

12

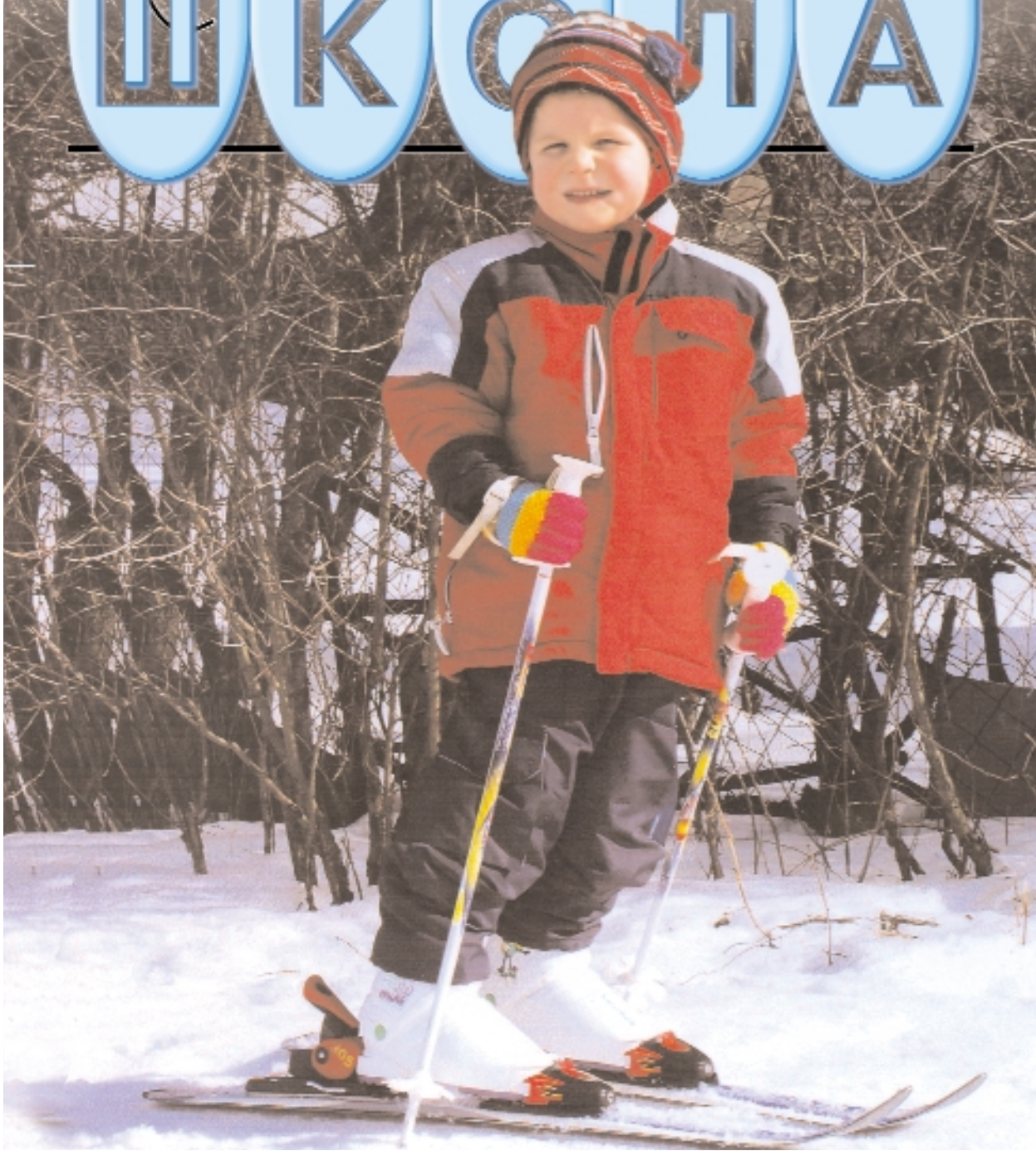
2007

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



Гармония

ШКОЛА



Объемная аппликация



1. «Аквариум». I класс

2, 3. «Храмы города», IV класс

4. «На даче». III класс

5. «Зимние забавы». II класс

6. «Дружные цыплята». II класс

Статью Н. Куликовой
читайте в номере





ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Т. М. Андрианова	С. Г. Макеева
С. П. Баранов	И. С. Ордынкина
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. Холмыкина
Н. М. Конышева	Н. Я. Чутко
Т. А. Круглова	О. Ю. Шарапова
М. Р. Львов	

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии.

Учредитель

Министерство образования
Российской Федерации

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ: 101000, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.

Тел.: (495) 624-76-17

E-mail: nsk@media-press.ru
nsslava@bk.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

12²⁰⁰⁷

Издание
Министерства
образования
Российской
Федерации
Основан
в ноябре 1933

Начальная ШКОЛА

НОВЫЙ ГОД

Я люблю Новый год
За снежинок хоровод,
За морозные деньки,
За пушистые снежки.
И за лыжи, и за санки,
С гор летящие ледянки,
Мандарины, и хлопушки,
И под елку игрушки.

Ночь. Часы двенадцать бьют.
Вспыхнул в небесах салют!
Веселится весь народ.
Наступает Новый год!

Алиса Черновола, школа № 1338, Москва
(Преподаватель — заслуженный учитель РФ Т.В. Шишкина)

ЛЫЖНЫЙ КРОСС

Физкультура, физкультура!
Толя, Вера, Зоя, Шура...
Что нам утренний мороз —
На уроке — лыжный кросс!

Мы стартуем от ворот.
У березы — поворот.
Финиш где-то далеко,
Но бежится так легко!

Физкультура, физкультура!
Боря, Лена, Славик, Юра...
З «Б», не отставай!
Догоняй, перегоняй!

Щеки пламенем горят.
В коридоре лыжи в ряд.
Что там утренний мороз —
Сдали все сегодня кросс!

Г.П. Сычева, деревня Куликовская,
Шенкурский район, Архангельская область

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****Школа с русским языком обучения**

- Н.А. Ильина, Н.А. Шамков.** Путь к родному слову **4**
- А.Б. Афанасьева.** Метаметодика и ее реализация при освоении этнокультуры в начальной школе **7**
- Н.П. Локалова.** Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению **14**
- Е.А. Воскобойникова.** Проектные работы первоклассников в период обучения грамоте **20**
- С.В. Дейс.** Построение эффективного урока через сочетание различных организационных форм **23**
- Т.В. Погребкова.** Речевой опыт младшего школьника **29**
- М.И. Шабанова.** Путешествие в страну Лингвию **30**
- Л.А. Улитина.** Конкурс «Грамматический чай» **34**
- Е.А. Скобелева.** Филологическое образование младших школьников **36**
- А.И. Попова.** Славянский базар **37**

Национальная школа

- Л.В. Басова.** Обучение в национальной школе: доступность и успешность **40**
- Ж.А. Исаева, М.А. Исаева.** Предупреждение лексико-семантической интерференции в русской речи учащихся начальных классов в условиях двуязычия **45**
- Т.В. Ковязина.** Эффективно в национальной школе **49**

Классы с многонациональным составом учащихся

- Т.Ю. Уша.** Русский язык в полиэтнической школе **50**
- Проблемы обучения детей мигрантов **52**

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Н.В. Петкевич.** Комплексы наглядных пособий как средство повышения эффективности обучения младших школьников **54**
- Н.В. Разепина.** Информатика в начальной школе **58**
- Т.П. Богданец.** Экологический подход при обучении начальному естествознанию **63**
- П.И. Агаларова.** Игры-соревнования в экологическом образовании школьников **68**
- Н.Н. Павлова.** Игровая деятельность на уроках изобразительного искусства **70**
- М.А. Шумова.** Из истории празднования Нового года **74**
- Н.И. Рогозина.** Новогодняя открытка **77**
- Г.В. Куликова.** Технология изготовления объемной аппликации в начальной школе **79**
- С.Ф. Цымякова.** Консультанты — помощники на уроках технологии **80**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Т.П. Быкова.** Изучение темы «Системы счисления» в курсе математики на факультете начальных классов **81**
- Е.А. Стреха.** Содержание природоведческих знаний и методика освоения их детьми в теории О. Декроли **85**
- Указатель статей, опубликованных в журнале «Начальная школа» в 2007 г. 88*

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Объявление 2007 г. Годом русского языка, по мнению Президента России В. Путина, имело огромное значение, так как русский язык исторически был языком братских народов и международного общения. Он является не только хранителем целого пласта мировых достижений, но и пространством многомиллионного русского мира, который, конечно, значительно шире, чем сама Россия. «Русский язык никогда не станет языком ненависти или вражды, ксенофобии или изоляционизма», — подчеркнул глава государства.

Президент поддержал инициативу российских лингвистов о создании «Национального фонда русского языка». По мнению В. Путина, фонд будет способствовать развитию русского языка в стране, поддержке программ его изучения в ближнем и дальнем зарубежье и в целом популяризации русского языка и литературы в мире.

За последние годы, констатировал официальный представитель МИД РФ М. Камынин, «...число русскоязычных постепенно уменьшилось в ряде стран ближнего зарубежья, но в то же время оно увеличилось в дальнем зарубежье». Так количество русского и русскоязычного населения в Казахстане и на Украине составляет более 30 %, в Эстонии и Латвии — около 30 %, более 10 % от общего числа жителей составляют русские в Белоруссии, Киргизии, Молдавии, 5–10 % — в Узбекистане и Литве. В Израиле проживают 1,5 млн, в Германии — 3,5 млн, в США — около 3 млн русскоязычных людей.

Статус государственного русский язык имеет в Белоруссии; в Киргизии за ним закреплён статус официального. В Казахстане статуса государственного у русского языка нет, но официально он употребляется наравне с казахским. В других странах СНГ русский язык имеет статус языка национального меньшинства, а в некоторых областях Украины — статус регионального. Единственная страна в ближнем зарубежье, где русский язык имеет статус иностранного, — это Латвия, хотя русскоязычные в ней составляют почти 30 % населения. В Эстонии, где количество русскоязычных находится примерно на том же уровне, русский язык выполняет функции языка национального меньшинства и языка межнационального общения.

Таким образом, география Года русского языка оказалась максимально широкой; прошло более 800 мероприятий в России и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Среди них выставочно-презентационные мероприятия, международные форумы и «круглые столы», конкурсы и интерактивные акции. Так, в сентябре 2007 г. в Москве состоялась книжная выставка-ярмарка, которая прошла под девизом «Книга на службе мира и прогресса». А в декабре 2007 г. в Москве планируется проведение заключительного мероприятия Года русского языка: торжественное награждение победителей проектов, конкурсов, олимпиад по русскому языку.

По мнению руководителя Росзарубежцентра при МИД России Э. Митрофановой, главным достижением Года русского языка стал запуск нескольких многолетних проектов, в частности, программ «Русский язык для всех» и «Русский мир».

Министр образования и науки А. Фурсенко отметил повышение статуса русского языка и статуса учителей-словесников. В русле национального проекта «Образование» планируется оборудовать на самом высоком уровне около тысячи кабинетов русского языка и литературы; в Азербайджане и Армении — открыть несколько новых русскоязычных школ.

Свой вклад в совершенствование преподавания русского языка в школе и вузе продолжает вносить и редакция журнала «Начальная школа». В этом номере более глубоко (по сравнению с № 5 за 2007 г.) рассматриваются проблемы освоения этнокультуры, изучения русского языка в национальной и полиэтнической школе, продолжается обобщение опыта изучения русского языка в начальных классах русской общеобразовательной школы, педвузе, обсуждаются вопросы взаимосвязанного изучения родного (русского) и иностранного языков, социолингвистические проблемы детей мигрантов и др. Вопросов много, и область деятельности обширна.

Год завершается, но работа будет продолжена...



Школа с русским языком обучения

Путь к родному слову

Педагогическое наследие К.Д. Ушинского в практике современной школы

Н.А. ИЛЬИНА,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы I ступени,
Гатчинская гимназия им. К.Д. Ушинского

Н.А. ШАМКОВ,

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Ленинградский
областной институт развития образования

Гатчинская гимназия им. К.Д. Ушинского располагается в корпусах бывшего Сиротского института, в котором Константин Дмитриевич преподавал несколько лет. К этому периоду жизни ученого относится начало его работы над системой начального образования детей, осмысление им необходимости создания кардинально новых учебников обучения грамоте и письму. Нет необходимости объяснять, почему педагогический коллектив гимназии так бережно относится к учению К.Д. Ушинского, соотносит свою образовательную и воспитательную систему с постулатами великого ученого.

В 2005 г. в г. Гатчине Ленинградской области учрежден новый печатный орган — газета «Гатчинский гимназист», издаваемая этой гимназией. В каждом номере газеты на первой полосе размещается рубрика «Слово Ушинского», в котором читатели газеты всегда находят высказывания выдающегося русского педагога о самых разных сторонах обучения и воспитания детей, которые звучат необычайно современно и своевременно. Через призму многих лет великий педагог обращается к учителям и родителям современных детей, представляет их, взывает к разумности, терпимости и нравственности.

Очень часто сейчас, к сожалению, многие положения учения К.Д. Ушинского воспринимаются как давно известные безжизненные штампы, а ведь работы великого педагога не только не устарели, но и приобрели сегодня новую силу, смысл и значение. Его наследие значительно по объему, широте охвата проблем, глубине их изучения. Кажется, что прошедшие годы помогли осознать мудрость, истинную гуманность и высокую нравственность трудов К.Д. Ушинского, которые остаются в центре внимания всех тех, кто думает о воспитании настоящего гражданина своего Отечества.

К.Д. Ушинский создал принципиально новую для своего времени модель образования, рассматривая его как целостный культурно-исторический процесс. В основу его педагогики легло несколько важных принципов: наглядность, природосообразность, единство обучения и воспитания. Стержневым же, системообразующим стал принцип народности в обучении и воспитании.

«Воспитание, если оно не хочет быть бесильным, должно быть народным. Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели святого и благородного, оно гибнет последнее», «...воспитание, созданное са-



ним народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» («О народности в общественном воспитании» (1857).

Народность образования имеет глубокий философско-исторический смысл: это источник жизни народа, ибо «народ без народности, — как писал Ушинский, — это тело без души, которому остается только подвергнуться разложению и уничтожению в других телах, т.е. в других народах, сохранивших самобытность».

Реализация принципа народности в современной школе — это передача от поколения к поколению национально-исторических традиций и всей духовной культуры народа.

В современных условиях обучения в Гатчинской гимназии им. К.Д. Ушинского принцип народности реализуется в первую очередь при изучении русского (родного) языка, по определению педагога, «...предмета главного, центрального, входящего во все другие предметы и собирающего в себе их результаты».

«Учение детей русскому языку имеет три цели: во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова, во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить логику этого языка. То есть грамматические его законы в их логической системе. Эти три цели достигаются не одна после другой, но совместно» («О первоначальном преподавании русского языка» (1864).

В свою очередь, добавляет К.Д. Ушинский, при изучении родного языка достигается «правильное умственное развитие, полнота духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу Отечеству, нравственность и даже религия». Ушинский называет родное слово той «духовной одеждой», «в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания».

Путь постижения родного слова необычайно извилист. К.Д. Ушинский в своем

приложении к учебнику «Родное слово» «Книге для учащихся» дает очень много рекомендаций и наставлений по организации обучения родному языку: «Я предпочитаю медленно приучать дитя к механизму чтения и письма; но вместе с тем развивать в нем способность внимания, устную речь, рассудок, обогащать его память живыми образами и меткими словами для выражения этих образов и вводить его понемногу в живой народный язык».

«Живой народный язык» познается детьми при знакомстве с русскими пословицами, поговорками, прибаутками, скороговорками, загадками, сказками, «отчасти переделанными для детей, отчасти придуманными по образцу народных».

«Русские пословицы имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме и, во-вторых, по своему содержанию. По форме — это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из живого, глубокого источника — вечно юной, вечно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка». К.Д. Ушинский считал русские пословицы лучшим средством, способным привести ребенка к «живому источнику народного языка и внушить душе ребенка бессознательно такт этого языка». Кроме того, это замечательные упражнения по логике, «маленькие умственные задачи».

Сказки К.Д. Ушинский называет «сердечными верованиями народа» и в то же время считает их «блестящими попытками русской народной педагогики»: «Народная сказка не только интересует дитя, не только составляет превосходное упражнение в самом первоначальном чтении, беспрестанно повторяя слова и обороты, но чрезвычайно быстро запечатлевается в памяти дитяти со всеми своими живописными частностями и народными выражениями».

Первая и вторая после «Азбуки» книги для чтения в учебнике «Родное слово» содержат неоценимый по значению фольклорный материал, представленный тематически для систематического использования учителем и родителями.



Использование учебных книг К.Д. Ушинского «Родное слово», «Детский мир и Хрестоматия» в сочетании с применением современных технологий обучения на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира помогает младшим школьникам формировать их миропонимание и жить в окружающем мире.

Особое место в этих учебных книгах занимают диалоги (говорят и животные, и растения, и люди), овладение этой важной формой общения в современном поликультурном, многоконфессиональном сообществе людей очень важно.

Работая с книгами К.Д. Ушинского, юный читатель ставится перед проблемой выбора: героя, времени года, животного, растения. В процессе этой аналитической работы ребенок думает, размышляет, делает выводы и свой ответственный выбор.

Во многих произведениях К.Д. Ушинского, которые читают дети, обязательно присутствует отец — глава семьи. Роль отца огромна: он мудрый советчик, наставник, первый учитель; он терпелив, справедлив, серьезен, может все объяснить. Своими рассказами К.Д. Ушинский показывает родителям, как должно воспитывать ребенка, а детям — кто может помочь в жизненной ситуации. Эти произведения помогают семье возродить былые традиции, готовят мальчиков к ответственному периоду жизни — отцовству.

В книгах для чтения К.Д. Ушинского современные дети найдут ответы на вопросы: каков ты, человек? Спит твоя душа или

трудится? Что ценишь более всего в жизни? Так ли ты поступаешь? Заставляешь ли страдать других? Способен ли сопереживать?

Работа с текстами Ушинского требует серьезной подготовки и от учителя: «Составить первую книгу для чтения едва ли не самая трудная задача во всей дидактике... А научить чтению можно на любом материале, но наша цель — развить интерес к чтению и потребность в нем, сделать чтение средством духовного развития». О том, что учителя гимназии размышляют об этом, говорят темы открытых уроков: «Работа с художественным текстом. Виды разбора», «Работа с текстом. Выбор героя», «К.Д. Ушинский «Спор деревьев». Спор как литературный прием», «Круговорот воды в природе. Использование статьи К.Д. Ушинского «Путешествие воды», «Степь. Общее понятие о пользе степей. Использование статьи К.Д. Ушинского «Наши степи».

Многолетней традицией гимназии им. К.Д. Ушинского стало ежегодное празднование Дня славянской письменности (24 мая). В этот день проводится научная конференция, которая давно уже стала не только всероссийской, но и международной (неоднократно гимназия принимала иностранных учителей — преподавателей русского языка). Итоги ежегодных научных конференций открывают учителям гимназии и других школ Ленинградской области и Санкт-Петербурга новые перспективы работы с трудами К.Д. Ушинского.



Метаметодика и ее реализация при освоении этнокультуры в начальной школе

А.Б. АФАНАСЬЕВА,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры художественного образования ребенка,
Институт детства, Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Метаметодика как новый этап осмысления интеграционных процессов в педагогике появилась в науке в конце XX — начале XXI в. Термин этот происходит от греческих слов *meta* (понятийно-теоретическое обобщение, обозначение перехода от частного к общему) и *methodos* (путь к чему-то, упорядоченная последовательность действий). Метаметодика как перспективное направление в педагогике еще только складывается. Первой ее охарактеризовала И.М. Титова: «Под метаметодикой понимается не новая дисциплина, в чем-то подменяющая дидактику, а диалог предметных методик, направленный на выявление и продуктивное использование оснований для интеграции — сначала на функционально-целевом и организационно-деятельностном уровнях, а затем — и на содержательном. Причем имеется в виду такая интеграция, которая исходит из учета содержательной специфики и развивающего потенциала конкретных учебных предметов, в направлении от частного к общему (в отличие от дидактики, где действие разворачивается преимущественно в обратном направлении: от общего к частному)» [9, 92]¹. По определению А.П. Валицкой, «...метаметодика — момент осмысления частных методов, поиска общего пути к достижению единой цели» [3, 3]. М.П. Воюшина акцентирует исследовательский характер метаметодики [4, 11].

Анализ явления позволил автору статьи обобщить различные его интерпретации, внести свои коррективы и сформулировать следующее определение этого понятия: «Метаметодика представляет собой диалог

частных методик, который реализуется на уровнях общности целей, близости содержания, тематики, сопоставимости жизненных и художественных образов, языков культуры, организационно-деятельностных методов, способов и форм обучения; метаметодический подход осуществляется внутри уроков интегративного типа на самостоятельном предмете либо в системе дисциплин, объединенных межпредметными связями».

Метаметодический подход возник внутри интеграционных процессов в педагогике в противовес усиливающейся предметной дифференциации и усложненности картины мира. Он позволяет теоретически обосновать характерные интеграционные тенденции в методической области и имеет целью создать у ребенка целостную картину мира во взаимодействии предметных методик с учетом возрастной специфики мировосприятия. Для преодоления психологических перегрузок, возникающих при многопредметном углублении, метаметодический подход ищет основания для интеграции, разрабатывает ее пути, приемы и технологии.

Элементы метаметодического подхода появились в программе по музыке, созданной под руководством Д.Б. Кабалевского, особенно рельефно в содержании уроков V класса, посвященных взаимосвязям музыки и литературы (1-е полугодие), музыки и живописи (2-е полугодие). Метаметодический подход не декларируется, но активно проникает в современную музыкальную педагогику (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина, О.С. Нечаева, Т.П. Науменко,

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



В.В. Алеев, Л.В. Школяр и др.), применяется в методике интегративных уроков культурологического содержания (мировая художественная культура, народная культура, история и культура Санкт-Петербурга, краеведение), включается в методику литературы (В.Г. Маранцман, В.А. Доманский, М.П. Воюшина и др.), лежит в основе концепции культуротворческой школы А.П. Валицкой.

К метаметодическому подходу тяготеют педагоги, обладающие широким кругозором, углубленно знающие свой предмет, как правило связанный с одной из областей художественной культуры или историей. Они реализуют диалог предметных методик в рамках своей дисциплины, выстраивая урок на взаимосвязях разных предметных областей. Осуществить метаметодический подход в межпредметном взаимодействии разных дисциплин в средней школе может коллектив единомышленников. В начальной же школе это вполне под силу учителю начальных классов. Только он владеет всем спектром предметных методик и ведет широкий круг дисциплин, поэтому именно ему легче освоить и применять метаметодический диалог внутри урока и в системе межпредметных связей.

Цель данной статьи — познакомить учителей с метаметодикой и ее реализацией в начальной школе на примере освоения этнокультурного материала.

Необходимость применения метаметодического подхода при изучении какой-либо области этнокультуры обусловлена ее целостностью, неразрывной взаимосвязью элементов. Продemonстрируем структурную модель этнокультуры, созданную автором на основе анализа явления, культурологической и этнологической литературы и применяемую на занятиях со студентами начального отделения Института детства РГПУ им. А.И. Герцена.

Предлагаемая модель этнокультуры представляется кольцом, внутри которого сцеплены между собой составные элементы, как пересекающиеся множества, подобно звеньям кольчуги, соединенным в единое целое. Каждое звено связано с предыдущим и ведет к последующему, а в зоне пересечения возникают их общие формы. В нижней час-

ти кольца — глубинные составляющие этнокультуры: хозяйственно-культурный тип экономики (сельскохозяйственно-оседлый, скотоводческо-кочевой или ремесленно-торговый), традиционный быт, религия, обычаи и обряды, эмпирические воззрения народа (народная медицина, астрономия, экология, философия и др.), народная педагогика, этническая психология и этноэтикет. В верхней части кольца — более подвижные, постепенно изменяющиеся, разрастающиеся в разнообразных формах составляющие этнокультуры — системообразующий элемент и народная художественная культура во всех ее видах (словесный, музыкальный, хореографический, игровой, драматический, фольклор, декоративно-прикладное искусство, народное зодчество) (см. рис. на с. 9).

В русской традиционной культуре с каждой из областей личность связана через коллектив, так как здесь индивидуальное начало растворено в групповом (семье, крестьянской общине, трудовой артели, обществе приходской церкви). Коллективность создания многими учеными характеризуется как «соборность» (А. Хомяков, В. Соловьев, Н. Бердяев) и проявляется в семейно-бытовых и календарных обрядах, в преобладании коллективных форм народного творчества, во всеобщем единении в хоровом пении во время церковной службы, в ансамблевом пении.

В областях пересечения звеньев возникают полиэлементные формы, сочетающие средства выражения соседних составляющих. Так совмещение словесного и музыкального фольклора становится источником музыкально-поэтических песенных форм, пересечение музыкального фольклора с хореографическим дает песни, связанные с движением и сочетающие в своей системе средств выразительности слово, музыку и хореографию (хороводные, плясовые песни и их разновидности), хореографического фольклора с игровым — игровые хорыводы с разыгрыванием сюжета песни в игровом действии.

Продуктивное использование оснований для интеграции в системе этнокультурного образования эффективно способствует этнокультурному развитию личности. Цель метаметодического подхода — сформиро-



вать целостное представление личности об этнокультуре и освоить ее комплексно.

Метаметодическое сопряжение в структуре урока разных видов народного творчества (словесного, музыкального, хореографического, изобразительного, обрядового) создает тип интегративных занятий по народной культуре. Это могут быть, во-первых, отдельные уроки или циклы уроков внутри традиционных предметов (музыка, литература, изобразительное искусство, художественный труд, история), во-вторых, факультативные занятия (фольклорный ансамбль, студия декоративно-прикладного искусства, фольклорный театр), в-третьих, занятия по инновационным предметам, посвященным народной культуре. В процессе проведения таких самостоятельных интегративных предметов этнокультурное образование осуществляется наиболее последовательно, см., например, экспериментальные программы «Русское народное творчество» *Н.С. Ширяевой* [11], «Введение в народоведение» *М.С. Новицкой* [7], «Уроки фольклора» *Е.С. Родиной* [8], *Л.Д. Назаровой* [6], «Родная история» *Д.И. Латышиной* [5], «Основы народного и декоративно-прикладного искусства» *Т.Я. Шпикиной* [12] и др. Однако эти новые предметы пока не вошли в широкую практику.

Автор статьи разработала и апробировала еще один путь этнокультурного образования в условиях сохранения традиционных предметов и классно-урочной системы. Это своего рода четвертная инновационная педагогическая форма. Она представлена как **цикл уроков «Дни погружения в этнокультуру»**. Ее можно охарактеризовать как «вертикально-горизонтальный цикл уроков», в котором школьники обращаются к народной культуре на занятиях по разным предметам во временной вертикали (в течение учебного дня) и в горизонтали (на протяжении нескольких дней или недель).

Тип цикла уроков «Дни погружения в этнокультуру» представляет собой метаметодическую концепцию и имеет этнопедагогическую направленность в русле интегративных тенденций современной педагогики. Цикл выстроен в условиях межпредметной интеграции уроков, основан на общности тематического содержания, общих принципах: комплексности и сопоставимости в освоении материала. При изучении фольклорной темы взаимодействие видов народной культуры внутри одного урока или их цикла требует и взаимодействия методик тех предметов, на которых ранее изучалась одна из сторон этнокультуры. Тип цикла уроков этнокультурного содержания разработан прежде всего для началь-



ной школы. Это обусловлено близостью синкретического базиса народной культуры психолого-педагогическим основанием целостности восприятия действительности детьми в этом возрасте. Обращение к различным видам фольклора, понимаемого как корневой этап культуры детства, соотносится с особенностями мироощущения ребенка.

Данный тип цикла уроков разработан на основе метода погружения на разных предметах в информационное поле традиционной народной культуры через единство подходов к отбору ведущих идей, материала, общность фольклорных образов, тем и их активное освоение в различных учебных видах деятельности. Цикл базируется на погружении в культуру русского народа в сравнительном сопоставлении с культурами других народов. Этнопедагогический подход учитывает этническую идентичность воспитуемых. В классе, где учатся русские дети, естественно опираться на моноэтнический материал. В классе с полиэтническим составом учащихся при преобладании русского эпоса целесообразно сопоставлять образцы русской культуры с подобными образцами у других народов, давать задание расспросить старших о традициях, свойственных их этносу, при изучении, например, темы «Народные сказки» прочитать сказки тех народов, отдельные представители которых учатся в данном классе. Дети, переехавшие с родителями в регион, где исторически доминировало и было государствообразующим русское население, легче перенесут процесс аккультурации, если погрузятся в русскую этнокультуру, сравнивая ее со своей. А ненавязчивое сопоставление культур будет способствовать установлению этнотолерантных отношений в классе.

В качестве примера приведем цикл занятий «Дни погружения в этнокультуру» для II класса. В основе цикла лежат уроки литературы по наиболее распространенной в российских школах программе «Литературное чтение» (авторы *В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова*) с расширением материала (этнографически достоверного, из экспедиций автора и научной фольклорной литературы). Метаметодический подход осуществляется в комплексном представлении и

изучении этнокультурного материала, сочетании разных видов художественной, познавательной и творческой деятельности, подчиненной общей цели. Используются методы информативных и эвристических бесед, художественно-творческой деятельности, игровых технологий, театрализации. Задачи уроков — познакомить детей с различными видами народной культуры, углубить восприятие изучаемых фольклорных образцов, в координации учебных предметов понять синкретическую природу и свойства произведений народного творчества (изустность, вариантность, анонимность, коллективность, полифункциональность, полиэлементность).

В организационно-деятельностном плане уроки строятся на диалоге разных видов народной культуры с доминированием какого-либо вида или с достижением их синтеза, а также на взаимодействии разных видов учебной деятельности по освоению этнокультурного материала. Принципы работы с материалом исходят из методических особенностей конкретных учебных предметов. Но благодаря циклу в организации развивающей познавательной и творческой деятельности учащихся происходит интегративно-дифференцированное развитие предметных методик. А в результате организации целостного учебно-воспитательного процесса достигается этнокультурное развитие личности школьника.

Виды и темы занятий цикла:

1. Урок литературы «Мы — сказочники» (урок-конкурс по пересказу народных или сочиненных самими школьниками сказок). Данный урок завершает изучение темы «Русские народные сказки».

2. Урок литературы «Русские народные песни» (выявление их особенностей в сопоставлении текстов из учебника: стихотворения А. Прокофьева «Люблю березу русскую» и хоровода «Во поле береза стояла»; имитация присутствия на крестьянской вечерке).

3. Урок литературы «Детский фольклор» (осмысление и игровое освоение малых жанров народного творчества: потешек, прибауток, колыбельных, закличек, считалок, дразнилок, скороговорок).

4. Урок литературы (возможен и урок музыки) «Хороводные песни и виды хороводов»



(повтор круговых и разучивание новых видов хороводов: игровых «У медведя во бору», «Тетера шла», фигурного «Уж я улкой шла» в синкретизме трех элементов художественного языка — текста, напева, хореографического движения).

5. Уроки музыки «Русские народные песни и наигрыши» (разучивание и исполнение колядок, колыбельных, хороводных песен с вождением, игра на народных шумовых инструментах). В ходе урока народная музыка изучается в контексте этнокультуры.

6. Уроки русского языка. В методику уроков включается работа со словами, связанными с фольклором и встречающимися на смежных уроках (*сказка, народ, творить, фольклор, песня, хоровод, деревня* и др.), в соответствии с целями и тематикой учебной программы (фонетический, морфологический разбор, поиск однокоренных слов, сотворчество фраз, предложений и т.д.).

7. Урок природоведения («Окружающий мир») «Путешествие в деревню Фольклорию» (знакомство с этнографией русской деревни — особенностями местоположения, жилища, утвари; ее бытом, пронизанным искусством).

8. Игра «Мы — фольклористы» (беседа в театрализованно-игровой форме с загадками, разучиванием коляд может включаться в уроки литературы или окружающего мира).

9. Уроки физкультуры (народные игры «Горелки», «Гуси и волк», «Коршун»).

10. Урок художественного труда (моделирование «Фольклорной деревни» — аппликация из бумажных «бревен» северно-русской избы и выстраивание из аппликаций деревенской улицы, возможно также конструирование макета избы из счетных палочек или спичек по методике И.П. Фрейтаг [10]).

11. Уроки внеклассного чтения «Русские святки» (чтение рассказа Д. Григоровича «Отворайте ворота!» [5], анализ художественного текста, разыгрывание ситуации с ряжением, колядованием. Также можно провести беседу о святках [1, 5, 7]).

12. Уроки изобразительного искусства (рисование образов русской природы (березы), сцен из народной жизни (хоровод, святки), образцов декоративно-прикладного искусства [1, 12]).

13. Уроки математики включают в себя решение и придумывание задач с фольклорными сюжетами в соответствии с учебной темой. Например, в теме «Сложение с переходом через десяток» в задаче о колядках учащимся предлага-

ется определить, сколько сладких подарков (пирожков, блинов и пр.) они получили.

14. Заключительный урок литературы (составление с детьми сценария театрализованного представления «Святочная вечерка» на основе разученного материала).

15. Внеклассное занятие (репетиционная подготовка к новомуднему празднику в стиле русских Святков).

16. Праздник «Святочная вечерка».

В течение нескольких дней на разных предметах школьники обращаются к народной культуре. На уроках эстетического цикла в центре внимания — произведения фольклора, освоение и осмысление их художественного текста, средств выразительности, полиэлементной структуры, разных видов народного творчества. Такие уроки практически являются интегративными уроками народного искусства. А на уроках математики, русского языка фольклорные образы, сюжеты включаются в учебную тему. В комплексе занятий дети постигают этнокультуру в ее целостности через ее различные элементы: язык, формы словесного, музыкального, хореографического, игрового фольклора, декоративно-прикладного искусства, народного зодчества, знакомятся с особенностями традиционного быта, с проявлениями языческой и христианской религий, с обрядами и этноэтикетом.

В процессе занятий образуется **этнокультурное поле урока**, которое определяется как поле взаимодействия разных элементов этнокультуры в педагогическом пространстве урока. В условиях синтеза различных элементов этнокультуры и их активного участия в методике урока поле может быть насыщенное и объемное, а может быть усеченным или ненасыщенным при господстве одного вида народной культуры. Ученики постепенно «пропитываются» атмосферой этнокультурного поля, и усвоенная часть его входит в структуру культурного поля личности школьника.

Разработанность в классических предметных методиках системно-функционального и деятельностного подходов в обучении позволяет скорректировать содержание, насытить его новым материалом и способами познания, создать в обучении



школьника целостную развивающую среду, способствующую освоению учебной программы и решению глубинных воспитательных задач.

Чрезвычайно эффективен *метод моделирования аутентичной ситуации* (авторское название). В художественное пространство класса, в костюм педагога включаются этнографические элементы, фольклорный материал осваивается в синкретизме элементов и исполняется с моделированием реальной историко-бытовой ситуации: рядовая или праздничная вечерка, фрагменты обрядового действия календарного или свадебного циклов, пир или поход дружинников, поющих былины, действия трудовой артели. Участники вовлекаются в процесс моделирования, под направляющим руководством учителя или с его педагогическим сопровождением выстраивается эстетическая среда и композиционная драматургия ситуации, она «проживается» всеми участниками. Применение названного метода на занятиях с этнокультурным содержанием дает возможность ребенку пережить (своего рода духовно «прожить») стадийный корневой этап развития человечества, а впоследствии соотносить личный художественный опыт с процессами развития других эпох, регионов, культур. Урокам с этнокультурным содержанием нередко свойственна необычная форма: уроки-путешествия, уроки-посиделки, в ткань которых вплетаются повествования о сказителях, скоморохах, старинных обрядах, инструментах, народном и церковном пении, бытовом укладе, предлагаются творческие задания (сопроводить пение игрой на каком-либо народном инструменте, водить хоровод разными фигурами, сочинить колыбельную (или частушку)). Тем самым перед школьниками ставится задача постичь основы фольклора как творчества народа и подсистемы этнокультуры.

Варианты циклов уроков-погружений в этнокультуру целесообразно проводить ежегодно при изучении материала с ярко выраженным этнокультурным содержанием. Например, в III классе, обращаясь к народной сказке «Снегурочка», можно включить фольклорный материал в содержание различных предметов, изучать его в соответ-

ствии с тематикой и методикой конкретной дисциплины, а завершить цикл постановкой сказки или композиции «Встреча весны», включающей обрядовый и хороводно-игровой фольклор. Циклы уроков-погружений необходимы при изучении былин, народных песен, имеющихся во многих программах по литературе в начальной школе.

Логично завершать цикл уроков фольклорным праздником. С точки зрения этнокультуры праздник является всеобъемлющей формой народного творчества, аккумулирует в себе все виды искусства и художественной деятельности, факторы и средства народной педагогики. А с точки зрения современного образования нацеленность приобретаемых на уроках знаний, умений, навыков на сегодняшнее (а не отодвинутое в необозримое будущее) использование в создании итогового творческого продукта в виде театрализованного народного праздника активизирует все психические процессы. Актуализация познания в собственный творческий опыт способствует становлению компетентности личности и ее многостороннему развитию. Завершение темы народным праздником производит, кроме того, арттерапевтический эффект [2].

Проводить праздник лучше в камерной обстановке класса, что приближает ситуацию к естественности бытования фольклора. В народном празднике участвовали все, особенно активной была молодежь, старшее поколение становилось соучастниками и отчасти зрителями, поэтому приглашение родителей на праздник класса, их участие органично вписывается в ситуацию. Камерное проведение праздника внутри класса, подготовка к нему развивают творческие и коммуникативные способности школьников, улучшают контакты между детьми и родителями. Возможно посещение праздника в смежном классе: возникает своего рода ролевая игра («В гости в соседнюю деревню»). Если же организуется общешкольный фольклорный праздник, лучше ориентироваться не на концертные формы презентации народного искусства, а на хороводы, игры, соревнования, конкурсы, в которых каждый может принять участие. Должна доминировать пси-



хологическая установка, свойственная русской этнокультуре: «Я — соучастник. Я имею возможность выразить себя в рамках народной традиции».

