

7

2006

ИНДЕКС 73273

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



Народный

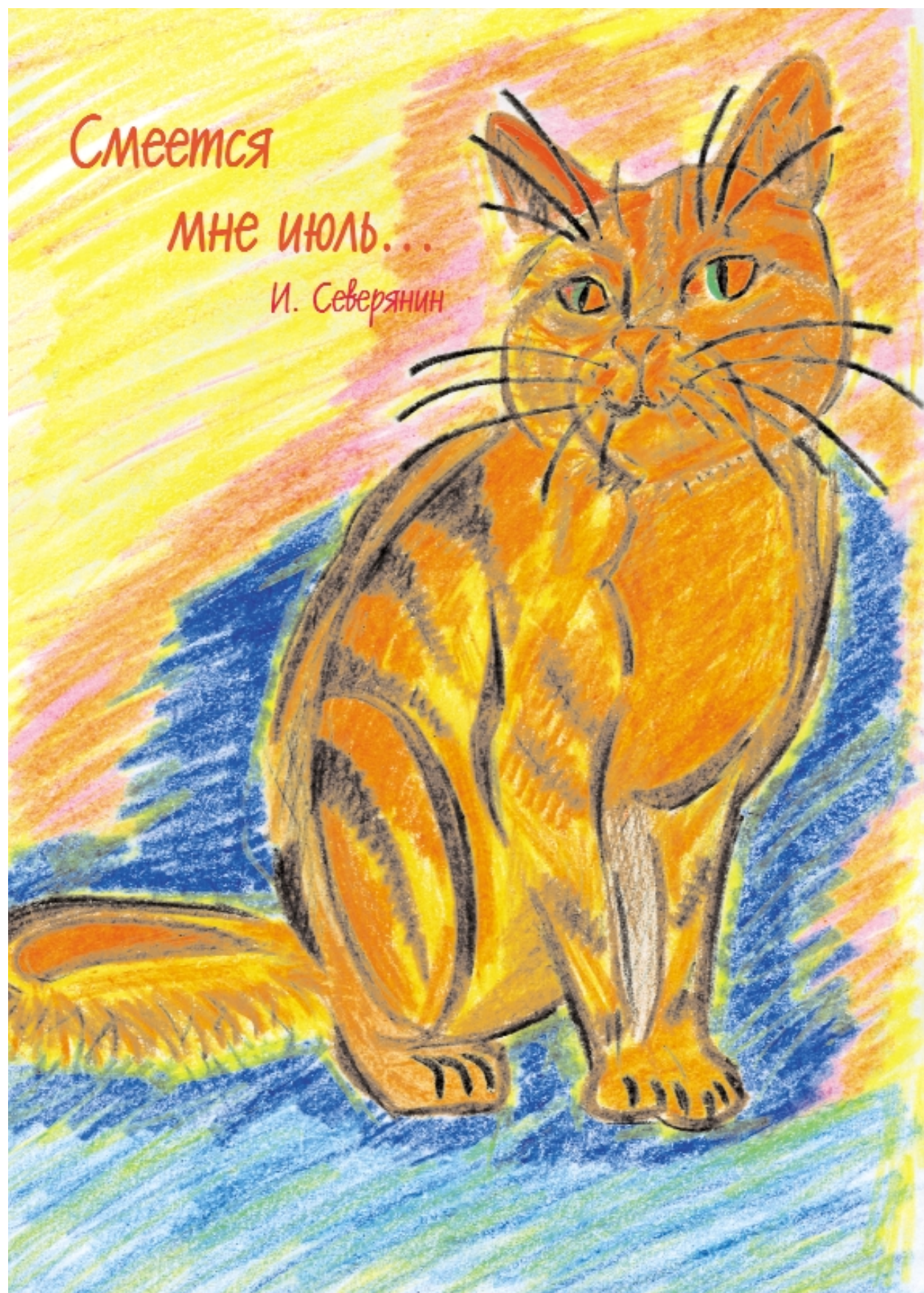
ШКОЛА



Смеется

мне июль...

И. Северянин





ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Шеф-редактор В. Г. Горечкий
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. Горечкий	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. Холмокина
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. Г. Рамзаева
А. А. Бондаренко	М. С. Соловейчик
М. И. Волошкина	Г. М. Ставская
Т. С. Голубева	Л. П. Стойлова
И. П. Ильинская	С. Е. Царева
Г. Л. Луканкин	П. М. Эрдниев
Т. С. Пиче-оол	

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии.

Учредитель

Министерство образования
Российской Федерации

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ: 101833, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.

Тел.: (495) 624-76-17

E-mail: nsk@media-press.ru

Оформление, В. И. Романенко
макет, заставки Е. В. Павлова

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

7 2006

Издание
Министерства
образования
Российской
Федерации
Основан
в ноябре 1933



Уважаемые коллеги!

Все авторы статей этого номера с гордостью говорят: «Мы из Ельца», напоминая тем самым всем россиянам об одном из древнейших и красивейших русских городов со славной историей, о своих знаменитых земляках — писателях И.А. Бунине, М.М. Пришвине, философе В.В. Розанове, композиторе Т.Н. Хренникове, художниках В.Н. Мешкове, Н.П. Ульянове, А.В. Арефьеве, враче Н.А. Семашко, о всемирно известных традиционных промыслах — производстве елецкого кружева и елецкой рояльной гармонии, которая числится в каталоге ЮНЕСКО как прообраз аккордеона.

Имя известного земляка — И.А. Бунина — носит Елецкий государственный университет (ЕГУ), в содружестве с преподавателями которого подготовлен этот номер. Коллектив факультета педагогики и методики начального образования представляет на страницах журнала опыт и результаты активной научно-педагогической работы всех кафедр. В статьях рассматривается широкий спектр проблем:

- традиции и новации в системе начального образования и воспитания;
- преемственность дошкольного и начального образования, предшкольный этап развития ребенка в педагогике начального образования;
- современные образовательные технологии (в том числе и информационные) в подготовке учителя;
- формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов;
- коррекционно-педагогическая деятельность в начальных классах;
- актуальные проблемы естественно-математического образования в школе и вузе;
- развитие коммуникативной и языковой компетенций, культуры речи учителя и учащихся начальных классов;
- художественно-творческое развитие студентов и младших школьников;
- содержание регионального компонента образования.

Все эти направления работы актуальны для современного начального образования. Надеемся, в преддверии нового учебного года материал окажется полезным для преподавателей школы и вуза и найдет отклик на страницах журнала.

Благодарим наших постоянных и новых подписчиков за верность журналу «Начальная школа»!



**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ
И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ЕЛЕЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И.А. БУНИНА: ИЗ ВУЗА — В ШКОЛУ**

**Профессиональная подготовка учителя
начальных классов**

- В.П. Кузовлев.** Основные пути совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов **4**
- И.А. Елецких.** Факультету педагогики и методики начального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина 30 лет **9**
- О.Н. Сарычева.** Критерии сформированности профессиональной активности будущих учителей **12**
- С.П. Баранов, М.Я. Ситниченко, Л.В. Шишкина.** Подготовка учителя начальных классов в условиях реализации предшкольного образования **16**
- В.В. Горбенко.** Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов во внеаудиторной работе по педагогике **20**
- В.Ю. Бабайцева.** Требования к стилю коррекционно-педагогической деятельности учителя начальных классов **22**
- М.М. Воржева.** Использование методических задач на практических занятиях со студентами факультета педагогики и методики начального обучения **25**
- И.Н. Малыгина.** Подготовка студентов факультета начального образования к экологическому воспитанию учащихся **26**

Гуманитарный аспект образования

- А.Ж. Овчинникова.** Развитие художественного мышления младших школьников **29**
- Т.П. Микушова.** Работа с разными жанрами сочинений художественного и публицистического стиля в III–IV классах **34**
- З.П. Ларских.** Дидактические и технологические функции электронного учебника по

- русскому языку для начальных классов **37**
- И.Б. Ларина.** Об изучении во II классе темы «Имя существительное» с компьютерной поддержкой **42**
- Л.И. Головина.** Использование материалов орфографического словаря на уроках русского языка в начальных классах **49**
- В.А. Чибухашвили.** Можно ли выработать «иммунитет» против речевых ошибок? **51**
- И.П. Сметанкина.** Роль и место научно-популярной литературы о природе на начальном этапе обучения **54**
- В.Н. Карташова, Л.Н. Шевякова.** Лингвокультурная подготовка учителя иностранного языка для начальной школы: основные подходы **62**
- Н.В. Кузовлева.** К вопросу об изучении иноязычной культуры **67**

**Естественно-математический аспект
образования**

- Н.П. Фаустова.** К вопросу о математическом образовании в начальной школе **70**
- С.Н. Числова.** Интегрированный урок математики в условиях коррекционно-развивающего обучения **72**
- М.В. Кривошеина.** Технология обучения младших школьников проведению опытов и наблюдений на уроках трудового обучения **75**
- Н.В. Панова.** Формирование естественно-научных понятий у младших школьников **77**
- В.И. Мясцова.** Краеведческий материал как средство художественно-творческого развития учащихся **83**

Внеклассная работа

- А.М. Пашкова.** Массовые формы внеклассной работы с младшими школьниками **87**
- И.Г. Алмазова.** Проектирование как средство социального и интеллектуального творческого саморазвития субъектов образования **91**



Факультет педагогики и методики начального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина: из вуза – в школу



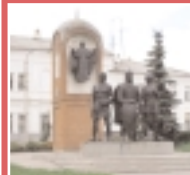
Герб и виды старого Ельца

Елец впервые упоминается в Никоновской летописи. Старинный русский город, основанный в 1146 году, расположен на юго-восточной окраине Среднерусской возвышенности, на границе лесостепи и степи. Река Быстрая Сосна делит его на две части – левобережную, более старую, и правобережную.

История Ельца героична и трагична одновременно. Много раз его полностью уничтожали враги. По словам И.А. Бунина, которого с Ельцом связывали гимназические годы, город «...принадлежал к тем важнейшим оплотам Руси, что, по слову летописцев, первые вдыхали бурю, пыль и хлад из-под грозных азиатских туч, то и дело заходивших над нею, первые видели зарево страшных ночных и дневных пожаров, ими запаленных, первые давали знать Москве о грядущей беде и первые ложились костью за нее».



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ



Основные пути совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов



В.П. КУЗОВЛЕВ,

*ректор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина,
доктор педагогических наук, профессор*

Система образования в нашей стране в своем развитии на современном этапе сталкивается с многочисленными проблемами, связанными с новыми экономическими и социокультурными приоритетами. Их решение требует нового подхода к организации педагогического процесса. Многообразие форм, методов и содержания образования выступает здесь, безусловно, важным, но не единственным требованием к новому подходу.

Главным требованием при построении модели образовательного процесса в учреждении любого типа является анализ деятельности основных субъектов этого процесса и позиции, занимаемой ими. Центральное место в данном случае принадлежит взаимодействию двух субъектов образовательного процесса — педагога и ученика.

Для определения условий повышения эффективности деятельности педагога в об-

разовательном процессе необходимы детальный анализ его профессионально-личностных ориентаций, построение на этой основе методологии их выявления, а также наблюдения за выпускниками вуза и заботливое к ним отношение.

В подготовке педагогических кадров следует учитывать наличие двух латентных [*лат. latens (latensis)* — скрытый, невидимый] периодов, которые затрудняют оперативную оценку уровня профессионализма выпускника. Этот уровень определяется в первом периоде по результатам воздействия на студента непосредственно в вузе со стороны преподавателей, во втором — через воздействия молодого учителя на своих учеников при работе в школе.

Изучение влияния различных факторов на качество подготовки учащихся показало, что наибольшее значение имеет качественный состав учителей, прежде всего, уро-



вень их образования и стаж педагогической работы. Более качественный состав педагогических кадров способен в известной мере нейтрализовать отрицательное влияние даже таких неблагоприятных факторов, как высокая наполняемость класса, организация многосменной учебной работы школы в городе, малокомплектность школ в сельской местности. На эффективность труда учителей большое влияние оказывают продолжительность их работы в одной школе, тип, размер, материальное оснащение школ.

Учитель в обновленной, культуросообразной школе, где основное внимание уделяется формированию личности, не может ограничиться только преподаванием своего предмета, он должен принимать активное участие во внеурочной жизни детей. По сути, каждый педагог должен быть классным руководителем для каждого класса.

Основная проблема сегодня — разрыв между общественно необходимым и фактическим уровнем подготовки специалистов. В этих условиях особое значение приобретает поиск новых подходов к повышению качества подготовки педагогических кадров.

Вопросы профессиональной направленности теоретической подготовки будущих специалистов изучаются во многих работах, но в них рассматриваются в основном два аспекта профессиональной направленности специальной подготовки в вузе: содержание образования и деятельность преподавателя; малоизученными остаются вопросы профессиональной ориентации учебной деятельности студентов в процессе их специальной подготовки.

Анализ философской, историко-педагогической, психолого-педагогической и социологической литературы, опыта работы выпускников обнаруживает, что мы сталкиваемся с весьма противоречивыми суждениями молодых учителей о педагогической деятельности, сводимой в основном к исполнению учителем своих функциональных обязанностей, определяемых как «передача детям знаний, умений и навыков».

Использование студентами «штампованных» формулировок смысла своей буду-

щей профессиональной деятельности сочетается с устойчивой невосприимчивостью к идеям и технологиям личностно-ориентированного образования, что выражается в их пассивном, формальном отношении к предлагаемым темам и формам проведения занятий. И это неслучайно. Наше время характеризуется активными процессами в системе образования, в том числе и высшего педагогического, теоретической и практической апробацией различных концептуальных подходов, иногда по-новому определяющих цели, содержание и технологии профессиональной деятельности педагога. Острые противоречия, которые охватили все сферы экономики, политики, образования и культуры в нашем обществе, в связи с переходом к рыночным отношениям весьма болезненно отражаются на школе, на социально-психологическом самочувствии учителей, их экономическом положении.

Выбор педагогической профессии не сулит для многих молодых людей обеспеченную жизнь и материальное благополучие. Повышается роль фактора престижности при выборе профессии, который в наиболее отчетливых формах характерен для молодежи и проявляется в известных феноменах социальной пассивности, аполитичности, но одновременно (при очевидном прагматизме и даже некотором цинизме) — в планировании своих профессиональных перспектив. Отчетливо выражена тенденция, состоящая в доминировании выбора престижных профессий, дающих, по мнению молодых людей, право на высокий заработок. Что же касается выбора педагогической профессии, то число сознательно ее избравших весьма невелико (по нашим данным, около 8 %). В выбранных ценностных характеристиках труда фигурируют такие, как «возможность завязывания деловых знакомств», «комфортность условий труда» и т.д.

Нередко имеет место изменение и даже извращение смысла труда, что является характерной особенностью нашего времени. Молодежь часто теряет сам субъект самоопределения, профессия выбирается без желания осмыслить вероятную престижность данного выбора в ближайшем будущем.



Все яснее проявляется неразработанность вопросов ценностно-нравственного самоопределения личности педагога в профессиональной сфере, вопросов формирования его творческой активности в условиях личностной ориентации педагогического процесса.

Профессиональная деятельность и ее психологическое ядро — особый склад психологических качеств и особенностей, делающих студента полноценным специалистом, — являются тем ориентиром, который позволяет разумно ставить и решать проблему определения содержания образования в каждом конкретном случае, в условиях того или иного профиля подготовки в вузе.

Высшее образование обслуживает и регулирует определенный исторически сложившийся уровень разделения труда, являясь формой профессиональной подготовки высшей квалификации. С этой точки зрения именно профессиональная деятельность соответствующих специалистов является тем, что задает содержание и формы учебной деятельности студентов, готовящихся к этой профессиональной работе. Это может быть сформулировано в квалификационных характеристиках специалиста с высшим образованием (описании основных видов его деятельности, функциональных обязанностей и основных требований к подготовке такого специалиста) и конкретизировано в модели специалиста данного профиля.

Модель специалиста — это не столько отражение отдельных сторон и качеств специалиста, которые могут быть установлены эмпирически, сколько тот эталон, к достижению которого необходимо стремиться в процессе практической деятельности вузовского коллектива преподавателей.

Высшее образование является не только специальным, но и высшим уровнем развития психологических особенностей и способностей человека. Как следует из работ С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, у человека должна сложиться психика, соответствующая его деятельности. В реальной трудовой деятельности человека внутренне содержатся формы обслуживающей ее психической деятельности. Изменение трудовой деятельности, ее характера, усло-

вий, содержания, средств и способов закономерно ведет к изменению и человеческого сознания.

Для современной психологии во многом еще остаются неясными конкретные механизмы формирования психики человека. Отсутствие общепринятой системы научных представлений о закономерностях развития психической деятельности ведет к тому, что до настоящего времени живучими остаются представления о врожденности и даже наследуемости определенных психологических качеств человека.

Исследование биологической сущности человека с большой долей очевидности свидетельствует о невозможности фиксации достижений человеческого опыта в каких-либо врожденных «церебральных» или генетических структурах. Индивидуальное психическое развитие человека определяется его собственной деятельностью, всеми ее компонентами и условиями. В большинстве случаев это происходит неосознанно, стихийно, но всегда так или иначе происходит.

Индивид усваивает совокупный социально-исторический опыт человечества. Это усвоение составляет внутреннее условие дальнейшего поступательного развития самого общества, обеспечивая преемственность сменяющих друг друга поколений. Психическое развитие каждого отдельного человека совершается по мере его «вхождения», «врастания» в собственную деятельность в ходе овладения богатством разнообразного содержания ее различных видов и типов. Этот процесс осложняется тем, что многие формы деятельности человека, по выражению А.Н. Леонтьева, не даны, а лишь заданы в предметах материальной и духовной культуры данного общества, являющихся продуктами труда человека.

«Во время процесса труда, — писал К. Маркс в «Капитале», — труд постоянно переходит из формы деятельности в форму бытия, из формы движения в форму предметности». Тем самым деятельность предшествующих поколений не исчезает бесследно, а сохраняется, запечатлевается в продуктах труда, содержится в них в «снятом» виде. Но в таком виде человеческая



деятельность выступает лишь как возможность действовать с предметом определенным образом.

Для того чтобы эта возможность стала действительностью, данная деятельность должна быть выявлена, раскрыта и специально организована как процесс собственной деятельности индивида. Только в этой деятельности достижения человеческой культуры могут быть «прочитаны» и усвоены; в противном случае они останутся мертвыми памятниками немого прошлого.

В разработке модели специалиста важно учитывать целый ряд аспектов, начиная с социально-политического и кончая собственным профессиональным.

Ведущим, стержневым аспектом является психолого-педагогический. Благодаря ему открывается возможность выявить то, что делает студента специалистом соответствующего профиля и назначения, и дать характеристику «образа мышления» данного человека, психологического склада его личности.

Деятельность учителя является сложным по своему психологическому содержанию трудом, который требует четко выраженной профессиональной направленности, прочных знаний: в его работе не может быть стандартного выполнения усвоенного однажды алгоритма действий, так как постоянно совершенствуются знания, которые учитель передает детям, изменяются сами ученики по мере их развития.

Педагогическая деятельность является одним из видов творчества — ее следует квалифицировать как созидание, формирование человеческого в человеке. А.В. Луначарский в свое время писал: «Каждый педагог, когда он правильно понимает свою миссию, входя в класс, должен чувствовать, что совершает нечто торжественное... ибо он живет в чуде преображения человечества». Но реализация творческой сущности деятельности учителя происходит при определенном сочетании объективных и субъективных факторов.

В современной отечественной педагогической и психологической литературе, в практике организации профессионально-педагогического образования накоплен

значительный опыт, который выступает в качестве инструмента решения новых задач, встающих в ходе развивающейся практики обучения и воспитания.

В теории профессионально-педагогической деятельности сформировался ряд направлений. Психологическая теория педагогической деятельности развивается в направлении раскрытия своеобразия психологического облика педагога-профессионала, формирующегося в условиях определенной педагогической системы, в сравнении с особенностями психологического облика представителей других профессиональных групп.

Чтобы охарактеризовать своеобразие психологической структуры деятельности педагога, необходимо исходить из определенного представления об общем строении деятельности, пригодного для описания деятельности типичного представителя любой другой профессиональной группы. В настоящее время нет общепринятых мнений относительно того, какие качества характеризуют педагогов высокого профессионального уровня, каковы предпосылки их успешного формирования, но есть ряд характеристик, в отношении которых нет разногласий.

Осознание важности наличия у педагога определенного комплекса качеств связано, прежде всего, с развитием профессионального педагогического образования. Изучение и установление всех факторов, которые определяют успех профессиональной подготовки и формирования личности будущего учителя, имеет важное значение как для решения проблемы профессиональной ориентации школьников, так и для научно обоснованного управления учебно-воспитательным процессом в системе высшего педагогического образования.

Поиски ответа на вопрос, как готовить педагога, вызвали необходимость изучить, какими качествами должны обладать те, кто готовится им стать, и какими качествами обладают те, кто является хорошим педагогом. Эти качества проявляются, формируются и развиваются в общей структуре психических свойств, отношений и действий личности как объекта педагогической деятельности и представляют собой



синтез многообразных качеств его ума, чувств и воли.

Проблема личности учителя является одной из важнейших в условиях гуманизации образования. Это объясняется тем, что общая культура учащихся формируется не только на базе прогрессивных программ и учебных пособий. Здесь важны и процессы личного плана, и общение учащихся с учителем.

Общение позволяет соприкасаться не только знаниям, но и личностно-присвоенным ценностям общающихся. Такое общение представляет важный фактор формирования специалистов высокого уровня, поскольку в ходе общения происходит усвоение глубинных культурных постулатов данной дисциплины, преломляемых в личном знании. Эти постулаты не содержатся в явном виде ни в учебниках, ни в научных статьях, а лишь «проглядывают» между строк и могут быть освоены в совместной исследовательской деятельности, в обсуждении проблемных областей, во всем том, что обычно называют передачей опыта.

Важным на сегодняшний день является вопрос разработки современных технологий педагогического образования.

Зарождение идеи создания технологии педагогического процесса связано, прежде всего, с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х годов и связывают его с формированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланды, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларины и др.

В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную

взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Цель педагогической технологии — повысить эффективность образовательного процесса, достичь гарантированных запланированных результатов обучения. Как считает В.В. Гузеев, словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом выражения *an educational technology*, более точным является перевод «образовательная технология». «Образовательная технология» — термин, становящийся общепринятым для педагогической технологии 90-х годов. Сегодня он выражается в признании вероятностного характера образовательного процесса, во внимании к субъектности ученика и в начавшихся работах по проектированию личностно-ориентированных образовательных технологий.

Узость и однозначность целей, достигаемых с помощью педагогической технологии 50–80-х годов, приходят в противоречие с принимаемым теперь приоритетом развития человеческой индивидуальности, установкой на самоактуализацию личности, поощрение неповторимости человека. Каждый ученик волен выбирать собственную траекторию движения по учебному материалу, отвечающую его целям, потребностям и интересам.

Сегодня цели образования становятся не только многопрофильными, но и многоуровневыми; внутренняя дифференциация оказывается неизбежным элементом образовательного процесса. Но тогда вместо одной общей траектории приходится выстраивать множество частных траекторий, ведущих ученика в нужном направлении. Чтобы процесс не разваливался, все эти траектории увязываются в один «жгут». Результатом оказывается проектирование очень сложного процесса.

Современное образование преодолевает инертность традиционных подходов. Образовательный процесс, направленный на становление педагога нового поколения, предполагает «проживание» студентами таких вариантов взаимодействия с преподавателями, которые бы не только обеспечивали



решение задач самого процесса, но психологически и практически готовили бы к работе в новых условиях современного общеобразовательного учреждения.

Теоретический анализ и опыт практической работы позволяют утверждать, что в качестве варианта взаимодействия студентов и преподавателей, обеспечивающего подготовку современного учителя, может быть рассмотрено диалоговое взаимодействие, использование активных форм обу-

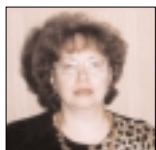
чения, направленных на решение проблем развития креативности.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: научно-методические и организационно-педагогические аспекты. М., 1999.

Кузовлев В.П., Карташова В.Н. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранного языка. М., 2004.

Факультету педагогики и методики начального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина 30 лет



И.А. ЕЛЕЦКИХ,

декан факультета педагогики и методики начального образования,
кандидат физико-математических наук

1 сентября 1975 г. Елецкий государственный педагогический институт после одиннадцатилетнего перерыва принял в свои стены студентов первого курса на вновь возродившийся факультет педагогики и методики начального обучения (ПиМНО).

В течение первых двух лет факультет ПиМНО функционировал в структуре факультета русского языка и литературы, деканом которого был *Ю.Б. Егерман*. Всего на первом курсе обучалось 48 студентов. Учебные занятия на факультете проводили преподаватели, работавшие на различных кафедрах института, *А.И. Святкин, Л.Ю. Егерман, Н.В. Борисова, Т.М. Забровская, Т.П. Селезнева, Н.П. Фаустова, В.К. Палабугин* и многие другие.

Первым деканом самостоятельного факультета ПиМНО в 1977 г. стал кандидат педагогических наук, доцент *В.И. Севастьянов*.

В 1977 г. на факультете была открыта кафедра педагогики и методики начального образования, которую возглавлял *А.В. Пономарев*. Затем заведующим кафедрой был

В.П. Кузовлев, после избрания которого на должность проректора по научной работе кафедрой руководил *В.Ф. Гутенев*. С 1987 по 2002 г. кафедру возглавляла *Н.П. Фаустова*.

В настоящее время на факультете работают три кафедры, руководство которыми осуществляют кандидат педагогических наук, доцент *В.В. Горбенко* (кафедра педагогики начального образования), доктор педагогических наук, профессор *З.П. Ларских* (кафедра методики начального образования), кандидат педагогических наук, доцент *Н.В. Панова* (кафедра основ естествознания).

Структура подготовки специалистов на факультете ПиМНО меняется в соответствии с потребностями региона. С 1995 г. ведется образовательная подготовка по основной специальности «Педагогика и методика начального образования»; с 1996 г. — по дополнительной специальности «Иностранный язык»; с 1998 г. — по дополнительной специальности «Изобразительное искусство». Подобная структура подготовки специалистов открывает бо-



лее широкие возможности для профессиональной самореализации выпускников факультета.

За последние пять лет факультет выпустил более тысячи учителей. Выпускники факультета работают в школах города и области, а также в других регионах в качестве учителей начальных классов, иностранного языка, изобразительного искусства и черчения, воспитателей групп продленного дня, социальных педагогов в учреждениях дополнительного образования. Часть выпускников, удовлетворяя региональные потребности в кадрах, работают в учреждениях системы МВД Российской Федерации.

Требования к профессии педагога сегодня, в условиях информатизации общества, существенно отличаются от требований, предъявляемых несколько десятилетий назад. Сегодня педагогу мало знать учебный предмет и умело преподнести его детям. Портрет сегодняшнего учителя должен содержать черты философа, творца, ученого. В связи с этим в основу всей деятельности факультета положены личностно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы к подготовке специалистов, позволяющие учитывать как профессиональные, так и личностные интересы студентов.

Внедрение преподавателями в учебно-воспитательный процесс исследовательских разработок, ориентированных на потребности школы и региона, учет интересов и возможностей студентов, создание атмосферы творчества и взаимопонимания способствуют созданию на факультете единой образовательной среды.

Управление факультетом, являясь открытым и гласным, осуществляется советом факультета, в состав которого входят декан и его заместители, заведующие трех кафедр факультета, ведущие преподаватели кафедр университета, студенты.

В центре внимания совета факультета стоят вопросы совершенствования профессиональной подготовки выпускников, организации воспитательной работы, проведения государственной итоговой аттестации, самостоятельной работы студентов, научно-исследовательской работы кафедр

факультета, вопросы содержания и организации учебной и педагогической практик, профессионально-ориентационной работы и др.

Достаточно высок научный потенциал факультета. На кафедре МНО более 60 % преподавателей с учеными степенями и званиями, из них докторов наук — около 8 %. На кафедре ПНО количество преподавателей с учеными званиями и степенями составляет более 70 %, в том числе докторов наук — 17 %.

На факультете ПиМНО работают опытные, высококвалифицированные специалисты. Среди них доктор педагогических наук, профессор *А.Ж. Овчинникова*, доктор педагогических наук, профессор *З.П. Ларских*, кандидат педагогических наук, профессор *Н.П. Фаустова*, кандидат педагогических наук, доцент *Л.И. Головина*, кандидат педагогических наук, доцент, ныне докторант МГОУ *В.А. Чибухашвили* и др.

Факультет стал хорошей школой для подготовки руководящих кадров ЕГУ им. И.А. Бунина. На факультете приобретали опыт руководящей работы ректор университета доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной славянской академии, действительный член Академии информатизации образования РФ *В.П. Кузовлев*, проректор по учебной работе, кандидат педагогических наук, доцент *О.Н. Сарычева*, проректор по воспитательной работе, кандидат педагогических наук, доцент *Е.В. Черных* (выпускница факультета ПиМНО), заведующий кафедрой музыки, кандидат педагогических наук, доцент, бывший декан факультета *В.Ф. Горбенко*, заведующая кафедрой ПНО, кандидат педагогических наук, доцент *В.В. Горбенко*, заместитель декана по воспитательной работе факультета, старший преподаватель *А.М. Пашкова* (выпускница факультета ПиМНО), заместитель декана по учебной работе факультета ПиМНО, кандидат педагогических наук, доцент *С.Н. Числова*, кандидат педагогических наук, доцент *В.Ю. Бабайцева* (выпускница факультета ПиМНО), заместитель декана музыкально-педагогического факультета *Л.П. Козырева* и др.

В целях совершенствования подготовки студентов при организации учебного процесса используются возможности новых информационных технологий; применяются программы текстового контроля знаний студентов, компьютерные обучаю-



щие программы, электронные энциклопедии и др. С открытием нового Интернет-центра студенты факультета проходят компьютерное тестирование по программам, разработанным УМО.

Усилия кафедр направлены на продолжение научных исследований и внедрение их результатов в практику работы вуза и школы. Основными направлениями исследований на факультете являются следующие научные отрасли: 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания», 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования», 10.00.01 — «Филология».

Мощный импульс научно-исследовательская работа на факультете получила после открытия аспирантур. При кафедре методики начального образования в 2004 г. открыта аспирантура по специальности 13.00.02 — «Русский язык», при кафедре педагогики начального образования — по специальности 13.00.01. В связи с открытием аспирантур задачи и перспективы факультета значительно расширились. Обозначилось еще одно направление деятельности — подготовка научных кадров.

В круг научных исследований стали широко вовлекаться студенты факультета. В 2004 г. студентка пятого курса *Л. Истомина* участвовала во Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Научно-педагогический поиск студентов» в г. Елабуге с докладом «Использование театрализации в современной школе». Ее доклад признан лучшим в номинации «За высокую исследовательскую культуру». В 2005 г. во Всероссийской конференции успешно приняла участие студентка четвертого курса *О. Зайцева*.

По рекомендации государственной аттестационной комиссии лучшим студентам факультета дается направление в аспирантуру.

В октябре 2005 г. факультет выступил инициатором подписания договора о международном сотрудничестве с Юго-Западным университетом «Неофит Рилски» (г. Благоевград, Болгария).

Богата традициями творческая жизнь на факультете. Ежегодно проводится факультетский фестиваль творчества студентов первого курса «Осенние дебюты». В декабре на Неделе педагогического мастерства студенты четвертого курса демонстрируют знания и умения, полученные на занятиях по педагогике и основам педагогического мастерства; работает творческое объединение «Прометей».

На факультете действует орган студенческого самоуправления — студенческий совет, основными целями работы которого являются активизация студенческого самоуправления, содействие в развитии студенческого движения, защита прав и интересов студентов. Регулярно выпускается газета «Вестник начфака».

Целью проводимой работы является создание условий для формирования личности будущего педагога с учетом его индивидуальности, для становления будущего профессионала — учителя начальных классов.

Руководители школ области высоко оценивают уровень подготовки студентов факультета и его выпускников. По их отзывам, специалистов-выпускников отличает хорошая профессиональная подготовка, высокий уровень знаний, творческий подход к делу. Многие выпускники факультета достигли значительных высот в профессиональном росте, награждены памятными знаками, имеют государственные награды. Среди выпускников факультета ПиМНО — кандидаты наук, преподаватели вузов России, руководители образовательных учреждений. В 2005 г. выпускница ЕГУ им. И.А. Бунина, учитель начальных классов Т.П. Сараева вошла в пятерку лучших учителей России и награждена хрустальным пеликаном.

Невозможно в одной статье отразить весь 30-летний путь факультета ПиМНО. Однако можно с уверенностью сказать: факультет еще молод, он имеет огромные резервы для совершенствования учебной, научно-методической и научно-исследовательской работы.



Критерии сформированности профессиональной активности будущих учителей

Психолого-педагогический аспект



О.Н. САРЫЧЕВА,

проректор по заочному обучению, кандидат педагогических наук, доцент

Педагогическая деятельность требует от человека целенаправленной, систематической работы над собой, над повышением уровня культуры и научно-теоретических знаний. В системе профессионально-педагогической подготовки важно сформировать у студентов умения и навыки, которые позволят будущим учителям с развитой профессиональной активностью постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство.

Такой критерий сформированности профессиональной активности, как *понимание студентами профессиональной направленности учебной деятельности*, характеризует работу сознания студентов по выявлению смысла, совершаемых учебных действий, а не только по уяснению их значений для будущей профессиональной деятельности. Для понимания характерно ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логическая упорядоченность, ясное видение причинно-следственных связей, когда ранее механически перечисляемые факты объединяются в единую логическую систему. Возможно ясное ощущение субъектом связанности и осмысленности явлений и без усмотрения их логического каркаса. В этом случае явление выступает как направленное на некоторую цель, сопоставимую с целями данного субъекта. Результат понимания — смысл — субъективно уникален для субъекта, но произволен, ибо понимание определяется в конечном счете социокультурными условиями, независимыми от индивида.

Представление студентами изучаемого содержания знания определяется актами понимания, т.е. процессами смыслополагания и конструирования рациональных схем освоения дидактических и профессиональных значений. С точки зрения Ляудиса, понимание представляет собой такую работу сознания субъекта, в результате которой он выходит за рамки содержания собственного сознания, строит не только новое содержание знаний, но и новое отношение к действительности, к собственной деятельности. Таким образом, понимание включает в себя два аспекта — когнитивный и мотивационный. Когнитивный заключается в перестройке содержания знаний субъекта и уровня познавательной деятельности понимающего. В отличие от когнитивного, мотивационный аспект заключается в работе по подготовке сознания субъекта к принятию смыслов, а не значений выполняемой деятельности. Понимание профессиональной направленности учебной деятельности побуждает у студентов стремление, а затем и потребность самостоятельно ставить и решать задачи профессиональной деятельности.

Понимание студентами профессиональной направленности учебной деятельности проявляется в умении построить осмысленное высказывание относительно педагогических явлений, анализировать реальные педагогические процессы, находить причины негативных явлений в процессе обучения и намечать пути их устранения на дидактическом уровне. Этот критерий профессиональной активности рассматривался нами также в аспекте мотивированного



принятия изучаемого содержания, положительной установки на изучение учебного материала.

Понимание профессиональной направленности учебной деятельности влечет за собой желание самостоятельно ставить и решать профессионально значимые задачи.

Следующий критерий сформированности профессиональной активности студентов — *самостоятельность*, проявляемая студентами в ходе учебной деятельности. В связи с этим нам представляется важным обратиться к двум существующим в школе Л.С. Выготского отношениям между понятиями «интерпсихическое действие» и «самостоятельное действие»:

- пока действие остается интерпсихическим, пока его интериоризация не закончена, оно не является самостоятельным;

- человек может самостоятельно строить совместное интерпсихическое действие, которое он не в состоянии выполнить индивидуально.

Самостоятельное действие начинается с возникновения желания проявить свою активность, которая продолжается при наличии стойких внутренних побуждений и прекращается, когда иссякают внутренние движущие силы. Внутренний механизм зарождается под влиянием внешних воздействий, но, сложившись, утвердившись, этот механизм действует как бы изнутри, а не только в качестве сопутствующих реакций на непосредственный побудитель извне.

