

11
2004
ИНДЕКС 73273

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Народный ШКОЛА



ШКОЛА РОССИИ
ОМСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ



**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ
НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

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

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа,
трудовое обучение,
«Календарь учителя» Т. А. Семейкина
Русский язык, чтение Н. Л. Фетисова
Природоведение,
изобразительное искусство,
физическая культура М. И. Герасимова
Математика.
Приложение И. С. Ордынкина

Заведующая редакцией М. В. Абашина

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А. А. Бондаренко Т. Г. Рамзаева
М. И. Волошкина В. А. Сластенин
Т. С. Голубева М. С. Соловейчик
В. П. Канакина Г. М. Ставская
Г. Л. Луканкин Л. П. Стойлова
Т. С. Пиче-оол П. М. Эрдниев

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии.

**Учредитель
Министерство образования
Российской Федерации**

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

Отдел рекламы Д. А. Шевченко

Оформление,
макет, заставки В. И. Романенко
М. А. Грудцов

Художник Л. С. Фатьянова

Компьютерная верстка
Технический редактор Н. Н. Аксельрод

Корректор М. Е. Козлова

Адрес редакции: 101833, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.
Тел.: (095) 924-76-17

Отдел рекламы: тел./факс: (095) 924-74-34
E-mail: nsk@odeon.ru

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

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



Издание
Министерства
образования
Российской
Федерации.
Основан
в ноябре 1933

Дорогие читатели!

Этот номер полностью составлен педагогами из Омска: они рассказывают, как развивается образование этого крупного сибирского города в условиях модернизации образования.

Завершилась подписная кампания. Редакция понимает, как трудно вам в современных условиях подписываться на журнал и его Приложение, и надеется, что объявление годовой подписки немного сократило ваши расходы. Напоминаем, что подписаться на журнал «Начальная школа» можно с любого месяца.

Из присылаемых писем редакция знает, что и журнал, и особенно Приложение доставляются часто с опозданием. Но, как мы уже неоднократно писали, в этом нет нашей вины: к сожалению, так работают почтовые службы доставки — и центральные, и местные. Факты нарушения сроков доставки журнала подписчикам должны рассматриваться местными почтовыми отделениями и агентствами Роспечати.

Обращаем внимание авторов журнала на то, что планирования, программы разнообразных курсов, факультативов мы принимаем к публикации только после экспертизы их в соответствующем отделе Министерства образования и науки (МОН) РФ. Рекомендуем материалы такого рода отправлять сначала в МОН РФ по адресу: Москва, ул. Тверская, д. 12. Все ваши письма, уважаемые коллеги, с вопросами о зарплате, надбавках, доплатах воспитателям групп продленного дня и подобном редакция также отправляет для ответа в МОН РФ.



ШКОЛА РОССИИ: ОМСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОМСКА

С.Н. Канунников. Развитие омской школы в условиях модернизации образования . . .	3
А.М. Соломатин. Начальное образование крупного города	5
К.А. Чуркин. Университет, устремленный в будущее	7
Н.А. Павлова. Факультет страны Детства	9
Н.П. Мурзина. Основные направления работы методической службы системы повышения квалификации	11
Л.В. Тимошенко. О создании единого педагогического коллектива «Начальная школа — детский сад»	13
Е.Л. Савельева. Опыт гражданско-патриотического воспитания студентов педагогического училища	16
Л.М. Ковалева. Солнечный город	18

ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ

Л.П. Величко, О.П. Долотина. Школьный спортивно-оздоровительный центр	21
М.В. Гриненко. Урок здоровья	23

ОБЩИЕ УЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ

И.М. Радько, З.Н. Кочанова. Обучение младших школьников с учетом их мыслительных способностей	26
А.Г. Пачина. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников	31
Е.Г. Фирсина. Формирование учебной самостоятельности учащихся	37
Г.Н. Гришкова, И.Б. Юсубова. Развитие познавательной самостоятельности школьника в игровой деятельности	41
Л.В. Гончарик. Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации	45
О.А. Козлова. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников	49

ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Кузнецова. Пропись для читающих детей	53
Н.М. Лаврова. Учебник нового поколения для современной начальной школы	58
Н.М. Лаврова, И.В. Узлова. Апробация нового учебно-методического комплекта	62
И.Н. Озерова. Формирование коммуникативной культуры детей	65
Т.Н. Сахарова. Правописание безударных окончаний имен существительных, имен прилагательных, причастий	71
Л.Б. Никитина. Насколько глуп Иван-дурак?	73
Н.В. Короткова. Моделирование на уроках литературного чтения	76
А.К. Лопаткина. Художественное произведение как источник нравственных знаний и модель поведения	80
В.Е. Михайлова. Создание этических ситуаций в процессе обучения	85
К.А. Загородных. Возможности использования графов при обучении в начальной школе	87
Т.Ф. Минеева. Информатика в начальной школе	92
В.И. Коникова. Метод проекта в разработке модели урока истории	94
О.В. Калюжная. Экономика в начальной школе	98
Н.И. Носкова. Уроки творчества	100
С.Н. Бабичева. Уроки дорожной безопасности	102
И.М. Шарапова. Учебно-методический комплект «Cool» по английскому языку	104

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

Л.А. Кучегура. Этнокультурный компонент в структуре и содержании начального образования	106
Н.Н. Овечкина. Краеведение в начальной школе	109

<i>Вниманию авторов журнала</i>	108
---	------------

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОМСКА



Развитие омской школы в условиях модернизации образования



С.Н. КАНУННИКОВ,

*начальник управления образования администрации г. Омска,
кандидат педагогических наук, заслуженный учитель школы РФ*

Система образования нашего города — это большая и сложная структура, состоящая из различных типов и видов образовательных учреждений, которые решают задачи воспитания, обучения и развития подрастающего поколения.

В Омске насчитывается 195 общеобразовательных учреждений. Среди них 14 гимназий, 8 лицеев, 22 школы с углубленным изучением предметов, 23 учреждения типа «Начальная школа — детский сад». В городе успешно действуют 15 негосударственных образовательных учреждений, 157 детских садов, 21 учреждение для детей-сирот, 34 учреждения дополнительного образования.

Кроме того, в системе муниципального образования находятся психологическая служба, два учебно-производственных комбината и загородный лагерь.

В системе образования Омска трудятся 14 тысяч педагогических работников, из них около 10 тысяч — в общеобразователь-

ных учреждениях, чуть более 3 тысяч — в детских садах, 1300 — в учреждениях дополнительного образования.

Благодаря творчеству педагогов, высокому уровню квалификации управленческих кадров омская школа успешно развивается, обеспечивая своим выпускникам качественное образование. Это проявляется в различных показателях: числе золотых и серебряных медалей, успешности поступления в вузы на бюджетные места, победах на всероссийских и международных олимпиадах.

Инициатива, творческие поиски педагогических коллективов позволяют утверждать, что многие омские школы сегодня являются центрами методической поддержки, эффективных экспериментов, успешных нововведений.

В свою очередь, управление образования поддерживает «точки инновационного роста» и одновременно, с учетом приоритетов современной образовательной полити-

ки страны и региона, определяет наиболее важные направления развития. Они формируются из потребностей городской образовательной среды и включают в себя:

- создание системы вариативного образования, которое учитывает интересы и наклонности ребенка;
- качественное образование повышенного уровня, востребованное научно-образовательным комплексом Омска;
- воспитание подрастающего поколения, обладающего нравственными ценностями, подготовленного к жизни в многонациональном городе и регионе, физически и психически здорового;
- основательная подготовка к выбору и освоению профессиональных образовательных программ.

Для реализации данных направлений, повышения профессиональной компетентности педагогов и руководителей в системе образования нашего города действуют различные формы инновационной работы.

Наиболее распространенная из этих форм — программа развития образовательного учреждения. В нашем городе программы начали создаваться в начале 90-х годов, но и сегодня их проектирование остается актуальным направлением. Программы направлены на решение нескольких задач:

- обобщение имеющегося опыта и явление наиболее сильных сторон образовательной практики;
- определение понятных и реальных приоритетов развития в условиях создания вариативного образования;
- перевод образовательного учреждения в новый статус.

Можно сказать, что программы развития для многих школ стали стратегическим планом инноваций. Это произошло благодаря направленности на будущее, на реализацию не только актуальных, но и перспективных образовательных потребностей, социального заказа на образование.

Другая форма инновационного движения — это деятельность экспериментальных площадок. Их появление обусловлено тем, что в развитии системы образования города постоянно возникают задачи, для решения которых нет прямого ответа в пе-

дагогической теории и практике. Для снятия данного противоречия и проводится экспериментальная работа.

В Омске эксперимент проходит на разных уровнях: федеральном, региональном, муниципальном. Экспериментальные площадки задают динамику всему инновационному движению в городе, потому что их деятельность связана с проведением ответственного эксперимента, четкой фиксацией промежуточных и конечных результатов.

Результатами деятельности площадок являются скорректированные программы, методические рекомендации, программы диагностики, различные публикации.

По оценкам экспертов, разработанные материалы являются качественными, это связано с высоким уровнем профессионального мастерства педагогов, а также с тем, что площадками руководят ученые — доктора и кандидаты наук. Налицо настоящая, а не мнимая связь педагогической науки и практики.

Другой показатель эффективности эксперимента — устойчивая положительная динамика образовательных достижений школьника, что также дает право рекомендовать результаты экспериментальной деятельности к использованию.

Деятельность управления образования в экспериментальной работе предусматривает определение приоритетных направлений экспериментальных поисков; разработку нормативных документов; согласование тематики и базы эксперимента; экспертизу деятельности площадок и другие направления работы.

Кроме программы развития и экспериментальных площадок важным направлением инновационной работы в образовании является деятельность городских методических сообществ. Они представляют собой общественные объединения педагогов. В ходе их работы происходит повышение профессиональной компетентности, развитие творческой деятельности в различных областях педагогической практики. Деятельность сообществ строится на принципах добровольности, открытости, практической направленности, удовлетворения профессиональных запросов педагогов и управленцев.

В отличие от экспериментальных площадок, методические сообщества не предпола-

гают жестко фиксированных результатов педагогического эксперимента, они в большей степени направлены на создание «поля инновационной деятельности», на свободный обмен практиков педагогическим опытом по актуальным педагогическим проблемам.

В сообществах широко используются такие формы коллективной деятельности педагогов, как школа профессионального мастера и передового опыта, педагогическая студия, мастерская, мастер-класс, творческие микрогруппы, временные творческие коллективы, проектные команды и др.

Деятельность сообществ обеспечивает: рост компетентности и мастерства педагогов города; обобщение и распространение передового педагогического опыта; освоение новой информации в области педагогической науки и практики; информационную, научно-методическую помощь педагогам и руководителям.

Методические сообщества — это эффективная форма инновационного движения, которая получает все большую поддержку и признание педагогического сообщества нашего города.

Среди многообразия форм инновационной работы необходимо отметить образовательные гранты, которые становятся все более популярными в нашем городе. Гранты

выделяются учреждениям образования по результатам конкурса проектов, направленных на решение актуальных задач муниципальной системы образования.

Деятельность учреждения, выигравшего грант, строится на основе плана работы, который включает в себя организацию как научной, так и методической деятельности. Предусматривается проведение семинаров, конференций, обучающих курсов, издание литературы и другие направления работы.

Анализ показывает эффективность данной формы инновационного движения, большинство образовательных учреждений продуктивно используют дополнительные ресурсы, обеспечивая повышение качества образования омских школьников.

Таким образом, управленческая деятельность по развитию инновационного движения в городе Омске связана с созданием условий для разработки программ развития, поддержкой экспериментальных площадок, методических сообществ, грантов.

Мы считаем, что расширение инновационного движения в разных его формах — это приоритетное стратегическое направление муниципального управления, которое должно обеспечить решение задач, поставленных в Концепции модернизации российского образования.

Начальное образование крупного города



А.М. СОЛОМАТИН,
заместитель начальника управления образования
администрации г. Омска, кандидат педагогических наук

Начальная школа Омска представлена в разных видах образовательных учреждений: гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением предметов, общеобразовательных школах, в НШДС («Начальная школа — детский сад»).

Безусловно, различный статус начальной школы оказывает существенное влияние на образовательные цели, конструирование содержания образования, выбор и ис-

пользование форм и методов обучения. Сегодня можно утверждать, что в Омске существует реальная практика вариативного образования, творческого поиска педагогов, выбора родителями той или иной педагогической системы первой ступени школьного обучения.

Говоря о развитии начальной школы, мы ориентируемся на идеи модернизации образования, согласно которым цель обра-

зования на начальной ступени связана с охраной и укреплением физического и психического здоровья детей, обеспечением их эмоционального благополучия; развитием ребенка как субъекта отношений с людьми, с миром и с собой; сохранением и поддержкой индивидуальности каждого ребенка.

По нашему мнению, в начальной школе преобладающим должно стать развивающее обучение. Поэтому в Омске много внимания уделяется определению содержания образования на первой ступени обучения. Например, программы «Начальная школа XXI века» и «Школа 2000...» — «Школа 2100» используются сегодня в 55 образовательных учреждениях: лицеях, гимназиях, школах и НШДС с I по VIII класс. Программа Л.В. Занкова — в 49 образовательных учреждениях с I по XI класс. Программа Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова — в 11 школах. Сегодня каждый четвертый ребенок начальной школы учится по программе развивающего обучения, и тенденцию все большего включения школьников в обучение по этим программам мы будем поддерживать и развивать.

Другой спектр образовательных инициатив омских педагогов связан с ответом на вопрос: «Как учить современного ребенка?» Речь идет о педагогических технологиях, и в первую очередь развивающего обучения, которое связано с реализацией систем Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова и других идей, таких, как игра, проблемное обучение, информационные технологии, активизация познавательного интереса учащихся. Значительное внимание уделяется дифференцированному обучению в начальной школе. Практика показывает, что предпочтения педагогов смещаются в сторону «внутренней» дифференциации, предполагающей индивидуальный подход к ребенку (или группе детей) в ходе урока. Для этого предполагается использование индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов, заданий, разновурневой организации познавательной деятельности, групповой работы.

Другое значимое направление инновационных поисков в начальной школе — психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, которое пред-

полагает организацию совместной деятельности педагогов и психологов, направленную на диагностику личностных качеств школьников, выявление причин, затрудняющих учение и общение, и далее — решение выявленных проблем. В частности, большое внимание уделяется адаптации ребенка к школе, сохранению и укреплению здоровья, диагностике учебных достижений учащихся.

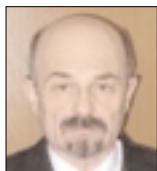
Таким образом, развитие начальной школы нашего города связано с существенными изменениями различных сторон образовательной практики. При этом важно проводить согласование педагогических инициатив «снизу» (от отдельных педагогов и их групп) с основными приоритетами образовательной политики «сверху» (муниципального, регионального и федерального уровней управления).

Такое согласование осуществляется на разных «площадках», например, в ходе психолого-педагогической диагностики образовательных учреждений. Диагностика, проводимая по специальной программе и предусматривающая использование таких методов, как наблюдение, беседа, анализ документов, анкетирование, позволяет не только выявлять существенные проблемы обучения, воспитания и развития школьников, педагогического менеджмента, но и актуализировать значимые «точки роста» педагогов начальной школы и их творческих объединений.

Другими формами согласований являются научно-практические конференции, конкурсы профессионального мастерства, совместная экспертиза образовательных проектов и др. Актуальными для обсуждения являются вопросы: «Каковы преимущества и недостатки НШДС?», «Как обеспечить преемственность начальной и основной школы в условиях вариативных образовательных программ?», «Как разрешить противоречие между развивающим характером обучения в начальной школе и ориентацией на «знаниевые» стандарты основной?» и др.

Ответы на эти вопросы, активные инновационные поиски позволяют определять новые подходы к построению начальной школы, которая должна быть вариативной, развивающей и развивающейся.