Проведение подобных циклов позволяет детям ощутить народную культуру в ее целостности, окунуться в этнокультурную ситуацию и прочувствовать ее. Все это помогает обрести историческую память, ощутить свою связь с предками, почувствовать себя связующим звеном в вечном потоке времени от прошлого к будущему.

Изучение фольклора в метаметодическом аспекте имеет культуротворческий характер. Народная культура на таких занятиях осваивается детьми в процессе разнообразной интеллектуальной, художественной и творческой деятельности. Благодаря межпредметным связям, внутренней интеграции и нацеленности на творческий результат в цикле «Дни погружения в этнокультуру» достигается максимальная концентрация восприятия и проникновения в изучаемую тему, а приобретаемый жизненный опыт ярко, в разнообразном спектре эмоционально насыщенного информационного поля запечатлевается в памяти. В «Днях погружения в этнокультуру» есть интегративные уроки, и они не единичны. Просматривается углубленный цикл, но он посвящен не одной стороне народной культуры (как свойственно урокам по определенному предмету), а нескольким. Подобно эффективности спецпредмета по этнокультуре, в цикле достигается системность процесса познания и формируется целостное представление о народной культуре. В сравнении с малочисленным по составу факультативом (фольклорным ансамблем или студией декоративно-прикладного искусства) цикл позволяет каждому ребенку окунуться в мир народной культуры.

Данная форма не требует расширения учебного плана и может гибко включаться в него. Цикл «Дни погружения в этнокультуру» интегрируется в общепринятый государственный стандарт, вариативно может трансформироваться в комплек-

с с другими учебными программами. При необходимом методическом оснащении он доступен широкому кругу учителей общеобразовательных школ, может быть проведен в контакте с учителем музыки практически любым педагогом, заинтересованным в сохранении этнокультурных традиций.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьева А.Б.* Народное творчество в эстетическом развитии ребенка // Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей. Ростов на/Д, 2004.
2. *Афанасьева А.Б.* Фольклоротерапия на уроках музыки // Актуальные проблемы педагогического образования. Вып. 2. Саранск, 2000.
3. *Валицкая А.П.* Метаметодический подход: конфликт интерпретаций // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: (Материалы II Всерос. науч.-практ. конф.). СПб., 2005.
4. *Воюшина М.П.* Культурное поле младшего школьника как объект методического исследования // Там же.
5. *Латышина Д.И.* Родная история. Живая Русь. Вып. 1. М., 1999.
6. *Назарова Л.Д.* Фольклорная терапия. СПб., 2000.
7. *Новицкая М.С.* Введение в народоведение. М., 2001.
8. *Родинская Е.С.* Этнопедагогика и фольклор в школе // Русская культура и образование. Вып. 7. СПб., 1997.
9. *Титова И.М.* Метаметодический подход к модернизации обучения в общеобразовательной школе // Академические чтения. Вып. 3. Теория и практика модернизации отечественного образования. СПб., 2002.
10. *Фрейтаг И.П.* Основы трудового обучения на материале традиционной культуры Русского Севера. СПб., 2001.
11. *Ширяева Н.С.* Русское народное творчество: Программа уроков для начальной школы. СПб., 1992.
12. *Шпикалова Т.А.* Основы народного и декоративно-прикладного искусства (1–4 классы). М., 1997.



Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению

Н.П. ЛОКАЛОВА,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
Психологический институт РАО, Москва

Одной из главных задач обучения в начальной школе является формирование у детей умения читать. И хотя усилий в этом направлении прилагается немало, результаты нельзя назвать удовлетворительными, так как педагогическая практика показывает, что у детей в начальных классах навык чтения формируется недостаточно полноценно. Это приводит к тому, что школьники испытывают существенные затруднения при работе с вербальной информацией, требующей большого напряжения их интеллектуальных сил, и у них постепенно пропадает интерес к самому процессу чтения.

Не могут оставить равнодушными результаты изучения сформированности навыка чтения у школьников и студентов разных стран мира, проведенного в последнее десятилетие Международной ассоциацией чтения (IRA). Россия участвовала в этих исследованиях в 2000 и 2003 гг. Российские пятнадцатилетние школьники по качеству чтения заняли в 2000 г. 27-е место из 32 стран и 33-е место — из 40 стран в 2003 г. При этом выявлено, что в России только 3 % учащихся этого возраста находятся на самом высоком, пятом, уровне качества чтения. (Для сравнения: таких учащихся в Великобритании 15 %, по 10 % учащихся в Австрии, Канаде, Финляндии, Новой Зеландии [1].)

Настало время задуматься: почему же при современной постановке обучения чтению в начальной школе наши дети недостаточно хорошо читают, почему у них снижается интерес к чтению и что надо делать для преодоления этих негативных явле-

ний? Пора, наконец, осознать, что чтение в нашей стране стало **проблемой**: по данным ВЦИОМ, в 2000 г. людей, не читающих книг, было 34 %. Еще на Первом Всероссийском конгрессе в поддержку чтения, состоявшемся в Москве в 2001 г., было отмечено, что эта проблема становится государственно важной.

Мы полагаем, что ответ нужно искать на путях рассмотрения прежде всего психологической структуры навыка чтения, просмотра много лет являющегося традиционным для психологии и педагогики теоретико-методологического положения об обучении и развитии в сторону изменения «вектора соотношения обучения и развития» [2] и в преодолении сложившейся в нашей жизни порочной дилетантской практики передачи важнейшей функции первоначального обучения детей чтению людям, не являющимся специалистами в области обучения. Кроме того, формирование интереса к чтению у учащихся следует рассматривать не как отдельную, самостоятельную решаемую психолого-педагогическую задачу. Интерес к чтению — это оборотная, познавательная-эмоциональная сторона его технико-смысловой составляющей, он прямо и непосредственно зависит от степени сформированности последней. Сформировать интерес к чтению — значит прежде всего обеспечить хорошую сформированность самого умения читать.

Как известно, в процессе чтения принято выделять две взаимосвязанные стороны — *техническую*, т.е. скорость, правильность и качество озвучивания букв, и *смыс-*

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



ловую, т.е. понимание содержания прочитанного. С точки зрения когнитивной психологии¹ можно предположить, что полноценный процесс чтения обеспечивается совместной работой отдельных когнитивных структур, одни из которых — когнитивно-двигательные — осуществляют зрительную и слухоречедвигательную регуляцию процесса чтения, а другие — вербально-смысловые — обеспечивают понимание читаемого. Применительно к акту чтения существенное значение приобретает современное представление ряда психологов о многоуровневой организации когнитивных структур. В соответствии с ним вышеназванные традиционно выделяемые стороны акта чтения (скорость (темп) и понимание) могут рассматриваться как функции вышележащих уровней соответствующих когнитивных структур. На базовых же, нижележащих, уровнях когнитивно-двигательной структуры, участвующих в акте чтения, протекают процессы, связанные с артикуляционной (речедвигательной) его стороной, и когнитивные процессы, образующие непосредственно-чувственную его основу, которые обеспечивают восприятие и распознавание воспринимаемого буквенного материала и как результат — скорость и правильность чтения. В когнитивных структурах, обеспечивающих понимание прочитанного вербального материала, на нижележащих уровнях протекают не только базовые процессы по различению значений слов, но и выполняются разнообразные мыслительные операции, являющиеся инструментом смысловой обработки вербальной информации.

Недостатки процесса чтения могут быть обусловлены дефектностью формирования любого уровня обеспечивающих его психологических когнитивных структур, однако в педагогической практике при объяснении причин низкого качества чтения до сих пор не просто недооценивают вклад нижележащих уровней когнитивных структур в осуществление акта чтения, но даже и не принимают их во внимание при организации педагогических коррекционных воздей-

ствий. В связи с этим даются рекомендации, являющиеся на деле малоэффективными: если ученик медленно читает и нечетко произносит звуки, советуют читать больше, добиваясь нужной скорости и качества прочтения; если плохо понимает прочитанное содержание, то рекомендуют ученику делать соответствующие умственные усилия.

Однако еще в начале прошлого века отечественный психолог А.П. Нечаев [3] ясно и определенно указывал, что способность к осмысленному чтению с необходимостью предполагает наличие определенного уровня душевного (психологического) развития ребенка: процессов восприятия, речи, мышления, воображения, понимания, догадливости. Более того, он высказал важную мысль, что преждевременное обучение чтению неподготовленного к этому ребенку может оказаться для него даже вредным, вызвав не только отвращение к чтению и самому процессу обучения, но и подорвав веру ребенка в собственные силы. Поэтому А.П. Нечаев считал необходимым, прежде чем обучать детей чтению, выяснить, достаточно ли развиты у них вовлекаемые в процессе чтения психические процессы. В случае же низкого общего развития детей необходимо предварительно, до обучения их чтению, выполнять с ними на занятиях по разным предметам систему упражнений, стимулирующую их психологическое развитие.

Какие же упражнения и на каких уроках следует, по мнению А.П. Нечаева, выполнять с детьми для обеспечения необходимого и достаточного уровня их общего развития и каким образом эти упражнения готовят детей к успешному овладению чтением?

Наиболее важными для этой цели А.П. Нечаев считал занятия *природоведением*, в ходе которых дети учатся воспринимать окружающее, знакомятся с его свойствами, пытаются судить о них, строить разнообразные предположения. Одновременно с этим у детей развивается речь, так как им приходится связывать с воспринимаемыми явлениями их названия, выражать словами возникающие у них при наб-

¹ Когнитивная психология — раздел психологической науки, изучающий психическую деятельность, связанную с обработкой информации об окружающей среде и о самом человеке.



людении мысли. Для подготовки к чтению необходимо развитие речи детей, воображения, суждений и восприятия, чему способствует *показывание разных предметов и картин, рассказывание детям сказок, беседы о событиях действительной жизни, о пережитых ими явлениях, предложение изложить и оценить это*. В плане подготовки к овладению не только письмом, но и чтением большое значение имеют занятия *рисованием*. Срисовывание с натуры или воспроизведение каких-либо предметов по памяти позволяет углубить восприятие, суждения, соображение, что и составляет основу процесса чтения. Наконец, для успешного овладения грамотой, в том числе и чтением, важная роль, по мысли А.П. Нечаева, принадлежит *подвижным играм и другим физическим упражнениям*, заставляющим детей преодолевать инертность своего внимания, менять его направление в зависимости от изменяющихся обстоятельств, но в согласии с принятыми на себя игровыми функциями.

Рассматривая рекомендации А.П. Нечаева о содержании подготовки детей к чтению с точки зрения наших представлений о психологических причинах разного рода трудностей, возникающих у детей при овладении чтением [4], мы находим, что они не только согласуются друг с другом, но и могут рассматриваться в контексте психопрофилактики возможных в будущем трудностей при овладении чтением, поскольку именно эти рекомендуемые А.П. Нечаевым упражнения и позволяют заложить психологическую основу сложнейшего умения — умения читать:

- в самом деле, наблюдения за природой, этой наиболее доступной для понимания ребенком шести-семи лет сферой окружающей действительности, создают благоприятные условия для развития *восприятия детей*, в том числе *его объема*, что в будущем при овладении чтением позволит ученику «схватывать» целиком читаемое слово независимо от количества составляющих его букв и обеспечит достаточные скоростные характеристики процесса чтения;

- развитие тонкости наблюдения за изменением отдельных свойств, признаков различных предметов и явлений означает *совер-*

шение процессов зрительного и слухового анализа, которые являются необходимыми для дифференцирования букв, различающихся малозаметными деталями (например, *и* и *ц*), и слов, отличающихся одной-двумя буквами (например, ворона — ворота);

- высказывание предположений, например, об изменениях, которые произойдут в природе в будущем в связи со сменой времени года, о возможных качествах и свойствах тех или иных полезных ископаемых, особенностях поведения животных и птиц в разное время, развивает у детей *антиципацию*, т.е. умение представить себе предмет или явление до того, как они будут реально восприняты, что важно для прогнозирования смыслового содержания читаемого текста;

- рассказывание сказок, показывание разных картин и предметов не только обогащает детей знаниями; называние их словами позволяет вырабатывать ассоциации между чувственно воспринимаемым объектом и его словесным обозначением «объект — слово», *наполняя*, таким образом, *словесную звуковую оболочку конкретным чувственным содержанием*. Это позволит в дальнейшем при чтении актуализировать стоящее за абстрактными буквенными знаками конкретное чувственное содержание и делает процесс чтения информационно насыщенным; оценивая пережитые события, дети учатся критически к ним относиться и, следовательно, в будущем смогут так же *критически оценивать содержание прочитанного текста*;

- срисовывание с натуры во время занятий рисованием, сопровождающее его словесное обозначение отдельных деталей воспринимаемых объектов, приводит к развитию расчлененности восприятия, благодаря чему ребенок становится способным замечать даже весьма незначительные детали или малейшие изменения во внешнем виде воспринимаемых объектов, происходит *превращение*, таким образом, *восприятия в анализирующее наблюдение*. А это — одна из базовых составляющих процесса чтения. Рисование же по памяти развивает *воображение* детей, что крайне необходимо для мысленного представления читаемого содержания;



— благодаря подвижным играм, требующим быстрого изменения направления внимания, у детей целенаправленно формируются такие важные для учения, в том числе и для чтения, свойства внимания, как *распределение и переключение*.

Итак, считая необходимой подготовку детей к овладению чтением, А.П. Нечаев придавал решающее значение формированию психологической основы навыка чтения, в качестве которой он рассматривал широкое развитие мыслительных процессов и наглядно-чувственной сферы детей.

Эти важные для школьной практики представления А.П. Нечаева были положены в основу проведенных под нашим руководством двух экспериментов, в одном из которых изучалось влияние уровня развития базовых психологических процессов на технические характеристики навыка чтения у третьеклассников, а в другом — условия смысловой стороны навыка чтения (понимание главной мысли художественных произведений) у второклассников.

I эксперимент. Были выбраны пять третьеклассников, показавших наиболее низкие результаты при изучении скоростных характеристик чтения, глубины понимания смыслового содержания художественных произведений и степени развития наиболее важных для чтения психических процессов (объем восприятия, воображение, внимание, интеллектуальная лабильность, пространственные представления). Они составили экспериментальную группу. С ними было проведено 15 занятий по 45 минут каждое, в процессе которых выполнялись задания на различение слов, далеких и близких по смыслу, на развитие зрительной способности выделять из фона заданные фигуры, развивался объем зрительного восприятия за счет тренировки в быстрой схватывания целиком слова, состоящего сначала из четырех букв, затем — из пяти букв и т.д., в игровой форме развивалась устойчивость внимания, воображение, отрабатывались быстрота и точность восприятия словесных указаний и др.

В результате было выявлено заметное улучшение показателей психологического развития школьников. Это положительно сказалось на технической и смысловой сто-

ронах навыка чтения: у них возросла скорость чтения (с 52,7 до 80 слов/мин) и улучшилось понимание смыслового содержания художественных произведений. Сравнивая происшедшие изменения у детей этой, слабой, группы и у остальных, более сильных, учеников класса, с которыми развивающие упражнения не проводились, мы отметили, что за этот же период у более сильных школьников, наряду с заметным улучшением техники чтения, понимание смыслового содержания художественных текстов улучшилось незначительно.

Важно отметить отношение детей экспериментальной группы к самой развивающей работе и к ее результатам. На занятиях дети были очень активны, с удовольствием выполняя предлагаемые задания. Существенным для оценки эффективности проведенной работы является высказывание одной ученицы из экспериментальной группы о том, что если раньше по чтению у нее были в основном тройки, то сейчас стали появляться пятерки.

II эксперимент. 22 второклассника с низким уровнем понимания смыслового содержания текста разделили на две равные группы. С *первой группой* школьников было проведено 20 занятий по 45 минут по тренировке умения выделять главную мысль в ходе анализа литературного текста. Было использовано 20 художественных стихотворных и прозаических произведений русских авторов, включенных в круг чтения для начальной школы. С учащимися *второй группы* в течение также 20 занятий выполнялись только специально подобранные упражнения на вербальном материале: на обобщение (*Назвать одним словом*), классификацию (*Разделить слова на группы*), конкретизацию понятий (*К заданному более общему понятию подобрать частные понятия*), быстроту и точность различения значений слов, далеких и близких по смыслу (учитель задает какую-либо тему, например, *Мебель — Не мебель*). Затем он называет попеременно слова, либо относящиеся к данной категории, либо слова, по смыслу далеко отстоящие от нее. Так, наряду со словами *стул, кровать, шкаф* называются слова *береза, книга, чайник* и др. При этом, называя слово, учитель бросает ученику



мяч, а ученик либо ловит мяч, если слово соответствует заданной теме, либо отбивает его, если не соответствует. Усложняя задание, учитель называет слова, близкие по смыслу, но относящиеся к другим понятиям — *телевизор, лампа, холодильник* и др. Постепенно учитель сокращает время на размышление.

Оказалось, что наиболее *эффективным путем, приводящим к существенному улучшению понимания главной мысли, оказался путь воздействия на базовые психологические процессы*, а именно: на отработку скорости и точности осуществления различения слов, разных по степени смысловой близости, на развитие мыслительных операций. Это привело к значительному улучшению понимания школьниками главной мысли художественных текстов. *Работа же по анализу самого литературного материала, проведенная с учениками первой группы, даже осуществленная в отношении достаточно большого количества художественных произведений, практически значимого эффекта не имела.*

Немаловажно отметить, что в результате этой работы существенно улучшилась в целом школьная успеваемость учеников второй группы, с которыми выполнялись задания на развитие базовых психологических процессов: в этой группе средний балл успеваемости повысился с 3,77 до 4,27 балла. У учащихся же первой группы средний балл школьной успеваемости за этот же период не изменился (3,91 балла в начале и 3,98 балла в конце) [5].

Эксперимент отчетливо продемонстрировал потенциальные возможности психолого-развивающего подхода к обучению детей чтению, который в общем виде был сформулирован А.П. Нечаевым почти столет назад. Однако современный дидактический положения этого подхода не восприняты и не находят своего воплощения в методиках первоначального обучения детей чтению. В то же время становится все более ясно, что без целенаправленного формирования психологических процессов, лежащих в основе умения читать, оно не может формироваться полноценно, что неизбежно будет сказываться либо на его технической основе, либо проявляться в пло-

хом понимании читаемого текста. И это является проблемой не только для детей, обучающихся в начальной школе, но и для учащихся средних и даже старших классов. Не научившись как следует читать, испытывая затруднения при чтении, у них возникает нелюбовь к чтению, а поскольку учение и чтение неразрывно связаны, слабое понимание учебного материала в связи с низким качеством навыка чтения обуславливает возникновение и негативного отношения к учению вообще.

А между тем в свое время Д. Дидро утверждал, что люди перестают думать, когда перестают читать. В.А. Сухомлинский видел «...воспитательную задачу исключительной важности в том, чтобы чтение стало самой сильной, неодолимой духовной страстью ребенка, чтобы в книге человек на всю жизнь нашел привлекательное и роскошное общение с мыслью, красотой, величием человеческого духа, неисчерпаемым источником знаний» [6]. С.В. Михалков добавляет, что «люди теряют способность сострадать, сочувствовать, если не приобрели или утратили способность эстетического наслаждения искусством, способность испытывать удовольствие от трудной интеллектуальной деятельности — от чтения высоких произведений искусства» [7]. Таким образом, обучение умению читать и качественное его формирование следует рассматривать не только в узкопрагматическом смысле как овладение ребенком данным учебным навыком, но и в более широком — в качестве базы для личностного развития детей в будущем.

В связи с этим уже давно большую озабоченность вызывает у нас достаточно укоренившееся в нашей жизни необоснованное требование школы учить детей читать еще до начала систематического школьного обучения, перекладывая, таким образом, формирование этого сложнейшего навыка на родителей и работников дошкольных учреждений, не осведомленных в области школьной дидактики, не владеющих методикой обучения чтению, кроме того, формирование школьных умений не входит в их функции. Это приводит к тому, что важнейший первичный этап формирования психологической основы этого умения час-



то просто отсутствует, что негативно сказывается и на самом навыке, и на отношении школьников в ближайшем будущем к чтению в целом. В связи с этим становится ясным ответ на вопрос, почему современные дети не любят читать.

В заключение сделаем три важных в практическом плане вывода:

1) необходимо пересмотреть методику начального обучения чтению, придав особо важное значение подготовительному к овладению чтением периоду, максимально широко включив в него опору на наглядно-перцептивные и вербально-смысловые процессы школьников;

2) необходимо убеждать учителей в неправомерности их требований раннего, дошкольного обучения детей чтению не только потому, что они тем самым поручают это очень важное дело непрофессионалам-родителям, которые не знают о психологическом фундаменте этого сложнейшего человеческого умения, но и, прежде всего, потому, что раннее обучение ребенка чтению негативно влияет на ход его общевозрастного психического развития. Кроме того, нами получены данные, свидетельствующие о том, что дети, которые пришли в школу, не умея читать, уже в конце букварного периода обгоняют своих умевших до школы читать одноклассников как по ряду показателей психологического развития, так и по качеству сформированности навыка чтения;

3) в дошкольном периоде развития необходимо закладывать психологические

предпосылки для овладения ребенком в будущем навыком чтения путем обогащения детей сведениями об окружающей жизни и всестороннего развития их когнитивной, двигательной, эмоциональной, аффективно-потребностной сфер в рамках дошкольных видов деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Сметанникова Н.* Участь чтения // Октябрь. 2006. № 5. С. 140–146.
2. *Якиманская И.С.* Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 3–13.
3. *Нечаев А.П.* Когда следует начинать учить ребенка чтению? // Нечаев А.П. Психология и школа / Под ред. А.А. Никольской. М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1977. С. 316–317; *Нечаев А.П.* О новом методе обучения чтению // Вестник воспитания. 1913. № 2. С. 129–137.
4. *Локалова Н.П.* Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. 4-е изд., перераб., доп. М.: Ось-89, 2007.
5. *Локалова Н.П.* Организация вербально-смысловой когнитивной структуры // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 72–86.
6. *Сухомилинский В.А.* Как формировать у воспитанника радость познания // Антология гуманной педагогики. В.А. Сухомилинский. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. С. 49.
7. *Михалков С.В.* Учись читать // Начальная школа. 2003. № 3. С. 69.

ПОПРАВКА

В № 9 2007 г. в статье М.А. Лукьяновой «Учебное сообщество детей и педагогов» на с. 44 допущена опечатка. Следует читать «на крупноблочной основе».

Приносим автору извинения.



Проектные работы первоклассников в период обучения грамоте

Е.А. ВОСКОБОЙНИКОВА,

учитель начальных классов, лицей № 32, г. Белгород

Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но вместе с тем многие исследователи относят его к педагогическим технологиям XXI века. Одна из задач метода проектов заключается в стимулировании интереса школьников к учебной деятельности. Имея сумму знаний по теме, учащиеся через проектную работу показывают их практическое применение. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), которую они выполняют в течение определенного времени.

Как правило, в школьной практике метод проектов наиболее активно используется в образовательной области «Технология». Нами же этот метод был апробирован при работе с первоклассниками в период обучения грамоте. Работая по системе Л.В. Занкова, для обучения грамоте мы используем учебно-методический комплект Н.В. Нечаевой, К.С. Белорусец [1, 2]¹.

Основными задачами периода обучения грамоте являются: научить детей читать и писать; расширить кругозор детей на основе богатого содержания, отражающего мир природы, общества и человека; активизировать внутреннюю и внешнюю речь, представить речь и ее средства объектом осознания учениками; развивать интеллектуальную и в целом познавательную активность, вызвать у ребенка положительное отношение к учению [3].

Учебно-методический комплект Н.В. Нечаевой и К.С. Белорусец располагает возможностями для создания проектов, которые бы помогали решать образовательные задачи периода обучения грамоте. Так, при изучении темы «Признаки предметов» («Азбука», с. 62) детям было предложено

составить собственную загадку, опираясь на иллюстрации книги. Родился коллективный проект «Книга загадок учащихся 1 «Г» класса». Эта книга в процессе обучения постепенно дополнялась детскими работами.

При работе над выразительным чтением стихотворения «Что без чего не бывает» М. Плещинского первоклассники выполняли задание автора этого стихотворения: продолжить описание «что без чего не бывает на свете». Получился детский вариант стихотворения «Что без чего не бывает».

Живой интерес вызвала у учащихся работа по теме «Праздник Нового года» («Азбука», с. 80, 81). Учащиеся должны были представить, что Колобок покатился по дорожке не летом, а зимой, и сочинить свой вариант этой сказки. Первоклассники с большим увлечением написали и проиллюстрировали свои новогодние сказки.

При использовании метода проектов в процессе работы над «Азбукой» решаются многие учебные задачи периода обучения грамоте, развиваются творческие, литературные способности школьников.

В программных требованиях к уровню подготовки учащихся к концу периода обучения грамоте выделены не только позиции, которые касаются интеллектуального развития учащихся, но и задачи нравственного характера. В программе сказано, что обучающиеся должны владеть общеучебными умениями (соблюдать правила речевого общения в школе, в классе, со взрослыми, с детьми), уметь использовать необходимые правила речевого общения в школе, классе, со взрослыми, с детьми [3].

Решению интеллектуально-нравственных задач периода обучения грамоте способствовала проектная работа первоклассни-

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



ков «Азбука вежливости». Расскажем об этом более подробно.

Проектная работа включает пять ступеней (этапов):

1. Определение потребности и краткая формулировка задачи. На этом этапе определяется практически значимая цель.

2. Набор первоначальных идей и предварительное обсуждение путей реализации поставленной цели.

3. Проработка одной или нескольких идей. На этом этапе дети должны окончательно решить, как будет реализовываться проект, что конкретно они будут выполнять.

4. Изготовление одного или нескольких изделий.

5. Обсуждение результатов и оценка сделанной работы [4].

На первом этапе проектной работы нами была поставлена задача создания собственной азбуки. Этому способствовало задание в пособии для учащихся I класса Н.В. Нечаевой, К.С. Белорусец «Я читаю!» (с. 3). Авторы учебной книги предложили первоклассникам изобразить современные буквы. Проанализировав текст «Мир книг», различные варианты современных азбук, ребята пришли к выводу, что нам необходимо создать «Азбуку вежливости», так как из-за незнания и неумения применять некоторые вежливые слова в классе иногда возникают конфликты; работа над такой азбукой поможет всем стать более культурными и воспитанными детьми.

На втором этапе при обсуждении идей и путей реализации поставленной цели школьники предложили на каждую букву русского алфавита придумать вежливое слово.

Третий этап в проекте коллективно не обсуждался, так как каждый участник этого проекта самостоятельно решал, как будет выглядеть оформление его собственной «Азбуки вежливости».

В реализации четвертого этапа проекта (изготовление изделия) участвовали родители первоклассников: они поддерживали детей советом, помогали в оформлении работы.

На пятом, заключительном, этапе была организована выставка детских проектов. В

течение двух недель родители, учащиеся, учителя имели возможность посмотреть детские работы. По окончании выставки работы были оформлены в виде альбома «Азбука вежливости учащихся 1 «Г» класса лицея № 32 г. Белгорода».

В коллективной книге на каждую букву алфавита дети с помощью взрослых записали вежливые («ласковые») слова, а к отдельным буквам выполнили иллюстрации. Приведем в качестве примера некоторые детские высказывания.

А — аккуратность

Б — будьте добры, благородный, благодарный, благодарю, будь здоров, благожелательный, bravo

В — вежливость, воспитанный, внимательный, всего хорошего

Г — гордость, грамотный, галантность, гуманный, гостеприимный, героизм

Д — доброта, доброе утро (день), дисциплинированный, деликатность, дружба, до свидания

Е — единодушие, естественность, если вас не затруднит

Ж — желанный, жизнерадостный, жалостливый

З — здравствуйте, заботливый

И — искренний, интересный, изобретательный, извините, идеальный

К — красота, культурный, красивый

Л — любимая, ласковый, любящий, любезный, любознательный, любовь к людям (животным)

М — милый, миролюбивый, мудрость, милосердие, можно войти, мир, милый, мягкость

Н — нежный, настойчивый, нравственный, находчивость, на здоровье, норма, негрубый, надежный

О — очень ласковый, общительный, опрятный, организованный, образованный, отзывчивость, откровенность, обходительность, очарование, обаяние

П — пожалуйста, приличный, примерный, приятный, прилежный, порядочность, привет, простите, приятного сна, правильный, предупредительность

Р — радость, разговорчивый, работающий, рыцарство, радушие, рад вас видеть, родной

С — спасибо, спокойной ночи, сообразительный, скромный, спокойный, сознательность, сердечность, счастливый, совесть, сдержанность, старательный



Т — торжественный, трудолюбивый, терпение (терпимость), талантливый, такт

У — утро доброе, умный, уступчивый, уважающий, усидчивость, уверенный, учтивый

Ф — фантастический, фантазия

Х — хорошо, храбрость

Ц — ценный, целеустремленность, цель, целомудренность

Ч — честность, чувствительность, человеческий, чем вы обеспокоены

Ш — шикарный, шалость, шутка

Щ — щедрость

Э — этикет, экстравагантность, экономный, эрудиция

Ю — юмор

Я — ясный, яркость

На празднике прощания с первой учебной книгой — «Азбукой» были презентованы наиболее интересные в содержательном и оформительском плане работы. Так, например, *Владик Ч.* в своей работе вежливые слова и выражения записал не по алфавиту, а разделил на тематические группы: слова благодарности, просьбы, извинения, примирения, приветствия, прощания, пожелания, знакомства, комплименты. В каждой такой группе были представлены пять-шесть слов и выражений.

У *Лизы Б.* «Азбука вежливости» была оформлена в виде солнца. Каждый луч солнца представлял собой вежливое слово или выражение. Таких лучей у девочки оказалось 32.

Оригинальностью в подборке слов отличилась работа *Славы Б.:*

Внимательные,

Скромные

Есть?

Доброжелательные,

Естественно,

Терпеливые

И аккуратные.

Воспитанные,

Если

Жалеют слабых, —

Ласковые

И слушают внимательно старших, значит,

Вы ВЕЖЛИВЫ!

Акротекст представляет предложение
Все дети вежливы.

На празднике прощания с «Азбукой» каждый участник проекта получил благодарственное письмо, написанное на специальном бланке.

БЛАГОДАРНОСТЬ

за труд по созданию

«Азбуки вежливости» выражается
ученику 1 «Г» класса лицея № 32 г. Белгорода

и его родителям

учителю 1 «Г» класса Е.А. Воскобойникову
10.02.2007

В целом работа над проектом «Азбука вежливости» заняла около месяца. В результате выполнения этого проекта у первоклассников расширился тематический словарный запас, кругозор; развивались творческие, литературные способности; активизировались внутренние и внешняя речь; шло развитие в интеллектуально-нравственном плане; совершенствовалась техника чтения.

Рукописная коллективная работа «Азбука вежливости» стала частью классной библиотеки. Дети обращаются к своей книге в случае необходимости: для разрешения спорных, конфликтных ситуаций в общении.

Данная проектная работа с первоклассниками стала составной частью большой экспериментальной работы педагогического коллектива лицея № 32 г. Белгорода по проблеме «Развитие интеллектуально-нравственной культуры учащихся» (научный руководитель — доктор педагогических наук, профессор Белгородского государственного университета *И.Ф. Исаев*).

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Нечаева Н.В., Белорусец К.С.* Азбука. Самара, 2006.

2. *Нечаева Н.В., Белорусец К.С.* Я читаю! Пос. для учащихся I класса: В 3 ч. Ч. 3. Самара, 2006.

3. Сборник программ для четырехлетней начальной школы. Система Л.В. Занкова. Самара, 2004.

4. *Цирулик Н.А.* Работаем по методу проектов // Практика образования. 2006. № 4.



Построение эффективного урока через сочетание различных организационных форм

С.В. ДЕЙС,

учитель начальных классов, школа № 54, г. Красноярск

В Красноярском крае активно разрабатывается **технология коллективных учебных занятий** в так называемой **классно-предметной системе обучения**.

Поиски разных моделей не классно-урочной школы, как это ни парадоксально, помогли выявить дополнительные ресурсы улучшения традиционного урока. Разработанная лабораторией методологии и новых образовательных технологий Красноярского ИПК работников образования структура урока получила название «**четырёхтактной**», поскольку в ней сочетаются все четыре организационные формы обучения, выделенные профессором В.К. Дьяченко. Объективно работа в парах используется в качестве дополнительной. Однако включение в структуру урока работы в парах (постоянных и сменных) в сочетании с другими формами обучения помогает большему числу школьников деятельностно включиться в учебный процесс, проявить свою коммуникативную и мыслительную активность. Такие уроки мы рассматриваем в качестве одного из этапов перехода к классно-предметной системе обучения или не классно-урочной. Вместе с тем такой урок характеризуется целостностью, поэтому рекомендации по его построению, предлагаемые в статье учителя-практика, надеемся, будут полезны в любой школе.

Проблемой сегодняшней школы является низкая эффективность традиционных занятий. Этот тезис особо не нуждается в доказательствах. Достаточно сказать, что современный ученик не готов к самостоятельной жизни, и родители, и сами педагоги, как правило, не удовлетворены резуль-

татами обучения, так как потенциал ребенка раскрывается не в полной мере.

С чем это связано? В настоящее время традиционный урок не обеспечивает полной включенности каждого школьника в учебный процесс, поскольку ребенок является не активным субъектом, а скорее объектом воздействия: учитель сам планирует, организует процесс учения, вносит изменения в деятельность ученика. Таким образом, ребенок, оставаясь пассивным, не имеет возможности проявлять самостоятельность, развивать личностные качества.

Организация учебного процесса может стать качественно иной, если помимо традиционных форм организации обучения: *групповой* (фронтальной работы и малых групп, где один говорит, а другие слушают) и *индивидуальной* — применяются *коллективная* (взаимодействие в парах сменного состава) и *парная* (взаимодействие в постоянных парах ученик — ученик, ученик — учитель)¹. Накопленный нами опыт позволяет утверждать, что только при условии сочетания всех четырех организационных форм урок может быть эффективным.

Предлагается следующая структура так называемого «четырёхтактного» урока:

1) фронтальная работа, где происходит проблематизация и предъявляется необходимый минимум учебного материала (в конспекте — **Ф**);

2) работа в постоянных парах — тренаж, повторение, закрепление материала, предъявленного в предшествовавшей фронтальной работе (**П**);

¹ Мы придерживаемся классификации общих организационных форм обучения, разработанной В.К. Дьяченко, которая включает в себя индивидуальную, групповую, коллективную и парную организационные формы обучения. См.: Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: Диалоги об обучении. М., 2004.



3) работа в парах сменного состава — глубокое освоение отдельных моментов материала по изучаемой теме (**К**);

4) индивидуальная работа — самостоятельное выполнение заданий по теме урока (**И**)¹.

Здесь под структурой урока имеется в виду последовательность организационных форм. Эта последовательность не жестко задана. Например, может быть такая: 1-2-1-2-3-1-2-3-4.

Важно обратить внимание, что во время фронтальной работы ученик может слышать какой-то текст, но не понимает его или пропускает целые фрагменты текста. Учителю необходимо иметь в виду, что фронтально он может решать организационные вопросы, обеспечивать психологический настрой, а также представлять информацию с обязательной ее фиксацией учеником либо самим учителем на доске, чтобы обеспечить опору для дальнейшего понимания.

Последующая проработка учебного материала в постоянных парах должна позволить восстановить его содержание, снять возникшее непонимание, проверить себя. Задание ученикам, исходя из содержания темы, может быть оформлено по-разному: повторить текст учителя, задать вопросы, выделить главную мысль, озаглавить, выразить свое отношение, выдвинуть гипотезу и т.д. Известно, что мышление начинается с вопроса, который должен быть задан кем-то или кому-то. Лучше всего это делать именно в паре. Во-первых, предоставляется возможность больше общаться, а во-вторых, трудно «отсидеться», когда вопрос задан лично тебе.

Важные задачи и понятия требуют разностороннего их рассмотрения. И здесь как нельзя лучше подходит работа в парах сменного состава. Ученик, рассматривая одну и ту же проблему с разных сторон, смотрит на нее своими глазами и глазами других ребят. Происходит обогащение раз-

ными способами мышления, эмоциями, лексическими средствами, вовремя обнаруживаются пробелы, происходит коррекция.

И только потом целесообразно давать индивидуальные задания для самостоятельного закрепления и получения обратной связи.

Работу в парах и индивидуально на «четырехтактном» уроке можно организовать по-разному, для этого целесообразно применять различные приемы и методики коллективных учебных занятий².

На построение «четырехтактного» урока влияет учет психологических особенностей каждого ребенка, специфика предмета и задачи конкретного занятия.

Рассмотрим приемы использования различных организационных форм и методик на разных предметах и этапах урока (см. приложение 1 на с. 26.). Если проанализировать уроки литературного чтения, на которых изучаются стихотворные произведения, то мы приходим к выводу, что наиболее эффективно актуализацию проблемы урока и первичное ознакомление с материалом проводить через фронтальную и парную работы. В постоянной паре дети вчитываются в произведение, делятся чувствами, мыслями и обсуждают возможные способы выразительного чтения. Заучивание стихотворений целесообразно проводить в парах сменного состава с использованием методики Ривина³. Индивидуально ученики доучивают стихотворение, выполняют дополнительные задания и выходят на рефлексию.

Одним из приемов смены напарников является известная игра «Ручеек». Каждый имеет свое задание. Школьники сидят в ряду парами, затем начинается движение: с первой парты ученик идет на последнюю, а остальные передвигаются на одну парту вперед. Движение идет до тех пор, пока все ученики не вернутся на свои места. Возможна также работа в парах сменного состава, когда пара создается по желанию ре-

¹ См.: Литвинская И.Г. К вопросу об обеспечении успешности учения учащихся // Коллективный способ обучения. 2001. № 6. С. 22–26 или сайт: www.kco-kras.com.

² См.: Мкртчян М.А. Общие методики организации работы в сводных отрядах. Красноярск, 2005 или сайт: www.kras.com.