Для успешной организации студентами самостоятельной работы требуется дидактическое обеспечение осознания цели и смысла своей деятельности, а также заинтересованность в высоком ее результате. Кроме того, учебная самостоятельная деятельность может быть успешно осуществлена лишь на основе овладения студентами приемами деятельности.

Под самостоятельной учебной деятельностью студентов мы понимаем достижение студентами такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний и умений, который обеспечивает развитие профессионально значимых черт характера, убеждений и поведения. Проявляется самостоятельность в целепо-

лагании, умении выдвигать общественно значимые задачи, в умении понять структуру заданий и разработать способы их решения, видоизменять эти способы, выдвигать новые цели и задачи, в умении видеть профессиональные проблемы и решать их своими силами.

Самостоятельность студентов в учении тесно связана с проявлением *инициативы* в учебной деятельности, направленной на овладение профессиональными приемами педагогической деятельности.

Инициатива рассматривалась нами как продолжение учебной деятельности за пределами ситуативной заданности, как стремления и действия, связанные с самообразованием, с достижением максимального результата в учебной деятельности. Проявление этого качества наблюдалось в выраженном желании студентов выполнять все новые и новые задачи без принуждения со стороны преподавателя. Инициатива проявляется также в предпочтении профессиональной деятельности (приближенной к профессиональной) другим видам деятельности, в осознанном движении личности к самообразованию.

По мере овладения студентами профессиональными знаниями и в процессе решения профессионально направленных задач у них складывалось видение реальных условий профессиональной деятельности и соотнесение задач, условий и своих возможностей, умение регулировать свою деятельность на основе профессиональной рефлексии — важнейшего качества личности учителя-профессионала.

Рефлексия в широком смысле слова характеризует самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков.

Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого ее сознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятие позиции над ней (вне ее), для суждения о ней.



Для учителя характерно то, что сама деятельность выступает для него в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Если при решении практических задач, возникающих в конкретных педагогических ситуациях, учитель непосредственно включен в процессы реального взаимодействия с учащимися, то теперь сами эти процессы становятся предметом исследования. Рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя. Они проявляются:

- в процессе практического взаимодействия учителя с учащимися, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;

- в процессе проектирования деятельности учащихся, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные шаги их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития;

- в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности.

Без постоянного анализа и самоанализа учитель не в состоянии глубоко осознавать возникающие в практике обучения проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты.

Процесс преобразования внешней обратной связи во внутреннюю совпадает с процессом становления регуляционной основы интеллектуального действия, с генезисом самого действия.

Рефлексия лежит в основе контроля и коррекции деятельности. Уяснение объективного содержания учебных действий контроля (состава их операций) является важным условием становления внутренних субъективных форм контроля, служит переходу от внешних, заданных преподавателем приемов контроля и коррекции к самоконтролю и самокоррекции.

По мнению Е.И. Машбица, рефлексия порождает особый вид обобщения, который присутствует в научном понятии, в высших формах человеческого мышления, является компонентом обучаемости.

Профессионально-педагогическая рефлексия характеризуется как регулятивный

механизм самоотражения познавательной деятельности.

Саморегуляция есть функция человека как субъекта деятельности. На уровне личности саморегуляция приобретает социальную обусловленность, сознательный и произвольный характер. Для понимания механизмов саморегуляции на ее личностном уровне обращаем внимание на две принципиально важные идеи Л.С. Выготского. Первая — все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка. В процессе интериоризации межличностных форм контроля человек начинает одновременно выполнять две функции — управляющую и исполнительную, причем управляющую он начинает выполнять по отношению к самому себе для овладения своим собственным поведением. По мере интериоризации социальных отношений личность все более разворачивается как иерархическая система «Я — второе Я».

Вторая идея Л.С. Выготского — об орудийном характере деятельности человека. Подобно тому как в процессе труда субъект воздействует на объект с помощью создаваемых орудий, так и в интеллектуальной деятельности он использует определенного рода средства для овладения своими действиями, для организации собственных природных процессов. Понятно, что применение различных средств организации собственных действий оказывается возможным, когда человек, выступая в качестве субъекта деятельности и осуществляя свою управленческую функцию, относится к себе как к объекту управления, как к исполнителю, действия которого он должен направить и организовать с помощью тех или иных средств.

Необходимым условием текущей коррекции деятельности, адекватного формирования обратных связей является антиципация, предвосхищение результатов.

Таким образом, профессиональная рефлексия проявляется в глубине анализа педагогической и учебной деятельности (своей и чужой) в условиях школы и студенческой аудитории, в умении корректировать деятельность на основе этого анализа, в умении студентов ставить реальные цели и задачи как с точки зрения объективной логики процесса профессиональной де-



тельности, так и с точки зрения собственных реальных возможностей достичь цели имеющимися у них средствами.

По мере становления учителя как субъекта педагогического труда он начинает занимать все более активную личностную позицию по отношению к своему труду, внося свой индивидуальный вклад не только в его осуществление, но и в его совершенствование и развитие. Высокий уровень профессиональной активности личности педагога проявляется в творческом отношении к профессиональной деятельности. Поэтому следующей категорией оценки сформированности активности у студентов является творчество.

Творческий характер педагогической деятельности определяется ее высокой социальной значимостью, неповторимостью ее продукта — личности ученика и самим процессом педагогической деятельности, не терпящей шаблона и стандарта. Понятие творчества содержит в себе два взаимосвязанных аспекта. Во-первых, творчество — это деятельность личности по созданию материальных и духовных ценностей, имеющих социальное, а не только личное значение. Речь идет, следовательно, о результате, о продукте, который сотворен личностью или коллективом людей, причем о результате новом, оригинальном, общественно значимом. Во-вторых, под творчеством понимается сам процесс достижения результата, причем такой процесс, в котором личность сама реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности, в которых она сама развивается.

Психические новообразования, характерные для творческого процесса, могут возникнуть не только в результате продуктивной деятельности, но и репродуктивной, которую не следует понимать упрощенно, как применение лишь готовых способов решения задач. Репродуктивная деятельность, связанная с решением даже обычных учебных задач, часто включает целеполагание и разработку субъектом нового для него способа решения задачи. Однако указанная разработка осуществляется при наличии у субъекта необходимых для этого знаний. Творческая деятельность:

— направлена на решение задач, для которых характерно отсутствие в предметной

области или у субъекта не только способа решения, но, главное, и предметно-специфических знаний, необходимых для его разработки — постулатов, теорем, законов и т.д.;

— связана с созданием субъектом на осознанном или неосознанном уровне новых для него знаний в качестве ориентировочной основы для последующей разработки способа решения задачи;

— характеризуется для субъекта неопределенной возможностью разработки новых знаний и на их основе способа решения задачи. Неопределенность обусловлена отсутствием каких-либо других знаний, строго детерминирующих указанную разработку.

В творческой деятельности большую роль играет потребность личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей. Творчество начинается тогда, когда появляется новая позиция личности в отношении к учению, связанная со становлением мотива творческого достижения. Это происходит на таком этапе обучения, когда студент начинает решать учебные задачи без прямой помощи преподавателя, т.е. переходит к саморегулируемой учебной деятельности. При этом у него формируется тот тип знания, который можно назвать «личностным знанием», лежащим в основе появления оригинального, качественно нового продукта, характерного для творчества.

Творческий характер учебной деятельности студентов мы изучали в связи с нахождением ими нового, оригинального пути решения задач, нестандартных подходов к самостоятельной постановке и решению новых проблем.

Таким образом, все выделенные нами критерии оценки сформированности у студентов профессиональной активности взаимосвязаны и дают нам основание судить о наличии или отсутствии у студентов тех или иных ее проявлений. Каждый критерий характеризует какую-то одну сторону профессиональной активности, а все они вместе составляют интегральное, функционально-динамическое качество. Этим обстоятельством диктуется необходимость целостного воздействия на все стороны или проявления профессиональной активности студентов в процессе обучения.



Подготовка учителя начальных классов в условиях реализации предшкольного образования

С.П. БАРАНОВ, М.Я. СИТНИЧЕНКО, Л.В. ШИШКИНА,
Московский педагогический государственный университет

От редакции

Авторы статьи — участники международной научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам начального образования и подготовки специалистов, которая состоялась в ЕГУ осенью 2005 г. Преподаватели МПГУ представили научные исследования по предшкольному развитию ребенка.

Рассматривая проблему предшкольного образования, следует указать, что ее постановка и обсуждение явились инициативой правительственных структур. Так, приказом Минобразования РФ и Госкомвуза РФ от 31 августа 1995 г. за № 463/1268 в системе профессионального педагогического реестра кадров была утверждена новая дополнительная должность «учитель предшкольного образования».

Последние нормативно-правовые материалы датированы 20 января 2005 г. В них рассмотрены вопросы организации предшкольного образования.

1. Представлена структура среднего общего образования. Это 12-летняя общеобразовательная школа, в своем составе имеющая предшкольное образование 1 год, начальную школу — 4 года, основную школу — 5 лет, профильную школу (лицей, гимназии) — 2 года.

2. Обозначены возможные модели предшкольного образования: центр развития ребенка, дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательная школа, учебно-воспитательный комплекс, домашнее образование, учреждение дополнительного образования и т.д. (т.е. предполагается использование уже имеющихся площадей).

3. Изложен перечень вносимых изменений в Закон РФ «Об образовании», в котором предполагается установить сроки предшкольного образования в соответствии

с требованиями санитарно-гигиенических норм: для детей от 5 лет 6 месяцев до 7 лет.

4. Акцентируется внимание на необходимости активизации научных исследований в области обучения детей предшкольного возраста.

5. Намечены конкретные меры по кадровому обеспечению данной образовательной структуры.

В пункте 3 изложены требования к организации режима дня: максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки для детей от 5 лет 6 месяцев до 6 лет составляет 15 занятий (+ 2 занятия плаванием при наличии бассейна), продолжительность занятия — 25 мин, перерыв — не менее 10 мин (не более 3 занятий в первую половину дня); максимально допустимый объем недельной нагрузки для детей от 6 до 7 лет — 17 занятий в неделю (+ 2 занятия плаванием), продолжительность занятия — 30 мин, перерыв — не менее 10 мин (не более 3 занятий в первую половину дня).

Указаны также следующие санитарно-гигиенические требования: наличие классной комнаты, игровой, комнаты отдыха для релаксации детей с набором тренажеров, спортивных площадок на открытом воздухе, наличие увлажнителей воздуха, бактерицидных ламп Чижевского, ингаляторов, применение кислородных коктейлей.

Каковы же причины этих изменений в сфере образования? Основная указана в высказывании министра образования А. Фурсенко в декабре 2004 г.: «Главная цель предшкольной подготовки — выравнивание стартовых возможностей будущих школьников, чтобы у них не возникало стрессов, комплексов, чувства унижения, которые могут отбить желание учиться на все последующие годы». Идея «выравнивания», очевидно, меньше



всего касается уровня психического развития детей, ибо тут она просто невыполнима, а в большей степени — полярно различных социальных условий жизни современных детей, значительная часть которых (из числа городских детей) находится на домашнем воспитании. Количество детей, посещающих в настоящее время детские сады, составляет, по данным социологов, 53 % и 38 % — в системе дополнительного образования. Эти цифры раскрывают не только имеющееся в стране расслоение социально-экономического характера, но и указывают на недостаточное обеспечение населения детскими садами, часть из которых была потеряна во времена приватизации. Разные социальный опыт и подготовка к школе создают неравенство в правах ребенка на получение образования, затрудняют работу учителя начальных классов и, кроме того, вызывают у многих детей внутреннюю напряженность при адаптации к школе. Все это обостряет проблему преемственности между режимом и обязанностями ребенка в условиях дошкольного воспитания и начальной школы.

Нельзя при этом не учитывать информационную среду, в которую попадает современный ребенок: засилье компьютерных игр и домашнее воспитание часто приводят к недостатку опыта общения ребенка с окружающим миром, что сказывается на трудностях его социализации.

Область подготовки ребенка к школе оказалась свободным пространством, которое в условиях рынка заполнилось коммерческими структурами: появились различные группы подготовки детей к школе, учебные программы и содержание занятий в которых никто не контролирует. Анализ результатов проведенных исследований показывает, что в этих группах чаще всего происходит дублирование программы I класса, тогда как психолого-педагогическое понятие «готовность к обучению» ориентирует на достижение ребенком, прежде всего, определенного уровня **развития** познавательной-интеллектуальной, волевой и социальной сфер личности.

Изучение мирового опыта организации образования в США, Японии, странах Европы — Англии, Франции, Германии — также указывает на необходимость обучения детей 5 лет. В Республике Казахстан с

1999 г. узаконено обучение детей с 5 лет. Поскольку Россия стремится войти в международное образовательное пространство, дошкольная подготовка становится объективной необходимостью.

С момента опубликования первых правительственных документов о введении в нашей стране дошкольного образования в профессиональном сообществе развернулась открытая полемика. Противники данной реорганизации выдвигают следующие доводы:

- нарушается право ребенка на сохранность детства;

- затрудняется освоение детьми игровой деятельности, которая является для ребенка данного возраста ведущей деятельностью, в недрах которой происходит развитие психических процессов, становление нравственных качеств личности, формирование необходимых умений и навыков;

- у шестилетних детей отсутствуют анатомо-физиологические и психические способности к учебным школьным нагрузкам;

- отсутствуют педагогические кадры, владеющие технологией обучения пятилетних детей, специфика которой заключается в умении вести спонтанные занятия, основанные на импровизации, игровых методах и приемах, свободных от прямого диалога ребенка с учителем;

- необходимо сохранять определенные традиции дошкольного воспитания, сложившийся опыт, различные обучающие программы, оправдавшие себя за многие годы.

Такая позиция была обозначена на проблемном семинаре в городском психолого-педагогическом университете, участие в котором приняли многие ведущие детские психологи (доктора психологических наук В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, профессор А.А. Марголис и др.). Собрание было очень представительным, и голоса собравшихся вместе с их призывом к студентам защитить детство были исполнены чувством гражданского долга. В то же время было указано на существующий жесткий конкурсный отбор детей в элитные школы, на реально существующую проблему преемственности между детским садом и школой. Прозвучал тезис: обсуждаемая проблема является судьбоносной для России, для становления нового человека современного и будущего мира.



Иная позиция изложена в концепции организации образовательного процесса с детьми 5–7 лет для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования, подготовленной сотрудниками Института общего образования и Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца. В разработке концепции принимали участие специалисты дошкольного и начального образования. Прежде всего, авторы выступили против узкопредметного изучения в дошкольном возрасте учебных программ I класса начальной школы, ибо «знания не определяют успешность обучения»; гораздо важнее наличие у ребенка качеств личности, необходимых для овладения им учебной деятельностью. По мнению авторов концепции, проблема разноподготовленности детей к обучению в школе решается максимально полным охватом дошкольников различными формами образования. Вопрос преемственности дошкольного и начального образования следует решать с двух сторон, учитывая значительно возросший информационный фон, в котором формируется интеллект современных детей. Задача решается не путем рационализации образования детей в дошкольной системе, а за счет формирования преемственности программ дошкольного и начального образования. Обязательным условием для осуществления дошкольного образования является полная готовность педагогических кадров к работе с учетом специфики детей данного возраста. Необходимо разработать единую образовательную программу воспитания и обучения, обеспечивающую базис развития детей.

Были также высказаны следующие соображения по проблеме дошкольного образования.

Развитие осуществляется не за счет акселерации (ускорения), а за счет амплификации (обогащения), которая, по мнению А.В. Запорожца, предполагает максимальную реализацию возможностей ребенка. Идея ведущей деятельности получила интерпретацию в значимости для ребенка предметного мира, т.е. предметной деятельности. А предметный мир — это не только игровая среда; он гораздо шире — это среда развития и освоения ребенком всех детских видов деятельности: рисования, драматиза-

ции, конструирования, это занятия танцами, лепкой, участие в постановке кукольных спектаклей. Такие занятия создают предпосылки развития у детей произвольности психических процессов и управления поведением. Поэтому базисное определение содержания дошкольного образования должно обязательно учитывать, посещал ли ребенок детский сад, сколько часов он будет пребывать в учреждении. Нужны и новые методы обучения детей — смена видов деятельности, игра, двигательная активность и т.д. В материалах представлены и педагогические принципы работы с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, центральным тезисом данных материалов является развитие ребенка. Здесь же намечены составляющие дошкольного образования — физическое развитие и укрепление здоровья, развитие речи, социально-нравственное, эстетическое, познавательное развитие.

Обсуждение проблемы было продолжено 14 июля 2005 г. В Комитете по образованию и науке собрались ведущие специалисты в области дошкольного и начального образования. Состоялся свободный обмен мнениями по проблеме дошкольной подготовки. На совещании присутствовали представители Российской академии образования, Центра развития им. Л.В. Занкова, Московского института усовершенствования учителей, журнала «Начальная школа», школьные учителя, преподаватели Московского педагогического государственного университета, работники Департамента образования. Всеми участниками совещания была высказана мысль о необходимости реализации в дошкольном образовании идеи развития ребенка.

Для преподавателей факультета начальных классов Московского педагогического государственного университета отправной точкой разработки проекта дошкольного образования является мысль о цельности образовательных программ дошкольного и начального образования. Мы говорим не об их сопряженности, а именно о единстве. Центральным вектором этого единства является развитие ребенка. Такая позиция снимает проблему преемственности, поскольку она просто перестает существовать. Учитель дошкольного и начального образования



руководит развитием ребенка и помогает ему освоить базисную программу начального образования, органично включающую в себя образовательный стандарт дошкольного периода. Естественно предположить, что такой подход к организации обучения детей дошкольного возраста приведет к значительному снижению уровня личной тревожности ребенка в связи с ранней адаптацией его к школьному обучению.

Проект МПГУ подчеркивает значимость педагогических принципов, методов, приемов, составляющих основу развития современного пятилетнего ребенка. Именно они определяют, по мнению профессора С.П. Баранова, темп индивидуального развития ребенка данного возраста, который, имея существенные отличия в уровне сформированности психических процессов — памяти, внимания, речи, мышления, — обладает все же определенным опытом и практическими умениями. Тезис, что игра продолжает оставаться ведущим видом деятельности для ребенка, не совсем верен, поскольку, например, хозяйственно-бытовой труд в неменьшей степени формирует у детей самостоятельность, ответственность, волю. Пять лет — начало новой фазы дошкольного детства, и ребенку необходимо прожить ее полно. Проект предусматривает осуществление подготовки профессиональных педагогических кадров для реализации дошкольного образования детей на базе факультетов начальных классов. В связи с этим необходимо внести дополнения в образовательный стандарт по специальности 013.00.01 — «Педагогика и методика начального образования», дополнив его новой характеристикой — «Учитель дошкольного и начального образования». Содержание подготовки учителя должно, очевидно, целостно охватывать проблемы педагогики начального образования, психологии развития детей 5–10 лет, касаться проблем развития речи, логики суждений, художественно-эстетического развития дошкольников и младших школьников, развития у них представлений о Вселенной и человеке.

Такая направленность образовательного процесса позволит создать условия для творческого и интеллектуального развития детей и реализации личностного потенциала каждого ребенка.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ ЖУРНАЛА!

Убедительно просим вместе со своими материалами присылать сведения о себе в соответствии с прилагаемым образцом.



КАРТОЧКА АВТОРА

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Должность и место работы _____

Паспортные данные

Серия _____ № _____

Когда, кем и где выдан _____

Дата рождения _____

Домашний адрес

Индекс _____

Республика, область, район, город _____

Улица _____

Дом _____ корпус _____ квартира _____

Телефон _____

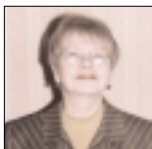
Номер свидетельства пенсионного

страхования _____

ИНН _____



Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов во внеаудиторной работе по педагогике



В.В. ГОРБЕНКО,

*заведующая кафедрой педагогики начального образования,
кандидат педагогических наук, доцент*

Современный учитель начальных классов должен быть готовым и к использованию разнообразных образовательных программ, и к работе в классах коррекционного и компенсирующего обучения. Отличительной чертой начальной школы является еще и то, что всю учебную и внеклассную воспитательную работу выполняет чаще всего один учитель, а значит, у него должен быть сформирован комплекс педагогических умений (дидактических, конструктивных, коммуникативных, перцептивных, исследовательских, прикладных). Кроме того, сегодняшний учитель начальных классов — это специалист с ярко выраженной творческой индивидуальностью.

В педагогической науке нашли отражение проблемы формирования профессионализма будущего учителя (Ю.И. Кунцкая, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.). Профессионализм — это не просто готовность к выполнению профессиональной деятельности, это творческое овладение специальностью.

В ходе нашего исследования мы пришли к собственному пониманию педагогического профессионализма: это реализованная в педагогической деятельности профессиональная индивидуальность учителя определенной специальности, обеспечивающая успешность и отражающая качественную характеристику этой деятельности.

Значит, формирование основ профессионализма нельзя сводить к определенному, одинаковому для всех уровню сформированности знаний, умений, развитию способностей и профессионально значимых

личностных качеств, так как это целостный длительный процесс формирования педагогической индивидуальности будущего учителя, его профессионально-го «Я».

Процесс формирования профессионализма учителя в вузе является двуединым. С одной стороны, это целенаправленная деятельность коллектива преподавателей института, а с другой — это осознанная деятельность самого студента по формированию собственного педагогического профессионализма. Однако наполняемость академических групп, рамки учебного плана и учебное расписание затрудняют данный процесс.

Следовательно, необходимо искать резерв времени и средств, чтобы сориентировать систему подготовки будущего учителя конкретно на каждую личность. Таким резервом, по мнению исследователей Л.В. Кондрашовой, С.Ф. Марковой, Е.В. Мещеряковой, А.Л. Подстреловой, А.Н. Утехиной, В.И. Шепелевой, может служить внеаудиторная работа. Анализ литературы по вопросу организации внеаудиторной работы в высших учебных заведениях дает основание утверждать, что ее часто смешивают с внеучебной деятельностью или отождествляют со временем, которое отводится на самостоятельную работу.

Наш опыт организации внеаудиторной работы позволяет выделить ее особенности:

- организуется в рамках свободного времени студентов;
- обеспечивается тесная взаимосвязь с аудиторной и исследовательской работой;
- строится с учетом специфики факультета;



— широкое использование разнообразных форм и содержания, отражающих специфику педагогической деятельности;

— обогащение профессиональными знаниями, совершенствование педагогических умений, развитие личностных качеств будущих учителей в процессе включения их в активную практическую деятельность на основе личностных и профессиональных интересов с учетом индивидуального темпа продвижения по ступеням профессионального роста;

— свобода выбора форм внеаудиторной работы и добровольность участия в них;

— ярко выраженный творческий характер.

По курсу «Педагогика» можно провести следующие формы внеаудиторной работы: конкурсы сочинений («Учитель, которого ждут»), плакатов («Я и моя будущая профессия»), конкурсы на лучший конспект урока, лучшие курсовые работы, конкурс педагогических талантов; педагогические КВНы; аукцион игровых программ для младших школьников; «круглый стол» с учителями начальных классов; «вертушку» общения по итогам педагогических практик; праздник первого урока; дидактический театр; студенческую гостиную; «суд» над петровской системой образования; вечер «Учитель и мода»; педагогические олимпиады; неделю педагогического мастерства; мастер-классы и педагогические мастерские.

Анализ участия студентов факультета педагогики и методики начального обуче-

ния ЕГУ им. И.А. Бунина во внеаудиторной работе от первого до выпускного курсов показал:

— для студентов младших курсов внеаудиторная работа — это внесение разнообразия в студенческую жизнь, возможность показать себя, лучше узнать студентов своего факультета, приобрести новых друзей; а для студентов выпускного курса — диагностика своих возможностей, выявление уровня готовности к педагогической деятельности, раскрытие творческого потенциала, обогащение профессиональными знаниями и опытом воспитательной работы, развитие своей индивидуальности;

— в разнообразных формах внеаудиторной работы происходит самостроение знаний на основе погружения в личностно значимое творчество через ее осмысление в единстве теории и реальной практической деятельности;

— внеаудиторная работа помогает актуализировать и конкретизировать личные и профессиональные проблемы каждого студента, проблемы современного вуза и начальной школы в той мере, в какой этого нельзя сделать в аудиторной работе;

— изменение роли преподавателя: от контролера, информатора, организатора, передатчика знаний к роли консультанта и партнера по творчеству;

— развитие у будущего учителя профессиональной рефлексии через осмысление результатов формирования основ профессионализма, развитие стремления к самосовершенствованию.



Дом-музей
И.А. Бунина



ЕГУ им. И.А. Бунина, 1 корпус. Здание
бывшей женской гимназии



Требования к стилю коррекционно-педагогической деятельности учителя начальных классов



В.Ю. БАБАЙЦЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования

Анализ содержания педагогического труда позволяет выявить целостную систему требований к учителю. Эти требования не являются некоторым застывшим образованием, они видоизменяются в зависимости от развития экономики государства, обеспеченности сферы просвещения кадрами, общего культурного уровня народа.

На современном этапе требования к профессии и личности учителя не исчерпываются знанием соответствующего предмета и выученными в педагогическом институте теоретическими положениями общей дидактики и методики. Главное в этих требованиях — профессионально значимые качества личности и умения, связанные с различными видами деятельности.

Коррекционно-педагогическая деятельность имеет свои особенности. Начинающий учитель сталкивается, как правило, с такими трудностями, как:

- неумение наладить доверительные отношения;
- непонимание внутренней психологической позиции ребенка;
- сложности в управлении классом, в общении с его группами;
- замедленное реагирование на изменение учебно-воспитательной ситуации;
- неумение находить нестандартные, оригинальные приемы в решении возникающих проблемных задач;
- трудности в речевом общении при передаче собственного эмоционального отношения к происходящему.

На основе анализа педагогической литературы, посвященной проблемам профессиональной компетентности воспитателя,

можно выделить группу профессионально значимых качеств личности и умений, наиболее необходимых в коррекционно-педагогической деятельности. На наш взгляд, к этой группе относятся:

- личностные свойства, связанные с развитием у педагога эмпатии, т.е. способности понимать внутренний мир другого человека (когнитивная сторона эмпатии) и проникать в его чувства, откликаться на них и сопереживать (эмоциональная сторона эмпатии);
- способность к активному воздействию на ученика, динамизм личности;
- коммуникативные умения учителя: управлять своим поведением; развивать такие качества внимания, как наблюдательность, гибкость; осуществлять социальную перцепцию («читать по лицу»), понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность ученика, определять его психическое состояние по внешним признакам; «подавать себя» в общении с учащимися; оптимально строить свою речь с учетом психологического плана воздействия на поведение учащихся, т.е. умение речевого общения; устанавливать вербальный и невербальный контакт с учащимися;
- способность к педагогическому творчеству, умение импровизировать (изменять свое поведение в соответствии с требованиями среды, ситуации, принимать решения без предварительного логического рассуждения).

Все вышеназванные качества и умения должны развиваться на фоне педагогической рефлексии, которая включает в себе ряд взаимосвязанных моментов:



а) осознание воспитателем подлинных мотивов своей педагогической деятельности, своих поступков;

б) умение отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем воспитанников;

в) оценка последствий собственных личностных влияний на воспитанников.

Из группы вышеназванных качеств и умений первостепенное значение, на наш взгляд, имеют коммуникативные и рефлексивные умения учителя, поскольку их формирование в значительной степени способствует формированию и развитию других качеств и умений названной группы.

Согласно концепции педагогического мастерства, эффективность решения учителем педагогических задач предполагает на первом этапе формирование прежде всего ряда коммуникативных умений, связанных с развитием социально-перцептивной стороны общения: способности к распознаванию внутреннего состояния других людей, способности к оценке альтернативных линий своего поведения и выбору действий, адекватных ожиданиям другого человека (чувство такта), способности к контролю избранной линии поведения по отношению к другим (чувство причастности). Коммуникативные и рефлексивные умения педагога способствуют развитию эмпатии, позволяя максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Кроме того, общение — это в значительной мере творчество: в нем всегда есть нестандартные ситуации, нечто такое, к чему невозможно целиком подготовиться заранее, чему невозможно наверняка заранее научиться и для чего приходится заново искать собственные решения. Поэтому коммуникативные умения учителя благоприятствуют проявлению на оптимальном уровне его творческого потенциала.

Выделяя группу профессионально значимых качеств личности учителя и умений, наиболее необходимых ему в коррекционно-педагогической деятельности, необходимо отметить одну из особенностей профессии педагога, которая состоит в том, что помимо знаний, навыков и умений, лежащих в основе успешного взаимодействия с людьми, особую роль играет личность учителя.

В деле воспитания индивидуальность творческой личности решает очень многое. Педагоги отличаются друг от друга не только системой применяемых средств, но, главное, и характером их реализации, на который накладывает отпечаток индивидуальность. Нередко один и тот же метод, применяемый различными педагогами, дает совершенно разный эффект, и не потому, что не соответствует ситуации, а потому, что данный метод чужд личности педагога. Это особенно важно учитывать в коррекционно-педагогической деятельности, так как здесь учителю приходится, учитывая индивидуальные особенности воспитанников, быстро решать педагогическую задачу и очень осторожно подходить к выбору средств педагогического воздействия.

На наш взгляд, необходимое в ситуации общения с детьми с отклонениями в развитии единство личности воспитателя и приема воздействия достигается формированием и развитием необходимых личностных качеств и умений и выработкой на их основе индивидуального стиля деятельности педагога.

Под *индивидуальным стилем работы учителя* понимают конкретную систему способов педагогической деятельности, обусловленную стойкими личностными качествами и складывающуюся при активном положительном отношении личности к труду. Верно найденный стиль педагогического общения, соответствующий неповторимой индивидуальности педагога, способствует решению следующих задач: педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, упрощается сам процесс общения с аудиторией, общение становится приятным, органичным для самого педагога; существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; повышается эффективность такой важнейшей функции педагогического общения, как передача информации. Причем все это происходит в атмосфере эмоционального благополучия педагога.

Формирование индивидуального стиля общения с детьми — процесс сложный, тесно связанный с формированием творческой педагогической индивидуальности в целом. Заметим, что в индивидуальном стиле пе-



дагогического общения воспитателя с трудновоспитуемым школьником находят выражение:

- а) особенности коммуникативных возможностей воспитателя;
- б) особенности личности трудновоспитуемого школьника;
- в) достигнутый уровень взаимоотношений воспитателя и воспитанника;
- г) творческая индивидуальность педагога.

При этом показателями проявления творческой индивидуальности в коррекционно-педагогической деятельности являются:

- способность сознательно искать новые пути решения конфликтных ситуаций;
- проявление самостоятельности, автономности мышления и действия;
- умение реально, с позиций собственных возможностей прогнозировать педагогическую действительность;
- чувство ответственности за свое поведение, поступки, осознание важности воспитывающего влияния своей личности.

Можно выделить следующие условия формирования индивидуального стиля:

1. Индивидуальный стиль следует рассматривать в связи с направленностью личности, в связи с положительным отношением человека к деятельности. Такое отношение является важным стимулом, обеспечивающим творческий поиск.
2. Формирование индивидуального стиля деятельности возможно лишь на основе определенных знаний, умений и навыков. Человек должен владеть разнообразными знаниями, умениями, навыками, с тем чтобы иметь возможность выбрать из них те, которые в большей степени соответствуют его индивидуально-типологическим особенностям.
3. Индивидуальный стиль деятельности определяется не только накоплением опыта, но и природными особенностями человека.
4. Индивидуальный подход в обучении должен пониматься как формирование индивидуального стиля деятельности в реализации типичных объективно значимых задач. Это предполагает признание разных,

но равноценных по конечным результатам способов деятельности и соответствующих им психологических качеств.

Таким образом, можно говорить, что формирование индивидуального стиля деятельности учителя во многом зависит от трех факторов: положительного отношения к деятельности, направленности на взаимодействие с воспитанником; накопления опыта (знаний, умений, навыков); природных особенностей.

Положительное отношение к педагогической деятельности находится в тесной взаимосвязи с индивидуальным стилем педагогического общения. Не только положительное отношение к педагогической деятельности является стимулом для творчества, а следовательно, для формирования индивидуального стиля, но и индивидуальный стиль, создавая атмосферу эмоционального благополучия педагога, особенно важную в коррекционно-педагогической деятельности, способствует развитию положительного отношения к педагогическому труду в целом. Кроме того, развитие положительного отношения к педагогической деятельности связано с накоплением опыта, приобретением знаний, умений и навыков.

Необходимо отметить, что накопление опыта, способствующего формированию индивидуального стиля, происходит в деятельности: в ходе взаимодействия с учащимися и другими преподавателями.

Для формирования индивидуального стиля педагогического общения в период обучения в вузе необходимо представить будущим учителям возможность разнообразной коммуникативной деятельности. Такая деятельность поможет также выявить индивидуально-характерологические особенности студентов с целью их дальнейшего использования в процессе формирования своего стиля работы.

В заключение заметим, что для создания основ успешной коррекционно-педагогической деятельности в период обучения в вузе необходимо целенаправленно формировать и развивать у будущих учителей рассмотренные выше педагогические и профессионально значимые личностные качества.



Использование методических задач на практических занятиях со студентами факультета педагогики и методики начального обучения



М.М. ВОРЖЕВА,

старший преподаватель кафедры методики начального образования

В плане совершенствования подготовки учителя начальных классов рассматривается вопрос об использовании *методических задач* с целью формирования у студентов профессиональных умений.

Основная цель *методических задач*: обеспечить осознанное усвоение студентами теоретического материала по курсу; вооружить студентов методическими умениями, необходимыми для практики обучения русскому языку.

Методические задачи являются средством установления обратной связи и взаимодействия теории с практикой. Они могут быть использованы на практических занятиях, а также на лекциях с целью проверки понимания студентами изложенного теоретического материала.

Значимость включения методических задач в процесс обучения студентов состоит в том, что их решение, во-первых, дает возможность осознать наиболее трудные теоретические вопросы курса методики русского языка, во-вторых, способствует творческому осмыслению методических положений и высказываний ученых и методистов, в-третьих, активизирует мыслительную деятельность студентов, развивает их методическое мышление.

Так, для осмысления теоретического курса «Методика грамматики и орфографии» студентам предлагались следующие методические задачи:

1. Д.Н. Богоявленский, раскрывая психологические основы методики объяснения орфографических правил, подчеркивал, что «необходимым условием для возникновения активной умственной деятельности яв-

ляется создание проблемной ситуации». Как вы оцениваете данный подход к объяснению орфографических правил? Приведите несколько проблемных ситуаций при ознакомлении учащихся с новыми правилами (на выбор).

2. Важнейшее требование, предъявляемое к упражнениям в учебнике русского языка, — систематичность. Как вы понимаете это требование? Аргументируйте свои ответы, опираясь на высказывание Н.С. Рождественского: «Систематичность требует того, чтобы знания, умения и навыки представляли собой целое, в котором отдельные части связаны между собой».

3. В усвоении знаний и формировании орфографических навыков большую роль играют задания поискового характера. Составьте несколько поисковых заданий для учащихся, в процессе решения которых дети выясняют написание той или иной орфограммы.

4. Определите метод объяснения нового материала для усвоения учащимися сходства и различия в правописании имен существительных с основой на шипящий 3-го склонения (печь, рожь) и 2-го склонения (луч, сторож). Назовите правила, сравнение и сопоставление которых способствует овладению учениками общими методами решения орфографической задачи.

5. Формирование орфографического навыка характеризуется умением ученика осознанно применять ряд мыслительных операций (действий). Докажите этот вывод. Подготовьте образец рассуждения ученика IV класса при написании безударных личных окончаний глаголов.



6. При систематической работе над формированием элементов сложного орфографического навыка закрепляются более простые навыки. На конкретном примере (орфограмме) покажите комплекс частных (простых) навыков как необходимой базы для формирования орфографического навыка.

7. Учитель рекомендует учащимся написать под диктовку слова с парными согласными по глухости и звонкости. Какие действия должен выполнить ученик, чтобы безошибочно написать данные слова? Наметьте последовательность рассуждений ученика.

8. При формировании орфографического навыка необходимо опираться на навыки

морфемного и морфологического анализа слов. На конкретном примере докажите необходимость осознанного проведения морфемного и морфологического анализов для грамотного безошибочного письма.