Университет, устремленный в будущее



К.А.ЧУРКИН,

*ректор Омского государственного педагогического университета,
профессор, член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования*

Начало Омскому государственному педагогическому университету положил педагогический институт, открытие которого состоялось 30 октября 1932 г. На первый курс трех отделений института — русского языка и литературы, физико-математического и биолого-химического — было принято 120 студентов, которых обучали 22 преподавателя. Весь первый выпуск молодых учителей, который состоялся в 1936 г., помещился на одной коллективной фотографии.

Молодой вуз прошел вместе со страной все этапы ее развития: в годы Великой Отечественной войны преподаватели и студенты защищали Родину, институт тогда вынужден был отправиться в эвакуацию на Север — в г. Тобольск. Отвечая на потребности образовательной системы региона, институт постоянно расширял спектр подготовки специалистов-педагогов. Многие менялось в содержании вузовской подготовки учителя, росла численность студентов, открывались новые специальности и факультеты. Изменился и статус учебного заведения: в декабре 1993 г. Омский государственный педагогический институт в числе немногих педвузов России был преобразован в педагогический университет.

Сегодня это один из динамично развивающихся педагогических университетов России, основанный на лучших традициях отечественной науки и образования, ориентированный на современные европейские стандарты. Его деятельность отличают инновационный характер, переход к многоступенчатой, территориально рассредоточенной модели высшего образовательного заведения. Так, Омский педагогический университет был первым педагогическим вузом России, на базе которого с 1993 г. началась

профильная подготовка по информатике и был создан факультет информатики.

Университет сегодня — это современный научно-образовательный комплекс, в структуре которого филиал в г. Таре, институт непрерывного образования, 14 факультетов. На 65 кафедрах университета работают около 600 преподавателей, более половины из которых имеют ученые степени кандидатов и докторов наук. На дневном, заочном и очно-заочном отделениях университета обучается более 12 тысяч студентов. По семи направлениям и 39 специальностям высшего профессионального образования осуществляется подготовка бакалавров, специалистов и магистров.

Университет имеет аспирантуру по 29 специальностям и докторантуру по 6 специальностям, в которых обучается более 300 человек. При университете функционируют 4 диссертационных совета по присуждению ученой степени доктора наук и 2 диссертационных совета по присуждению ученой степени кандидата наук, что открывает широкие возможности роста для молодых преподавателей. В течение нескольких лет университет является базой повышения квалификации учителей русскоязычных школ из стран Средней Азии и Казахстана. Под эгидой университета в школах Омска и Омской области работает более 20 экспериментальных педагогических площадок.

Центр образовательных инициатив, созданный в структуре университета, занимается организацией опытно-экспериментальной работы, обобщением и распространением опыта в области образования, укреплением связей университета со школами города и области, реализацией российско-британских проектов. С апреля 2002 г. в университете работает учебный



центр Intel, создание которого стало возможным благодаря победе университета в конкурсе на право проведения обучения по программе «Обучение для будущего». Вновь созданный центр вызвал большой интерес у педагогов, поскольку дает широкие возможности для использования компьютера в учебном процессе. Это и самостоятельная разработка образовательных программ, спецкурсов, отдельных уроков, и создание анимационных иллюстраций, дидактических материалов со звуковым сопровождением, словом, и расширение информационного поля педагога и поля учащихся. Управление международного сотрудничества ОмГПУ предлагает академические программы студентам и выпускникам, желающим продолжить обучение за рубежом, а также ученым, заинтересованным в проведении исследований и лекторской работе в других странах. Использование зарубежного опыта, интеграция в мировое образовательное сообщество посредством участия в международных образовательных программах, сотрудничество с зарубежными партнерами открывают студентам и выпускникам университета перспективы для научного и творческого роста. Омский педуниверситет имеет прочные долговременные связи с вузами и образовательными учреждениями других государств: Франции, Великобритании, КНР, Польши, ФРГ, США.

В спектре направлений педагогического образования отразились и возрастающие требования к уровню начального образования, которые определили открытие в 1974 г. факультета по подготовке учителей начальных классов. В Омской области к тому времени сложилась ситуация, когда в начальной школе в основном работали выпускники педагогических училищ: в 1970 г. из 5 тысяч учителей начальной школы всего 80 имели высшее образование. За прошедшие 28 лет факультет прошел несколько этапов становления и развития. В настоящее время для обеспечения подготовки специалистов для начальной школы, профессиональный уровень которых отвечает современным требованиям, существуют 3 кафедры, на которых работают 3 доктора и 16 кандидатов наук, что составляет более

60 % состава кафедр, созданы и активно работают 2 научные школы и соответственно 2 аспирантуры по следующим научным направлениям: психическое развитие личности (доктор психологических наук, профессор Е.П. Щербаков), системные свойства и отношения русских фразеологизмов (доктор филологических наук, профессор Н.А. Павлова). В них обучаются 17 аспирантов и соискателей. За последние два года защитили кандидатские диссертации 6 аспирантов. Факультет ведет подготовку по двум основным специальностям: «Педагогика и методика начального образования (ПИМНО)», «Олигофренопедагогика». Объективные трудности последних лет, связанные с демографической ситуацией, процессы модернизации образования, новые подходы к содержанию образования, методам обучения и воспитания привели к необходимости разработки и внедрения новых дополнительных специальностей и специализаций: к основной специальности ПИМНО добавились дополнительные специальности: информатика и иностранный язык. В широком русле проводятся специализации: обучение и воспитание детей с задержкой психического развития; логопедическая работа с детьми, имеющими нарушения интеллекта; экологическое образование младших школьников; родная словесность; музыка, декоративно-прикладное искусство и др.

Развивая эти направления, факультет исходит из следующего:

- спад рождаемости в регионе, начиная с 1983 г., продолжался до 1998 г.; в начале 2000 г. рождаемость стабилизировалась и даже отмечен ее рост. Следовательно, через 3–5 лет востребованность учителей начальных классов может возрасти;

- рынок труда выпускников шире, чем только начальная школа: это социально-педагогические, социально-психологические центры. Новые возможности трудоустройства открываются перед выпускниками в связи с тем, что они получают хорошее образование в области педагогики, психологии и вторую специальность. По мере роста благосостояния населения они могут быть востребованы так же, как гувернеры и домашние учителя;

— конкурентоспособность учителей начальных классов, владеющих двумя специальностями, будет значительно выше, чем у ныне работающих учителей.

На факультете сформировался коллектив преподавателей, имеющий свои традиции и достижения, в активе факультета — около 2 тысяч учителей начальных классов, получивших высшее образование. Сегодняшний день факультета — это более тысячи студентов, обучающихся на дневном, заочном и вечернем отделениях; открытие но-

вых форм обучения для абитуриентов, имеющих среднеспециальное образование; создание и реализация новых программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и многое другое.

Разные этапы прошел вуз в своей 70-летней истории, но на всех из них решалась главная задача — подготовка учителя, профессиональный и личностный уровень которого соответствует требованиям времени.

акультет страны Детства

Н.А. ПАВЛОВА,

*декан факультета начальных классов, доктор филологических наук, профессор
Омского государственного педагогического университета*

Факультет начальных классов в Омском педагогическом университете был создан в сентябре 1974 г., когда начальная школа преобразовывалась: сокращался период начального обучения (с 4 до 3 лет), повышался теоретический уровень дисциплин, что привело к внедрению новых, более сложных и насыщенных образовательных программ, в которых усиливалось внимание к реализации идей развивающего обучения. Начальная школа Омской области испытывала острую потребность в высококвалифицированных специалистах.

В истории развития факультета был сложный период становления, когда существовала только одна кафедра педагогики и методики начального обучения, формировался преподавательский коллектив. Проблемы становления факультета решали люди, которые стояли у его истоков: первый заведующий кафедрой — кандидат психологических наук, доцент Н.И. Кувшинов; преподаватели — В.Г. Плеханов, А.Ф. Прокочук, Н.В. Василенко, Ю.Ф. Яковенко, В.Т. Фоменко. На начало 1977/78 учебного года в составе кафедры было уже 12 преподавателей. Благодаря усилиям кандидата педагогических наук, доцента С.С. Мартыновой, ставшей заведующей кафедрой в это

время, сформировалась творчески работающая «команда профессионалов молодости факультета» — преподавателей теоретических дисциплин и методики их преподавания. Это Н.Ф. Шапорина, Г.А. Рейс, Е.Ф. Павлова, Н.Н. Камышева, К.А. Загородных, И.Я. Третьякова, Л.Л. Дашьянц, Р.А. Шевелева, Н.А. Зубачевская, Т.Д. Ларина, Я.Б. Лев. Их имена хорошо знают выпускники факультета и учителя школ, с которыми они тесно сотрудничали. В это время кафедра установила и поддерживала контакты с ведущими учеными научных центров страны и вузов (НИИ АПН СССР, МГПИ, ЛГПИ, Свердловска, Челябинска, Магнитогорска). По приглашению кафедры с циклами лекций перед преподавателями и студентами факультета, учителями школ Омска и области выступали заслуженный деятель науки, доктор психологических наук, профессор А.А. Люблинская, участник известного в стране эксперимента по переходу на трехлетнее обучение в начальной школе, доцент Свердловского пединститута Л.Ф. Мельчаков.

Особое внимание специалисты кафедры уделяли научно-исследовательской работе студентов, развитию профессионально-педагогической направленности в формировании личности будущего учителя, стреми-



лись максимально использовать в этих целях все виды педагогической практики. Именно в это время закладывается главная традиция факультета: студенты и преподаватели — это союз единомышленников, решающих общую педагогическую задачу. Педагог никогда не должен забывать простую и одновременно великую истину: надо любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь.

Лицо факультета сегодня — это три кафедры: педагогики и психологии начального обучения (завкафедрой доктор психологических наук, профессор Е.П. Щербаков), русского языка и методики его преподавания (завкафедрой доктор филологических наук, профессор Н.А. Павлова), естественных дисциплин и методики их преподавания (завкафедрой кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Л.Л. Дашьянц). Из состава факультета в разное время выделились и стали самостоятельными факультет дошкольной педагогики и психологии и музыкально-педагогическое отделение, ведущее подготовку студентов по специальности «музыкальное образование».

Связь времен на факультете не прерывается: активно, творчески работают бывшие выпускники, ныне кандидаты наук Е.А. Чернявская, Е.В. Чердынцева, завершает работу над диссертационным исследованием А.К. Лопаткина. На базе факультета ежегодно проводятся научные конференции с широким участием аспирантов, студентов, учителей школ города и области. За последние пять лет изданы два факультетских сборника, монография, 12 учебных пособий, методические рекомендации, статьи

(общий объем печатной продукции 198 печатных листов.)

Качество работы факультета по подготовке специалистов определяется в конечном итоге успехами в работе выпускников, основная часть которых трудится в учреждениях образовательного типа: школах (в том числе и специальных), домах творчества, студиях, досуговых центрах. Отдельные выпускники работают в родном вузе на разных факультетах и кафедрах, в других вузах Омска (Сибирская государственная академия физической культуры, Академия МВД России, на руководящих должностях в органах народного образования. Расширяется и география работы выпускников: это не только школы Омска и Омской области, разных регионов России, но и Германия, Канада, США, Израиль.

Факультет начальных классов востребован и активно развивается: осваиваются новые специальности и специализации, кафедры пополняются высококвалифицированными преподавателями, внедряются новые формы обучения, укрепляются и развиваются связи со школами, апробируются в школьной практике материалы научных исследований. Несмотря на уже зрелый возраст факультета, все так же молоды, творчески индивидуальны преподаватели, энергичны, изобретательны, активны студенты.

У детских врачей есть правило: перед встречей с ребенком согрей руки. Учителю (особенно работающему с младшими школьниками) всегда надо помнить не только о тепле своих рук, но и о тепле своей души, ведь учитель по призванию навечно прописан в стране Детства.

Основные направления работы методической службы системы повышения квалификации



Н.П. МУРЗИНА,

методист кафедры дошкольного и начального образования Омского областного института повышения квалификации работников образования (ООИПКРО)

Эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования охватил все уровни российской образовательной системы.

Система повышения квалификации не является исключением в этом процессе. Ее главная роль — обеспечить эффективность процессов внедрения инновационного содержания образования в практику школ. Именно от педагогов школы зависит качество внедрения инновационного содержания. Вслед за А.А. Леонтьевым последнее можно определить как личностное, развивающее, вариативное, смысловое, представляющее собой интеграцию известных педагогических идей, дополняющих друг друга.

Министерством образования РФ для участия в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания начального общего образования были определены пять учебно-методических комплектов (УМК): системы развивающего обучения (РО) Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, образовательная система (ОС) «Школа 2000...» — «Школа 2100», образовательные проекты «Начальная школа XXI века» и «Гармония». Педагогические коллективы города Омска и Омской области наиболее активно осваивают УМК образовательной системы «Школа 2000...» — «Школа 2100» — 28 % образовательных учреждений, системы РО Л.В. Занкова — 30 %.

Для успешного решения задач по освоению этих УМК кафедрой методик начального обучения ООИПКРО выделены основные направления методического сопровождения процесса внедрения:

- обеспечение «упреждающего» характера курсовых мероприятий повышения квалификации;

- обновление содержания повышения квалификации в соответствии с идеями личностно-развивающей парадигмы;

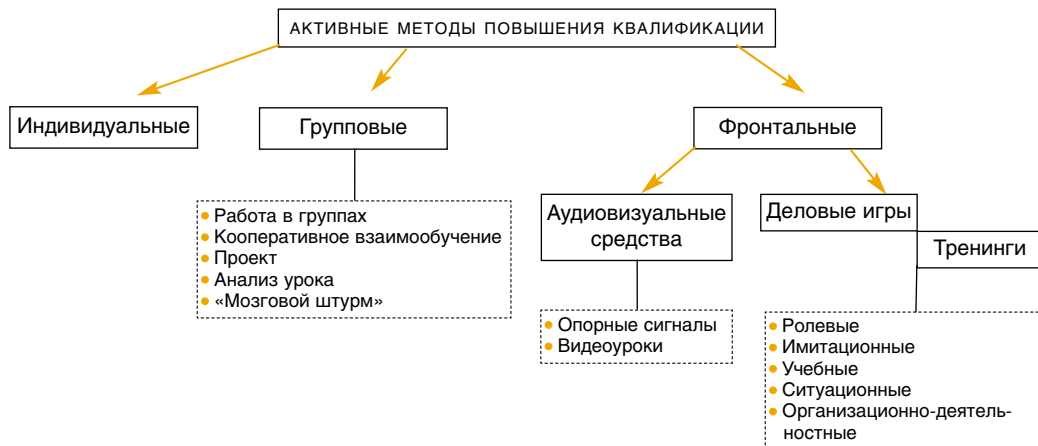
- создание банка информации о процессе внедрения УМК и развитии профессиональной компетентности педагогов, осваивающих их;

- научно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы (ОЭР) в «пилотных» школах, внедряющих тот или иной УМК.

Остановимся более подробно на описании содержания деятельности методической службы кафедры начального обучения ООИПКРО по реализации этих направлений. «Упреждающий» характер курсов повышения квалификации (ПК) проявляется в том, что у учителей города есть возможность познакомиться с концепцией, учебными программами и пособиями УМК до того, как они приступят к их освоению. С этой целью планируются и проводятся двухсекционные ознакомительные курсы, которые дают представление о содержании и технологиях каждого УМК. Кроме того, на базе ООИПКРО организуются практические семинары по реализации деятельностного подхода с приглашением авторов УМК (Р.Н. Бунеев, Д.Д. Данилов, А.А. Вахрушев, О.В. Пронина, Н.А. Чуракова, Т.Н. Проснякова, И.И. Аргинская). В межсессионный период слушатели курсов выполняют самостоятельную работу с целью более глубокого изучения литературы по вопросам содержания и технологий УМК.



Активные методы обучения



Для реализации второго направления на кафедре в ходе разработки учебных программ курсовых мероприятий учитываются идеи личностно-развивающего образования. При планировании и проведении мероприятий ПК предпочтение отдается активным методам обучения (см. схему).