³ См.: Мкртчян М.А. Теория и технология коллективных учебных занятий. Красноярск, 2005.



бенка. Свободный ученик выходит к доске и находит себе партнера. Такая работа детям очень нравится, так как протекает в атмосфере согласованного взаимодействия учащихся, позволяет обмениваться продуктами деятельности, а также осуществлять постоянную смену позиций «ученик — учитель», что обеспечивает взаимоконтроль, повышает мотивацию обучения, развивает самостоятельность, способствует проявлению индивидуальных задатков. Таким образом, реализуется главный принцип коллективных учебных занятий: «каждый — цель, каждый — средство».

Можно организовать овладение учащимися программного содержания и в сводных группах. Приведем пример изучения какой-либо темы. Класс делим на группы по шесть человек. В каждой выбирается командир или ведущий. Урок начинается с фронтальной работы, в ходе которой учитель ставит проблему и выясняет уровень знаний учеников по данной теме. Например, при изучении темы «Воздух» учитель задает вопрос: «Что такое воздух и что вы о нем знаете?» Ответы могут быть правильными и ошибочными. Опираясь на ответы детей, учитель обозначает проблему и помогает каждому ученику определить конечный результат, а также спланировать дальнейшие действия. Затем в сводных группах учащиеся работают непосредственно в парах сменного состава по методике Ривина: изучают текст. Итогом такой работы будет план текста. Кроме того, школьники отвечают на вопросы текста, составляют свои «умные» вопросы. Более сильным ученикам можно предложить задания креативного характера. Каждая группа ведет свой дневник, в котором записывают тему урока, план текста. Здесь же выясняется лексическое значение слова. Урок заканчивается фронтальной работой, где каждая группа представляет свой план, предлагает свои вопросы. В ходе обсуждения выясняется, насколько план точен и соответствует содержанию.

На уроках русского языка при написании изложений используется сочетание всех организационных форм, при этом в основе лежит обратная методика Ривина, которая предполагает восстановление текста

по составленному плану. Работа в парах состоит из следующих этапов:

1. Предъявление текста и первичное его восприятие. В парах ученики восстанавливают содержание текста (пересказывают его друг другу), корректируют и дополняют свое понимание.

2. Повторное восприятие текста (это может быть индивидуальная работа): самостоятельное чтение, слушание.

3. Работа над планом: деление текста на части, озаглавливание каждой части (количество сменных напарников должно быть не меньше выделенных частей текста).

4. Словарно-орфографическая подготовка: может проводиться в форме взаимотренажа либо фронтально.

5. Написание изложения. В парах сменного состава ученики читают пункты плана, подробно восстанавливают содержание каждой части и записывают его в тетрадь, обязательно проводят взаимопроверку и коррекцию. Школьники работают над изложением по алгоритму, который помогает организовать содержательную коммуникацию в парах, эффективное взаимодействие, обсуждение, понимание текста и проверку.

Проанализируем фрагмент урока литературы (см. приложение 1) с точки зрения эффективности сочетания организационных форм. Фронтальная работа в начале урока позволяет актуализировать тему и выделить проблему. Учитель предлагает детям ответить на вопрос: «Как вы понимаете слова Блока «поэт смотрит зорко и далеко»?» Оптимальное включение мыслительной деятельности каждого ученика по данной проблеме обеспечит парная организация. Каждому ученику в паре предоставляется возможность поразмышлять, высказать свое мнение, услышать позицию напарника, найти правильное решение поставленной задачи. Если учитель продолжит работу во фронтальном режиме, то большая часть детей останется пассивной, так как отвечать будут самые активные, а таких в классе немного.

Опыт работы позволяет выделить положительные моменты в такой организации. К плюсам можно отнести то, что работа в постоянных парах и парах сменного состава обуславливает возникновение различных



мнений, а следовательно, необходимость обоснованного доказательства своей точки зрения, что способствует развитию детского мышления, коммуникативных способностей. Каждый ребенок может попробовать себя как в роли командира, так и в роли исполнителя, что, несомненно, представляет собой полезный социальный опыт. Кроме того, в случае неудачи школьник не останется один на один со своей проблемой, так как такая форма урока предусматривает совместное решение учебных задач, а значит, помощь детей друг другу.

Рассматривая психологическое состояние школьников, занимающихся таким образом, следует отметить, что они ощущают себя более комфортно, свободно и достаточно уверенно, чувствуют себя востребованными, успешными. Они доброжелательны, внимательны друг к другу.

Такая организация занятия позволяет учителю формировать не только предметные знания и умения, но и работать над другими компонентами содержания образования: умениями коммуникации школьников, навыками коллективного труда, нормами социальной жизни, что особенно важно для современной школы.

Вот некоторые высказывания школьников и их родителей о работе в парах:

«Мне нравится работа в парах, потому что, если мне что-то непонятно, я могу спросить у соседа. Мы можем делиться своими мыслями. Вообще две головы лучше одной».

«Я согласна с мнением моей дочки. Хочу добавить, что положительным является тот момент, что дети общаются и помогают друг другу».

«Я думаю, что новая организация занятий в парах сменного состава помогает ребятам развивать мышление и находить общий язык, думать и помогать друг другу. Моя дочь стала лучше и быстрее решать задачи».

В высказываниях детей основное внимание акцентируется на взаимопомощи: если у тебя что-то не получается, тебе помогут. С одной стороны, это можно рассматривать как положительный момент, в том смысле, что ребенок никогда не останется наедине со своей проблемой. Но с другой — это под-

сказывает учителю, что необходимо специально планировать ситуации, в которых ученик работает только самостоятельно и должен рассчитывать на собственные силы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Планы-конспекты «четырехтактных» уроков по литературе и русскому языку

Литературное чтение. III класс.

Тема: «Весна в изображении русских поэтов» (И.А. Бунин «Бушует полая вода»).

Цель: продолжить формирование чувственного восприятия через стихотворное произведение.

Задачи: формировать способности у младших школьников понимать и чувствовать художественное слово; развивать память, речь, творческое мышление; развивать коммуникативные навыки; воспитывать любовь к родной природе.

Орг. форма	Ход занятия
Ф	1. Актуализация темы. — Стихотворение И.А. Бунина «Бушует полая вода» поможет нам лучше понимать, чувствовать природу, сопереживать ей. А. Блок писал о поэте: «Так знать и любить природу, как умеет Бунин, мало кто умеет. Благодаря этой любви поэт смотрит зорко и далеко».
П	— Обсудите в паре, как вы понимаете это высказывание.
Ф	Фронтальное обсуждение ответов отдельных пар.
Ф	2. Первоначальное ознакомление с произведением. — Прочитайте стихотворение. Вам встретятся непонятные слова и выражения. Попробуем их вместе объяснить. (На доске: <i>полая вода, в воздухе пары напоены теплом, в забытьи стоишь.</i>)
И	3. Повторное чтение. — Вчитайтесь в стихотворение еще раз. Подумайте, какие картины взволновали Бунина, что он чувствует? Как бы вы прочитали это стихотворение?
П	— Поделитесь своими мыслями с напарником. Кто хочет рассказать классу о своих впечатлениях?
Ф	— Прочитайте стихотворение вслух. Выразительное чтение получится тогда, когда стихотворение знаешь наизусть. Поработайте в парах сменного состава. Помогите друг другу запомнить это стихотворение. В этом нам поможет методика Ривина и правила коммуникации.



Окончание

Окончание

Орг. форма	Ход занятия
К	4. Заучивание стихотворения по методике Ривина (см. приложение 2. Алгоритм).
Ф	5. Выступление нескольких учащихся.
Г	6. Работа над словом в малых группах. — М. Горький писал: «Бунин — великий художник волшебного слова». Попробуйте в группах разгадать тайну слова, увидеть художественные приемы, которые применил автор, образы, разгадать чувства и настроения. (Учитель разбивает класс на 6 малых групп. 1–5-я группы работают соответственно с 1–5-й строфами; 6-я группа отвечает на вопрос: «С помощью каких слов автор показывает, что все в весенней природе находится в движении?»)
Ф	7. Проверка выполненного задания, по ответам детей делается обобщение. (Поэт любит родную природу, наслаждается красками, звуками, запахами весны, которые рождают в нем самые замечательные чувства: радости, нежности, восхищения, любования.)
Ф	8. Школьники читают выразительно стихотворение перед классом, стараясь выразить чувства не только автора, но и собственные.
И + Ф	9. Рефлексия. Вопросы для рефлексии: — Что со мной происходило на уроке? Что изменилось в моем представлении о весне?

Русский язык. III класс.

Тема: «Изложение текста» (с использованием обратной методики Ривина).

Цель: формировать умения учащихся по составленному плану воспроизводить текст.

Задачи: развивать умение составлять план текста, последовательно передавать содержание с учетом связи между его частями и точным употреблением слов; развивать коммуникативные отношения (умение слушать и слышать, рассуждать, задавать вопросы), развивать память, мышление; воспитывать уважение к напарнику, интерес к языку, чуткое отношение к животным.

Орг. форма	Ход занятия
И	1. Первичное восприятие текста. <i>Митины друзья</i> <i>Лосиха с лосёнком ночевали в осиннике. Лес стоял белый под снегом. Иней оседал на ветках, на спине лосихи.</i>

Орг. форма	Ход занятия
Ф	<i>Послышался хруст снега. Лосиха насторожилась. Волк мелькнул среди деревьев. Лоси помчались по снегу в лес. За ними погналась стая волков.</i> <i>Впереди беглецов — лесная сторожка, ворота раскрыты. Сзади — волки. Лоси бросились прямо в ворота.</i> <i>Сын лесника Митя разгребал во дворе снег. Лоси чуть не сбили его с ног. Митя выглянул за ворота, а там волки. Митя смело замахнулся лопатой и отогнал волков. Лоси оправились от испуга и ушли обратно в лес. Они всю зиму держались в лесу около сторожки.</i> — Рассмотрите рисунок, прочитайте текст, ответьте на вопросы: Какой момент рассказа вызывает напряжение, тревогу? Почему? Что вы можете сказать о Мите? Как бы вы поступили на месте этого мальчика? Как вы думаете, о чем хотел рассказать автор? Обсуждение ответов отдельных пар.
К	2. Повторное чтение текста. Составление плана (по алгоритму работы с текстом по методике Ривина).
Ф	3. Обсуждение заголовков и запись плана изложения: 1. Погоня за лосями. 2. Лоси бросились в ворота. 3. Смелый поступок Мити.
К Ф	4. Словарно-орфографическая работа. Работа по методике взаимотренажа: Карточка № 1: <i>лосиха — лось, лосёнок — лось, ночевали — ночь, стоял — стой.</i> № 2: <i>оседал — сел, на спине — спины, волков — волк, беглецов — бег.</i> № 3: <i>сторожка — сторож, разгребал — греб, выглянул — взгляд, лесника — лес.</i> № 4: <i>замахнулся — взмах, держались — держит, деревьев — дерево, погнались — гнать.</i> На доске: <i>в осинник.., на сп.не л.сих.., около сторожк..</i> (Учитель обращает внимание детей на слова с трудными написаниями: <i>сзади, от испуга, сбили, обратно, ворота, оправились.</i>)
К	5. Изложение текста (алгоритм работы с текстом по обратной методике Ривина).
И + Ф	6. Рефлексия. 1. Прочитайте изложение (по желанию 2–3 ученика). 2. Что удалось и что еще не получается? 3. В какой паре работа была более успешной?



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Алгоритм работы над текстом в паре

1. Прочитай тему и запиши ее в тетрадь.
2. Самостоятельно прочитай текст (молча).
3. В паре:
 - а) перечитай текст по абзацам;
 - б) выполни задания, ответь на вопросы; перечитай весь текст;
 - в) перескажи текст.
4. Сдай тему учителю.

Алгоритм работы над текстом в группе

1. Прочитай тему и запиши ее в тетрадь.
2. Самостоятельно прочитай текст (молча).
3. В группе:
 - а) прочитай текст вслух по абзацам, по очереди;
 - б) выполни задания, ответь на вопросы, перечитай весь текст;
 - в) расскажи текст (группа оценивает).
4. Сдай тему учителю.

Алгоритм изучения текста по методике Ривина в сводной группе

1. В паре:
 - а) прочитай абзац;
 - б) объясни значение незнакомых слов (использовать словарь);
 - в) расскажи, о чем говорится в абзаце;
 - г) озаглавь абзац;
 - д) запиши название абзаца в тетрадь;
 - е) перечитай абзац;
 - ж) перескажи его напарнику.
2. В новой паре:
 - а) перескажи напарнику ранее изученные абзацы;
 - б) работа в новой паре по алгоритму (см. выше).

Алгоритм работы над изложением по обратной методике Ривина

1. Прочитай текст, проговаривая слова, как они написаны.
2. Объясни значение незнакомых слов.
3. Расскажи друг другу, о чем говорится в тексте.
4. Повторное восприятие текста (чтение, слушание).

5. Составление плана в парах сменного состава:

- а) прочитай часть;
- б) перескажи друг другу;
- в) выдели главную мысль;
- г) озаглавь часть.

6. Орфографическая работа.

7. Изложение текста в парах сменного состава:

- а) прочитай пункт плана;
- б) перескажи друг другу;
- в) самостоятельно запиши часть;
- г) проверь друг у друга;
- д) в новой паре: прочитайте друг другу то, что написано в предыдущей части, и продолжайте работу по алгоритму.

8. Взаимопроверка.

Алгоритм работы над стихотворением в паре по методике Ривина

1. В паре:
 - а) прочитай строфу;
 - б) представь картину и расскажи ее напарнику;
 - в) объясни смысловое значение слов (словарь);
 - г) повтори строфу по памяти с ритмом.
2. В новой паре:
 - а) расскажи напарнику ранее выученные строфы;
 - б) работа в новой паре по алгоритму.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Памятка по формированию общих умений коммуникации

В паре необходимо уметь:

- общаться, не мешая другим (говорить вполголоса);
- слушать, не перебивая друг друга;
- слышать собеседника;
- отстаивать собственную точку зрения;
- задавать вопросы друг другу на понимание, отвечать на них;
- выражать свои чувства и мысли;
- быть терпимым друг другу;
- благодарить друг друга за работу.



Речевой опыт младшего школьника

Т.В. ПОГРЕБКОВА,

Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого

Для младшего школьника развитие речи имеет исключительное значение, так как выступает решающим фактором успешного овладения всеми учебными предметами.

В начальной школе ученик выступает в ролях слушателя, читателя, интерпретатора, создателя, а также отвечающего, задающего вопросы, повествующего, описывающего, рассуждающего, объясняющего, оценивающего, инструктирующего, загадывающего/отгадывающего и ряде других. Эти речевые роли составляют *речевое амплу* ребенка, которое можно изучать и расширять.

Предлагаем обратить внимание на возможность включения в речевой опыт школьника роли *интервьюера*. Жанр интервью хорошо известен, но говорить об использовании интервью в качестве приема работы в школе не принято. Характерно, что толкование слова *интервью* дается в словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской, но трактуется как исключительно публицистический информационный жанр.

Между тем мы располагаем опытом, который позволяет говорить об эффективности включения роли интервьюера в речевую деятельность школьника.

Излагаемые здесь соображения основаны на результатах работы, проведенной в Окуловской средней школе № 1 Новгородской области в сентябре 2002 г. в III «В» классе четырехлетней начальной школы.

Третьеклассникам было предложено выступить в роли интервьюера в ходе подготовки к сочинению «Какой я запомню эту осень?». Школьники должны были взять интервью у своих родителей и выяснить, как они воспринимают это время года.

Задание предполагало определенную последовательность действий, которую осуществлял ребенок.

Во-первых, ему необходимо было спросить своих родителей о теме разговора.

Так как младший школьник еще не способен самостоятельно вести диалог в жанре интервью, вопросы беседы были заранее сформулированы на занятии: *Что родители любят в осенней природе? Какие впечатления об этом времени года сохранились у них из детства?* В процессе такой работы школьник выступал в ролях задающего вопросы, слушающего и в то же время слышавшего собеседника.

Во-вторых, из всего услышанного ребенок отбирал нужные сведения.

В-третьих, школьник фиксировал то, что говорили родители.

В конечном итоге письменная работа представляла собой законченный текст, объединенный общим замыслом и состоящий из своеобразных блоков «вопрос — ответ». Приведем пример одной детской работы.

1. Мама, что ты любишь в осенней природе?

Яркость и игру красок, богатый грибами и ягодами лес.

2. Какие впечатления об этом времени года сохранились у тебя из детства?

В детстве в это время года мы обязательно собирали гербарий из красивых разноцветных листьев. А когда я была в деревне у бабушки, то ходила в лес и однажды нашла огромный гриб — подосиновик. На этот гриб ходила смотреть вся деревня.

Что же дает включение роли интервьюера в речевую деятельность школьника?

Начнем с того, что данная роль, являясь инициативной, позволяет «отойти» от культивируемой преимущественно воспроизводящей речевой деятельности учеников и дает возможность для творческого проявления школьника, его самовыражения в речи.

Не менее значимым является то, что роль интервьюера предполагает переход школьника от устной речи к письменной. Реализация стоящих за этим действий не проста для ребенка, продвижение в одном направлении тотчас же отзовется и на всех других.



Хотелось бы подчеркнуть, что роль интервьюера реализуется в результате выхода преподавания языка за рамки *школьной* словесности, обращая речедателя к словесности *реальной*. Школьная речь, программируемая учебниками, пересекается с реальным житейским и речевым опытом ребенка, учитывает этот опыт и вносит свой вклад в его формирование. В результате детский лексикон восприятия осени пополнился за счет «родительских» языковых средств. Так, в сочинениях встретились такие слова и словосочетания из высказываний родителей, как *умиротворение, печальный дождь, улетающие караваны птиц*.

И безусловно, не менее важным является то, что предложенная речевая роль заинтересовала школьников, помогла детям и родителям ближе узнать друг друга. Для многих учащихся стало открытием, что их родители, бабушки и дедушки сами в детстве любили *прыгать в кучу листьев, лежать под березой и ощущать падение листьев* и даже *ходить*

по лужам. Замечательно, если такая работа будет способствовать естественной потребности общаться с родителями, делиться своими мыслями и чувствами.

Эксперимент показал, что уже в начальной школе в речевое амплуа школьника возможно включить роль интервьюера. Это позволяет создавать письменный текст интервью-беседы (интервью-диалога), построенный по принципу «вопрос — ответ». Такая работа, на наш взгляд, может быть продолжена в средних и старших классах школы, где возможно привлечение и других видов интервью: это и интервью-рассказ (монолог), и интервью-зарисовка. Выбранная стратегия обучения соответствует тенденции диалогизации школьного общения, о которой все более настоятельно говорят педагоги и лингвисты и которая направлена на обеспечение сознательного и компетентного использования языка во всех видах речевой деятельности и различных ситуациях общения.

Путешествие в страну Лингвию

Внеклассное занятие по русскому языку. IV класс

М.И. ШАБАНОВА,

учитель высшей категории, школа № 5, г. Кировск, Мурманская область

Вступительная часть

— 2007 год объявлен Годом русского языка. И сегодня мы совершим путешествие в необычную страну, к берегам Лингвии. «Лингва» по-гречески — язык. Жители Лингвии — Звуки, Слова, Предложения — помогут нам понять, что заниматься русским языком вовсе не скучное дело. Напротив, очень интересное и увлекательное!

Зеленый и таинственный,
Средь моря остров спит...

Быть может, там воинственных
Ошибок мир лежит?

А может, мы с веселыми
Там встретимся Глаголами?
Или найдем внимательных,

Послушных Прилагательных?
За соснами, за буквами
Увидим Звуки с Буквами?

Страница перевернута, и перейден рубеж.
Ах, сколько ожиданий, волнений и надежд!
Там за бортом направо уже видна земля,
И до земли остался лишь поворот руля...

Стоянка № 1. Фонетика и Графика

— Итак, мы причалили к берегу. Давайте попробуем разобраться, почему Фонетика и Графика живут на одном острове? Зачем на плакате нарисованы глаз и ухо?

- Маленькие дети долго не могут научиться правильно произносить слова: одни звуки они выговаривают легко, а другие — с трудом.



— Я произношу слова так, как их произносят дети, а вы все вместе попробуйте угадать эти слова: *сюба (шуба), сяпка (шапка), тани (штаны), миська (мышка), диси (часы), иссе (еще), колька (корка), кулька (курица), каньтинка (картинка), мася (масло), мацик (мальчик), пать (спать), кука (кукла).*

Послушайте стихотворение.

Сахара для Захара —
Из сахара Сахара:
Там сахарные горы
Сахарного песка.
Почаще бы в Сахару
Захаживать Захару,
Да очень от Захара
Сахара далека!

- Какие звуки помогли поэту пошутить? Какую роль здесь играет ударение?

— Ударение подобно биению сердца. Пока мы слышим речь, в которой все слова произносятся с правильным ударением, мы вдумываемся только в смысл слова, на ударение не обращаем никакого внимания. Но слушать речь, в которой многие слова произносятся с неправильным ударением, чрезвычайно трудно: смысл слов может быть непонятным, темп речи нарушается, замедляется. Поэтому правильная постановка ударения необходима для того, чтобы вас лучше понимали.

- Правильно или нет сделан перенос слов?

Ю-ля, зме-я, по-дписать, под-писать, о-кно, пе-ние, вс-пыхнуть, вспых-нуть, сох-ранить, со-хранить, при-крыть, га-йка, гай-ка.

- Учитывая один из признаков согласных звуков, исключите лишние слова.

Мыло, Мила, мала.

Бал, басня, белка.

Дети, дата, дорога.

Стоянка № 2. Морфемика

— Новый остров — новые впечатления! На острове тесновато, не правда ли? Ну еще бы! Морфем так много.

Друзья! Моя задача такова —
Открыть вам, как построены слова,
Какие их морфемы составляют,
Какую роль в словах они играют.

- Вставьте пропущенные слова-термины, называющие значимые части слова — **морфемы**.

Та часть слова, что изменяется,
... (окончанием) называется,
Остальную же часть слова
Именуем мы ... (основа).

... (Основа) слова — главная значимая часть.
Родственные связи дарят ... (корню) власть.

Выясни умело линию родства —
Однокоренные подбери слова.

За корнем ... (суффикс)
Нашел местечко,
Не словом угодил,
А лишь словечком.

Река большая
Превратится в речку,
Лес — в лесника,
А печь — всего лишь в печку.

У корня в недругах, представьте-ка,
Есть дама гордая — ... (приставка).
А злит она его одним:
Стоит лишь только перед ним.

- Назовите слова с нулевым окончанием.
Ночь, дом, синий, волчий, пять, пишу, мамин, думал, сам.

- В каждом ряду разделите слова на две группы.
Берег, берёг, прибежать, береговой, сберегательная. Буря, бурный, буровик, бурить, буровая.

Стоянка № 3. Лексика

Я изучаю то, чем наш язык богат,
Что все богатство мира отражает,
Людей, животных, вещи называет,
Хранит надежно наших знаний клад.
Все наши мысли, опыт и мечты
Несет из поколения в поколение,
И в нем литературные творенья
Находят свой источник красоты.

Словарный запас современного образованного человека составляет примерно 10 000–30 000 слов.

- Исключите лишнее слово. Как можно назвать эти слова?
Огонь, дым, пламя.
Алфавит, азбука, чистописание.
Бросать, кидать, ловить.



Шалун, тихоня, озорник.

— **Синонимы** — это разные по звучанию слова, которые очень похожи друг на друга по значению, потому что обозначают оттенки одного и того же слова. Синонимы — слова одной и той же части речи.

Спорим летом и зимой,
Спорим днем и ночью,
Ты — со мной, а я — с тобой:
Разные мы очень!

Это **антонимы**. Это слова с противоположными значениями, они являются одной и той же частью речи.

- Я называю слово, а вы его антоним.

Зима, плакать, учиться, темный, холод, интересный, ходить, быстро, влево, трудиться.

— А еще существуют устойчивые сочетания слов, близкие по значению одному слову, — это **фразеологизмы**.

- Что означают эти фразеологизмы? Какими словами их можно заменить?

Пешком ходить под стол; намылить шею; на краю света; бить баклуши.

Стоянка № 4. Морфология

— Материк такой большой, что легко заблудиться. Поэтому мы предлагаем вам самый удобный маршрут. Сначала посетим четыре совершенно особенные страны: Существительных, Прилагательных, Глаголов и Наречий. Но там есть и другие страны!

(Можно предложить учащимся задание на различение (определение) частей речи.)

Стоянка № 5. Имя Существительное

Я в языке одни предметы называю,
Запомните, друзья, — вот главный
мой секрет;

Когда процесс и признак я обозначаю,
То их всегда вам представляю
как предмет.

- Какие существительные отвечают на вопрос кто? Какие существительные отвечают на вопрос что? Приведите примеры одушевленных и неодушевленных существительных.

Вот что, братцы, у нас получается,
Если кто-то вдруг попытается
Изменить то, что не изменяется.

- А что нельзя изменить у имени существительного?
- Игра на внимание «Назовите пару».

Он — ученик, она — ученица.

Он — школьник, она — ...

Он — ребенок, она — ...

Он — кот, она — ...

Он — рыба, она — ...

Он — слон, она — ...

Он — лев, она — ...

Он — баран, она — ...

Она — лягушка, он — ...

- Назовите на тему «Школа» имена существительные 1, 2 и 3-го склонений.

Стоянка № 6. Имя Прилагательное

Имя прилагательное!

Мы с тобой дружны.

Признаки предметов

Знать мы все должны:

Солнечное лето.

Праздничная ель.

Вкусные конфеты.

Машенькин портфель.

- От чего зависят имена прилагательные?
- Я называю имя существительное, а вы подбираете подходящее по смыслу прилагательное: *солнце, небо, день, друг, лето, каникулы, море, ветер, настроение, погода, книга.*

Стоянка № 7. Глагол

Я свою задачу вижу в том,
Чтоб сказать о действии любом,
И счастливый мой удел таков —
В речи быть одним из главных слов.

Глаголу нравится читать, шуметь,
бурлить, кипеть,
Играть, работать и мечтать, шить, жить,
свистеть и петь.

- Образуйте глаголы с возвратным суффиксом -ся (-сь): *одевает, обнимает, кусает, рисует, причисляет, целует, бьет, идет, купает, моет, плывет.*
- Как изменяются глаголы?
- Превратите инфинитивы глаголов в формы прошедшего времени мужского рода: *писать, решать, нести. Говорить, сказать, жечь. Стричь, брить, чистить. Стелить, стеречь, петь. Везти, думать, плести.*



Стоянка № 8. Наречие

Иногда бывает вам желательно
Действие или признак пояснить.
Это значит: нужно обязательно
Наречие на помощь пригласить.

- На какие вопросы могут отвечать наречия?
- Соревнование «Кто больше назовет наречий».

Стоянка № 9. Имя Числительное

Я каждый день и каждый час
Сказать готово, сколько вас,
И я могу, имей в виду,
Сказать, который ты в ряду.

(Можно подобрать упражнения на поиск числительных в тексте.)

Стоянка № 10. Местоимение

Я заменить могу любые части речи,
Взвалив обязанности их себе на плечи.
Когда приходится слова другие замещать,
На их значение всегда мне надо указать.

- Исключите третье лишнее, учитывая разряд местоимений.
Я, мы, мой.
Ваш, ты, твой.
Наш, свой, он.
- Назовите личные местоимения, отвечающие на вопросы *что? кто?*

Стоянка № 11. Служебные части речи

Предлоги, союзы, частицы —
Все встали в один хоровод.
Служебные важные лица —
На редкость серьезный народ.
Без них обойтись невозможно,
И знают об этом они.
Всегда и во всем осторожны:
Нигде не гуляют одни.
Но исподволь и незаметно
Значенье свое привнесут,
Здесь свяжут, а рядом разделят,
Укажут и силу дадут!

- Какие вы знаете союзы? Частицы?
- Покажите предлог движением руки:
над, под, перед, на, за, около, через.
- Отгадайте шарады.

Предлоги эти — просто чудо!
Один — туда, другой — оттуда,
А целое — у наших ног,
Пушистый, ласковый зверек.
(К + ОТ).

Предлог с частицей — по бокам,
А в середине — палка,
Идет к пушистым волосам,
А потеряешь — жалко.
(ЗА + КОЛ + КА)

По краям стоит предлог,
Он то слог, а то не слог.
В центре — скверная отметка.
Целое — опять предлог
И встречается нередко.
(О + КОЛ + О).

Стоянка № 12. Синтаксис

— Что же такое синтаксис?

Я изучаю связи слов
И знаю их предназначение.
Я вам всегда помочь готов
Из слов построить предложение.
Его строенье я постиг
И форму словосочетания,
И в строе речи каждый сдвиг
Я не оставляю без внимания.

Единицы синтаксиса — это слова, словосочетания и предложения.

- Назовите известные вам члены предложения.

Заключение

Вот и закончилось наше путешествие по стране Лингвии. Вы узнали лишь малую часть о жителях этой страны. Впереди вас ждут новые открытия. Русский язык — это великий и могучий язык, и мы, россияне, обязаны знать его хорошо и грамотно им пользоваться.



Конкурс «Грамматический чай»

К неделе русского языка. I–III классы

Л.А. УЛИТИНА,

учитель начальных классов, Ижморская общеобразовательная школа № 3,
с. Ижморки, Ижморский район, Кемеровская область

В классе стоят два стола. На столах — самовар, баранки, варенье, пустое блюдо и таблички с названиями команд. Входит Хозяйка.

Хозяйка. Здравствуйте, люди добрые. Милости просим. Если величать — так на пороге встречать. Мы гостей встречаем чаем, чаем, чаем! Первым делом угощаем чаем, чаем, чаем! Приглашаем к самовару с чаем, с чаем, с чаем! Пейте чай, друзья, по-русски. А чай у нас — грамматический! За каждый правильный ответ вы будете получать печенье «Алфавит», конфеты и заполнять пустое блюдо.

Пять тысяч лет назад китайский император, отдыхая в лесу, приказал согреть воду для питья. Неожиданно поднялся ветер, и в чашку попало несколько чайных листьев. Император выпил напиток и почувствовал себя бодрее. Так зародилось обычай пить чай. Чай — китайское слово. Русские люди торговали с китайцами, китайцы чай называли *ча-е*, отсюда и наше слово *чай*.

Участники мероприятия делятся на две команды: «Гласные» и «Согласные» (ученики вынимают из шкатулки табличку с изображением буквы, если попала гласная, садятся за стол с табличкой «Гласные» и т.д.).

Конкурс «В гости к Гласным».

Хозяйка. К нам приземлились десять парашютистов-букв. Здесь и гласные, и согласные. Составьте из этих букв разные слова, но так, чтобы в каждом было не меньше двух гласных.

САМЕНПРОПС (*село, сало, смена, пора, роса, пена, нота, нора, рота, масло, море, лето, рано, тепло, темно...*).

Конкурс «В гости к Согласным».

Хозяйка. Замените в словах одну согласную так, чтобы получились другие слова.

Фара (пара), игра, хата, кошка, лев, ро-ща, крыса, чайка.

Хозяйка. Угадайте название следующей темы. Из гласных и согласных каждой строчки составьте два слова.

СЛВРН

ОАБЕ

СЛВ

ОА¹

Словарные слова

Раскололся тесный домик
На две половинки,
И посыпались в ладони
Бусинки-дробинки.

(Горох)

Растет трава Аленка
В красной рубашонке.
Кто ни пройдет,
Всяк поклон отдаст.

(Земляника)

На лесной опушке
Стояли две подружки:
Платьица белены,
Шапочки зеленые.

(Березки)

В детский сад с бахчи
Привезли мячи.
Подали к обеду мяч,
Сладкий он и как кумач.

(Арбуз)

Щиплет щеки, щиплет нос.
Но не страшен нам... (*мороз*).

Сарафан на сарафане,
Платьице на платьице.
А как станешь раздевать,
Досыта наплачешься.

(Лук)

¹ Согласные буквы надо написать (нарисовать) синим, а гласные — красным цветом.



Непоседа пестрая.
Птица длиннохвостая,
Птица говорливая,
Самая болтливая.

(Сорока)

Глядишь — ласкается,
Дразнишь — кусается.
На цепи сидит,
Дом сторожит.

(Собака)

Просыпается весной,
А зимой под снежный вой
Спит в избушке снеговой.

(Медведь)

Ранним утром у школьных ворот
Собирается дружный... (народ).

Музыкальная пауза: частушки.

Посидеть за самоваром рады все наверняка,
Ярким солнечным пожаром у него горят
бока.

Самовар поет, гудит, только с виду
он сердит.

К потолку пускает пар наш
красавец самовар.

Самовар пыхтит, искрится, щедрый,
круглый, золотой,
Озаряет наши лица он своею добротой.

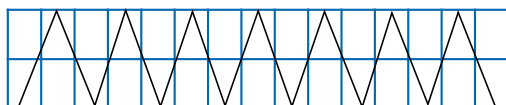
Лучше доктора любого лечит скуку и тоску
Чашка вкусного, крутого самоварного чайку.

Конкурс «Отгадайте ребусы».



Хозяйка. Отгадайте название следующей темы.

Код.



Зашифрованные слова.

м	о	л	к	б	ж	у	с	в	о	д	е	з	к	г
д	ы	с	р	а	к	и	ц	л	я	в	щ	ч	ъ	о

Конкурс «Доскажи словечко».

*Портфель у меня не велик и не мал,
Лежат в нем задачник, букварь и ... (пенал).*

*Кто шагает с сумкой книг утром в школу?
(Ученик).*

*Быть должны всегда в порядке твои
школьные... (тетрадки).*

*Чтобы было где писать, в школе нам
нужна... (тетрадь).*

*Кто альбом раскрасит наш? Ну конечно...
(карандаш).*

Конкурс «Школьные шарady».

Первое — предлог. Второе — летний дом.
А целое — порой решается с трудом.

(Задача)

В «списке» вы мой обнаружите корень,
Суффикс — в «собрании» встретите вскоре,
В слове «рассказ» вы приставку найдете,
В целом — по мне на уроки пойдете.

(Расписание)

Игра «Кто быстрее» (физкультминутка).

В коробке лежат таблички (кубики) с написанными на них гласными и согласными буквами. Участники из каждой команды должны достать и переложить к себе «свою» букву.

Конкурс «Отгадай пословицу по двум словам».

Свет, тьма; труд, лень; встречаются, провозжают; погибай, выручай.

Конкурс «Я — знаток русского языка».

Хозяйка. Вставьте пропущенные буквы, объясните свой выбор.

На Руси изд..вна любили ч..й и умели его вкусно завариват.. А для этого использовали особо душ..стые целебные травы. Тр..вяной чай не тол..ко приятен на вкус — это б..дрящий, т..низирующий напиток.

Какой это текст?

Отгадайте название последнего задания.

Вставьте первую букву (см. табл. на с. 36).

Хозяйка. Сначала Китай был единственным производителем чая, и секрет его тщательно оберегался. Тем не менее одному



Ч	е	т	в	е	р	г
А	в	т	о	б	у	с
Е	д	и	н	и	ц	а
П	я	т	н	и	ц	а
И	н	ж	е	н	е	р
Т	а	р	е	л	к	а
И	з	д	а	в	н	а
Е	ж	е	в	и	к	а

англичанину удалось не только похитить семена чая, но и узнать тайну его сложной

обработки. В России первое чаепитие состоялось в 1638 году. А самовары появились в 1679 году.

Самовар шумит, баранки
На скатерке-самобранке,
И конфеты, и печенье,
И душистое варенье.
Подходите, детки, чаем
Вас сердечно угощаем.
К чаю ароматному
Прянички печатные.
Пейте чай и торт берите,
Чаще в гости приходите!

Приглашаю всех отведать ароматный чай.



Филологическое образование младших школьников

Взаимосвязанное изучение родного и иностранного языков

Е.А. СКОБЕЛЕВА,

кандидат педагогических наук, Новгородский государственный университет
им. Я. Мудрого

Филологическое образование в современной начальной школе предполагает изучение младшими школьниками родного и иностранного языков. Важнейшей особенностью этого процесса является то, что родной и иностранный языки учащиеся осваивают параллельно. Такое изучение родного и иностранного языков предоставляет значительные возможности в плане подключения младших школьников к процессу осмысления языковой действительности не только на родном, но и на иностранном языке, что делает речевую среду ребенка более открытой, позволяет значительно расширить речевой опыт детей, сформировать универсальные лингвистические категории, учит оперировать познавательными методами, имеющими общенаучный характер.

Необходимость изучения родного язы-

ка в начальной школе ни у кого не вызывает сомнений, в то время как необходимость и возможность изучения иностранного языка в младшем школьном возрасте долгое время оспаривались. Ученые, педагоги, психологи, родители высказывали опасения по поводу раннего изучения иностранного языка. Однако более чем сорокалетние исследования доказали его пользу. На сегодняшний день изучение иностранного языка в начальной школе рассматривается как важный фактор развития речи, умственных способностей, нравственных качеств, личности ребенка в целом и является неотъемлемым компонентом курса начального филологического образования.

Идея взаимосвязанного изучения родного и иностранного языков не является новой. Ссылки на нее мы находим в работах



Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, Л.В. Щербы и др. Большинство ученых сходятся во мнении, что глубокое знание родного языка — прекрасная почва для проникновения в особенности иностранного языка. Но родной язык психологически доминирует над иностранным. В своих исследованиях Р.К. Миньяр-Белоручев отмечает, что все речевые механизмы учащихся сформированы и работают на родной язык. В результате первые шаги в овладении иностранной речью ребенок делает через посредство родного языка, связывая новые лексемы не с объектами реальной действительности, а со словами родного языка. Такая ситуация характерна для начального этапа обучения иностранному языку. Однако постепенно соотношение родного и иностранного языков меняется. По мере накопления языкового материала иностранный язык начинает играть более значимую роль в курсе филологического образования младших школьников, способствуя систематизации и обобщению языковых знаний, умений и навыков. Учащиеся учатся сопоставлять явления

родного и иностранного языков, видеть разные связи между формой и значением.