Анализ правильного решения методических задач возможен на практических занятиях и индивидуальных собеседованиях. В случае затруднения студентов в нахождении правильных ответов преподаватель должен указать нужную методическую литературу.

Методические задачи являются важным средством проверки знаний и умений у студентов. Они могут быть предложены и для выполнения студентам-заочникам в межсессионный период.

Подготовка студентов факультета начального образования к экологическому воспитанию учащихся



И.Н. МАЛУХИНА,

ассистент кафедры основ естествознания

Современный этап развития общества характеризуется усилением антропогенного воздействия на окружающую среду. Стремительный рост промышленности, экстенсивный характер развития сельского хозяйства ведут к истощению природных ресурсов, нарушению целостности природы, что неизбежно влечет за собой возникновение целого ряда экологических проблем.

Для решения данных проблем необходимы не только широкие социально-экономические, политические, правовые преобразования в обществе, но и качественное изменение отношения людей к природе, коренное преобразование системы экологического образования молодежи. Возникает необходимость обновления учебно-воспитательной работы в школе с целью воспитания и обучения поколения, способного к рациональному природопользованию. В

этой связи возрастает роль учителей начальных классов, от которых зависит передача экологических ценностей подрастающему поколению. Успешное осуществление экологического воспитания требует от будущего учителя высокой профессионально-экологической подготовки.

В соответствии с основными положениями комплексной экологии содержание экологического образования высшей школы должно раскрывать научные, ценностные, нормативные и деятельностные аспекты взаимодействия общества с природой, характеризовать глобальное значение экологических проблем и идей оптимизации природопользования.

Естественно-научный аспект включает знания о природных объектах, их структуре, территориальном размещении, свойствах, функционировании как объектов ис-



пользования, так и их охраны, об условиях и факторах развития окружающей среды, влияющих на духовное и физическое здоровье человека.

Ценностно-нормативный аспект предполагает раскрытие универсальной ценности природы, исторических связей, нетрадиционных способов освоения природных богатств, народных традиций, связанных с использованием и охраной природы. В этот аспект входят также знания, регламентирующие отношения человека и природы республики, страны, мира.

Деятельностный аспект представлен перечнем знаний и умений, который используется в реальной деятельности при изучении, оценке, пропаганде, улучшении и направлен на овладение приемами причинного, целевого и вероятностного мышления в области комплексной экологии, приобретение опыта принятия экологических решений, внесение реального вклада в изучение и охрану экосистем и пропаганду экологических идей. Познавательные (научные), ценностные, нормативные и деятельностные аспекты, составляющие ядро содержания экологического образования, реализуются на всех этапах обучения и во всех циклах учебных дисциплин на основе межпредметных и межцикловых связей.

При овладении социально-экологическим опытом студент должен быть перенесен в систему «студент — природная среда», а для этого необходим учет условий, в которых осуществляется экологическая подготовка в вузе. Педагогический процесс в вузе включает обучение, воспитание и научную деятельность.

При определении экологического содержания учебных дисциплин большинство авторов ориентируются на уже сложившийся учебный план высшей педагогической школы, априорно полагая, что состав, последовательность и композиция учебных предметов вполне соответствуют социальным функциям школы. В действительности же учебный план современной школы был сформирован, когда информативно-познавательная функция образования играла главенствующую роль. Исторически сложилось так, что формирование содержания

высшего педагогического образования предшествовало пониманию сущности современных социально-экологических проблем. В настоящее время более явно выдвигается требование к педагогической практике — сформировать у учащихся целостный социально-трудовой, в том числе и экологический опыт.

Обратимся к содержанию экологической подготовки будущего учителя начальных классов. Центральное место здесь занимает учебная работа, регламентированная учебными планами и программами и включающая изучение учебных дисциплин, полевые и педагогические практики. По отношению к экологическому образованию студентов учебные дисциплины факультета начального обучения можно представить в следующем:

1. Дисциплины, предметом изучения которых является природа и человек (основы естествознания, землеведение и краеведение, анатомия и физиология человека, методика преподавания природоведения). Названные дисциплины играют важнейшую роль в формировании экологической культуры студентов. Они раскрывают законы явлений жизни на планете, формируют представление о физическом и духовном здоровье человека и природных факторах его сохранения. Понимание всей сложности этих взаимодействий создает теоретический фундамент, на основе которого могут быть исследованы экологические проблемы разного уровня проявления.

2. Дисциплины общественного и психолого-педагогического циклов. Общая задача, которую призваны решать общественные науки в экологическом плане, — изучение специфики взаимосвязи общества и природы на разных стадиях общественной эволюции — от антропогенеза — процесса, в ходе которого осуществляется переход от биологической формы движения материи к социальной, — до современного этапа. Общественные науки и экология соотносятся между собой точно так же, как общество и природа, являющиеся своего рода сообщающимися сосудами. Другая очень важная задача в этом плане, решаемая средствами предметов обществоведческого цикла, — экологизация мировоззрения.



Следует отметить заслуженную роль психолого-педагогических дисциплин в подготовке будущего учителя к экологическому образованию школьников. Частично эти вопросы затрагиваются в курсе истории педагогики. Идею естественного воспитания, принцип природосообразности включает программа данной дисциплины. Однако вопросы собственно экологического воспитания до последнего времени в программы педагогики не включались, отсутствуют они и в программе для факультетов педагогики и методики начального обучения. Введение в содержание курса педагогики данного понятия поможет устранить имеющийся разрыв между теоретической подготовкой студентов и их практической работой в школе, где термин «экологическое воспитание» давно уже стал обычным.

3. Дисциплины математического цикла создают условия для развития умений количественной оценки состояния природных объектов и явлений, положительных и отрицательных последствий деятельности человека в природном и социальном окружении. Текстовые задачи дают возможность для раскрытия вопросов о среде обитания, заботы о ней, рациональном природопользовании, восстановлении и преумножении ее природных богатств.

4. Предметы гуманитарно-эстетического цикла (литература, русский язык, изобразительное искусство, музыка и др.) способствуют развитию ценностных ориентаций, оценочных суждений, общению с природой и грамотному поведению в ней; содействуют развитию эстетических и нравственных отношений, творческой ак-

тивности и проявления определенного отношения к окружающей природной и социальной среде.

Думается, на факультете начального обучения необходимо ввести цикл дисциплин, предметом изучения которых явились бы закономерности взаимодействия человека, общества, природы. При этом требуется решение конкретных задач:

- содействие совершенствованию знаний об организации окружающей среды, единстве живой и неживой природы;

- включение отдельного человека и человечества в целом в глобальные биосферные процессы;

- формирование экологического способа мышления, мотивов бережного отношения к природе и здорового образа жизни.

Успешность экологического образования учащихся начальной школы обусловлена следующим: профессионализмом учителя и его личностным влиянием на учащихся; организацией системы разнообразных видов деятельности и отношений, в которые включается воспитанник.

Завершая анализ экологического образования и воспитания студентов, можно сделать вывод: подготовка будущих учителей педагогических учебных заведений к эколого-природоохранной деятельности в младших классах является одной из важных проблем педагогики. Сегодня остро ощущается отсутствие альтернативных программ, учитывающих специфику будущей специальности, а также отсутствие комплекса методических пособий, имеющих целью эффективную реализацию данных программ.



ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ



Развитие художественного мышления младших школьников

На примере работы с лирическими образами природы



А.Ж. ОВЧИННИКОВА,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования

Развитие художественного мышления занимает центральное место в эстетическом воспитании младших школьников. Это сложный, противоречивый процесс, требующий поиска новых подходов и концепций.

Его методологическая основа — онтологический¹ подход к пониманию лирического образа родной природы, являющийся идеей единства, гармонии, вечности и целостности человека и природы. Он включает в себя три концептуальных аспекта, которые в статье иллюстрируются примерами лирических образов природы из произведений И.А. Бунина и М.М. Пришвина.

Первый аспект раскрывается через космическое ощущение целостности мира. В центре его — человек, та точка, от которой проводится множество лучей во все сторо-

ны. Жизнь космоса совершается по кругу, бесконечно возрождаясь, и поэтому она вечна. В бесконечном круговороте времен года, в радостном обновлении природы формируется духовно-нравственное отношение ребенка к Родине.

Понимание идеи единства становится возможным через онтологическую связь с родной землей, родной природой, через любовь к ней. Именно любовь является той силой, которая соединяет мир в единое целое. Красота и любовь — центральные категории в понимании младшими школьниками лирического образа природы. В произведениях И.А. Бунина, М.М. Пришвина таинственный и загадочный мир растений, птиц, зверей и человека создает ощущение единства, целостности и гармонии. Без

¹ *Онтология* (греч.) — философское учение о бытии, его основах, принципах, структуре и закономерностях. — *Ред.*



любви к природе, родному краю человек утрачивает человечность, гармонию. В поэтичности языка, оригинальности пейзажных зарисовок в стихах и прозе И.А. Бунина, в дневниках, сказках и миниатюрах М.М. Пришвина раскрывается глубина эстетического постижения природы, что приближает младшего школьника к пониманию гармонии.

«Что же это нас манит в природе? Откуда гармония? Думаю, что манит нас сотворчество, в котором находятся все живые и неживые существа мироздания... Мне кажется, что всю природу можно найти в душе человека» — в этих высказываниях М.М. Пришвина¹ находит отражение платоновский принцип понимания природы как меры воплощенной в ней красоты, благодаря чему постигаются законы космоса и гармонии.

Однако идея единства всего живого воплощается в лирическом пейзаже в онтологических противоречиях: добро и зло, свет и тень приходят на смену друг друга, создавая психологический конфликт человека с природой.

Так, в «Кладовой солнца» М.М. Пришвина на смену светлому, яркому, солнечному пейзажу приходит мрачная, полная тайн и опасностей природа. Настя и Митраша остаются одни среди трясин, темного леса. Их пугают зловещие звуки леса. Нарастает конфликт. Между детьми нет прежнего взаимопонимания, нет его и в природе.

Писатель переходит от описания леса к нравственно-этическим проблемам, проникая в душевный мир детей. Очень тонко он фиксирует целую гамму мыслей и чувств: от доброты, отзывчивости к жадности, эгоизму, бездушию.

Однако в описании лирического образа природы в произведениях, изучаемых в начальной школе, всегда торжествует вера в добро. Без любви к своему краю, к родной природе, без веры и добра человек утрачивает самое главное качество — ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ.

Второй аспект развития художественного мышления у младших школьников (с позиций онтологического подхода) связан с

гармоническим единством человека и природы, проявляющимся в поиске внутренней жизни объектов, родственной собственной. Понимание смысла и значения образа природы носит здесь диалогический характер. Диалог раскрывает объект природы как выразительное и говорящее бытие, существующее здесь во втором лице.

М.М. Пришвин так описывает параллель между изменениями в природе и в душевном состоянии человека: «Вчера эта река при открытом небе перекликалась со звездами, со всем миром. Сегодня закрылось небо, и река лежала под тучами, как под одеялом, и больше с миром не перекликалась — нет! И вот тут я узнал в реке мысль о себе, что не виноват я тоже». С одной стороны, в этом специфическом диалоге перед младшим школьником открываются различные состояния природы, отражающиеся в душе самого героя. С другой стороны, в этом отрывке проявляется потребность человека сделать для других доступными свои мысли и переживания. Происходит духовное постижение мира.

Диалогичность в понимании лирического образа природы выступает здесь как форма общения, в которой голос каждого выражает свои представления о мире и является важным для всех. Герои растворяются в природе, вживаются в этот мир, поселяя его в себе. Одухотворенная природа наполнена шепотом деревьев, музыкой листопада, радостью жизни.

Образы природы характеризуются условностью, многозначностью, изменчивостью и целостностью. Они раскрывают мир, развивающийся по своим внутренним законам.

Третий аспект — это сотворчество человека и природы. В описании природы важной является преобразующая роль пейзажа: у читателя возникают ассоциации, отражающие понимание сложных взаимоотношений человека и природы.

Таким образом, воздействие пейзажной лирики на художественное мышление младшего школьника состоит в творческом синтезе, объединении представлений о выразительности явлений природы и о тонких

¹ Пришвин М.М. Собр. соч.: В 6 т. М., 1957.



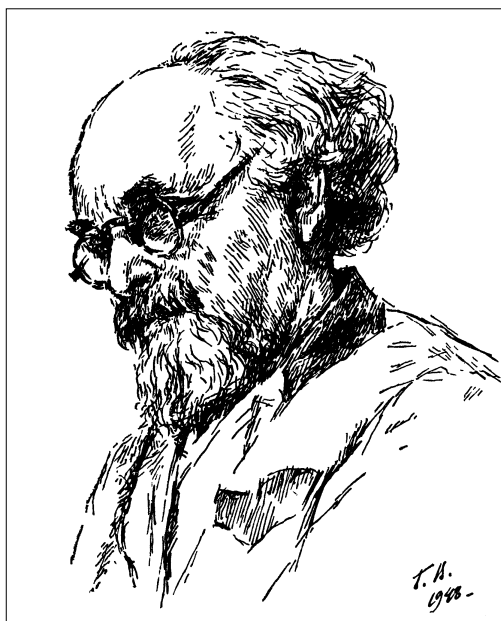
переживаниях, свойственных духовному «Я» ребенка, а также в формировании представлений о диалектическом единстве в мире совершенного и выразительного.

Развитие художественного мышления средствами пейзажной лирики с позиций онтологического подхода решается в контексте рассмотрения сущности чувственного и рационального, рефлексивного и интуитивного, единичного и общего. Такое органическое слияние достигается путем сложной аналитико-синтетической и ассоциативной переработки различных впечатлений о природе, жизненного опыта и размышлений ребенка. В этой связи художественное видение мира обладает универсальными возможностями в передаче разнообразной информации в слове, звуке, цвете, движении, что предполагает развитие образного, абстрактно-логического и творческого мышления.

Развитие **образного мышления** при изучении пейзажной лирики опирается на чувственный опыт младшего школьника. Ощущения и восприятия дают толчок к мышлению образами, на которые накладывает отпечаток специфика определенного вида искусства.

Перед ребенком возникают две картины действительности. Одна из них в сознании ребенка складывается в результате накопления представлений о реальных объектах, которые он познает в процессе деятельности. В зависимости от характера отражаемой реальности образ природы является существенным фактором для умственного развития детей, которые удивительно остро воспринимают яркие, трепещущие игрой красок, оттенков и звуков образы и глубоко хранят их в памяти.

Другая картина действительности возникает в процессе отражения природы в художественных образах пейзажной лирики. Она несет информацию об объектах в преобразованном виде. Чем богаче впечатления о мире у младших школьников, тем ярче их переживания, тем глубже механизмы познания искусства, тем шире индивидуальный опыт ребенка. Имея конкретные представления о природе, дети оценивают



М.М. Пришвин

красоту языка писателя или мастерство художника, сумевшего нарисовать в своем произведении живую картину природы, передать тончайшие ее состояния. Описание сочетаний цветов, оттенков, полутонов, звуков, движений и ощущений позволяет младшему школьнику увидеть бесконечную красоту мира.

Так, И.А. Бунин¹ использует богатство оттенков синей, голубой, зеленой, красной, желтой красок. Например, в его произведениях встречаются *пурпурно-красные рябины*, *мглисто-багровый морской горизонт*. Благодаря таким сочетаниям цветов возникают реально осязаемые картины природы.

Выразительность цвета является у М.М. Пришвина одной из характерных особенностей его стиля, отличающегося высоким эстетическим качеством. С помощью цветописа создаются различные поэтические образы.

«Каждая росинка получает отпуск на небо, и там, соединяясь в белые, голубые и красные хороводы, дивит нас всех несказанно», — отмечает М.М. Пришвин в «Мирской чаше». В творчестве мастера слова любовь к цвету во всем его многооб-

¹ См.: Михайлов О. И.А. Бунин: жизнь и творчество. Тула, 1987.



И.А. Бунин. Париж, 1925

рации отражается в виде описаний множества оттенков, контрастов и значений цветовой гаммы. Так, например, емкие образы вызывают словосочетания *багрово-синий закат* или *малиновая дорога*.

Таким образом, цветоощущение автора привносит особое настроение в лирический пейзаж, одухотворяет чувственный образ.

Ознакомление детей с разными видами искусства учит их проводить аналогии, использовать метафоры, сравнения, сопоставления. В школе этот процесс осуществляется в основном на уроках художественного цикла (литература, музыка, изобразительное искусство). Желательно, чтобы занятия носили интегрирующий, обобщающий, комплексный характер, чтобы ученики смогли представить себе сложное единство видов искусства, теории и практического творчества.

Воздействие лирического пейзажа на развитие **абстрактно-логического мышления** связано с рациональным компонентом. Органичное слияние образного, индивидуального, неповторимого, абстрактно-

го, общего достигается путем сложной аналитико-синтетической и ассоциативной переработки различных наблюдений, материалов, фактов жизненного опыта, размышлений. Возникает как бы диалог ребенка с миром.

М.М. Бахтин¹ разработал основные положения интерпретации художественного текста с позиций диалога. Опираясь на них, мы выделяем следующие этапы аналитико-синтетической деятельности младшего школьника: 1) постижение образа природы через сопоставление с действительностью; 2) сопереживание и вживание в художественный образ благодаря проникновению в художественную логику текста; 3) постижение смысла текста через сопоставление лирического образа природы с эстетическим опытом ребенка; 4) расширение личного опыта ребенка, обогащение его духовной сферы.

Пейзажная лирика выполняет определенные функции в выявлении общего, существенного в мире природы и внутреннем мире человека. Смысл художественного мышления в этой связи состоит в том, чтобы благодаря абстрагированию образов, отражаемых в пейзажной лирике, выйти на понимание всеобщих закономерностей в мире природы и эмоциональное восприятие чувств, интересных широкому кругу читателей.

Через конкретное, чувственно-образное, мышление ребенка словесные картины природы закрепляются как эстетические переживания. Таким образом, развитие художественного мышления у младших школьников средствами пейзажной лирики не является самоцелью. Оно способствует освоению форм выражения художественного мира авторов с помощью словесного искусства.

На всех этапах развития художественного мышления у младших школьников абстрактно-логический компонент проходит определенные ступени развития.

На первой ступени абстрактно-логический компонент проявляется в постепенном отходе от единичного к общему, существенному при непосредственном восприя-

¹ См.: Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1967.



тии объекта. Далее в результате аналитико-синтетической деятельности составляются образы природы в искусстве и реальной действительности, отдельные объекты и впечатления объединяются в группы образов по ценностно-эстетическим качествам (цвету, форме, симметрии, движению).

На следующей ступени появляется суждение, включающее в себя совокупность мыслей и чувств, способность к достаточно глубокому проникновению в смысл художественного образа.

Потом появляются суждения о наиболее общих и существенных признаках объекта. Младшие школьники используют определенные художественные символы для раскрытия смысла произведения.

На всех этапах осознания смысла и значения лирического образа природы чувственное и рациональное представляют собой сложное диалектическое единство. Переход от чувственного к рациональному осмыслению прекрасного в природе осуществляется от предметных знаний к значениям, образам. При этом индивидуальное художественно-эстетическое развитие личности связано с характером усвоения художественной информации. Вовлечение младшего школьника в активную художественно-эстетическую деятельность ведет к высокой творческой продуктивности.

Художественное мышление ребенка в процессе работы над произведением оказывается сконцентрированным на следующих аспектах деятельности:

- продумывание образов, ассоциаций, настроений, чувств, которые оно вызывает;
- логическое осмысление произведения искусства, связанное с пониманием смысла и значения художественного образа, выявлением общего;

- понимание смысла и значения основных идей произведения и наполнение их личностным смыслом. Такой процесс предполагает развитие творческого мышления.

Творческое мышление у младших школьников возникает в результате деятельности воображения в соответствии с их неограниченными духовными запросами, целенаправленной активностью. С другой стороны, оно связано с преобразованием действительности.

Его характерными чертами являются высокая эстетическая избирательность образов, ассоциативность и метафоричность.

Ассоциации возникают тогда, когда учитель предлагает детям выбрать литературно-художественные примеры, иллюстрирующие определенные состояния природы и настроение человека (из разных видов искусства). Сочетание описаний мира природы и внутреннего мира человека создает уникальность и неповторимость художественного образа.

Воображение тесно связано с творчеством, которое представляет собой сложный психический процесс. Осуществляя процесс творчества на уроках музыки, младший школьник испытывает целую гамму положительных эмоций как от процесса деятельности, так и от полученного результата. Развитие творческого мышления при осмыслении лирического образа природы способствует более интенсивному развитию высших психических функций, таких, как память, мышление, восприятие, внимание.

Вместе с тем работа над лирическим образом природы формирует у младшего школьника собственное понимание жизненных ценностей, личностные свойства, заставляет по-новому осмысливать художественные идеи авторов, проникнуться значимостью и глубиной произведений, что способствует воспитанию эстетической восприимчивости.

Творческое мышление находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта младшего школьника. Чем богаче опыт, тем больше материал, которым располагает воображение. В этой связи лирический образ природы создает достаточно прочную основу для развития воображения.

Развитое воображение порождает глубокие эмоции и чувства. Л.С. Выготский вывел «закон общего эмоционального знака», суть которого выразил так: «...всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству. Эмоция как бы собирает впечатления, мысли и образы, созвучные настроению человека. Богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения». Второй закон, выведенный Л.С. Вы-



готским, называется «законом эмоциональной реальности воображения»: «...всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства. Если это построение и не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством»¹.

Таким образом, главная цель развития художественного мышления средствами пейзажной лирики — духовно обогатить ребенка, научить его проникать в эстетическую сущность произведений искусства.

Она достигается через развитие образного, абстрактно-логического и творческого видов мышления.

Взаимодействие различных компонентов в художественно-эстетическом мышлении младших школьников позволяет им глубже понять мир человека, его внутреннюю сущность, личностные и социальные связи, гармонию и красоту природы, способы отражения внутреннего мира человека через ее картины, обеспечивает развитие познавательной, духовно-нравственной, идейно-смысловой и творческой деятельности.

Работа с разными жанрами сочинений художественного и публицистического стиля в III–IV классах



Т.П. МИКУШОВА,

доцент кафедры методики начального образования

Речь человека — это показатель его интеллекта и культуры. Развитие речи — одна из важнейших и наиболее сложных задач начального обучения. Развивать речь детей — значит систематически работать над ее содержанием, последовательностью, учить детей построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, грамотному оформлению мыслей. Заниматься этим нужно на каждом уроке, так как успехи учащихся в связной речи обеспечивают и в большей мере определяют успех в работе по всем предметам, способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности.

Работа по развитию речи требует разнообразных приемов и средств, так как в процессе занятий меняются учебная ситуация и мотивы речи. Полезно использовать *дописывание рассказов по данному началу и концу, работу с деформированными текстами,*

озаглавливание, составление планов сокращенных и измененных рассказов.

Например, учащимся предлагается изменить рассказ так, чтобы в нем говорилось не об одной мухе, а сразу о нескольких.

Первая муха.

Стало сильно греть солнце. Солнечный луч заглянул в темный угол и разбудил муху. Она там спала всю зиму. Выползла муха сонная и вялая. Обогрелась на солнышке. Полетела и весело зажужжала.

Так как письменная речь представляет для младших школьников особую трудность, то необходимо правильно организовать коллективную работу. Эту работу, в зависимости от подготовленности класса, можно проводить по трем вариантам.

Первый вариант предполагает работу над содержанием текста по плану в виде небольших проблемных вопросов, требующих от учащихся для ответа одного-двух слов, которые помещены рядом с вопросом.

¹ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.



В вопросе также подчеркивается слово, с которого необходимо начинать ответ.

Второй вариант предполагает запись на доске только самих вопросов без опорных слов для ответа на них.

Третий вариант может быть использован в классах с хорошей речевой подготовкой учащихся. Здесь используется не подробный вопросник, а план, в котором есть вопросы, предлагаемые для беседы по содержанию, и ответ на которые будет состоять не из одного, а из двух-трех предложений.

При подготовке к написанию *изложений* необходимо учить школьников делить текст на части, выделять мини-темы, составлять план, проводить языковой анализ.

Приведем пример структурного и языкового анализа перед написанием *изложения* рассказа Э. Шима «Солнечная капля».

Созрело солнышко сосульку. Заплакала она холодными слезами. Вспыхнули капельки на солнце. Засветились красными, желтыми, синими огоньками. Зажурчали они ручейками.

Воробьи искупались в солнечном ручейке и заголосили по-весеннему радостно.

Капля упала мне на лицо. Я посмотрел на нее и замер. Все кругом изменилось: засияло, заискрилось радужными огнями.

Весь мир осветила и зажгла солнечная капля.

Структурный анализ.

— Прочитайте текст.

На сколько частей можно разделить текст? (4) Докажите.

О чем говорится в первой части? Что хотел рассказать нам автор? (Как заплакала сосулька.)

О чем говорится во второй части? (Воробьи радуются весне.)

О чем говорится в третьей части? (Все кругом изменилось.)

О чем говорится в четвертой части? (Капля изменила мир.)

Значит, план должен отражать главное в каждой части.

Прочитайте заголовок. Почему так назван текст?

План.

1. Сосулька плачет.

2. Воробьи приветствуют весну.

3. Взгляд через каплю.

4. Волшебная капля.

Языковой анализ.

— Вчитайтесь в текст и постарайтесь его запомнить. Назовите слова-действия.

Что произошло с сосулькой? (Она заплакала.)

Кто может плакать? (Человек.)

Чем сосулька напоминала автору плачущего человека? (Капли падают как слезы.)

Почему автор называет сосульки холодными, ведь светит солнце? (Сосулька подтаяла, началась капель; капли холодные, а у человека слезы горячие.)

Найдите образные выражения. (Сосулька заплакала, воробьи искупались.)

Что произошло с падающими каплями? (Вспыхнули, засветились огоньками.)

Какими огоньками они засветились? (Радужными.)

Почему вместо слова «побежали» автор употребил слово «зажурчали»?

Что оно позволяет передать? (Не только движение, но и звучание ручейка, его веселый звон, журчание.)

Почему ручеек назван солнечным? (В нем отразились солнечные лучи.)

Как воробьи приветствовали весну? (Они заголосили.)

Что это значит? (Зачирикали по-весеннему радостно.)

Что случилось с автором в солнечный весенний день? (Замер.)

Что же его так удивило? (Все засверкало радужными огоньками.)

Что изменило мир? (Крохотная капля воды.)

Что значит «крохотная»? (Очень маленькая.)

Отличаются ли по значению слова «осветила» и «зажгла»? (Осветить — сделать светлым, зажечь — осветить изнутри.)

Каким предложением вы закончите свой рассказ?

Данный анализ затрагивает разные сферы восприятия текста: эмоции, воображение, мышление. Он способствует выбору более точных слов и выражений при письме.

Интересна и эффективна работа над *сочинениями-загадками*.

Например, учащимся дается домашнее задание:



1. Найти предметную картинку с изображением белочки и подобрать к ней загадку.

2. Подумать, какими словами можно заменить слово «белочка» в рассказе (лесной житель, зверек и т.д.).

Затем проводится беседа.

— Какой зверек белка? (Лесной.)

Какая у нее мордочка? Какие у нее глазки? С чем их можно сравнить?

Какие ушки? Какой хвост? Для чего он ей служит? Где она спит? Где хранит пищу? Что любит?

После проделанной работы дается задание написать сочинение-загадку, ни разу не употребив слово «белка».

Вот пример такого сочинения ученицы II класса лицея № 5 г. Ельца Алены Зарубы.

Что это за зверь?

Лесной зверёк с острой мордочкой. Глазки маленькие, чёрненькие, словно бусинки. На ушах кисточки. Шерсть мягкая, зимой голубая, летом рыжая. Хвост пушистый и служит рулём, помогает прыгать с дерева на дерево. Спит в гнезде. Еду хранит в дупле. Зверёк любит семена шишек, орехи, грибы.

С большим удовольствием учащиеся работают над стихотворными загадками. Для загадки взят очень интересный предмет — аквариум. Предлагается его рассмотреть:

— Какой аквариум по форме?

Из чего он сделан?

Чем он наполнен?

Какого цвета в нем вода?

Кто плавает в воде?

Какие они?

С чем можно сравнить аквариум? (С дворцом, домом, домиком, с прудом, озером, бассейном, колодцем.)

А его стены? (Со стеклянными берегами.)

Как можно назвать рыбок в аквариуме? (Жильцами, пловцами, жителями.)

Найдите слова, обозначающие действия рыбок. (Мелькают, плавают, играют, резвятся.)

Какие они (рыбки)? (Разноцветные, пестрые, маленькие, ловкие, волшебные.)

Подберите рифмы для вашей загадки (Жильцы — пловцы, дворец — жилец — пловец, дом — в том, река — стеклянные берега, тут — живут.)

Вот какие загадки получились у учащихся III класса лицея № 5 г. Ельца:

Посмотрите: дом стоит,
До краев водой налит.
И жильцы в нем разные,
Мелкие, плавникообразные.

Андрей Григорьев

Посмотрите: дом стоит!
До краев водой налит.
В этом домике жильцы
Все отличные пловцы.

Лиза Ряполова

Организуя работу по развитию речи в IV классе, целесообразно знакомить детей с *разновидностями речи*. Для того чтобы расширить кругозор учеников, полезно использовать работу над сочинениями разных жанров публицистического стиля: *заметкой, репортажем, интервью*.

Например, работе над заметкой помогает следующая памятка:

1. Знай точно, о чем пишешь и для чего.

2. Не старайся в одной заметке рассказать о многом, лучше напиши об одном факте, но подробно.

3. Излагай материал логично и последовательно.

4. Называй фамилии ребят или тех, о ком рассказываешь, — заметка от этого становится интереснее.

5. Выражай свое отношение к происходящему.

6. Сделай язык заметки ярким и красочным.

Вот пример заметки о кроссе, в котором участвовали дети.

Дружный кросс.

В пятницу на стадионе возле лицея проходил кросс на кубок «Новых домов». В нём принимали участие ученики начальных классов.

На стадионе собралось очень много публики. Сначала бежали участники третьих классов, а затем и четвёртых. Все ребята очень старались. Но особенно проявили себя ученики III «Е» и IV «А» классов. Они победили в своих возрастных группах. Среди мальчиков в IV «А» прибежал первым Артур Пусь. А среди девочек Даша Черноусова. То, что Даша будет первой, никто не

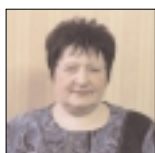


ожидал, ведь она освобождена от урока физкультуры! Все происходящие события снимало телевидение.

Быть участником таких соревнований очень интересно. (Дима Крюков, ученик IV класса лицея № 5, г. Елец.)

Работа над разными жанрами сочинений художественного и публицистического стиля способствует совершенствованию речи детей, повышает их общее умственное развитие, формирует личностные качества школьников.

Дидактические и технологические функции электронного учебника по русскому языку для начальных классов



З.П. ЛАРСКИХ,

заведующая кафедрой методики начального образования, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии информатизации образования

Развитие современной методической науки направлено на создание учебно-методических комплексов, которые должны в качестве системообразующего фактора включать учебники нового типа (электронные), предусматривающие использование компьютерных обучающих систем.

Анализ литературы показал, что среди проблем школьных учебников приоритетными являются усиление воспитательной роли учебника, реализация задач дифференциации и индивидуализации обучения, создание вариативных, параллельных учебников, отражение в учебных процессах компьютеризации обучения, а также инновационных процессов в дидактике и психологии.

К сожалению, школьные учебники по русскому языку для начальных классов, по нашему мнению, не способствуют устранению перегрузки, не оказывают учителям существенной методической поддержки при проектировании учебного процесса, играют малую роль в приобщении учащихся к самостоятельной работе, не поддерживают интерес к обучению.

Нивелировать недостатки обучения русскому языку в начальной школе поможет

учебный комплекс, в который входит *учебник на бумажном носителе информации и пакет компьютерных программ, т.е. учебник на электронном носителе информации.*

Как компьютерная поддержка курса «Русский язык» создавался сборник дидактических материалов для учащихся II–IV классов «К грамотности ступеньки»¹, имеющий электронный аналог: пакет комбинированных компьютерных программ, которые включают демонстрационно-тренировочный, контрольно-тренировочный и тестирующий модули.

Сборник содержит богатый и разнообразный практический материал по грамматико-орфографическим темам, представленный в трех вариантах, для текущего изучения правил и обобщающего повторения.

Ориентация на реализацию адаптивного подхода при работе с грамматико-орфографическим материалом в начальных классах позволяет различным по уровню обученности школьникам совершенствовать языковые навыки.

Преимущества обучения, проводимого с использованием компьютеров: использование цвета, графики; многократное возвращение на экран того раздела, параграфа, оп-

¹ Ларских З.П. К грамотности ступеньки: Вариативные дифференцированные задания по орфографии для учащихся начальных классов с компьютерной поддержкой: В 3 ч. М., 1999.



ределения, правила, которые неясны; возможность проследить структурно-функциональные и содержательно-логические связи как в отдельном правиле, параграфе, так и в разделе темы; предъявление материала малыми дозами, в виде сжатой в блоки информации.

Для учета индивидуальных особенностей учащихся в ходе обучения с помощью компьютерных программ предусмотрены: выбор темпа продвижения каждым обучаемым; многократные повторы действий по грамматико-орфографическому разбору; диалог; вариативные формы подачи учебной информации с учетом преобладания зрительных, слуховых типов восприятия и памяти, абстрактного или конкретного мышления.

С помощью компьютера можно активизировать все компоненты процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

Компьютер применяется на трех уровнях обучения:

I — на уровне восприятия грамматико-орфографического материала;

II — на уровне осмысления, закрепления;

III — на уровне обобщения и повторения.

Предусмотрена следующая градация дидактических функций электронного учебника: на I уровне электронный учебник призван стимулировать познавательную активность, желание понять сущность грамматико-орфографических явлений и овладеть ядром теории (понятийным аппаратом). Для достижения этих задач в демонстрационно-тренировочном модуле используется по преимуществу иллюстративно-репродуктивный метод; на II электронный учебник призван стимулировать желание получить не только базовый, но и факультативный объем знаний, умений и навыков. Для достижения этих задач в контрольно-тренировочном модуле используется объяснительно-иллюстративный, и проблемный методы; на III уровне электронный учебник призван стимулировать желание углубленно изучать предмет, «открыть» в уже известных правилах какие-то общие закономерности, объединить

их в группы по различным основаниям, например, по опознавательным признакам орфограмм. Эта цель достигается путем применения проблемного метода обучения.

Таким образом, при построении модулей программно-педагогического средства предусмотрена следующая последовательность овладения грамматико-орфографическими знаниями, умениями и навыками:

I уровень — усваивается ядро теории (понятийный аппарат, максимум иллюстраций);

II уровень — идет отработка умений и навыков на основе более глубокого и многоаспектного знания;

III уровень — расширяется объем знаний по теме, включается дополнительный, более сложный материал для совершенствования навыков правописания и доведения их до автоматизма.

Технологические возможности компьютера, способствующие интенсификации процесса усвоения грамматико-орфографических тем, отражены в табл. 1.

Электронный учебник (в данном случае «К грамотности ступеньки») должен органически входить в систему учебно-методического комплекса (УМК) по изучению русского языка в начальных классах. Структура УМК отражена в табл. 2 (см. с. 40).

Основные требования к современному учебно-методическому комплексу таковы:

— компактность частей;

— структурная целостность, требующая органического единства элементов проектируемой модели и их сопряженности с компонентами учебно-методического комплекса;

— информативность, в соответствии с которой модель учебного процесса — это сложная информационная система, интегрирующая сведения о построении содержания учебного процесса, его методической трансформации и нормативных основах, о подходах к проектированию учебно-методических материалов;

— системность, согласно которой модель учебного процесса и учебно-методический комплекс должны характеризоваться признаками системных объектов, глав-



Таблица 1

Технологические функции компьютера в обучении русскому языку

Элементы процесса усвоения грамматико-орфографического материала	Технологические функции компьютеров в обучении русскому языку
ВОСПРИЯТИЕ	Графика, анимация, звук, цветовая палитра
ПОНИМАНИЕ	Гипертекст, словари, энциклопедии, многоуровневость подачи языковой учебной информации
ОСМЫСЛЕНИЕ	Постановка проблемы, помощь в выборе оптимального алгоритма решения грамматико-орфографической задачи, проблемные задания, вопросы
ОБОБЩЕНИЕ	Выделение основных признаков, объединяющих группу правил; руководство составлением схем, таблиц, алгоритмов и т.д.
ЗАКРЕПЛЕНИЕ	Повторное воспроизведение важных элементов грамматико-орфографического разбора, предъявление других вариантов дидактического материала, многоступенчатый тренинг
ПРИМЕНЕНИЕ	Презентация разнообразных заданий и упражнений с большим объемом языкового материала

ный из которых состоит в их способности к саморазвитию посредством генерирования новых дидактических моделей и методических конструкций;

— функциональность, требующая, чтобы проектируемая модель выполняла не только гносеологические, но и прикладные функции, обеспечивающие формирование, развитие и совершенствование компонентов учебно-методического комплекса.