Создание банка информации о внедрении УМК в школах города и области было обеспечено благодаря совместным усилиям методической службы кафедры и специалистов областного и городского управления образования и проведения анкетирования всех учителей-слушателей курсов, осваивающих новые УМК. Представителями районных методических служб, курирующих начальную школу, заполнены инновационные карты районов области. Собранные данные позволили оформить карту внедрения инноваций в начальную школу по Омской области.

Для научно-методического обеспечения опытно-экспериментальной работы в «пилотных» школах на кафедре за каждым УМК «закрепляется» методист. Для педагогов этих образовательных учреждений работает «Школа профессионального мастера», где изучаются следующие вопросы: проектирование уроков в соответствии

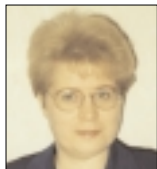
с идеями личностно-ориентированного и деятельностно-ориентированного образования; организация и проведение педагогической диагностики с целью изучения качества образования младших школьников (уровень обученности, компоненты учебной деятельности, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности и к самому себе); описание технологии освоения УМК.

Данная форма повышения квалификации, во-первых, позволяет развивать исследовательские умения учителей, во-вторых, способствует реализации принципа непрерывного образования взрослых, в-третьих, обеспечивает взаимодействие методических служб системы ПК и школ.

Как видим, в условиях внедрения УМК в практику школ методическая служба системы ПК решает свою традиционную задачу — обеспечивает связь между наукой и практикой, но с позиций управления выполняет следующие функции: информативно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-координационную, контрольно-диагностическую, коррекционно-регулирующую.



создании единого педагогического коллектива «Начальная школа — детский сад»



Л.В. ТИМОШЕНКО,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Омского государственного педагогического университета

Современный комплекс «Начальная школа — детский сад» (НШДС) представляет собой целостную педагогическую систему, объединяющую педагогические процессы детского сада и начальной школы. Первый опыт работы экспериментальных НШДС показал, что положительные результаты организации педагогического процесса достигаются при наличии единого педагогического коллектива сотрудников, где воспитатель и учитель совместно управляют педагогическим процессом: планируют, организуют, корректируют и анализируют результаты.

Однако исследование структуры педагогического коллектива, содержания и форм взаимодействия воспитателей и учителей НШДС показало, что педагогический коллектив этих учреждений, как правило, состоит из двух параллельно функционирующих коллективов: воспитателей детского сада и учителей начальной школы. Методическая работа проводится дифференцировано: завучи работают с учителями, методисты — с воспитателями, совместных мероприятий крайне мало. К организации повышения квалификации педагогов НШДС существует традиционный подход: воспитатели обучаются на кафедре дошкольного воспитания, учителя проходят переподготовку на кафедре начального обучения.

Общие курсы повышения квалификации для руководителей, учителей и воспитателей комплексов являются тем механизмом, который объединяет эти коллективы по содержанию, формам, методам деятельности, направленной на достижение общих конечных целей. Педагоги осознают значимость

педагогической деятельности друг друга, учатся выделять общие проблемы деятельности друг друга, учатся выделять общие проблемы и намечать пути их преодоления. Причем замечено, что в начале работы курсов педагоги выделяют следующие проблемы, осложняющие функционирование комплексов: слабую материально-техническую базу и недостаток нормативных документов и методической литературы по организации педагогического процесса НШДС.

Совместные курсы повышения квалификации помогают педагогам более глубоко увидеть проблемы функционирования и развития комплексов: отсутствие единых программ воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста; сложности в организации единого педагогического процесса, объединяющего детей и педагогов; недооценку значимости воспитательных мероприятий по сравнению с образовательными. Также педагоги отмечают, что недостаточно хорошо знают физиологические, психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста, программы воспитания и обучения, режим работы детского сада и школы.

Все сказанное стало причиной необходимости разработать и реализовать план методических мероприятий для педагогов НШДС, состоящий из нескольких последовательных этапов (см. табл. на с. 14).

На первом этапе работы использовали такие способы и формы совместной деятельности педагогов (на курсах повышения квалификации, в процессе методической работы), которые помогли им лучше уз-

**Примерный план методической работы
с педагогическим коллективом НШДС**

Этапы работы с педагогическим коллективом	Содержание работы по этапам
Первый этап. <i>Цель:</i> развитие у воспитателей и учителей заинтересованного и уважительного отношения к педагогической деятельности друг друга	Знакомство с физиологическими и психологическими особенностями детей дошкольного и младшего школьного возраста. Обсуждение программ воспитания и обучения в детском саду и начальной школе. Обсуждение психолого-педагогических характеристик будущих первоклассников. Изучение специфики методической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Обсуждение особенностей системы планирования в детском саду и школе. Проведение деловой игры по моделированию единого педагогического процесса в НШДС
Второй этап. <i>Цель:</i> формирование потребности у воспитателей и учителей в педагогическом сотрудничестве в целях разрешения общих проблем воспитания и обучения детей	Обсуждение и изменение функциональных обязанностей учителей и воспитателей в НШДС. Обсуждение и утверждение годовых, перспективных планов работы комплексов НШДС. Формирование единой предметной среды. Формирование единых методических подходов к осуществлению воспитания и обучения дошкольников и младших школьников. Разработка критериев оценки результативности педагогического процесса НШДС. Проведение деловой игры по моделированию оптимальной организации педагогического процесса в НШДС
Третий этап. <i>Цель:</i> организация совместной взаимообусловленной деятельности воспитателей и учителей, направленной на решение общих целей воспитания и обучения детей в НШДС	Апробация разработанной модели организации педпроцесса в НШДС. Совместная разработка программ психолого-педагогических наблюдений за детьми. Проведение дней открытого нестандартного урока (занятия воспитательного мероприятия) с дошкольниками и младшими школьниками. Совместная подготовка тестов и других диагностических материалов для отслеживания результатов педпроцесса. Проведение совместных педсоветов по обсуждению результатов

нать друг друга, увидеть принципиальные особенности их работы с детьми, сформировать у педагогов активную позицию и доброжелательное отношение друг к другу: это педагогические советы, практикумы-семинары, деловые игры, консультации, беседы-диспуты с участием воспитателей и учителей.

Содержанием объединенной учебы и методической деятельности педагогов НШДС стали такие проблемы, как:

- физиологические, психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- преемственность и готовность детей к школьному обучению;

- специфика структуры, содержания программ воспитания и обучения в детском саду и начальной школе (вплоть до изучения содержания учебников);

- возможности использования инновационных технологий воспитания и обучения дошкольников и младших школьников в условиях разновозрастного коллектива;

- методы и формы организации совместной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста;

- специфика планирования воспитательно-образовательной работы в детском саду и начальной школе и т.п.

В результате взаимного познания был разработан и реализован общий план воспитательных мероприятий для дошкольников и младших школьников, в связи с чем появилась необходимость внести изменения в режим работы комплекса, а также в содержание, формы организации работы с дошкольниками и младшими школьниками. И как следствие — воспитатели

и учителя вынуждены были взаимодействовать, т.е. сотрудничать. Все это позволило выйти на принцип единого подхода в работе, лучше понять друг друга, стать ближе в профессиональном и личностном плане.

Второй этап посвящен развитию профессиональных взаимодействий воспитателей и учителей.

Создание единого педагогического коллектива шло через развитие профессиональных взаимоотношений воспитателей и учителей не только путем совместного планирования, но и организации педагогического процесса.

В ходе исследования было установлено, что заинтересованное сотрудничество *возможно при условии отказа от традиционного распределения функциональных обязанностей педагогов*, когда учитель занимается только с детьми школьного возраста, а воспитатель — с дошкольниками. В экспериментальных НШДС было предусмотрено разграничение функциональных обязанностей воспитателя и учителя. Воспитатель и учитель становятся сотрудниками, и наблюдается не простое взаимодействие педагогов дошкольной и школьной подсистем, а происходит интеграция (взаимопроникновение) их педагогической деятельности.

Учитель работает не только со школьниками (проводит уроки), но и с дошкольниками. Он изучает физиологические, психологические особенности своих будущих учеников. Совместно с воспитателем осуществляет диагностику готовности их к школе, организует индивидуальную коррекционную работу с будущими первоклассниками; включает дошкольников в учебную деятельность школьников: дети подготовительной группы могут присутствовать на уроке или его части в качестве пассивных или активных его участников в зависимости от цели и содержания урока.

Воспитатель, работающий в комплексе НШДС, не теряет связи со своими выпускниками. Занятия по изобразительной деятельности, музыке, физкультуре он проводит не только с дошкольниками, но и с младшими школьниками. Как правило, в комплексах начальная школа работает по принципу полного дня, в этом случае воспитатель работает со школьниками во вторую половину дня (группа продленного дня). Руководит самоподготовкой и самостоятельной игровой, познавательной деятельностью. Совместно с учителем проводит общие воспитательные мероприятия для дошкольников и младших школьников.

Воспитатель и учитель НШДС совместно готовят и проводят общие воспитатель-

ные мероприятия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста (трудовые дела, экскурсии, праздники, развлечения), организуют работу кружков, студий, спортивных секций. Все это обеспечивает единство их педагогических действий, направленных на изучение личности каждого ребенка.

Третий этап работы требует от воспитателей и учителей не просто взаимодействия, их деятельность становится взаимозависимой и взаимообусловленной, в результате чего появляется позитивное взаимовлияние их педагогических действий.

Оправдали себя такие формы педагогической деятельности, содержанием которых являются совместный анализ и коррекция педпроцесса в НШДС:

- взаимопосещение занятий, уроков с целью обмена опытом, поиска оптимальных форм и методов обучения дошкольников и школьников;
- ведение психолого-педагогических наблюдений за развитием детей дошкольного и младшего школьного возраста по совместно разработанной программе;
- разработка планов, содержания совместных мероприятий для дошкольников и школьников;
- проведение совместных педсоветов, методических совещаний по проблемам преемственности дошкольного воспитания и начального обучения.

Это самый продолжительный по времени и продуктивный этап работы, результатом которого являются рабочие варианты совместных планов, программ, методических разработок, режимов дня, расписаний уроков, занятий и т.п. Итогом работы стала конференция по обмену опытом, где педагоги демонстрировали положительные результаты своей работы.

Таким образом, интеграция педагогической деятельности воспитателя и учителя рождает качественно новые свойства их совместной деятельности и ее результатов: согласованные, единые планы работы комплекса, оптимальный режим и расписание; новые методики образовательной работы и формы организации воспитания, обучения детей в условиях комплекса. Все это обеспечивает эффективное функционирование и развитие НШДС.

ПЫТ гражданско-патриотического воспитания студентов педагогического училища

Е.Л. САВЕЛЬЕВА,

заместитель директора по воспитательной работе Омского педагогического училища № 1

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. сформулированы важнейшие задачи воспитания: формирование гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

В связи с этим одним из приоритетных направлений, заключенных в концепции воспитательной системы педучилища, является формирование активной гражданской позиции, социально ответственного поведения студентов. За основу концепции взята идея развития духовности в русле принятия общечеловеческих ценностей: ценность Родины, знаний, культуры, личности, семьи, труда.

В училище разработана и реализуется программа «Гражданская позиция», целью которой является формирование социальной зрелости личности студентов, воспитание чувства любви к Родине, развитие правовой и политической культуры, приобщение к истории и культуре родного края.

Реализация данной программы осуществляется через содержание учебных дисциплин гуманитарной направленности: «История Отечества», «Основы права», «Основы социологии и политологии», «История родного края». Все большую значимость и актуальность приобретает преподавание курса «Краеведение». В училище работает клубное объединение «Политическая ситуация в России», которое помогает формировать у студентов правильную гражданскую позицию, сознание гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением.

В учебном процессе предпочтение отдается интерактивным технологиям обуче-

ния, таким формам занятий, как дискуссия, «круглые столы», групповая тренинговая работа и т.п.

Важную роль в духовно-нравственном становлении студентов имеют традиции нашего учебного заведения. Многие годы у нас осуществляется тесная связь с ветеранами педучилища; сохраняются и развиваются традиции музея истории училища как исторического и духовного центра; празднование общеучилищных праздников, проведение коллективно-творческих дел.

Важное место в гражданско-патриотическом воспитании студентов занимает музей истории училища. В нем собран богатый материал об участниках Великой Отечественной войны. Музейная работа увлекает студентов в поисковую и научно-исследовательскую деятельность. В 1971 г. была создана группа «Поиск» (в ее состав входит 10 человек), которая руководит сбором материала. Создана также лекторская группа. В музее проводятся экскурсии, где звучат рассказы о ветеранах, проходят встречи с участниками войн. В училище продолжается традиция проведения Уроков мужества.

Важное значение в системе гражданско-патриотического воспитания имеет формирование культуры межнационального общения учащихся, развития национального самосознания в контексте общероссийской гражданственности.

Большую значимость этому направлению придает открытие в 2002 г. тюркской группы по специальности «преподавание в начальных классах с дополнительной подготовкой в области родного (национального) языка» (казахская и татарская подгруппы). В связи с этим в гуманитарные учебные курсы были введены разделы о традиционной духовной культуре народов

России, а также факультативные курсы «Национальная культура».

В 30–40-х годах прошлого века училище являлось казахским педагогическим техникумом. На современном этапе для обеспечения преемственности, неразрывной связи поколений выпускников, бережного отношения к истории учебного заведения в училище систематически проводятся встречи с делегациями из Казахстана, праздники в рамках казахской культуры с участием выпускников 40–50-х годов, преподавателей-ветеранов, работавших в те годы. В 2003 г. состоялось торжественное открытие мемориальной доски Магжану Жумабаеву — выпускнику училища, замечательному казахскому поэту, историку, лингвисту.

В формировании гражданского самосознания важное значение приобретает создание демократического пространства на уровне класса, группы, учебного заведения. Студенческое самоуправление расширяет возможности гражданского и личностного самоопределения, обогащает личный опыт демократических отношений. Оно осуществляется через деятельность совета молодежи. На заседания совета выносятся актуальные вопросы жизни студенческого коллектива. Совет является инициатором различных общеучилищных мероприятий, конкурсов, праздников. Традиционным в училище стало проведение акций милосердия, организованных членами совета с вы-

ездом в областные и городские детские дома, дома-интернаты с подготовленной музыкально-игровой программой.

Продолжает работу педагогический отряд «Милосердие», созданный для оказания помощи детям-инвалидам микрорайона.

В формировании патриотизма, гражданственности личности важное значение имеет осуществление социально значимой деятельности студентов. Формы этой деятельности разнообразны: работа в детских клубах, социальных образовательных учреждениях, в клубе детей-инвалидов «Надежда», сотрудничество с Комитетом Красного Креста и т.д.

Вот уже пятый год студентами училища реализуется программа «Дворовая площадка», получившая грант управления молодежной политики и спорта г. Омска. Цель программы — организация детского досуга в летнее время в отдаленных, криминогенных местах, где нет детских клубов. Ежегодно формируются отряды вожатых в количестве 30–40 человек. К активному организованному отдыху на детских площадках ежедневно привлекается около 600 детей. Студенты стараются заинтересовать, увлечь детей и подростков в возрасте от 5 до 16 лет играми, спортивными соревнованиями. Вся работа строится на добровольной основе.

Особую значимость в гражданско-патриотическом воспитании приобретает об-





ращение к государственной символике России. Это содействует воспитанию уважительного отношения к государственным символам Российской Федерации, сохранению преемственности поколений, укреплению социального единства общества.

В училище разработан план мероприятий по популяризации государственной символики, намечено проведение конкурсов творческих работ по истории государст-

венной символики Российской Федерации, целью которого является знакомство с историей и значением государственных символов.

Какой будет Россия завтра во многом зависит от того, как мы сумеем воспитать подрастающее поколение, которому суждено сохранять и продолжать национальную культуру, ее духовно-нравственные традиции.

Солнечный город

Из опыта воспитательной работы

Л.М. КОВАЛЕВА,

вожатая МОУ «Начальная школа — детский сад № 291»

Вся воспитательная работа в нашем МОУ осуществляется через детскую организацию «Солнечный город». В основе ее лежит система коллективного творческого дела (КТД) по методике профессора И.П. Иванова. КТД служит средством самореализации личности, развития активности, самостоятельности, ответственности, творчества. КТД не навязывается, а основывается на интересах и стремлениях обучающихся.