Таким образом, в курсе начального филологического образования устанавливаются определенные отношения между языками (родным и иностранным), что является основой для осознания языка как сложного развивающегося явления, различные стороны которого находятся во взаимодействии.

В настоящее время исследования в области психолингвистики позволяют сделать достаточно аргументированный вывод: овладение вторым языком — это не просто накопление языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуаций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а потом и параллельного использования двух языковых систем.

Вместе с тем анализ образовательной практики показывает, что в реальном учебном процессе педагогические возможности взаимосвязанного изучения

ИНФОРМАЦИЯ

Славянский базар

А.И. ПОПОВА,
кандидат педагогических
наук, старший научный
сотрудник, Институт
социально-педагогических
проблем сельской
школы РАО, Москва

Семинар для заместителей директоров по воспитательной работе «Славянский базар», посвященный празднованию Дня славянской письменности и культуры (май 2007 г.), прошел в школе № 17 г. Коломны (Московская область). Все сотрудники школы сделали все необходимое для того, чтобы продемонстрировать возможности образовательного учреждения в поисках новых форм для привлечения интереса учащихся к культурным традициям русского народа.

Учителя и школьники в течение всего учебного года занимались поиском материалов по истории и становлению славянской письменности, изготавливали дидактические пособия, работники столовой искали рецепты старинной русской кухни. Процессом подготовки и проведения праздника руководила заместитель директора по воспитательной работе школы № 17 *Е.Н. Зыкова*. Ее ум, творчество и фантазия, переживания за каждого участника дали положительный результат.

В итоге получился настоящий праздник для детей и взрослых. Гостей радушно встречали актеры кукольного →



родного и иностранного языков в курсе начального филологического образования изучены и реализуются недостаточно; подавляющее большинство педагогов понимают важность взаимосвязанного изучения родного и иностранного языков в начальной школе, однако реализовать данное положение на практике им мешает ряд обстоятельств.

Во-первых, учителя иностранного языка очень мало знакомы с программой по русскому языку в начальной школе и в недостаточной мере используют имеющиеся у детей языковые знания, умения, речевой опыт в области родного языка.

Во-вторых, учителя начальных классов не всегда сами владеют иностранным языком в достаточной степени (или владеют иностранным языком, отличным от того, который изучают ученики).

В-третьих, несмотря на происходящие изменения, по-прежнему сохраняется различие в подходах к обучению родному и иностранному языкам в начальной школе.

При обучении родному языку младшие школьники учатся мыслить категориально, соблюдается принцип сознательности; при обучении иностранному — усваивают (чаще запоминают) универсальные речевые модели и образцы без серьезного осмысления их филологического содержания. Такой подход объясняется необходимостью преодоления интерференции родного языка на иностранный, избежания наложения структур одного языка на другой. Но он нарушает внутреннюю целостность процесса начального филологического образования, так как в первом случае от учащихся требуется осознание языкового материала, во втором — преобладает его запоминание.

В учебном процессе уделяется недостаточное внимание анализу и сопоставлению явлений родного и иностранного языков, что, на наш взгляд, препятствует планомерной дифференциации языковых систем.

Кроме того, следует отметить недостаточную содержательную и процессуальную

→ кружка ЦДТ «Колычёво» под руководством *Н.Н. Кубиткиной*, хозяйка школьного музея «Думная» *С.Н. Чекарева*, члены этнографической группы «Кувятка» (руководитель *С.Н. Чекарева*) и участники фольклорного ансамбля «Карагод» (руководитель *Ю.А. Чванова*).

Вниманию присутствующих были предложены четыре внеклассных мероприятия: заседание клуба любителей русского языка «К истокам языка» (учитель русского языка и литературы *Т.Л. Дедковская*), занятие-путешествие «Откуда есть пошла русская письменность» (учитель русского языка и литературы *А.Г. Королева* и учитель истории *Т.А. Рябова*), занятие кружка «Руко-

дельница» — «Из бабушкиного сундука» (учитель технологии *Л.С. Замаховская*) и презентация проекта «Народные игры» (учителя физической культуры *Л.И. Селиванова* и *Г.А. Селиванов*). Все мероприятия отличались тщательно подобранным фактическим и иллюстративным материалом, высоким профессионализмом педагогов и воспитателей, заинтересованностью разновозрастных групп учащихся. Заместитель директора по воспитательной работе школы № 15 *Л.К. Кабина* отметила участие в этом мероприятии учащихся и учителей начальных классов. Присутствующим был продемонстрирован результат конкурса чистопи-

сания «Каллиграф» — выставка лучших работ.

К конкурсу ученики I–IV классов готовились весь учебный год. Цели этого мероприятия — привитие младшим школьникам навыков чистописания, формирование интереса к предметам гуманитарного цикла. Учащиеся работали с отрывками из «Повести временных лет», в которых упоминались имена первых славянских просветителей. Предварительная работа готовила участников конкурса к пониманию того, что они переписывали. Интересно, что пояснения по итогам конкурса и выставке на учительском семинаре давала ученица IV класса *Бэлла Стрельникова*.



проработанность принципов учета родного языка и опоры на родной язык в процессе обучения иностранному языку, фактическую декларативность этих принципов. Использование навыков родной речи при обучении иностранному языку младших школьников ведется на скрытом подсознательном уровне.

Предметы «родной язык» и «иностран- ный язык» на практике оказываются изоли- рованными друг от друга. Взаимодействие между ними в курсе начального филологи- ческого образования крайне мало или пол- ностью отсутствует.

Причины выделенных трудностей раз- личны. Одна из них в том, что иностранный язык как учебный предмет сравнительно недавно вошел в блок дисциплин, обяза- тельных для изучения в начальной школе. Потребуется еще немало усилий педагогов- практиков и ученых, чтобы он восприни- мался как неотъемлемая и органичная часть курса начального филологического образования.

В этой ситуации мы считаем чрезвычай- но актуальным и значимым исследование вопроса взаимосвязанного изучения родно- го и иностранного языков в курсе началь- ного филологического образования.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Бим И.Л. Концептуальные основы современ- ного обучения иностранному языку и их соотно- сение с концептуальными основами 12-летней школы // На пути к 12-летней школе. М., 2000.

Орлова Г.А. Языковое образование младших школьников в научной школе Т.Г. Рамзаевой (новгородский опыт) // Актуальные проблемы совершенствования языкового образования и ре- чевого развития в современной начальной шко- ле: Сб. науч. ст. СПб., 2004.

Рамзаева Т.Г. Начальное языковое образова- ние в современной четырехлетней школе: со- держание, структура, лингвометодическое обоснование // Вестник Северо-Западного от- деления Российской академии образования. СПб., 2002.

Семинар проходил в Год русского языка, поэтому случайно школа участвовала в традиционном городском кон- курсе «Ученик года» с проек- том «Мы сохраним тебя, рус- ская речь, великое русское сло- во». Победитель школьного конкурса ученица 10 «Б» клас- са *Кристина Риммер* обратила внимание на оскорбительную небрежность взрослых по от- ношению к родному языку. Так родилась идея социально- го проекта «За чистоту русско- го языка на улицах родного го- рода». Администрация школы считает данный проект соци- ально значимым и актуальным. Ценно, что воспитанники шко- лы не просто констатируют факт, а находят средства и ме-

тоды исправления ситуации и готовы предложить свою по- мощь в ее решении. Это отме- тила при подведении итогов методист муниципального ме- тодического центра при Управ- лении образования *Т.В. Ярова*, подчеркнув, что выбор места проведения семинара не случа- ен, так как школа № 17 с конца 80-х годов XX в. работает над воспитанием чувства граждан- ственности учащихся на наци- онально-региональных тради- циях.

Заместитель директора ЦТД «Колычёво» *О.Ю. Кар- пушкина* включила в отзыв о мероприятиях семинара сле- дующие слова: «Язык есть са- мая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая

отжившие и будущие поколе- ния в одно великое, истори- ческое живое целое». Эта мысль отечественного педаго- га К.Д. Ушинского была нрав- ственной основой всей работы школы по подготовке празд- нования Дня славянской письменности и культуры в Год русского языка. А заместитель директора по воспита- тельной работе школы № 12 *Г.Б. Хабарова* сказала: «Всего лишь на некоторое время сопри- коснулись история и современность. Но это были пре- красные мгновения погруже- ния в далекое прошлое нашей страны, знакомства с ее тради- циями, с познанием тайн «ве- ликого и могучего» русского языка».



Обучение в национальной школе: доступность и успешность

Л.В. БАСОВА,

преподаватель кафедры методики начального образования, Марийский государственный педагогический институт им. Н.К. Крупской, г. Йошкар-Ола

В практике работы школ и педагогической теории произошли серьезные изменения, затрагивающие все аспекты образовательной деятельности: ее цель, содержание, используемые методы, условия.

Цель менялась уже несколько раз, но до сих пор среди ученых ведутся споры о том, что цель образования должна быть связана с формированием человека не только разносторонне развитого, разумного, но и деятельного. Доводы приводят разные: от мысли Аристотеля, что «назначение человека состоит в разумной деятельности» до широко известного парадокса, что Иван знает больше Джона, а умеет меньше. Думается, что эта тенденция неслучайна, так как одна из пяти компетенций, принятых Евросоветом, предусматривает необходимость непрерывного образования в течение всей жизни; в нашей стране обострилась необходимость в количественном росте среднего класса — людей предприимчивых и деятельных; не все национальные регионы РФ имеют развитую промышленность и аграрно-промышленный комплекс, и здесь в ближайшие годы предстоит интенсивная работа.

Содержание образования в значительной мере регламентируется компетенциями Евросовета. Заметим, что они не являются

чем-то надуманным, что они существовали (может быть, в иных формах) в образовательной практике разных государств. Три из них всегда были в зоне пристального внимания школ, и на них делается акцент при разработке проекта модернизации образования:

- доступность связана с коммуникативной компетенцией;
- качество образования связано с критическим мышлением в отношении большого потока информации;
- эффективность образования связана с возможностью непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Для учителей начальной школы представляет особый интерес дидактическая доступность и связанная с нею коммуникативная компетенция. В Российской педагогической энциклопедии [5]¹ дается следующее определение доступности обучения: «...соответствие содержания, объема изучаемого материала, методов и организационных форм обучения возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, имеющимся у них знаниям и представлениям, условиям обучения». Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и другие также отмечали, что «принцип доступности требует, чтобы обучение и воспитание

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



строились на уровне возможностей учеников, без интеллектуальных, физических и моральных перегрузок», а «недоступность обучения вызывается не только научной сложностью материала, но и отсутствием удачной методической системы и последовательности его изложения, неумением выделить в нем главное, существенное, обосновать содержание от второстепенных элементов» [4, 48, 49].

Интерес к дидактической доступности усиливается, так как она характеризует быстроту качественного усвоения материала и связана с успешностью обучения детей.

Совершенствование методов и условий педагогической работы все больше рассматривается с позиций управления и улучшения обратной связи. Последнюю нельзя подменить жестким административным контролем или экономическими мерами — все это может привести к негативным последствиям. Американский исследователь Д. Хейс показал, что обратная связь имеет всегда кольцеобразный характер. Непременные ее составляющие для школьных условий: *диагностическое выделение первоочередных задач, опора при их решении на психолого-педагогические закономерности, использование для этого специальных технологий*.

Другими словами, еще одна из важных черт современной образовательной парадигмы — переход профессионального мышления на диагностико-технологический уровень. Действительно, все классные коллективы сильно отличаются друг от друга, конечный результат зависит от ряда признаков, поэтому становятся необходимыми диагностическое выделение первоочередных задач и технологичное их решение.

Работа по изучению доступности и успешности обучения в национальных школах (на примере Медведевского и Моркинского районов Республики Марий Эл) проводилась именно в рамках диагностико-технологического подхода. По его результатам выполнена стратиграфия (последовательное описание ученического контингента), делящая учеников на группы:

— М — количество учеников, занимающихся на 4 и 5, нуждающихся в дальнейшем совершенствовании мышления, в овла-

дении мыслительными операциями высокого порядка;

— В — количество учеников, имеющих тройки по одному-двум предметам, у которых надо укреплять волевые качества, в частности настойчивость;

— Р — количество учеников, имеющих тройки по трем и более предметам, нуждающихся в речевой поддержке;

— Э — количество учеников, эмоционально надломленных, имеющих тройки по всем предметам, кроме легких (определение условное).

Полученные данные представлены в процентах от общего количества учеников (табл. 1). Можно отметить такие стратиграфические особенности: группа М медленно нарастает в начальной школе, а потом уменьшается; группа В особенно велика во II–III классах; хуже всего обстоит дело с группой Р, которая неуклонно нарастает: количество учащихся, нуждающихся в речевой поддержке, уже в V классе составляют почти половину (47 %), а к XI классу — 88 %!

Таблица 1

Стратиграфия успешности обучения

Классы	М	В	Р	Э
II	30	40	10	20
III	42	29	21	8
IV	45	15	35	5
V	35	18	47	0
VI	31	24	42	3
VII	32	0	68	0
VIII	43	2	55	0
IX	25	11	64	0
X	31	6	50	13
XI	3	9	88	0

Какие предметы вызывают затруднения? В табл. 2 отмечены значком «X» те из них, по которым более половины отметок составляют тройки.

Пик трудностей приходится на VII класс, но остро проявляются они уже к концу начального обучения — в IV классе.



Таблица 2

Распределение трудностей по годам обучения

Предметы	II кл.	III кл.	IV кл.	V кл.	VI кл.	VII кл.	VIII кл.	IX кл.	X кл.	XI кл.	%
Алгебра (математика)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	100
Геометрия						×	×	×	×	×	100
Русский язык	×	×	×	×	×	×	×	×	×		90
Русская литература			×	×	×	×		×	×		60
Марийский язык	×		×	×	×	×	×				60
Марийская литература						×					10
Биология						×	×	×	×	×	83
История		×	×	×	×	×		×		×	78
География (окружающий мир)		×	×		×	×	×		×		60
Химия							×	×	×	×	100
Физика						×	×	×		×	80
ИКТ				×		×					33
Иностранный язык					×	×				×	100
Обществоведение								×		×	50
Информатика											0
Экономика											0
Труд (технология)					×						10
Физкультура											0
ОБЖ											0
Музыка											0
Черчение								×			10
Изо											0
Кол-во трудных предметов	3	4	6	6	8	12	8	10	7	8	
Общее число предметов	11	11	11	12	14	15	17	16	17	18	
%	27	36	55	50	57	80	47	63	41	44	

К сожалению, из-за того, что в I классе не выставляют отметки, пришлось воспользоваться оценкой активного словаря, которая оказалась, по наблюдениям учителей, на уровне 38 %, соответствующие трудности испытывали 62 % первоклассников. При этом количество учеников,

имеющих развитую зрительную память, составили по результатам психологического тестирования лишь 47 %. Наиболее жесткой оказалась оценка готовности детей к обучению, сделанная логопедами, — на уровне 17 %. Учитывая полученные результаты, следовало I класс отнести к чис-



ду тех, которые требуют повышенного внимания.

Дальнейший анализ показал, что результаты обучения в национальной школе, как правило, невысоки из-за того, что имеют место:

- недостаточный активный словарь первоклассников;

- низкий уровень общеучебных умений в IV–VI классах, в частности, умения пересказывать (при этом нарастает количество учеников, нуждающихся в речевой поддержке);

- большое количество предметов в VII–IX классах (в национальных школах 15–17 одновременно изучаемых предметов, т.е. в среднем больше, чем в русских школах, на два предмета), нерациональное распределение часов в учебном плане (существуют предметы, на которые выделяются 0,5 часа в неделю, что ведет к распылению сил).

Обращает на себя особое внимание, что первые две трудности проявляются уже в начальной школе.

В I классе низкое качество обучения может быть вызвано разными причинами, одна из главных — дошкольная предыстория учеников. Сейчас в селах России только половина дошкольников посещают детсады. У детей, идущих в школу, наблюдается ограниченный словарный запас, слаборазвитая мелкая моторика, речевая патология, неадекватные эмоции и другие особенности. По нашим данным, дети, не посещавшие дошкольные учреждения, занимаются хуже своих сверстников не только в I, но даже и в IV классе; достоверность этого вывода превышает 95 %.

Последний вывод представляется особо важным, так как в большинстве малых сел России детские сады прекратили существование по псевдоэкономическим соображениям. Это идет вразрез с мировой тенденцией. Хорошо известно, что в Японии более 90 % детей дошкольного возраста охвачены образовательными учреждениями, а в США расширяется количество мест по программе «Хед старт». В Москве здания детских садов, ранее переданные другим ведомствам, возвращаются для использования по назначению. Было бы правиль-

ным, чтобы в селах национальных регионов последовали этим положительным примерам.

Для преодоления возникшего отставания в школах обычно используется индивидуальная работа, но сейчас появились классы, в которых 50–60 % учеников имеют задержки речевого развития. В таких условиях следует отдать предпочтение не индивидуализации, а технологичности обучения, иначе учителя физически не хватит. А это означает, что нужны коллективные формы работы, что тренировка должна проводиться малыми дозами, но ежедневно, необходимо при ее проведении использовать, например, закономерную (дидактически целесообразную) последовательность по В.А. Онищуку [1, 63], учитывать при этом индивидуальные особенности учеников.

Именно такая технология была предложена экспериментальной площадкой «Премственность» [2]. На основе выявленной В.Н. Зайцевым и Н.Н. Атласкиной закономерности (о зависимости словарного запаса детей от ряда признаков, в том числе ассоциативной и зрительной памяти) психологом из г. Тольятти Е.Ю. Коростелевой была разработана система упражнений, необходимых для их развития.

Опыт показывает, что при использовании этой технологии можно получить высокие результаты уже за два месяца.

Отметим, что применение технологии Е.Ю. Коростелевой — это лишь первый шаг усиления коммуникативной компетенции с применением диагностико-технологического мышления. На втором шаге совершенствовалось состояние общеучебных умений. Использовалось диагностическое выделение первоочередных задач и соответствующие технологии [2].

В конце начального обучения медианное (срединное) значение скорости чтения составило 118 слов в минуту при разбросе значений от 32 до 174. Официальный норматив выполнили более 80 % детей. Однако за время летних каникул значения скорости чтения существенно снизились.

Заметим, что, по данным английских психологов, оптимальная скорость чтения равна скорости разговорной речи; она нахо-



дится для русскоязычных школьников в пределах от 120 до 150 слов в минуту. Такой уровень был достигнут в IV классе лишь для 48 % учеников, а к концу летних каникул сократился до 11 %.

Проделанная работа позволяет сделать следующие выводы:

- большой разброс значений скорости чтения требует введения дифференцированных нормативов;

- за время летних каникул происходит существенное ухудшение умения читать;

- для освоения коммуникативной компетенции работа по совершенствованию умения читать должна проводиться даже после начального обучения.

Особо отметим, что экспериментальная проверка последнего пункта показала его высокую эффективность: удалось поднять медианное значение для скорости чтения со 118 до 132 слов в минуту; аналогично медианное значение скорости письма выросло с 62 до 72 букв в минуту, а для вычислений — с 23 до 32 цифр в минуту (при умножении двузначных чисел). Разброс значений оказался и здесь настолько большим, что был сделан вывод о необходимости введения дифференцированных нормативов.

Непременным условием поддержки учащихся группы Р является использование особой технологии обучения пересказу (так называемый самарский вариант обучения). В основу этой технологии положено последовательное применение трех опор: на ключевые слова, на предварительное прослушивание образцового пересказа и на повышение частоты упражнений. Этот выбор не был случайным: опыт показал, что эти опоры наиболее результативны для учеников IV–V классов.

Самарский вариант обучения пересказу предусматривает последовательное выполнение шести упражнений:

- 1) чтение отрывка текста длительностью одна-две минуты;

- 2) осознание и осмысление прочитанного текста (ответы на два-три вопроса учителя);

- 3) запись на доске пяти-семи ключевых слов;

- 4) пересказ текста хорошим учеником и прослушивание его классом;

- 5) «жужжащий» пересказ в парах;

- 6) пересказ текста слабым учеником.

Более полное описание самарского варианта обучения пересказу можно найти в литературе [2, 3], а также в журналах «Народное образование» и «Начальная школа».

Эта система упражнений хорошо работает в русскоязычной школе, но не всегда результативна в начальных классах национальной школы. Возникает вопрос о причинах такого расхождения. Ведущие ученые и методисты преподавания русского языка в начальной национальной школе обращают внимание, что в процессе чтения и работы над текстом необходима усиленная словарная работа. Учет этой рекомендации позволил усилить результативность упражнений самарского варианта.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев В.Н. Кольцо ускорения. Йошкар-Ола, 1992.

2. Зайцев В.Н. Практическая дидактика: Учеб. пос. для пед. специальностей ун-тов и ин-тов повышения квалификации работников образования. М., 1999.

3. Зайцев В.Н. Приобщение к поиску: Диагностико-технологический практикум: Учеб. пос. для студентов пед. специальностей, аспирантов, учителей, руководителей школ. М., 2007.

4. Педагогика: Учеб. пос. для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1988.

5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. Т. 1. А — М. С. 287, 288.



Предупреждение лексико-семантической интерференции в русской речи учащихся начальных классов в условиях двуязычия

Ж.А. ИСАЕВА,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального обучения, Дагестанский институт повышения квалификации педагогических кадров

М.А. ИСАЕВА,

учитель, школа № 42, г. Махачкала

Одной из главных задач, стоящих перед национальной (дагестанской) начальной школой, является формирование и развитие русско-национального двуязычия, т.е. практическое овладение родным и русским языком, подготовка учащихся к обучению на русском языке на продвинутом этапе.

Выпускники дагестанской начальной школы находятся на разных уровнях речевого развития. Часто этот уровень настолько низок, что учащиеся испытывают большие трудности как в понимании и осмыслении текстов учебников общеобразовательных школ, так и при оформлении собственной речи.

В изложениях и сочинениях учащихся лексические ошибки занимают более 50 % от общего количества ошибок. Например, дети говорят и пишут: *новый хлеб* вместо *свежий*, *горячий день* вместо *жаркий*, *сломать стекло* вместо *разбить*, *читаю урок* вместо *учу*, *положил стул* вместо *поставил*, *стирать волосы* вместо *мыть*, *ребенок собаки* вместо *щенок*, *надел сына* вместо *одел*, *пришел из Москвы* вместо *приехал*, *прилетел* и т.д.

Для проведения профилактической работы требуется знание причин подобных ошибок. С целью выявить закономерности,

являющиеся основой лексических ошибок, проводилось сопоставительное изучение лексики родного (в частности, аварского) и русского языков.

В русском и аварском языках очень часты случаи, когда одно и то же явление действительности по-разному расчленяется и по-разному выражается. Интерференция¹ возникает в тех случаях, когда в родном языке семантическое поле членится более или менее детально, чем во втором языке. Например:

сын, мальчик, подросток = *вас*;
дочь, девочка, девушка-подросток = *яс*;
дом, комната, квартира, здание, секция
 = *рукъ*;
звук, крик, шум, шорох, гомон, звон = *сас*;
дверь, дверца, калитка, ворота = *нуцIа*;
огонь, костер, пожар, температура, лихорадка = *цIа* и т.д.

В ходе экспериментальной работы обнаружены случаи, когда одно русское слово совмещает в себе значения двух и более аварских слов:

кувшин = *гIеретI*, *парчи*, *гулгун*, *кумган*, *бурутIи*;
орех = *цIулакь*, *ик*, *гьирк*, *парс цIулакь*
ковер = *тIанса*, *халича*, *дум*, *турут*;
пуговица = *пент*, *бекI*, *тIей*, *маргъал*, *кIичI*.

¹ *Интерференция* (лат. inter — между + ferens — несущий, переносящий). Взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Интерференция может быть межязыковой и внутриязыковой. Межязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления.



При отсутствии в аварском языке аналога русскому слову дети для передачи смысла пользуются целыми сочетаниями слов родного языка. Например, *свежий хлеб* — *гъанжого бежараб чед*, *сутки* — *сордо-кьо*, *пасть* — *хлайваналъул кIал* и т.д.

Сопоставление имен существительных, прилагательных и глаголов контактирующих языков показало, что семантические расхождения могут быть связаны с несовпадением объема значений у соотнесенных слов; в различном способе выражения понятийного содержания; в различных границах употребления слов; отсутствием полной тождественности сопоставляемых понятий.

Смысловое отношение между словами контактирующих языков не всегда полностью соответствует друг другу. Наряду с несовпадающей многозначностью имеет место и широкость значения в семантике слова в рамках одной микросистемы. Наши наблюдения подтвердили, что такие случаи являются самой активной зоной проявления лексико-семантической интерференции (далее — ЛСИ).

Трудности обучения русскому языку как второму в начальных классах Республики Дагестан обусловлены лингвистическими, психологическими и методическими факторами. В частности, сложностью лексико-семантической системы русского языка и правил сочетаемости русских слов; спецификой лексической системы родного языка; зависимостью умений и навыков активного речепроизводства на русском языке от сложившихся умений и навыков родного языка; неразработанностью данных вопросов в методике преподавания русского языка в дагестанской начальной школе. Это выдвигает перед методистами, преподавателями институтов, учителями задачу разумного управления интерференционными явлениями транспозиции и трансформации. А для этого учитель должен располагать данными сравнительно-типологического анализа лексики контактирующих языков и на их основе определить *поле потенциально возможной интерференции*.

Из «Примерного списка слов для активного усвоения», вошедших в программу для национальных школ, были выбраны слова, наиболее подверженные отрицательной ин-

терференции. После изучения письменных работ учащихся I–IV классов была выявлена русская лексика, наиболее подверженная интерференции родного языка: **для I класса** — *бегать, бежать, брать, взять, бросать, бросить, есть, варить* и т.д. (всего 120 слов); **для II класса** — *быть, есть, бросить, бросать, раньше, быстрее, варезки, перчатки, рукавицы* и т.д. (всего 174 слова); **для III класса** — *бледнеть, светлеть, босиком, пешком, вертеть, крутить, вить, лезть, строить, вкусный, сладкий* и т.д. (всего 80 слов); **для IV класса** — *аллея, парк, сад, алый, розовый, пурпурный, балкон, веранда, крыльцо, билет, балет, бинт, бант* и т.д. (всего 94 слова).

Статистическая обработка лексико-семантических ошибок в работах учащихся позволила выделить наиболее типичные для большинства учащихся ошибки в употреблении разных частей речи. Это: 1) недифференциация глаголов движения, однонаправленного и неоднаправленного действия, физического действия, местоположения и перемещения в пространстве, звукообразования; 2) употребление многозначных имен существительных и прилагательных; 3) смешение прямого и переносного значений слова; 4) смешение паронимов; 5) недифференциация имен существительных, прилагательных и глаголов с несовпадающим объемом значения в контактирующих языках; 6) нарушение сочетаемости слов в связи с непониманием прямого значения слова.

Дифференцировать близкие понятия — самая трудная задача для носителей национальных языков. Учащимся не так-то легко определить, что правильно: *читать тихо* или *медленно*, *дерево высокое* или *длинное*, *волосы седые* или *белые*, *книгу поставить* или *положить*, *фрукт сладкий* или *вкусный* и т.д.

Интерференционные ошибки в употреблении имен существительных и глаголов в своем большинстве обусловлены тем, что дети не улавливают смыслового различия между словами-синонимами и несинонимами русского языка в силу несовпадения их смыслового поля на родном языке.

Наиболее проблемными для дифференциации являются слова, не связанные друг с другом синонимическими отношениями:



стоит — лежит, поставить — положить, лить — сыпать — класть, бить — ломать — колоть, резать — рубить — пилить, мыть — стирать и т.д. Это большей частью глаголы, тематически близкие по сфере употребления, но различные по значению и лексической сочетаемости. Они, как правило, не совпадают со словами родного языка, выражающими те же понятия.

Детям также трудно разграничивать слова-синонимы: *кушать — есть, облако — туча, знамя — флаг — стяг, луна — месяц, трудный — тяжелый, жаркий — горячий — знойный* и т.д.

Их взаимозамена недопустима ни в смысловом, ни в стилистическом отношении, так как она ведет к нарушению точности и правильности речи.

Таблицы дифференциации слов-несинонимов

Таблица 1

Различайте значения глаголов *стоять, лежать*.

Оттенки значений глаголов	Примеры
Стоять Быть, находиться на ногах где-нибудь (об одушевленных существительных). Находиться в вертикальном положении (о неодушевленных существительных). Быть, иметься, есть. Не двигаться, не действовать.	Ученик стоит у доски. Корова стоит у дерева. Сестра стоит у колодца. Зонт стоит у стены. Лампа стоит на столе. Посуда стоит в шкафу. Стоит жара. Стояла хорошая погода. Поезд стоит. Часы стоят. Машина стоит во дворе.
Лежать Находиться в горизонтальном положении на чем-либо (о человеке и о животных). Находиться на какой-нибудь поверхности и неподвижно (о предметах)	Маша лежит на диване. Брат лежит на песке. Теленок лежит на зеленой траве. Газета лежит на столике. Новая книга лежит на полке. Снег лежит на дворе.

Таблица 2

Различайте значения глаголов *поставить, положить*.

Оттенки значений глаголов	Примеры
По-русски говорят: <i>ставить (поставить)</i> кого? что? куда? где? в вертикальном положении. Глагол <i>положить</i> употребляется в значении помещать кого — что куда-нибудь в лежащем положении. В значении «прибавить, подмешать, всыпать» что-либо куда, во что употребляется глагол <i>положить</i>.	Турист поставил тяжелый рюкзак на землю. Сестра поставила чайник на плиту. Ребенок положил игрушки в ящик. Олег положил свои вещи в чемодан. Отец положил руку в карман. Бабушка положила в суп немного перца и лука. Я положила масло в кашу.

Таблицы дифференциации слов-синонимов

Таблица 3

Различайте значения глаголов *кушать, есть*.

Оттенки значений глаголов	Примеры
Глагол <i>кушать</i> в русском литературном языке имеет оттенки:	



Окончание

Оттенки значений глаголов	Примеры
а) оттенок вежливости и применяется лишь для приглашения кого-нибудь к еде, а также ласково по отношению к детям; б) в современной литературной норме слово <i>кушать</i> не употребляется в первом лице и возможно лишь в повелительном наклонении, где заменяет формы <i>ешь, ешьте</i> , звучащие несколько фамильярно	Бабушка уговаривала внучку: «Кушай кашку, Маша!» Утром я ем молочный суп. Перед дорогой мы едим очень плотно. Кушайте, пожалуйста, горячий хлеб. На, покушай, Магомед, вкусные пирожки.

Таблица 4

Различайте значения существительных *облако, туча*.

Оттенки значений существительных	Примеры
<i>Облако</i> обозначает скопление сгустившихся водяных паров, держащихся высоко в воздухе. <i>Туча</i> — это большое, обычно темное густое облако, грозящее какими-нибудь осадками.	По небу плыли низкие облака. Над селом в голубом небе плыли белые облака. Над горой нависла большая грозная туча. К вечеру на небе сгустились дождевые тучи. Солнце скрылось за огромной тяжелой тучей.

Чтобы наглядно показать смысловые различия слов, учителю целесообразно работать с таблицами дифференциации (см. таблицы 1–4 на с. 47, 48).

Кроме таблиц дифференциации для учащихся I–IV классов была разработана поэтапная система речевых упражнений и заданий творческого характера с использованием «интерфероопасной» лексики русского языка.

Первый этап — начальный. Он совпадает с первым годом обучения детей в школе и продолжается до конца II класса. Здесь учащимся можно предложить лексические упражнения и задания следующего содержания:

- определить значение слова и запомнить его;
- определить значение слова при помощи синонима или антонима;
- заполнить пропуски в предложениях;
- составить словосочетания из слов левого и правого столбиков;
- подобрать к словам синонимы и перевести их на родной язык;
- определить, какие словосочетания использованы в переносном значении;
- закончить предложения, добавляя подходящие по смыслу слова;

— составить предложения, используя заданные словосочетания, и т.д.

Второй этап — основной. Цель этапа — дальнейшее обогащение, расширение и уточнение словарного запаса школьников новой лексикой, введение понятий многозначности и широкости значений слов и формирование умений варьирования ими в потоке речи. Определенное место в системе речевых упражнений должны занимать такие упражнения:

- составить предложения с разными значениями слова;
- заменить данные словосочетания синонимичными;
- подобрать к данным словосочетаниям антонимы;
- перевести на родной язык словосочетания, предложения, составленные с разными значениями слов;
- перевести с русского на родной язык словосочетания и сравнить их;
- составить предложения, используя данное слово в различных ситуациях, и т.д.

Третий этап — заключительный. Он соответствует четвертому году обучения, и его основная цель — введение учащихся в лексическую систему русского языка, даль-



нейшее расширение, уточнение и обогащение активного и пассивного словарного запаса. На данном этапе целесообразнее предлагать творческие задания:

- рассказать о себе, о своих родителях, друзьях;
- написать сочинение на предложенную тему;
- составить рассказ на свободную тему;
- описать предмет, действие, поступок, явление природы;
- высказаться по поводу прочитанной книги, просмотренного фильма и т.д.

Разработанная с учетом особенностей контактирующих языков, описанная система обучения дает возможность учащимся-билингвам успешно овладеть лексической системой русского языка и способствует предупреждению и преодолению лексико-семантической интерференции в русской речи.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Айтберов А.М. Лингводидактические основы

обучения русскому языку в младших и средних классах дагестанской национальной школы. Махачкала, 1990.

Бурденюк Г.М., Григореский В.М. Языковая интерференция и методика ее выявления. Кишинев, 1978.

Буржунов Г.Г. Сравнительно-типологическая характеристика русского и дагестанских языков. Махачкала, 1975.

Джамалов К.Э. Лексико-семантическая интерференция в русской речи учащихся-рутульцев. Махачкала, 1997.

Тимофеева Е.В. Языковая игра и лексические ошибки // Русская словесность. 2006. № 2.

Хашимов Р.И. Об интерференции в речи детей-билингвов // Русский язык в национальной школе. 1986. № 1.

Шурпаева М.И. О характере двуязычия учащихся начальных классов дагестанской национальной школы // Русский язык в дагестанской школе. 2001. № 2/3.

Экба Н.Б. Взаимовлияние языков и развитие двуязычия в национальной школе. СПб., 1993.

ПО СЛЕДАМ НАШИХ ПУБЛИКАЦИЙ

Т.В. КОВЯЗИНА,
средняя школа-интернат,
с. Салемал,
Ямальский район,
Ямало-Ненецкий
автономный округ

Эффективно в национальной школе. В майском номере журнала за 2007 г. прочитала статью А.М. Кушнера «Как приобщить детей к чтению» и решила откликнуться. Согласно с автором статьи: не дети уходят из книжной цивилизации, а книжная цивилизация освобождает часть пространства для цивилизации экранной.

Уже много лет использую в своей работе методику А.М. Кушнера «Информационно-ценностный подход в

обучении чтения со звуковым ориентиром». Особенно эффективна эта методика для детей национальных школ. Успешно применяю ее с детьми коренной национальности Севера (ненцы и ханты). На последнем, итоговом, педсовете завуч нашей школы отметила, что все учащиеся I класса справились с нормативами техники чтения, а некоторые читали и выполняли норму II и даже III классов. Я поддерживаю позицию автора статьи и очень довольна его методикой.



Классы с многонациональным составом учащихся

Русский язык в полиэтнической школе

Т.Ю. УША,

кандидат филологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

От редакции

В предлагаемой статье речь идет о преподавании русского языка в средней школе. Однако проблемы, поставленные автором статьи, в определенной мере знакомы и учителям начальной школы.

Кафедра межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (РГПУ) готовит преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) и преподавателей русского языка как неродного и литературы. Непременным условием высокого уровня подготовки преподавателей является практика студентов — учебно-исследовательская и производственная — в период обучения в бакалавриате и научно-педагогическая в период обучения в магистратуре. Организация всех видов практики для преподавателей русского языка как неродного поставила коллектив кафедры перед необходимостью разработки новых ее форм, поскольку местом прохождения практики явились российские национальные школы с полиэтническим компонентом, т.е. школы, дающие образование в соответствии с российским образовательным стандартом, но в условиях смешанного контингента в пределах одного класса: русскоязычные дети и дети-инофоны — владеющие русским языком на разном уровне, от нулевого до соотносимого с уровнем носителей русского языка. Было предложено и опробовано несколько видов пассивной и активной практики, и среди них — обучение детей-инофонов

коммуникативно-речевой деятельности на русском языке во внеурочное время, так называемая волонтерская форма практики.

Обучению предшествовало тестирование для определения языкового уровня школьников и выявления типичных ошибок в их речи. Тестирование детей-инофонов полиэтнической школы-лаборатории № 462 и четырех полиэтнических школ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга показало, что помимо ошибок, совпадающих с ошибками носителей языка и связанных с недостаточным усвоением русского языка как школьного предмета, дети-инофоны независимо от их языкового уровня делают ошибки, совпадающие с ошибками изучающих русский язык иностранцев. Это ошибки, связанные с категорией рода имен существительных, с образованием форм единственного и множественного числа, с образованием падежных форм, использованием предлогов, выбором однонаправленных или разнонаправленных глаголов движения, а также ряд произносительных ошибок, таких, как неправильное ударение, неразличение твердости и мягкости согласных и некоторые другие.

Для исправления и предупреждения такого рода ошибок студенты-волонтеры использовали методику преподавания русского языка как иностранного и получили определенные положительные результаты. Однако это стало возможным только в рамках волонтерского, т.е. внеурочного обучения. Студенты, которые проводили занятия в рамках урока, применять эту методику не могли из-за смешанного контингента класса и целей и задач



самого урока: освоить определенную тему русского языка как учебного предмета.