Преломляя задачи выделенных П.Я. Гальпериним этапов формирования умственных действий в сфере выработки с помощью электронного учебника грамматико-орфографических навыков, получаем следующую структуру компьютерной программы.

I этап (этап составления схемы ориентировочной основы действий) для учащихся при работе с компьютерной программой по русскому языку связан с уяснением логики опорных операций по применению грамматико-орфографических знаний. В первом и втором разделах программы устанавливается строго определенная последовательность грамматико-орфографических действий.

II этап (этап выполнения действий в материальном или материализованном виде) в процессе работы с компьютерной программой реализуется как письменное

оформление ступеней грамматико-орфографического разбора путем печатания на экране с использованием клавиатуры при выполнении тренировочных упражнений третьего раздела программы. Режим тренинга способствует формированию исполнительской основы действий.

Так, при изучении темы «Правописание непроизносимых согласных» первый модуль компьютерной программы содержит разделы:

«Подготовка к изучению орфографического правила».

«Работа над формулировкой правила».

«Обозначение в словах изученной орфограммы с опорой на формулировку правила».

Перечисленные разделы запрограммированы для работы в режиме демонстрации, что создает у учащихся ориентировочную основу деятельности — необходимую базу для дальнейшего развития умственных операций, способствующих формированию прочных навыков правописания. Но ученик не остается пассивным созерцателем предъявляемых машиной образцов грамматико-орфографического разбора, он участвует в составлении таблицы, разборе примеров.

Это активизирует мышление, способствует развитию самостоятельности.



Таблица 2

Структура учебно-методического комплекса

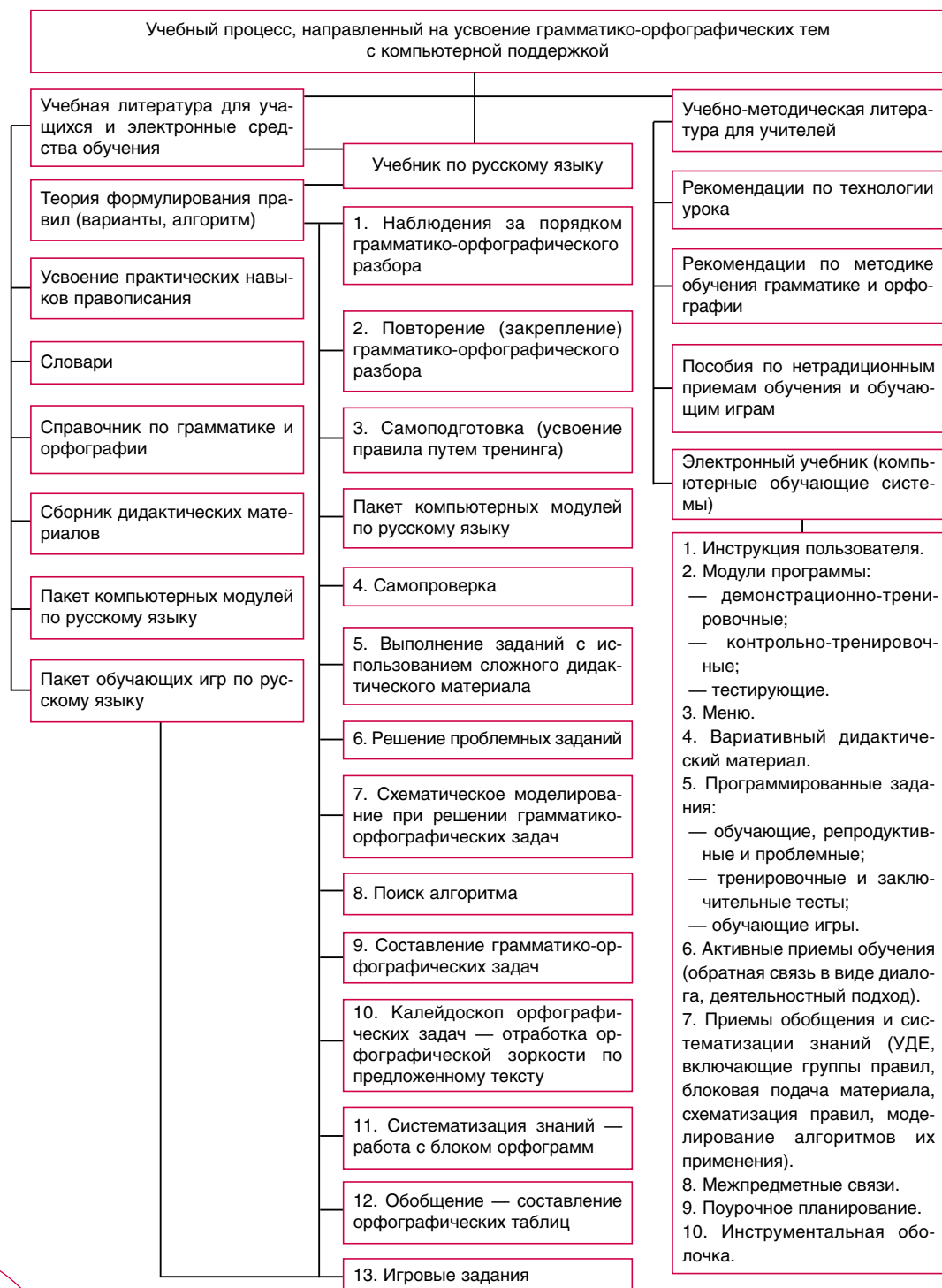




Таблица 3

Правописание непроизносимых согласных

Признаки орфограммы	Правило	Способы обозначения орфограмм
Опознавательный признак		Подчеркнуть стечение согласных в слове. <i>поз..ний</i>
Признак, помогающий выбрать нужное правило	Чтобы не ошибиться в написании слова с непроизносимым согласным	Подчеркнуть место орфограммы. <i>поз..ний</i>
Способ применения правила	Надо подобрать проверочное слово, в котором этот согласный произносится	Подобрать проверочное слово. <i>поздний — опоздать</i>

Динамическая таблица в третьем разделе программы на экране компьютера в законченном виде выглядит следующим образом (см. табл. 3).

В формулировке этого правила выборочных признаков нет, сразу дается способ его применения.

III этап (этап формирования действия как внешнеречевого) реализуется после окончания работы с первым модулем обучающей программы при безмашинном обучении.

Становится очевидным, что использование компьютерных программ должно сопрягаться с немашинным обучением. И при компьютерном, и при традиционном обучении русскому языку развитие языковой компетенции учащихся невозможно без правильного предварительного отбора словесного материала, использование которого поможет сравнивать и сопоставлять признаки, помогающие осуществить проверку написания (ударность и безударность гласных, наличие звонких и глухих согласных, наличие шипящих согласных на конце слова и т.д.).

Работа с правильно подобранным дидактическим материалом приведет к обобщению знаний и действий по правилу.

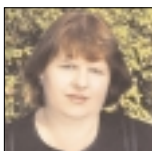
IV этап (этап формирования внешней речи про себя) связан с предварительным проговариванием имплицитного характера про себя, свернуто. Он реализуется при самостоятельном выполнении грамматико-орфографических упражнений, заложенных в четвертом разделе программы. Действия по орфографическому разбору соответствуют тому порядку, который подсказан формулировкой и отражен в динамической таблице.

V этап (этап выполнения действий в умственном плане) реализуется при работе с пятым разделом программы при выполнении контрольных упражнений.

Опыт обучения с использованием компьютерных программ по русскому языку в начальных классах показал, что при их применении следует соблюдать определенную последовательность, так как интериоризация (переход внешних по форме процессов рассуждений по правилу во внутренние процессы, протекающие в плане сознания и подсознания в форме умственных операций) осуществляется успешно только при условии следования от этапа к этапу. Редуцирование или пропуск хотя бы одного из перечисленных выше этапов ведет к дефектам в формировании действий учащихся в процессе применения орфографических знаний в практике письма.



Об изучении во II классе темы «Имя существительное» с компьютерной поддержкой



И.Б. ЛАРИНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования, член-корреспондент Академии информатизации образования

Современный учебный процесс нельзя представить без использования технических средств, в том числе компьютеров, но их применение не должно быть связано только с сообщением определенных знаний. При подготовке программных продуктов по русскому языку следует уделять внимание индивидуальным особенностям пользователей, их творческим способностям, которые в конечном итоге определяют эффективность усвоения информации, сообщаемой с помощью компьютера. Программные педагогические средства способствуют активизации мышления, которое при машинном обучении обязательно будет самостоятельным.

Критериями эффективности применения информационных технологий в преподавании русского языка являются повышение интенсивности обучения без потери глубины и полноты необходимых лингвистических знаний, умений и навыков и без увеличения физической и психической нагрузки на учеников, достижение качественно нового уровня знаний без увеличения объема учебного времени.

Органическая взаимосвязь безмашинного обучения с машинным с помощью школьных учебников по русскому языку и пакета компьютерных программ¹ положительно воздействует на качество обучения, если найти оптимальные пропорции распределения содержания обучения между школьным

учебником русского языка и программными педагогическими средствами.

Учителю предоставляется право выбора:

— ученикам можно предложить выполнить с помощью компьютерной программы те задания, которые особенно интересны, или последовательно работать с материалом, заложенным в демонстрационно-тренировочный, контрольно-тренировочный и тестирующий модули;

— приступить к работе с компьютерной программой в начале урока или после повторения необходимых сведений по учебнику, в ходе беседы, опроса.

Лингвистический материал, представленный в сценариях компьютерных программ, можно дать в виде таблиц, алгоритмов, блок-схем. Учитель может для ознакомления с ним или повторения выбрать любой вариант презентации.

Вслед за известным педагогом В.Ф. Шаталовым мы уделяем большое внимание работе учащихся с опорным конспектом, считая эту работу одним из важных приемов обучения.

Опорный конспект является вторичным текстом, так как в нем в краткой форме передаются основные сведения исходного текста. При этом могут использоваться сокращения, различные знаки, символы, графические выделения. Часто опорный конспект представляет собой рисунок или схему, иногда таблицу.

¹ Пакет компьютерных программ по русскому языку для начальной школы создан в лаборатории компьютерного обучения русскому языку Елецкого государственного университета (рук. — докт. пед. наук, проф. З.П. Ларских). Программы проходят апробацию в процессе опытного обучения и готовятся к сертификации. При работе с компьютерными программами для начальной школы используются компьютеры Intel(R) Celeron (R) CRV 2,26 ГГц 240 МБ ОЗУ.



Психологи отмечают, что преобразование учеником информации, перевод ее в другую, более наглядную форму (в рисунок, схему, таблицу) способствует лучшему пониманию и усвоению знаний. Поэтому важно, чтобы у детей выработались умение работать с опорным конспектом и вкус к такой работе.

Опорный конспект составляется для учеников, чтобы дети усвоили представленную в нем информацию.

Таким образом, умение работать с опорным конспектом — одно из важных общеучебных умений, которое подготавливает учеников к презентации своих знаний.

При подборе дидактического материала мы учитывали психологические особенности детей младшего школьного возраста, чтобы помочь учителю реализовать адаптивный подход в обучении, при котором типологические особенности памяти и мышления выступают на первый план.

Если ребенок предпочитает по преимуществу наглядно-образную деятельность, рекомендуется предлагать ему задания с наличием в программах игровых занимательных сюжетов; если он стремится все логически объяснить, любит рассуждать, ему удобнее работать с программой, где правила представлены в виде алгоритмов. Если ребенок склонен к анализу, если ему необходимо умственные действия закрепить в графической форме, лучше начинать занятия с работы по блок-схемам, при подготовке которых мы стремились совместить этапы формирования грамматико-орфографического навыка с этапами формирования умственных действий в соответствии с теорией П.Я. Гальперина.

Многие упражнения в компьютерных программах даны в игровой форме, что отвечает важнейшим принципам при обучении детей младшего школьного возраста — наглядности и занимательности. Кроме того, есть упражнения комбинированного характера — на развитие не только грамматико-орфографических навыков, но и умений строить предложения, определять основную тему и идею небольших текстов, самостоятельно строить текст.

В качестве компьютерной поддержки уроков русского языка во II классе по теме «Имя существительное» была разработана компьютерная программа, сердцевиной которой является опорный конспект, выполняющий две функции:

— опорный конспект в краткой форме показывает ученикам, какой материал по теме они будут изучать на данном и последующих уроках;

— учащиеся наглядно воспринимают теоретический материал.

О том, как это важно, хорошо сказал В.В. Давыдов: «Теоретическое знание — это знание при минимуме наглядно-образных опор, при максимуме словесно выраженных построений. Но школьная практика показывает, что оперирование абстрактно-теоретическими знаниями при минимуме или полном отсутствии наглядных опор — весьма трудное занятие. Поэтому человеку постоянно приходится прибегать к помощи таких опор»¹.

Рассмотрим интеграцию компьютерного и традиционного обучения при рассмотрении во II классе темы «Имя существительное».

Урок 1.

Тема: «Понятие о словах, обозначающих предметы (об именах существительных)».

Цель:

- первоначальное ознакомление с именами существительными (общее значение, вопросы);
- распознавание существительных, отвечающих на вопрос *кто?*

Ход урока.

I. Работа с компьютерной программой «Имя существительное» (5 мин).

Учитель объявляет тему урока, его цель, проводит вводную беседу об особенностях работы с обучающим модулем компьютерной программы.

Сценарий работы с обучающей частью компьютерной программы «Имя существительное».

В начале программы на экране появляется заставка:

¹ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 85.



Понятие об имени существительном

Нажми «пробел»

После заставки появляется:

Выбери вид программы клавишами ↓↑:

◀ Обучающая программа

Тренировочная программа

Проверочная программа

Нажми «пробел»

Курсор стоит на словах «Обучающая программа». Ученик нажимает клавишу для перемещения курсора, выбирает программу и нажимает «пробел». Появляется заставка:

Понятие об имени существительном

Обучающая программа

Нажми «пробел»

На экране появляется опорный конспект в виде таблицы, в которой представлен теоретический материал.

	1. Что обозначает	2. Вопросы	3. Примеры
Имя существительное	1. Людей и животных	кто? кого? кому? кого? кем? о ком?	кто? <i>лиса</i> кого? <i>лису</i> кому? <i>лисе</i> кого? <i>лису</i> кем? <i>лисой</i> о ком? <i>о лисе</i>
	2. Остальные предметы	что? чего? чему? что? чем? о чем?	что? <i>школа</i> чего? <i>школы</i> чему? <i>школе</i> что? <i>школу</i> чем? <i>школой</i> о чем? <i>о школе</i>

Беседа.

— Ребята! Перед вами опорный конспект. Он состоит из трех частей.

Посмотрите на первую часть таблицы. О чем в ней говорится?

Ответы учеников. (Существительные могут обозначать людей и животных, а также другие предметы.)

— Что вы видите во второй части таблицы? (Вопросы.)

— Прочитайте их.

Учащиеся читают вопросы.

— Вы видите, что на вопрос *кто?* отвечаю существительные, обозначающие людей

и животных, а существительные, обозначающие остальные предметы, отвечают на вопрос *что?*

В третьей части даны примеры. Прочитайте их.

кто? *лиса*что? *школа*кого? *лисы*чего? *школы*кому? *лисе*чему? *школе*кого? *лису*что? *школу*кем? *лисой*чем? *школой*о ком? *о лисе*о чем? *о школе*

Нажмите клавишу «пробел».

Следующий кадр — задание:

Выбери слова, отвечающие на вопросы **кто?**

что? С помощью клавиш ↓↑ вставь их в нужное окошко

Нажми «пробел»

Здесь же, чуть ниже, высвечиваются слова:

Бобры, гладить, утюг, красивый, лента, спелый, щука, бежать, ёлка, растёт, лев, добрый, торт, корова, снежный, лошадь, зелёный, лист

Данное задание дети выполняют под руководством учителя.

Слово *бобры* стоит первым. Учащиеся вместе с учителем определяют, в какую строчку в данной таблице его вставить: *бобры* — обозначает животное, следовательно, отвечает на вопрос *кто?*. Значит, нажимаем клавишу 1.

Переводим курсор на следующее слово *гладить*. Оно не отвечает на вопрос *кто?* или *что?* Значит, оно нам не подходит, его пропускаем, нажимаем «пробел».

Появляется слово *утюг*. Его отнесем во вторую строчку, следовательно, нажимаем клавишу 2, затем «пробел».

Появляется слово *красивый*. Его пропускаем. Нажимаем «пробел».

Появляется слово *лента*. Его отнесем во вторую строчку. Нажимаем клавишу 2, затем «пробел».

Слово *спелый* пропускаем. Нажимаем «пробел».

Появляется слово *щука*. Нажимаем клавишу 1 и «пробел».

Слово *бежать* пропускаем. Нажимаем «пробел».



Слово *ёлка* — нажимаем клавишу 2 и «пробел».

Слово *растёт* пропускаем. Нажимаем «пробел», курсор переводим на слово *лев*. Нажимаем клавишу 1 и «пробел».

Слово *добрый* пропускаем. Нажимаем «пробел».

Слово *торт* — нажимаем клавишу 2 и «пробел» и т.д.

Если верно определили вопрос и место, где должно стоять слово, само слово выделяется зеленым цветом. Если нет, то появляется надпись: «Ошибка! Попробуй еще раз!»

II. После выполнения обучающей части программы (5 мин) учитель предлагает ученикам работу по учебнику Т.Г. Рамзаевой «Русский язык».

1. Разгадывание кроссворда из упражнения 227.

Имя существительное.

227. Впиши слова. На какие вопросы они отвечают? Как называется эта группа слов?

Какие слова отвечают на вопрос **кто?**
Какие слова отвечают на вопрос **что?**

Запись слов: *оса, уют, жука, ведро, кося, торт, сова, лист, кот, ель, чёлка, мышь, лента, корова, лев*.

2. Работа по поиску ответов на вопросы Почемучки (с. 117):

Какие слова отвечают на вопрос *кто?*

Какие слова отвечают на вопрос *что?*

Для ответов используются картинки кроссворда из упражнения 227.

3. Обобщение материала на с. 118.

Слова, которые называют людей и животных, отвечают на вопрос *кто?* (*кого? кому? кем? о ком?*).

Слова, которые называют все остальные предметы, отвечают на вопрос *что?* (*чего? чему? чем? о чем?*).

4. Выполнение упражнения 228:

Выпиши из словаря учебника три слова, которые отвечают на вопрос *кто?* и три слова, которые отвечают на вопрос *что?*

Докажи, что правильно выполнил задание.

III. Домашнее задание: выписать из словаря пять слов, отвечающих на вопрос *кто?*

Урок 2.

Тема: «Распознавание существительных, отвечающих на вопросы *кто?* и *что?* (одушевленные и неодушевленные существительные)».

Цель:

- развитие умения отличать слова, отвечающие на вопрос *кто?* от слов, отвечающих на вопрос *что?*

Ход урока.

I. Работа с учебником.

Сравнение значений имен существительных, отвечающих на вопросы *кто?* и *что?* Выполнение упражнения 229:

229. Рассмотрите рисунок. Когда и где происходит действие? Кто нарисован? Что нарисовано? Напишите ответы.

Кто? Девочки, ...
Что? Снег, деревья, ...

• Составь по картинке текст. Напиши.

II. Работа с материалом тренировочной части компьютерной программы «Имя существительное» (5 мин). Выполнение предложенного упражнения (используются теоретические сведения опорного конспекта).



Сценарий работы с тренировочной частью компьютерной программы «Имя существительное».

На экране появляется:

Выбери вид программы клавишами $\uparrow \downarrow$:

◀ Обучающая программа

Тренировочная программа

Проверочная программа

Нажми «пробел»

Ученик подводит курсор к словам «Тренировочная программа» и нажимает «пробел».

Следующий кадр:

Формирование понятия
об имени существительном
Тренировочная программа

Нажми «пробел»

Следующий кадр: на экране слева — опорный конспект (1-я и 2-я части), справа — игровое поле.

1. Что обозначает	2. Вопросы	3. Игровое поле
1. Людей и животных	кто? кого? кому? кого? кем? о ком?	
2. Остальные предметы	что? чего? чему? что? чем? о чем?	
Задание. Наполни корзину листьями. 1. Выбери существительные, отвечающие на вопрос что? Нажми «пробел»		

Прочитав задание, ученик нажимает «пробел». На экране ниже задания появляются предложения. Курсор — на первом предложении.

1. Дети делают кормушки для птиц.
2. Тихо падают снежинки.
3. Много птиц уселось на крыше.
4. На столе стоит ваза.
5. На дерево сел дятел.
6. Снег кружится и летает.

Правильно: кормушки, снежинки, на крыше, на столе, ваза, на дерево, снег.

Ученик с помощью клавиш $\leftarrow \rightarrow$ подводит курсор к нужному слову, нажимает «пробел». Если слово найдено правильно, то оно выделяется зеленым цветом, а на игровом поле наполняется корзина, т.е. в нее падает один лист. При правильном определении второго слова в корзину падает второй лист. Так как правильных слов 7, то в корзину должно попасть семь листьев.

Если слово определено неверно, лист «падает» мимо корзины. При этом слово не выделяется зеленым цветом. Внизу появляется сообщение: «Ошибка! Попробуй еще раз!»

Если ученик ответил опять неправильно, то компьютер сам выдает правильный ответ. Листья же в корзину не «падают». Таким образом, часть корзины остается незаполненной.

Для перехода к следующему кадру нужно нажать «пробел».

Следующий кадр:

Выбери существительные, отвечающие на вопрос **кто?**
Подведи курсор с помощью клавиш $\leftarrow \rightarrow$ к нужному слову
Нажми «пробел»

На экране по одному появляются предложения для второго задания. Курсор стоит на первом предложении.

1. Глухари ныряют в снег.
2. Белочка грызёт орехи.
3. На рябине качаются снегири.
4. Ребята катаются с горки.
5. Усатый крот в мой забрался огород.
6. Настя играет в песочнице.

Правильно: глухари, белочка, снегири, ребята, крот, Настя.

Ученик с помощью клавиш $\leftarrow \rightarrow$ подводит курсор к нужному слову и нажимает «пробел». Если слово выбрано правильно, то оно выделяется зеленым цветом, а на игровом поле в корзину «падает» лист. Далее на ответы предусмотрена реакция компьютера, аналогичная той, которая была при выполнении задания 1.

В конце игры ученик видит либо полностью, либо частично заполненную корзину.

Машина фиксирует ошибки и выдает их количество.



III. Работа с учебником.

Классификация и постановка вопросов к словам. Выполнение упражнения 230:

Прочитай.

В зимнем лесу.

Даже в большие холода в лесу прыгают суетливые чечётки. На рябине качаются снегири. Около ели порхают синицы. Дятел долбит осину крепким клювом.

Выпиши слова, которые обозначают предметы (имена существительные).

Кто? Птицы: чечётка, ...

Что? Деревья: рябина, ...

IV. Домашнее задание: упражнение 233.

Урок 3.

Тема: «Обобщение знаний об именах существительных. Повторение правил написания слов».

Цель:

- развитие обобщающего представления об именах существительных как словах, обозначающих предмет и отвечающих на вопросы *кто?* и *что?*
- формирование умения правильно писать слова с мягким знаком, проверяемыми безударными гласными в двухсложных словах, парными согласными в конце слова.

Ход урока.

I. Работа с материалом проверочной части компьютерной программы «Имя существительное» (5 мин).

Сценарий работы с проверочной частью компьютерной программы «Имя существительное».

На экране появляется:

Выбери вид программы клавишами ↓↑:

◀ Обучающая программа

Тренировочная программа

Проверочная программа

Нажми «пробел»

Ученик должен с помощью клавиш ↓↑ подвести курсор к словам «Проверочная программа» и нажать «пробел».

После этого на экране появляется игровое поле, под ним — задание, а ниже — дидактический материал:

Игровое поле	
Задание	Посади ромашки и тюльпаны на клумбе. С помощью клавиш ← → подведи курсор к словам, обозначающим предмет и отвечающим на вопрос что? Нажми «пробел»

Курсор стоит около первого предложения.

1. На столе лежит книга.
2. С неба льётся дождик.
3. Стоит в поле теремок.
4. В лесу прыгают суетливые чечётки.
5. Дятел долбит осину клювом.
6. На рябине качаются снегири.

Правильно: на столе, книга, с неба, дождик, поле, теремок, в лесу, осину, клювом, на рябине.

Так как правильных слов 10, то и ромашек на клумбе должно быть 10.

Когда ученик определяет слово верно, оно выделяется зеленым цветом. На клумбе появляется ромашка.

Если слово определено неверно, то оно зеленым цветом не выделяется. Ромашка на клумбе не появляется.

Для перехода к следующему кадру нужно нажать «пробел».

Следующий кадр:

С помощью клавиш ← → подведи курсор к тексту и найди слова, отвечающие на вопрос **кто?**
 Нажми «пробел»

Курсор стоит около первого предложения.

1. Кошка на окошке рубашку шьёт.
2. Курочка в сапожках избенку метёт.
3. Все тетради и игрушки у Маши в порядке.
4. Около ели порхают синицы.
5. В лесу мы нашли следы зайца.
6. Катя и Женя катаются с горки.

Правильно: кошка, курочка, у Маши, синицы, зайца, Катя, Женя.



Так как правильных ответов 7, то на клумбе должно быть посажено 7 тюльпанов.

Реакция компьютера на выбор ученика здесь аналогична той, которая была в задании 1.

Всего на клумбе должно быть 17 ромашек и тюльпанов. Машина фиксирует ошибки и в конце выставляет словесную оценку.

Если нет ошибок: 5 — «Ты настоящий садовод, большое спасибо за клумбу!».

Если 1–3 ошибки: 4 — «Ты старался, но все же придется звать кого-то на помощь, чтобы посадить цветы!».

Если 4–6 ошибок: 3 — «Цветы ты посадил не все, придется тебе быть не садоводом, а помощником!».

Если 7 и более ошибок: 2 — «Ты посадил очень мало цветов!».

II. Работа с учебником.

1. Слово из словаря: *пенал*.

Выполнение упражнения 237.

Прочитай. Озаглавь текст.

*Ящик, в котором хранятся перья, карандаши и ручки, люди придумали очень давно. Название ему дали от слова **перо**. На латинском языке **перо** называется **пenna**. Поэтому и ящик назвали **пенал**.*

О чем ты узнал из текста?

Из первого предложения выпиши имена существительные.

2. Восстановление деформированных

предложений. Выполнение упражнения 238.

Составь из данных слов четыре предложения. Начиная каждое предложение с выделенного слова.

*люди, **раньше**, только, чернилами, писали, чёрными*

*из сажи, делали, **их**, и масла*

***сейчас**, делают, из, чернила, краски*

***чернила**, разного, бывают, цвета*

Напиши предложения. Проверь.

Объясни, почему чернила любого цвета называют **чернилами**.

3. Обсуждение ответов на вопрос **Почему чернила любого цвета называют чернилами?** Поиск ответов на аналогичные вопросы.

III. Домашнее задание: подобрать 5 слов, обозначающих людей и животных, и 5 слов, обозначающих предметы.

При изучении темы «Имя существительное» с компьютерной поддержкой во II классе опорный конспект использовался при изучении новой темы; в ходе выполнения всех тренировочных и проверочных работ; при работе над ошибками, допущенными в проверочных работах; при повторении (в случае необходимости) отдельных вопросов темы; при обобщении и систематизации знаний по теме «Имя существительное».

Опыт убеждает, что в таком случае учащиеся прочно усваивают предложенный им теоретический материал.

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА!

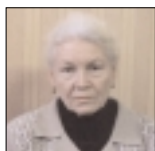
Уважаемые коллеги!

Обращаем ваше внимание, что редакция принимает к рассмотрению материалы объемом не более 12 страниц, напечатанные на машинке или набранные на компьютере в программе Microsoft Word, размером шрифта не менее 14 пунктов через полтора интервала; графики — в формате *.eps, фотографии и рисунки — в формате *.tif.

Рукописные материалы также не должны быть больше 12 страниц.



Использование материалов орфографического словаря на уроках русского языка в начальных классах



Л.И. ГОЛОВИНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования

В обучении младших школьников родному языку большое значение имеет языковой материал, который всегда требует тщательного отбора как для обучения по компьютерным программам, так и для обычной методики.

Богатейший языковой материал содержится в различных словарях русского языка.

Можно использовать словари, адресованные учащимся начальных классов, средней школы, которые имеются даже в отдельных экземплярах, сделать из них выписки, фрагменты словарных статей.

В русском словаре большая часть лексики является производной, и поэтому уже в начальных классах обогащать словарный запас следует в основном за счет производных слов. В учебниках по русскому языку довольно много производных существительных, образованных в основном суффиксальным способом, большая часть глаголов, образованных префиксальным способом. Имена прилагательные, представленные в учебниках для начальных классов, образованы различными способами. Учащимся даются задания на выделение суффиксов или приставок, а также на образование слов с теми или иными суффиксами или приставками. Однако почти нет заданий на создание слов, образованных префиксально-суффиксальным способом, хотя в разговорной речи и литературе для детей часто встречаются слова, выделяющие в своем составе одновременно приставку и суффикс. В этом отношении богатый материал может дать Орфографичес-

кий словарь Д.Н. Ушакова, С.Е. Крюčkова для учащихся средней школы¹.

Если мы возьмем слова, начинающиеся с той или иной приставки, то часто одновременно в них выделяется и суффикс, так как мотивирующей является непроемкая основа. Для примера возьмем имена прилагательные с приставкой *без-* (*бес-*): *безбрежный, бездонный, бессонный* и др.

С такими группами слов следует проводить словообразовательную работу, научить детей объяснять значения производных через производящие слова (без названия терминов). Как показывают наши наблюдения, при анализе слов по составу учащиеся редко объясняют правильно значения производных слов, в основном занимают подбором родственных слов и поиском корня.

Имена прилагательные дают возможность обучить детей объяснять значения производных и, исходя из сравнения с производным, выделять суффиксы: *бездонный* — такой, который без дна, не имеет дна. Запись производного с производящим:

В последней строке дети видят модель образования слов. Большая часть таких прилагательных выделяет так называемые дистантные аффиксы, части

бес ¹	сон	н ² ый
	сон	
бес ¹	—	н ²

без ¹	звезд	н ² ый
	звезд	
без ¹	—	н ²

бес ¹	цвет	н ² ый
	цвет	
бес ¹		н ²

¹ См.: Ушаков Д.Н., Крючков С.Е. Орфографический словарь. 46-изд., стереотип. М., 2004.



которых разделены производящей основой: *безвкусный* (*без*¹ — *н*), *безветренный* (*без*¹ — *енн*).

В орфографическом словаре имеется довольно большое количество имен прилагательных, образованных по модели *без*¹ — *н*.

Из них для работы в начальных классах можно рекомендовать следующие: *безаварийный*, *бездонный*, *безжалостный*, *безвкусный*, *беззаботный*, *беззащитный*, *беззвездный*, *беззлобный*, *беззобидный*, *безоружный*, *безрадостный*. Вариант *бес*¹ — *н*: *бесконечный*, *бескорыстный*, *бескрайний*, *бесплатный*, *беспокойный*, *беспомощный*, *беспредельный*, *бесславный*, *бессменный*, *бессмертный*, *бесснежный*, *бессовестный*, *бессонный*, *беспорный*, *бессрочный*, *бессчетный*, *бесхитростный*, *бесцветный*, *бесценный*, *бесцумный*.

Методика работы с данными прилагательными может проводиться традиционно или с использованием компьютерной программы. Учащимся будет дана модель образования слов, в которую они будут добавлять корневую морфему и окончание. К модели *без*¹ — *н* учащиеся выбирают из непроеизводных (мотивирующих) слов корень и вставляют его в модель, обозначают все части слов:

без аварий → *безаварийн[ый]*

без вкуса → *безвкусн[ый]*

без жалости → *безжалостн[ый]*

без забот → *беззаботн[ый]*

Такая же работа проводится по варианту модели *бес*¹ — *н*.

После выполнения подобных заданий следует заострить внимание учеников на правописании отдельных прилагательных, имеющих удвоенные согласные на стыке морфем. Учащиеся находят эти прилагательные, обозначают части слов и выделяют удвоенные согласные:

беззаботн[ый], *беззащитн[ый]*, *беззвездн[ый]*, *бессвязн[ый]*, *бесснежн[ый]*, *бессонн[ый]*, *бессменн[ый]* и др.

Для выработки навыков правильного употребления этих групп прилагательных в речи ученикам следует дать задания на образование словосочетаний. К данным словам добавляются подходящие по смыслу

имена существительные. Такие задания можно также дать в компьютерной программе. Предлагаются два столбика не сочетающихся друг с другом слов, а дети должны их упорядочить, т.е. составить словосочетания. Имена существительные можно дать и отдельно вперемешку, учащиеся извлекают их и присоединяют к подходящим по смыслу прилагательным.

<i>безвкусный</i>	<i>солдат</i>
<i>бездонная</i>	<i>шутка</i>
<i>беззвездная</i>	<i>суп</i>
<i>беззобидная</i>	<i>бочка</i>
<i>безоружный</i>	<i>поле</i>
<i>бескрайнее</i>	<i>ночь</i>
<i>бесплатный</i>	<i>человек</i>
<i>бесхитростный</i>	<i>проезд</i>
<i>бесснежная</i>	<i>речь</i>
<i>бессвязная</i>	<i>зима</i>
<i>бесценный</i>	<i>доверие</i>
<i>беспредельное</i>	<i>подарок</i>

Для активизации данных словосочетаний в речи составляются предложения с несколькими словосочетаниями на выбор.

Подобная работа может проводиться и с другими именами прилагательными, образованными по другим моделям.

Например, по модели *пред*¹ — *н*: *предрассветный*, *предсмертный*, *предударный*. По модели *при*¹ — *н*: *прибрежный*, *пришкольный*, *приозерный*. По модели *при*¹ — *ск*: *приморский*, *приамурский* и др.

Учащимся предлагаются словосочетания, в которых существительные с предлогом нужно преобразовать в сочетание существительного с прилагательным, выделив при этом аффиксы прилагательных.

Время перед рассветом — *предрассветное время*.

Площадка при школе — *пришкольная площадка*.

Слог перед ударным — *предударный слог*.

Поселок при море — *приморский поселок*.

Задания могут быть даны на карточках или в той же компьютерной программе. Учащимся предлагается найти прилагательные с удвоенными согласными и разобрать их по составу или вставить в прилагательные одну или две буквы з или зз, с



или *сс*, *н* или *ни*: *бе...вучный*, *бе...порный*, *бе...еманный* и т.д.

Таким образом, материал орфографического словаря позволяет использовать большие группы производной лексики на уроках в начальных классах, обогащать словарный запас учащихся, так как усвоение словообразовательных моделей создает у

школьников потенциальный словарно-семантический запас.

Данный материал можно использовать при составлении компьютерной программы с игровыми и занимательными элементами, что вызовет у детей большой интерес и желание выполнять задания.

Можно ли выработать «иммунитет» против речевых ошибок?



В.А. ЧИБУХАШВИЛИ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования

Важнейшим критерием речевой культуры школьников является соответствие их высказываний литературной норме. В связи с этим крайне необходимой и актуальной проблемой языкового образования в начальной школе должна стать проблема формирования у учащихся речевого контроля на основе развития «механизма критики собственного текста» [2, 48]¹. Именно развитие критического отношения к выбору и сочетанию средств языка, на наш взгляд, является необходимым (хотя и не единственным) условием достижения высокого уровня речевого развития учащихся, своего рода «иммунитетом» против различных речевых неудач.

Контроль как неотъемлемый компонент учебной деятельности школьников реализуется в формах самоконтроля и взаимоконтроля (межиндивидуального контроля).