Программа «Солнечный город» включает в себя четыре периода обучения и воспитания дошкольников и младших школьников с I по IV класс, где каждый последующий период опирается на предыдущий, где старшие дети передают свои знания, умения, опыт младшим товарищам.

Цель каждого периода — сделать мир вокруг лучше, добрее; помочь всем, кто нуждается в помощи; самим многое узнать и научиться новому.

Управление «Солнечным городом» осуществляется через совет. Командиры отрядов несут информацию звеньевым, звеньевые работают с ребятами в своем звене. Состав ребят в звене постоянно меняется, каждый ученик может быть «вопросиком», «добродеем», «экологом», в зависимости от КТД. Члены звена разрабатывают КТД по определенному алгоритму.

«Знайки», «художники», «добродееи» и другие выходят со своим КТД в дошкольные группы. Это может быть показ спектакля по ПДД, «Книжкина больница», акция «Помоги пернатым», беседа «О культуре и вежливости» и т.п.

Воспитание детей осуществляется на «полянках развития», каждая из которых несет на себе определенную задачу и является ступенькой в развитии творчества детей.

Каждый период заканчивается подведением итогов за год. Детям, которые на протяжении всего года прилежно учились, активно участвовали во всех добрых делах и начинаниях жителей «Солнечного города», предоставляется право первыми получить свой солнечный галстук (по количеству набранных лучиков).

Ребята II класса («солнечные зайчики») передают свои желтые галстуки первоклассникам, III класса («лучики солнца») вручают розовые галстуки второклассникам, а выпускники-четвероклассники («лучи солнца») повязывают галстуки розового и желтого цветов как символ дружбы всех детей «Солнечного города» третьеклассниками.

В организации существует система опощения. Во всех классах имеется стенд с индивидуальными «солнышками» (с фото-

графией каждого ребенка). К нему прикрепляются лучики за активное участие в КТД.

У жителей «Солнечного города» есть гимн, флаг желтого цвета, символизирующий союз всех маленьких и взрослых жителей на полянах «Солнечного города». Солнце и лучи в центре флага — символ добра, истины и красоты.

Все жители «Солнечного города» имеют права и обязанности, определенные уставом.

Приведем выдержки из устава «Солнечного города».

Права жителей «Солнечного города»:

- выбирать дело себе по душе;
- участвовать в выборе, проведении и обсуждении КТД;
- высказывать свое личное мнение, смело отстаивать свои позиции;
- самостоятельно выбирать полянку развития для КТД;
- использовать КТД для воплощения своих идей;
- обращаться за помощью к взрослым, если в этом есть необходимость.

Обязанности жителей «Солнечного города»:

- прилежно учиться, познавать окружающий мир;
- воспитывать в себе трудолюбие, честность, ответственность;
- уважать старших, учителей, родителей, с почтением относиться к пожилым людям;
- помогать младшим, передавать им свои знания;
- любить, чтить и уважать традиции родного коллектива, школы, города, страны, в которой ты живешь.

Главный принцип жизни в «Солнечном городе» — забота об улучшении окружающего мира, о далеких и близких друзьях.

Чем больше ребята делают добрых дел, чем больше помогают людям, тем теплее, светлее и радостнее живется людям на нашей планете.

Ступени реализации в развитии творческих способностей у детей распределяются следующим образом (см. табл.).

Программа воспитательной работы,

Полянки развития	Задачи	Мероприятия
«Звуки музыки»	Формировать у детей эстетическое отношение к музыке, искусству в целом; заложить основы музыкально-эстетических знаний, потребностей, интересов	«Музыкальный калейдоскоп», «Угадай мелодию», вечера поэзии и музыки
«Дыхание природы»	Формировать у учащихся природосообразное поведение; включать ребенка во взаимодействие с природой через систему социально значимых отношений «Я и природа — одно целое»	Экологические викторины, защита экоплакатов; акция «Помоги пернатым», экскурсии в природу
«Самodelкина»	Формировать начальные умения и навыки трудовой деятельности; развивать творчество, воображение, умение управлять процессом творчества (фантазирования)	Трудовые акции, выставки «Поделки Самodelкина», работа в огороде
«Спортивная»	Обеспечить право ребенка на разностороннее развитие и укрепление здоровья; воспитание потребности занятий спортом, здорового образа жизни	Тематические недели спорта, спортивные соревнования, марафоны, классные часы о спорте и здоровом образе жизни
«Добрых дел»	Формировать нравственное поведение в социуме, создавать условия для сознательного выбора поступков в соответствии с нравственными принципами, воспитывать желание и потребность нести добро людям	Шефство над воспитанниками детского сада, акция «добрых дел», субботники



Окончание

Полянки развития	Задачи	Мероприятия
«Знайкина»	Обеспечивать развитие интеллектуальных, познавательных и творческих способностей детей, формировать устойчивый интерес к процессу познания и самопознания	Предметные олимпиады, конкурсы, тематические недели по предметам, познавательная программа «Покорение Сибири»
«Почемучкина»	Создать условия для учебной деятельности детей; воспитать потребность в открытии новых знаний; в самостоятельном выборе средств для их открытия	Экскурсии в музеи, к памятникам архитектуры, искусства, посещения библиотеки, конкурсы «Почемучкина» и т.д.
«Театральная»	Формировать нравственно-эстетические качества ребенка посредством приобщения его к театральному искусству; развивать художественный вкус, творческое воображение; коммуникативные качества	Посещение театров, инсценировки художественных произведений, подготовка и показ театрализованных представлений
«Юного художника»	Формировать знания детей о разных видах изобразительного искусства, способность проникаться чувствами и отношениями, которые несет в себе произведение искусства; развивать творческие способности к изобразительной деятельности	Посещение музеев, тематические выставки рисунков, конкурсы рисунков на асфальте, викторины «Веселый карандаш» и т.д.
«Учебная»	Воспитать устойчивую мотивацию к учебной деятельности; пробуждать интерес к знаниям, формировать целостное отношение к учебе	Учебные викторины, конкурсы на звание лучшего знатока предмета, классные часы на тему учения

осуществляемая через детскую организацию, обеспечивает преемственность между дошкольным и начальным звеном, эф-

фективное поступательное развитие ребенка создает систему непрерывного образования.

РЕКЛАМА

Фирма «ИСПО-Сервис» предлагает ПАМЯТНЫЕ ДИПЛОМЫ ВЫПУСКНИКУ ДЕТСКОГО САДА

**Оригинального дизайна в твердом
целлофанированном переплете альбомного формата.**

Внутри диплома – рамки для фотографии выпускника отдельно и вместе с группой, поздравительный текст, места для надписей и подписей.

Цена одного диплома 55 рублей плюс стоимость почтовой пересылки
в Ваш регион

Дипломы высылаются **только наложенным платежом.**

Наш адрес: 119034, г. Москва,

Лопухинский пер., д. 3, стр. 2, ООО «ИСПО-Сервис»

Тел./факс: (095) 202-02-96, 203-93-63

Принимаем с гарантией получения письменные и телефонные заявки
на дипломы до 15 апреля 2005 года.





*Ш*кольный спортивно-оздоровительный центр

Л.П. ВЕЛИЧКО,

директор

О.П. ДОЛОТИНА,

учитель физической культуры школы № 36

Разработка эффективных мер по укреплению здоровья учащихся, создание условий для полезного досуга исключительно важно для современной общеобразовательной школы. Необходимость диктуется ухудшением здоровья учащихся и ростом числа правонарушений среди несовершеннолетних.

Стремясь повлиять на сложившуюся тревожную ситуацию, в нашей школе по инициативе администрации в 1998 г. создан спортивно-оздоровительный центр, который является структурным подразделением школы и осуществляет свою деятельность в соответствии с ее уставом и положением о комплексном спортивно-оздоровительном центре.

Этот центр объединяет и координирует усилия медицинских работников, педагога-психолога, учителей физической культуры, других предметников и классных руководителей в совместной деятельности по обеспечению физического и духовного становления личности учащихся, формированию здорового образа жизни, созданию условий, сохраняющих здоровье всех участ-

ников образовательного процесса и обеспечивающих полезный досуг.

Функции и основные направления работы центра обуславливаются потребностями личностно-физического развития членов школьного коллектива, целевыми установками, интересами и возможностями работников школы.

Центр состоит из отделений, которые проводят работу по соответствующим направлениям:

- психологическое и социально-педагогическое — осуществляют изучение воспитательного потенциала семьи, школьного и классного коллективов, окружающего социума, влияющего на формирование ЗОЖ; организуют деятельность по социальной защите учащихся и членов их семей;

- медицинское и логопедическое — осуществляют мониторинг за состоянием здоровья учащихся, медицинское просвещение педагогических кадров и родителей, оказывают помощь учащимся в решении вопросов по спортивно-оздоровительному досугу;

— организационно-оздоровительное — осуществляет комплектование оздоровительных групп и контроль за реализацией оздоровительных методик; организует научно-исследовательскую работу и деятельность по повышению квалификации педагогов;

— спортивно-массовое — проводит спортивно-оздоровительные мероприятия развивающего, коррекционного, компенсирующего характера, используя групповые, индивидуальные и массовые формы работы.

На начальном этапе работы центра было сформировано 16 групп из учащихся всех параллелей, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной физкультурной группе, а также имеющих низкий уровень физической подготовленности. Учащиеся данных групп 2 раза в неделю во внеурочное время занимались ритмической гимнастикой, плаванием, подвижными и спортивными играми, оздоровительной гимнастикой, обучались у психолога основам саморегуляции. Таким образом, увеличился объем двигательной активности учащихся до 136 часов в год (с учетом уроков физической культуры), что способствовало повышению резистентности и общей работоспособности организма.

Систематически осуществлялся медико-педагогический контроль за проведением занятий.

Совместно с преподавателями Сибирской государственной академии физической культуры педагоги проводили исследовательскую работу: формировали банк данных о каждом ученике, вели валеологическую карту, в которой прослеживались результаты тестирования: уровень физического развития и его оценка; уровень физической подготовленности; оценка психического развития.

В процессе работы учителя отрабатывают здоровьесберегающие технологии по профилактике и коррекции нарушений органов зрения, опорно-двигательного аппарата и других отклонений в состоянии здоровья.

В результате двухлетней работы на данном этапе были достигнуты ощутимые результаты: простудные заболевания по школе составили 49 %, а по оздоровительному центру — 15,8 %. По уровню физической подготовленности улучшили показатели 27 % учащихся.

Учитывая положительную динамику в работе центра, с 2001 г. введены дополнительные факультативные занятия в каждом классе, с I по XI, проводят их квалифицированные специалисты:

— антистрессовая пластическая гимнастика (0,5 ч в неделю) — новое направление массовой оздоровительной физкультуры, которая обеспечивает единый подход как к физическому, так и нравственному здоровью;

— ритмическая гимнастика (0,5 ч в неделю) — позволяет развивать координацию;

— плавание (8 ч в год) — способствует закаливанию, формированию осанки, профилактике сердечно-сосудистых заболеваний.

Создано 8 групп продленного дня для I–V классов, где учащиеся ежедневно занимаются физическими упражнениями, преимущественно на свежем воздухе, и осваивают курс «Основы саморегуляции», который помогает понять тесную взаимосвязь физического и психического здоровья и овладеть доступными средствами регуляции как своего психического состояния, так и поведения в целом.

Возобновлены физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня — гимнастика до занятий и динамические перемены, на более высоком уровне организуются традиционные спортивные праздники и соревнования.

Реализуется междисциплинарная программа «Здоровье» — целостная образовательная программа, направленная на укрепление здоровья и составленная с учетом возрастных психофизиологических особенностей учащихся и в соответствии с физиолого-гигиеническими нормативами.

Функционирует клуб «Здоровье» для учителей и «школа здоровья» для родителей, в которых проводятся консультации по закаливанию в повседневной жизни, единству школы и семьи в вопросах воспитания здорового ребенка и т.п.

Дополнительные занятия во внеурочное время позволяют на 50 % компенсировать дефицит двигательной активности учащихся, более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрывать духовные и творческие способности и эффективно проводить профилактику асоциального поведения.

Урок здоровья

М.В. ГРИНЕНКО,

учитель начальных классов школы № 61

Тема: «Умственное утомление».

Цели: формирование знаний о признаках умственного утомления и умений выполнять упражнения для снятия умственного утомления; формирование эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Ход урока.

I. Актуализация и целеполагание.

Задачи: актуализация знаний об умственном утомлении и его последствиях (на основе наблюдений учащихся).

— Какой вид трудовой деятельности является основным на уроке? Верно, умственный труд. Мы учимся, а любое обучение — это большой умственный труд. Посмотрите вокруг себя — наша школа, мебель, одежда, учебные принадлежности — все это создано руками человека, его трудом...

Как пианист или хирург заботится о своих руках, об их силе, ловкости, эластичности, как певец бережет горло, чтобы не простудить его, не перенапрячь голосовые связки, так и мы с вами должны заботиться о том, чтобы, пополняя свои знания, не доводить организм до переутомления. Тема нашего урока так и называется — «Умственное утомление».

Мы должны ответить на вопросы: как проявляется умственное утомление? Что нужно предпринимать, чтобы его не допустить? Как снять умственное утомление, если оно наступило?

II. Формирование знаний и умений.

Вопросы для беседы.

— Скажите, ребята, бывали ли у вас ситуации, когда, выполняя задания в школе или дома, вы чувствовали сильную усталость? Расскажите о своих ощущениях. Продолжали ли вы после этого выполнять задания? Легко ли вам удавалось это делать?

Правильно, усталость проявляется в нежелании выполнять ту работу, которую до этого вы делали с удовольствием, в слабости, проявлении головной боли. И поэтому утомление — это сигнал к тому, что надо отдох-

нуть. А если вы будете продолжать выполнять работу в состоянии усталости и будете часто это делать, то утомление может перейти в особое состояние — *переутомление*, а это уже болезнь. Она проявляется в ослаблении памяти, снижении внимания, затруднении мышления. Человек становится рассеянным, раздражительным, ему неинтересно, что происходит вокруг, нарушается сон, снижается аппетит, часто мучают головные боли. При этом наблюдается также снижение устойчивости организма к различным заболеваниям, в первую очередь к простудным.

Хотелось бы вам приобрести такое заболевание? Конечно нет. Для этого мы с вами разучим упражнение, которое называется «Сбрось усталость». Как только вы почувствуете утомление, выполняйте его в течение 1–2 минут.

Встаньте, ноги врозь, слегка согнув колени, немного наклонитесь вперед, руки свободно опустите вдоль туловища, расправьте пальцы, склоните голову к груди. Плавное покачивайтесь из стороны в сторону и вперед-назад. Резко встряхните головой, руками, ногами, всем телом. Вы стряхнули почти всю усталость. Чуть-чуть осталось? Повторите упражнение. Вы почувствовали прилив бодрости, настроение улучшилось.

Анализ ситуаций (работа в группах). Каждая группа читает текст, рассматривает ситуации, делает вывод о том, из-за чего наступает утомление.

Ситуация 1. Сережа очень любит читать книги и играть на компьютере. Придя из школы домой, пообедав, он идет к другу. Они обмениваются книгами или кассетами, немного гуляют, а затем расходятся по домам, чтобы выполнить домашнее задание. После этого Сережа занимается своим любимым делом: чтением книг или игрой на компьютере допоздна, иногда до 12 ч ночи. Утром ему нелегко вставать, но, сделав утреннюю гимнастику, он чувствует себя лучше. В школе уже на втором уроке он чувст-

вует себя утомленным. Почему? Какой бы совет вы дали Сереже?

Ситуация 2. Света веселая, общительная девочка. После школы она любит поболтать с подружками, погулять по улице, никогда не спешит домой. Вернувшись поздно, она вспоминает, что должна выполнить поручения мамы. Выполняя их, часто отвлекается на звонки друзей, долго беседует с ними. Домашнее задание садится делать в разное время, иногда в 17 ч, иногда в 19 ч. И так на протяжении месяца. Света начала замечать, что успеваемость в школе стала хуже, чаще появляется плохое настроение, устает.