Два года совместной научно-исследовательской работы кафедры межкультурной коммуникации и названных полиэтнических школ, а также анализ результатов педагогической практики по русскому языку как неродному студентов 3-го и 4-го курсов очного и заочного отделений привели нас к следующему выводу: обучение детей-инофонов русскому языку в школе на уроке не есть полноценное обучение коммуникативно-речевой деятельности на русском языке; ребенок-инофон — учащийся полиэтнической школы — обучается, прежде всего, *русскому языку как школьному предмету*. Однако чтобы обучение стало возможным, инофон должен владеть русским языком на уровне, соотносимом с уровнем, которого достигают иностранные студенты после окончания подготовительного факультета вуза, что предполагает владение языком не только для общения в стандартных, бытовых, коммуникативно-речевых ситуациях, но и владение «языком предмета» — по аналогии с «языком специальности». Ответственность за это возлагается на учителя русского языка и литературы, поскольку во всеобщем представлении именно он — ключевая фигура, обеспечивающая ребенку-инофону уровень знания языка, необходимый для обучения в русской школе.

Однако такая трактовка роли учителя русского языка нам представляется не вполне корректной. Не следует забывать, что учитель русского языка и литературы — это в первую очередь такой же учитель-предметник, как и другие учителя. Его цели и задачи на каждом уроке обусловлены методикой преподавания русского языка как школьного предмета. Учащиеся, в свою очередь, должны быть готовы к сдаче промежуточных экзаменов и ЕГЭ. Для обеспечения их подготовки учителя овладевают методикой преподавания русского языка как родного. Обучение же русскому языку как неродному (в противопоставление обучения языку как родному и как иностранному) представляет собой обучение нескольким взаимосвязанным, но различающимися участниками процесса и используемой методикой обучения аспектам (обучение русскому языку как предмету; обучение русскому языку как коммуникативно-речевой деятельности; обучение язы-

ку предмета) и требует от преподавателя дополнительных знаний.

Каким же образом может осуществляться обучение ребенка-инофона русскому языку? Рассмотрим названные аспекты.

1. Обучение русскому языку как предмету.

Основная задача школы — дать знания, соответствующие российскому образовательному стандарту, т.е. *обучение русскому языку как предмету*, возлагается на учителя русского языка как *учителя-предметника*. Его деятельность осуществляется, прежде всего, на уроке. Однако для подготовки ребенка-инофона к сдаче ЕГЭ необходимы дополнительные занятия во внеурочное время.

Для проведения дополнительных занятий возможно привлечение студентов-волонтеров, обучающихся по специальности «Методика преподавания русского языка как неродного и литературы».

2. Обучение русскому языку как коммуникативно-речевой деятельности.

Обучение русскому языку инофонов не сводится только к обучению языку как школьному предмету. Для них такое обучение, равно как и обучение любому другому предмету, невозможно без овладения языком как речевой деятельностью — умением читать, говорить, слушать и писать. Обучение русскому языку как коммуникативно-речевой деятельности осуществлять на уроке русского языка невозможно. Для этого необходимы дополнительные занятия. В зависимости от финансово-организационных факторов это могут быть: 1) дополнительные школьные групповые коррекционные занятия; 2) индивидуальные занятия на базе школы или какой-либо другой организации; 3) занятия, организованные Центром языковой адаптации мигрантов.

Такое обучение является обучением русскому языку как неродному, и в его основе лежит соответствующая методика преподавания русского языка. Понятно, что осуществлять такие занятия могут только преподаватели, владеющие соответствующей методикой в объеме вузовской подготовки по данной специальности, или студенты-волонтеры, обучающиеся по специальности «Методика преподавания русского языка как неродного и литературы». Учителя русского языка могут заниматься этим только после переподготовки в объеме не



менее курса факультета повышения квалификации (100 часов), предполагающего овладение методиками тестирования, обучения аспектам языка, обучения видам речевой деятельности.

3. Обучение языку предмета.

В школьных учебниках много терминов и указаний-шаблонов, понятных только русскоязычным детям. Кроме того, используется лексика, даже русскоязычными детьми часто понимаемая приблизительно, например, устаревшая (в курсе истории, литературы) или специальная (названия растений, животных и т.п.). А специальных школьных двуязычных словарей, например, словаря биологических понятий, насколько нам известно, не существует.

Обучение языку предмета, как нам кажется, может осуществляться по-разному.

Обучение на уроке по предмету. Такое обучение предполагает, что каждый учитель-предметник должен обеспечить понимание каждым учащимся-инофоном основной лексики и стандартизированных конструкций данного предмета. Необходима семантизация терминологической и безэквивалентной лек-

сики, объяснение формулировок заданий. Кроме этого, учитель-предметник должен следить за культурой своей речи, выбирать для обращения к детям-инофонам понятную им лексику, избегать сложных конструкций. Внимание к языку предмета будет нелишним и для русскоязычных детей и позволит учителю организовать работу всего класса.

Обучение на уроке русского языка. Обучение языку не только своего предмета, но и остальных учитель русского языка может осуществлять как знакомство с тематической лексикой, но такая работа должна будет проводиться со всем классом и вряд ли она сможет быть регулярной.

Для обучения языку предмета могут быть организованы *дополнительные школьные групповые занятия*, поскольку представляется возможным сгруппировать учебную терминологическую и безэквивалентную лексику в блоки по нескольким основным направлениям: *гуманитарное, математическое, естественное, художественное* и т.д. Отдельным блоком будут изучаться стандартизированные формулировки заданий и упражнений, а также типизированные *конструкции педагогичес-*

Проблемы обучения детей мигрантов.

Геополитическая ситуация, сложившаяся в конце XX в. в России, обострила экономические и социальные процессы, в том числе и образовательные. Сегодня во многих школах (особенно в крупных городах страны) формируются классы с полиэтническим составом учащихся. Проблемы обучения детей мигрантов, языковой адаптации школьников с неродным русским языком стали предметом рассмотрения двух «круглых столов», проведенных в Москве, Санкт-Петербурге и Екатеринбурге весной и осенью 2007 г.

На филологическом факультете Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена обсуждалась проблема «Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский соци-

ум». «Круглый стол» был организован Российским обществом преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) и Санкт-Петербургским государственным учреждением «Санкт-Петербургский дом национальностей». В разговоре о школе с полиэтническим компонентом, квалификации, подготовке, роли учителя русского языка и учебнике по русскому языку для такой школы приняли участие директор штаб-квартиры РОПРЯЛ и МАПРЯЛ *Л.В. Московкин*, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена *И.П. Лысакова*, заведующая кафедрой детской речи РГПУ *С.Н. Цейтлин*, директор азербайджанской воскресной школы Санкт-Петербурга *Г.М. Масимов*, заместитель директора школы № 259 с изучением армянского языка Санкт-Петербурга

А.Р. Мкртчян, заместитель директора школы № 122 с изучением грузинского языка Санкт-Петербурга *В.Ш. Есатия*, учителя петербургских школ № 29, 159, 232, 259, 288, 423, 462, 624 и др., методисты Адмиралтейского, Калининского, Кировского, Красносельского, Василеостровского и Пушкинского районов Санкт-Петербурга, преподаватели, аспиранты и студенты филологического факультета РГПУ, Института детства РГПУ. По итогам обсуждения было принято постановление, в котором содержатся предложения как к федеральным органам, так и правительству города. Среди первоочередных задач названы формирование центров переподготовки учителей по обучению русскому языку как неродному, разработка методических материалов, открытие постоянно действующих



кого дискурса в ситуациях «учитель — ученик», «ученик — ученик», «учение — учебник». Еще два блока — *внеурочное* общение в школе (в библиотеке, столовой, раздевалке и т.д.) и *внешкольное* общение (на экскурсии, в музее, театре и т.д.).

Учитель-предметник (каждый, а не только учитель русского языка) для обучения детей-инофонов языку предмета должен владеть помимо методики преподавания своего предмета приемами семантизации (аспект «обучение лексики») и приемами обучения «языку специальности». Понятно, что без дополнительной подготовки учитель сегодня к этому не готов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Обучение инофонов *русскому языку как неродному* должно осуществляться *преподавателями*, владеющими методикой преподавания *русского языка как неродного* или методикой преподавания *русского языка как иностранного* и не может быть осуществлено во время школьного урока.

2. Основная деятельность учителя русского языка и литературы в русской полиэтни-

ческой школе — это деятельность *учителя-предметника*: обучение русскому языку как школьному предмету. Такая деятельность в условиях полиэтнической школы требует дополнительной профессиональной подготовки, а именно:

учитель русского языка и литературы должен владеть: основами этнопедагогики для предупреждения этнической нетолерантности; основами этнолингвистики для осуществления на уроке диалога культур; основами методики преподавания русского языка как неродного, чтобы адекватно квалифицировать ошибки, контролировать языковую интерференцию, использовать возможность сопоставления фактов русского языка с фактами родного языка обучаемых, использовать приемы семантизации (аспект «обучение лексике»), приемы обучения «языку специальности», разработанные методикой преподавания русского как иностранного; умениями использовать современные информационные технологии для обеспечения индивидуальных маршрутов обучения (на уроке и при самоподготовке) для каждого инофона (а при необходимости и для носителей русского языка).

ИНФОРМАЦИЯ

консультационных служб для учителей, работающих в поликультурных классах. Кроме того, участники этого «круглого стола» обратились в Министерство образования и науки РФ с просьбой: разработать нормативно-правовую базу для общеобразовательных учреждений с многонациональным составом обучающихся, рассмотреть на федеральном уровне вопрос о целесообразности создания при комитетах по образованию координационных структур, курирующих состояние преподавания русского языка как неродного в школах с этнокультурным компонентом. В принятом постановлении рекомендуется комитету образования (в данном случае Санкт-Петербурга) предусмотреть открытие нулевых (подготовительных) классов для детей дошкольного и младшего школьного возраста, сла-

бо или вовсе не владеющих русским языком; обеспечить общеобразовательные учреждения с многонациональным составом учащихся дидактическими пособиями и мультимедийными кабинетами, предусмотреть издание серии пособий по русскому языку как неродному для детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста с нулевым и слабым уровнем владения русской речью с целью выравнивания знаний по русскому языку и подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по государственным нормативам и др.

«Круглый стол» «Социально-речевая адаптация детей мигрантов в общеобразовательной школе» был организован Центром филологического образования Института содержания и методов обучения РАО (Москва). Вопросы организации обучения

русскому языку детей мигрантов (цели, содержание и формы) и учебно-методического обеспечения процесса речевой адаптации обсуждали директор Центра филологического образования академик *Е.А. Быстрова*, сотрудник Института теории и истории РАО *О.К. Гаганова*, доктор педагогических наук *Е.А. Хамраева* (издательство «Дрофа»), заведующая кафедрой Воронежского института усовершенствования учителей *Г.Г. Корниенко*, доцент кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена *Т.Ю. Уша*, заведующая кафедрой языкового начального образования Института детства РГПУ им. А.И. Герцена *Л.В. Савельева*, *Т.М. Воителева*, профессор Московского областного педагогического университета и др.

Использован материал *И.П. Лысаковой*



Комплексы наглядных пособий как средство повышения эффективности обучения младших школьников

Н.В. ПЕТКЕВИЧ,
г. Минск

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указывается на необходимость «создания условий для повышения качества общего образования». Одним из таких условий является «...сохранение и укрепление здоровья учащихся, в том числе за счет... использования эффективных методов обучения».

Известно, что здоровье человека на 50 % зависит от образа жизни. Жизнь детей всецело связана со школой. «Педагогическая общественность все больше осознает, что именно *учитель* может сделать для здоровья школьника гораздо больше, чем врач» [4]¹. Ученик, которому тяжело в школе, «каждодневно оставляет в ее стенах частичку своего здоровья» [4]. Поэтому необходимо повысить *интерес* к учебе, который является индикатором ее влияния на здоровье школьника. Где есть интерес, там отступает стресс.

Современная наука направлена на технологическое совершенствование практики, ибо «работающая модель полезнее отвлеченной теории» [2], поэтому в настоящее время актуальны тщательная разработка *частнопредметных технологий*; совершенствование средств обучения (СО) и объединение их в учебно-методические комплексы (УМК).

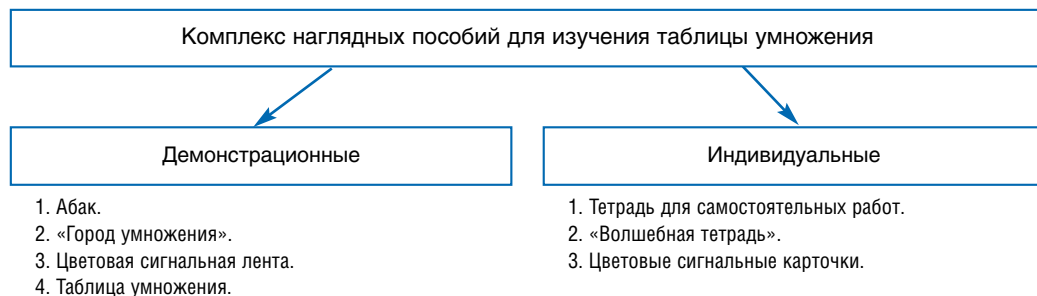
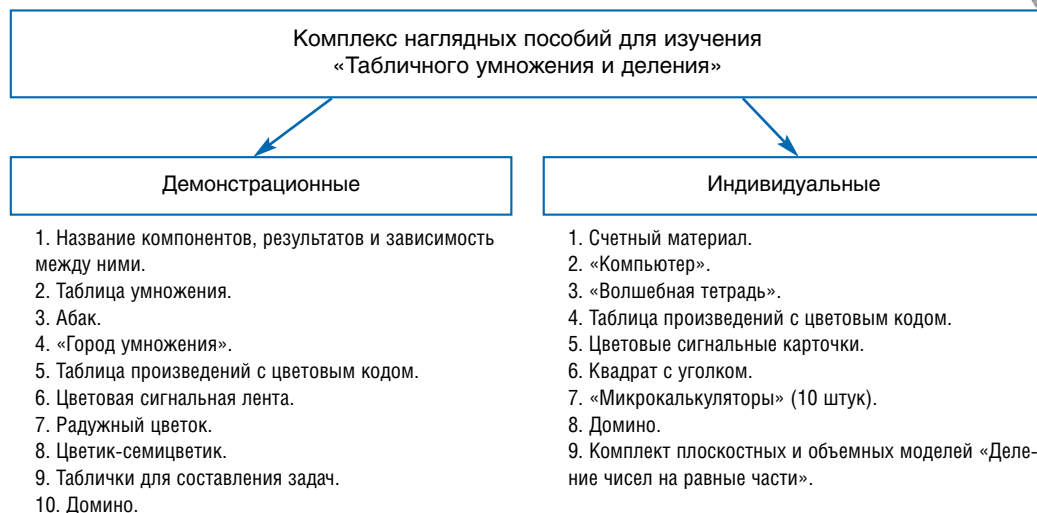
Т.С. Назарова обращает внимание на то, что эффективные технологии «...могут быть созданы лишь на основе специализированного учебного инструментария... а также информационно-предметной среды обучения, в которой материальные средства обучения составляют существенную ее часть» [1].

В предлагаемых нами технологиях изучения темы «Табличное умножение и деление» таким инструментарием являются комплексы наглядных пособий (КНП), создающие благоприятную дидактическую среду.

Внедрение технологий сменило целевые приоритеты обучения с усвоения готовых знаний на их самостоятельное приобретение. Такой подход отражен в предлагаемой нами технологии изучения таблицы умножения (ТУ).

ТУ — это система знаний, представленная в знаковой форме. Задача учителя — передать ее ученику младшего школьного возраста, поэтому необходимо представить ТУ в предметных и символьных моделях, удобных и доступных для восприятия прежде всего на сенсорно-моторном уровне. Причем нужно создать условия для их самостоятельного изготовления, что позволит

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



пройти путь развития знаний и усвоить ТУ как итог этого пути.

Для достижения этой цели необходим комплекс наглядных СО, включающий демонстрационные пособия и раздаточный материал, который можно назвать индивидуальными пособиями, так как многие из них не раздаются в готовом виде, а создают учащимися.

Для изучения темы «Табличное умножение и деление» нами разработан комплект демонстрационных пособий и раздаточного материала «Таблицу умножения учим с увлечением» (см. обложку), из которых создаются комплексы для решения конкретных задач по отдельным темам и урокам.

Темы уроков «Умножение числа 2 (3, 4 и т.д.)» обеспечиваются следующим комплексом.

КНП, используемый в технологии, создает условия для предъявления информа-

ции соответственно четырем естественным этапам ее усвоения человеком: сенсорно-моторному, символическому, логическому и лингвистическому (Ж. Пиаже).

Большинство пособий выступает в качестве «образа» (термин Н.В. Масловой), опорного образа, основанного на пространственно-цветовом восприятии, наполненного структурированной информацией в алгоритмическом порядке.

Каждый «столбик» ТУ мы предлагаем изучать по единому алгоритму, с которым ученики знакомятся при изучении умножения числа 1. Это частный случай умножения, не требующий запоминания, и все усилия направляются на освоение технологии.

Структура алгоритма такова:

1) объявление темы и постановка целей урока;

2) коллективное составление и запись учителем на доске столбика ТУ с использованием абак;



- 3) анализ составленной таблицы, поиски «узелков на память»¹;
- 4) подведение итогов запоминания;
- 5) проверка и закрепление столбика таблицы;
- 6) работа в тетради для самостоятельной работы («Волшебной тетради»). Игра «Школа» (взаимо- и самопроверка знаний);
- 7) проверка знаний учителем при помощи «Цветовой сигнальной ленты» и «Цветовых сигнальных карточек». Игра «Пешеходы»;
- 8) подведение итогов с использованием «Таблицы умножения».

Ниже мы предлагаем вариант реализации алгоритма на примере умножения числа 2.

Технология изучения умножения числа 2

I. Объявление темы.

Учитель читает стихотворение С. Маршака «Дважды два».

Таблица
Умножения
Достойна
Уважения.

Она всегда во всем права:
Что б ни случилось в мире, —
А все же будет дважды два
По-прежнему четыре.

— Сегодня мы выучим столбик таблицы умножения числа 2.

Учитель показывает на столбик, изображенный на таблице (см. обложку).

II. Работа с абакком. Запись столбика примеров на доске.

Учитель, отодвигая полоску абакка, открывает сначала 2 кружка и рядом на доске записывает, проговаривая, равенство $2 \cdot 1 = 2^2$ и т.д. Учащиеся наблюдают, как составляется таблица, и у них появляется желание помочь учителю. Они хором диктуют остальные примеры.

III. Анализ составленной таблицы, поиски «узелков на память».

Используя линейку, учитель ограничивает число кружков абакка и пример, записанный на доске. Учащиеся видят предметную модель $\bigcirc \bigcirc$ и знаковую — $2 \cdot 1 = 2$.

— В каком домике «Города умножения»³ и в какой квартире живет это произведение? (Во второй квартире красного домика.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	•								

Трудно запомнить этот результат? (Нет.) Заключаем произведение в рамку — [2]. Анализируем второе равенство, опираясь на абак, запись на доске и «Город умножения».

Учитель ограничивает одной линейкой два ряда кружочков и равенство. Он манипулирует второй линейкой, как показано на рисунке (линейка изображена прямой линией).

$$\begin{array}{rcl} 2 \cdot 2 = 4 & \begin{array}{cc} \bigcirc & \bigcirc \\ \hline \bigcirc & \bigcirc \end{array} & \begin{array}{c} \bigcirc \bigcirc \\ \bigcirc \bigcirc \end{array} \end{array}$$

Учитель напевает или включает запись песни «Дважды два» (муз. В. Шаинского, сл. М. Пляцковского).

Дважды два — четыре,
Дважды два — четыре,
Это всем известно
В целом мире!

— Знаете ли вы, сколько будет дважды два? (Да.) «Узелком на память» будет эта песенка и стихотворение С. Маршака. Где живет произведение в «домике»? (В четвертой клетке.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	•		•						

¹ Под «узелками на память» понимается создание ассоциативных связей за счет использования моделей, стихотворений, пальцев и т.д.

² Включение данного случая в таблицу является позицией автора. — *Ред.*

³ Домики «Города умножения» являются графической моделью столбика ТУ. За структурную единицу построения домиков взяты клеточки, которые отсчитываются слева направо и сверху вниз.



— Как пообедем ответ? (В рамку, так как мы его уже запомнили. **4**) Анализируем равенство $2 \cdot 3 = 6$.

Меняя положение второй линейки, учитель руководит рассуждениями учащихся.

а) $4 + 2 = 6$ б) $3 + 3 = 6$

$$\begin{array}{c} \bigcirc \bigcirc \\ \bigcirc \bigcirc \\ \hline \bigcirc \bigcirc \end{array}$$

$$\begin{array}{c} \bigcirc \bigcirc \\ \bigcirc \bigcirc \\ \hline \bigcirc \bigcirc \end{array}$$

Отсчитывая 3 раза по 2 клеточки, ученики находят место расположения этого произведения в «домики».

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	•		•		•				

— Знаете ли вы результат умножения 2 на 3 наизусть? Произведения, значения которых вы еще не запомнили, будем обводить с трех сторон — **6**.

Работа над равенствами $2 \cdot 4 = 8$ и $2 \cdot 5 = 10$ проходит аналогично.

С целью заучивания результата умножения в случае $2 \cdot 5 = 10$ учитель предлагает использовать «счетную машину» — кулачки, прижатые пальцами друг к другу.

Учитель выпрямляет последовательно пары пальцев, начиная с мизинцев, и говорит: «По 2 взять 1 раз, получается 2, по 2 взять 2 раза, получается 4; по 2 взять 3 раза, получается 6, по 2 взять 5 раз получается 10». Учитель раскрывает ладони и показывает, что $5 + 5 = 10$.

Ученики повторяют упражнение, используя свои «счетные машинки».

— Пальцы станут вашим главным «узлом на память», потому что они помогают не только запомнить равенство $2 \cdot 5 = 10$, но и найти, например, произведение $2 \cdot 8$.

Учитель складывает две руки ладонь к ладони, прячет большие пальцы внутрь и говорит: «Если $2 \cdot 5 = 10$, то $10 - 2 = 8$, т.е. $2 \cdot 4 = 8$ ».

Следует отметить, что изучение столбика таблицы умножения является началом формирования вычислительного навыка, который должен пройти этапы от действий в замедленном темпе с тщательным обдумыванием каждого движения мысли до выполнения их в быстром темпе, в свернутом виде, автоматически, чего мы будем добиваться на следующих уроках, используя весь комплекс наглядных пособий.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения. Технология создания и использования. М., 1998.
2. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М., 2005.
3. Петкевич Н.В. Методическое руководство к демонстрационному пособию «Таблицу умножения учим с увлечением»: Пос. для учителя. М., 1992.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М., 2003.
5. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе. Укрупнение дидактических единиц. М., 1996.



Информатика в начальной школе

Из опыта работы

Н.В. РАЗЕПИНА,

учитель начальных классов, г. Михайловск, Свердловская область

В нашей школе информатика в начальных классах преподается с 1999 г. Сначала это был кружок. С 2004 г. информатика вошла в учебный план начальной школы. Этому есть объективные причины. Во-первых, реализация задач реформы школы в практике начального образования связана с повышением развивающих функций обучения, поиском более рациональных и эффективных методов и форм обучения. Задача формирования знаний решается в единстве с развитием у младших школьников познавательного интереса, творческого мышления, овладения способами учебной деятельности. Одним из направлений такого поиска является разработка теории и практики использования информатики в учебно-воспитательном процессе. Информатика как учебный предмет имеет большое значение в формировании круга знаний в соответствии с программой начальной школы, в интеллектуальном развитии детей, в становлении произвольности важнейших психических процессов, является средством формирования мотивации учения, обеспечивает личностный рост учеников. Во-вторых, необходимо подготовить школьника к жизни в информационном обществе. Для этого следует формировать информационную культуру учащихся уже в начальной школе, учить их эффективно работать с информацией посредством компьютера, владеть системой знаний, умений и навыков при общении с компьютером, развивать логику мышления.

При первом наборе учащихся в кружок «Информатика для малышей» я столкнулась с такой проблемой: ни одна из доступных программ по информатике не подходила в том варианте, в котором была создана. И тогда я попробовала составить учебный курс с I по IV класс, приемлемый для школьного компьютерного класса и

имеющегося в моем распоряжении программного обеспечения. Сейчас в общеобразовательные школы поступают учебники и тетради на печатной основе по информатике, программное обеспечение, различные учебные программы по формированию информационной культуры в младшем школьном возрасте. Мои поиски в этом направлении развиваются, совершенствуются, но некоторые аспекты в составленном учебном курсе остаются фактически без изменения, это: а) принципы, которых я придерживаюсь при составлении учебного плана; б) направления работы с I по IV класс; в) диагностические показания учащихся.

Перечислю принципы, на которых строится учебный курс:

- формирование основ информационной культуры;
- учет возрастных особенностей учеников 7–10 лет;
- обеспечение межпредметных связей информатики и основных предметов начальной школы;
- использование позитивного опыта специалистов — разработчиков программ по информатике для начальной школы, в первую очередь В.В. Дубининой, Ю.И. Первина, Н.В. Макаровой, Л.П. Панкратовой; опора на учебники и тетради А.В. Горячева «Информатика в играх и задачах», А.В. Могилева «Мир информатики», С.И. Волковой, Н.Н. Столяровой «Развитие познавательных способностей детей на уроках математики», на основы развития логики мышления по системе Л.В. Занкова;
- ориентация на компьютер на базе процессора Pentium 3 и имеющееся в моем распоряжении программное обеспечение: пакет программ Microsoft Office, программные среды ПервоЛо-



го, ЛогоМиры, программный комплекс «Радуга», «Роботландия», программы «Раскраска», «Малыш 1», «Маленький искатель», «Алик»: Летние каникулы (развитие мышления и зрительной памяти), «Умка (обучение грамоте)», «Грамматика», «Конструктор букв», «Веселая азбука», «Баба-Яга учится читать», «Матмышенок», «Заяц Петька», «Считаем с Рексом», «Приключения на планете чисел», «Занимательная математика», «Веселая математика», «Мышка Мия спешит на помощь (основы алгебры и геометрии)», «Мир информатики (формирование информационной культуры)»; клавиатуры: «Бомбина — тренажер для детей», «Учись печатать по-русски», «Кейборд»; программы из серии «Семейный наставник по математике, русскому языку».

Далее охарактеризуем направления деятельности с I по IV класс.

В I классе целью обучения является начальное знакомство с компьютером. При знакомстве с компьютером младшие школьники обучаются грамоте, а именно учатся читать, совершенствовать навык чтения; запоминать образы письменных букв; развивают познавательные процессы; учатся работать мышкой; закрепляют знания по математике.

Во II классе происходит развитие познавательных процессов, большое внимание уделяется тренажу по математике, а также закреплению основных тем по русскому языку.

В III классе ставятся цели: формировать представления об информации и информационных процессах, об устройстве компьютера; познакомить с алгоритмическим мышлением и развивать логическое мышление в процессе работы в графическом редакторе по теме «Графические алгоритмы» и управления исполнителем (Черепашкой) в ПервоЛогe: большое внимание уделяется межпредметным связям, организуются проекты по окружающему миру, математике.

В IV классе ставятся цели: углубить представления учащихся о программировании; развивать представления об информа-

ционных процессах через усложнение знаний об устройстве компьютера; совершенствовать умения работать в графическом и текстовом редакторах.

Остановимся на эффективных диагностических показателях учащихся, получаемых в ходе экспериментальной деятельности.

Ученики начальной школы должны уметь устанавливать иерархию понятий, вычленять более широкие и более узкие понятия, находить связи между родовыми и видовыми понятиями, давать обоснованное доказательство и развернуто аргументировать свое мнение.

Научить младших школьников перечисленным умениям очень сложно, так как традиционное обучение большей частью ориентировано на развитие памяти, на воспроизведение полученных знаний. Интенсивно развивать логику мышления в сложившихся условиях помогает изучение информатики, которое способствует не только развитию логики, но и формированию познавательного интереса учеников. Познавательный интерес и развитие логического мышления в курсе информатики соединяются и по данным диагностики положительно влияют на личностное становление ребенка.

При использовании компьютерных технологий в начальной школе у учеников данного возраста формируется умение и желание учиться, начинает складываться стиль мышления, закладываются самые прочные знания и навыки, без которых невозможно дальнейшее успешное обучение в средней школе.

Очень интересной и важной является интеграция информатики и других дисциплин начальной школы. Эта линия в изучении информатики особенно близка учителям начальной школы, так как в скором будущем интеграция отдельных дисциплин будет важнейшим направлением сокращения нагрузки учащихся и обновления содержания образования в начальной школе. Приведем пример интегрированного урока информатики и математики (для II класса).

В соответствии с санитарно-гигиеническими нормами урок делится на две части:



теоретическую (20 мин) и практическую (20 мин).

Тема: «Путешествие в мир чисел (основы логики, счет в пределах 100)».

Задачи:

- развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию), внимание, память, самооценку;
- учить самостоятельной работе с компьютером;
- воспитывать умение сотрудничать в паре;
- формировать навык устных вычислений в пределах 100.

Оборудование для теоретической части урока: плакат с изображением самолетов, детали для построения самолета, плакат с числами, доска почта, рисунок с изображением двух детей (Маши и Миши), конверты с логической игрой, тетради на печатной основе, путеводители (набор картинок), медали для награждения, надписи на доску почта.

Программное обеспечение практической части урока: программа «Занимательная математика» (Руссобит-М), «Магический квадрат» из программного комплекса «Радуга» В.И. Варченко.

Ход урока.

I. Организационный момент.

— Ребята, вы хотите отправиться в путешествие? Сегодня на уроке информатики мы отправляемся в путешествие в сложный и загадочный мир чисел. В путешествии мы проверим, умеете ли вы мыслить, быстро и точно считать в уме. Познакомьтесь, это Миша и Маша — наши помощники.

Учитель показывает рисунок, на котором изображены Маша и Миша.

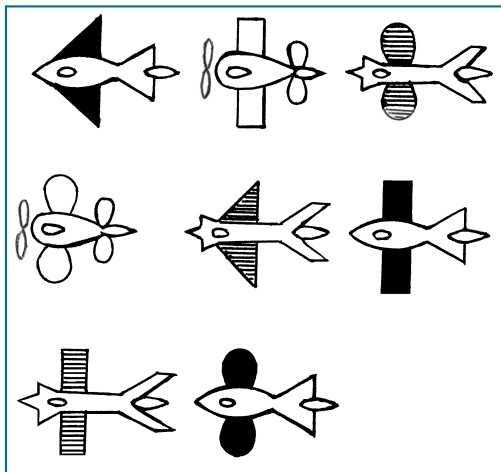
II. Теоретическая часть урока.

— Давайте построим для путешествия самолет. Посмотрите на доску.

На доске висит плакат с изображением самолетов. Под плакатом располагаются детали, из которых ученики составят недостающий самолет.

— Вы видите самолеты. Наш самолет должен быть построен в правом нижнем углу. Для этого наблюдайте, чем отличаются самолеты в каждом ряду, тогда вы сразу

поймете, какие детали понадобятся вам для строительства.



Выполняя задание, учащиеся замечают, что самолеты различаются корпусами и крыльями.

— Маша и Миша награждают вас, ребята, званием «Вы наблюдательны».

Учитель прикрепляет к доске почта лист бумаги с надписью «Вы наблюдательны».

— Летим на планету чисел.

Ученики изображают движение самолета.

— Посмотрите, сколько чисел нас встречает.

На доске висит плакат.

51	79	53	77	58
54	80	56	50	59
52	73	75	78	74
76	55	72	57	71

— Рассмотрите числа. Чем они отличаются? (Количеством единиц и десятков, цветом, размером, среди чисел есть четные и нечетные, круглые и некруглые.) Чем похожи числа? (Они двузначные.) Назовите самое маленькое по счету оранжевое число. Назовите хором все оранжевые числа в порядке возрастания.

Вызванный к доске ученик показывает соответствующие числа, дети называют их.



— Назовите самое большое по счету черное число. Назовите хором все черные числа в порядке убывания.

Вызванный к доске ученик показывает соответствующие числа, дети называют их.

— Маша и Миша награждают вас званием «Вы внимательны».

Учитель прикрепляет к доске почта лист бумаги с надписью «Вы внимательны».

— Числа любят школу. Посмотрите, они готовы к уроку физкультуры. Числа построились в числовые ряды.

Учитель заранее записывает на доске 2 ряда чисел.

3, 6, 9, ...

40, 35, 30, ...

— Посмотрите на первый числовой ряд. Что вы можете о нем сказать? (Числа в ряду увеличиваются на 3, они однозначные, одинаковы по цвету и размеру, среди них есть четные и нечетные.) Продолжите этот ряд, добавив еще 5 чисел. Посмотрите на второй числовой ряд. Что вы о нем можете сказать? (Числа в ряду уменьшаются на 5, они двузначные, одинаковы по цвету и размеру, среди них есть круглые и некруглые.) Продолжите этот ряд чисел. Рассмотрите числа в получившихся рядах и распределите их на две группы. (По количеству разрядов эти числа можно распределить на однозначные и двузначные; по цвету — на оранжевые и черные; по размеру — на большие и маленькие. Также эти числа можно распределить на четные и нечетные; на круглые и некруглые.) Числа любят дружить. Посмотрите, некоторые числа подружились с математическими знаками, и получились числовые равенства.

Учитель обращает внимание младших школьников на числовые равенства, записанные на доске.

$$48 - 30 = 17$$

$$16 + 40 = 56$$

$$70 - 4 = 66$$

$$22 + 6 = 28$$

$$59 - 6 = 53$$

$$43 + 7 = 50$$

— Что-то Маша хитро улыбается. Может быть, в этих равенствах что-то не так? Давайте проверим. Конечно, из 48 вычесть 30 будет 18. Миша задумался, на какие две группы распределились числовые равен-

ства? Кто из вас может помочь Мише ответить на этот вопрос? (Они распределились на две группы в зависимости от того, какое число прибавляют или вычитают: однозначное или двузначное.) Как можно по-другому распределить эти числовые равенства на две группы? (По математическому знаку в левых частях равенств; по тому, есть ли в равенствах круглые числа.) Миша и Маша награждают вас, ребята, званием «Вы смекалисты».

Учитель прикрепляет к доске почта лист бумаги с надписью «Вы смекалисты».

— Ребята, вы любите цирк? Числа обожают цирк, особенно выступления клоунов. Решим задачу про клоунов. Рассмотрите иллюстрацию на с. 6¹.



— Прочитайте задачу: «Катя, Вова, Жена и Сева нарисовали по клоуну. Клоуны Вовы и Жени в треугольных шляпах. Клоуны Вовы и Севы с кисточками на шляпах. Где чей клоун?» Изучите таблицу, которая поможет нам ответить на вопрос задачи.

Имена клоунов	Форма шляпы	Кисточка

— Какие данные нужны нам для решения задачи? Читайте задачу по предложениям и заполняйте таблицу по столбцам. Найдите ответ по строкам. Что вы можете ска-

¹ Ученики работают по пособию С.И. Волковой и Н.Н. Столяровой «Развитие познавательных способностей детей на уроках математики».



зять о задаче и таблице? (Задача заставляет размышлять, она логическая; таблица помогает ответить на вопрос задачи, она похожа на краткую запись.) Маша и Миша награждают вас званием «Вы умеете мыслить».

Учитель прикрепляет к доске почта лист бумаги с надписью «Вы умеете мыслить».

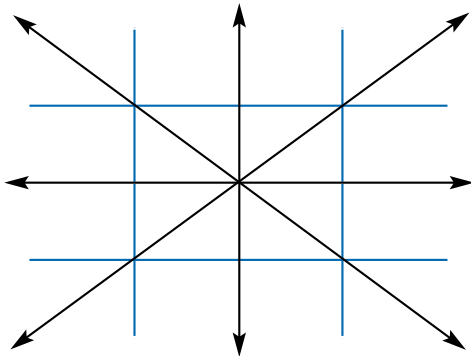
— Числа любят играть в головоломки. Покажите числам, как вы умеете дружно играть в парах. Возьмите конверт и достаньте из него клеточное поле.

Ученики достают из конвертов клеточное поле с нарисованными кружками, например:

			кр.
		син.	
	жел.		зел.

— Теперь достаньте из конверта кружки. Какого цвета ваши кружки? (Красного, синего, желтого и зеленого.) Послушайте правила игры: надо так разложить кружки, чтобы они не повторялись по цвету ни в строчках, ни в столбцах, ни по его диагоналям поля.

Учитель прикрепляет к доске лист бумаги, на котором изображены правила — «направления» игры.



После того как ученики выполнили задание, учитель показывает две-три детские работы, заслушивает рассуждения учащихся о том, как они действовали, отмечает умение детей работать в паре.

— Маша и Миша награждают вас званием «Вы самостоятельны».

Учитель прикрепляет к доске почта лист бумаги с надписью «Вы самостоятельны».

III. Практическая часть урока.

— Таким замечательным путешественникам, как вы, можно доверить самостоятельно продолжить изучение планеты чисел. А поможет вам компьютер и путеводитель.

Учитель показывает набор картинок с действиями — своеобразный алгоритм деятельности ученика за компьютером. За каждым компьютером лежит такой путеводитель.

Примеры картинок в путеводителе.



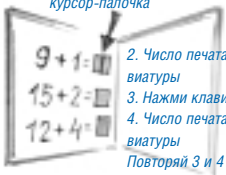
Щелкни на лошадке со стрелочкой



Разбуди копилку — щелкни на ней мышкой



Щелкни на этой картинке



Выполни команды в строгом порядке

1. Щелкни сюда мышкой, появится курсор-палочка

2. Число печатай с клавиатуры

3. Нажми клавишу Enter

4. Число печатай с клавиатуры

Повторяй 3 и 4 команды, пока не закончишь

— Путеводитель поведет вас вперед. Поэтому внимательно изучайте каждую страничку путеводителя. Он познакомит вас с двумя новыми компьютерными программами, с новыми заданиями чисел. Идите к компьютерам.

Ученики самостоятельно запускают с помощью ярлыка на рабочем столе программу «Занимательная математика» (Руссобит-М). В этой программе они выполняют два задания: 1) найти числовое выражение и его значение; 2) на выбор складывают



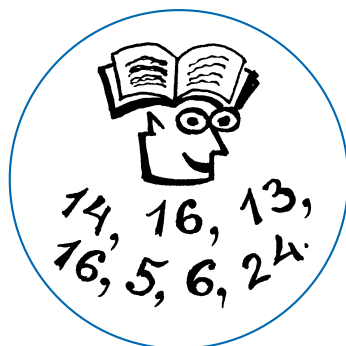
или вычитают числа в блокноте, пользуясь клавишей Enter и числовой клавиатурой.