Сущность речевого контроля заключается в умении самостоятельно соотносить результаты своей речи с основными требованиями, предъявляемыми к ней. В современной психологии понятие контроля как психического явления позиционируется как «функциональная направленность на установление степени совпадения контро-

лируемой переменной с эталоном» [4, 30]. Механизм сопоставления конкретной речевой реализации (высказывания) с эталоном, предъявляемым наглядно (в виде правил, образцов, справочной информации) либо представляемым учениками умозрительно (в виде знания, хранящегося в долговременной памяти), тесно связан с развитием критического мышления, способностью к оцениванию речи. Зачатки критического отношения к речевым продуктам можно обнаружить уже в дошкольном возрасте. Подтверждение тому мы можем найти у Д.Б. Эльконина, который ссылается на такой диалог ребенка со взрослым: «Папа, дай мне квандаш». — «Зачем тебе квандаш?» — «Ты неправильно говоришь. Не «квандаш», а «квандаш». Не умеешь, так и не говори!» [цит. по: 1, 67]. Приведенный пример является яркой иллюстрацией того, что дети достаточно критично относятся к чужой речи, но проводимые психологами исследования указывают, что по отношению к собственной речи у младших школьников такая критическая оценка отсутствует. Оценивая свои письменные работы (сочинения и изложения), ученики начальных классов чаще всего проявляют

¹ В статье в квадратных скобках указывается порядковый номер и страница работы из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



чувство полной удовлетворенности написанным, как содержанием текста, так и употребленными в них языковыми средствами, не осознают допущенные ими речевые ошибки и недочеты. Однако если перед учеником ставится требование проверить чужую работу, «критика текста» значительно повышается. Причиной тому — неумение ребенка занять позицию адресата, т.е. читателя; в сознании ученика прочно держится собственный образ-замысел, и ему кажется, что он его прекрасно воплотил на бумаге. И даже после указания учителем на ошибку (точнее — на зону допущенной ошибки) младшие школьники не могут уяснить, в чем ее суть, следовательно, и исправить.

Как показывает опыт, проблема целенаправленного формирования речевого контроля зачастую выпадает из общего круга методических проблем, решаемых учителем. Нередко проверка ученических работ сводится к фиксации речевой ошибки на полях, если ее исправление, на взгляд учителя, доступно школьнику, или к ее исправлению, если этот материал «еще не проходили», при этом учитель скорее стремится «уличить» ученика в ошибке, нежели обратиться к ней его пристальное внимание, заставить подумать и исправить недочет в своей работе.

К тому же работа по предупреждению и исправлению ошибок в письменных работах учащихся традиционно направлена на преодоление только орфографических и пунктуационных нарушений с опорой на изучаемые по программе правила. Развитию же умения предупреждать и устранять речевые ошибки уделяется явно недостаточное внимание: взаимопроверка и саморедактирование — дело трудоемкое, требующее больших временных затрат. Да и правил, подобно орфографическим, на которые мог бы ученик опереться, нет.

Понятие «культура речи» опирается на языковые явления, не поддающиеся формализации, в большинстве случаев не подчиняющиеся каким-либо правилам, а иногда идущие вразрез с ними; языковая норма складывается в результате традиции, и формирование речевой культуры у носителей языка базируется на усвоении этой тра-

диции и в процессе речевой практики. Поэтому учителя, не имея четкой лингвометодической основы, зачастую не могут эффективно организовать работу над речевыми ошибками. Тем не менее речевые ошибки и недочеты представляют собой явление закономерное и в определенной степени положительное: они выступают в роли своего рода канала обратной связи, позволяя учителю диагностировать уровень владения речью каждого ребенка, определить причины трудностей, тормозящих этот процесс, и внести необходимые методические коррективы в работу по культуре речи. Кроме того, речевые ошибки могут быть использованы творчески работающим учителем в качестве дидактического материала, позволяющего расширить и разнообразить свой методический арсенал. Таким образом, речевые нарушения можно назвать «окном в методику». Поэтому умело организованную работу с отрицательным языковым материалом с полным правом можно отнести к принципам предупреждения речевых ошибок: ученик усваивает в процессе школьного обучения и расширения речевой практики не только, **как правильно** говорить (писать), но и видит, **как неправильно** и **почему неправильно** говорить плохо (тебя могут не понять или понять неверно, или это нарушает эстетическую сторону речи, или ты просто, сам того не желая, можешь обидеть собеседника и др.). Такая позиция по отношению к речевым ошибкам является, на наш взгляд, важным шагом к **осознанному** усвоению языковой нормы. Поэтому весьма целесообразным является использование такого типа упражнений, как редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств. Иногда в методике такие упражнения называют корректурными или работой с деформированным текстом.

Прием этот в методике преподавания родного языка известен еще с конца XIX в. как какографический (применительно к обучению орфографии), однако позднее был забыт. В последнее время обнаруживается тенденция к его возвращению в школьную практику, к тому же он вызывает определенный интерес со стороны школьников в силу своей нетрадиционности и, что весь-



ма важно, стимулирует их мыслительную активность и самостоятельность.

При этом следует иметь в виду, что работа с негативным языковым материалом отнюдь не вытесняет и тем более не заменяет анализа образцовых текстов, наоборот, мы утверждаем, что упражнения на редактирование следует применять дозированно, наряду с другими приемами и методами, учитывая целый ряд других условий, среди которых можно выделить следующие:

- учет возрастных особенностей учащихся и уровень их языковой подготовленности;

- использование метода редактирования целесообразно на «продвинутых» этапах обучения с опорой на уже имеющийся у детей речевой опыт и полученные в школе теоретические знания;

- работа по редактированию должна быть не самоцелью, а носить стратегический характер: способствовать развитию критического мышления у учащихся и выработке на его основе речевого контроля и взыскательности к собственным речевым произведениям.

Начинать работу по формированию критического отношения к речи необходимо с простейших примеров, доступных сознанию младших школьников, постепенно усложняя предлагаемые задания. Например, не вызывает сомнения, что неудачно построенная фраза «Дарья, запрягая лошадь, нетерпеливо била копытом» вызовет у учащихся дружный смех, несмотря на то что соответствующей теоретико-грамматической базы у них еще нет. Но столь естественная реакция учеников на ошибку заставит их задуматься над последствиями небрежной речи и практическим путем уяснить функции языковой нормы. Позднее следует предлагать задания на нахождение указанного количества (три — пять) ошибок, допущенных в тексте, постепенно переходя к вопросам: «Проверьте, есть ли ошибки в тексте?», «Определите, правильно ли это высказывание?», «Как можно исправить ошибку?» и др. Такая система работы непременно должна сформировать у млад-

ших школьников критическое отношение к речи, возможно, и побудит к поиску причины тех или иных речевых нарушений.

Использовать методику «Найди ошибку» можно не только на уроках, отведенных написанию творческих работ и их анализу, но и при изучении большинства грамматико-орфографических тем и разделов курса русского языка: учителю необходимо лишь творчески отнестись к ошибкам своих учеников и отыскать возможности использования указанного подхода.

Так, например, при изучении фонетических тем (или спряжения глагола) можно предложить следующее задание¹:

1. Найди ошибки в постановке ударения. Исправь их.

Ребѣта сразу все поняли.

Я тебя понял.

Ты правильно поняла мои слова.

Позвоните мне позже.

Звонят, откройте дверь!

Никто не звонит.

При изучении морфемики и словообразования небезынтересными для школьников окажутся такие задания:

1. От каких слов произошли «детские слова», которые услышал и записал К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти»?

а) Мама, спой мне *баюльную* песню!

б) Таня, увидев морщинки на лбу у отца, сказала:

— Я не хочу, чтобы у тебя были *сердитки*!

в) Трехлетняя Ната впервые увидела червяка и испуганно зашептала:

— Мама, смотри, какой *ползук*!

2. Укажи неправильно образованные слова. Замени их «правильными».

Красота, теснота, душнота, длиннота, вреднота, тихота, доброта.

Слова для справок: *вред, духота, тишина, длина.*

Нарушения в словоупотреблении являются наиболее распространенной речевой ошибкой в силу неоднозначности лексической нормы, безусловной зависимости от

¹ Вопрос о целесообразности предъявления учащимся упражнений, содержащих ошибки, решает сам учитель. — *Ред.*



контекста, условий общения (последнее оказывает значительное влияние на лексико-стилистическое оформление высказывания) и т.д. При редактировании лексических ошибок учащиеся должны (под руководством учителя) опираться на словари и другую справочную литературу, которые помогут выяснить толкование слова, а иногда и сферу его употребления.

Например: Найди и исправь ошибки в предложениях.

а) *По улице брела пожилая лошадь.*

б) *Благодаря сильным морозам посеvy пшеницы погибли.*

в) *На берегу озера лежал снег, покрытый инеем.*

г) *Белка спряталась в конуру.*

Подобную работу можно проводить и на уровне синтаксических построений, текста или сложного синтаксического целого.

Целенаправленная работа по формированию речевого контроля будет более эффективной, если учитель предварительно подготовит к ней учащихся, объяснив ее значимость, познакомит с наиболее распро-

страненными в их речи ошибками, проанализирует причины их появления (если это доступно школьникам) и вооружит необходимыми лингвистическими знаниями. При этом крайне важно добиваться высокой познавательной активности учеников.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М., 2002. 288 с.

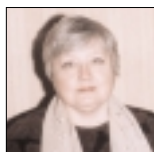
2. *Львов М.Р.* Тенденции культуры русской речи — и школа // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Сост. и науч. ред. А.Д. Дейкина, Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2004. 451 с.

3. *Жинкин Н.И.* Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. 1985. № 1. С. 47–54.

4. *Никифоров Г.С.* Теоретические вопросы самоконтроля // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 19–31.

Роль и место научно-популярной литературы о природе на начальном этапе обучения

Ретроспективный обзор



И.П. СМЕТАНКИНА,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики начального образования

Вопрос о роли научно-популярной литературы был поставлен в русской педагогике еще в XVIII в.

Большая заслуга в популяризации научных знаний широкому кругу читателей принадлежит *М.В. Ломоносову*. В его трудах мы находим описание и объяснение природных явлений, выполненных в популярной форме. Он делал и переводы некоторых книг. Так появилась в России попу-

лярная книга «О сохранении здоровья». Кроме того, в XVIII в. появляются и другие переводные книги о природе: «Краткая история четвероногих животных», «История растительного царства», «Детский музей» и др.

Заметную роль в распространении в России детской книги сыграл *Я.А. Коменский*. Говоря о роли книги для «стремящихся к учености», он призывал читать



книги, «полные вещей, а не слов», «содержательные, а не формальные». Он и сам писал научно-познавательные книги для детей. Такова, например, его книга «Мир в картинках». Это была настоящая детская энциклопедия знаний. Под влиянием этой книги энциклопедические издания для детей стали популярными в России того времени.

Как видим, на заре становления проблемы ее решение сводилось лишь к одной задаче — популяризации научного знания через книги. Это знание не дифференцировалось применительно к возрасту детей, хотя сам факт появления специальных популярных книг для детей, несомненно, положителен.

Значительный толчок в развитии детской литературы был дан русским просветителем, издателем и педагогом *Н.И. Новиковым*. Из 999 изданных им в 1779–1790 гг. книг и журналов 38 книг были адресованы детям. Чтобы убедиться в значимости этих книг для того времени, приведем следующий факт: они составили 53 % всех книг, изданных для детей в указанный выше период. Среди них было немало книг о природе, как правило хорошо иллюстрированных и изданных на русском языке. В отличие от своих предшественников, *Н.И. Новиков* признавал за детской книгой не только информационную функцию, но и отводил ей большую воспитательную роль.

Однако по-прежнему книга не была адресована определенному возрасту, не была связана с учебным процессом, хотя в 1786 г. естествознание было введено в учебные планы школы. Вышел и первый учебник «Начертание естественной истории». Но ни в самом учебнике, ни в предисловии к нему не было ориентации на дополнительную работу детей с научно-популярной литературой о природе.

Первая половина XIX в. оказалась неблагоприятной для развития научно-популярной литературы. В 1828 г. естествознание было исключено из школьных программ. В общественной жизни страны верх

берут религиозные идеи. В выходящую тогда детскую литературу проникает геология, антропоморфизм.

Однако для середины и второй половины XIX в. характерен подъем в развитии наук. В этот период сделаны глобальные открытия в геологии, биологии, химии, географии. Достаточно назвать лишь имена ученых, чтобы стало ясно, какой гигантский шаг сделали науки в этот период: *К.А. Тимирязев* (1843–1920), *И.И. Мечников* (1845–1916), *Д.И. Менделеев* (1834–1907), *К.Ф. Рулье* (1814–1858), *Ч. Дарвин* (1809–1888), *Л. Пастер* (1822–1895) и др.

Сделаны величайшие географические открытия. Среди них исследователи *П.П. Семенов Тянь-Шанский* (1827–1914), *Н.А. Северцов* (1827–1885), *А.П. Федченко* (1844–1873), *И.В. Мушкетов* (1850–1902), *А.Н. Краснов* (1862–1914) и др.

Активно работает Русское географическое общество. Разумеется, все это не могло не отразиться на детской литературе.

В России издаются такие прекрасные книги, как *А. Брем* «Иллюстрированная жизнь животных» (1866), *Жан-Анри Фабр* «Инстинкт и нравы насекомых» (1898), *М.О. Перфильев* «Беседы о здоровье» (1883, 1885) и многие другие. Выходят книги о родной природе *А.П. Богданова*, *Д.Н. Кайгородова*, *Г.В. Вагнера*.

В конце XIX в. появляется новый вид научно-популярной литературы — биографии замечательных людей. В 1890 г. была заложена целая серия таких книг, продолжением которой в XX в. стала серия «Жизнь замечательных людей».

Немало книг этого периода вошло в золотой фонд мировой детской литературы. Сложились основные требования к детской научной книге — простота изложения материала, достоверность, увлекательность. «Мастерство научной популяризации, — пишет *Е. Брандис*, — поднялось во второй половине XIX в. до уровня искусства, и это создало большую и плодотворную традицию, развитие которой продолжается в современной научно-художественной литературе» [2, 129–130]¹.

¹ В статье в квадратных скобках указывается порядковый номер и страница работы из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



Этот краткий обзор позволяет, с одной стороны, констатировать расцвет детской научной литературы, с другой — заметить, что в подавляющем большинстве она была адресована детям старшего возраста. Детям 6–10 лет она практически была недоступна. Авторы этих книг не связывали их ни с учебным процессом, ни с учебниками. На такой недостаток детской научно-популярной литературы обратили внимание *Л.Н. Толстой* и *К.Д. Ушинский*. Как известно, ни тот ни другой не были специалистами-естественниками. Однако это не мешало им написать отдельные рассказы и целые книги с естественно-научными сведениями, адресованными специально детям младшего возраста.

Так, *Л.Н. Толстой* в учебный план яснополянской школы включил «Беседы из естественных наук». Во второй — четвертой частях своей «Азбуки» он видное место отвел научно-популярным рассказам по истории, географии, естествознанию. Это была своеобразная энциклопедия знаний для первоначального этапа обучения в популярном изложении. Многие статьи имели проблемный характер. Часто повествование разворачивалось в виде вопросов и ответов. Часть познавательных рассказов писатель строит в форме диалога, который помогает детям анализировать, рассуждать, обобщать и приходиться к самостоятельным выводам.

Произведения *Л.Н. Толстого* для детей затрагивают важные нравственные проблемы, отличаются художественным совершенством формы, поэтической ясностью и лаконизмом языка. Писатель впервые в истории детской книги пытается сблизить научный и художественный стиль. Содержание научных знаний связывается со знакомыми детям явлениями, даются советы, как использовать эти знания в крестьянском хозяйстве. Однако заметим, что в рассказах о природных объектах присутствовали элементы антропоморфизма и телеологии: плавающие растения, разговаривающие животные и т.п. Но это не снижает роли *Л.Н. Толстого* в том, что научно-популярная книга, к тому же высоконравственная, попадает в руки маленьких детей. Рассказы *Л.Н. Толстого* для детей были высоко оце-

нены общественностью, в частности, педагогом-географом *Д.Д. Семенным*.

К.Д. Ушинский также придавал огромное значение научным знаниям в воспитании и считал, что научные сведения надо сообщать детям на различных ступенях обучения. По его мнению, «...при чтениях и рассказах должно быть сообщаемо ученику какое-нибудь положительное знание, дающее ему идею, и вместе с тем упражняема его мыслительная и словесная способность над этой идеей» [9, 11]. Наиболее благоприятными «для детских чтений» он считал книги о природе. К такому выводу его побудило следующее: «...во-первых, наглядность предметов... Вторая причина состоит в том, что считал эти предметы самыми удобными, чтобы приучить ум к логичности... Логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей» [9, 13]. Специально для младших школьников он подготовил книги для чтения «Детский мир» и «Родное слово», где достойное место занимают статьи о природе. Написаны они интересным, понятным детям языком, содержат богатый познавательный материал. Немало этих статей можно увидеть и на страницах современных книг.

Представляют интерес и его мысли о том, как увлечь детей чтением научных книг: «...во-первых, наглядностью... во-вторых, разнообразием и живостью вопросов» [9, 14]. Он дал также ценные указания по методике работы с научно-популярной статьей, введя термин *деловая статейка*. Педагог убедительно показал, что дополнительное чтение научных статей должно быть связано с учебным процессом.

Не мог не обратить внимания на использование научно-популярной литературы в учебном процессе известный методист-естественник XIX в. *А.Я. Герд*. По его мнению, важнейшей задачей учителя является приобщение учащихся к чтению природоведческой литературы. Он составил рекомендательные списки такой литературы, советовал учителю проводить по прочитанным книгам беседы, на некоторые книги дал рецензии. Тематика бесед и методика их проведения даны в книге «Первые уроки минералогии». Важным следует признать еще одно методическое положе-



ние А.Я. Герда: работа с природоведческой литературой должна быть связана с учебным процессом, в особенности с предметными уроками и экскурсиями.

Известный педагог-словесник *Д.И. Тихомиров*, разрабатывая методику объяснительного чтения, специально останавливается на самостоятельном дополнительном чтении. Высказанные им некоторые общие положения имеют отношение и к книгам о природе. В частности, он обращает внимание на руководство учителем дополнительным чтением, на необходимость отбора интересной, доступной возрасту учащихся литературы. Знания, полученные в ходе работы с дополнительной литературой, следует использовать в учебном процессе, что помогает учащимся «...дойти до уразумения целого и общего». Методист особо останавливается на чтении естественно-исторических и географических статей, отводя им большую роль в умственном развитии, в развитии гуманного отношения ко всему живому. Однако *Д.И. Тихомиров* был против строго научных статей, считал, что естественно-научные сведения надо излагать в вымышленной, поэтической форме. Такой подход, с нашей точки зрения, не совсем правомочен. Но надо иметь в виду, что написано это было, когда школьное естествознание представляло собой голую систематику, которую учащимся приходилось учить наизусть. Не можем мы согласиться и с мнением *Д.И. Тихомирова*, что нет необходимости вводить самостоятельный учебный предмет о природе, а сведения о ней достаточно давать в связи с изучением родного языка.

В период с 1871 по 1901 г. естествознание вновь исключено из школьных программ, поэтому передовые педагоги выход из положения видели в организации дополнительного чтения детьми книг о природе. В связи с этим разрабатывались и издавались указатели литературы по различным отраслям знаний. В них приводился анализ лучших книг. Составители указателей включают естественно-научные книги в списки для чтения, так как считают, что они имеют большое значение в развитии любознательности, мышления, в некотором сглаживании пробела в естественно-научном

образовании школьников. Так, в 1884, 1889, 1906 гг. вышли три тома сборника «Что читать народу?». В сборниках дан аннотированный указатель книг для чтения взрослых и внеклассного чтения детей. Наряду с другими отделами в них выделены отделы «Естествознание и медицина», «География и путешествия», «Физика, химия, астрономия», «Сельское хозяйство», «Ветеринария и животноводство». Всего в эти отделы включено свыше 900 книг. Интересно, что они снабжены указателями, для какого возраста рекомендуется данная книга.

Таким образом, конец XIX в. обогатил русскую педагогику такой важной отраслью, как систематическая библиография детской литературы. Это было основанием для научного подхода к руководству детским чтением.

С введением в 1902 г. естествознания в учебные планы школ перед его методикой вновь встали те же проблемы, что и в XIX в. Однако целая плеяда методистов-естественников, сложившаяся в начале XX в., не только возродила положительные методические идеи XIX в., но и сделала огромный шаг в развитии методики естествознания.

Разрабатываются такие вопросы, как содержание и методика наблюдений учащихся в природе, на экскурсиях, практических работах, закладываются основы исследовательского метода, выходит первая фундаментальная методика естествознания для начального этапа обучения, не обойден вопрос о методике использования научно-популярной литературы о природе в учебном процессе в связи со школьным курсом естествознания. Этой проблеме уделили серьезное внимание *Б.Е. Райков*, *Л.Н. Никонов*, *Д.Н. Кайгородов*, *В.В. Половцов*, *К.П. Ягдовский*.

Д.Н. Кайгородов сам написал для детей прекрасные книги о природе, которые, с нашей точки зрения, вполне применимы в III и IV классах современных школ. Эти книги переиздавались и после революции.

Особую роль в распространении детской научно-популярной книги сыграл *И.И. Полянский*. Сделав критический анализ детских популярных книг о природе, он разработал рекомендательные списки по возрастам.



Интересные мысли об использовании научно-популярной литературы высказал Е.А. Елачич. Он указал на большую роль этой литературы в пополнении знаний учащихся о природе, в воспитании в них любви к Родине; дал методические советы учителю, как вызвать интерес детей к научно-популярной книге. «Ученики сами, — пишет Е.А. Елачич, — не будут читать научно-популярные книги. Их надо заинтересовать явлениями природы. А затем на вопросы «Как?» и «Почему?» указать литературу» [4, 170]. Важными путями приобщения детей к естественно-научной книге он считал непосредственное общение с природой: наблюдения, экскурсии в музеи и природу, т.е. идти от природы к книге. В противном случае дети приучаются смотреть на природу «...через окошко книги... У них не развивается самостоятельность, личная творческая работа, собственное критическое отношение. Они живут в мире слов, слов и слов» [4, 11]. По его мнению, детская книга по естествознанию «...должна быть и научною, и популярною» [4, 149].

Выступая против «антропоморфизма, всякого рода нелепостей, тенденциозности», Е.А. Елачич сам написал ряд научно-популярных книг о природе для детей. Таковы, например, книги «Из жизни природы», «Рассказы из жизни животных», «Три очерка из жизни природы», «О вымерших животных», «Жизнь в тропическом лесу» и др.

Большую помощь учителям в отборе книг для дополнительного чтения детьми оказывали издаваемые тогда справочники-указатели литературы. Так, М.В. Соболев из общего списка в 209 наименований дополнительной литературы по естествознанию для младшего возраста рекомендует 33. Оценить качество книги помогали специально издаваемые журналы «Народная и детская библиотека», «Новости детской литературы», в которых печатались рецензии на книги. Кроме того, обзор детской природоведческой литературы и оценка ее качества давались в журналах «Естествознание в школе», «Педагогический вестник», «Русская школа», «Вестник воспитания».

Таким образом, в русской дореволюционной общественной и педагогической

мысли уделено значительное внимание детской научно-популярной литературе о природе: создан достаточно большой фонд книг; показана роль книги в развитии учащихся; проведена определенная дифференциация книг по возрастам; описаны некоторые методические средства развития интереса к чтению популярной книги, в том числе и книги о природе; создано целое направление в педагогике — систематическая библиография детской литературы.

Интерес к работе детей с научно-популярной литературой не прекращается и в послереволюционный период. В первые послереволюционные годы широкое распространение получает такая форма учебной деятельности, как кружковая работа.

Особую роль в развитии кружкового дела сыграли экскурсионные биологические станции. Инициаторами создания таких станций были петроградские педагоги В.Ф. Мольденгауер и И.И. Полянский. В Москве первая биостанция была организована В.Ф. Натали, а затем и Б.В. Всесвятским в Сокольниках. Впоследствии биостанции не ограничились экскурсионной работой с детьми. В них стали работать юннатские кружки, создаваться уголки живой природы. Дети ухаживали за обитателями живых уголков. Это вызывало потребность обращаться к дополнительной литературе. В планы кружков обязательно включалась работа детей с дополнительной литературой с целью более глубокого ознакомления с биологией того или иного растения или животного, с правилами ухода за ними.

В 1924 г. были приняты новые так называемые комплексные программы. Основная их задача — полнее реализовывать в школьной практике связь обучения с жизнью, поэтому обучение велось не по предметам, а по комплексам. Учебные предметы потеряли свою самостоятельность, но знакомству детей с природой отводилось видное место начиная с I класса. Изучение природы тесно связывалось с краеведением, с хозяйственной деятельностью человека. Ведущими формами обучения стали экскурсии в природу, музеи, зоопарки, на производство. Принципы построения комплексных программ не позволяли разрабатывать предметные учебники. Создавались специальные



рабочие книги. В них не было изложения основ наук, а давались вопросы и задания для наблюдений в природе, указания к практическим работам, краткие рекомендации к тому или иному виду общественно полезного труда. Программами предусматривалась клубно-кружковая работа, широкое применение как на уроках, так и во внеклассной работе докладов детей. В качестве методов обучения рекомендовался так называемый синтетический метод, который «опирается главным образом на самостоятельность учащихся, на их активную проработку и активное восприятие» [1, 28].

При таких подходах процесс обучения не мог протекать без использования дополнительной литературы. Существенную роль в проведении природоведческих экскурсий играли популярные книги о природе Д.Н. Кайгородова, К.П. Ягодовского. Создавались специальные хрестоматии, которые составлялись из научно-популярных статей. В методических рекомендациях к учебным темам указывался литературный материал. Так, при изучении природы деревни и связанного с ней труда рекомендуется хрестоматия «Да здравствует Труд», а из нее следующие статьи: «Живое царство природы», «Почва и борьба с засухой», «Лука и корневые травы».

В качестве методических рекомендаций широкое распространение получили учебно-производственные планы, одним из разделов которых было «Что прочесть и продумать». В нем отражены и научно-популярные статьи из хрестоматий. Так, для I класса к теме «Природа летом» рекомендуется статья «Как предсказывать погоду»; для II класса к теме «Человеческое тело» рекомендуется статья «От чего бывают болезни», «Язык и зубы», «Как предохранить себя от болезней».

Ширилось юннатское движение. Юннатские кружки успешно работали при биостанциях. Постепенно это движение подхватили школы. При школах создаются учебно-опытные участки, уголки живой природы с животными и растениями.

В планах кружков юннатов видное место занимала опытническая работа. В помощь этому движению в 1928 г. основывается журнал «Юный натуралист», который на

многие годы стал настольным научно-популярным изданием для юннатов. Его широко использовали и используют в настоящее время учителя начальных классов при подготовке к урокам природоведения, естествознания. Большую роль в использовании научно-популярной книги в учебном процессе того времени сыграла Н.К. Крупская. Она видела в чтении научно-популярных книг один из способов расширения кругозора учащихся, средство развития интереса к учебе. «Читающие дети, — писала она, — привыкают самостоятельно учиться из книг, лучше ориентироваться в них, находить ответы на интересующие вопросы» [7, 771].

Особое внимание детским книгам уделял М. Горький. Он считал, что книги для детей могут создавать литературы и другие специалисты, т.е. детские книги должны быть не только художественными, но и научными. Поэтому он стремился привлечь ученых к созданию детской книги, поощрял эту их деятельность. М. Горький предложил аннотированный перечень научных проблем, по которым надо дать книгу детям. Он считал, что детские популярные книги должны быть научно достоверными, написаны хорошим литературным языком. Так, одобряя выход на русском языке знаменитой книги А.Э. Брема «Жизнь животных», он резко критикует русское издание за вольное обращение с терминологией, языком Брема, за «пренебрежение к интересам читателя».

В начале 30-х годов в школах восстанавливается предметная система обучения: естествознание как предмет было введено во все классы начальной школы. В I и II классах знания о природе дети получали практическим путем в процессе наблюдений, на экскурсиях, предметных уроках, в ходе работы с растениями и животными на учебно-опытном участке, в уголке живой природы. Учебников для этого возраста детей не было создано. Для III и IV классов были подготовлены учебники В.А. Тетюревым. Содержание знаний в III классе включало в себя неживую природу, жизнь растений, охрану здоровья; в IV классе продолжалось изучение жизни растений, затем — жизнь животных и строение и жизнь человеческого тела. Материал оказался перегружен-



ным, изложен сухим академическим языком, никаких рекомендаций читать дополнительную научно-популярную литературу в учебниках не было.

Самостоятельным учебным предметом в III и IV классах была введена и география. В III классе изучались темы «Ориентирование на местности», «Формы земной поверхности», «Подземные и поверхностные воды», «Погода и климат», «Земной шар», «Картины природы и жизни населения в разных тепловых поясах земного шара». В IV классе давался физико-географический обзор СССР, дети знакомились с географией своей области.

Л.Г. Тереховой и *В.Г. Эрдели* были созданы учебники географии для III и IV классов. Как и в учебниках естествознания, в учебниках географии нет рекомендаций читать популярные книги.

Вопросы методики преподавания естествознания в начальной школе разрабатывали в этот период *К.П. Ягодковский*, *С.А. Павлович*, *Н.А. Горбунов* и др.; вопросы методики географии — *А.А. Половинкин*, *В.А. Грузинская* и др. Справедливости ради отметим высокий уровень опубликованных этими авторами методических пособий. Особую ценность представляют рекомендации изучать естествознание и географию на практической основе. Подробные описания проведения практических работ, опытов, экскурсий не потеряли значения и в наши дни. Ценно, что в методические пособия введены справочные материалы для учителя, что в известной мере восполняет пробелы в естественно-научном образовании учителей.

Интересно, что в методике географии, характеризуя кружковую работу, авторы наряду с разными географическими кружками рекомендуют «кружок рассказчиков». Члены этого кружка на основе прочитанных книг готовят сообщения и выступают с ними не только в своем классе, но и в младших классах, на общешкольных утренниках. К сожалению, и на этом этапе развития начального естественно-научного образования вопрос о формировании интереса детей к чтению научно-популярной литературы о природе не ставится.

Процесс же развития детской научно-популярной книги продолжается. По-

прежнему выходит журнал «Юный натуралист». В 1933 г. при непосредственном участии М. Горького организуется детское книжное издательство «Детгиз». Совершаются жанровые и стилистические особенности книг для детей. Появляются популярные книги, где научные сведения даются на фоне какого-либо развивающегося сюжета с действующими лицами. Так, из научно-популярной постепенно выделился новый тип детской научной книги — научно-художественная. Появление таких книг возникло из необходимости расширить круг дополнительного чтения детей младшего возраста. Большой популярностью пользуются произведения *В. Бианки*, *М. Пришвина*, *Г. Паустовского* и др. Продолжают издаваться популярные книги *Д.Н. Кайгородова*, *К.П. Ягодковского* и других авторов.

Однако естествознание как самостоятельный учебный предмет уже в 1937 г. было исключено из учебных планов I и II классов. В 1944/45 учебном году были введены новые программы, по которым естествознание и география как самостоятельные учебные предметы сохранялись только в IV классе.

С 1959 г. в IV классе вводится единый предмет «природоведение». В первых трех классах сведения о природе дети должны получать на уроках чтения. С этой целью в книги для чтения включаются тексты природоведческого содержания, так называемые деловые статьи. Это были главным образом научно-художественные статьи.

Разрабатывается методика объяснительного чтения специальных текстов. Наиболее серьезный вклад в развитие этой методики внесли *Е.А. Адамович*, *В.П. Горощенко* и *К.А. Сонгайло*. Глубоко понимая специфику формирования естественно-научных знаний, они настаивали на том, что чтению деловых статей должны быть предпосланы наблюдения, практические работы, предметные уроки, экскурсии. *А.А. Перпоте* разрабатывает методику экскурсий. *Е.А. Валерьянова* создает методику ведения наблюдений. Настойчиво выдвигается требование, что «объяснительное чтение... без использования наглядных пособий, без экскурсий и наблюдений... переродится в от-



стальный способ обучения, осужденный еще передовыми дореволюционными педагогами, — в «словотолкование» [3, 23].

Данные рекомендации представляют для нас большой интерес, так как мы разделяем точку зрения методистов-естественников 50-х годов о том, что чтение научно-популярных и научно-художественных произведений о природе должно быть связано с непосредственным общением с предметом, явлением, описываемым в произведении, или по крайней мере достоверным иллюстративным материалом. Такой подход является одним из путей формирования детского читательского интереса. К сожалению, в практике школы ознакомление детей с природой ограничивалось чтением статей. Это приводило к формализму в знаниях учащихся, к формированию многих ненаучных знаний, проникнутых антропоморфизмом.

В методике изучения естествознания в IV классе начальной школы работа с научно-популярной и научно-художественной литературой рассматривается как важное условие хорошей результативности внеклассной работы в целом. Ставится вопрос о необходимости руководства внеклассным чтением: рекомендация соответствующих книг, последующий контроль и использование на уроках природоведения.

В 1947 г., а затем в 1953 г. выходит книга *М.Н. Скаткина* «Внеклассная работа по естествознанию в начальной школе». Издание по праву можно признать уникальным. Но вопросов об использовании популярной книги, о формировании интереса к ней через внеклассную работу автор не ставит. Вместе с тем ценно, что *М.Н. Скаткин* дает рекомендательный список научно-популярной и научно-художественной литературы для учащихся с учетом их возраста.

В 50-е годы появляются прекрасные книги *Н.М. Верзилина*, *Н.Ф. Формозова* и др. Однако в целом детское натуралистическое чтение продолжает оставаться неорганизованным, бесконтрольным. Дети обращаются к таким книгам чаще всего лишь в том случае, когда учитель дал задание прочитать. Самостоятельный интерес к книге проявляют единицы.

Отсутствие самостоятельного предмета о природе в начальной школе отрицательно сказывалось не только на последующем изучении в старших классах основ естественных наук. Страдало развитие детей как личности, ибо из средств развития была исключена природа. Можно предположить, что поколение, школьные годы которого пришлись на 40–60-е годы, знало природу лишь со слов, в массе своей осталось равнодушным к ней, а это, в свою очередь, явилось одной из причин современной тяжелой экологической обстановки.

С начала 60-х годов природоведение было введено в учебные планы начальной школы. Разрабатываются программы для I–III классов. В трех регионах РСФСР ведется тщательный эксперимент. Однако уже к концу 60-х годов в ходе эксперимента было установлено, что программы I и II классов оказались недоступными детям. Они были составлены без учета принципа «от близкого к далекому» и краеведческого принципа. Программа III класса в основе своей была одобрена.

В результате перестройки школы в конце 60-х — начале 70-х годов начальная школа стала трехлетней. Природоведение как самостоятельный учебный предмет введено во II (1 час в неделю) и в III (2 часа в неделю) классах. Для I класса была предложена четкая программа наблюдений в природе. К середине 70-х годов школы получили учебники авторов *З.А. Клепининой* и *Л.Ф. Мельчакова*. Были подготовлены для всех трех классов «Дневники наблюдений», где учащиеся фиксировали выполненные в природе наблюдения. Разрабатывались методические пособия, разнообразные средства обучения. Однако вопрос о привлечении внимания детей к научно-художественной и научно-популярной литературе в них не ставился.

Поток детских книг все время увеличивался. Учителя-практики понимали ценность популярной книги, но научных подходов к ее отбору, методик использования в учебном процессе по природоведению они не получили.

С начала 70-х годов создается новое направление в начальном обучении — внеклассное чтение. Ведущую роль в становлении и развитии теории внеклассного



чтения сыграла *Н.Н. Светловская*. Разрабатывались списки книг, рекомендуемых для внеклассного чтения. В них видное место занимают и книги о природе. Работы *Н.Н. Светловской* и ее учеников оказали огромную помощь учителю в отборе книг для детского чтения.

С начала 80-х годов происходит переход на четырехлетнее начальное обучение. В школу пришли шестилетние дети. Природоведение переживает новый этап в своем развитии. Обновляются старые учебники природоведения, появляются новые авторы и новые учебники для учащихся и методические пособия для учителя.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Автухов И.Г., Мартыненко И.Д.* Программы ГУСа и массовая школа. М.: Работник просвещения, 1925.