Почему? Какой бы совет вы дали Свете?

Ситуация 3. Денис предпочитает подольше поспать, не успевает перед школой позавтракать. В школьной столовой он наспех съедает булочку, запивая ее чаем. Игрет на перемене с ребятами. После уроков, не заходя домой, долго гуляет на улице. Вернувшись, он опять наспех съедает бутерброды, потому что на разогревание еды ему не хочется тратить время, так как по телевизору скоро начнутся мультфильмы. Потом надо садиться делать домашнее задание. К вечеру он чувствует, что болит голова.

Почему? Какой бы совет вы дали Денису?

Ситуация 4. Лиля не любит гулять на улице, предпочитает отдыхать у себя в комнате, занимаясь любимым делом. Никогда не открывает в комнате форточку, боится заболеть. К вечеру она чувствует себя утомленной и у нее часто болит голова.

Почему? Какой бы совет вы дали Лиле?

Физкультминутка. «Оживлялки, прогонялки утомилок».

Оживлялка 1.

Сложите ладони перед грудью пальцами вверх, не дышите, сдавите изо всех сил основания ладоней, чтобы руки задрожали. Мускулы плеч и груди напряжены. Втяните живот и потянитесь вверх, как будто вы, опираясь на руки, выглядываете из окна. 10–15 с. Повторите 3 раза.

Оживлялка 2.

Сложите руки в «замок», обхватите ими затылок, отведите руки вперед. Потяните голову к локтям. Не сопротивляйтесь, растягивайте шейный отдел позвоночника. 10–15 с. Тяните ровно, так чтобы было приятно.

Оживлялка 3.

Разотрите пальцами мочки ушей, а потом ладонями ушную раковину — вверх-вниз, вперед-назад, при этом поцокайте языком, как лошадка. 15–20 с.

Оживлялка 4.

Дотянитесь языком до подбородка. Еще дальше (6 раз).

Оживлялка 5.

Улыбнитесь и скажите «Сы-ы-ы-р», а потом надавите на точку на кончике носа и произнесите «Ха-ха-ха» или «Гы-гы-гы», сначала медленно, потом быстрее и быстрее. Помните, смеются победители!

Оживлялка 6.

Быстро-быстро сожмите и разожмите пальцы рук, поморгайте, затем крепко зажмурьтесь, сожмите кулаки и скажите: «Я справлюсь! Я могу! Я ничего не боюсь!»

Обсуждение ситуаций о мерах профилактики умственного утомления.

Ситуация 1. У Сережи наступает утомление из-за неполноценного сна.

Спать нужно ложиться не позднее 22 ч и вставать в 7 ч утра.

Бывали ли у вас такие ситуации, когда вы приходили в школу не выспавшись? Можете вспомнить, как прошел тогда ваш день? А сейчас послушайте рассказ (сообщение заранее подготовленного ученика).

Сон для человека имеет важное значение. Как бы вы ни отдыхали днем, организму необходим полный покой, который возможен только во время сна, когда отдыхает прежде всего нервная система и ее самый высший отдел — головной мозг. Отдыхают и внутренние органы, их работа замедляется, сердце бьется спокойнее, мышцы расслабляются, позвоночник распрямляется. Для человека лишение сна опаснее, чем лишение пищи. Был проведен эксперимент со щенятами, которых кормили, но не давали спать. На пятые сутки они умерли. У невыспавшегося человека нарушается деятельность головного мозга, которая приводит к нервным заболеваниям. Чем меньше возраст, тем больше нужно спать. Детям 10–12 лет надо спать не меньше 10 часов. Хорошо высыпавшись, если лежишься в одно и то же время. Недосыпание приводит к быстрому утомлению, к плохой работоспособности в течение дня.

Ситуация 2. Света не соблюдает режим дня, из-за этого устает.

Почему важно соблюдать режим дня? Режим дня — это определенный ритм, по которому вы живете: спите, занимаетесь в школе, обедаете, гуляете, учите уроки и т.д. У каждого есть режим дня, только у одних он правильный, у других — нет.

Какой режим дня можно назвать правильным? Тот, при котором рационально распределено время для труда и отдыха. При правильном режиме дня вы все успеете сделать, у вас хорошее настроение, активное, бодрое состояние.

Умственная работоспособность человека в течение дня меняется. Лучший период ее в утренние часы — с 9 до 11, а затем уровень работоспособности несколько снижается, к 16–17 ч начинается второй подъем. В это время лучше всего готовить домашние задания.

Ситуация 3. Денис устает из-за того, что неполноценно питается.

Пища дает организму энергию, необходимую для работы мышц, сердца, мозга и других органов. При недостатке пищи человек слабеет, нормальная деятельность всех органов нарушается. Пища — это «строительный материал» для растущего организма. Поэтому так важно полноценно питаться в одни и те же часы. Тот, кто не садится вовремя есть или, наоборот, постоянно что-то жует (конфету, булочку, печенье), портит аппетит и нарушает правильное пищеварение, его нормальный ритм.

Ситуация 4. Лиля не гуляет на улице и не проветривает комнату, поэтому часто чувствует себя усталой.

Детям необходимо гулять в любую погоду не менее 2 часов в день и обязательно проветривать комнату, так как из-за недостатка кислорода могут возникнуть головные боли, головокружение и даже потеря сознания.

Рассмотрев ситуации, вы поняли: чтобы не допускать умственного утомления, необходим четкий режим дня, полноценный сон, рациональное питание и хорошая вентиляция помещения.

Снятие психоэмоционального напряжения.

А сейчас, завершая занятие, познакомимся еще с одним секретом преодоления умственного утомления. С древнейших времен музыка сопровождает человека, даря ему духовное и физическое здоровье.

Звучит легкая, спокойная музыка, и мы отправляемся в путешествие на «Голубую звезду». Сядьте удобно, закройте глаза, представьте себе ночное небо с яркими звездами. Где-то там далеко-далеко есть жизнь.

Вы — команда межпланетного космического корабля землян. Корабль поднимается в небо. Вдох-выдох, 3 раза. Крепко-крепко сожмите в кулачках штурвалы и сильно надавите ступнями на педали. Держите, держите. Молодцы! А теперь отпустите штурвалы и педали... Вдох-выдох. Чувствуете, как приятная тяжесть растекается по телу, прижимает нас? Корабль взлетает. Нам становится легко. Дышите ровно: вдох-выдох, 3 раза. Хорошо! Мы почти не чувствуем своего тела, оно легкое, невесомое. Вдох-выдох, 2 раза.

Мы летим в космосе. На нас смотрят звезды, а впереди «Голубая звезда»... Она уже близко, яркая, голубая. Делаем плавную посадку. Снова крепко возьмитесь за штурвалы, сильно надавите на педали. Глубокий вдох-выдох. Отпустите штурвалы и педали. Как плавно и мягко мы сели!

Выходим из корабля. Перед нами океан, где вместо воды цветы: белые, желтые, оранжевые, розовые с голубыми стебельками, поэтому планета и кажется голубой. В этом океане цветов живут необычные существа с прозрачными крылышками, огромными голубыми глазами, серебристыми усиками. Это и есть наши соседи, жители «Голубой звезды» — чистокрылышки. Они рады нам, улыбаются, мы им нравимся, они предлагают нам свою дружбу и нежность. Они протягивают нам свои чистые крылышки. Мы тоже протягиваем им руки и... Чувствуете, как в наше тело входит тепло, покой, доброта?

Пора возвращаться на Землю. Мы возьмем с собой радость и чистоту, которую нам подарили, и поделимся счастьем с родными и друзьями, со всеми землянами.

Милые чистокрылышки, дорогие соседи, мы рады встрече с вами, мы никогда не забудем вас, будем стараться быть такими же добрыми, чистыми и нежными.

III. Домашнее задание.

Составьте правила, при соблюдении которых приготовление домашнего задания будет успешным и утомление не возникнет.



Обучение младших школьников с учетом их мыслительных способностей

По материалам опытно-экспериментальной работы

И.М. РАДЬКО,

методист отдела социально-педагогического сопровождения управления образования администрации г. Омска

З.Н. КОЧАНОВА,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Гимназия № 26»

Гуманизация образования, доминирующая сегодня в образовательном пространстве как новая образовательная парадигма, основывается на признании вариативности индивидуальных познавательных стратегий, возможность реализации которых позволяет человеку в максимальной степени воплотить свой личностный потенциал.

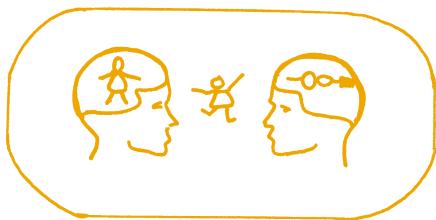
Одним из путей совершенствования учебной деятельности является ее индивидуализация, связанная с созданием условий для удовлетворения потребности субъекта в реализации своей познавательной активности в соответствии с индивидуальными стилевыми особенностями. Приближение технологии к человеку, к его индивидуальным особенностям является в настоящее время устойчивой образовательной тенденцией. Педагогическая практика свидетельствует о том, что длительное игнорирование индивидуальных стратегий познания со

временем приводит к отрицательным последствиям в развитии ребенка, а в крайних случаях может привести к нарушению его здоровья.

Одним из важных свойств индивидуальности является функциональная асимметрия полушарий головного мозга — она определяет особенности восприятия, запоминания, эмоциональную сферу человека.

Левое полушарие отвечает за последовательный логический анализ входящей информации и расшифровку языка. Правое полушарие занимается в основном творческими процессами, образами, эмоциями и музыкой, оно включается в работу при выполнении зрительных и пространственных заданий. Процессы в левом полушарии происходят поэтапно, а в правом полушарии обрабатывают информацию всю сразу, отыскивая примеры и объединяя все в единое целое (см. рис.). По поводу этих особен-

ностей очень удачно выразился Б. Белый: «Левое полушарие не видит за деревьями леса, а правое видит лес, но не различает деревьев».



И как люди склонны больше использовать правую или левую руку, так у каждого активнее одно из полушарий, и поэтому будет преобладать та или иная стратегия мыслительных операций.

На сегодняшний день, по данным профессора А.И. Захарова, современное образование имеет левополушарную направленность (т.е. происходит активизация преимущественно аналитического левого полушария), в то время как для детей младшего школьного возраста крайне важно участие правого, «образного» полушария. Такой традиционный левополушарный характер обучения не дает возможности проявляться творческим, интуитивным началам ребенка, способствует образованию неврозов, отбивает у многих детей желание учиться уже в начальной школе.

Приведем пример. Сергей имеет богатое воображение и очень любит рисовать. Когда он был в I классе, его учительница, которая всегда много говорила и объясняла, написала в его индивидуальной карточке: «Мечтатель, который мог бы достичь многого, если бы больше концентрировал внимание и слушал задание». В классе он не мог подолгу слушать, не имея перед собой картинки или записи, на которую можно было бы ориентироваться, поэтому он отключался и находил за окном какой-нибудь объект для изучения или рисовал. Приносил домой много работ, которые не уставал выполнять в классе, или, намучившись полтора часа над выполнением десятиминутного задания по чтению, он раздражался и плакал. «Это слишком трудно. Я ненавижу школу», — твердил Сергей каждый день.

Подобных примеров множество. У таких детей, как Сергей, часто возникают проблемы с учебной из-за того, что их стиль обучения не совпадает со стилем преподавания учителя, и, если ничего не изменится, они так и будут отстающими, будут без особой охоты учиться, ненавидя школу. Но можно помочь им справиться с трудностями, хорошо учиться и даже преуспеть: необходимо развивать и подчеркивать их сильные стороны и компенсировать слабые. Например, у Сергея сильной стороной является то, что у него в большей мере развито конкретно-образное мышление, воображение (т.е. преобладает активность правого полушария), при этом слабо развиты аналитические, логические механизмы мышления. Именно таким детям сложно учиться в современной школе, обучение в которой имеет «левополушарную» направленность.

Актуальность и недостаточная теоретическая и практическая разработанность указанной проблемы определили направление опытно-экспериментальной деятельности педагогов начальной школы гимназии № 26 г. Омска, целью которой является создание и обоснование таких технологических подходов обучения учащихся начальной школы, которые способны связать педагогический процесс с особенностями механизмов мышления и обеспечить позитивное изменение результативности образовательного процесса и развития личности ребенка.

Для реализации данной цели на первом этапе опытно-экспериментальной работы были созданы гомогенные классы. Создание и апробирование технологических подходов проводились в условиях таких классов. Комплектование ученических коллективов осуществлялось с учетом индивидуально-типологических особенностей и механизмов мышления детей. Такой подход к созданию классов относится к внешней дифференциации по психофизиологическим особенностям детей. При ее реализации соблюдается единство содержания образования на уровне учебного плана, учебных программ, а различие в большей мере проявляется в содержательном и в процессуальном аспекте учебного занятия.

Учение, как и любую деятельность, можно представить в виде следующих этапов: целевой, мотивационный, операционный, результативный.

Самым трудоемким и сложным является операционный этап.

На этом этапе учения перед педагогом стоит задача организации познавательной деятельности учащихся, при которой учитывались бы их психофизиологические особенности, когда любое задание в ходе его выполнения будет доставлять удовольствие ребенку, т.е. стиль преподавания учителя будет соответствовать стилю обучения школьника. Именно на этом этапе у некоторых детей наступает критический период: с одной стороны, необходимо выполнить работу, с другой — у них не хватает условий для решения задачи.

Для того чтобы создать эти условия, необходимо учитывать индивидуальные психофизиологические особенности детей при отборе содержания, организации образовательного процесса, выборе методов и приемов обучения, поэтому педагоги-экспериментаторы вначале выделили общие технологические подходы для всех категорий учащихся: «логиков» — детей с левополушарным стилем познания; «образников» — детей с правополушарным стилем познания; «гармоников» — детей с равнополушарным стилем познания.

Например, «образники» — контекстзависимые — лучше выполняют досрочные задания, без фиксирования времени, лучше воспринимают демонстрируемую целостную информацию; «логики» — контекстнезависимые — концентрируются на деталях, быстро выполняют задания, им нужен последовательный пошаговый алгоритм, им можно давать задания на время; «гармоники» обладают высоким темпом работы, для них следует использовать сочетание долгосрочных заданий с заданиями на время.

Выделенные общие технологические подходы могут быть использованы на любых учебных занятиях. Чтобы на каждом уроке все учебные процедуры были сориентированы на гарантированное достижение учебных целей, для учащихся с различными механизмами мышления педагогами бы-

ли определены технологические подходы на всех основных составляющих урока, учитывающие индивидуально-типологические особенности младших школьников. Было выделено 10 этапов:

- организация начала занятия;
- проверка выполнения домашнего задания;
- подготовка к основному занятию;
- усвоение новых знаний;
- первичная проверка понимания;
- закрепление знаний;
- обобщение и систематизация знаний;
- контроль и самопроверка знаний;
- подведение итогов;
- информация о домашнем задании.

Обращаем внимание на то, что количество этапов, их логическая последовательность будут зависеть от цели и типа урока, т.е. могут использоваться различные комбинации. Для каждой составляющей урока выделена дидактическая задача, содержательный и процессуальный аспекты, показатели оптимального реального результата. Все это выражено в виде таблиц, фрагмент одной из них представлен на с. 29.

Дидактические задачи и показатели результатов инвариантны для всех категорий детей, вариативными являются содержательный и процессуальный аспекты этапа.