Затем учащиеся выбирают на панели задач окно папки «Радуга» (Варченко В.И. Программный комплекс «Радуга в компьютере») и запускают программу «Магический квадрат». Магический квадрат по содержанию похож на головоломку из теоретической части урока, но теперь ученики действуют самостоятельно.

В ходе компьютерной деятельности учитель оказывает индивидуальную помощь, проверяет результаты работы каждого ученика.

IV. Итог урока.

— Наше путешествие подошло к концу. Маша, Миша и числа награждают каждого из вас медалью. Обратите внимание, что на медали есть ваши друзья-числа. Эти числа — ваше домашнее задание. Числа на прощание сказали вам что-то, попытайтесь расшифровать это слово дома с помощью



Пример медали для награждения

алфавита. (На медалях зашифровано слово *молодец*.)

Какие знания и умения помогли вам заслужить медали? С какими программами вы сегодня познакомились? Что вы можете о них сказать? Спасибо за урок. Я вами очень довольна.

Экологический подход при обучении начальному естествознанию

Т.П. БОГДАНЕЦ,

кандидат биологических наук, доцент, Мурманский государственный педагогический университет

Экологический подход — это видение мира в аспекте существующих связей и взаимозависимостей между живой и неживой природой, между объектами живой природы. Альтернативой ему служит систематический подход — видение мира в аспекте биологической (географической, геологической, химической и т.п.) классификации. Систематический подход в начальном естествознании реализовать проще, он нагляден и традиционен. Однако я убеждена, что именно экологический аспект должен стать основным, определяющим как содержание, так и методы и формы обучения начальному естествознанию. В пользу этого говорит следующее:

- Экологический подход позволяет ставить вопрос «почему?» и находить на

него ответ, а значит — раскрывать смысл многих естественно-научных понятий. Последнее особенно важно, ибо только знание, обладающее для человека смыслом, становится «живым». «Живое понятие», «живое знание» не требуют механического заучивания, они строятся человеком в процессе познания и впоследствии могут расти и развиваться. Именно поэтому при обучении начальному естествознанию важно не столько расширение круга изученных фактов, терминов и формулировок, схем и выводов, сколько раскрытие смысла даже сравнительно небольшого их числа.

- Экологический подход обеспечивает наибольшую возможность реализации



развивающего обучения, поскольку позволяет выходить за рамки эмпирического исследования, подниматься до теоретических обобщений, формулировки гипотез и их эмпирической проверки.

- Экологический подход дает возможность рассматривать изучаемые объекты с разных точек зрения, совмещать их, проводить классификацию по разным основаниям, включая один и тот же объект в разные множества, что способствует развитию гибкости и самостоятельности мышления, противостоит догматизму в суждениях.
- Только с позиций экологического подхода земной мир может осмысливаться как единое целое, поскольку для Земли живая материя есть характерная и неотъемлемая сущность.
- Дифференцированное изучение живой и неживой компоненты земной природы в старших классах средней школы является необходимым следствием дифференциации и специализации естественных наук, но отнюдь не обязательно в интегрированном курсе начального естествознания.

Экологическая составляющая в той или иной степени присутствует во всех современных авторских природоведческих курсах, однако последовательной реализации экологического подхода мы не найдем ни в одном из них. В основе сохраняется классическая схема движения от неживого к живому, а при изучении живого — от растительных форм к животным, при этом каждая из областей заметно обособлена. В результате наблюдается некоторая мозаичность учебного материала.

В качестве примера рассмотрим тему «Свойства снега и льда», поскольку, во-первых, она входит практически во все авторские программы, во-вторых, все авторы предлагают, по сути, одну и ту же методику ее изучения (предметный урок строится на сравнении свойств снега и льда) и, в-третьих, она являет собой типичный пример упомянутой выше мозаичности.

Доказательством мозаичности, обособленности этой темы — беспомощность практикующих учителей. Если спросить

их: «Зачем вы изучаете с детьми эту тему? Для чего нужно знать свойства снега и льда?» — эти простые и очевидные при экологическом подходе вопросы не возникают у учителей, тем более они не обсуждают их со своими учениками. В самом деле, что обсуждать, если тема есть в программе! При систематическом подходе, когда неживые и живые объекты изучаются как самостоятельные ценности, эти вопросы не поднимаются даже авторами программ и учебников.

Они возникают, если мы используем экологический подход, и, главное, имеют ясные ответы: нам *необходимо* знать свойства снега и льда, чтобы понять, в каких условиях в течение долгих зимних месяцев, 24 часа в сутки, живут в окружении снега и льда зимующие живые организмы: растения и животные. Именно поэтому мы изучаем свойства снега и льда. Мы должны донести до учащихся эту важную мысль в начале изучения темы.

При таком подходе каждое выявленное свойство мы должны рассматривать с точки зрения его влияния на живые организмы. Недостаточно только констатировать наличие того или иного свойства, записав информацию о нем в таблицу, важно исследовать, какое значение для живых организмов оно имеет. Поэтому методика изучения темы существенно меняется.

Прежде всего, сравнение свойств снега и льда становится неактуальным: поскольку снег и лед имеют разное значение для разных групп организмов, рассматривать их нужно отдельно.

Ход изучения снега и льда можно построить в соответствии со структурой научного познания, что позволяет развивать теоретическое мышление и формировать основы научного мировоззрения. В этом случае процесс познания включает *эмпирический* этап: исследование свойств снега и льда и их влияния на живые организмы; *теоретический* этап: выработку гипотезы о возможных путях использования этих свойств и адаптации к ним; подтверждение гипотезы на практике: поиск фактов, подтверждающих гипотезу, объяснение новых фактов с использованием гипотезы.

Все исследование можно проводить аудиторно, как предметный урок в классе,



можно — внеаудиторно, как натурное (полевое) исследование (это самый предпочтительный вариант), можно объединить первый (в этом случае он может проходить по традиционной схеме) и второй варианты, которые будут дополнять друг друга. Последний вариант, безусловно, хорош, но при хронической нехватке учебных часов его реализация проблематична.

Снег

Эмпирический этап.

Цвет.

Первое необходимое свойство — **цвет**. Вопрос «Какого цвета снег?» затруднений у учащихся не вызывает. А вот следующий: «Оказывает ли белый цвет снега влияние на живые организмы?» — вызывает размышления.

При работе аудиторно кроме натурального снега желательно использовать аналогию, например, спросить: на бумаге какого цвета мы обычно пишем? (Белого.) Почему? (На белом фоне написанное лучше видно.) Какого цвета буквы в книге? (Черные или темные.) Почему? Сравните снег и белую бумагу. (На белом снегу так же хорошо все видно, как на бумаге.) Значит, на белом снегу не спрятаться?

Для выяснения этого вопроса на белом фоне (белая доска, стена, большой белый лист бумаги) прикрепим листочки разного цвета, в том числе белого, и попросим учащихся ответить: листочки какого цвета менее всего заметны издали? Каким нужно быть, чтобы на белом фоне тебя было трудно заметить? (Белым.)

При работе внеаудиторно влияние белого цвета исследуем несколько иначе. Необходимо приготовить несколько листов бумаги разного цвета, в том числе один белый. Формулируем задачу: установить, сможет ли лист бумаги какого-то цвета замаскироваться на поверхности белого снега? Или: для бумаги какого цвета потребуется наименьшее удаление от наблюдателя, чтобы стать незаметной? Как это выяснить? Разложим заготовленные листы в ряд на белом снегу и будем отходить, считая шаги до тех пор, пока какой-то из них станет малозаметным. Какой? (Белый.) На сколько ша-

гов нужно отойти, чтобы стали плохо заметны листы другого цвета? Какой цвет виден дальше всех? (Красный.)

Вывод: снег белого цвета. На белом фоне темные и цветные предметы хорошо заметны, а белые — маскируются. Если нужно быть незаметным на белом снегу, лучше быть белого цвета.

Непрозрачность.

При работе аудиторно важность этого свойства можно показать, используя в качестве аналога тот же лист бумаги. Накрыв листом лежащий на столе предмет, спрашиваем: что произошло? Почему его не видно? Изменил ли он цвет? (Его не видно потому, что лист непрозрачный!) А снег? Непрозрачность снега устанавливается описанным в учебнике способом. Снег непрозрачный! Значит, под снегом можно спрятаться!

Внеаудиторно. Подсчитав в шагах расстояние, с которого белый лист незаметен на белом фоне, убедившись, что красный цвет виден с очень большого расстояния, возвращаемся к разложенным на снегу листам. Учитель насыпает небольшой слой снега на самый яркий красный лист и спрашивает: что произошло? Листа не видно, хотя мы стоим совсем рядом! Почему? (Снег непрозрачный!) Что это значит? (Под ним можно спрятаться!) Предмет под снегом не видно, поэтому ему не обязательно быть белым! Он может быть любого цвета.

Вывод: снег непрозрачный, предмет под снегом не виден и может быть любого цвета. Под снегом можно спрятаться.

Рыхлость.

Возникает вопрос: чтобы под снегом можно было прятаться, должен ли он обладать еще каким-то свойством, кроме того, что он непрозрачный? Каким?

При аудиторном изучении, для того чтобы наглядно показать важность и необходимость такого свойства, как рыхлость, нужно найти аналоги. Например, сахарный песок, крахмал и т.п. и какой-то белый монолит, например кусок мрамора, пластмассы. Убедившись, что рыхлость субстрата — непременное условие для того, чтобы в него можно было закопаться и спрятаться. Исследуем снег на предмет наличия у него этого свойства.



При работе внеаудиторно нужно подыскать два участка: с рыхлым и утрамбованным, плотным снегом. Дать учащимся задание: выяснить, чем отличаются эти два участка? В том и в другом случае снег белый, непрозрачный. Но где легче спрятаться под снег? (Там, где снег рыхлый.) Каким бывает снег? (Рыхлым и плотным, утрамбованным.)

Вывод: снег бывает рыхлым и утрамбованным, плотным. В рыхлый снег легко закапываться и прятаться.

Снег холодный.

Эту характеристику снега иногда опускают. На самом деле она очень важна. Все ли животные могут жить в снегу или на его поверхности, если он такой холодный? Такие животные, как насекомые, черви, земноводные, пресмыкающиеся, и многие другие не могут вырабатывать и сохранять достаточно тепла, чтобы противостоять холоду, их называют *холоднокровными*. Холоднокровные не могут жить на (в) снегу. (*Примечание:* существуют насекомые, так называемые снежные комарики, которые могут появляться в оттепели на поверхности снега. Но это исключение.) Есть такие, у которых внутри как будто печка, тепло разносится по телу кровью, поэтому они называются *теплокровными*. Это птицы и звери. К какой группе относятся люди? Конечно к теплокровным.

Вывод: снег холодный, поэтому жить в снегу или на его поверхности могут только теплокровные животные: они имеют теплое тело и противостоят холоду.

Снег тает.

Снег тает и превращается в воду в тепле и при контакте с теплым предметом.

В традиционной схеме на предметном уроке ограничиваются тем, что устанавливают факт таяния снега в тепле. Для нашей цели этого недостаточно: важно убедиться, что снег тает и при контакте с теплым телом. Человек, как существо теплокровное, имеет теплое тело. Что будет со снегом, если мы возьмем его в теплую руку? (Тает, рука становится мокрой.)

При работе внеаудиторно достаточно «контактного» наблюдения. Учащиеся должны убедиться, что от теплого тела снег начинает таять. Почему снег тает? (От кон-

такта с теплым телом снег нагревается и поэтому тает.) Возникает вопрос: могут ли теплокровные прятаться в него в таком случае? Или все, кто это делает, сидят в снегу мокрыми? Поиск ответа приводит к мысли о роли шерстного и перьевого покрова. Обсудим теплоизоляционную роль шерсти и перьев: тепло так плохо проводится этими покровами, что, теплые у самой кожи, снаружи они остаются холодными настолько, что таяния снега практически не вызывают. Если же снег все-таки чуть-чуть подтает, от намокания их предохранит слой жира, который покрывает шерсть и перья.

Вывод: от тепла (теплого тела) снег нагревается и тает, превращаясь в воду. Теплокровных животных, живущих зимой на (в) снегу, от этого процесса защищает шерстный или перьевого покров.

Общий вывод по эмпирической части: снег имеет следующие свойства: он белый, холодный, непрозрачный, рыхлый, при нагревании (например, в тепле или при контакте с теплым телом) тает и превращается в воду. Эти свойства снега имеют большое значение для животных: холонокровные зимой жить активно, как они живут летом, не могут, а теплокровные (звери и птицы) могут. На поверхности снега они хорошо заметны, но, используя свойства снега, могут прятаться, закапываясь в снег или становясь на зиму белого цвета.

Теоретический этап.

Побуждаем учащихся сформулировать предположения об образе жизни животных зимой, используя знания о перечисленных свойствах снега. Они должны сводиться к следующему: теплокровные животные, в отличие от холонокровных, могут вести активную жизнь зимой, при этом они могут жить как на поверхности снега, так и под снегом. Под снегом их не видно, поэтому безразлично, какого они цвета. Для многих, живущих на поверхности снега, цвет тела становится решающим. Для тех, кто должен прятаться от хищников (потенциальные жертвы) или незаметно подкрадываться (хищники), выгодно становиться на зиму белым. Сравнивая окраску животного летом и зимой, мы можем предположить его образ жизни.



Поиск фактов, подтверждающих гипотезу, объяснение новых фактов с использованием гипотезы.

Учитель просит учащихся припомнить факты, доказывающие верность сделанного предположения (необходимо приготовить соответствующие изображения животных):

заяц-беляк: в спячку не ложится, всю зиму активен, подвергается нападению хищников, имеет маскирующую окраску: летом бурый, зимой белый;

полевка: всю зиму живет под снегом, где активно бегает, ест сохранившиеся растения, на поверхность снега почти не выходит. Хищники, которые на нее охотятся (лиса, волк), находят ее на слух. Окраска не имеет для нее существенного значения, и она ее в течение года не меняет;

бурый медведь: окраску, как и полевка, на зиму не меняет. Почему? Можно предположить, что он: 1) живет под снегом, где активно бегает, как полевка, — нереально, он слишком большой для этого; 2) живет активно на поверхности снега, но прятаться или подкрадываться ему не приходится; 3) зимой неактивен, где-то надежно прячется всю зиму; 4) на зиму уходит в теплые края, где нет снега. Все предположения, кроме первого, в принципе имеют право на существование. Необходимо узнать (прочитать) об образе жизни медведя, чтобы выбрать верное. Что мы знаем о медведе? Он всю зиму спит в берлоге под снегом, его не видно, поэтому он свою окраску на зиму не меняет. Таким образом, правильно наше третье предположение.

Следует показать учащимся изображения новых для них животных с сезонным диморфизмом, образ жизни которых они не знают, например песец, горностай, полярная сова, тундровая куропатка (все — в летнем и зимнем наряде), и попросить высказаться по поводу их образа жизни. Случаи

сезонного диморфизма легки для объяснения. Сложнее объяснить его отсутствие. Обратим внимание, что в живой природе редко бывают однозначные решения. Мы можем высказывать несколько предположений (как о буре медведя, например), а подтвердить или опровергнуть свои предположения можем, прочитав специальную литературу, например энциклопедию о животных.

Общий вывод: свойства снега оказывают большое влияние на жизнь животных зимой. Некоторые свойства снега животные приспособились использовать: цвет, непрозрачность, рыхлость. Для этого некоторым из них приходится на зиму изменяться или вести иной, чем летом, образ жизни. Зная, как изменяется или не изменяется животное зимой, мы можем предположить его зимний образ жизни.

В качестве задания для самостоятельного исследования можно предложить учащимся исследовать влияние рыхлости и глубины снега на передвижение животного (и человека) по снегу, а также на возможность его раскапывания. Для этого нужно провести работу на двух участках, отличающихся по глубине и рыхлости снега. Животные, особенно крупные (олени, например), вязнут в снегу, при преследовании быстро выбиваются из сил и могут стать добычей более легкого хищника. Кроме того, глубокий и особенно плотный снег трудно раскапывать, что делает труднодоступной находящуюся под снегом пищу для оленей и кабанов.

На этом конкретном примере мы видим, как меняется смысл, ход и результат изучения темы при использовании экологического подхода. К сожалению, ограниченный объем статьи не позволяет рассмотреть методику изучения свойств льда. Возможно, это будет в следующей статье.



Игры-соревнования в экологическом образовании школьников

П.И. АГАЛАРОВА,

старший преподаватель кафедры экологии, Дагестанский университет, г. Махачкала

В настоящее время в педагогических исследованиях большое внимание уделяется нетрадиционным (игровым) формам непрерывного экологического образования. При этом под непрерывностью понимается взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни. Особое место в этом процессе занимает младший школьный возраст.

В ходе освоения учащимися начальной школы основ экологических знаний и овладения ими первичного опыта защиты природной среды родного края необходимы новые формы организации учебной деятельности.

Исследователи *С.Д. Дерябо* и *В.А. Ясвин* обращают внимание педагогов на возможность использования в учебно-воспитательном процессе такой формы образования учащихся, как соревновательная экологическая игра.

По определению авторов, экологическая игра — это форма экологического образования, основанная на развертывании особой (игровой) деятельности участников, стимулирующая высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональностей включенности. Соревновательные экологические игры — это тип экологических игр, основанный на стимулировании активности участников в приобретении и демонстрации экологических знаний, навыков и умений [1, 332]¹.

В. Давыдова считает, что игра-соревнование позволяет решить самые разные образовательные и воспитательные задачи:

- помогает обрести уверенность в своих силах, веру в людей, оптимизм;
- обеспечивает самонастрой на жизне-

радостность, на развитие и возвышение себя, на реализацию своего человеческого предназначения, выработку привычки к постоянному самосовершенствованию;

- включает ребенка в процесс самопознания и самовоспитания;

- воспитывает ответственность, аккуратность, рачительность, что развивает способность ребенка к самоорганизации.

Игра-соревнование может иметь несколько вариантов, различные условия и правила.

Проведение игр-соревнований имеет большое значение еще и потому, что учащиеся видят сразу результат своей работы, а также свои положительные и отрицательные стороны [2, 30].

По мнению *В.В. Лаврентьева*, в игре, чаще всего представляющей собой индивидуальное или групповое соревнование, воспитываются многие волевые качества: самостоятельность, настойчивость, самообладание, выдержка, воля к победе — все то, без чего немислим успех. Наличие всех этих условий составляет основу всякого плодотворного труда [3, 85].

Соревновательная экологическая игра может быть проведена в виде викторины — формы интеллектуальной игры, где успех достигается за счет наибольшего количества правильных ответов.

Исследователь *Ю. Ганичев* выделяет следующие цели викторины:

- проверить уровень полученных знаний;

- стимулировать самостоятельное изучение материала;

- развивать логическое мышление, сообразительность, коммуникабельность [4, 29].

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



Для учащихся соревновательная игра выступает как имитация реальных ситуаций на эмоциональном уровне, позволяющая развить контактность с окружающей средой.

По мнению *В.И. Розина*, в игре проблема «человек — природа» преобразуется в проблему «личность — мир», преодолевается разрыв представлений о взаимоотношении этих понятий. Достигается приближение к истинному предназначению образования: «осознанию себя как субъекта деятельности и мира» [5, 68].

Таким образом, в ходе соревновательной экологической игры отношение к окружающей среде формируется в процессе взаимодействия эмоциональной, интеллектуальной и волевой сфер психики учащихся.

Викторина «Знатоки природы».

Форма: экологическая игра для учащихся IV класса.

Цели: пробуждать интерес к экологии; воспитывать экологическую культуру; развивать мыслительную деятельность.

Содержание.

Учитель. Сегодня мы с вами проведем викторину «Знатоки природы». Отправимся по лесной тропинке и в пути сделаем несколько остановок, где ученик, правильно ответивший на вопрос, получит жетон. Тот, кто наберет большее количество жетонов, будет считаться победителем викторины.

Остановка 1. Растительный мир.

1. Красна, сладка, душиста, растет низко, к земле близко.

2. Что за трава, которую сразу узнает даже слепой?

3. Зелена, а не луг,
Бела, а не снег,
Кудрява, а не голова.

4. Этой бабке сто лет.

Горба у нее нет,
Высоконько торчит,
Далеконько глядит,
Придет смерть за старушкой,
Станет избушкой.

5. Никто не пугает, а вся дрожит.

Ответы: 1. Земляника. 2. Крапива. 3. Береза. 4. Сосна. 5. Осина.

Остановка 2. Пернатые друзья.

1. Как по клюву различить молодого грача и взрослого?

2. Какие птицы не садятся на землю?

3. Кто кукует, самец или самочка?

4. Чем питается филин?

5. Этого представителя пернатых Дагестана, без всякого на то основания, долго обвиняли в систематических кражах молока у мелкого рогатого скота. Кто это?

Ответы: 1. У взрослого грача основание клюва белое. 2. Стрижи. 3. Самец. 4. Грызунами. 5. Козодой.

Остановка 3. Музыкальная пауза.

Звучат отрывки песен о природе; необходимо назвать авторов слов и музыки.

Остановка 4. В гостях у лесного лекаря.

1. Листья какого растения можно приложить к ране?

2. У этого лекарственного растения верхняя сторона листа гладкая и холодная, а нижняя — мягкая и теплая.

3. Какую траву любят кошки? При каких болезнях она помогает?

4. У этого лекарственного растения стройный стебелек, два листа и фарфоровые кувшинчики-цветки.

5. Почему тысячелистник называют «солдатской травой»?

Ответы: 1. Подорожник. 2. Мать-и-мачеха. 3. Валериану. Применяют как успокаивающее средство. 4. Ландыш. 5. Листья тысячелистника, приложенные к ранам, останавливают кровь, заживляют раны.

Остановка 5. Звери в природе.

1. Какой зверь строит дом с бассейном?

2. Маленький олень изящного телосложения, обитающий в лесах Дагестана.

3. Этот крупный грызун наносит серьезный вред сельскому хозяйству нашей республики, запасая в подземных кладовых до 16 кг зерна.

4. Название этого лесного зверя дано созвудию.

5. Много легенд и небылиц сложено об этих животных. Они летают, но на обычных птиц не похожи.

Ответы: 1. Бобр. 2. Косуля. 3. Хомяк. 4. Большая Медведица. 5. Летучие мыши.

Учитель. Итак, мы завершили викторину. Подсчитаем количество жетонов и назовем победителя. Если равное количество жетонов набрали несколько человек, побеждает тот, кто первый отгадает загадки:



1. Зверька узнаем мы с тобой
По двум простым приметам:
Он в шубке серенькой зимой
И в рыжей шубке летом.
(Белка)

2. Белым шариком пушистым
Я красуюсь в поле чистом,
Дунул легкий ветерок,
И остался стебелек.
(Одуванчик)

3. Трав копытами касаясь,
Ходит по лесу красавец,
Ходит смело и легко,
Рога раскинув широко.
(Лось)

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: Учеб. пос. для вузов. Ростов на/Д: Феникс, 1996.
2. Давыдова В. Через игру к социализации личности // Воспитание школьников. 2001. № 9.
3. Лаврентьев В.В. Значение игры в работе с детьми // Начальная школа. 1995. № 5.
4. Ганичев Ю. Интеллектуальные игры: вопросы их классификации и разработки // Воспитание школьников. 2001. № 8.
5. Розин В.М. Методологический анализ деловой игры // Вопросы философии. 1986. № 6.

Игровая деятельность на уроках изобразительного искусства

Н.Н. ПАВЛОВА,

*учитель высшей категории, школа № 32, почетный работник общего образования РФ,
г. Ижевск*

Большое внимание на уроках изобразительного искусства в нашей школе отводится игровой деятельности. Одна из них — составление и разгадывание кроссвордов и ребусов, способствующих расширению кругозора и словарного запаса.

Кроссворды и ребусы.

Разгадывая кроссворд или ребус, учащиеся закрепляют знания о живописи, графике, скульптуре, накапливают запас художественных терминов и зрительных образов.

Решение кроссвордов — эффективный прием активизации познавательной деятельности, мышления, памяти, расширения словарного запаса. Очень важно, чтобы понятийное содержание слова совпадало с его образным содержанием, и поэтому при ознакомлении с новым понятием изобразительного искусства нужно давать рисунок — графический образ самого предмета или понятия. Эти образы использованы в оформлении кроссвордов и ребусов.

При составлении кроссвордов и ребусов следует учитывать, что они должны быть связаны с целями и содержанием уроков изобразительного искусства, а их внешний вид и содержание должны соответствовать темам уроков, темам учебной четверти, общей теме учебного года. Для поддержания интереса к разгадыванию кроссвордов и ребусов нужно продумать разные способы изложения и оформления заданий.

Само слово *кроссворд* произошло от английских слов *кросс*, что означает *пересекать*, и *ворд* — *слово*. Значит, кроссворд — это пересечение слов. Чтобы отгадать его, в клеточках надо вписать ответы на вопросы. Если слова угаданы правильно, то в местах пересечений слов буквы будут совпадать.

Учитывая возраст учащихся и навыки правописания, первые кроссворды (вернее, таблицы по закреплению терминов изобразительного искусства) не представляют собой традиционно оформленные кроссворды, основанные на пересечении слов со зна-



чениями, заданными по условиям игры, а включают отдельно написанные слова с опорной буквой или без нее. Иногда используется ключевое слово. Такой подход продиктован тем, что, сделав ошибку при написании какого-то слова, учащиеся практически не имеют возможности разгадать кроссворд до конца. Знакомя с новым словом, учитель, как правило, пишет его на классной доске, но эффективнее пользоваться специальными таблицами с написанными словами, где выделено правописание некоторых слов.

Данные таблички-слова могут быть использованы как справочный материал во время отгадывания кроссвордов, когда объем изучаемых слов уже достаточно велик (особенно при отгадывании классически оформленных кроссвордов). Методика работы по разгадыванию кроссвордов несложна: учитель читает понятийное содержание слова (можно сказать, из скольких букв оно состоит), учащиеся называют слово и вписывают его в нужную строку.

В начале работы со словом хороши кроссворды с опорной буквой, когда даны первые или последние буквы всех слов.

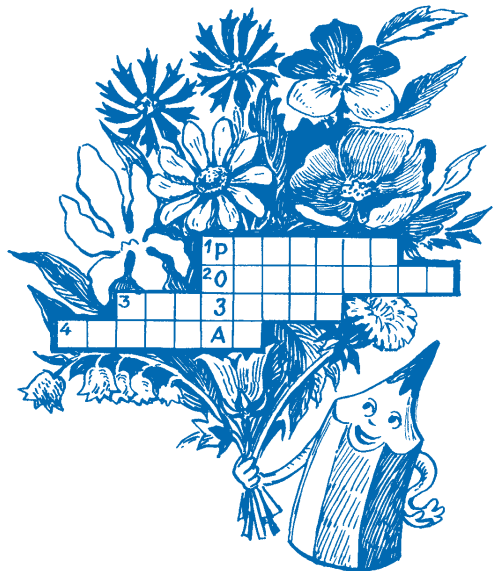
Название слова *ребус* произошло от латинского слова, что в переводе означает буквально *при помощи вещей*. Для того чтобы отгадать ребус, надо знать некоторые правила:

1. Слова в нем могут быть заменены рисунками или сочетаниями букв.
2. В рисунках могут оказаться лишние буквы, которые читать не надо. Запятые своими хвостиками показывают, откуда нужно убрать одну или несколько букв (одна буква — одна запятая, две буквы — две запятые и т.д. Запятая с хвостиком вниз — берем букву в слове, запятая с хвостиком вверх — убираем букву в слове).
3. В комбинациях букв надо учитывать предлоги.
4. Если рисунок перевернут — слово следует читать с конца.

Кроссворд представляет собой игру-задачу, в которой фигура из ряда пустых клеток заполняется перекрещивающимися словами со значениями, заданными по условиям игры. Ребус — загадка, в которой

искмое слово или фраза изображены комбинацией фигур, букв или знаков. Большое значение при оформлении кроссвордов и ребусов имеет цвет, который воздействует эмоционально и выполняет роль опорного сигнала для ориентировки, поиска нужной строки для заполнения.

При составлении кроссворда используются методические приемы «возвращение к прошлому» и «забегание вперед». Часто включаются слова, изученные в предыдущем классе, так как если они будут в течение некоторого времени не востребуемыми, то постепенно сотрутся из памяти. Кроссворд и ребус могут быть связаны с материалом конкретного урока, могут служить закреплением понятий в определенной области знаний, способствовать повторению терминов, с которыми учащиеся познакомились в течение последней четверти, полугодия, последнего года или нескольких лет. Для многократного использования кроссворды оформляют в виде перфокарт, т.е. места, куда будут вписываться буквы, вырезают, а сзади листа с изображением кроссворда подклеивают карман (в него каждый раз вкладывается лист отгадывающего кроссворд ученика). Кроссворд можно вставлять в мешочек из прозрачной пленки, слова вписывать в нужную строку на





пленку. После выполнения задания слова с пленки легко стираются.

Кроссворды и ребусы можно использовать не только на уроках, но и во внеурочное время, давать в качестве домашнего задания. Это эффективная и любимая форма повторения и закрепления знаний, расширения словарного запаса по предмету; ведь на уроках изобразительного искусства ведется систематическая работа над терминами, изучение которых предусмотрено программой по изобразительному искусству.

Кроссворды

Подскажи словечко

Тема учебного года: «Ты и искусство».

Тема урока: «Знакомство с цветовой основой красок».

Роза — опорное слово.

По горизонтали:

Гладко, плавно лился стих,
Вдруг споткнулся и притих.
Ждет он и вздыхает:
Слова не хватает!

Чтобы снова в добрый путь
Стих потек, как речка,
Помоги ему чуть-чуть,
Подскажи словечко.



1. Рыжие макушки,
Белые рубашки
По лесной опушке
Разбрелись...

2. Золотой и молодой
За неделю стал седой,
А денечка через два
Облысела голова.
Спрячу-ка в карманчик
Бывший...

3. Все знакомы с ними:
Яркие, как пламя,
Мы однофамильцы
С мелкими гвоздями.
Полюбуйтесь дикими
Альми...

4. Солнце улыбается светло,
Дотемна сияет неустанно,
Наливая в чашечку...
Золотое внешнее тепло.

Постройка

Тема учебного года: «Каждый народ — художник».

Тема четверти: «Искусство разных народов».

Гармония — ключевое слово (от греч. — связь, созвучие, соразмеримость, стройная





согласованность и соразмеримое сочетание этих элементов).

По горизонтали:

1. Жилище народов Севера из оленьей шкуры.

2. У белорусов, украинцев и части русских жилое помещение. Бывает срубная, плетневая, глинобитная.

3. (От турк.) — жилище переносного типа кочевых и полуседлых народов Средней Азии. Деревянный решетчатый остов, покрытый войлоком (а стенки еще и циновками), с конической или полусферической крышей. С переходом к оседлости — летнее жилище на отгонных пастбищах.

4. (От араб. — место преподавания) — религиозное учебное заведение для подготовки служителей культа в Средней Азии.

5. Монументальное надгробное сооружение.

6. (От араб. — светиться) — башня при мечети. Слово *мечеть* в переводе с арабского означает место поклонения, является мусульманским культовым сооружением.

7. Одно из самых древних искусств. Это картины, составленные из маленьких цветковых квадратиков особого стекла — смальты или из каких-либо других мате-

риалов, иногда очень ценных. В Средней Азии старинные мечети и дворцы украшались мозаикой из кирпичей, покрытых глазурью белого, синего, желтого и голубого цвета.

8. (От груз. — дом) — русское название жилища с плоской крышей горцев Кавказа. Бывает каменное, глинобитное или из каменного кирпича.

Всер

Тема учебного года: «Каждый народ — художник».

Тема урока: «Образ художественной культуры Японии».

Сверху вниз:

П — название японских построек.

Н — небольшое углубление в стене.

Т — ниша в стене — зрительный и художественный центр помещения, где висит картина и стоит ваза с цветами.

К — картина — свиток, висящий у таконама.

И — искусство составления букетов.

С — вид вишни, национальный символ японцев.

К — национальная одежда японцев.

Ш — элемент украшения женской прически.



Ребус

Задание: в ребусах 4 и 5 зашифрована фамилия выдающегося русского живописца-пейзажиста и название одной из его картин.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства. М., 1991.

Ершова А.П. Искусство в жизни детей. М., 1991.

Зеленина Е.П. Играем, познаем, рисуем: Кн. для учителей и родителей. М., 1996.

Капица Ф.С. История мировой культуры: Справ. школьника. М., 1996.

Кун Н.А. Легенды и мифы Древней Греции. М., 1992.

Неменский Б.М. Мудрость красоты. М., 1987.

Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. М., 1991.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 1997.

Трофимова М.В. И учеба, и игра. Изобразительное искусство. Ярославль, 1997.

Из истории празднования Нового года

Классный час

М.А. ШУМОВА,

учитель начальных классов, школа № 381, Москва

Классный час проводится с учащимися III и IV классов. Зал украшен новогодними игрушками, гирляндами, шарами, хлопушками.

Оборудование: рисунки детей с изображением Деда Мороза и Санта Клауса; изображение новогодней елки, изображение Снегурочки.

Участники в костюмах Юлия Цезаря, Петра I.

Учитель. Сегодня на классном часе мы с вами посмеемся, пошутим и поговорим о любимом празднике всех ребят — о Новом годе. Почему вы его любите? (Наряжаем елку, Дед Мороз приносит подарки...)

А вы знаете, что давным-давно Новый год праздновали по-разному: и летом — в Древней Греции, и в сентябре — в Византии и на Руси, и в марте — в Древнем Риме, и в ночь на первое января. Это происходило потому, что страны жили по своему летоисчислению. Но пришло время, когда известный правитель римлян Юлий Цезарь провел реформу.

Юлий Цезарь. Да. Астроном *Созиген* посоветовал мне внести изменения в календарь, взяв за основу солнечный год, который имел 365 дней. Однако такой год отставал от астрономического на 6 часов. Поэтому

му Созиген предложил в каждый четвертый год прибавлять один дополнительный день. Такие года он назвал *високосными*. Я переставил местами январь и февраль на те места, которые они занимают сейчас, и объявил, что Рим был основан 1 января, а не 1 марта. Так я захотел. Поэтому и празднуем новый год в этот день.

Учитель. А что же было на Руси? Вместе с христианством к нам из Рима пришел и календарь, созданный Юлием Цезарем. Но русский народ праздновал Новый год по-старому — 1 марта, а позже и второй раз — в сентябре. Весело? Встречали, как и сейчас — ночью, с гостями и угощениями. Ровно в 12 часов ночи гремел выстрел пушки и бухал большой колокол на колокольне Ивана Великого. Все обнимались и троекратно целовали друг друга, поздравляли с Новым годом и желали добра и мира. Последний раз осенний Новый год был отпразднован 1 сентября 1698 года. Почему?

Петр I. Я ввел новое летоисчисление от Рождества Христова, а не от Сотворения мира и издал указ «О писании впредь Генваря с 1 числа 1700 года во всех бумагах лета от Рождества Христова».

Учитель. Проведение этой реформы началось с того, что было запрещено празд-



новать Новый год 1 сентября. А 15 декабря 1699 года барабанный бой призвал народ на Красную площадь. Здесь был устроен высокий помост, на котором царский дьяк громко читал указ.

Петр I (*читает по свитку*). В знак доброго начинания и нового столетия после благодарения Богу и молебного пения в церкви мною повелено: «по большим проезжим улицам и знатым людям и у домов нарочитых (именитых) духовного и мирского чина, перед воротами учинить некоторое украшение от древ и ветвей сосновых, еловых и можжевельных. А людям скудным (то есть бедным) хотя по древу или ветви над воротами или над хороминами своими поставить. И чтоб то поспело будущего января к 1-му числу 1700 сего года. А стоять тому украшению января по 7-е число того же года. Да января ж в 1-й день, в знак веселия, друг друга поздравляти с Новым годом и столетним веком и учинить сие, когда на Большой Красной площади огненные потехи начнутся и стрельба будет, и по знатым домам боярским и окольничьим, и думным знатым людям, палатного, воинского и купеческого чина знаменитым людям каждому на своем дворе из небольших пушечек, у кого есть, или из мелкого ружья учинить трижды стрельбу и выпустить несколько ракет, сколько у кого случится. А по улицам большим, где пристойно, января с 1-го числа по 7-е число по ночам огни зажигать из дров или из хвороста, из соломы. А где мелкие дворы, собравшись по пяти или шести дворов, тако же огонь класть, или, кто хочет, на столбиках по одной или по две, или по три смоляные и худые бочки, наполняя соломою или хворостом, зажигать, а перед бургомистрскою ратушею стрельбе и таким украшениям по их усмотрению быть же».

Учитель. А теперь поговорим о главном герое этого праздника — Дед Морозе.

Ученик держит рисунок с изображением Деда Мороза.

— Появился Дед Мороз давным-давно. Поначалу это был дух холода. От него не ждали подарков, а, наоборот, дарили их ему. Прообразом нашего современного Деда Мороза стал святой Николай-угодник, так как день его поминовения —

19 декабря — перед самым Рождеством. Это был очень добрый человек. После введения нового календаря святой стал приходить к детям на Рождество, а потом и в Новый год.

А теперь я расскажу о костюме Деда Мороза.

Борода густая и такие же волосы серебристо-белого цвета означают, что наш Дедушка имеет преклонный возраст и могущество.

Рубашка и брюки — белые, льняные, украшены белым геометрическим орнаментом. Эти детали, символизирующие чистоту, практически потерялись в современном костюме.

Шуба — длинная (по щиколотку или по голень), расшита серебром, отороченная лебединым пухом.

Шапка — расшита серебром и жемчугом. Оторочка отделана лебединым пухом или белым мехом с треугольным вырезом на лицевой части (стилизированные рога). Форма шапки — полуовал. Круглая форма шапки традиционная для русских царей.