2. *Брандис Е.П.* От Эзопа до Джанни Родари. М.: Просвещение, 1965.

3. *Горощенко В.П., Никитина В.С., Валерьянова Е.А., Радзиевская М.И., Перроте А.А., Рынди А.А.* Методика изучения природы в начальной школе. М.: Просвещение, 1965.

4. *Елачиц Е.А.* Сборник статей по вопросам детского чтения. СПб., 1914.

5. *Зуев В.Ф.* Начертание естественной истории, изданное для народных училищ. СПб., 1793.

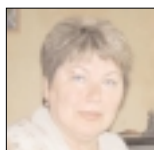
6. *Коменский Я.А.* Мир в картинках. М.: Учпедгиз, 1941.

7. *Крупская Н.К.* Как самостоятельно работать с книгой // Пед. соч. Т. 9. М.: Педагогика, 1960.

8. *Новиков Н.И.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. М.Ф. Шабаевой. М.: Учпедгиз, 1959.

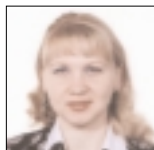
9. *Ушинский К.Д.* Детский мир // Пед. соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1989.

Лингвокультурная подготовка учителя иностранного языка для начальной школы: основные подходы



В.Н. КАРТАШОВА,

заведующая кафедрой иностранных языков педагогического профиля,
доктор педагогических наук



Л.Н. ШЕВЯКОВА,

старший преподаватель

Как известно, в последнее десятилетие в обществе все более распространенным становится обучение иностранному языку младших школьников и старших дошкольников, а значит, актуализируется проблема, связанная с поиском наиболее эффективных путей, адекватных этой категории учащихся форм работы, в полной мере отвечающих их возможностям и интересам. Дело в том, что отработанные методики иноязычного обучения детей более старшего возраста в данном случае во многом себя не

оправдывают: работа с малышами требует особого уровня профессиональной подготовки педагога. Так что перед высшей школой поставлена задача создания специальной системы подготовки учителей, умеющих организовать изучение иностранного языка в начальной школе, грамотно, интересно и эмоционально ввести ребенка в новое для него языковое пространство. Такая задача встала и перед нашим университетом, где с 1995 г. на факультете педагогики и методики начального образования нача-



лась подготовка учителя иностранного языка для начальной школы. Не претендуя на полноту рассмотрения проблемы, ограничимся лишь представлением некоторых подходов к ее решению.

Как известно, наиболее эффективно формирование профессиональной культуры студента происходит в том случае, если «студенты с первого курса попадают в атмосферу философско-теоретического восприятия избранной профессии и с помощью квалифицированных преподавателей восходят к осознанному овладению технологией педагогической деятельности. Подчеркнем: именно «восходят», так как методика работы с детьми только тогда эффективна, когда она понимается будущим учителем не только на уровне технологии, но и на уровне аксиологии¹» (С.А. Козлова).

И еще одно: основная ценность в гуманитарной образовательной парадигме — конкретный человек, поэтому идея, взятая нами за основу, — ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка. Учителю, работающему с маленькими детьми, таким образом, в первую очередь нужно принять на своем личном ценностном уровне идею самодостаточности детства, что, в свою очередь, предполагает необходимость организации пространства гуманистически-ориентированного полисубъектного учебного взаимодействия, способного объединить обучаемых и обучающихся, обеспечить пересечение присущих им индивидуальных смыслов и ценностей. Включаясь в будущую профессиональную деятельность, студент интериоризирует педагогические ценности, поэтому необходимо, прежде всего, найти пути освоения им профессионального педагогического опыта, т.е. выработать такие формы занятий, которые бы позволяли на практике ознакомиться с деятельностью учителя иностранного языка. Думается, именно такой подход и может обеспечить уже в процессе обучения овладение будущими учителями способами, средствами, методами работы; усовершенствовать их профессиональные качества с той степенью полноты, которая не только позволит им достаточно

безболезненно приступить к выполнению педагогических функций, но и овладеть нужным профессионально-коммуникативным ролевым репертуаром.

Для моделирования профессиональной деятельности учителя, занятого в сфере раннего иноязычного образования, в наибольшей степени подходят занятия по практике иностранного языка, особенно если обеспечена их ранняя профессионально-педагогическая направленность. Из этой посылки мы и исходим.

Как известно, традиционно программа первого курса изучения языка предусматривает проработку своего рода вводного курса, связанного с коррекцией, отработкой произносительных, грамматических, лексических навыков. По сути, студента начинают обучать как бы «с азов». Так что проблемы, связанные с обучением языку младших школьников, гораздо ближе студентам первого, чем старшего курсов.

Нашу философско-теоретическую интерпретацию будущей профессиональной деятельности студентов можно было бы охарактеризовать древнегреческим словом *paideia*, которое ассоциировалось с образованием в самом широком смысле этого слова. Содержательно оно означало путь человека к совершенству, что, прежде всего, предполагало особый стиль общения между учителем и учеником, — процесс совместного поиска истины, нечто вроде нынешнего мастер-класса. Однако для реализации этой идеи необходимы определенные условия, способствующие и формированию критического мышления ученика, и развитию его интеллекта. Как отмечал один из известных философов образования Harvey Siegel (США), критичность ума и аналитические способности формируются через озарение, удивление, вопрошание.

Вот и наша задача как педагогов состоит в том, чтобы найти основные, опорные, точки для возникновения чувств такого рода. По мнению Г.К. Селевко, «...это могут быть загадки слова, языка как основы общения, информации, загадки числа, явления природы, Я-сознания, момента исто-

¹ Аксиоло́гия (< греч. *axios* — ценный + *logos* — учение) — философское учение о ценностях и об оценках в этике, которое исследует, в частности, смысл человеческой жизни.



рии. В этих точках происходит закрепление исходных челноков психологического и логического взаимопревращения сознания — в мышление, мышления — в сознание. <...> Новой гранью между сознанием и мышлением являются игровые средоточия: физические игры, словесные игры, с элементами поэтики, с особым вниманием к интонационной составляющей речи; музыка, рождающаяся в сопряжении ритма и интонации — мелодии, исполнения и импровизации; театр, обычное театральное действие».

Итак, в процесс подготовки критично мыслящего учителя нужно ввести игру. Но важно, что игру можно рассматривать и как главный способ обучения иностранному языку маленьких детей. «В игре ребенок впервые встречается с иностранным языком как средством и возможностью коммуникации. Инстинктивно дети находят внутреннее родство языка и игры за счет их правил, закономерностей. Именно этим объясняется факт, что сама игра с языком приносит детям настоящую радость, язык сам по себе — одна из любимейших игрушек детей» (W. Maier). Поэтому мы решили использовать игру в качестве основного средства интродуктивной технологии подготовки учителя.

Какими же возможностями обладает игра? Надо заметить, многими. Во-первых, она помогает преодолеть межпоколенческий разрыв, во-вторых, сохранить инфантилизацию (термин Г. Лозанова) и в конечном счете содействовать формированию человека культуры.

Игра — явление сложное: не просто мимезис, т.е. вторичное выражение чего-то существующего, а вполне самостоятельная субстанция, в лоне которой рождаются и изменяются как события, так и сам человек. Она «...меняет систему отношений человека с миром, — пишет М.В. Тендрякова, — меняет его социальную позицию и тем самым создает условия для самопознания и изменения личности. Игра переносит человека в иное ценностно-смысловое пространство, которое создается путем абстрагирования от привычного повседневного значения предметов и введения новой системы правил». Игра является средством, способ-

ствующим формированию отдельных черт личности, «...в ней либо моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций» (О.С. Газман).

Согласно многочисленным исследованиям, игровая деятельность является наиболее эффективным способом в изучении иностранного языка. Выделение исследователями таких аспектов игры, как инструментальный (обучение конкретным навыкам и умениям иноязычной деятельности), межличностный (обучение в процессе игры межличностному взаимодействию, связанному с ролью), гностический (получение определенных знаний, формирование мышления), развивающий (развитие необходимых способностей и психических функций), позволяет рассматривать игру как «основную форму реализации учебного процесса по иностранному языку» (Г.В. Китайгородская), условие и стимул развития профессиональной культуры обучающихся. В игре обеспечивается речемыслительная активность участников образовательного процесса. Е.И. Пассов, характеризуя игру, пишет, что «игра — это, прежде всего, деятельность (в нашем случае речевая)», «индивидуализированная, глубоко личная», «мотив которой задается игровой задачей», это «развитие психических функций и способностей». Только в игре «познавательное действие, включенное в контекст социально и личностно значимой ситуации, обретает иную мотивацию и смысловую структуру. Вместо традиционной цели «запомнить и ответить» возникает цель реального достижения, а процесс учения приобретает черты непринужденности, состязательности, сотрудничества, методологической рефлексии» (В.В. Сериков).

Наконец, особо отметим, что именно игра позволяет созданию на занятиях по иностранному языку мажорной обстановки, нередко привнося в них даже элементы комического, эффект которого достигается использованием разного рода эксцентрических форм, т.е. игровых приемов, осно-



ванных на всевозможных нелепых объяснениях, чудачествах, абсурде, алогизмах в рассуждениях и поступках. Эксцентрика помогает скрыть очевидный дидактизм, присущий традиционному процессу обучения, а значит, снять напряжение, порождающее коммуникативные барьеры, привести обучающихся в особое психическое состояние, облегчающее «вхождение» в язык.

Немаловажной оказывается роль эксцентрических приемов и с точки зрения расширения возможностей для тренировки. Эксцентрика стимулирует речевые действия, провоцирует речевую активность, развивает воображение. В целом использование эксцентрических приемов способствует лучшему запоминанию учебного материала (Н.Б. Савенкова).

Одна из разновидностей игры — деловая — позволяет моделировать профессиональную деятельность, выступив «в качестве имитационной схемы той ситуации в широком смысле (объекта, поля предметов, системы, процессов и т.д.), которая интересует специалиста. При этом диапазон «знаковых возможностей» деловой игры как модели весьма широк: и собственно знаковые средства (правила, блок-схемы, структурные изображения и т.д.), и особые, «человеческие операторы», т.е. собственно игроки. Другая особенность деловой игры заключается в том, что в ней органично реализуются формы игрового сознания, которое, в соединении с моделирующей функцией, вполне может стать эффективным инструментом решения ряда деловых проблем и задач» (В.В. Сериков).

Итак, материальным выражением модели подготовки будущего учителя к работе с детьми младшего возраста может стать интродуктивно-игровая технология, включающая систему предъявляемых студентам игровых заданий. Сами эти задания должны строиться с учетом содержания программы и методов языковой и речевой подготовки младшего школьника и быть направлены на решение задач формирования профессиональной культуры учителя.

Разработанные нами типы игровых заданий можно классифицировать по следующим параметрам:

— количественный состав участников игры (парные, групповые, коллективные игры);

— характер и форма проведения игры (игры-манипуляции с предметами, игрушками, карточками, муляжами и т.д.); подвижные игры, связанные с физическими действиями, игры-соревнования, в которых главной движущей силой является состязательный интерес, азарт; ролевые игры, проводимые на основе воображаемых и реальных ситуаций, заданных с помощью наглядных и вербальных средств;

— цели и задачи обучения (коммуникативные игры, направленные на активизацию внимания, памяти, воображения);

— невербальные (паралингвистические) и вербальные, которые, в свою очередь, делятся на аспектные языковые (фонетические, грамматические, лексические). Следует заметить, что деление языковых игр по аспектам условно, ибо невозможно изучить лексику без фонетики, грамматику без лексики;

— деловые игры, направленные на выполнение различных ролей, в том числе роли учителя.

В настоящее время получают все большее распространение паралингвистические игровые задания, использующие моторную и двигательную память учащихся, заимствованные из театральной педагогики и направленные на развитие артистической смелости, умения входить в творческую атмосферу, что предполагает психофизиологическую настройку личности: активизацию памяти, внимания, воображения, мыслительной и речевой деятельности. Эти игры включают: 1) комплекс определенных движений (встать, перейти на другое место, сесть в полукруг, два ряда, поменяться местами и т.п., добившись при этом бесшумности, легкости); 2) комплекс определенных действий на быстроту с элементами соревнования; 3) комплекс определенных действий при определенном условии (например, если к команде будет добавлено слово *please*); 4) комплекс определенных действий, развивающих артистическую смелость (пантомима: «распилка дров», «игра на рояле»); 5) пальчиковые игры, где пальцы выполняют роль средств, помогающих



объективации, экстериоризации тех или иных ранее не ощущавшихся состояний или не осознававшихся аффективно-смысловых образований; 6) комплекс действий как синхронной реакции на содержание отдельных стихов, песен, считалок, используемых в учебном процессе. Помимо активизации внимания, памяти, воображения невербальные игровые задания позволяют формировать навыки соматической культуры народа страны изучаемого языка. Вербальные игры типа «Ловушка» со скрытым подвохом, Snowball, Loader (каждый отвечающий должен при произнесении своего ответа повторить все сказанное предыдущим игроком); игры, связанные с перечислением и угадыванием, направленные на восстановление в памяти зрительных, слуховых образов действительности, их описание (например, составить список дел, здесь и обыкновенные дела to read the book, и необычные to play with the crocodile, описать нестандартные картинки: кошка с вороньим оперением (Kabe), ворона с кошачьим хвостом (Ratze), отгадать лингвистические шарады, загадки: Er ist der Sohn meines Bruders. Wer ist er? (He is the son of my brother. Who is he?), угадать что-либо, изображенное с помощью различных рисунков, предметов, символов); игры, направленные на закрепление грамматических правил по методу «конкретной поэзии», игры-ассоциации, когда одна команда называет какое-то общее понятие, а другая — слова, ассоциирующиеся с этим понятием: winter — cold, frozy, ski, a snowman, a snowflake; игровые задания на инсценирование аутентичных песен и стихов; игры на воспроизведение определенных движений, жестов, мимики с определенными речевым комментарием, интонацией, тембром и темпом произнесения, от лица разных персонажей (зайчика, медведя, лисицы), выражающие определенные чувства и эмоции (радости, удивления, восхищения, озабоченности), с соответствующей модальной окраской и т.д.

Если невербальные игровые задания, помимо активизации внимания и памяти, позволяют формировать навыки соматической культуры народа страны изучаемого языка, то вербальные как бы вводят человека в мир культуры этой страны. Сопоставление же

слуховых картин мира позволяет продемонстрировать различия в доминантах восприятия, запечатленные в разных языках.

Не имея возможности дать полное описание различных игр, более подробно остановимся на игре деловой, в ходе которой моделируются фрагменты урока иностранного языка в начальной школе. Один из студентов «играет» роль педагога, а три-четыре других — роли детей. Остальные выступают в качестве наблюдателей и аналитиков. В процессе такой игры студенты выполняют задания, которые позволяют им познакомиться с языковым материалом программы. Анализ же осуществляется в двух плоскостях: с точки зрения правильности решения педагогической задачи, положенной в основу игры, и с точки зрения владения студентами иноязычными и технологическими умениями. Для решения первой в деловую игру вводятся ситуации, имитирующие педагогические затруднения.

Наша технология включает игровые задания, имеющие цель сделать их «перцептивно выпуклыми» (Л.И. Айдарова): поскольку к моменту проведения занятий студенты еще не знают курса методики, при постановке игровых заданий приходится демонстрировать функции преподавателя как организатора и участника игры; излагать основные сведения об игре, ее компонентах; фиксировать внимание на основных принципах включения иноязычной речи в игровой контекст, на схемах действий с языковым материалом.

Выполнение такого рода игровых заданий создает предпосылки для начальной профессионализации обучения; кроме того, студенты получают возможность самостоятельно создавать фонетические, лексико-грамматические игры, наглядные пособия, т.е. создавать основу языкового методического портфеля.

В заключение приведем пример сказки, построенной студентами в виде фонетической игры о некоторых буквах немецкого языка и буквосочетаниях.

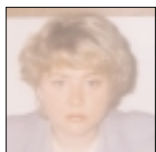
Жила-была буква *h*. И было ей так одиноко; при встрече с гласными она пряталась в середи-



ну слова, лишь бы ее не заметили. Потому-то в словах она и не читается. Ее место занимают гласные, которые становятся долгими: *gehen, fahren*. Но вот однажды пришла к *h* буква *s*, и стали они жить вместе и встречаться с другими буквами. Как-то раз *s* и *h* пригласили в гости гласные буквы *e* и *i*. Встреча оказалась взаимно приятной. Собравшиеся хихикали, хихикали и хихикали: *ech, ich, rechnen, ich, mich, dich*. А потом зашли к ним в гости гласные звуки *a, o, u* и, едва переступив порог, сразу же почувствовали себя плохо: начали ахать, охать и даже ухать: *ach, och, uch, lachen, machen, doch, noch, suchen*. Тут присоединилась к компании буква *s*, и раздалось шушуканье: *sch, sch, schön, Schule*. А потом буквы подумали, подумали, да и поменялись местами. Слышат — звучание стало совсем другим: *chs*, здесь подвернулось *t*, получилось [ʧ] *deutsch*.

Так что же все-таки удалось достичь благодаря интенсивному использованию игры в учебном процессе? Во-первых, удалось изменить систему подготовки студентов; во-вторых, ввести режимы диалога и полилога; в-третьих, добиться более эффективного овладения языком, о чем свидетельствуют результаты сессии (успеваемость повысилась на 12,5 %, качество знаний — на 6,8 %). Конечно, повышение уровня творческой самоотдачи на занятиях не происходит само по себе. Переход к новой методике требует огромной подготовительной работы и от преподавателя, и от студентов. Нужна перестройка сознания, отношения к профессиональному труду, следствием чего и может стать изменение отношения студентов к учебе.

К вопросу об изучении иноязычной культуры



Н.В. КУЗОВЛЕВА,
аспирант ЕГУ

Перемены во всех сферах российского общества коренным образом отразились на изучении иностранных языков в школе. Важнейшее место в процессе обучения стало занимать не только овладение грамматическими конструкциями и определенным количеством лексических единиц, но и изучение историко-культурного наследия страны — носителя изучаемого языка.

Практика интернационального общения показала, что не носителям языка легко прощаются лексические, фонетические и другие неточности в языке. Если носитель языка в процессе общения с партнером, для которого язык не является родным, не замечает допущенных собеседником погрешностей, то социокультурные ошибки, как правило, вызывают раздражение и изменяют отношение к партнеру. Это нарушает процесс общения, процесс межкультурной коммуникации.

Возникает вопрос: что же такое культура в широком смысле этого слова?

В научной литературе существует более двухсот определений этого понятия. Нам наиболее импонирует определение, данное в Большой советской энциклопедии: «Культура (от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) — исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях».

Иноязычная культура — это другая культура, при помощи которой человек совершенствует свои знания и совершенствуется как личность. Язык, в том числе и иностранный, — это лишь часть национальной культуры, позволяющая расширить



свои представления и понятия об окружающей действительности.

Понятие «иноязычная культура» в начальной школе под руководством Е.И. Пассова при обучении иностранному языку рассматривается в четырех аспектах.

1. Учебном — овладение четырьмя видами речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование, письмо. Этот аспект наиболее полно отражен в программах, предложенных образовательным стандартом.

2. Познавательном или социокультурном. Сюда входит не только минимум знаний об историко-культурном наследии страны, но и навыки и умения, требуемые стандартом. Например: сходство и отличие определенных моментов родной культуры и исторического наследия страны изучаемого языка; понятие языка жестов и правильное его применение на практике и т.п. Этот минимальный набор социокультурных знаний, умений, навыков сейчас также отражен в стандарте.

3. Развивающем: развитие мотивации, развитие способностей, вооружение учеников рациональными приемами усвоения знаний.

4. Воспитательном: обучение не только развивает, но и воспитывает. На каждом уроке ставятся учебная, социокультурная, развивающая и воспитательная цели.

Иноязычная культура — средство для более глубокого изучения родной культуры, позволяющее сопоставлять и делать выводы об историческом, нравственном, духовном прошлом своей страны. Знакомство с культурой стран изучаемого языка позволяет вычленивать то общее, что характеризует культуру человечества в целом, осознать вклад своего народа в мировую культуру, а также понять роль, место родной культуры и культуры стран изучаемого языка в копилке мировых ценностей и приоритетов (Л.В. Щерба).

Иноязычное образование предоставляет большие возможности для развития компонентов культуры умственного труда, способствует развитию индивидуальности и формированию полноценной личности учащегося. При иноязычном образовании, где содержанием является иноязычная культура, рассматриваемая в четырех аспектах, закла-

дываются предпосылки для формирования культуры умственного труда — специфического интегративного новообразования личности, которое переносится и на другие учебные предметы. Следовательно, благоприятные возможности для развития младших школьников в процессе иноязычного образования достаточно велики.

Рассматривая иностранный язык как основу коммуникации в процессе изучения иноязычной культуры, нельзя не сказать о том, что главная функция языка — «...быть средством общения между людьми. Однако столь же существенно назначение быть средством познания мира. Иными словами, язык участвует не только в передаче мысли о чем-то уже познанном (другому человеку), но и в формировании этой мысли» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров).

По мнению психологов, ребенок развивается как личность только тогда, когда он становится участником познавательной, мыслительной и трудовой деятельности, способен воспринимать и адекватно оценивать историко-культурный опыт предшествующих поколений, может внести свою посильную лепту в создание духовных и материальных ценностей, что возможно только при полноценном общении.

Е.И. Пассов отмечает, что «общение — это такой социальный процесс, в котором происходит обмен опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в духовную культуру». Следовательно, «обучение общению» должно происходить через «общение», т.е. через язык (в нашем случае через иностранный). Ученый особо говорит об «общении как способе поддержания жизнедеятельности в социуме». Другими словами, культура познается только через язык, а язык через культуру. Нельзя не согласиться с выводами, сделанными Е.И. Пассовым: «Если мы хотим, чтобы иноязычное образование действительно обеспечивало достижение поставленной цели (мы вступаем в общение не для того, чтобы сообщить кому-то какую-то информацию, а чтобы, сообщив ее, изменить взаимоотношения), необходимо процесс образования сделать моделью реального общения».



Подтверждение этому мы находим и в работах Е.С. Полат, которая разработала целую систему обучения иностранным языкам, выстроив учебный процесс так, что при помощи новейших мультимедийных технологий учащиеся становятся активными участниками «живого общения» с «носителями» языка.

Человек сообщает какие-то сведения, чтобы воздействовать на собеседника, повлиять на него в нужном направлении. Общающиеся вступают друг с другом в так называемую коммуникативность. Представители липецкой методической школы под руководством Е.И. Пассова рассматривают это понятие с научных позиций в двух ракурсах: теоретическом, т.е. как категорию, и практическом (эмпирическом), т.е. как технологию. Можно выделить следующие характеристики коммуникативности:

- мотивированность любого действия в любой деятельности учащегося, т.е. совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования;

- целенаправленность любого действия и любой деятельности учащегося, т.е. совершение действия во имя достижения коммуникативной цели;

- личностный смысл во всей работе учащегося;

- речемыслительная активность, т.е. постоянная включенность в процесс решения задач общения;

- отношение личной заинтересованности, предполагающее выражение личностного отношения к проблемам и предметам обсуждения;

- связь общения с различными формами деятельности — учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой;

- взаимодействие общающихся, т.е. координация действий: взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество;

- контактность в трех планах: эмоциональная — при обоюдной эмпатии; смысловая — при принятии ситуации обоими собеседниками; личностная — когда ими принят предмет обсуждения;

- ситуативность, выражающаяся в том, что общение учеников с учителем и учеников между собой в процессе овладения языковым материалом можно охарактеризовать как систему взаимоотношений, порожденных позициями обучающихся;

- функциональность, означающая, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц;

- эвристичность как организация материала и процесса его усвоения, исключающая произвольное заучивание и воспроизведение заученного;

- содержательность как объективная характеристика и информативность как субъективная характеристика учебных материалов;

- проблемность как способ организации и презентации учебных материалов;

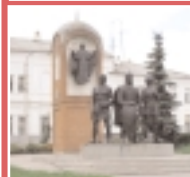
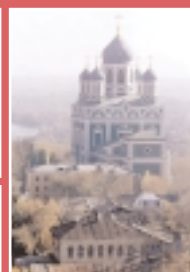
- новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса;

- выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод, что иностранный язык в современной школе более актуально рассматривать как основу коммуникации в процессе изучения иноязычной культуры. Он — важная составляющая учебного процесса, позволяющая учащимся не только общаться со своими сверстниками из разных стран, но и содействующая развитию ребенка как личности, способной принимать четкие и правильные решения в современном, быстро изменяющемся мире, адекватно оценивать происходящие события и, что самое главное, адаптироваться в современной действительности.



ЕСТЕСТВЕННО- МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ



К вопросу о математическом образовании в начальной школе



Н.П. ФАУСТОВА,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования

В настоящее время происходят заметные изменения в социально-экономических основах общества, науке и технике. Человеку, если он хочет активно участвовать в жизни общества, необходимо проявлять творческую активность, обнаруживать и развивать индивидуальные способности, непрерывно учиться и самосовершенствоваться.

Если школа не хочет оказаться тормозом в развитии общества, то она должна жить и работать по нормам не сегодняшнего дня, а по законам и идеалам будущего. Обучение должно обеспечить воспитание личности учащихся, характеризующейся как творчески активной, социально зрелой, культурной и высоконравственной.

Образование, в том числе и математическое, должно быть направлено, прежде всего, на *развитие* у учащихся основ современного мышления, которое позволило бы им не только успешно использовать приобретенные знания, умения, навыки, но и самостоятельно добывать новые.

В связи с этим многие ученые в нашей стране (Д.Н. Богоявленский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.Н. Ланда, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Репкин, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман и др.) и за рубежом (Д. Брунер, И. Ломпшер, Е. Флешнерова и др.) полагают, что эффективность умственной деятельности находится в прямой зависимости от таких условий обучения, в которых овладение знаниями, умениями осуществляется в органическом единстве с овладением способами умственной деятельности. Рекомендации по формированию интеллектуальных умений можно найти в работах Н.Г. Дайри, Н.И. Запорожца, И.Я. Лернера, исследованиях ученых школ Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

Вместе с тем, несмотря на отмечаемую в психолого-педагогической литературе значимость интеллектуальных умений для развития продуктивных способов деятельности, достаточно большое внимание пси-



хологов, педагогов и методистов к проблеме формирования интеллектуальных умений, традиционный процесс обучения, с нашей точки зрения, в основном направлен на формирование знаний, предметных умений и навыков, наполнен преимущественно репродуктивной деятельностью учащихся, рассчитанной большей частью на запоминание и воспроизведение полученной информации.

Мы считаем, что отсутствие в обучении младших школьников математике систематической работы по формированию у школьников интеллектуальных умений приводит к отставанию в развитии операционной стороны мышления по сравнению с содержательной. Несоответствие в развитии этих сторон мышления сказывается в том, что несформированный в должной мере в период обучения в младших классах операционный мыслительный аппарат становится тормозом при овладении учащимися более объемным и сложным содержанием в старших классах, что существенно снижает познавательную активность и познавательный интерес школьников.

В связи с изменением целей обучения остро встал вопрос *о необходимости более четкого и полного определения в учебных программах требований как к объему и качеству знаний, умений и навыков по каждому учебному предмету, так и к объему и качеству обобщенных познавательных умений*. На обобщенные познавательные умения учащихся, к которым относятся интеллектуальные умения, ложится вся нагрузка познавательной деятельности учеников. Это рабочий аппарат, инструмент, позволяющий учителю организовать процесс учения.

В некоторых программах для начальных классов по ряду учебных предметов сформулированы требования к объему знаний, умений и навыков по годам обучения; требования к качеству обучения остались не выделенными. Что касается интеллектуальных умений, то в программах по различным учебным предметам, в том числе по математике, не ведется речь ни об их качестве, ни о требованиях к их объему.

В пояснительной записке традиционной программы по математике имеются некото-

рые указания на формирование у младших школьников в процессе овладения конкретным содержанием «некоторых важных обобщений», на использование сравнения. На основе сравнения и одновременного, последовательного или перемежающегося противопоставления изучаются взаимосвязанные темы. О необходимости формирования интеллектуального умения планирования, позволяющего охватывать общие идеи, мобильно оперировать знаниями, речь не ведется.

Однако в ряде систем (система общего развития школьника Л.В. Занкова, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, системы «Гармония», «Школа 2100...») в программе по математике в большей или меньшей степени акцентируется внимание учителя на необходимости целенаправленной и систематической работы по формированию у младших школьников целого ряда интеллектуальных умений.

Рассмотрим в качестве примера те из них, которые в большей степени ориентированы на реализацию развивающей функции обучения.

Система Л.В. Занкова направлена на общее развитие школьника, под которым подразумевается развитие его познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей.

Исходная задача в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова — обеспечить условия для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Можно увидеть, что в процессе освоения содержания данного курса математики происходит формирование у младших школьников соответствующих интеллектуальных умений, в том числе и планирования.

В программе по математике в системе «Гармония» Н.Б. Истомина также указывает, что в основе построения данного курса лежит концепция, основной целью которой является формирование у младших школьников интеллектуальных умений (анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия и обобщение) в процессе усвоения математического содержания. Автор подчеркивает, что овладение ими обеспечивает не только



новый уровень усвоения, но и дает существенные сдвиги в умственном развитии.

В рассмотренных системах уделяется большее внимание формированию интеллектуальных умений. Однако операционный состав этих умений, требования к их качеству остались не выделенными как в учебных программах, так и в методических пособиях по этим системам. В связи с этим вполне справедливо предположить, что система операций любого из интеллектуальных умений в процессе выполнения деятельности не будет актуально осознаваться детьми. Следовательно, само интеллекту-

альное умение не станет инструментом познавательной деятельности.

Исходя из изложенного, **одно из важнейших направлений совершенствования начального образования, в частности математического, мы видим в целенаправленном формировании интеллектуальных умений.**

Таким образом, проблема формулирования целей обучения математике продолжает оставаться актуальной. Очевидно, пришло время объединиться математикам, психологам, педагогам, методистам для ее решения.

Интегрированный урок математики в условиях коррекционно-развивающего обучения



С.Н. ЧИСЛОВА,

заместитель декана по учебной работе факультета педагогики и методики
начального образования, кандидат педагогических наук, доцент

В настоящее время значимой методической проблемой становится обучение детей, у которых при поступлении в школу обнаруживается то или иное несоответствие *норме возрастного развития*. Многие учителя полагают, что к этой категории относятся только дети с диагнозом *задержка психического развития*. Однако в последние годы в психолого-педагогической литературе достаточно часто встречается термин *дети риска школьной дезадаптации* (Г.Ф. Кумарина). К этой категории относят не только детей с пограничными нарушениями в развитии значимых для обучения психофизических и высших психических функций, но и с социально-педагогической запущенностью, с ослабленным здоровьем. Являясь умственно сохранным, не имея классических форм аномалий развития, такие дети вместе с тем испытывают трудности в учебе и освоении социальной роли ученика. В этой связи для них необходимо организовать коррекционно-развивающее обучение, особенно в I и II классах.

По мнению ряда исследователей (А.В. Белошистая, Г.Ф. Кумарина, С.Г. Шевченко и др.), детей, которым требуется специальное коррекционно-развивающее обучение, в нашей стране становится с каждым годом все больше. Для них утверждены специальные программы, но учебно-методические комплекты, которые обеспечивали бы реализацию коррекционно-развивающего обучения в соответствии с этими программами, до сих пор не разработаны.

В реальной школьной практике большую часть коррекционно-развивающей работы учителя проводят во второй половине дня и базируют ее на внеучебном материале. Безусловно, внеурочное время обладает огромным потенциалом для успешной организации коррекционно-развивающей деятельности, но меньшим потенциалом обладает и урок. Именно он должен быть основной формой организации коррекционно-развивающего обучения.



В этой связи значительный интерес представляет интегрированный урок (или урок интегрированного содержания). Интегрированный урок — это урок, в котором вокруг одной темы объединяется материал нескольких предметов.

С точки зрения коррекционно-развивающего обучения такой урок имеет ряд преимуществ: 1) способствует информационному обогащению содержания обучения, мышления и чувств за счет включения интересного материала; 2) позволяет с различных сторон познавать изучаемые объекты и явления.

Хорошее основание для проведения интегрированных уроков по математике дает сочетание таких предметов, как ознакомление с окружающим миром, труд, рисование, физическая культура.

Перечислим основные требования к планированию, организации и проведению интегрированных уроков, которые способствуют их успешности:

- определение системы таких уроков на целый год в каждом классе;
- тщательное планирование каждого урока, выделение главной и сопутствующей целей;
- моделирование (т.е. анализ, отбор, многократная проверка) содержания уроков, наполнение их только тем содержанием, которое поддерживает главную цель;
- тщательный выбор типа и структуры урока, методов и средств обучения;
- оптимальная нагрузка детей впечатлениями;
- привлечение к проведению интегрированных уроков педагогов различных учебных предметов, специалистов¹.

Как показывает практика, большой проблемой в организации интегрированных уроков математики является отбор содержания. Большинство учителей начальных классов нашли решение этой проблемы: они строят такие уроки с опорой на арифметические задачи, через содержание которых и осуществляется интеграция с тем или иным учебным предметом. Подобная интеграция, с точки зрения ряда методистов (А.О. Галактионовой, Н.В. Лежне-

вой и др.) имеет коррекционно-развивающий эффект.

Анализ школьной программы позволил нам систематизировать имеющиеся и составить собственные арифметические задачи, использование которых должно помочь учителю в организации интегрированных уроков по математике и ознакомлению с окружающим миром (по естествознанию).

Приведем примеры таких задач.

I класс

1. Купальный сезон в летнее время открывается при температуре воды $+20^{\circ}\text{C}$, а заканчивается, когда температура воды снижается на 6°C относительно первоначальной. При какой температуре воды завершается купальный сезон? Почему в конце лета можно купаться при более низкой температуре? Какие способы закаливания вы знаете?

2. Бабушка сказала внуку: «Древние греки называли бабочек ожившими цветами», а затем спросила: «В вазе 5 пионов, а над вазой порхает на 2 оживших цветка больше. Сколько бабочек порхает над вазой с пионами?»

3. Коля поймал в реке 3 карася, а окуней на 2 больше. Сколько окуней поймал Коля? Какая рыба водится в вашей реке?

4. На околоземной орбите вращалось 13 метеорологических спутников. Два столкнулись с метеоритами и сгорели. Сколько спутников осталось?

5. Катя собирала грибы. На поляне она увидела 3 мухомора, 2 сыроежки и 5 рыжики. Катя собрала только съедобные грибы. Сколько грибов собрала Катя? Какие из перечисленных грибов не являются съедобными?

6. Толя и Сережа должны записать названия деревьев, растущих в парке. Толя написал 4 названия: дуб, ясень, береза, липа. Сережа кроме перечисленных написал еще 2 названия: ольха и жасмин. Все ли из перечисленных мальчиками растений относятся к деревьям? На сколько больше названий деревьев написал Сережа, чем Толя? А какие деревья растут в парке около вашего дома?

¹ См.: Подласый И.П. Педагогика начальной школы. М., 2000. С. 234.

**II класс**

1. Зима в Арктике длится 90 дней. Из них 56 дней мели метели, 15 дней шел снег. Сколько дней было без осадков?

2. На клумбе высадили тюльпаны. В мае расцвело 65 красных тюльпанов и 30 желтых. 5 луковиц не принялись. Сколько луковиц тюльпанов высадили на клумбе? Какие цветы вы сажаете весной на клумбе около школы (дома)?

3. Дедушка готовит вкусный чай. На 2 части цветов липы он берет 3 части сушеной малины, а листьев земляники на 4 части больше, чем липы и малины вместе. Сколько частей земляники берет для чая дедушка? Пьете ли вы чай из трав и цветов, собранных в лесу или на лугу? Если да, то из каких?

4. Глухарь весит 6 кг. Какой вес надо выдержать сосновой ветке, если на нее сядут 2 одинаковых по весу глухаря?

5. В трехнедельном возрасте молодые бобрята уже могут питаться травой. Через сколько дней после рождения они могут обойтись без молока?

6. Коза-рекордсменка пуховой оренбургской породы дала за год 1 кг пуха. Сколько пуха может дать эта коза за 3 года? Для чего используется пух коз этой породы?