В содержательный аспект включены целевая установка и стандартизированные знания, умения, навыки — ЗУН (на федеральном, региональном и школьном (гимназическом) уровнях), выделены некоторые подходы, которые необходимо учитывать для той или иной группы детей. Процессуальный аспект разнообразен, представлен наиболее оптимальными, эффективными составляющими, создающими ситуацию успеха для ребенка на данном этапе и включает в себя компоненты:

- формы работы;
- канал восприятия, в котором необходимо работать на данном этапе урока;
- вид общения;
- жесты, помогающие восприятию учебного материала;
- способы организации;
- приемы учебной деятельности;

**Ориентация учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей
для учащихся с преобладанием образного мышления**

Типовые составляющие урока	Дидактические задачи этапа	Содержательный аспект	Процессуальный аспект (или организация деятельности)	Показатели оптимального реального результата
Организация начала занятия	Подготовка учащихся к работе на занятии	Установление внутренней организации: • приветствие; • проверка готовности учащихся к уроку; • готовность доски, мела, наглядных пособий; • желателен музыкальный фон; • рассеять страх перед предстоящей работой. Помнить! «Образники» с эмоциями преимущественно внешнего плана	Установление внешней организации: • четкость речи, действий; • ярко выраженная волевая направленность учителя; • доброжелательность. Форма учебной работы: фронтальная. Опора на зрительный канал восприятия. Вид общения: устно-слуховое. Жесты-регуляторы. Способы аргументации: внушение (обращается не только к разуму, но и к чувствам). Помнить! «Образники» чувствительны к интонационной стороне речи, медлительны, неторопливы	Полная готовность класса и оборудования, быстрое включение учащихся в деловой ритм
Подготовка к основному этапу знания	Обеспечение мотивации и принятия учащимися цели учебно-познавательной деятельности; актуализация опорных знаний и умений	Постановка триединой дидактической цели урока, мотивация учебной деятельности (в зависимости от типа урока). Представление упражнений и заданий на репродуктивном уровне для актуализации опорных знаний и умений. Помнить! «Образникам» свойственны бурные, эмоциональные реакции, которые возможны на этом этапе урока; спокойно перевести в процессуальный аспект	Форма учебной работы: фронтальная. Опора на зрительный канал восприятия (включение воображения). Вид общения: письменно-зрительное. Жесты-регуляторы. Способ аргументации: опора на типологию. Приемы учебной деятельности: • кроссворды и ребусы; • игра, соревнования; • поиск главного знания; • размышления вслух; • опорные сигналы; • рисунок. Ключевые слова к заданиям: • найди основание для...; - найди лишнее...; нарисуй то, что...; продемонстрируй...; соотнеси... (реже). Помнить! «Образники» делают больше ошибок при слуховом предъявлении информации	Готовность учащихся к активной учебно-познавательной деятельности на основе опорных знаний

- примеры результативных ключевых слов к заданиям;
- на отдельных этапах урока уровень усвоения.

Особое внимание следует обратить на подбор приемов учебной деятельности на каждом этапе для разных категорий учащихся, именно от них в большей мере зависит успешность ребенка в процессе общения. Они общеизвестны, но в таблицах приемы представлены в ранжированном варианте, т.е. по мере уменьшения уровня оптимальности для учащихся той или иной категории. За основу ранжирования были взяты индивидуально-типологические особенности.

Вышеизложенное характеризует универсальность разработанных технологических подходов обучения. Необходимо также отметить, что существуют и специфические подходы к организации образовательного процесса, связанные с особенностями учебного предмета. Данная специфика в большей мере проявляется в подборе заданий для организации оптимального обучения младших школьников.

Используя анализ психолого-педагогической литературы и результаты своей практической деятельности, учителя начальной школы определили основные рекомендации к выбору заданий для учащихся разных категорий по учебным предметам.

Например, на русском языке «гармоники» с большим интересом выполняют задания на вписывание в текст слов и расширение текстов; «образники» успешнее делают задания в словах-картинках, задания на словообразование; «логики» с интересом выполняют разбор слов и т.д.

Ниже представлены конкретные примеры заданий.

Учебник «Мир вокруг нас», I класс.

Тема: «Как путешествует письмо».

Задание для «гармоников»: напишите письмо от имени щенка слоненку.

Задание для «образников»: нарисуйте марку, которую щенок мог бы наклеить на конверт, отправляя письмо своему другу-слоненку.

Задание для «логиков»: с помощью картинок, которые лежат у вас на партах,

выложите путь письма щенка слоненку. Вам поможет учебник, с. 58 (учебник «Мир вокруг нас» и рабочая тетрадь, с. 59, автор А.А. Плешаков).

Русский язык, II класс.

Тема: «Корень. Однокоренные слова».

Варианты заданий:

«Гармоники»

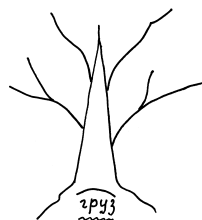
Заполни кроссворд, подобрав родственные слова на тему «Зима».

			И			
			Н	Я		
			Н	И	К	
			Н	И	Ц	А

«Образники»

Составь и напиши родственные слова с корнем *груз* на каждой ветке дерева.

«Логики»



Отметь знаком «+» строчки, в которых все слова являются однокоренными.

1	Смелый Отважный Храбрый	
2	Больница Боль Большой	
3	Горе Горевать Горный	
4	Езда Поездка Поезд	
5	Чистота Чистить Чистый	
6	Жара Жаркий Жарить	

Стоит ли создавать гомогенные классы «образников», «логиков», «гармоников»? Здесь очень много «за» и «против», но и на

сегодняшний день вопрос остается открытым. Педагоги-экспериментаторы гимназии № 26, проработав по данной проблеме несколько лет, пришли к выводу, что детей разных категорий надо обучать в гетерогенных классах, в состав которых должно входить примерно равное количество «образников», «логиков», «гармоников». Поэтому на данном этапе своей опытно-экспериментальной работы они адаптируют разработанные ими рекомендации и технологические подходы обучения учащихся в условиях гетерогенных классов, помня при этом, что они могут избежать ослабления умственной деятельности и

физической активности учеников, если будут опираться на известное правило: «То, что является лекарством для одного, яд для другого».

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Аношкин А.П. Дидактика ума младших школьников. Омск, 1999.
 Борулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика. М., 2001.
 Захаров А.И. Неврозы у детей. СПб., 1996.
 Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. М., 2000.
 Черри Фуллер. Подбери ключ к обучению ребенка. Минск: ПОПУРРИ, 1998.

Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников

А.Г. ПАЧИНА,

учитель начальных классов школы № 44

Под влиянием социально-экономических и культурных перемен в обществе изменилось содержание социального заказа, предъявляемого к системе образования. Определился ряд общих проблем, среди которых проблема отсутствия системности в реализации целостного развития личности, подготовка ее к жизни, труду и образованию в современном обществе и проблема несоответствия умений выпускников общеобразовательных учреждений современным требованиям к уровню коммуникативной и информационной культуры.

Были выделены приоритеты в развитии системы образования, способствующие позитивным переменам и условиям их реализации. Особенно ценным для школьного учителя является признание ученика субъектом образования, самооценности его индивидуальности.

Определены цели развития общего образования, среди которых наиболее значимой для педагога является формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образо-

вания, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

В ходе реализации программы развития системы образования предполагаются повышение качества образования в учреждениях образования за счет внедрения нового содержания и образовательных технологий и апробация нового содержания.

«Новое содержание» понимается как содержание, способствующее развитию личности ребенка, его становления как субъекта разнообразных форм и видов деятельности, в том числе и учебной. Специфика и сущность учебной деятельности усматривается не только в самоизменении индивидом самого себя как субъекта, но и в способности фиксировать эти изменения.

Обеспечение условий для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, — цель развивающего обучения.

Для реализации этой цели в начальной школе апробируется технология «формирования учебной деятельности».

Формирование учебной деятельности — процесс многоплановый, сложный и идти может многообразными путями. Центральные зависимости определяются тем, как будет обеспечено формирование ведущих компонентов этого процесса: мотивов учебной деятельности, целеполагания, учебных действий, действий контроля и оценки. Особое значение придается действию самоконтроля, так как именно оно характеризует учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс.

Формирование самоконтроля как компонента учебной деятельности требует специальной организации. Педагог должен быть компетентен в этом вопросе.

Результатом моей научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности стала методическая разработка курса **«Развитие умений самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности»**.

Содержание курса выстроено таким образом, чтобы по мере его усвоения у ученика сформировалось понятие «самоконтроль» и способность контролировать деятельность.

Предлагаемая методика возникла из необходимости решения следующих проблем:

- ученики представляют себе учебную деятельность нерасчлененной, несамостоятельной, непланируемой;
- учебные действия контролируются, как правило, педагогом, а не самими учениками;
- допущенные ошибки не замечаются и не исправляются;
- отсутствуют или не совсем четко сформулированы критерии контроля учебной деятельности;
- педагоги видят эти затруднения учащихся и способны их снимать.

Следовательно, педагоги, планирующие развернуть подобную работу с учащимися, должны иметь целевые ориентации на развитие самоорганизованной личности учащегося, формирование способности к самоконтролю действий по достижению цели.

Основные задачи курса.

1. Развитие потребности детей в самоконтроле через анализ собственных действий и их результатов.
2. Развитие способности к поэтапному (пооперационному) самоконтролю действий по достижению цели.
3. Развитие потребности в самоорганизации, самоизменении.
4. Развитие психических процессов детей: внимания, мышления, памяти, воображения.
5. Развитие способностей к умственным действиям.
6. Развитие способностей к воспроизведению в учебной деятельности логики научного познания.

Данные задачи объединяются общей целью: **воспитание творческой личности ученика, самоорганизованной, способной к самоизменению и его психологическая адаптация: диагностика, развитие и коррекция личностных структур ребенка, его психических, познавательных процессов.**

Умение контролировать свои действия предполагает решение проблем в трех аспектах:

аспект обучения — повышение результатов обучения по всем предметам;

аспект развития — динамика развития всех познавательных процессов, организационно-деятельностной культуры;

аспект воспитания — осознание необходимости саморазвития, самоорганизации, самовоспитания личностных качеств: нравственности (ответственность, интересы, идеалы, характер), целеустремленности.

Курс рассчитан на 4 года начальной школы. Программа курса построена в соответствии с логикой, которая учитывает возрастные особенности младшего школьника, характер его мышления и особенности эмоциональной сферы.

Общее содержание курса.

В подготовительный период и в 1-й четверти I класса (в период адаптации) курс «Самоконтроль» интегрируется с курсом «Введение в школьную жизнь». Работа по этой программе позволяет наблюдать за поведением детей, глубже изучать и познавать их характер и, учитывая эти знания, направлять их развитие. На этом этапе педагог

фиксирует исходный уровень развития умений самоконтроля.

Курс начинается введением позиции «Я — контролер» в учебно-воспитательный процесс. Основная цель этого этапа (I класс) — **формирование у учащихся начальных представлений о самоконтроле** — достигается путем последовательного решения следующих задач:

- 1) мотивация к самоконтролю результата деятельности, формирование представления о результате;
- 2) мотивация к самоконтролю цели деятельности, формирование представления о цели;
- 3) мотивация к самоконтролю процесса достижения цели;
- 4) формирование представления о взаимосвязи между результатом, целью и процессом;
- 5) формирование представления о самоконтроле как прослеживании хода выполнения действий по достижению цели.

По окончании I класса проводится контрольная работа, диагностика развития самоконтроля. Результаты этой работы обсуждаются с учениками, и они фиксируют уровень в «Картах наблюдения за развитием умений самоконтроля», сравнивают его с исходным уровнем, отмечают свой рост.

II класс начинается с повторения знаний о самоконтроле, полученных в I классе.

Дальнейшая работа ведется по теме «Я — контролер» и включает в себя три этапа.

1-й этап посвящен умению контролировать свой результат. Цель этого этапа — **развитие умения контролировать свой результат** — достигается путем решения двух задач:

- 1) развитие умения описывать цель и результат, выявлять их существенные признаки; формирование способа «сравнительное описание»;

- 2) формирование понятия «знание» как учебной цели.



При организации учебной деятельности важно, чтобы ученики хорошо представляли себе конечный продукт своего труда. Четкое осознание цели своей деятельности способствует ее эффективной организации, мотивации, что, несомненно, сказывается на результатах усвоения.

На специально спроектированных уроках формируется понятие «цель». Большое внимание уделяется конкретизации «незнания» как при постановке учебной задачи, так и в процессе ее решения. (Чему мы договорились научиться? Какая цель наших действий? И т.п.) Когда цель достигнута, ученики соотносят, сравнивают ее со своим представлением при постановке учебной задачи, оценивают результат. (Что хотели получить и что получили?)

Процесс решения учебной задачи сопровождается графическим изображением, т.е. фиксируются промежуточные результаты на пути достижения поставленной цели.

Организованный таким образом процесс решения учебной задачи способствует формированию самоконтроля результата деятельности у учащихся, а также подготавливает их к формированию способности к пооперационному контролю.

Эта работа проводится на протяжении и 2-й, и 3-й четверти II класса.

2-й этап. Умение контролировать процесс достижения цели. (Пооперационный контроль.)

Цель этого этапа — **развитие умений самоконтроля процесса достижения це-**

ли — достигается путем решения следующих задач:

1) формирование понятия «процесс» через получение знания о действии как о «звене» в последовательности действий (процессе), понимание значимости правильного варианта выбора действий;

2) формирование способа построения процесса;

3) формирование способа планирования действий через получение знания, что такое «план действий», мотивацию к планированию действий;

4) формирование способа реконструкции ошибочного действия как способа самоконтроля.

Первые три задачи этого этапа решаются в 4-й четверти II класса.

Пооперационный контроль обеспечивает осознанное выполнение учебного задания на всех его этапах, своевременное исправление ошибок. Учащиеся, прошедшие этот этап формирования действия контроля, приобретают умения:

- выделяют и осознают возникшие в процессе решения задачи затруднения;

- осознают, к какому этапу решения задачи относится затруднение;

- могут самостоятельно вернуться к оценке предыдущих этапов решения;

- указать на состав и последовательность выполненных операций.

Пооперационный контроль относится не только к уже выполненным действиям, но и к планируемым, что обеспечивает возможность анализировать работу над учебным заданием еще до фактического его выполнения, предполагать, прогнозировать результат.

Владея такой формой контроля, ученики, получив учебное задание, не спешат сразу его решать. Вначале они планируют ход его выполнения, сопоставляют и оценивают известные им способы решения, сознательно отбирают наиболее рациональные в данных условиях, продумывают возможные последствия их применения и лишь после этого приступают к выполнению задания. Если возникает необходимость, ученики могут вернуться к любому этапу выполнения задания, проверить состав выполненных действий,

осознать ошибочные и их исправить. Овладение планирующим контролем свидетельствует о том, что учебная деятельность приобрела необходимые черты саморегуляции. Ученики сознательно строят свою учебную деятельность, предвидят возможность возникновения ошибок и затруднений, своевременно намечают меры по их предупреждению.

При формировании пооперационного контроля также используется графическое моделирование. Но, в отличие от «контроля результата», внимание учеников акцентируется на самом процессе. Устанавливаются связи между каждым этапом деятельности.

В 1-й четверти III класса ученики закрепляют полученные способы самоконтроля на разном предметном содержании. Во 2-й четверти решается четвертая задача 2-го этапа — **формирование способа реконструкции ошибочного действия как способа самоконтроля**, — включающая в себя:

- мотивацию на поиск ошибочного действия;

- установление причинно-следственных зависимостей между действиями по достижению цели и промежуточными результатами;

- обнаружение и исправление ошибочного действия способом реконструкции.

Так, после целенаправленной работы с учащимися происходят изменения:

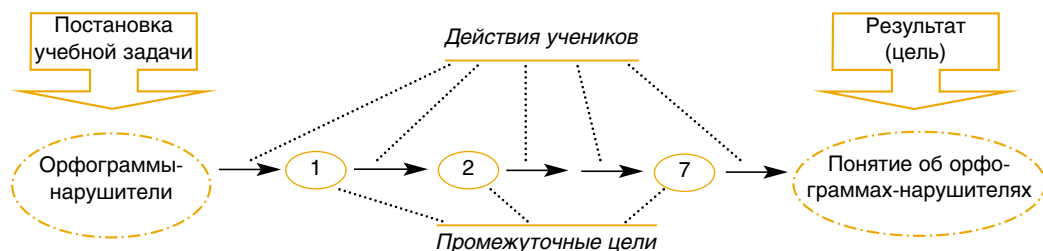
- ученики устанавливают связь между результатом действия и рассуждениями в ходе его получения;

- различают мыслительные и практические действия в ходе выполнения задания и устанавливают связь между ними;

- строят версии того, «как думали», выявляя при этом разные способы выполнения (правильные и неправильные);

- сравнивают результаты реконструкции, что позволяет ошибавшимся ученикам обнаружить недостающий в их действиях элемент способа, связать с уже имеющимся и исправить ошибку в решении.