Варежки — трехпалые, белые, расшиты серебром — символ чистоты и святости всего, что Дед Мороз дает из своих рук. Кстати, трехпалые варежки — символ троеперстия, каким принято креститься в православии.

Пояс — белый, с красным орнаментом (символ связи предков и потомков).

Обувь — серебряные или красные, шитые серебром сапоги с приподнятым носком. Небольшой слегка скошенный каблук. В холодные дни Дед Мороз надевает белые, шитые серебром валенки. Белый цвет и серебро — символы Севера, воды и чистоты.

Посох — хрустальный или серебряный «под хрусталь». Ручка витая, тоже серебристо-белого цвета. Посох завершает лунница, стилизованное изображение месяца, или голова быка как символ власти, плодородия и счастья. Эти знаки очень древние.

Мешок с подарками — более поздний атрибут хозяина зимы. Многие дети верят, что он бездонный. Во всяком случае, Дед Мороз никогда никого к мешку не подпускает, а сам достает из него подарки. Делает это он не глядя, но всегда угадывает, кто какой подарок ждет.



Дед Мороз передвигается пешком, по воздуху или на санях, запряженных тройкой, любит и лыжи.

А где дом Деда Мороза?

Учащиеся (*хором*). Дед Мороз живет в Великом Устюге.

1-й ученик (*подготовленный заранее*). Есть у Деда Мороза внучка Снегурочка (*показывает изображение Снегурочки*).

В пьесе А.Н. Островского она произносит слова: «У матери Весны возьму немножечко сердечного тепла...» Это все, что мы про нее знаем. Однако она — самый милый персонаж новогодних праздников, всегда молода, красива, но немного грустна.

Учитель. Наверное, вам интересно, как называют персонажей новогодних праздников в других странах? Слушайте.

Йоулупукки — у финнов.

Кристkind — у немцев.

Пэр-Ноэль — у французов.

Фазэр Кристмас — у англичан.

Баббо Натале — у итальянцев.

Йолотомтен — у шведов.

Юлебукк — у норвежцев.

Микулаш — у чехов.

Санта Клаус — у американцев.

2-й ученик (*подготовленный заранее*). Во всех странах и празднование проходит по-разному.

В Англии до сих пор сохраняется старый обычай украшать дом ветками вечной зелени — плющом, остролистом, а над дверью, как и прежде, укреплять веточку омелы. По обычаю, эта ветка дает хозяину право поцеловать каждого входящего. Обычай украшать ель появился в Англии сравнительно недавно и был завезен из Германии.

3-й ученик. Англичане любят дарить подарки. С особым чувством ждут их дети, а разносит их добрый Санта Клаус.

В Великобритании еще готовят на Новый год особые традиционные блюда. На завтрак обычно подают овсяные лепешки, пудинг, особый сорт сыра — кеббен, на обед — жареного гуся или бифштекс, пирог, яблоки, запеченные в тесте. Новогодние овсяные лепешки у кельтских народов имели особую форму — круглые, с отверстием посередине. Старались при выпечке их не сломать, так как это считалось дурным предзнаменованием.

В настоящее время в Шотландии для новогоднего стола выпекают большой круглый песочный торт, украшенный цукатами, миндалем, орехами, сахарными и марципановыми фигурками. Каждый год огромное количество таких тортов рассылается во все уголки земного шара шотландцам, находящимся за границей.

Учитель. Очень интересные сведения мы сегодня узнали. Надеюсь, что вы все новые знания запомнили и поделитесь ими с друзьями. А сейчас давайте отгадаем загадки про зиму и Новый год, которые приготовили для вас ваши одноклассники. (*Учащиеся по очереди загадывают загадки.*)

Выгляну в оконце —
Лежит белое суконце.
Всю зиму лежит,
А весной убежит!

(*Снег*)

Колкую, зеленую
Срубили топором.
Красивую, зеленую
Принесли к нам в дом.

(*Елка*)

С неба падают зимой
И кружатся над землей
Легкие пушинки.
Белые...

(*Снежинки*)

Что за стол среди берез
Под открытым небом?
Уощает он в мороз
Птиц зерном и хлебом.

(*Кормушка*)

Он приходит в зимний вечер
Зажигать на елке свечи.
Бородой седой оброс,
Кто же это?

(*Дед Мороз*)

Замечательный художник
У окошка побывал,
Отгадайте-ка, ребята,
Кто окно разрисовал?

(*Мороз*)

Чернокрылый, красногрудый
И зимой найдет приют.
Не боится он простуды —
С первым снегом тут как тут!

(*Снегирь*)



Рассыпала Лукерья
Серебряные перья.
(Метель)

Деревянные кони по снегу скачут,
А в снег не проваливаются.
(Лыжи)

Прозрачен, как стекло,
А не вставишь в окно.
(Лед)

Что за странный человек
Прибыл в двадцать первый век:
Морковкой нос, в руке метла,
Боятся солнца и тепла?
(Снеговик)

Все лето стояли,
Зимы ожидали.
Дождались поры,
Помчались с горы.
(Санки)

Он слетает белой стаей
И сверкает на лету.
Он звездой прохладной тает
На ладони и во рту.
(Снег)

Ветви белой краской разукрашу,
Брошу серебро на крышу вашу.
Теплые весной придут ветра
И меня прогонят со двора.
(Зима)

Новогодняя открытка

Н.И. РОГОЗИНА,

учитель, школа № 51, г. Архангельск

Уроку предшествовала экскурсия в краеведческий музей, где Л.А. Медведева, организатор работы выставочного зала, познакомила детей с экспозицией «Холмогорская резная кость», рассказала о технологии подготовки материала к работе, последовательности и приемах изготовления изделий, видах резьбы и элементах орнамента, приемах композиции северных мастеров.

Цели: уточнить знания детей о народных промыслах Севера — холмогорская резная кость; закрепить приемы разметки деталей на бумаге способом сгибания и циркулем, обработки бумаги; уточнить приемы построения орнамента, совершенствовать приемы работы кистью и красками; воспитывать эстетический вкус, желание дарить радость людям.

Оборудование: бумага рисовальная и аппликационная; инструменты и приспособления для обработки бумаги; краски и кисти (на столах детей); расписная коробушка (на столе учителя) с письмом Деда Мороза; изделия холмогорских костерезов.

Ход урока.

I. Организационный момент — проверка рабочего места.

II. Основная часть.

1. Вводный инструктаж — краски зимы.

— С каким материалом мы сегодня будем работать? Какие виды бумаг у вас на столах? Какие помощники у вас будут в работе? Кто уже подружился с циркулем?

Мы сегодня уточним приемы разметки циркулем и вспомним знакомые вам приемы обработки бумаги.

Хотите отправиться в сказку? Ее мне подсказала бабушкина расписная коробушка, а в какую, вам подскажет цвет бумаги на ваших столах.

Кто догадался? Правильно! Приглашаю вас в зимнюю сказку.

У вас на столах лежит зимний морозный денек. Не верите? Давайте поиграем: я буду читать стихи, а вы — сигналить нужным цветом.

Разгулялась в небе утренняя зорька, подрумянив щеки морозному деньку...

Дети сигналият листом малинового цвета.

— Очень красивая зорька у нас получилась. Слушайте дальше.

Ясный солнечный денек,
В небо весело глядит,
И веселый звонкий смех
Вслед за ним туда летит.



Дети сигналият листом голубого цвета.

Ночь пришла,
Темноту привела.
Кто устал, отдохнет,
Утро снова придет.

Дети сигналият фиолетовыми и синими листами.

— Молодцы! Кто назовет цвет утра, дня, ночи? А каким одним словом можно их объединить? Почему? А какой еще любимый цвет у матушки Зимы и Деда Мороза? Вот мы с вами уже в гостях у матушки Зимы. Не хватает только Деда Мороза, а то можно бы и мастерскую открывать.

Загляну-ка я в бабушкину коробушку. Когда оттуда морозный денек доставала, там еще что-то было.

Да тут посылка и письмо в красивом конверте!

Кто нам столько интересных вещей прислал: броши, серьги, ожерелья, шкатулки?.. Давайте читать письмо.

Теперь все понятно. Пора открывать мастерскую. А что мы там будем делать? Я предлагаю начать с открыток, чтобы успеть друзей и родных с Новым годом поздравить. Давайте работать.

2. Практическая часть: сделать основу открытки, согнув лист пополам; украсить обложку цветным кругом, радиус — 10 см. Что нужно сделать, чтобы открытка выглядела новогодней?

Проводится самостоятельная работа детей по плану, учитель дает текущий инструктаж по необходимости: приемы разметки циркулем, размещение круга на обложке, приемы работы с клеем.

— Послушайте, дети, не зря же Дед Мороз написал нам о холмогорских костерезах, открытки прислал. Да и мы с вами были на экскурсии в музее на экспозиции «Холмогорская резная кость». Хорошая подсказка. Может, украсить круг узором по мотивам холмогорских костерезов?

Что вы помните об этих узорах? (Виды резьбы: ажурная, скульптурная, рельефная, гравировка.)

Что изображали в технике скульптурной резьбы? Где изображали эти элементы? (Центральная тема узора.) Что изображали в технике ажюра? (Фон, он соединяет

скульптурное изображение с рамкой.) Какие элементы использовали? (Ветки деревьев, травку, морозные узоры.)

Молодцы! А теперь вместе подумаем, где на открытке можно использовать холмогорские мотивы. Как располагали свои узоры костерезы на круглых формах? Как вы думаете, знают наши костерезы законы построения орнамента? А вы? Кто назовет приемы построения замкнутого орнамента?

Повторение проводится только в устной форме, без вариантов построения, чтобы дать детям возможность творить. Обращается внимание только на одно — все элементы узора у костерезов взаимосвязаны с главным элементом узора и рамочкой, элементами ажурной резьбы.

Почему все элементы узора взаимосвязаны? (Иначе не будет целого изделия, выпадет часть узора.)

Этому народные умельцы из Холмогор и Вологды наверняка научились у Деда Мороза. В морозный денек приглядитесь внимательнее к его узорам на окне. А вспомните, сколько огорчений было, когда вы учились вырезать снежинки, немного лишнего прорезали, и узор снежинки ломался.

Итак, за работу. Что вам потребуется для этого? (Краска и кисточки.) Какой основной прием работы кистью будете использовать? (Гуашь. Ее не надо разводить водой. Она готова к работе. Работать надо кончиком кисти, используя прием рисования силуэта и линии.)

3. Творческая работа.

Самостоятельная работа детей по цветному фону белой гуашью.

III. Итог урока.

— Дети, поднимите открытки и посмотрите на них. Правда, красивое сочетание белого и цветного. Использовали ли этот прием костерезы и где? (Да, использовали. Костерезы подкладывали под резные детали при изготовлении ларцов, шкатулок и коробочек.) Похожа ли ваша открытка на новогодний вид из окна? (Да, мы как будто смотрим сквозь круглое оконце, а Морозко спешит, накладывает свои узоры на оттаявший кружок.) Внимательнее посмотрите на открытки своих товарищей и выберите работы, где узор очень напоминает мотивы холмогорских костерезов.



Если дети затрудняются в оценке работы по этим критериям, можно помочь, вспомнив сюжеты, композиционный строй узоров, элементы ажюра и скульптурной резьбы, соединение узора в одну сплошную линию.

Пять лучших работ дети оценивают по всем критериям, вытекающим из задач урока.

— Покажите, пожалуйста, еще раз все свои работы друг другу. Есть одинаковые открытки? Есть некрасивые? Нет. Значит, мы сегодня все были настоящими художниками. Для чего мы это делали? Правильно! Чтобы подарить радость другим. Значит, мы учились быть добрыми людьми. А рядом с добрыми людьми жить легче. Я видела, как вы все старались сделать свои открытки как можно лучше.

Сегодня на уроке вы не просто делали открытку, а учились быть настоящими людьми: добрыми, внимательными, трудолюбивыми, которые думают не только о се-

бе, но и о тех, кто рядом с ними. Такими людьми, наверное, были и наши первые мастера-костерезы, раз их работы триста лет дарят нам радость.

Детские работы обязательно оцениваются: учащиеся должны чувствовать, что трудились не напрасно.

IV. Домашнее задание.

— Подумайте, как можно дополнить оформление обложки открытки, что можно изобразить внутри. А самые нетерпеливые могут сделать еще одну открытку, повторив наш вариант, или придумать свою новогоднюю открытку.

После этого урока проводится еще один интегрированный урок, на котором предлагается внутри открытки нарисовать зимний пейзаж в синих тонах — дом Деда Мороза и Снегурочки, а на обложке, используя прием аппликации, превратить расписной круг в предмет или деталь предмета, например елочную игрушку.

Технология изготовления объемной аппликации в начальной школе

Г.В. КУЛИКОВА,

учитель технологии, г. Опочка, Псковская область

Аппликация — один из видов декоративно-прикладного искусства, основным источником вдохновения для которого является окружающий мир. Материалом для создания аппликации служат бумага разного вида, волокнистый природный и бросовый материалы.

Выделим несколько способов, наиболее часто используемых в начальной школе для получения объема в аппликации.

1. Приклеивание детали за половину. Изображение предмета составляется из нескольких симметричных деталей, согнутых по оси симметрии. Клей наносится на половину детали. Чаще всего таким способом пользуются для получения объемного изображения цветов.

2. Получение частей аппликации приемом сгибания (см. фотографию 1)¹. Некоторые рыбки на аппликации выполнены сгибанием и приклеены за одну грань. Ракушка изготовлена гофрированием бумаги.

3. Приклеивание изображения за «ножку» или клапан.

Для «ножки» надо взять полоску бумаги, согнуть ее буквой «П», нанести клей на левый и правый элементы. Средний элемент равен высоте выступания изображения над плоскостью (см. фотографии 2, 3).

4. Приклеивание на ребро. Аппликация составляется из полосок бумаги разной длины. Составление различных форм из

¹Здесь и далее в статье указываются номера фотографий, представленных на второй стороне обложки. — *Ред.*



полосок развивает фантазию ученика, позволяет увидеть пластичность бумаги при создании сложных форм изображения. Клей наносится на ребро полоски и приклеивается на основу.

5. Создание предметов композиции из трубочек. Трубочки можно получить из бумаги, где оправкой служит карандаш. Длина трубочки определяется размерами изоб-

ражаемого предмета. Можно использовать солому, цветные трубочки от карамели, трубочки для коктейля и сока (см. фотографию 4).

6. Составление изображения из ватных или бумажных шариков. Для создания шариков используются мягкая туалетная бумага или бумажные салфетки, вата (см. фотографию 5, 6).

Консультанты — помощники на уроках технологии

С.Ф. ЦЫМЛЯКОВА,

учитель начальных классов, д. Мосино, Костромская область

В курсе технологии много уроков, на которых ученики должны хорошо освоить новые, незнакомые им операции и приемы работы. Без их надежного освоения невозможно решение творческих задач. Разумеется, что знакомство с операциями целесообразно осуществлять методом прямого научения, а основными приемами при этом являются демонстрация (со стороны учителя) и упражнения (со стороны учеников). Трудность, однако, заключается в том, что на таких уроках зачастую не удается ограничиться каким бы то ни было подробным объяснением и фронтальной организацией работы. Учителю приходится подходить едва ли не к каждому ученику и показывать операции индивидуально. Это относится, например, к таким программным технологиям, как вязание, выполнение ручных швов, сгибов на бумаге и пр. По каждому из этих видов работы можно предлагать школьникам массу творческих задач и проблемных заданий, но не раньше, чем будут надежно сформированы соответствующие умения, т.е. необходима серьезная подготовка, которая требует от учителя очень больших усилий.

В проведении такой работы мне помогают сами же ученики. В классе всегда найдутся дети, которые лучше и быстрее других осваивают новые операции или даже уже владеют ими (научились дома или в кружке). Они-то и могут выступать в качестве помощ-

ников учителя. Особенно часто я использую этот прием на уроках обучения технике складывания изделий из бумаги — оригами.

Я заранее выявляю детей, умеющих складывать поделки, и проверяю их умения во внеурочное время. Они будут моими помощниками-консультантами. Если консультантов недостаточно, то я специально готовлю к этой роли несколько учеников.

На уроке консультант учит рядом сидящего одноклассника складывать поделку. Затем ученик садится за парту к другому консультанту, который объясняет ему, как выполнить другое изделие.

На последующих уроках дети меняются ролями.

Перечислю положительные стороны такого способа ведения урока.

1. Каждый ребенок работает в индивидуальном темпе, без напряжения, спокойно.

2. Каждый ученик может сразу получить необходимую помощь от консультанта.

3. У учеников, недостаточно успевающих по другим предметам, тоже есть возможность проявить себя в роли консультантов.

4. Дети сделают за урок не одну, как обычно, а несколько поделок, что повышает их учебную мотивацию.

5. Обучение новым приемам работы происходит более эффективно.

Музыкальный фон во время работы снижает напряжение и усталость.



Изучение темы «Системы счисления» в курсе математики на факультете начальных классов

Из опыта

Т.П. БЫКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественных наук и методики их преподавания, Борисоглебский государственный институт

В практике преподавания математики на факультетах начальных классов десятичная и недесятичные позиционные системы счисления часто рассматриваются достаточно изолированно друг от друга и не осознаются студентами как частные случаи общего принципа работы в любой позиционной системе счисления. Так, например, в учебнике математики для студентов высших педагогических учебных заведений Л.П. Стойловой, являющемся в настоящий момент основным для студентов факультета начальных классов, приводится такое объяснение выполнения действий в позиционных системах счисления с основанием $p \neq 10$: «Арифметические действия над числами в позиционных системах счисления с основанием $p \neq 10$ выполняются по тем же правилам, что и в десятичной системе счисления. Надо лишь иметь для системы счисления с основанием p соответствующие таблицы сложения и умножения однозначных чисел. Например, таблицу сложения однозначных чисел в троичной системе счисления можно представить в таком виде:

+	0	1	2
0	0	1	2
1	1	2	10
2	2	10	11

ления. Например, $1221_3 + 122_3 = 2120_3$, так как

$$\begin{array}{r} 1221 \\ + 122 \\ \hline 2120 \end{array}$$

С нашей точки зрения, такой подход не отражает способа вычислений в позиционных системах счисления, так как сложение в столбик сводится к механическому поиску нужной суммы в таблице. Это приводит к тому, что будущие учителя начальных классов не только не понимают, для чего в программу по математике включена работа в недесятичных системах счисления, но и затрудняются ответить на вопросы, связанные непосредственно с курсом математики младших классов, например, почему при вычислении значения выражения $451 - 238$ у 5 «занимается» 1 десяток, а в разряде единиц их становится 11. Еще большие трудности вызывает объяснение вычислений в случаях вычитания с 0 в середине уменьша-

Используя эту таблицу, можно складывать любые числа в троичной системе счисления.



емого, например, 4 002 – 987. Студенты затрудняются объяснить, почему после того, как «заняли» единицу у 4 тысяч, в разрядах сотен и десятков уменьшаемого оказываются девятки, а в разряде единиц вместо двух их становится 12. Из беседы мы узнали, что студенты никогда не задумывались над этим, просто запомнили еще в начальной школе, что делать нужно именно так. При этом они не видят связи между алгоритмами письменных вычислений в десятичной системе счисления, которым надо научить школьников в ходе своей будущей педагогической деятельности, и тем материалом, с которым они знакомятся в вузе при работе с позиционными системами счисления.

Таким образом, при изучении темы «Системы счисления» в курсе математики на факультете начальных классов необходимо раскрыть ее тесную связь с содержанием курса математики начальной школы: нумерацией чисел, разрядным составом чисел, алгоритмами письменных вычислений с многозначными числами. Для того чтобы такая связь стала понятной студентам, нужно учить общему принципу работы в любой позиционной системе счисления, а работу в двоичной, троичной, десятичной и других системах счисления рассматривать как практическое применение общего подхода к частным случаям позиционных систем счисления.

Рассмотрим, в чем же заключается общий принцип работы в любой позиционной системе счисления. Будем использовать традиционный для начальной школы дидактический материал: счетные палочки и разрядную сетку.

Пусть основание позиционной системы счисления равно p . Это значит, что в ней для записи чисел используется p цифр. Соответственно в этой системе имеется p однозначных чисел, самое маленькое из которых 0, а самое большое равно $(p - 1)$. Для того чтобы показать, как образуются многозначные числа, воспользуемся счетными палочками. Возьмем одну палочку. Обозначим количество взятых палочек цифрой 1. Возьмем две палочки. Обозначим количество взятых палочек цифрой 2 и т.д. Возьмем $(p - 1)$ палочку. Количество взятых палочек запишем с помощью цифры, соответ-

ствующей самому большому однозначному числу. Тогда если мы возьмем еще одну палочку (всего p) штук, то для обозначения их количества в этой системе счисления цифр уже нет, т.е. количество палочек p будет выражаться самым маленьким двузначным числом в этой системе счисления. Свяжем p палочек в пучок. Этот пучок можно рассматривать как модель единицы следующего разряда, самого маленького двузначного числа 10 (один ноль) — один пучок из p палочек и 0 отдельных палочек. Добавим еще одну палочку. Получим один пучок из p палочек и 1 отдельную палочку. Такое количество палочек записывается с помощью числа 11 (один один). И т.д. После того как мы наберем еще p палочек, свяжем их в пучок и получим 2 пучка по p палочек в каждом. Это модель числа 20 (два ноль). Продолжая этот процесс, наберем p пучков по p палочек. Для записи такого количества палочек двузначных чисел в данной системе счисления нет. Свяжем эти пучки в один большой пучок. Он иллюстрирует минимальное трехзначное число — 100 (один ноль ноль). И т.д.

Рассмотрим, как выполняется сложение многозначных чисел в системе счисления с основанием p . Запишем многозначные числа так, чтобы соответствующие разряды оказались друг под другом. Складываем единицы. Если результат выражается однозначным числом, то записываем его под единицами слагаемых. Если же при сложении единиц получилось число, большее или равное p , то его можно смоделировать как p связанных в пучок палочек (единица следующего разряда) и оставшиеся отдельные палочки. Количество оставшихся палочек выражается однозначным числом. Запишем его в разряд единиц ответа, а пучок перенесем в следующий разряд. Аналогично поступаем со следующими разрядами.

Рассмотрим теперь вычитание многозначных чисел. Пусть в предпоследнем разряде уменьшаемого стоит 0, а последняя его цифра меньше последней цифры вычитаемого. Тогда вычитание единиц мы выполнить не можем. Займем из ближайшего, не равного 0, разряда уменьшаемого одну единицу этого разряда. Она моделируется пучком из p более мелких пучков. Перенесем



эту единицу в соседний разряд и развяжем пучок. Он распадется на p меньших пучков, соответствующих единицам этого, соседнего, разряда. Оставим в этом разряде $(p - 1)$ пучок, а 1 пучок перенесем в следующий разряд и повторим операцию. Дойдя до предпоследнего разряда, оставим там $p - 1$ пучков, соответствующих единицам этого, предпоследнего, разряда, а 1 пучок перенесем в разряд единиц и развяжем его. Он распался на p отдельных палочек. Добавим их к тем, которые уже имеются в разряде единиц. Теперь количество палочек в разряде единиц уменьшаемого выражается двузначным числом, которое больше числа единиц вычитаемого. Следовательно, вычитание единиц выполнить можно. Найдем результат вычитания единиц. Он будет выражаться однозначным числом. Запишем его в разряд единиц разности. В следующем разряде уменьшаемого теперь стоит цифра, обозначающая наибольшее однозначное число. Следовательно, это число больше соответствующего числа, состоящего в вычитаемом, или равно ему, т.е. вычитание выполнить можно. Выполним его и запишем результат в соответствующий разряд разности. Аналогично выполняем вычитание в следующих разрядах. Таким образом, алгоритмы сложения и вычитания многозначных чисел основываются на принципе образования многозначных чисел в позиционных системах счисления.

Теперь рассмотрим общий подход к записи чисел и действиям с числами применительно к конкретным системам счисления. Возьмем, например, троичную систему счисления. Для записи чисел здесь используются 3 цифры: 0, 1, 2. Они обозначают соответствующие однозначные числа. Три единицы образуют наименьшее двузначное число 10 (пучок из трех палочек). Три пучка из трех палочек связываются в один пучок, иллюстрирующий наименьшее трехзначное число — 100, и т.д.

Сложим $122_3 + 212_3$. Воспользуемся разрядной сеткой и счетными палочками. Смоделируем первое слагаемое с помощью счетных палочек и поместим его в разрядную сетку. В самом младшем разряде 2 палочки, в следующем — 2 пучка по 3 палочки, в самом старшем разряде — 1 пучок,

объединяющий 3 маленьких пучка. Аналогично моделируем второе слагаемое.

Первое слагаемое			
Второе слагаемое			
Сумма			

Начинаем сложение с разряда единиц. К 2 палочкам в разряде единиц первого слагаемого добавляем 2 палочки разряда единиц второго слагаемого. Всего в разряде единиц имеем 4 палочки. Для выражения такого количества в троичной системе счисления нет однозначного числа. Свяжем 3 палочки в пучок и перенесем его в следующий разряд. В разряде единиц осталась 1 палочка.

Сумма			
-------	--	--	--

$$\begin{array}{r} +122_3 \\ +212_3 \\ \hline 1_3 \end{array}$$

Складываем цифры следующего разряда. В следующем разряде первого слагаемого 2 пучка. Добавляем 1 пучок соответствующего разряда второго слагаемого и 1 пучок, перенесенный из разряда единиц. Получим 4 пучка. Связываем 3 пучка вместе. Получаем 1 большой пучок, который переносим в следующий разряд. Один маленький пучок остается в этом разряде.

Сумма			
-------	--	--	--

$$\begin{array}{r} +122_3 \\ +212_3 \\ \hline 11_3 \end{array}$$

Складываем цифры старших разрядов. В старшем разряде первого слагаемого 1 большой пучок. Добавляем 2 пучка второго слагаемого и 1 пучок, перенесенный из разряда десятков. Получилось 4 пучка. 3 пучка



связываем вместе и переносим полученный пучок в следующий разряд. Один пучок остается в предыдущем разряде. В результате имеем четырехзначное число, модель которого выглядит так:

Сумма				

Этой модели соответствует запись 1111_3 .

Запись примера в столбик выглядит так:

$$\begin{array}{r} 111 \\ + 122_3 \\ \hline 212_3 \\ \hline 1111_3 \end{array}$$

Основанием позиционной системы счисления может быть число, большее 10. Рассмотрим, например, двенадцатеричную систему счисления. Здесь для записи чисел используется 12 цифр. Для 10 из них используются традиционные названия и обозначения: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Оставшиеся две цифры обозначим A и B . Этими цифрами записываются соответствующие однозначные числа. Для моделирования чисел используем те же счетные палочки и пучки палочек. Количество палочек, равное 10, обозначается в этой системе счисления однозначным числом A и записывается с помощью соответствующей цифры A . Количество палочек, равное 11, обозначается однозначным числом B . Это наибольшее однозначное число в данной системе счисления. Для обозначения количества счетных палочек, равного 12, однозначных чисел в этой системе счисления не имеется. Свяжем 12 палочек в один пучок. Они образуют единицу следующего разряда. Их количество будет выражаться минимальным двузначным числом 10.

Рассмотрим, как можно смоделировать алгоритм вычитания в столбик в этой системе счисления. Найдем разность $4B02_{12} - A39_{12}$. Смоделируем уменьшаемое. Это число представляет собой 2 отдельные палочки, B пучков, моделирующих единицы третьего разряда и содержащих по 12 пуч-

ков второго разряда (число B выражает количество, равное 11 пучкам), и 4 пучка, моделирующие единицы четвертого разряда.

$$\begin{array}{r} 4B02_{12} \\ - A39_{12} \\ \hline \end{array}$$

Начнем вычитание с разряда единиц. От 2 палочек, находящихся в разряде единиц уменьшаемого, нужно отнять 9 палочек. Этого сделать нельзя. Поэтому нужно занять единицу следующего разряда. Но в следующем разряде уменьшаемого палочек нет. Поэтому берем 1 пучок из третьего разряда и переносим его во второй разряд. В третьем разряде остается 10 пучков. Развязываем пучок, который мы взяли в третьем разряде. Он распадается на 12 меньших пучков. 11 из них оставляем во втором разряде, а 1 переносим в разряд единиц.

$$\begin{array}{r} 4B02_{12} \\ - A39_{12} \\ \hline \end{array}$$

В разряде единиц развязываем пучок. Он распадается на 12 отдельных палочек. Вместе с имеющимися 2 палочками получаем 14 палочек. Теперь можно отнять 9 палочек. Отнимаем их. В разряде единиц остается 5 палочек.

$$\begin{array}{r} 4B02_{12} \\ - A39_{12} \\ \hline 5 \end{array}$$

Вычитаем единицы второго разряда. От имеющихся 11 пучков нужно отнять 3 пучка. Останется 8 пучков.

$$\begin{array}{r} 4B02_{12} \\ - A39_{12} \\ \hline 85 \end{array}$$

Вычитаем единицы третьего разряда. Из 10 пучков нужно вычесть A пучков. Однозначным числом A в этой системе счисления обозначается количество, равное 10. Соответственно в этом разряде вычитаются все 10 пучков. В разности пишем цифру 0. В четвертом разряде 4 пучка остаются на месте. Получаем следующую модель результата вычитания: 5 отдельных палочек, 8 пучков по 12 палочек, 0 пучков, соответствующих единицам третьего разряда, и 4 пучка, соответствующие единицам четвертого разряда.



Этой модели соответствует число 4085₁₂.

$$\begin{array}{r} 4085_{12} \\ - 4002_{12} \\ \hline 83_{12} \end{array}$$

Практика показывает, что если обучение действиям в позиционных системах счисления, отличных от десятичной, организовано таким образом, то студенты осваивают общий принцип работы в любой позиционной системе счисления, который они легко пере-

носят на десятичную систему. Усваивая теоретические вопросы, студенты параллельно знакомятся с методикой обучения работе в позиционных системах счисления (в том числе и в десятичной). Они осмысливают приемы выполнения действий с многозначными числами, которые в свое время были усвоены ими на уровне запоминания. Это является необходимым условием успешности усвоения методических подходов к изучению соответствующих тем курса математики начальной школы и эффективности педагогической деятельности.

Содержание природоведческих знаний и методика освоения их детьми в теории О. Декроли

Е.А. СТРЕХА,

кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

Овид Декроли (1871–1932) — прогрессивный бельгийский педагог, врач, психолог, видный представитель педагогического течения «Новое воспитание», которое возникло в конце XIX — начале XX в. Суть этого течения — борьба с формализмом в процессе воспитания и обучения, зубрежкой, игнорированием интересов ребенка. О. Декроли стремился реорганизовать процесс воспитания и обучения, связать работу школы с окружающей ребенка природной и социальной средой¹. В основу работы он предложил положить принцип, согласно которому ребенок — это своего рода улитка. «Улитка, улитка, покажи-ка свои рожки», и она рано или поздно их высунет. Но ни в коем случае нельзя вытаскивать эти рожки наружу щипцами. Хотя, конечно, это будет быстрее. Непосредственный интерес, любознательность ребенка — вот тот мотив, на который может опираться педагог.

Интересы, с точки зрения О. Декроли, определяются потребностями, причем не сформированными в процессе воспитания и обучения, а заложенные самой природой. К числу основных, естественных потребностей ученый относил потребности в пище, самосохранении, общении, труде и самосовершенствовании. О. Декроли считал, что каждая из этих потребностей выступает генератором внимания и мыслей ребенка. Известно, что потребности порождают отдельные группы интересов. Например, потребность в пище вызывает интересы, связанные с животными, растениями, водой, землей. Исходя из этого, О. Декроли строил систему обучения так, чтобы она отвечала на вопрос, как растения, животные, окружающие условия (вода, воздух, земля, солнце) обеспечивают удовлетворение потребностей ребенка.

На основе этих идей педагог разработал программу образовательной деятельности

¹ Декроли О. Школа и воспитание // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчелидзе и др. 2-е изд., доп. М., 1986.



и выстроил ее на так называемых «центрах детских жизненных интересов». Программа была приближена к конкретным потребностям ребенка и одновременно к основам научных знаний. Она включала в себя два крупных раздела.

Первый раздел предполагал познание ребенком самого себя, своих потребностей и желаний. О. Декроли считал, что ребенку важнее всего знать самого себя: какое у него строение, как работают его органы, их название, как он ест, спит, дышит, работает, играет, почему он чувствует голод, жажду, холод, сонливость, почему он боится или сердится, какие у него недостатки и т.д.

Второй раздел предполагал познание окружающей среды, так как потребности ребенка удовлетворяются за счет природной и социальной среды. Так возникает потребность изучения природы и организации деятельности ребенка в природе по удовлетворению его потребностей. «Потребности ребенка служат осью, и все, что общество и живая или мертвая природа создают для их удовлетворения, может быть предметом изучения для ребенка лишь в той мере, в какой это может быть воспринято его мозгом».

На основе этих потребностей создавались **комплексы ассоциативных идей**. К примеру, комплекс «потребность в питании» выглядел следующим образом:

Девиз: «Я голоден: я ем, пью, дышу, соблюдаю опрятность».

Основные проблемы: как мы едим и пьем, какие пищевые продукты происходят от животных, растений, земли; как родители, школа, общество помогают ребенку питаться.

Вывод: добыть и приготовить пищу стоит большого труда, поэтому уничтожать пищу «большой проступок».

Для того чтобы ребенок в полной мере овладел предложенными программами, процесс усвоения знаний, по мнению О. Декроли, должен пройти три стадии: *наблюдение, ассоциирование, выражение*.

Каждая стадия имеет свои конкретные задачи.

Так, стадия *наблюдение*, т.е. «непосредственное соприкосновение с предметами одушевленными и неодушевленными, с яв-

лениями и с их доступными наблюдению взаимоотношениями», позволяет приучить ребенка сознательно воспринимать окружающий мир, выявлять причины и делать выводы. Наблюдение О. Декроли понимал не только как зрительное восприятие, но и как использование всех органов чувств в процессе познания окружающего мира. Все наблюдения педагог предлагал сопровождать «ручными» работами. Например, при знакомстве со злаковыми культурами дают сноп, молотят его цепями, зерно размалывают камнями (как это делали дикари), пекут из полученной муки хлеб. Затем организуют экскурсию в пекарню, где убеждаются в преимуществе современного производства. Так устанавливается причинность, познается технология приготовления хлеба, дается понятие о мере и счете.

Если на первой стадии проводятся только наблюдения и непосредственное ознакомление с предметами и явлениями природы, то на второй стадии *ассоциирования* цель работы — «установление связи между воспоминаниями и их разработка, искание причины, цели, средств и т.д., исходя из воспоминаний». На этой стадии наблюдаемые ранее явления анализируются, сравниваются, обобщаются, классифицируются, систематизируются и т.д. Поясним процесс усвоения знаний на второй стадии на примере изучения темы «Защита от врагов и опасностей». Сначала ребенку предлагали осмыслить средства самозащиты: крик, ногти, зубы, удар, бег, бросание, прятание. Поясняли, что самозащите содействуют глаз, ухо, нос. Далее предлагали вспомнить ранее наблюдаемых животных и растения, их приемы и средства защиты (толщина кожи, чешуя, шипы, колючки, рога, челюсти, щупальца, хвост, яд, укус, едкие жидкости, цвет, окраска и т.д.).

На этой же стадии использовалась разработанная О. Декроли методика классификации и коллекционирования. Она настолько интересна, что представляется актуальной и сегодня. Суть ее в том, что дети, принося в школу все, что нашли на улице, в ходе экскурсии, прогулки, раскладывают по разделам — минералы, растения, семена, листья и т.д. Все это сортируют по отдельным конвертам, коробочкам, ящикам и до-



полняют иллюстрациями. Таким образом, собирается материал по темам детских интересов (растения, животные, неживая природа и т.д.) и при помощи наглядности и личного опыта формируются понятия, они закрепляются в памяти с помощью упражнений и усваиваются в единстве с навыками и умениями.

И наконец, третья стадия — *выражение*. Ее задача — «передача в той или иной форме — материальной, графической, устной — мыслей, выработанных при помощи упражнений в наблюдении и ассоциировании». По сути, *выражение* — это мысль ребенка, представленная в понятной для других форме. Анализируя результаты «выражений» детей, О. Декроли сделал интересный вывод: ребенку гораздо легче запомнить и использовать в своей речи названия предметов и явлений, виденных им в естественной среде, чем названия предметов, изображенных на картинке.

Педагог постоянно акцентировал внимание на том, что представления ребенка должны быть связаны с предметами и явлениями реального мира. Для реализации этого положения О. Декроли создал систему *дидактических игр*, которые обеспечивали разностороннее развитие ребенка. Он отмечал, что ребенок в игре почти бессознательно делает сравнения, сопоставления, игра побуждает припоминать, делать выводы и составлять суждения. «Игра не дополнение к учебно-воспитательному процессу, а его органическая часть». Положительно, что он использовал в дидактических играх природные предметы и явления, окружающие ребенка, а не абстрактные геометрические формы. По мнению педагога, игры следует использовать как средства повторения, закрепления, классификации и ассоциации имеющихся у ребенка наблюдений и впечатлений.

Исходя из потребностей и интересов ребенка, О. Декроли разработал систему организации образовательной работы. Она была основана на принципе *самообучения* и представлялась в виде карточек-заданий. Приведем пример карточки-задания по ознакомлению с почкой:

Посмотри и зарисуй почку сирени.

Поставь ветку с почкой в воду.

Зарисовывай почку ежедневно.

Наблюдай, что делается с почками сирени в саду.

Есть ли еще в июне почки на деревьях?

Скажи, когда ты их снова увидишь?

О. Декроли считал, что ребенок, обучаясь, должен сам делать открытия, а не усваивать знания, преподносимые педагогом или книгой. Но все же в этом процессе велика *роль педагога*. Он должен быть все время с детьми, активно помогать им во всех затруднениях (прочитать задание, ответить на интересующий вопрос), жить их интересами. Главное, не на словах, не по книжкам, не в учебных комнатах, а в реальной действительности ребенок может познавать природу. Все содержание природоведческих знаний должно носить *родоноведческий* характер. Точнее, это было требование использовать в обучении и воспитании краеведческий материал. Для этого О. Декроли предлагал изучать природу родного края в процессе путешествий. Это не должны быть длительные экскурсии по городам, а воскресные прогулки за город вместе с родителями. В результате и взрослые ощутили бы свежесть и бодрость, и дети стали «живой энциклопедией», полной ярких образов и впечатлений.