III класс

1. Весной дедушка собирал березовый сок. Каждому из четырех своих внуков он налил по 2 стакана березового сока, а своей дочке (маме этих детей) — 3 стакана. Сколько всего стаканов березового сока налил дед дочке и внукам? Знаете ли вы, как правильно надо собирать березовый сок?

2. К прилету птиц 7 мальчиков смастерили по 2 скворечника, а Илья сделал 4 скворечника. Сколько всего скворечников сделали мальчики? Зачем нужны скворечники?

3. Гуси живут 40 лет, а куры на 10 лет меньше. Сколько лет живут куры?

4. Для закладки фруктового сада купили 16 саженцев черешни, 17 вишни, а абрикосов на 25 меньше, чем саженцев черешни и вишни вместе. Сколько абрикосовых саженцев купили? Какие фруктовые деревья растут у вас в саду? Как вы за ними ухаживаете?

5. Рыба-меч развивает скорость 30 м/с. За сколько секунд рыба проплывает расстояние в 1 км 500 м? В каких морях водится эта рыба?

6. Сколько ног-щупальцев у 8 осьминогов?

7. Посеяли 7 кг ржи, а собрали в 8 раз больше, чем посеяли. На сколько больше килограммов ржи собрали, чем посеяли?

IV класс

1. В сутки через легкие человека проходит около 10 000 литров воздуха. Сколько литров воздуха пропускают и очищают легкие за 1 неделю, 1 месяц, 1 год? Что мы называем «зелеными легкими» Земли?

2. Промышленные города не могут существовать без защитных зеленых зон. В Москве парки и скверы занимают 36 000 га, а около Москвы зеленых насаждений на 139 000 га больше. Какова общая площадь зеленых насаждений Подмоскovie?

3. Скорость лисы равна 11 м/с. Это на 1 м/с меньше скорости зайца и на 2 м/с больше скорости собаки. Какова скорость зайца и скорость собаки?

4. Масса новорожденного слоненка 130 кг, он на 1 870 кг легче новорожденного синего кита. Какую массу имеет новорожденный синий кит?

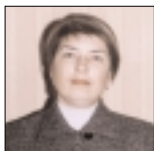
5. Длина Нила в Африке 6 670 км, Енисей короче Нила на 1 130 км, а Волга короче Енисея на 2 010 км. Какова длина Волги? Есть ли река в том месте, где вы живете? Какова ее длина?

Как видим, не только условие задач, но и дополнительные вопросы к ним позволяют учащимся актуализировать знания по предмету «ознакомление с окружающим миром».

Учитывая важность разработки методического материала для интегрированных уроков по математике с учетом коррекционно-развивающего обучения, следует отметить, что она предусмотрена программой по дисциплине специализации «Организация коррекционной работы по математике в начальных классах» для специальности «Педагогика и методика начального образования» факультета педагогики и методики начального обучения ЕГУ им. И.А. Бунина.



Технология обучения младших школьников проведению опытов и наблюдений на уроках трудового обучения



М.В. КРИВОШЕЙНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования

Отличительная особенность уроков труда состоит в том, что они базируются на предметно-практической деятельности, которая обеспечивает чувственное (сенсорное) познание действительности учащимися. Любой чувственный опыт, который человек получает через анализаторы (зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные), — это, прежде всего, информация для его ума. Подтверждение этому мы находим у К.Д. Ушинского: «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус — приняли участие в акте запоминания»¹. Однако смысл сенсорного опыта заключается в том, что он дает представление не просто о свойствах и качествах окружающих предметов, но и о значении этих свойств. Умение различать цвет плода важно не само по себе, а потому, что позволяет судить о его зрелости и съедобности; в ткань или мех можно завернуться и согреться — это заключение мы делаем потому, что понимаем значение внешне воспринимаемых свойств. Важно, что это понимание достигается не путем заучивания, а практикой.

Трудовое обучение младших школьников представляет широкие возможности для «упражнения способности наблюдения»¹. Это наблюдения за поведением материалов в процессе их обработки, за особенностями действия разных инструментов в разнообразных производственных и трудо-

вых ситуациях, практическое выяснение целесообразности применения всевозможных рабочих приспособлений, рационализирующих трудовые операции. Наблюдая за собственной работой и работой своих одноклассников, учащиеся сравнивают, сопоставляют, оценивают конструкторские решения, способы и качество выполнения, отделки готовых изделий и их деталей.

Технология обучения младших школьников выполнению наблюдений и опытов заключается в том, чтобы последовательно и систематически развивать у них умения организовывать эту работу, т.е. усваивать ее назначение и задачи, вдумчиво отбирать объекты наблюдений и опытов, устанавливать рациональный план, порядок, способы, а если нужно, то и сроки выполнения. Овладение методикой наблюдений и опытов, как бы просты они ни были, невозможно без постоянного совершенствования умения учащихся мобилизовать внимание, проводить измерения, вести записи, зарисовки, анализировать получаемые результаты и осуществлять самоконтроль.

От простых, кратковременных, иногда мимолетных наблюдений младшие школьники постепенно переходят к организованным и целенаправленным опытам с заранее сформулированными задачами. Например, учитель может поставить перед учащимися задачу самостоятельной организации и проведения элементарного опыта для выяснения сравнительной прочности ниток одинаковой толщины и назначения, но изготовленных из волокон различного происхождения (растительных, животных, ис-

¹ Ушинский К.Д. Об учебно-воспитательной работе. М., 1939. С. 35.



кусственных, синтетических и смешанных). В данном случае важно, чтобы учащиеся при этом не только продумали содержание и условия проведения опыта, не только установили, в каком порядке располагаются взятые нитки по степени прочности, но и попытались определить, какое значение имеют свойства ниток для их использования в различных практических целях.

Исходя из требований традиционной программы по трудовому обучению в начальных классах, можно выделить следующие направления организации опытов и наблюдений.

1. Опыты и наблюдения по изучению физических, механических, оптических и специальных свойств различных материалов:

- бумажные материалы (разные виды окрашенной и неокрашенной бумаги, картон);

- текстильные материалы (ткани, нитки, кружева, тесьма, ленты, вата);

- природные материалы (минеральные и растительные);

- полуфабрикаты, так называемые бросовые материалы (катушки, шпульки, коробки, банки, крышки от флаконов, пластмассовые капсулы от шоколадных яиц, пластиковые бутылки);

- детали механических и электрических конструкторов;

- изделия из полимерной пленки (елочный дождик, прозрачные упаковки от букетов живых цветов).

2. Опыты и наблюдения по сравнению основных свойств бумаги, тонкого картона и фольги, бумаги и ткани, глины и пластилина, ниток и бумажного шпагата, бумаги и пластмассовых пленок.

3. Знакомство с ручными инструментами и приспособлениями (ножницы, канцелярский нож, фалыцлинейка, игла, сантиметровая лента, наперсток, шило и т.д.): их названия, назначение и правила работы с обязательным соблюдением правил безопасности труда и личной гигиены.

Таким образом, в течение четырехлетнего курса трудового обучения младшие школьники должны провести 32 опытных исследования, по 8 опытов в каждом классе.

У думающего учителя сразу возникает правомерный вопрос: когда все это изу-

чать, не превратится ли урок труда в сугубо теоретическую дисциплину из-за элементарной нехватки времени? Некоторые методисты (Н.Е. Цейтлин, Я.А. Рожнев, И.Г. Майорова) предлагают включать простейшие опыты и наблюдения в содержание уроков по изготовлению конкретных изделий, другие методисты (Т.М. Геронимус) настаивают на проведении отдельных уроков-опытов.

И все же вопросы о том, как правильно организовать процесс проведения опытных исследований, когда целесообразнее проводить опыты (в начале, середине, конце урока или на отдельном занятии), какими они должны быть по объему, остаются открытыми. Очевидно, что самую обширную информацию (например, происхождение бумаги и изучение ее механических свойств) лучше вынести за пределы урока-практикума, организовав комбинированный урок с использованием беседы, просмотром учебного кинофильма под названием «На деревообрабатывающем комбинате», работой по соответствующей коллекции, проведением опыта. Информацию, касающуюся технологических возможностей обработки материала на уроке и области его применения, оставим для обсуждения непосредственно на уроке-практикуме перед самостоятельной работой по изготовлению изделия и в конце, на этапе подведения итогов.

Исходя из вышеуказанного, сформулируем методические рекомендации по проведению урока-опыта в I классе при изучении волокнистого строения бумаги.

Технология ознакомления детей со строением бумаги происходит в форме беседы, из которой учащиеся узнают, что бумага — это материал растительного происхождения, для получения которого используют древесину, солому, камыш, состоящий из волокон большей или меньшей длины, толщины, гибкости и прочности.

Для доказательства данного определения учитель наглядно демонстрирует первоклассникам различные материалы растительного происхождения (вату, лен, деревянную палочку, швейную нить, лоскут хлопчатобумажной ткани). Учащиеся, в свою очередь, не только рассматривают на



рабочих местах, но и производят различные действия с этими материалами (разъединяют волокна, выясняют их длину и толщину, разрывают их).

Далее дежурные раздают учащимся подготовленные комплекты образцов бумаги трех видов (писчей, рисовальной и оберточной), с которыми учитель предлагает провести следующий опыт: оторвать от каждого образца бумаги узкие полоски и внимательно рассмотреть кромку бумаги по линии разрыва. Младшие школьники коллективно отмечают, что края получаются мохнатые и ворсистые.

Сформулируем первый вывод, к которому самостоятельно приходят первоклассники в результате описанных выше демонстраций и несложных опытов: *бумага имеет волокнистое строение*. Без особого труда учащиеся делают и второй вывод: *у бумаги некоторых видов волокна мелкие и однородные (писчая, рисовальная), у других они различной величины и грубые, а иногда содержат включения волокон более темного цвета (оберточная)*. Третий вывод вызывает у учащихся затруднения, поэтому учитель помогает правильно сформулировать его: *все рассмотренные на уроке материалы (бумага, вата, швейные нитки, пень-*

ковая веревка) состоят из волокон растительного происхождения, кроме того, эти волокна разные по качеству и различным образом соединены между собой (в вате — свиты, скручены и слегка проклеены, в бумаге — перепутаны и склеены).

На следующих уроках, посвященных работам с тканью и волокнистыми материалами, эти выводы используются учителем при проведении бесед о хлопчатобумажных и льняных тканях, изготовленных из волокон растительного происхождения.

Таким образом, правильная организация простейших опытов и наблюдений приносит большую пользу, расширяет представления детей об особенностях строения материалов, их важнейших свойствах, более того, в этой работе важен не только конечный результат (обогащение знаниями и их систематизация), но и постоянное совершенствование самого умения целенаправленно наблюдать. Формирование этого умения — существенный элемент политехнической трудовой подготовки младших школьников, важная особенность связи трудового обучения и воспитания с жизнью, с изучением других учебных предметов, преподаваемых в начальных классах.

Формирование естественно-научных понятий у младших школьников



Н.В. ПАНОВА,

заведующая кафедрой основ естествознания, кандидат педагогических наук, доцент

Процесс усвоения понятий необходимо рассматривать с точки зрения развития всех типов мышления младших школьников. Л.С. Выготский выделил в формировании научных понятий три основных психологических момента. Во-первых, установление зависимостей между понятиями, образование их системы, во-вторых, осознание собственной мыслительной деятельности и в-третьих, благодаря тому и другому

учащиеся приобретают особое отношение к объекту, позволяющее отражать в нем то, что недостаточно для житейских понятий (проникновение в сущность объекта).

Известный факт, что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития школьника. Таким образом, определение уровня развития и его отношения к возможностям обучения составляют основной факт, от которого мы можем отталки-



ваться. Считалось незыблемым, что для уровня умственного развития показательна только самостоятельная деятельность. При оценке умственного развития во внимание принимаются только те решения, которые младшие школьники совершили самостоятельно, без показа, без наводящих вопросов. Не берется в расчет способность к подражанию, которое заключается в том, что дети способны подражать действиям, выходящим далеко за пределы их собственных возможностей, которые, однако, не безгранично велики. Младшие школьники в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше, и притом сделать с пониманием, самостоятельно. Расхождение между уровнями решения задач, доступных школьникам для самостоятельного решения и для решения под руководством взрослых, определяет зону ближайшего развития их. Взгляды Л.С. Выготского были положены в основу теоретических и прикладных исследований проблемы понятий и их формирования.

Теоретические знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности, средствами естественного и искусственного языка. Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности.

Овладевая учебным предметом, в том числе и естествознанием, младшие школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных отношениях, имеющих в данном материале. Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они строят содержательную абстракцию предмета. Продолжая анализ материала, они раскрывают закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями, получая содержательное обобщение нужного предмета. Когда школьники начинают применять исходные абстракции к обобщению как средству выведения и объединения других абстракций, то они превращают исходные мыслительные

действия в понятие. Указанный путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль школьников при таком усвоении целенаправленно движется от общего к частному. Во-вторых, такое усвоение направлено на выявление условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий. Если ясно происхождение предмета или объекта, то возможно утверждение, что у школьника есть понятие об этом предмете.

Какая же сторона обучения выступает определяющей для умственного развития в младшем школьном возрасте, где лежит тот ключ, используя который можно значительно усилить развивающую функцию обучения. Таким ключом становится усвоение уже в младшем школьном возрасте системы научных понятий. Развитие ответственного словесно-логического мышления невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль. Необходимо подчеркнуть, что обобщенный опыт познания включает в себя не только готовые понятия, способ их логического упорядочивания, но и стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых это понятие может быть сформировано. Определенным образом обработанные обобщенные способы анализа действительности, приводящие к формированию понятий, должны входить в содержание обучения, составлять его ядро. Под содержанием обучения следует понимать подлежащую усвоению систему понятий о данной области действительности вместе со способами действий, посредством которых понятия формируются. Для формирования понятия необходимо выделить существенные стороны предмета или явления, а так как они не даны в непосредственном восприятии, то нужно осуществить совершенно определенные, однозначные, конкретные действия с предметами, чтобы их свойства проявились. Заметим, что важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету. Понятие надо сформировать, и сформировать его школьники должны под руководством учителя.

В обобщенном виде процесс формирования понятий с формально-логической точки зрения можно представить следующим об-



разом: 1) возникновение чувственных образов объектов и явлений реальной действительности на основе ощущений и восприятий; 2) образование представлений как переходная ступень к абстрактному мышлению; 3) образование понятий на основе обобщений и выделений существенных признаков.

Теоретические знания можно усвоить, только воспроизводя сам процесс их происхождения, получения и оформления, т.е. вновь преобразуя некоторый материал. Реализация развернутой учебной деятельности предполагает особое внимание учителя к полноценному и правильному выполнению школьниками действий и операций, посредством которых успешно решаются учебные задачи. В настоящее время известен ряд таких действий. Первым и основным учебным действием является преобразование школьниками условий задачи, не решаемой известным им способом. Это действие направлено на поиск и обнаружение общей основы частных особенностей всех однородных задач. Другое учебное действие — это моделирование в предметной, графической или знаковой форме уже выделенного отношения в решаемой учебной задаче. При этом не всякое изображение того или иного материала можно назвать моделью, а лишь такое, которое фиксирует некоторое общее (существенное) отношение условий решаемой учебной задачи. Еще одно учебное действие состоит в конкретизации этого отношения в системе различных частных задач, однородных с учебной задачей.

Школьники прослеживают посредством действий условия происхождения тех или иных понятий. Таким образом, теоретическое мышление способствует организации учебной деятельности, формированию ее компонентов. Система учебных задач позволяет проследить путь становления естественно-научных понятий, т.е. выявить их структурные компоненты, в частности, общий признак понятия, его существенный признак, а также взаимосвязи. Затем конструируется определение понятия.

Для подтверждения действенности изложенных теоретических положений приведем примеры из некоторых уроков.

При изучении темы «Изображение высоты на карте» учитель ставит цель: подве-

сти учащихся к открытию способа изображения высоты на карте и плане.

Он предлагает учащимся, работающим в группах, проложить на макете самый быстрый путь из пункта *А* в пункт *Б*. Важно, чтобы непосредственно между этими точками лежала высокая гора. Обнаруживается, что есть два возможных маршрута: прямо через гору и в обход горы. Передвигая человечка по макету по каждому из маршрутов, учитель показывает, что прямолинейный путь по карте не всегда самый короткий и быстрый, так как в гору карабкаться трудно и долго. Отвечая, почему учащиеся сразу не смогли проложить на плане правильный маршрут, они делают вывод, что высота гор на плане не показана, поэтому трудно определить, каким будет путь.

Учитель ставит задачу: придумать способ изображения на двумерном плане третьего измерения — высоты — и предлагает задание: два параллелепипеда с одинаковыми основаниями даны как вид сверху на доске (рисунок), высота различная, но на плане этого не видно. Как показать на планах, что высота разная? Учащиеся предлагают записать высоту числами. Цель учителя — показать несовершенство предложенного способа обозначения высоты на карте или плане и подвести их к открытию способа изолиний как средства выделения сходных по какому-либо признаку (по высоте) точек. На макете изображена гора, и высота ее везде разная. Нам придется в каждой точке писать высоту, и вся карта покроется цифрами. Учитель рисует на доске кусочек карты и пишет несколько чисел, среди которых есть несколько групп повторяющихся.

Вопрос учащимся: «Нельзя ли как-то упростить это изображение?» Решение задачи состоит в том, чтобы соединить между собой повторяющиеся числа линиями, и тогда высоту нужно писать на карте только один раз.

Полученная схема анализируется на предмет поиска закономерностей построения линий (линии соединяют точки с одинаковой высотой, проводящиеся через одинаковое расстояние). На основе выявленной закономерности строится определение понятия *изолиния* и устанавливается перечень действий, приведших к построению схемы формы поверхности с помощью изолиний.



Каждая линия имеет свое обозначение высоты. Таким образом, на плоскости получается изображение формы рельефа с помощью способа изолиний. Вопрос: «Почему на схеме горы с одной стороны изолинии подходят близко друг к другу, а с другой расстояние между ними увеличились?» заставляет учащихся воссоздать в памяти гору и вспомнить, какие могут быть склоны. Учащиеся отвечают: «Горы неровные, одни склоны крутые, другие плоские (пологие)».

Учитель просит показать на схеме крутые склоны и пологие. Учащиеся определяют, что там, где изолинии подходят близко друг к другу, склон крутой, отвесный, а там, где дальше друг от друга, — склон пологий, менее крутой.

Следующая цель учителя — организовать соотнесение зримо выделяемых изолиний с практическим действием учащихся. Учащиеся работают группами. В каждой группе три-четыре стекла прямоугольной формы с нанесенными чернилами изолиниями. Они должны сложить из стекол с изолиниями гору, холм, накладывая стекла в разном порядке одно на другое.

Подводя итог, учитель выясняет, что учащиеся усвоили об изолиниях (определение, способ получения), и дает задание на дом: вылепить макет по плану в тетради с обозначением разных склонов.

Изучая тему «Универсальные ориентиры», учитель подводит учащихся к мысли о необходимости дополнять описание маршрута указанием направления с помощью универсальных ориентиров, умения находить стороны горизонта.

Учитель предлагает учащимся отправиться на поиск клада. «Мы с вами нашли письмо, в котором дается описание места захоронения клада: найти скалу с пещерой, стать к ней спиной. Затем дойти до большого дерева». Он предлагает проанализировать ситуацию. Можно ли по приведенному описанию найти клад? В результате дискуссии учащиеся должны обнаружить, что по этому описанию нельзя выбрать только один путь. Учитель фиксирует проблему выбора направления движения. Обдумывая этот вопрос, учащиеся должны прийти к выводу, что нужен постоянный ориентир, который видно отовсюду, и указать на

солнце. Далее можно назвать стороны света (север, юг, запад, восток). После этого учитель предлагает дополнить и уточнить условия задачи, т.е. текст письма с описанием места, где находится клад («от скалы с пещерой пройти на север... метров до дерева с большим дуплом» или другой какой-либо вариант).

Сообща делают вывод: для того чтобы точно определить направление, нужен универсальный постоянный ориентир, используя который, можно установить стороны горизонта.

Учитель предлагает каждому индивидуально выполнить задание в тетради: самостоятельно нарисовать положение солнца на нашем небе утром и вечером, если известно, где оно находится днем. Учитель дополняет рисунок: в полдень солнце на юге (ставит Ю), утром солнце «встает», «всходит» на востоке, а вечером «заходит» на западе. Противоположная югу сторона называется *север*.

Затем учитель показывает, как пользоваться своим телом для определения сторон света: если встать спиной к полуденному солнцу, то сзади будет юг, спереди — север, в направлении правой руки — восток, в направлении левой руки — запад. Учащиеся заранее изготавливают таблички, на которых написано: восток, север, юг, запад и солнце. Одному из учеников предлагается выполнять роль путешественника, которому надо найти стороны света. Учитель определяет место, где находится солнце, дает ему карточку с солнцем. Путешественнику по мере нахождения сторон вручает соответствующие карточки учащимся, сидящим поблизости. Солнце перемещается по классу.

Умение изображать маршрут рассматривается в теме «Линейный способ описания пути».

Учитель предлагает учащимся обсудить путь из школы до дома. «Каждый день, — говорит он, — вы выходите из дома и идете в школу. По пути вам встречаются разные объекты (остановка, магазин, парк, завод, больница), они являются вашими ориентирами. Изобразите ваш путь, используя известные вам ориентиры таким образом, чтобы любой другой человек мог бы добраться по вашей схеме».



Задание выполняется индивидуально. Затем учащиеся обмениваются тетрадями с соседями по парте. Учитель просит рассмотреть рисунки друг друга и оценить, сможет ли каждый из них добраться, где был его сосед, используя нарисованную схему. Учащиеся обнаруживают, что это трудно сделать или невозможно.

Далее цель учителя состоит в том, чтобы развернуть действия при описании маршрута, которые не осознаются учащимся в обыденной ситуации. Он обращает внимание учащихся на последовательность действий при составлении маршрута: 1) разбить дорогу на несколько участков так, чтобы каждый следующий ориентир был в непосредственной видимости от предыдущего; 2) подобрать символы для обозначения каждого ориентира; 3) записать последовательность символов линейно; 4) указать направление движения линейно; 5) указать направление движения стрелкой.

Учащиеся вносят коррективы в свою схему маршрута и вновь обмениваются друг с другом. Проводится самооценка.

В качестве домашнего задания предлагается изобразить схему пути девочки из сказки «Гуси-лебеди», которая отправилась на поиски брата, а для ориентиров придумать условные обозначения.

В теме «Ориентирование по компасу» учитель учит учащихся пользоваться компасом при определении сторон света. Начинает он с чтения стихотворения А. Усачева:

Магнитную стрелку на север манила
Какая-то всем непонятная сила.
И вот разгорелись научные споры:
Что тянет ее в ледяные просторы?
Медведи? Тюлени? Коварные льды?
А может, сиянье Полярной звезды?
А вдруг она чувствует на расстоянье
Могучее северное сиянье?
А может быть, слышит сигналы судов,
Застравших в ночи средь арктических
льдов?
А вдруг оттого эта стрелка дрожит,
Что видит, как в воду ныряют моржи?..

Каждая группа разбирает, как устроен компас. При формировании умения ориентироваться по компасу учащиеся вначале усваивают действия: положить компас на

горизонтальную поверхность; вращать компас до совмещения северного конца стрелки с направлением на север; найти остальные стороны горизонта. Для овладения умением ориентироваться по компасу учитель предлагает несколько упражнений, например:

1. Один ученик перемещается по классу, остальные, работая в группах, определяют его месторасположение.

2. Утром дети отправились в лес за грибами. День был солнечный. Полдень в лесу. Дети остановились и стали спорить, где дом, в каком направлении идти назад.

3. Самолет взял курс на восток. В каком направлении он должен лететь, чтобы вернуться назад?

В теме «Масштаб» учитель подводит учащихся к понятию «масштаб» и учит пользоваться масштабом.

Подходя к решению проблемы уменьшения действительного расстояния, он рассказывает историю о человечках: «В доме жили человечки. За один день им нужно совершить два путешествия: сходить на луг за целебными травами и в лес за медом диких пчел. Если идти по известным маршрутам, которые составили человечки, жившие раньше, то нужно пройти до поля и обратно к дому, а затем до леса и обратно к лагерю, или наоборот. И в том, и в другом случае человечкам не хватит на это одного дня. Разделиться и идти поодиночке тоже нельзя, так как мед можно добыть только вдвоем. Что делать?» Учащиеся будут предлагать не возвращаться в лагерь, а идти в поле, а оттуда в лес (или наоборот), а уже потом обратно. Учитель показывает им, что тогда они сойдутся с пути, поскольку между конечными пунктами этих двух маршрутов не проложен новый маршрут. Эту задачу каждый ученик может изобразить графически — направления маршрутов соединить линиями. У каждого ученика получаются отличающиеся направления. Это связано с тем, что маршруты изображаются без учета их длины.

Учащиеся анализируют, почему так получилось, и приходят к выводу, что сначала нужно измерить длину между пунктами на местности, а затем перенести на чертеж. Но как это сделать? Решают, что расстояние



нужно уменьшить, а это можно сделать, используя одну мерку. Этот прием называется *выбором масштаба*. Масштаб карты показывает соотношение мерок, использованных при построении карт и измерениях на местности.

Учитель приводит пример. Маршрут А составляет 3 км, Б — 6 км. Как перенести эти маршруты на схему, выбрав одинаковую мерку? (Меркой могут быть клетки.) Масштаб: 1 км равен одной клетке. Мерка может быть и другая, например, 1 км равен 1 см. Учитель предлагает новые длины маршрутов (например, 500 км и 600 км; 5 000 км и 6 000 км).

Далее учитель показывает несколько карт разного масштаба, где и как обозначается масштаб на карте. Теперь можно возвратиться к началу задачи о человечках. Учитель спрашивает: видят ли человечки луг, находясь на краю леса? Как же они найдут дорогу, если его не видно. На схеме надо соединить концы маршрутов, тогда человечки могут по плану определить правильное и нужное расстояние между полем и лесом.

При изучении темы «План местности» учитель подводит учащихся к способу картографирования местности. Он рассказывает, что раньше карты составляли отважные путешественники, которые отправлялись в дальние неизведанные земли. С ними часто случались самые невероятные происшествия. Вспомним удивительную историю Робинзона Крузо.

Корабль, на котором плыл Робинзон, попал в страшную бурю. Команда пыталась спастись на шлюпке, но она разбилась о прибрежные скалы, только Робинзону удалось спастись. Он пришел в себя после страшного шторма: «Я все еще не знал, куда я попал: на материк или остров. Живут ли здесь люди? Водятся ли хищные звери? В полумиле от меня или немного дальше виднелся холм, крутой и высокий. Я решил подняться на него, чтобы осмотреться кругом. Взяв пистолет и пороховницу, я отправился на разведку. Взбираться на вершину холма было трудно. Когда я наконец взобрался, то увидел, какая горькая участь выпала мне на долю: я был на острове! Кругом со всех сторон расстилалось море, за кото-

рым нигде не было видно земли...» С холма Робинзон увидел, что из себя представляет остров: горы, леса, луга, озеро, речка. А что Робинзон мог увидеть, если подняться еще выше, например, на воздушном шаре? С большой высоты земля кажется плоской, хорошо видны все города, деревни, дороги, леса, реки. Если все это зарисовать, получится план местности. План местности похож на вид с большой высоты.

— Нам нужно выяснить, как на плане выглядят некоторые предметы. На столе расположены разные предметы: коробка, конус, пенал. Давайте посмотрим, как они будут выглядеть сверху (прямоугольник, квадрат, круг). А как будут выглядеть сверху стол, ваза, дом, гора, остров?

Чтобы на плане местности не рисовать деревья, траву, кустарники и чтобы всем было понятно, что изображено, люди договорились использовать определенные значки для обозначения рек, озер, болот, лесов и т.д. (Показывает рисунки условных знаков.)

Следующий этап работы: построение плана местности.

На доске нарисована сетка большого масштаба. Учитель раздает листы бумаги с нанесенной сеткой и предлагает игру: «Мы летаем на самолете над землей, и нам нужно нанести на бумагу все, что мы увидим сверху условными знаками». Работа напоминает игру в морской бой. Квадраты (листы) нумеруются цифрами и буквами. Игру начинает учитель: «Я лечу на самолете, и в поле зрения находится хвойный лес, он занимает квадраты Б₂, В₂, Г₁, Г₂; теперь я вижу озеро в квадратах Е₃, Ж₄, З₄, З₅, Ж₅, Е₄, Е₃; а вот небольшое болото, оно расположено неподалеку от озера И₅, И₆, К₆, К₅, И₅ и т.д.». Учащиеся с помощью учителя наносят объекты карандашом на своих листах. Путешествовать на самолете учащиеся могут по очереди. Они выходят к доске, дают ориентиры и наносят объекты. В результате работы получается план местности.

Дома учащиеся план местности изображают в цвете, придумывают и подписывают названия объектов.

На следующем уроке можно оформить выставку работ и оценить с точки зрения точности нанесения объектов, четкости, аккуратности и красочности.



Краеведческий материал как средство художественно-творческого развития учащихся



В.И. МЯЦОВА,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики начального образования

Современная начальная школа одной из важных задач считает развитие продуктивного, т.е. творческого мышления учащихся, которое должно опираться на систему заданий, раскрывающих личность в разных ситуациях.

Творческий характер усвоения информации Л.С. Выготский рассматривал как способность сознания перерабатывать, преобразовывать материал эстетических восприятий, впечатлений, создавать на их основе новые наглядные образы, в той или иной мере соотносимые с представлениями о прекрасном, возвышенном.

Творчество, по мнению Э. Фромма, — это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта.

Творчество — синоним оригинального склада мышления, т.е. способность постоянно ломать привычные рамки накопленного опыта. Творческий ум — это ум активный, пытливый, обнаруживающий проблемы там, где другие их не видят, считая, что на все есть готовый ответ.

Художественно-творческий процесс чрезвычайно сложен и во многом определяется индивидуальными особенностями личности, а художественно-творческая деятельность может возникать только на основе интереса, добровольности и положительных эмоций.

Творческие задания — это вид поручений, выполнение которых требует от учащихся начальных классов, опираясь на богатство понятий, связей и способов действий, накопленных в учении и жизнен-

ном опыте, силой воображения и активного мышления создать нечто новое, оригинальное, в той или иной мере выражающее их индивидуальные склонности.

Художественно-творческое развитие учащихся младших классов нами осуществлялось на уроках чтения, внеклассного чтения, изобразительного искусства, природоведения, музыки и внеклассных мероприятиях, посвященных знакомству с краеведческим материалом.

Художественно-творческому акту предшествовало длительное накопление соответствующего опыта, знаний, навыков, тщательное обдумывание того, что учащиеся 8–9 лет хотят воплотить.

Так, в эстетической беседе «Красота, гармония, нравственность» акцент делался на развитие эмоциональной отзывчивости, на выразительность реального объекта. Учитель отмечал, что нас окружает искусство, и если мы научимся его замечать, то найдем в нем друга, источник радости и любви. В качестве примеров использовались архитектурные памятники Ельца: краеведческий музей, бывший городской дом купца А.Н. Заусайлова конца XIX в.; здание художественного отдела краеведческого музея, постройка XIX в.; государственный университет, здание бывшей женской гимназии конца XIX в.; куранты на башне старого городского водопровода, постройка XIX в.; Торговая улица, историческое название которой претерпело несколько переименований, и т.д.

В Ельце очень много памятников архитектуры. Мы порой ходим мимо них и не замечаем этой красоты. Как важно не только видеть, но и впитывать эту гармонию. Рус-



ский народ издревле подмечал красоту окружающего нас мира и вносил в свой быт (показ изделий народно-прикладного искусства: хохлома, жостов, городец, елецкие кружева).

После заочного путешествия «Край задумчивый и нежный» предлагалось нарисовать к уроку изобразительного искусства дорогое сердцу место из окрестностей Ельца или пригорода и выучить стихи местных поэтов о городе к уроку внеклассного чтения. Любимые места окрестностей Ельца или пригорода учащиеся изображали с большой любовью. В основном они изображали историческую часть города: старую водонапорную башню — городские часы, старинные деревянные и каменные здания, храмы, часовни. Учащиеся выучили стихи елецких современных поэтов О. Горскова «Моему городу», Ю. Ширияева «Храм», П. Солнцева «Елец», В. Трубицына «В Ельце — осень» и др. В результате учащиеся младшего школьного возраста смогли по-другому увидеть знакомые уголки родного города, в реальных объектах старинных построек красоту и труд мастеров и выразить свое отношение в рисунках.

Работа над развитием наблюдательности шла и на заочном путешествии «Край задумчивый и нежный» (по мотивам поэмы Ю. Ширияева «Водный путь»), где раскрывалась красота елецких просторов, воспитывалось уважительное отношение к истории и культуре своего народа. Образы родной природы показывались через лиричес-

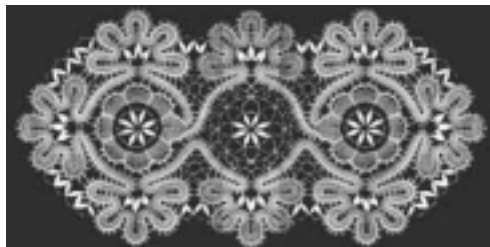
кую поэзию земляков, разнообразие пейзажа родных просторов и творчества художников Елецкого края, а также способность «смотреть и видеть», вглядываться в окружающий мир, развивались тонкость ощущений, воображение, зрительная и логическая память, фантазия.

Заочное путешествие начиналось с исторической справки учителя о городе «Земля елецкая», заканчивалось также словом о земле елецкой. А в обобщающей беседе учащиеся уточняли объекты, на которых они побывали во время «путешествия», опираясь на план-карту города, рассказывали о местах, которые им давно знакомы, о том, что они узнали нового и интересного, выражали желание побывать в конкретных местах своего родного города. У учащихся отмечалась широта видения красоты объектов природы и архитектурных построек города и пригорода, яркая эмоциональность выражения образных оригинальных сравнений — здесь проявлялось видение многообразия реальных объектов, их эмоциональное воздействие в процессе наблюдения.

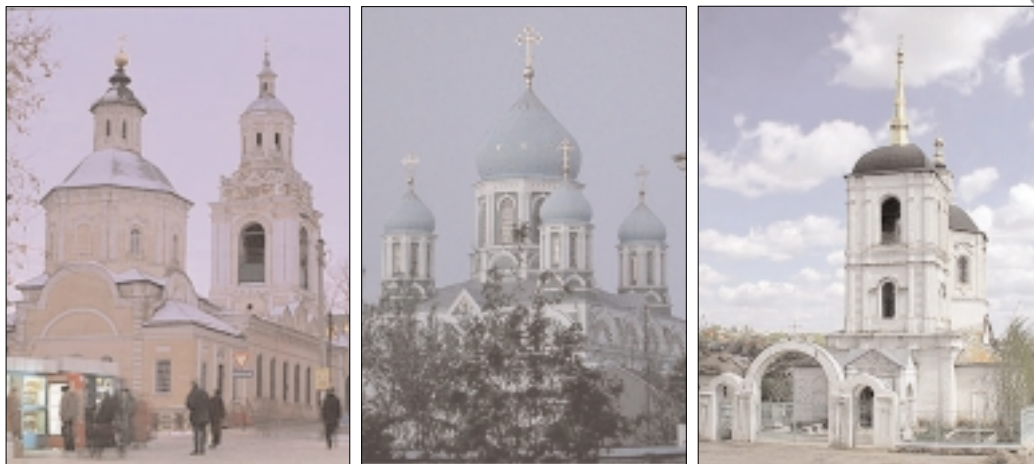
Уроки введения в историю по темам «Название моего города» и «История в архитектурных памятниках» продолжили работу, начатую на «заочном путешествии». Учитель, сообщая о происхождении названия города Ельца, шел от близкого и понятного учащимся в глубь времени и в ширь пространства. Школьники, выполняя самостоятельное задание на выяснение старо-

го названия улицы, на которой живут, называли Успенскую, Манежную, Покровскую, Орловскую, Старомосковскую и др.