После исправления ошибки ученики переходят к выполнению заданий, направленных на усвоение уточненного способа, фиксируя в результате его освоения изме-



нение в себе: «Не мог выполнить задание, а теперь могу».

3-я и 4-я четверти III класса и IV класс.

3-й этап — самоконтроль разными способами. Цель этого этапа — **развитие умений самоконтроля**. На данном этапе используются задания разного типа с целью формирования умений самоконтроля на разных уроках.

На каждом этапе проводятся диагностические срезы. Ученики фиксируют уровень развития умений в «Картах наблюдения за развитием умений самоконтроля», сравнивают его с предыдущим, отмечают изменения в себе, т.е. каждый этап заканчивается рефлексией предыдущей деятельности и ее результата.

Овладение способами самоконтроля не только активизирует процесс учения, расширяя возможности усвоения, но и приводит к качественно новым формам активности, которая выступает как самоактивность ученика в виде самоорганизации, что непосредственно влияет на воспитание личности ученика, определяя его учебное самосознание, отношение к себе, сверстникам и окружающему миру.

Курс обеспечен тематическим планированием.

В качестве дидактического пособия разработан «Дневник самоконтроля по русскому языку», содержание которых позволяет каждому ученику на каждом уроке «упражняться» в самоконтроле и самооценке. Кроме того, работа в дневниках способствует более качественно подходить к формированию теоретических понятий по предмету. Дневник состоит из двух частей: 1-я — структура понятия, 2-я — контрольная работа, показывающая уровень сформированности этого понятия. Дневник по русскому языку — это пособие для организации действий самоконтроля и самооценки при реше-

нии учебных задач, формированию теоретических понятий, конкретизирующих фонематический принцип письма.

Покажем на примере, как происходит формирование пооперационного контроля (и оценки) промежуточных результатов на уроке.

«Самоконтроль и самооценка формирования теоретических понятий на уроке русского языка».

III класс. Учебная задача: выяснить, в каких падежных окончаниях буквы нарушают закон письма.

1-й этап. Формирование понятия о нефонемных написаниях в падежных окончаниях.

Процесс формирования понятия о нефонемных написаниях в падежных окончаниях сопровождается моделированием всех возникающих вопросов и ответов на них (промежуточных целей). Таким образом, появляется следующая модель (см. схему).

1. Знание о несоответствии закону письма буквы *и* в падежных окончаниях слов типа *армия, гербарий, здание*.

2. Двойники слов с основой на *(-ий)*.

3. Различение слов на *-ия, -ий, -ие* и слов на *-ей* (типа *улей*).

4. Знание о несоответствии закону письма написаний в окончаниях названий признаков.

5. Знание о несоответствии закону письма буквы *е* в падежных окончаниях после шипящих и *ц*.

6. Буквы *о* и *е* после шипящих и *ц* в падежных окончаниях.

7. Умение проверять орфограммы в падежных окончаниях с учетом нефонемных написаний.

По достижении каждой **промежуточной цели** (например, «знание о несоответствии закону письма буквы *и* в падежных окончаниях слов типа *армия, гербарий, зда-*



Общее содержание курса
«Формирование действия самоконтроля в учебной деятельности младших школьников»

Тема курса	Название этапа	Цели, задачи этапа	Класс	Сроки
	Диагностический	Исходный уровень развития умений самоконтроля	I	август, сентябрь
Введение позиции «Я — контролер» в учебно-воспитательный процесс	Начальные представления о самоконтроле	Формирование начальных представлений о самоконтроле	I II	октябрь — май 1-я четверть
Работа в позиции «Я — контролер»	1. Умение контролировать свой результат	Развитие умений контролировать свой результат	II	2–3-я четверти
	2. Умение контролировать процесс достижения цели. (Пооперационный контроль)	Развитие умений самоконтроля процесса достижения цели	II III	4 четверть 2–3-я четверти
	3. Самоконтроль разными способами	Развитие умений самоконтроля разными способами	III	3–4-я четверти
	Диагностический	Реальный уровень развития умений самоконтроля. Сравнительный анализ результатов: динамика развития умений самоконтроля	III	май
	3. Самоконтроль разными способами	Развитие умений самоконтроля разными способами	IV	1–4-я четверти
	Диагностический	Диагностика уровня развития умений самоконтроля. Сравнительный анализ результатов: динамика развития умений самоконтроля	IV	май

ние и т.д.) ученик «находит место» этого знания в структуре **понятия о нефонемных написаниях в падежных окончаниях** и отмечает (оценивает) в дневнике «+», если «знает», или «?» — если в чем-то сомневается.

2-й этап. Контрольная работа.

1. Целеполагание. (*Знаю ли я, в каких падежных окончаниях буквы нарушают закон письма? Умею ли я использовать это знание на практике?*)

2. Выполнение контрольной работы.

1) Ученики проговаривают или прописывают, что будут проверять.

2) Проговаривают или прописывают, как должно быть правильно.

3) Выполняют задания контрольной работы.

4) Самопроверка, самооценка.

5) Взаимопроверка, взаимооценка.

3. Проверка работы учителем без исправления ошибок, без выставления отметки.

Педагог для себя фиксирует в журнале результаты контрольной работы.

4. Анализ результатов.

1. Ученики соотносят содержание выполненных заданий со знаниями-компонентами понятия (*Знаю (+) о несоответствии закону письма буквы и в падежных окончаниях слов типа **армия, гербарий, здание** и в контрольном задании такие слова написал правильно.*)

1) Если есть «несовпадения» (ошибки), ученики «понимают» причину. (*Почему я ошибся?*)

2) Ученики определяют способ коррекции (планируют его в зависимости от причины).

3) Коррекция (исправление ошибок).

4) Повторный контроль и оценка.

После выполнения контрольной работы возможен **3-й этап. Рефлексия деятельности по достижению цели.** (*Как происходило формирование понятия? Как получили результат?..*)

При составлении дневника использованы теоретические понятия в соответствии с учебным материалом III класса.

Контрольные работы, включенные в дневник, по содержанию не отличаются от контрольных работ из учебника русского языка.

Данная методика может быть использована на других предметах. Для этого учителю необходимо составить технологические карты формирования понятий.

Этот курс успешно интегрируется с уроками русского языка, математики, литературы, естествознания, технологии и др.

Упражнения на развитие умений самоконтроля, творческие задания, упражнения на развитие психических процессов и другие формы и методы работы могут применяться на любых уроках, органично вплетаясь в их контекст.

Формирование учебной самостоятельности учащихся

Дидактическая система

«Школа 2000...» — «Школа 2100»



Е.Г. ФИРСИНА,

учитель начальных классов школы № 54

Проблема формирования учебной самостоятельности учащихся до сих пор является актуальной. Это объясняется тем, что современный учитель ставит перед собой комплекс задач для достижения основной цели образования: формирование готовности учащихся к самоопределению и саморазвитию в постоянно изменяющихся условиях развития нашего общества.

На начальной ступени обучения в деятельности учителя приоритетными задачами являются: обучение учащихся умению ставить цели и самостоятельно организовывать свою деятельность для их достижения; оценивать результаты своих действий.

То есть главная задача учителя — это формирование компонентов учебной деятельности. Она сформулирована авторами дидактических систем «Школа 2000...» — «Школа 2100» в качестве одной из ведущих. При этом под формированием пони-

мается не «насиловательная» деятельность «извне», а создание условий по организации и управлению самостоятельной деятельностью учащимися. Роль педагога в этом процессе состоит еще и в том, чтобы подбирать для их реализации необходимые средства и приемы.

Прежде чем рассмотреть, как решается эта задача в рамках дидактических систем «Школа 2000...» — «Школа 2100», определим понятие самостоятельная работа.

Под самостоятельной работой понимают особую форму организации учебной деятельности, осуществляемой под прямым или косвенным руководством учителя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств (И.Ф. Харламов).

Для эффективного руководства самостоятельной учебной деятельностью уча-

щихся важно определить признаки самостоятельной работы: наличие задания учителя; руководство учителя; самостоятельность учащихся; выполнение задания без непосредственного участия учителя; активность учащихся.

Поскольку одной из ведущих задач, встающих перед учителем, является создание условий по организации и управлению самостоятельной деятельностью учащихся, возникает необходимость определить основные этапы организации самостоятельной учебной деятельности младших школьников как на уровне учителя, так и на уровне ученика. Технологическое обоснование данной организации представляет собой деятельность учителя и ученика на соответствующих этапах урока (см. табл.).

Наиболее эффективным видом самостоятельной работы считаем самостоятельную работу творческого характера. Важным условием формирования самостоя-

тельной творческой деятельности является мотивация, в основе которой у учащихся начальной школы лежит учебно-познавательный интерес. Для повышения эффективности формирования мотивации проводится ее диагностика. Начиная со II класса через анкетирование мы определяем вид учебно-познавательного интереса учащихся. С этой целью используем методику Г.И. Лускановой.

Наибольший интерес представляют ответы учащихся на вопрос «Какую задачу ты выберешь для своей самостоятельной работы — ту, где решение пройдет на высоком уровне сложности, или решишь несколько простых задач?»

В результате обработки анкет определяется вид познавательного интереса учащихся: по содержанию (внешний): «Буду решать данную задачу, так как на этой странице учебника много интересных картинок»; по процессу (внутренний): «Буду ее решать, так как способ решения не открылся мне сразу, нужно приложить усилия, чтобы его отыскать».

Для подтверждения данных анкетирования предлагаются задания, например, такого характера.

Дана последовательность из нескольких рядов чисел. Знаки арифметических действий между числами отсутствуют, но есть результат. Не меняя расположения чисел, надо поставить знаки арифметических действий (+, −, *, :) и скобки так, чтобы в результате получилась единица:

$$\begin{aligned} 1 \ 2 \ 3 &= 1 \\ 1 \ 2 \ 3 \ 4 &= 1 \\ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 &= 1 \\ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 &= 1 \\ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 &= 1 \\ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \ 8 &= 1 \end{aligned}$$

Здесь два варианта решения:

Вариант 1

$$\begin{aligned} (1 + 2) : 3 &= 1 \\ 1 \cdot (2 + 3) - 4 &= 1 \end{aligned}$$

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Актуализация знаний. Целеполагание	Мотивация к предстоящей деятельности. Организация целеполагания. Представление о результате предполагаемой деятельности	Осознание цели предстоящей деятельности. Представление результата
2. «Открытие нового знания»	Предложение учащимся самим составить план своей деятельности. Реализация плана. Коррекция деятельности	Осуществление деятельности. Контроль над промежуточными результатами. Самопроверка. Коррекция деятельности. Осмысление причин неудач деятельности
3. Первичное закрепление	Создание банка заданий по «новому» способу действий	Проговаривание вслух алгоритма действий
4. Решение задач на повторение	Организация самостоятельной деятельности учащихся с целью отработки нового способа действия	Самостоятельное выполнение тренировочных упражнений
5. Саморефлексия (самоконтроль и самооценка)	Организация индивидуальной работы по выявлению и исправлению ошибок. Создание ситуации успеха для каждого ученика	Самоконтроль и самооценка полученных результатов

$$(1 + 2) : 3 : (4 + 5) = 1$$

$$1 + 2 + 3 - 4 + 5 - 6 = 1$$

$$1 \cdot (2 \cdot 3 + 4) : 5 + 6 - 7 = 1$$

$$(1 + 2 + 3) : (4 + 5 - 6) + 7 - 8 = 1$$

Решая данным образом, учащиеся не выделяют общий принцип решения этой группы выражений. Каждое выражение они решают как совершенно новое, методом проб и ошибок, ориентируясь на внешние, несущественные признаки. Таким образом, определяется тип учебно-познавательного интереса — по содержанию.

Вариант 2

$$(1 + 2) : 3 = 1$$

$$1 \cdot 2 + 3 - 4 = 1$$

$$((1 + 2) : 3 + 4) : 5 = 1$$

$$((1 + 2 + 3 - 4) + 5) : 6 = 1$$

$$(((1 + 2) : 3 + 4) : 5 + 6) : 7 = 1$$

$$(((1 + 2 + 3 - 4) + 5) : 6 + 7) : 8 = 1$$

Выполняя задание таким способом, учащиеся открывают общий принцип решения всей группы выражений. В выражениях с нечетными номерами используется отношение $(1 + 2) : 3$. В выражениях с четными номерами отношение $(1 \cdot 2 + 3 - 4)$, когда сначала находят произведение, затем последовательно складывают и вычитают. На основании выбора этого варианта решения определяется учебно-познавательный интерес по процессу.

Задания такого характера помогают учителю не только в определении вида учебно-познавательного интереса, но и способствуют формированию самостоятельности учащихся в нахождении нового способа действий, в определении целей, в планировании своей деятельности. Анализ двух вариантов решения одного задания позволяет развивать и вариативное мышление учащихся.

На уроках русского языка с I класса практикуется такой вид самостоятельной творческой работы, как диктант с элементами творчества. Суть его состоит в следующем: учащиеся дописывают диктуемый учителем текст, дополняя предложения словами с соответствующими орфограммами. Например:

1. Капитан ... наблюдал за китом.
2. Кит всю ночь плыл за ... и вздыхал.
3. Мы его назвали ...
4. У него огромная и длинная ...

5. ... крошечные.

Слова для справок: (И, и)ван, (С, с)ергеевич, (М, м)орозов, к.рабль, (Г, г)игант, г.лова, гла.ки.

Не менее полезным видом самостоятельной работы считаем составление орфографических таблиц по аналогии с таблицами, данными в учебнике. Например, на уроке «открытия» нового знания по теме «Падежные окончания имен существительных» данная таблица сначала составляется учащимися коллективно под руководством учителя.

Затем учащимся предлагается составить таблицу самостоятельно для других падежей имен существительных. После самостоятельной работы учащиеся сравнивают свои ответы по учебнику и делают вывод, совпало ли их «открытие» с принятым в науке. Так на уроке формируется интерес к самостоятельному «открытию» нового знания.

Предлоги	Падеж	Существительные		
		1-е склонение	2-е склонение	3-е склонение
К	Дательный Родительный Предложный	газете	классу	степи
От		...	...	...
По		...	...	...
Из		...	...	...
О		...	...	...

Например, учебные действия на этапе «открытия» нового знания можно определить так: на уроке русского языка (IV класс. «Выведение алгоритма определения спряжения глагола с безударными личными окончаниями») учебные действия направлены на создание данного алгоритма (см. табл. на с. 40).

Далее действия самоконтроля и самооценки осуществляются на этапе самостоятельной работы.

Кроме рассмотренных заданий учащиеся выполняют следующие виды самостоятельных работ:

- самостоятельные работы по образцу — работа выполняется по аналогии с предложенным образцом;
- самостоятельные работы с указанием их выполнения — работа выполняется после обстоятельной инструкции учителя;



Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Определите окончание глагола в данной записи: <i>ищ.. маму.</i>	
Почему не получается?	Не слышим отчетливо.
Как проверять безударную гласную в окончаниях существительных, прилагательных?	В каждом случае своя проверка. Алгоритм для глагола не подходит.
От чего зависит выбор гласной в окончании глагола?	От спряжения.
Как, зная спряжение, написать окончание глагола?	Подставить нужное окончание из 1-го или 2-го спряжения.
Как узнать спряжение?	По начальной форме (правило).
Что сейчас будете делать?	Поставим глагол в начальную форму. Выделим — <i>ть</i> .
Посмотрите, что стоит перед ним.	Наблюдение. Искать 1-е спряжение.
Какие окончания у глаголов 1-го спряжения?	Перечисление окончаний.
Какая гласная повторяется в окончании?	Е
Значит, какая гласная будет в этом окончании?	Е

— самостоятельные работы вариативного характера — есть возможность выбора написания работы.