В целом разработанные О. Декроли идеи имеют свои привлекательные стороны:

- изучаемый природоведческий материал близок ребенку, связан с его потребностями (потребность в пище, самосохранении и т.д.);
- в процессе ознакомления с природой ребенок не произносит слов, не имеющих для него смысла, не связанных с его опытом;
- изучая природу, ребенок последовательно видит, слышит, чувствует, осмысливает, запоминает, воспроизводит;
- познавать природу ребенок может в процессе непосредственной деятельности в ней.

В то же время, предлагая строить всю воспитательную и образовательную работу только вокруг «центров интересов» ребенка, О. Декроли не предусмотрел систематическое расширение его кругозора и формирование системы знаний об окружающем мире.



Указатель статей, опубликованных в журнале «Начальная школа» в 2007 г.¹

НАШИ КОЛЛЕГИ

- Аптаева Ж.* Услышать мелодию языка // № 3. С. 57.
- Бадретдинова Г.Н.* Морошковый край // № 3. С. 58.
- Бондарь И.Н.* Шаг к мечте // № 9. С. 8.
- Буйлова Е.Р.* Призвание — учитель // № 10. С. 9.
- Жане Л.Х.* Сердце, отданное детям // № 10. С. 7.
- Ильинская И.П., Иващенко Е.В.* Педагог и ученик // № 7. С. 65.
- Ковалев И.* Моя классная — самая классная // № 10. С. 4.
- Манатилова Ф.З.* Влюбленная в свое дело // № 9. С. 6.
- Наша удивительная школа // № 10. С. 6.
- Поздравляем М.Р. Львова // № 2. С. 78.
- Поздравляем Ю.М. Колягина // № 4. С. 80.
- Поздравляем Н.Ф. Виноградову // № 11. С. 79.
- Сергеева Е.Н.* Мои коллеги // № 9. С. 3.
- Таксами Н.Ч.* Толерантность сегодня // № 7. С. 67.
- Учитель и методист // № 9. С. 9.
- Учитель нового поколения // № 3. С. 55.
- Учиться — это интересно // № 3. С. 56.
- Юбилей ученого // № 10. С. 3.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

- Саввина О.А., Коломникова О.А.* Методические идеи Д.Д. Галанина // № 10. С. 106.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Воспитательная работа. Общие вопросы методики

- Александрова В.Г.* Здравствуй, Урок! // № 1. С. 4.
- Алиева С.А.* Психолого-педагогические предпосылки воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста // № 9. С. 17.
- Биржева М.А.* Проектирование в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста // № 3. С. 42.

Вавилкина Г.М. Взаимосвязь в работе логопеда и учителя начальных классов // № 1. С. 43.

Воробьева О.А. Обогащение социально ценных эмоций младших школьников с отклонениями в поведении // № 6. С. 85.

Вострикова О.В. Здоровьесбережение — базовая составляющая процесса гуманизации начального образования // № 6. С. 80.

Денисова Ю.А. К вопросу о системе оценивания уровня достижений учащихся // № 2. С. 24.

Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // № 11. С. 12.

Ефимов В.Ф. Гуманизация воспитательной среды в школе как условие личностно-ориентированного образования // № 11. С. 3.

Еще о двух школах области // № 2. С. 43.

Задунова Е.В., Омельченко А.А. Формирование учебной мотивации младших школьников // № 2. С. 20.

Землянская Е.Н., Муртазалиева Д.Б. Особенности организации учебно-воспитательного процесса в начальных классах со смешанным национальным составом учащихся // № 10. С. 16.

Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание младших школьников // № 7. С. 29.

Исламова Т.А., Корнеева Н.Г. Формирование мировоззренческих представлений у младшего школьника в процессе интеграций учебной и внеклассной деятельности // № 10. С. 20.

Калганова И.Н., Шевчугова Н.Е. Преемственность дошкольного и начального образования // № 2. С. 6.

Калугина О.В., Моргунова Л.А., Сметанина Н.В. Учитель — ученик — родитель // № 2. С. 15.

Капустина Н. Г., Фомина Н.А. Представления младших школьников об основных этических категориях // № 9. С. 13.

Кислова О.Т. Готовимся к школе // № 2. С. 8.

Клепцова Е.Ю. Влияние индивидуально-типических особенностей педагога на процесс адаптации школьника // № 4. С. 3.

Клюева Е.Г. К стратегии развития начальной ступени красноярского образования // № 2. С. 4.

Копылова М.А. Ситуация успеха как средство

¹ Статьи из № 12 за 2007 г. смотрите в содержании этого номера.



формирования положительного отношения к учению // № 6. С. 70.

Корниенко И.Б. Приемы педагогической поддержки в становлении личности младших школьников // № 11. С. 8.

Королькова Л.В., Лебедева Н.Б. Групповые формы взаимодействия младших школьников // № 2. С. 13.

Кузнецова В.С. Социализация обучения // № 2. С. 10.

Кузнецова В.С., Позднякова Е.В. Новые подходы в организации педагогической деятельности учителя начальных классов // № 2. С. 11.

Ласкожевская Е.В. Технология развития критического мышления младших школьников // № 6. С. 68.

Лемякина Н.А. Первоклассник в общении со взрослыми // № 9. С. 10.

Лукашева Т.Я. Музейная педагогика — средство формирования духовных ценностей учащихся // № 9. С. 29.

Мартынова А.И. Нравственное воспитание: содержание и формы // № 7. С. 21.

Маслова Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников // № 4. С. 11.

Недрозайлова Е.А. Сотруднические взаимоотношения с детьми в процессе обучения // № 10. С. 13.

Нечаева Н.В. К юбилею системы Л.В. Занкова // № 7. С. 3.

Плигин А.А. Учить младших школьников учиться // № 11. С. 33.

Попова А.И. Воспитание патриота России // № 2. С. 39.

Прокопович Ю.А. Особенности формирования общеучебных умений и навыков первоклассников // № 6. С. 36.

Раицкая Г.В. К вопросу о реализации национально-регионального компонента первой ступени в Красноярском крае // № 2. С. 52.

Скуратова О.Б. Воспитание толерантной личности // № 4. С. 59.

Смолкина Е.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в общеобразовательном пространстве // № 2. С. 17.

Соколова И.И. Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника // № 6. С. 82.

Степановская В.М. Воспитание творчеством // № 6. С. 60.

Тимофеева Л.Л. Когда хочется учиться // № 10. С. 41.

Федорова Е.А. Дополнительное музыкальное образование // № 2. С. 50.

Цилинко А.П. Музыкально-театральное воспитание учащихся начальных классов // № 1. С. 84.

Штика И.В. Учебная мотивация как показатель качества обучения младших школьников // № 2. С. 18.

Эскендаров А.А., Казиева Л.А., Хидиров Ш.Ш. Актуализация познавательного интереса учащихся: кроссворды в системе дидактических игр // № 1. С. 46.

Яковлева Н.П. Формирование действий контроля и оценки у младших школьников // № 2. С. 22.

Яковлева С.Г. Заповеди занковского урока // № 7. С. 13.

Преемственность в образовании

Пантелеева И.А. О подготовке детей к школе // № 6. С. 65.

Пронькина И.В. Преемственность в развитии учебной деятельности между начальной и средней школой // № 4. С. 20.

Холомкина А.И. О преемственности в работе начальной школы и детского сада // № 7. С. 67.

Психологи в школе

Баданина Л.Б. Адаптация к отметке в начальной школе // № 7. С. 18.

Богущая Т.В. Методы оптимизации микросреды младших школьников // № 6. С. 24.

Волченко Т.В. Родительский клуб как средство психологической и педагогической поддержки // № 2. С. 32.

Зорин С.С. Одна из форм психотерапевтической работы с младшими школьниками // № 4. С. 55.

Колмогорова Л.С. Психологическая культура как условие и средство сохранения психического здоровья детей // № 6. С. 18.

Науменко Ю.В. Ребенок с минимальными мозговыми дисфункциями как проблема начального образования // № 1. С. 25.

Парфенова Г.Л. Одаренные девочки: психолого-педагогическое сопровождение // № 6. С. 28.

Петрусь Н.Я. Агрессивный ребенок: особенности педагогического взаимодействия // № 1. С. 32.

Степаненко Г.В. Принципы организации художественно-творческой деятельности младших школьников // № 3. С. 9.

Хмелева О.Г., Кудрявцева М.Г. Опыт развития ценностного отношения к учебной деятельности школьников // № 6. С. 32.

Чурикова Н.И. Система Л.В. Занкова. Взгляд психолога // № 7. С. 7.

Шабаета Н.А., Харитонов Н.Ю. Профилактика



и сохранение психологического здоровья // № 2. С. 29.

Щемелева О.Ю. Организация учебно-воспитательного процесса в режиме охраны высшей нервной деятельности // № 2. С. 25.

Коррекционно-развивающее обучение

Афанасьева Ю.А., Гапцарь О.А. Коррекционные приемы на уроках русского языка // № 7. С. 57.

Вершинина Л.Н., Ипкаева Е.А. Совместная работа психолога и логопеда // № 11. С. 68.

Вильшанская А.Д. Использование логических блоков Дьенеша в коррекционно-развивающей работе // № 3. С. 46.

Киппер Т.И. Учимся различать звуки речи // № 8. С. 69.

Морозова Н.Л. Диагностика и развитие самовосприятия младшего школьного возраста // № 11. С. 63.

Петрова Е.А. Социально-экологический проект как средство интеграции детей с разными образовательными возможностями // № 7. С. 60.

Речицкая Е.Г., Кулигина Т.Ю. Обогащение словаря младших школьников эмоционально-оценочной лексикой // № 11. С. 74.

Сорокова Е.В. Социально-педагогическое партнерство в коррекции педагогической запущенности школьников // № 4. С. 9.

Шкляр Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников // № 8. С. 71.

Русский язык

Бегун Е.В. Логопедические упражнения на уроках русского языка и чтения // № 2. С. 46.

Белянкова Н.М. Каким должен быть учебник русского языка нового поколения // № 5. С. 24.

Блохина Г.В., Галанова Е.А. Модульно-блочная технология изучения глагола в III классе // № 11. С. 37.

Вяткина И.А. Учебное сотрудничество как средство развития речи // № 9. С. 39.

Горецкий В.Г. О методике обучения грамоте // № 5. С. 4.

Грищенко И.И. Функции и разновидности речи // № 6. С. 74.

Дмитриева О.И. Словарик русского языка // № 5. С. 60.

Дурова И.В. Использование «цветовых» перифраз как средство развития речи учащихся // № 1. С. 54.

Емелина А.В. Дифференцированный и индивидуальный подходы как основная составляющая методической базы современного урока // № 6. С. 89.

Казаева Т.Н. Развитие речи младших школьников // № 6. С. 76.

Казакова М.Н. К проблеме речевого развития младших школьников // № 1. С. 57.

Квач В.В. Понимание в процессе овладения детьми знаковыми системами, или Смысл в качестве стартовой единицы обучения грамоте // № 5. С. 6.

Костромина Н.И., Шкуро М.Э. Игра мыслей // № 8. С. 31.

Крылова О.Ю. Развитие речевого творчества учащихся средствами искусства // № 3. С. 12.

Кузьмина А.Г. Творческая мастерская «Дыхание весны...» // № 4. С. 31.

Кулдашева Н.Н. Написание письма личного характера // № 7. С. 33.

Ладыженская Н.В. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе // № 5. С. 43.

Ларкина Л.Д. Обобщение знаний об именах прилагательных (с использованием информационно-коммуникационной технологии) // № 3. С. 24.

Львов М.Р. О методике обучения русскому языку // № 5. С. 21.

Макарова Н.Н. Коммуникативная игра в младших классах // № 7. С. 38.

Митина Г.В. Грамматико-орфографическая пропедевтика в период обучения грамоте // № 9. С. 31.

Мишина А.П. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка // № 8. С. 26.

Мумрикова Л.И. Духовно-нравственное воспитание в первой русской печатной Азбуке Ивана Федорова // № 5. С. 18.

Никитина В.П. Саморазвитие и самореализация младших школьников // № 5. С. 46.

Никитина Е.Е. Обучение младших школьников творческим работам на основе интеграции языковой и литературной подготовки // № 5. С. 55.

Новоженкина Л.В. Интегрированные уроки при обучении грамоте // № 1. С. 48.

Перевозчикова В.В. Развитие логического мышления младших школьников в процессе изучения темы «Предложение» // № 8. С. 40.

Плотникова С.В. Лексикон младшего школьника и его развитие на уроках русского языка // № 10. С. 92.

Прудникова М.С. Изучаем звук [ц] и буквы Ц, ц // № 5. С. 14.



Романова Е.В. Групповое взаимодействие — эффективная форма организации учебного процесса // № 5. С. 57.

Рязанцева А.Н. Работа с текстами как средство формирования интереса к языку и развития орфографической зоркости // № 1. С. 52.

Сагидова Л.Э. Учет социолингвистических факторов в обучении русскому языку // № 6. С. 101.

Семенова В.Г. Глагол и его лексическое значение // № 3. С. 20.

Серикова О.С. Использование особенностей образного мышления при совершенствовании орфографического навыка // № 8. С. 37.

Смирнова О.И. Текст как дидактическая единица русского языка и развития речи учащихся // № 6. С. 93.

Талалакина Е.В. Типичные ошибки учащихся начальных классов в работе с синонимами // № 5. С. 49.

Тяжелова М.Г. Приемы развития личностной заинтересованности младших школьников в изучении русского языка // № 11. С. 19.

Федорова И.В. Проблема подбора текстов для обучения написанию изложения // № 6. С. 38.

Харченко О.О. Через постижение «тайн языка» — к текстовой компетенции // № 5. С. 36.

Юденко Ю.Р. Изучение орфографических правил с учетом аудиальной модальности младшего школьника // № 2. С. 70.

Юртаев С.В. Влияние тенденций речевого развития на организацию образовательного процесса // № 5. С. 29.

Юсупова А.Ф. Звуковой анализ и синтез на уроках обучения грамоте // № 8. С. 21.

Литературное чтение

Аверина Н.Г. Урок литературного чтения // № 3. С. 18.

Бушуева Л.С. Использование дифференцированных заданий при обучении первоначальному чтению // № 5. С. 73.

Горецкий В.Г. О методике обучения чтению // № 5. С. 63.

Горшенева И.А. Школьник и художественный текст // № 5. С. 68.

Жукова И.Л. Реальное и идеальное чтение // № 4. С. 26.

Иванова О. Доброта поэтических строк // № 5. С. 78.

Карпова Г.В. Необычная азбука // № 2. С. 54.

Климанова Л.Ф. Уроки литературного чтения по учебникам «Родная речь» // № 1. С. 61.

Колмыкова Н.В. Ведение личного дневника младшим школьником // № 9. С. 41.

Корабейникова В.Н. Обучение динамическому чтению // № 11. С. 31.

Короткова Л.Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности // № 11. С. 15.

Кузьмина Л.Л. Певец земли хакасской // № 2. С. 36.

Кушинир А.М. Как приобщить детей к чтению // № 5. С. 71.

Никитина Л.А. Обучение младших школьников написанию отзыва о прочитанном художественном произведении // № 6. С. 41.

Музыка Л.А. Интерес к чтению: как его пробудить? // № 6. С. 72.

Огарева М.С. Педагогический потенциал произведения С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» // № 9. С. 20.

Первова Г.М. Литературоведческая пропедевтика в III–IV классах // № 4. С. 21.

Плешкова О.И. Опыт филолого-исторического и методического комментария рассказа А.П. Гайдара «Чук и Гек» // № 6. С. 47.

Поважнюк Л.А. Урок литературного чтения // № 2. С. 34.

Пороль О.А. Смысловый аспект литературных произведений духовной направленности // № 10. С. 23.

Рудыка Т.П. Система работы по совершенствованию навыка чтения у детей младшего школьного возраста // № 11. С. 28.

Самотик Л.Г. Рассказы В.П. Астафьева как региональный компонент образования в начальной школе // № 2. С. 67.

Светловская Н.Н. Что такое хорошо и что такое плохо... // № 5. С. 65.

Синицына Т.Г. Анализ лирического произведения // № 5. С. 75.

Тарасова Г.И. Чтобы красота не пропала // № 3. С. 16.

Тоболенко Т.А. Из опыта изучения пьесы в начальной школе // № 8. С. 23.

Троцкая Т.С. Краевая экспериментальная площадка словесников // № 6. С. 52.

Хижнякова О.Н. Технология педагогических мастерских в практике начальной школы // № 9. С. 46.

Иностранный язык

Загребина И.В. Особенности обучения младших школьников английскому языку на начальном этапе // № 10. С. 27.



Павлова Е.А. Использование творческих видов неречевой деятельности на уроках английского языка в начальной школе // № 11. С. 43.

Математика

Ассонова В.А., Ассонова Н.В. Решение задач методом перебора в курсе математики I и II классов // № 10. С. 32.

Безручко Л.В. Развитие и изучение мыслительной деятельности учащихся на уроках математики // № 8. С. 50.

Белошистая А.В., Литвиненко Р.А. Методика работы с текстовыми логическими заданиями // № 8. С. 42.

Бтемирова Р.И. Использование краеведческого материала на уроках математики // № 4. С. 39.

Гайнуллова Ф.С., Шикова Р.Н. Использование текстовых задач с экологическим содержанием в начальных классах // № 10. С. 36.

Горчинская А.А. Занятия по экономике на сюжетно-ситуативной основе // № 10. С. 58.

Калинина Г.П., Трофимова Н.А. Формирование математической культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // № 4. С. 35.

Комарова В.А. Формирование умения решать задачи в начальной школе // № 1. С. 66.

Марушенко Л.Ю. Функциональный подход к решению текстовых задач на прямо пропорциональную зависимость // № 7. С. 44.

Мукина В.М., Халидов М.М. Психолого-педагогические основы построения урока математики в начальной школе // № 9. С. 58.

Носкова Н.В. Использование фольклора на уроках математики в начальной школе // № 11. С. 22.

Пичугин С.С. Организация творческой работы с геометрическим материалом // № 4. С. 47.

Ручкина В.П., Воронина Л.В. Применение критериально-ориентированного тестирования в ходе обучения математике // № 10. С. 98.

Тихоненко А.В., Трофименко Ю.В. О развитии ключевых компетенций младших школьников при выборе рациональных способов решения геометрических задач // № 4. С. 41.

Царева С.Е. Учебная деятельность и умение учиться // № 9. С. 50.

Шихалиев Х.Ш., Омаров Б.О. О некоторых приемах развития доказательных рассуждений учащихся начальных классов // № 6. С. 98.

Шмырева Г.Г., Нестерович С.М. Работа со схемой в ходе подготовки к решению задач // № 8. С. 46.

Информатика

Латшина Н.Н. О курсе «Информационные технологии» // № 9. С. 90.

Молокова А.В. Информатизация начального образования на страницах журнала «Начальная школа» (с 2000 по 2006 г.) // № 9. С. 82.

Окружающий мир

Ананьева С.Г., Шахматова С.А. Экологический КВН // № 2. С. 48.

Асадулина С.Ю. Викторина «Природа вокруг нас» // № 4. С. 53.

Афонина Р.Н. Развитие творческого мышления учащихся в процессе выполнения экспериментов // № 6. С. 56.

Белянкова Н.М. Новый школьный учебник академического качества // № 8. С. 52.

Гайсина Р.С. Загадаю загадку // № 11. С. 54.

Кропачева Т.Б. Исследовательские экскурсии в начальной школе // № 11. С. 48.

Лазарева О.Н. Воспитание ценностного отношения к окружающему миру у младших школьников // № 10. С. 102.

Мельникова Е.Е. По страницам Красной книги // № 1. С. 74.

Мулявина Э.А. Здоровьеформирующий потенциал содержания естественно-научного образования // № 3. С. 33.

Новолодская Е.Г., Гагарина А.Е. Твои помощники — органы чувств // № 1. С. 68.

Обухова Е.А. Изучение окружающего мира средствами субъективизации // № 11. С. 45.

Орлова Л.А. Участие младших школьников в проектно-исследовательской работе // № 3. С. 28.

Плешаков А.А. Воспитание учащихся средствами учебного предмета «Окружающий мир» // № 9. С. 25.

Почекутова Г.А. Осень в жизни растений и животных // № 10. С. 47.

Саломатова О.С. Становление коммуникативной компетентности школьников в ходе проектно-исследовательской деятельности // № 7. С. 40.

Стрельцова Г.П. Мир леса // № 9. С. 66.

Чемезова О.Г. Ботанические сенсации // № 1. С. 72.

Чистякова Н.М. Экологическая, эстетико-валеологическая направленность школьной образовательной среды // № 2. С. 31.

Шамигулова О.А. Педагогические условия воспитания эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру // № 8. С. 55.



История

Голубева Т.С. Московские князья // № 8. С. 60.

Технология

Бондаренко А.И. В добрый путь, мои выпускники // № 9. С. 81.

Выгонов В.В., Галямова Э.М. Модель пикирующего бомбардировщика Пе-2 // № 4. С. 66.

Нестерова О.И. Изготовление елочных бус // № 11. С. 62.

Рябова Н.В. Подарки к праздникам // № 4. С. 68.

Стрелова М.В. Работы из соломки // № 8. С. 63.

Суркова С.В. Урок технологии — помощник в сохранении здоровья учащихся // № 3. С. 39.

Томина Т.С. Творческий потенциал интегрированного урока-практикума // № 1. С. 77.

Художественно-изобразительная деятельность

Агафонова Ю.А. Коллективные работы на уроках изобразительного искусства и художественного труда // № 9. С. 75.

Алексеев Е.В. Фольклорные традиции русского народа // № 3. С. 3.

Бакалова Н.Ф. Интеграция в преподавании предметов эстетического цикла // № 4. С. 63.

Баранчикова Л.А. Подготовка к составлению зимних букетов // № 10. С. 54.

Бывальцева М.В. Развитие навыков наблюдения и практической изобразительной и конструктивной деятельности учащихся I класса // № 10. С. 49.

Громова Л.А. Использование национальных ценностей на уроках изобразительного искусства // № 1. С. 81.

Данилова Ч.Н. Оригами в системе дополнительного образования // № 2. С. 51.

Крайс Н.И. Краски осени // № 10. С. 53.

Кропина Р.А. Развивающие упражнения на уроках изобразительного искусства // № 7. С. 48.

Физическая культура и здоровье детей

Белых Т.В. Заботимся о здоровье // № 8. С. 66.

Грузов В.Н., Кулагина Л.И. Здоровый образ жизни учащихся сельской школы // № 9. С. 69.

Киселева Г.Г., Ковалев В.А. Как изучить состояние здоровья? // № 2. С. 58.

Козык Н.И. Наше здоровье // № 7. С. 51.

Козык Н.И. Стресс // № 11. С. 57.

Почекутова Г.А. Подвижные игры на переменах // № 7. С. 55.

Прилепа Л.П., Киселева Г.Г., Ковалев В.А. Программа «Здоровье» в начальной школе // № 2. С. 56.

Сивакова Л.В. От игры к спорту — один шаг! // № 2. С. 61.

Тихонова Е.А. Сюжетно-ролевой урок физической культуры // № 11. С. 60.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

Багдасарян С.С. Уроки самоуправления // № 11. С. 80.

Дзоблаева А.Б. Тесты для уроков природоведения // № 4. С. 74.

Дриц С.С. Многозначность слова, синонимы, антонимы, омонимы // № 4. С. 71.

Евстифеева Н.А. Виды работ с пословицами на уроках литературного чтения // № 9. С. 99.

Егорова Л.Д. Развиваем память и повышаем грамотность // № 1. С. 90.

Иванова Г.С. Средство для самостоятельной и взаимной проверки сформированности вычислительных правил // № 4. С. 73.

Имукова Г.В. Учимся играя // № 3. С. 51.

Кобылат Е.Н. Проектные задания на уроках английского языка // № 9. С. 108.

Козык Н.И. Ритмическая гимнастика // № 9. С. 106.

Лазарева Е.В. Сказка о ручейке // № 3. С. 53.

Лантева Л.С. Как работать со словарными словами? // № 4. С. 70.

Михалина С.А. Веселые задачи // № 9. С. 102.

Осипова М.П. Экологические задачи // № 11. С. 81.

Петрова В.И. Загадки с числами // № 1. С. 92.

Пивненко В.В. Подставка для горячей посуды // № 3. С. 54.

Платоненкова М.М. Занимательный материал к урокам природоведения // № 9. С. 103.

Полончук О.Г. Рифмованные задачи // № 3. С. 52.

Попружная Г.П. Мобилизирующий этап уроков чтения и русского языка // № 9. С. 96.

Рудакова В.П. Комнатные растения в классе // № 9. С. 106.

Рыжикова Г.И. Запоминаем непронизносимые согласные // № 9. С. 94.

Симолян Е.Р. Стихотворные упражнения на уроках русского языка // № 1. С. 88.

Туникова А.В. Приемы активизации учащихся III–IV классов // № 4. С. 73.

Филимонова Е.В. Читаем лирику // № 9. С. 97.

Шаравина Е.Г. Математическая переключка // № 9. С. 103.



Шестакова М.А. Задачи в стихах на тему «Ты и твое здоровье» // № 11. С. 80.

Яшенкова С.В. Сказка-зарядка // № 11. С. 81.

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Абрамова О.А., Ордынкина И.С. Проверочные работы по русскому языку и математике за первое полугодие 2007/08 учебного года // № 10. С. 62.

Тихунова Л.И., Ордынкина И.С. Примерные проверочные работы по русскому языку и математике за II полугодие 2006/07 учебного года // № 3. С. 63.

Харитонов Л.А. Способы самооздоровления // № 3. С. 59.

Янковская Н.А. Интегральная оценка уровня готовности младших школьников к поступлению в гимназические классы // № 3. С. 80.

В ПОМОЩЬ САМООБРАЗОВАНИЮ

Микерова Г.Ж. Лингвистические основы изучения грамматики при обучении по технологии укрупнения дидактических единиц // № 9. С. 114.

Нефедова Л.К. Мир детства в стихах Матушки Гусыни // № 1. С. 124.

Соломахина Л.И. Роль творческой группы учителей начальных классов в формировании инициативной личности педагога // № 9. С. 109.

Тонких А.П. Российские образовательные Интернет-ресурсы для учителей начальной школы // № 1. С. 117.

Эрдниева П.М., Эрдниева Б.П. Противопоставление // № 9. С. 112.

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ФАКТЫ, МНЕНИЯ

Иванкина Н.К. Организация лексико-орфографической работы в I классе // № 1. С. 94.

Петров Н.Е. О преподавании изобразительного искусства // № 1. С. 100.

Талюкина О.В. Безотметочное (но не безоценочное) обучение в I классе // № 1. С. 103.

Федорчукова О.Д. Формирование оценочной самостоятельности в I–II классах // № 1. С. 108.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Александрова О.В., Фирсова Н.П. Активные методы подготовки учителя // № 2. С. 74.

Афанасенко А.В. Готовность к выставочной деятельности как составляющая профессиональной компетентности учителя // № 8. С. 87.

Богданец Т.П. Система естественно-научной и методической подготовки специалистов начального образования // № 4. С. 82.

Бурлакова Т.В. Индивидуализация как условие подготовки будущих учителей начальных классов // № 10. С. 82.

Васильев-Бурзуй Е.В. Обучение русскому языку в чувашской начальной школе и национальном вузе // № 5. С. 88.

Власова Э.А. Формирование общепрофессиональных позиций современного учителя // № 3. С. 87.

Воронина О.И. Формирование педагогических умений у студентов // № 8. С. 82.

Дягилева Н.В. Институт педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета // № 10. С. 90.

Иващенко Е.В. Профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы к оценке учебных достижений младших школьников // № 11. С. 83.

Каирова Л.А. К вопросу о формировании исследовательской культуры учителя // № 6. С. 15.

Кропачева Т.Б. Опыт использования методического журнала в подготовке учителя // № 1. С. 13.

Купецкова В.Ф. Школа безопасности // № 7. С. 75.

Лаптев В.В., Баранова Е.В., Симонова И.В., Ивашова О.А., Савельева Л.В., Симонова Л.В., Останина Е.Е., Шеголева Г.С. Инструментальная компьютерная среда в начальном образовании // № 4. С. 86.

Лопаткин В.М. Основные направления повышения качества профессионального педагогического образования // № 6. С. 5.

Макеева С.Г., Мельникова И.И. Особенности языковой подготовки будущих учителей начальных классов // № 5. С. 83.

Миронов А.В. Подготовка будущего учителя начальных классов к преподаванию курса «Окружающий мир» // № 1. С. 17.

Митрохина С.В. Методическая подготовка учителя начальных классов в контексте коммуникативных технологий // № 1. С. 20.

Рамзаева Т.Г. О языковой подготовке учителя // № 5. С. 81.

Рассыпнов В.А. Факультет начальных классов // № 6. С. 8.

Рудакова Е.А. Языковая составляющая матема-



тической и методической подготовки учителя начальных классов // № 7. С. 69.

Савенков А.И., Середенко П.В. Подготовка будущих учителей к исследовательскому обучению младших школьников // № 10. С. 86.

Самохотская И.С. Книга, которая полезна и интересна // № 5. С. 95.

Свиридова Г.Ф. Кафедра теории и методики начального образования: из прошлого в будущее // № 6. С. 10.

Стеганицева Т.А., Бочарова Ю.Ю. Организация научно-педагогического сообщества // № 2. С. 64.

Черновол М.П. Роман Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» // № 11. С. 88.

Чутко Н.Я. Учебная задача, задание и развитие младших школьников // № 8. С. 85.

Шептуховский М.В. Изучение времен года в курсе естествознания // № 9. С. 121.

Шмелева Т.В. Детская ономастика // № 5. С. 90.

ВНЕКЛАССНАЯ И ЛЕТНЯЯ РАБОТА

Брахман А. Аллея первоклассников // № 8. С. 81.

Ермолаев П. Дискотека в зоопарке до утра // № 5. С. 127.

Ермоленко В.В. Папа, мама, я — спортивная семья // № 5. С. 116.

Ермоленко В.В. Краски золотой осени // № 8. С. 76.

Жукова О.Г. Чудо-пуговка // № 5. С. 110.

Клочихина Е.В. Праздник «Твое увлечение» // № 8. С. 75.

Коган Э.В. Игровые моменты на занятиях шахматами // № 8. С. 79.

Нуруллина Г.Г. Праздник здоровья // № 5. С. 119.

Предигер А.В. Большие прыгалки // № 5. С. 114.

Старостина Е.В. Именины Мухи-Цокотухи // № 5. С. 102.

Тимофеева Т.Ф. Коллективные формы работы во внеурочное время // № 5. С. 108.

Чупрова А.А. Исследовательская деятельность в условиях летнего лагеря // № 5. С. 105.

КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ

Бугаенко Е.Н. Первое сентября // № 7. С. 93.

Васильева Л.В. По лесной тропинке // № 7. С. 83.

Горячева Е.А. Наш Пушкин // № 6. С. 103.

Кривцова Н.И. Петров день // № 7. С. 81.

Матиевская Н.В. Обобщающий урок «Прощание с Азбукой» // № 11. С. 92.

Предигер А.В. Спортивно-познавательная игра «Кем быть?» // № 7. С. 87.

Сивачева Г.А. День Победы // № 4. С. 77.

Штукатурова О.Л. В гостях у С.Я. Маршака // № 11. С. 95.

КРУГЛЫЙ ГОД

Андрианова О.А. Обыкновенная ворона // № 1. С. 11.

Ионова Е.Б. Эколого-этнографический календарь на 2007 год // № 1. С. 8.

Ионова Е.Б. Эколого-этнографический календарь на 2007 год // № 3. С. 94.

Ионова Е.Б. Эколого-этнографический календарь на 2007 год // № 6. С. 110.

Ионова Е.Б. Эколого-этнографический календарь на 2007 год // № 9. С. 126.

ИНФОРМАЦИЯ

Конференция в Санкт-Петербурге: проблемы начального языкового образования // № 5. С. 100.

Стручаева Т.М. Внеаудиторная работа // № 11. С. 27.

Цыварева М.А. Регионализация содержания общего начального образования // № 5. С. 97.

ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

Дугель В.А. О начальном образовании в Республике Панама // № 4. С. 93.

Лицю Чжай. Начальное образование в Китайской Народной Республике // № 8. С. 92.

Новакова Здравка. Об обучении математике в начальных классах болгарской школы // № 1. С. 111.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

Анчкова М.К. Одна из форм работы с родителями // № 10. С. 9.

Вайнер М.Э. Ребенок и родители на пороге школьной жизни // № 4. С. 15.

Голикова В.В. О родительском клубе в школе // № 8. С. 10.

Дунаева Л.А. Родители учеников — мои главные помощники // № 4. С. 13.



Лукьянова М.А. Учебное сообщество детей и педагогов // № 9. С. 44.

Магафурова Г.Л. Мы — дружная семья // № 8. С. 18.

Недвецкая М.Н. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи // № 1. С. 37.

Петрова Т.В. Дифференцированный подход в воспитании мальчиков и девочек младшего школьного возраста // № 8. С. 7.

Спицын Н.П. Чего и почему боится первоклассница Лена? // № 8. С. 3.

Титова Т.Е. Мотивация успеха // № 10. С. 11.

Тимошкина Н.А. Подвижные игры — средство формирования готовности детей к обучению в школе // № 8. С. 16.

Филимонов С.С. Дорогу, дорогу детскому счастью, широкую дорогу! // № 8. С. 11.

УЧИТЕЛЬ — УЧИТЕЛЮ

Гатилова Т.В. Имена существительные общего рода // № 2. С. 88.

Жулыбина Т.Д. Развитие исследовательских умений младших школьников // № 2. С. 81.

Зиновьева С.В. Неделя математики во II классе // № 2. С. 85.

Корытко В.И. Пьесы-сказки // № 2. С. 94.

Самойлова Н.Н. Спортивно-игровой праздник, посвященный Дню защитника Отечества // № 2. С. 90.

Яндаева М.В. Фестиваль сказок // № 2. С. 92.

Памяти...

Памяти Н.Л. Фетисовой // № 8. С. 74.

БИБЛИОТЕЧКА УЧИТЕЛЯ

(Раздел расположен в конце журнала и имеет свою нумерацию страниц.)

Внеклассная работа: практический материал
А.М. Харисовой, М.В. Косицыной, В.И. Корытко,
Н.А. Панкратовой, И.Г. Потаповой, Т.Н. Андреевой,
Н.В. Долговой, С.С. Скворцовой, О.А. Зубковой,
Н. Поляковой, В. Юдиной // № 3. С. 1–32.

Развивающая система обучения Л.В. Занкова: практические материалы Р.С. Сунгатуллиной, Е.В. Щукиной, Г.Л. Блиновой, Г.Ю. Триш, М.В. Фукаловой, С.А. Гуркиной // № 7. С. 1–32.

Учебно-методический комплект «Планета знаний». Желтовская Л.Я. (русский язык), Кац Э.Э. (литературное чтение), Башмаков М.И., Нефедова М.Г. (математика), Потапов И.В. (окружающий мир), Бакланова Т.И. (музыка), Горячева Н.Ю., Ларькина С.В., Насоновская Е.В. (английский язык) // № 11. С. 1–32.

В указателе не включены статьи, опубликованные во вкладке «Практика» к журналу «Начальная школа» № 2, 4, 6, 8, 10, 12 за 2007 г. (индексы 48573, 99445)

В следующем номере:

- Работа с родителями (В.О. Алешина, Л.В. Тимарцева, О.Г. Старченко, С.В. Ключников)
- Технология обучения в сотрудничестве на основе малых групп (Е.Н. Землянская)
- Музыкотерапия как средство развития способностей школьников (Г.А. Семякина)
- Обучение русскому языку в интересах речевого развития и духовно-нравственного воспитания школьников (Л.Я. Желтовская)
- Орфограмма как объект изучения в начальной школе (Л.В. Савельева)
- Использование моделирования в процессе работы с текстовой задачей (И.И. Целищева, С.А. Зайцева)
- Группа продленного дня: (проблемы и решения (А.В. Шамонин, Н.А. Меркулова)
- Учитель — учителю: конспекты уроков по основным предметам обучения (И.А. Захарова, Ю.Л. Кондратьева, А.Н. Мартынова, Н.М. Мельникова, Р.Ю. Овчинникова, Г.В. Двинина, И.Н. Яковлева)

$$b = c : a$$

$$c = c : b$$

$$c = a \cdot b$$

$$4 \cdot 3 = 12 \quad 4 : 3 = 1\frac{1}{3}$$

в 3 раза меньше
12 : 3 = 4

$$12 : 3 = 4$$

деланое делить частное
12 : 4 = 3

масса	масса	толщина
скорость	время	расстояние
цена	количество	стоимость
ширина	длина	площадь

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



1=1	1=2	1=3	1=4	1=5	1=6	1=7	1=8	1=9	1=10
2=2	2=3	2=4	2=5	2=6	2=7	2=8	2=9	2=10	2=20
3=3	3=4	3=5	3=6	3=7	3=8	3=9	3=10	3=20	3=30
4=4	4=5	4=6	4=7	4=8	4=9	4=10	4=20	4=30	4=40
5=5	5=6	5=7	5=8	5=9	5=10	5=20	5=30	5=40	5=50
6=6	6=7	6=8	6=9	6=10	6=20	6=30	6=40	6=50	6=60
7=7	7=8	7=9	7=10	7=20	7=30	7=40	7=50	7=60	7=70
8=8	8=9	8=10	8=20	8=30	8=40	8=50	8=60	8=70	8=80
9=9	9=10	9=20	9=30	9=40	9=50	9=60	9=70	9=80	9=90
10=10	10=20	10=30	10=40	10=50	10=60	10=70	10=80	10=90	10=100