В обобщающей беседе учитель работал над формированием восприятия и понимания многообразия исторических явлений, объяснял происхождение названий улиц, площадей, переулков, демонстрировал фрагмент видеофильма «Елец



Елецкое кружево



Слева направо: церковь Преображения Господня (1771–1890); вид на Вознесенский собор со стороны Торговой улицы; церковь Введения во храм Богородицы (сер. XVIII в.). Фото Дмитрия Зверева

православный» (авторы Л. Кучеркова, А. Родионов, Р. Григорьева, Ю. Григорьев) и показывал фото елецких храмов, расположенных на улицах города, — Вознесенский собор, церкви: Успения Пресвятой Богородицы, Введения во храм Богородицы, Рождества Христова, Михаила Архангела, Рождества Богородицы, Елецкой Божией Матери, Великокняжескую, Преображения Господня, Казанской Божией Матери, Покрова Пресвятой Богородицы, Владимирско-Сергиевскую, Дмитрия Солунского, Иоанна Златоуста и Свято-Никольский храм.

Поскольку бытовая повседневность чрезвычайно продуктивна для усвоения исторического прошлого учащимися младшего школьного возраста (усваивается быстрее и лучше то, что связано с их личным опытом), то для устного журнала «Деревянная, каменная и чугунная летопись древнего Ельца» был снят любительский видеофильм с зарисовками исторических мест города. Показывая этот фильм, учитель вел диалог с учащимися в эмоциональной форме, делился чувствами, которые испытал во время съемки. С особым настроением учащиеся смотрели на знакомые им уголки родного города, с радостью их узнавали, удивлялись красоте привычных глазу мест.

Фильм направлял внимание учащихся на восприятие реальных объектов. Интересный ракурс, нестандартная точка зрения позволяли в обычном увидеть необычное,

неприметное — выразительным, маленькое рассмотреть, словно через увеличительное стекло, — словом, выстроить драматургию показа уголков родного города таким образом, чтобы в сознании учащихся обыденный окружающий мир предстал удивительным и необычным. Такие занятия формировали способность «смотреть и видеть», вглядываться в окружающий мир.

На уроке изобразительного искусства по теме «Наследие предков в твоём городе» (памятники архитектуры) решались следующие задачи: учить видеть красоту родного города, его исторические корни; расширять представление о красоте елецкого зодчества; воспитывать гордость за своих предков, за их художественный дар, ощутить себя их наследниками; дать почувствовать возможность уже сегодня вносить свою лепту в создание жизненной среды, в её улучшение.

Во вступительной беседе проводилась беседа-настрой, которая напомнила об исторических и культурных достопримечательностях Ельца, его прошлом и настоящим, о его красоте и своеобразии. А затем учащимся было предложено представить, что они братья Мастера изображения, украшения и постройки, которые получили задание нарисовать каменные или деревянные здания для города, обязательно украшенные наличниками или чугунным литьем, такими, которые бы не нарушали своеобразие нашего древнего города.



Обдумав и обсудив с учителем свои замыслы, учащиеся работали под песни о городе современных поэтов и музыкантов («Живи, Елец!», стихи Я. Халецкого, музыка Т. Хренникова; «Здравствуй, город родной», стихи и музыка С. Мясцова; «В созвездии российских городов», стихи и музыка А. Силаева), так как музыка делает работу более увлекательной, интересной, эмоционально-насыщенной, наполняет ее новым содержанием.

При отражении реальных объектов в рисунке учащиеся выражали свое отношение.

В конце урока на выставке появились рисунки уникальных зданий, в которых отражалась любовь к родному городу, желание сделать его краше. Учащиеся объясняли не только назначение своих сооружений, но и обращали внимание на их красоту, запечатленную в узорах деревянного или чугунного кружева.

Рисование по воображению на основе словесного описания имеет большое значение для художественно-творческого развития, поэтому на уроке изобразительного искусства предлагалось на выбор нарисовать пейзаж, представляющийся после прочтения отрывков произведений М. Пришвина:

«...в темный лес лучи солнца проникают и ложатся везде золотисто-желтыми пятнами»;

«...вечерняя заря. Солнце проходит вниз через толстое облако и выбрасывает оттуда на землю золотые ножки своего трона»;

«...Ветер — заботливый хозяин. За лето везде побывает, и у него даже в самых густых местах не остается ни одного незнакомого листика. А вот осень пришла — и заботливый хозяин убирает свой урожай...»

После такой работы учащиеся придумывали загадки, стихи, частушки и считалки об известных местах родного города (городской и детской парки, фонтан, елецкие курранты, площади, храмы, часовни, музеи, памятники, улицы, слободы, районы, знаменитые земляки), из природного материала делали поделки «Из жизни леса», придумывали рассказ о Ельце с элементами исторической были по первой и последней строчке.

После заочного путешествия по «Бунинским местам в городе Ельце» учащиеся посетили дом-музей И. Бунина. Слу-

шать экскурсовода о мальчике Ване Бунине им было интересно. Они не только слушали экскурсовода, но и активно задавали вопросы.

Учет объективного и субъективного в осмыслении выразительности реальных объектов в произведениях искусства осуществлялся не только на материале исторического прошлого города Ельца (краеведения), но и настоящего. Так, учащиеся знакомились с выставкой картин елецких художников И. Дюкарева, Ф. Демина, М. Сапрыкиной. Так шло формирование ценностных ориентаций при восприятии учащимися начальной школы реальных объектов в произведениях изобразительного искусства. Художественное изображение, будучи пережитым и осмысленным, приобретало определенную выразительность, которая возникала на основе изображения и была неотделима от него.

Наряду с художественными и изобразительными произведениями искусства использовались и музыкальные произведения о нашем городе. Это песни елецких авторов («Вечерний Елец», стихи Ю. Моргачева и А. Прокуратова, музыка Ю. Моргачева; «Курранты елецкие», стихи и музыка О. Позднякова; «В маленьком городе дождь», стихи и музыка О. Позднякова; «Весна в Ельце», стихи Ю. Ширяева, музыка С. Погорелова; «В созвездии российских городов», стихи и музыка А. Силаева; «Здравствуй, город родной», стихи и музыка С. Мясцова; «Древний город над Быстрой Сосною», стихи И. Верина, музыка А. Юнина; «Былина о Ельце», стихи Л. Лобова, музыка С. Погорелова).

В отражении действительности звуковыми образами музыка с особой яркостью и проникновением раскрывала внутренний мир личности учащихся младшего школьного возраста, ее отношение к действительности: радостные или грустные переживания, раздумья, мечты, сомнения.

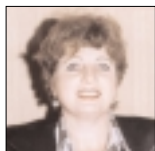
В результате осуществлялось духовно-нравственное постижение мира, формировались ценностные ориентации, пробуждался интерес к историческому прошлому родного города, воспитывалась любовь к Родине, что, несомненно, влияло на художественно-творческое развитие учащихся начальной школы.



ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА



Массовые формы внеклассной работы с младшими школьниками



А.М. ПАШКОВА,

заместитель декана факультета педагогики и методики начального образования, старший преподаватель кафедры педагогики начального образования

Внеклассная воспитательная работа с учащимися имеет разнообразные формы. Под формой следует понимать варианты организации педагогического процесса, композиционное построение воспитательного мероприятия (П.И. Пидкасистый). Практика показывает, что сегодня используются различные организационные формы. Среди них особая роль принадлежит *массовым* формам, что объясняется их высокой эффективностью. Они дают возможность организовать внеклассное занятие, в подготовке и проведении которого принимает участие весь классный коллектив. Все формы внеклассной работы не только воспитывают, но и приобщают к правильной организации свободного времени.

Совместная деятельность вовлекает учащихся в социально ценностные отношения, что способствует получению двойного результата: предметного и воспитательного. В первом случае это то, что получает класс в результате своих действий: выпу-

щенный журнал, совместный анализ и т.д., во втором — те отношения, которые формируются в ходе получения предметного результата. Второй невозможен без первого и является приоритетным.

Не менее важным является и то, что, участвуя в общем деле, младшие школьники учатся радоваться успехам друзей, огорчаться из-за их неудач, приходить на помощь тем, кто нуждается в ней. Дети сближаются, лучше узнают друг друга; общее дело сплачивает коллектив, создает атмосферу творчества, увлеченности, эмоционального комфорта.

Остановимся на традиционных, наиболее часто используемых формах внеклассной работы.

Викторина.

Это форма интеллектуальной игры, где успех достигается за счет наибольшего количества правильных ответов. Следовательно, основой служат знания учащихся и вопросно-ответная схема проведения. Воп-



росы задает ведущий. В начальной школе чаще всего эту роль выполняет учитель, так как ему (ведущему) приходится сразу же оценивать каждый поступивший ответ. Количество вопросов определяется заранее, они должны быть конкретными и объединены одной темой.

Викторина бывает тестовая и сюжетная. Тестовые викторины являются простейшей формой интеллектуальных игр: участники отвечают на вопрос, получают оценку. Сюжетные викторины более интересны с точки зрения внешних атрибутов, построения занятия. В их основе — сюжет, в который вплетаются вопросы. Сюжет может быть любым: космическое путешествие, морская регата, сказочный, строительный, фантастический и т.д. Участники (в зависимости от сюжета) становятся путешественниками, моряками, пришельцами и т.д. Примером данного типа викторины являются телевизионные передачи «Полундра», «Колесо истории».

В начальной школе популярностью пользуется викторина с игровым сюжетом «Крестики-нолики», основой которой является известная одноименная детская игра, поэтому при ее проведении обязательно вычерчивается игровое поле с девятью квадратами (секторами).

У каждого сектора свой номер и вопрос. Играют две команды — «Крестики» и «Нолики». Каждая команда по очереди выбирает себе сектор-вопрос. В случае правильного ответа на него дети ставят в квадрат символ своей команды: либо X, либо O. Если ответ неверный, то сектор остается пустым и в очередной раз используется по ходу игры. Победитель определяется по вертикали, горизонтали или диагонали.

Конкурс.

Это соревнование в каком-либо виде человеческой деятельности. И практически любой ее вид может лечь в основу данной формы: профессиональная или близкая к ней деятельность, связанная с различными видами и жанрами искусства, произведениями литературы и т.д.

Основные вопросы, требующие решения у организаторов конкурса:

— определение участников: ими могут быть либо отдельные учащиеся, либо ко-

манды, состоящие из нескольких участников (не менее 5);

— подбор заданий: их может быть разное количество (от 1 до 12), с разной степенью сложности, но они должны быть доступными и интересными для детей данного возраста;

— создание коллегиального органа с целью оценки деятельности соревнующихся (от 3 до 7 человек). В зависимости от темы конкурса это может быть жюри, ученый совет, совет мудрейших и т.д.;

— определение критериев оценки учащихся: они должны быть по возможности просты и понятны всем;

— выбор награды для победителей: грамоты, дипломы, призы, подарки, медали и т.д.;

— подбор реквизита, техники, оформление помещения, приглашение болельщиков и пр.

Турнир.

Это состязание в чем-либо: в знаниях и любом виде деятельности одновременно. Следовательно, данная форма соединяет в себе особенности викторины и конкурса, потому и схема проведения может быть следующей — чередование вопросов и практических заданий. Действия соревнующихся оценивает коллегиальный орган. Именно он определяет победителя и осуществляет награждение.

Устный журнал.

Это познавательное дело-обозрение, представляющее собой серию коротких выступлений (страничек) на темы окружающей жизни, искусства, литературы. Для его выпуска в классе создается редколлегия, где есть свой главный редактор, корреспонденты (сколько страничек — столько корреспондентов), художники-оформители, фотокорреспонденты. Журнал издается по всем правилам: яркая красочная обложка с названием, перечень содержания материала, изложение основного материала, объединенного одной темой, вторая обложка, содержащая информацию об издателях и «издательстве». При подготовке устного журнала следует использовать не только специальную литературу, но и материалы периодической печати, технические средства, произведения искусства и т.д. Нельзя забывать, что каждая страничка должна со-



держат информацию на тему, связанную с общим названием журнала, и работу, направленную на ее закрепление.

Журнал представляет главный редактор: знакомит с обложками и общим содержанием. Его помощники-корреспонденты через использование различных методов (рассказ, беседа, пересказ и т.д.) по очереди раскрывают содержание своих страничек. Во время «чтения» обязательной является процедура перелистывания страниц. Подобное издание в классе может «выпускаться» эпизодически (1 раз в год) или носить постоянный характер (под одним названием выпускается несколько номеров).

Игра-путешествие.

Данная форма отражает реальные факты и события, но обычное раскрывается через необычное, простое — через загадочное, трудное — через преодолимое, необходимое — через интересное. Цель игры-путешествия — усилить впечатление, придать содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что не замечается ими. Липецкий педагог С. Шмаков называет данную форму практической деятельностью воображения, игрой действий, мысли, чувств ребенка, формой удовлетворения его потребности в знании.

К особенностям игры-путешествия относятся:

- класс превращается в экипаж путешественников, где у каждого своя роль;
- разрабатывается маршрут путешествия, который в конечном итоге оформляется в виде красочной карты, вывешиваемой в момент проведения на доске;
- на карте обозначаются остановки, имеющие интересные названия, связанные с темой путешествия;
- на остановках происходят основные действия сюжета, которые реализуются за счет использования различных форм, методов, приемов, видов деятельности;
- выбирается транспорт, с помощью которого совершается путешествие; он может быть как реально существующим (автобус, машина, ракета...), так и волшебным, фантастическим (волшебная палочка, ковер-самолет...);
- передвижение по маршруту проигрывается, пройденные остановки на карте мо-

гут отмечаться флажками или другими знаками.

Тематика игр-путешествий может быть различной, но как в названии игры, так и в формулировке игровой задачи должны быть «зовущие слова», вызывающие интерес детей, их активную деятельность.

Праздник.

По мнению А. Луначарского, праздник — это художественная организация общественной жизни, в которой все сконцентрировано, сжато, приобрело новую волнующую форму. При его подготовке следует придерживаться следующих требований:

1. Соблюдение структуры праздника.

Праздник начинается с *пролога* — вступительной части, настраивающей детей на определенное эмоциональное восприятие. Это эпиграф ко всему происходящему. Он может быть вербальный (яркое выступление ведущего), ритуальный (линейка, подъем флага, вынос знамени), музыкальный (оркестровое выступление, фанфары), кинопролог (фрагмент художественного фильма, киноклип), технический или с другими эффектами (запуск шаров, птиц, световые гирлянды).

Завязка — эпизод или несколько эпизодов, «запускающих» в движение сюжет праздника. Она представляет собой краткую часть, которая реализуется с помощью различных действий и приемов: получение письма, телеграммы, встреча с любимым сказочным героем и т.д.

Развитие действия. Это основная часть праздника, в которой эпизод следует за эпизодом, событие за событием, прибавляя торжеству все новые и новые краски. Реализуется через слово, деятельность, демонстрацию.

Финал — заключительная часть праздника. Это самый яркий, красочный, эмоциональный эпизод, венчающий общее торжество. Концовка должна быть краткой и четкой, может включать в себя награждение всех отличившихся участников, раскрытие сюрпризов, секретов, общую песню и т.д.

2. Тема праздника должна быть интересной, лично значимой для каждого участника, соответствовать возрасту детей.

3. Разумное включение средств идейно-эмоционального воздействия — музыки,



слова, песен, художественного оформления, костюмов и т.д., которые должны быть подчинены общей идее праздника.

4. На празднике не может быть зрителей. Все присутствующие — его участники. Поэтому педагог, продумывающий праздник вместе с детьми, должен «вмонтировать» в сценарий духовные точки опоры для тех, кто на данный момент не главный герой.

5. В случае включения в сюжет праздника конкурсов или соревнований необходимо четко объяснять задания; создавать одинаковые условия их выполнения; учитывать возраст и пол детей (недопустимы как легкие, так и сложные задания); подобрать компетентное жюри; доводить до сведения всех присутствующих результаты соревнования после каждого этапа; награждать победителей.

Помимо традиционных учитель может использовать и так называемые инновационные формы (нетрадиционные, творческие, созданные педагогом или в союзе с детьми, нестандартные) внеклассных мероприятий. Приведем пример некоторых из них.

Воздушный хоккей.

Форма строится с учетом правил хоккея, но имеется ряд специфических особенностей, которые дают возможность устроить соревнование в классе и без ледового покрытия.

На площадке играют две команды, в каждой из которых по пять игроков плюс вратарь. Есть скамейка запасных и нарушителей. У каждой команды свои тренеры, массажисты, врачи. Следят за соблюдением правил игры судьи, а о ходе соревнования рассказывает комментатор. Вместо настоящих клюшек используются маленькие, пластмассовые. Вместо шайбы — воздушный шарик. Игра длится три тайма по 10 минут каждый. В перерыве между ними можно показать рекламу, номера художественной самодеятельности.

Правила игры:

1. Шарик нельзя трогать руками и ногами — только клюшкой.
2. Нельзя использовать силовые приемы.
3. Нельзя играть за пределами игровой площадки.

За нарушение правил — удаление на одну минуту.

Пять минут с искусством.

Это мероприятие проводится с целью приобщения младших школьников к искусству с учетом принципа «малой дозировки». Форма проста: дети в течение короткого времени воспринимают одно или несколько произведений искусства. При этом не должны звучать ни их анализ, ни их оценка. Основной смысл состоит в свободном общении, в свободном высказывании впечатлений от произведения искусства. Для такого общения важно все: интерьер, расстановка стульев, демонстрационное место, момент представления произведения, вступительное слово, расположение педагога в момент восприятия детьми, заключительный момент. Заканчивается работа постановкой перед детьми перспективы будущей «пятиминутки».

Естественно, использование данной формы возможно лишь в случае наличия в школе необходимых средств: репродукций, фонотеки, слайдов, скульптурных копий, фотографий. Принципы отбора материалов разные: юбилейные даты, события, происходящие в жизни, определенная тема и т.д.

Спасение Дюймовочки.

Сюжет данной формы внеклассного мероприятия напоминает структуру игры-путешествия. Младшие школьники узнают о получении письма от Дюймовочки, в котором сообщается, что ее похитили. Страшная жаба хочет навсегда заключить ее в нору крота. Дюймовочка просит детей о помощи. Но найти ее и спасти можно лишь с помощью знаков, оставленных школьниками: веточек, цветов, листочков... Они указывают направление движения. Необычность данной формы в том, что она проводится не в помещении, а на улице. Сюжет может быть другим — спасти можно кого угодно.

«Перестроенный процесс».

Это соревнование между двумя и более командами, состоящими из 10 человек каждая. Главная задача соревнования — постараться построиться согласно прозвучавшему распоряжению. Перестроений должно быть 10:



- по росту в порядке увеличения;
- по весу в порядке уменьшения;
- по длине волос в порядке уменьшения;
- по цвету волос в порядке увеличения светлости;
- по первой букве в имени в алфавитном порядке;
- по величине растяжки большого и указательного пальцев в порядке увеличения;
- по ширине плеч в порядке уменьшения;
- по размеру кулака в порядке уменьшения;
- по количеству пуговиц на одежде в порядке уменьшения;
- по размеру ноги в порядке уменьшения.

Оценивает работу команд специальная комиссия — «госприемка», у которой должен быть соответствующий инвентарь: весы, линейка, метр. Команда, получившая наибольшее количество баллов, награждается вымпелом «Передовики перестройки».

Вышеназванные формы — это далеко не единственные способы организации внеклассной работы с младшими школьниками, тем более что процесс разработки новых форм продолжается и сегодня. Каждый учитель начальных классов, опираясь на свой опыт, потребность в самореализации, может принять в нем участие.

Проектирование как средство социального и интеллектуального творческого саморазвития субъектов образования



И.Г. АЛМАЗОВА,

старший преподаватель кафедры педагогики начального образования

В педагогическом проектировании наиболее известны три подхода (А.А. Арламов):

1) усредненный или абстрактный (типовой) проект разрабатывается группой ученых и компетентных практиков и затем передается заказчику для его адаптации (доводки) к местным условиям;

2) заказчикам предлагается несколько альтернативных проектов, они осуществляют выбор и адаптацию выбранного проекта к своим потребностям;

3) педагоги совместно с детьми и родителями разрабатывают свой проект, приемлемый для себя, учитывающий исключительно свои условия.

Второй и третий варианты отражают в большей или меньшей степени субъектный подход к проектированию, однако не исключен и первый вариант, особенно в том случае, когда при проектировании типового проекта приглашаются представители всех

субъектов. Если речь идет о педагогических системах гуманистической ориентации, то предпочтение отдается третьему варианту, что освобождает от тирании навязанных проектных идей и позволяет каждому ученику внести свой вклад и действовать наилучшим образом так, как он себе это представляет.

Проектирование сегодня — важнейший фактор развития образования. Практика его организации так многообразна, что невозможно охватить все реально существующие варианты, однако есть нечто общее, что позволяет выделить два направления.

Первое направление — проектирование и создание проектов в интенсивных формах (инновационные, продуктивные игры, проектировочные сборы, коллективная творческая деятельность по разработке конкретного проекта и т.д.). **Второе направление** — пошаговое совместное проектирование образовательного процесса всеми его



участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации.

Специфика проектной деятельности в контексте проектной культуры состоит в том, что она содержит в себе принцип саморазвития: решение одних задач и проблем стимулирует развитие новых форм проектирования.

Проектирование — это комплексная деятельность, обладающая, во-первых, признаками автодидактизма: участники проектирования как бы автоматически (без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов) осваивают новые понятия, представления о различных сферах жизни, о производственных, личных, социально-политических отношениях между людьми, новое понимание смысла изменений, которые требует жизнь. Кроме того, проектирование выступает как принципиально иная субъектная, а не объектная (исполнительская) форма участия человека в социальном самоуправлении. Также проектирование есть специфический индивидуально-творческий процесс, требующий от каждого участника оригинальных новых решений, и в то же время это процесс коллективного творчества. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества интенсивно развиваются проектировочные способности, предполагающие, прежде всего, способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений и, конечно, умению выстраивать из частей целое.

В современной науке проектирование связывают, прежде всего, с постановкой цели, формированием программ, разработкой планов, конструированием и селекцией средств получения ожидаемых результатов. Все это позволяет определить логику ориентировочной деятельности и конечный результат каждого из его этапов.

Далее мы расскажем о совместной проектировочной деятельности по разработке проекта Летней площадки, в которой приняли участие преподаватели и студенты Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина и сотрудники, воспитанники и родители образовательного центра

«Бакалавр» (г. Москва). Образовательный центр «Бакалавр» является негосударственным образовательным учреждением. С момента своего создания центр прочно занимает лидирующее положение в качестве международной школы среди образовательных учреждений России. В профессиональной среде образовательный центр зарекомендовал себя как перспективное и быстро развивающееся учебное заведение. Центр входит в состав Ассоциированных школ ЮНЕСКО, с 2001 г. является членом Европейского совета международных школ. Кроме того, он является федеральной экспериментальной площадкой Министерства образования и науки РФ по реализации проекта «Развивающая модель образования в Российской международной школе». Курируют данный проект со стороны заказчика — руководитель образовательного центра «Бакалавр» Т.П. Данилина и заведующая дошкольным отделением центра Т.В. Меркулова. Со стороны исполнителя проект курирует автор данной статьи. Кафедра педагогики начального образования (ПНО) с особым интересом отнеслась к данному проекту. Для его детальной разработки при кафедре была создана творческая научная лаборатория «Бакалавр», в состав которой вошли преподаватели и студенты университета.

Проектировочная деятельность научной лаборатории организована по четырем этапам. Особое значение имел первый этап — **концептуализации** (идеального проектирования), который представлял собой мыслительную деятельность участников проектирования по формулированию идеального представления о будущем объекте — Летней площадке «Домашний клуб». В результате концептуализации возникла общая для участников данной проектной работы мотивационная, ценностно-смысловая и целевая платформа. Теоретическое основание комплексной программы (КП) организации отдыха, оздоровления и развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста базового модуля «Домашний клуб» в гостях у Лета» составляют идеи развивающего образования, каникулярной педагогики, педагогики игры, личностно-ориентированного подхода в дея-



**Схема основных направлений психолого-педагогического сопровождения
различных служб детской площадки**



Рис. 1

тельности педагогической команды, программно-вариативного подхода к организации отдыха и дополнительного образования детей.

Разработка основных направлений деятельности службы сопровождения (аниматоров, воспитателей и педагогов дополнительного образования) Летней площадки была организована в русле образовательной концепции центра «Бакалавр» (рис. 1).

Цель и задачи проекта заключаются в создании оптимальных условий для полноценного отдыха, оздоровления и развития ребенка через содержание и технологию

жизнедеятельности Летней площадки «Домашний клуб».

Особый феномен Летней площадки «Домашний клуб» заключается в том, что данный проект представляет собой некий синтез лагеря с дневным пребыванием и дачи, домашнего клуба, функционирование которого осуществляется по горизонтальному принципу в малых группах семейного типа: 10 человек детей с одним взрослым (аниматором) во главе (рис. 2).

Такая группа имеет ряд преимуществ перед большими коллективами, а именно подвижность, возможность выстроить ре-



Схема межличностного и ролевого взаимодействия в «Домашнем клубе»

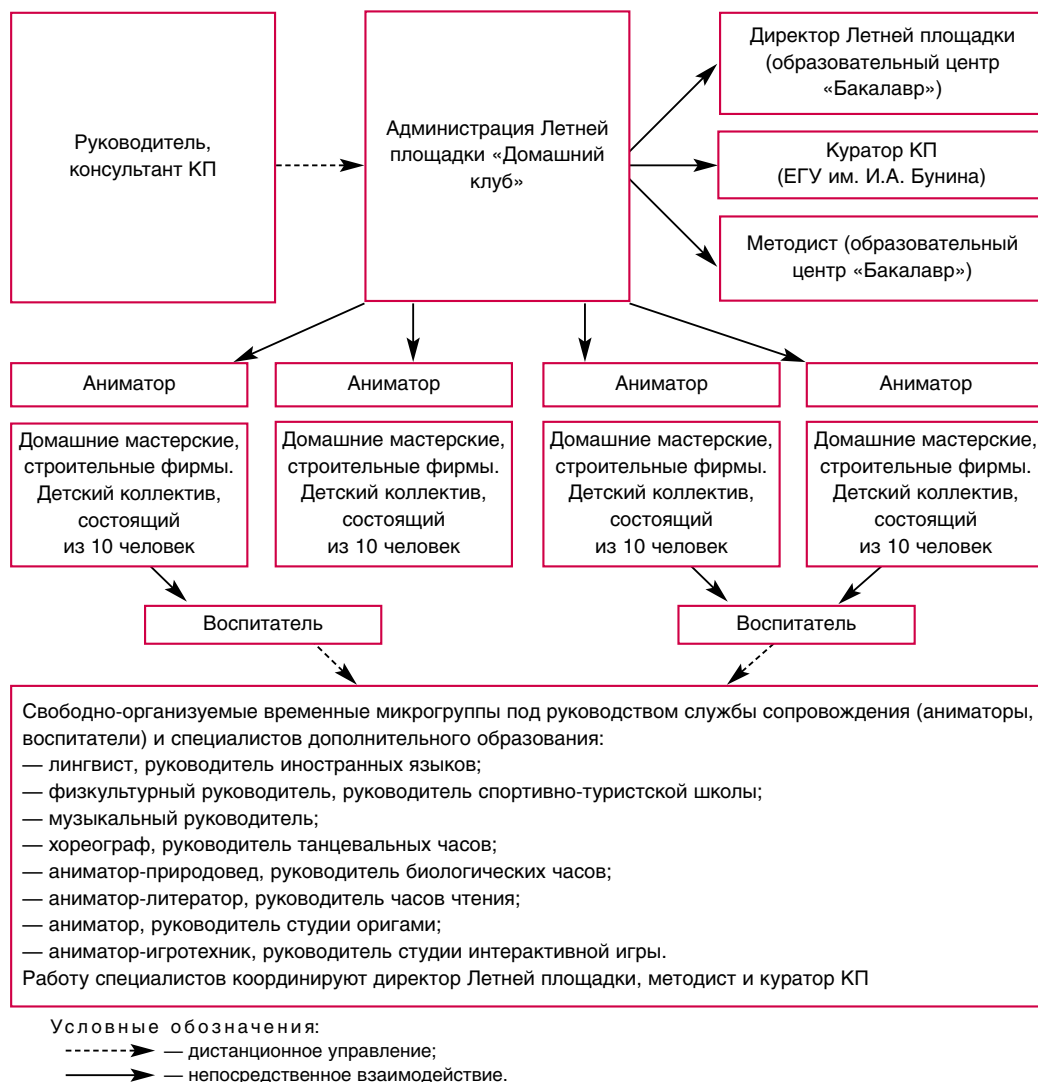


Рис. 2

альные гуманистические отношения между педагогом и воспитанниками, а также внутри детского сообщества, в ней легко поддерживать каждого, защитить, если нужно; такая группа может выполнять терапевтическую функцию. Механизм взаимодействия между группами не задается сверху, а «выращивается» снизу, контакты групп строятся на их инициативе и необходимости устанавливать отношения, организовывать взаимодействие на договорной основе.

Решение целевых установок предполагает использование инновационных идей воспитания, педагогической поддержки и сопровождения, новой организации образовательных процессов через комплексную систему социально-педагогических, организационно-методических и информационных задач.

Социально-педагогическая работа на Летней площадке «Домашний клуб» — это, прежде всего, работа по КП, а смена на Летней площадке — это реализация данной КП.



Схема базового модуля «Домашний клуб» в гостях у Лета

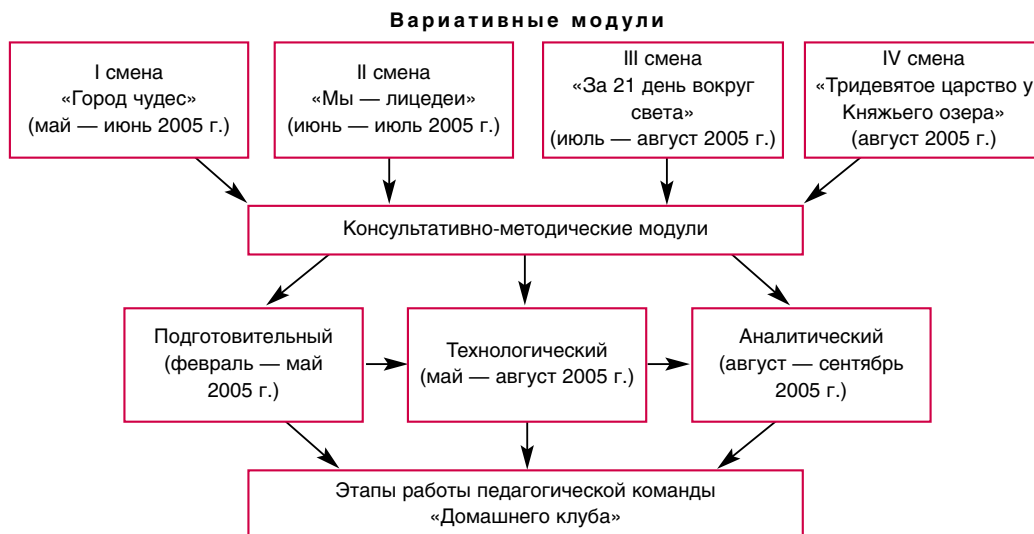


Рис. 3

Программирование — второй важный этап проектирования. Под программированием мы понимаем четкое определение стратегических и тактических целей жизнедеятельности Летней площадки, выбор эффективных форм и методов их достижения и описания основных направлений реализации замысла. Данная КП выдержана в русле четкой структуры: целеполагание, содержание, механизм реализации, результаты.

Третий этап проектирования — **планирование**, т.е. пошаговая фиксация действий по выполнению проекта. Результатом планирования стал базовый модуль «Домашний клуб» в гостях у Лета». Данный модуль реализуется через четыре основные программы тематических смен (вариативных модулей: «Город чудес», «Мы — лицедеи», «За 21 день вокруг света» и «Тридцать девятое царство у Княжьего озера».) Данные тематические смены, заявленные в вариативных модулях, направлены на пропаганду общечеловеческих, нравственных ценностей гражданина информационного общества, человека-патриота, носителя культурно-исторических традиций, трудолюбивого человека, позитивно относящегося к окружающему миру. Продолжительность каждой

смены 21 день. Каждая смена имеет четкую структуру (философию и легенду, символику, целеполагание, план-сетку, характеристику основных дел смены (сюжетно-ролевых игр, творческих программ и т.п.), сценарное, рекламное и информационное обеспечение).

На рис. 3 мы представили базовый модуль «Домашний клуб» в гостях у Лета» как некую модель КП организации отдыха, оздоровления и развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста на Летней площадке образовательного центра «Бакалавр».

Представим описание каждой смены (вариативного модуля) на примере тематической смены «Город чудес».

Философия и легенда смены. «Город чудес» — сказочный город, в котором главными законами являются законы Мира, Добра, Любви и Справедливости.

Город чудес на протяжении 21 дня будут строить его жители. Строительные фирмы получают патент на строительство в городе различных объектов, что будет реализовано на большом плане города.

В тематической смене «Город чудес» переплетаются игра и воспитание: сотрудничество и сотворчество; развитие интеллекта



и способности к теоретическому мышлению в разных областях (нравственности, искусстве, праве, спорте, творчестве и т.п.).

Целеполагание. Синтез активного отдыха: общения в разноплановых временных образованиях («Строительная форма», «Домашние мастерские», «Городской совет»); творческих дел («Гуляй, город», «Играй, город»); сюжетно-ролевых игр («Город мастеров» и др.); практического опыта и дополнительного образования в различных направлениях — творческом, нравственном, этическом, эстетическом, экологическом и трудовом.

Таким образом, в рамках данной тематической смены предполагается:

- организовать разноплановый досуг;
- создать условия для творческой самореализации ребенка, аниматора, воспитателя;
- сформировать комфортную среду общения;
- способствовать социализации и индивидуализации личности при ее активном сопровождении и педагогической поддержке;
- организовать самоуправление в лагере;
- формировать навыки здорового образа жизни через систему дел.

Четвертый этап проектирования — **формотворчество** (или конструирование) предполагает разработку и отбор материала, который составляет содержание жизнедеятельности Летней площадки — разнообразные формы взаимодействия педагогов, специалистов дополнительного образования, воспитанников и родителей. Мы рассматриваем форму как целостную педагогическую акцию, представляющую собой совокупность организаторских приемов и пе-

дагогических средств, обеспечивающих внешнее выражение конкретного педагогического процесса. Наиболее востребованные формы взаимодействия на Летней площадке — праздники, линейки, экскурсии и т.п.; дела, в организации и реализации которых участвуют все участники смены (коллективные творческие дела); игры, в том числе и интерактивные, так как они в упрощенном виде отражают реальные жизненные и групповые ситуации, пробуждают у участников любопытство, готовность к риску, создают ситуацию испытания и дарят радость открытий. Понятие *интеракция* включает внутриличностную (различные части моей личности вступают в контакт друг с другом) и межличностную (я вступаю в контакт с другими людьми) коммуникацию.

Проектировочная деятельность рассматривается нами как средство обеспечения сотрудничества, сотворчества педагогов, специалистов, студентов-аниматоров, воспитателей-психологов, воспитанников и их родителей, как способ реализации личностно-ориентированного подхода к образованию. Более того, можно утверждать, что при определенных условиях существует зависимость между участием человека в проектировочной деятельности и саморазвитием ее участников (их самоопределением, самореализацией, развитием творческих способностей и т.д.).

Таким образом, проектирование может стать средством социального и интеллектуального творческого саморазвития всех субъектов образования (и детей, и взрослых), а в более узком смысле — средством развития проектировочных способностей.

В следующем номере:

- Методика обучения грамоте: история и современные подходы (А.А. Бондаренко, М.С. Прудникова и др.)
- Вопросы преемственности дошкольного, начального и среднего образования (О.Г. Харькевич, В.И. Воробьева и др.)
- Здоровье наших детей (Л.А. Шевченко, Т.А. Ощепкова и др.)



Обложка: первая сторона – рисунок Насти Никоновой, 8 лет (педагог Н.А. Меркулова, Москва);
вторая и третья стороны – рисунки учащихся школ г. Ельца.

Море играет

Волны плещут,
Замирают –
Камешки перебирают:
Этот белый,
Этот черный,
Этот серый,
Тот изорванный,
Тот разбитый,
Этот целый,
Тот зеленый,
Этот белый.
Эй, прибой,
Сыграем в камешки с тобой!

Г. Сагдир