Практика организации самостоятельной работы позволила сформулировать условия, способствующие ее эффективности:

- Наличие системы в использовании заданий для организации самостоятельной работы.
- Разработка планирования заданий самостоятельной работы как по форме, так и по содержанию.

- Соответствие уровня сложности заданий уровню учебных возможностей учащихся.
- Соблюдение оптимальной продолжительности самостоятельной работы (не более 15–20 мин) при проектировании урока.
- Последовательное усложнение содержания задач самостоятельной учебной деятельности учащихся.
- Четкое формулирование цели заданий и сочетание контроля с самоконтролем, оценки с самооценкой.
- Стимулирование учащихся к выбору заданий высокого уровня сложности.
- Разумное сочетание самостоятельной работы с другими формами и методами обучения.

Сегодня, когда уровень развития ученика определяется и оценивается его спо-

собностью *самостоятельно* приобретать новые знания и осуществлять их перенос в новую, незнакомую ситуацию, деятельность учителя должна быть направлена на ее организацию в обучении, начиная с начальной школы. Данные повторной диагностики, наблюдения на уроке показывают, что в результате целенаправленной работы по формированию учебной самостоятельности уже к концу второго года обучения у учащихся значительно повышается учебно-познавательный интерес.

Развитие познавательной самостоятельности школьника в игровой деятельности

Г.Н. ГРИШКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Омского областного института повышения квалификации работников образования

И.Б. ЮСУБОВА,

директор МОУ «Начальная школа — детский сад № 150»

Для раскрытия личности ребенка весьма важно найти системообразующий компонент. В качестве такого механизма учебные выделяют познавательную самостоятельность, которая, являясь интегральным показателем развития ребенка в целом, позволяет ему в дальнейшем сравнительно легко ориентироваться в целом, позволяет ему в дальнейшем сравнительно легко ориентироваться в изменяющихся условиях, использовать знания и умения в нестандартных ситуациях.

Известно, что на развитие познавательной самостоятельности ребенка оказывает влияние множество факторов: стихийных и специально организованных, природных и социальных. Наряду с другими факторами ученые и педагоги-практики выделяют среду — окружение, в котором пребывает ребенок и посредством которого он себя реализует как личность, проявляя свою самостоятельность через взаимодействие с ним (Л.П. Бугаева, Л.И. Новикова, В.А. Петровский).

Очевидно, что обстановку, когда дети хотят и могут проявлять свою самостоятельность, лучше всего создает игровая среда. Игра включает в себя компоненты структуры самодетерминированной деятельности (С.Л. Рубинштейн). Игровые действия ребенка, сопровождающиеся высоким эмоциональным подъемом, устойчивым познавательным интересом, являются наиболее мощным стимулятором его активности в познании.

Кроме того, игра служит как бы переходным мостиком к учению, той средой, в которой легче, интереснее проходит познавательная деятельность.

Мы хотим показать возможности использования игровой среды в условиях учреждения, объединяющего два звена образовательной системы: детский сад и начальную школу. В течение трех лет на базе образовательного комплекса «Начальная школа — детский сад № 150» г. Омска под руководством ИПКРО педагоги Л.П. Козлова, Т.Б. Петрова, Т.Р. Вареница, З.В. Туриевская, Г.А. Теплякова, В.Н. Аверьянова, Е.В. Ахрименко, Л.Д. Куликова вели экспериментальную работу по проблеме изучения влияния специально организованной игровой среды на развитие познавательной самостоятельности детей. Специфика данного учреждения — объединение детей (дошкольников и младших школьников) в разновозрастные группы и пребывание в школе полный день.

В соответствии с этим в основу организации игровой среды были положены следующие принципы:

- эмоциональной комфортности (призванный обеспечить эмоциональное тепло, поддержку каждому ребенку, доброжелательность во взаимоотношениях детей разного возраста);

- активности (призванный стимулировать активное поведение детей посредством самостоятельного выбора разнообразных видов игровой деятельности и участия в различных формах ее организации);

- открытости (призванный дать более широкий диапазон впечатлений от новых знаний, эмоций за счет включения в состав среды новых видов игрового материала в соответствии с изменением потребностей, интересов, возможностей детей, уровня их развития);

— индивидуализированности (призванный сделать среду субъективно значимой, где каждый ребенок найдет свою «нишу», получит возможность максимально реализовать себя и показать свой успех в деятельности с помощью созданных им объектов предметно-игровой среды);

— учета разновозрастности объединения детей (призванный обеспечить превалирование приоритета в системе общения «ребенок — ребенок» и использование лишь по мере необходимости системы общения «ребенок — взрослый»; развитие желания и умений детей разного возраста взаимодействовать друг с другом; наполнение среды предметным содержанием, интересным и доступным как дошкольнику, так и младшему школьнику);

— динамичности (призванный обеспечить свободную трансформируемость объектов среды, использование в групповом помещении полуфункционального игрового материала; сочетание привычных и неординарных элементов предметно-игровой среды; динамичность позиций взрослых и детей в системе развивающих отношений);

— информативности (призванный предоставить каждому ребенку возможность максимальной свободы действий, обеспечить среду такими средствами, которые позволяли бы детям совершенствоваться в освоении разного рода игр).

Определяющим для построения всей деятельности педагогов являлся принцип *эмоциональной комфортности*, в соответствии с которым каждому ребенку предоставлялась максимальная свобода действий в выборе деятельности в игровой среде и возможности самореализации в ней.

С этой целью развивались мини-центры, где дети играли в разные игры: сюжетно-ролевые, театрализованные, дидактические с готовыми правилами, игры-экспериментирования.

Поскольку в развитии самостоятельности мышления детей большую роль имеют игры с занимательным интеллектуальным материалом (Л.А. Венгер, Е.М. Минский, З.А. Михайлова, В.П. Никитин, Н.Н. Подьяков, А.А. Столяр), особое внимание уделялось созданию мини-центров,

содержанием которых являлись интеллектуально-творческие игры: «Архитектурный центр», «Страна запутанных лабиринтов», «Замысловатые кубики», «Страна эрудитов» — для тех, кто любит кроссворды; «Центр великих шахматистов», «Мир бумажной сказки», «Волшебные палочки», «Догадайка» — для тех, кто любит решать логические задачи. Каждый мини-центр включал средства, позволяющие детям совершенствоваться в освоении игр (элементарные схемы, линейные алгоритмы действий, образцы конструкций различной сложности и т.п.).

Основное внимание было уделено разработке и реализации технологии организации жизнедеятельности детей в игровой среде, в основу которой были положены этапы становления познавательной самостоятельности: исполнительский, характеризующийся усвоением образцов, показанных педагогом, переходный, где имеет место самостоятельное применение полученных знаний в знакомых и частично измененных условиях; творческий, предполагающий умение ставить новую цель, искать способы ее осуществления (Т.И. Бабаева, А.Е. Богоявленская, Т.В. Гуськова, З.А. Михайлова).

Организация жизнедеятельности детей в игровой среде осуществлялась поэтапно.

Рассмотрим содержание каждого из этапов разработанной технологии.

Первые два этапа (подготовительно-мотивационный и репродуктивно-поисковый) выстраивались в соответствии с трехступенчатой мотивацией к игре (О.С. Газман), когда первая ступень представляет собой установку на любые действия с данной игрой и выражается словами «хочу играть», вторая связана с игровой задачей, т.е. с выполнением правил, и может быть выражена в виде «надо», третья — с процессом выполнения задачи, при этом успех в освоении игры воспринимается ребенком как открытие себя, своих возможностей и выражается «я могу».

Подготовительно-мотивационный этап имел целью активизацию интереса детей к решению познавательных задач в интеллектуально-творческих играх, создание эмоционально-комфортной атмосферы. Поскольку центральным звеном каждого

цикла являлось интеллектуальное развлечение, этот этап начинался деятельностью педагогов (воспитателя и учителя) по составлению плана развлечения, где намечались виды конкурсных заданий. Основное содержание развлечений составляли интеллектуально-творческие игры.

В соответствии с этими заданиями учителя разрабатывали и включали в учебные занятия игры, подготавливающие детей к их выполнению.

Процесс освоения занимательного интеллектуального материала выстраивался в соответствии с общепризнанным в теории развивающего обучения положением: «Разумно организованное обучение и воспитание начинается не с передачи «готовых» знаний... а с постановки тех проблемных задач, в процессе решения которых эти знания усваиваются» (В. Кудрявцев). Поэтому первоначальное выявление способа достижения результата в каждой очередной серии игр, представленной учителем на уроках, предоставлялось самим детям. Школьники изготавливали игры по образцам и получали на дом задания, характер которых зависел от направленности серий игр: составь целое из частей, сделай чертеж, расскажи, в какой последовательности выкладывал изображение; составь фигуру из определенного количества палочек; измени фигуру, убрав указанное количество палочек; преобразуй заданную фигуру путем перекалывания палочек; сделай копию изображенной конструкции (рисунка) из кубиков; придумай конструкцию (узор) из кубиков, сравни предметы (группы предметов) и найди признаки сходства (отличия) в них; определи лишний знак в ряду изображений, обоснуй свой ответ; продолжи ряд изображений; отыщи нужный выход в лабиринте; разгадай ребус (кроссворд); найди недостающую фигуру в ряду фигур и т.п. Выполнение заданий, связанных с конструированием, ученик должен был представить в виде чертежа.

Далее на учебных занятиях школьники вместе с учителем подробно разбирали способы действий в играх, при необходимости составляли их алгоритм, рассматривали возможность изготовления различных вариантов игр.

К концу подготовительно-мотивационного этапа нами было отмечено появление некоторых элементов самостоятельности в деятельности детей, интереса к занимательному интеллектуальному материалу, стремление к их освоению. Наблюдалось также усиление направленности на взаимодействие детей старшего возраста с младшими. Это выражалось заинтересованностью школьников в отборе образцов, вариантов игр, доступных дошкольникам.

Репродуктивно-поисковый этап был направлен на реализацию следующих задач: включение детей в обновление игровой среды, создание возможности самостоятельного поиска способов решения познавательных задач в интеллектуально-творческих играх, обеспечение их освоения.

В соответствии с этим основным направлением в содержании деятельности детей являлось изготовление разнообразных вариантов интеллектуально-творческих игр рассматриваемой на первом этапе серии. В процесс изготовления игр, знакомых школьникам, включались дошкольники, причем показ и объяснение действий осуществлялось школьниками, которые при необходимости могли обратиться за помощью к воспитателю.

Итак, первые два этапа были направлены на то, чтобы познакомить детей со всеми видами интеллектуально-творческих игр, определенных нами как конкурсные задания в развлечении. До включения третьего этапа они повторялись до тех пор, пока дети не осваивали все самые элементарные варианты этих игр и игровых упражнений. Критерием оценки их освоения являлась результативность в решении познавательных задач в данных играх, которая фиксировалась педагогами в индивидуальных альбомах детского творчества.

К концу первых двух этапов у детей появился целый ряд умений, обеспечивающих переход от исполнительской воспроизводящей деятельности к самостоятельной: умение наблюдать и элементарно анализировать предложенные наглядные образцы по вопросам педагога.

Ведущая задача третьего этапа состояла в развитии у детей интереса к *поисково-творческой деятельности*. Ее реализация

осуществлялась через подготовку и участие детей в интеллектуальных развлечениях. В подготовке предусматривалась активность всех субъектов игровой среды: педагоги разрабатывали конкретные конкурсные задания в соответствии с видами интеллектуально-творческих игр, определенными на первом этапе, а также задания (упрощенный вариант конкурсных), выполнение которых давало школьникам право участвовать в развлечении в роли члена команды. Характер их заключался в следующем: решить познавательные задачи в готовых интеллектуально-творческих играх определенной серии, подобрать аналогичные познавательные задачи, решить их и объяснить решение в классе, придумать и сделать самому интеллектуально-творческую игру рассматриваемого вида. Все виды заданий изготавливались в нескольких экземплярах и вывешивались в классах и группах. Придуманные игры помещались в игровые центры. Задача школьников состояла в том, чтобы подготовить младших детей к участию в развлечениях в роли болельщиков. Конкурсные задания болельщикам составлялись школьниками при опосредованной помощи педагогов, которая заключалась в уточнении, корректировке составленных детьми заданий. В итоге старшие, подготавливая дошкольников к участию в конкурсных играх, обучали их всем рассматриваемым видам интеллектуально-творческих игр в упрощенном варианте.

Итоги выполнения заданий каждым школьником фиксировались в настенной газете, посвященной подготовке к ближайшему ключевому делу, где демонстрировались успехи детей.

Содержание развлечений выстраивалось на тех сериях интеллектуально-творческих игр, которые рассматривались на учебных занятиях со школьниками и дошкольниками, совместно изготавливались ими, длительно находились в предметно-игровой среде для свободного пользования. Обязательным элементом подготовки к каждому развлечению являлась разработка и школьниками, и дошкольниками заданий (новых вариантов игр, игровых логических задач и др.), предлагаемых в ходе развлечения команде соперников либо персонажу,

встреча с которым предстоит в ходе развлечения. Как правило, развлечения строились на сюжетной основе: «В гостях у мудрой совы», «Путешествие на неизведанный остров», «Загадки логической страны», «На приеме у королевы Математики», «В гости к лету».

Деятельность на поисково-творческом этапе приобрела совершенно иной стиль. Дети были поставлены в условия: «Придумай и сделай что-нибудь новое, интересное». Изменились и формы организации деятельности: занятия и игры сменились конкурсами смекалистых, вечерами досугов с элементами соревнований.

Развлечения всегда заканчивались всеобщим праздником, чаепитием, в котором принимали участие обе команды участников и болельщиков, что позволяло сохранять положительный эмоциональный настрой у всех, атмосферу тепла и доброжелательности.

Аналитический этап был нацелен на побуждение детей к анализу собственной деятельности, развитие желания дальнейшего обогащения предметно-игровой среды.

Весьма важным моментом в развитии самооценки у детей психологи считают анализ причины появления ошибок и неточностей в своей работе, поэтому после каждого ключевого дела все педагоги и дети собирались за круглым столом и обсуждали вопросы: как вы оценили свое участие в игре, являясь членом жюри? Какие задания были выполнены вами наиболее удачно? Какие недочеты вы увидели в своей игре? Что могло бы помочь избежать их? Какие задания вам показались наиболее интересными? Какие бы игры вы хотели включить, подготавливая такой же конкурс для других детей? Какие бы игры вам хотелось иметь постоянно в группе? Два последних вопроса имели своей целью вызвать желание детей к дальнейшему обогащению предметно-игровой среды.

Для развития рефлексивных умений существенным является такой прием итогового самоконтроля, как сравнение выполненного задания с образцом, поэтому после проведения каждого ключевого мероприятия ответы ко всем познавательным задачам помещались в определенные центры

предметно-игровой среды. Было замечено, что это необычайно активизирует детей в игровых действиях. Увеличилась временная продолжительность игр с занимательным интеллектуальным материалом.

К концу последнего этапа многие дети уже проявляли самостоятельность в постановке и реализации цели деятельности. В ходе решения игрового задания они в основном использовали поисковые действия,

большинство выполняли творческие задания самостоятельно.

Таким образом, используемая технология актуализирует все компоненты познавательной самостоятельности, дети получают мотив деятельности — организованную игровую среду. Цель воспитательной работы сдвигается от научения к созданию условий, дающих детям проявить инициативу, активность и творческую направленность.

Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации

Л.В. ГОНЧАРИК,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 133

Школа № 133 г. Омска работает над проблемой развития мышления учащихся в рефлексивно организованном учебном процессе». В своей работе педагоги школы опираются на теоретические разработки в области психологии и педагогики доктор психологических наук, профессор О.С. Анисимова, в соответствии с которыми для развития мышления учащихся мы осуществляем организацию учебного взаимодействия в форме дискуссии по типу сложной коммуникации. Это вызвано тем, что сложная коммуникация есть организованное мышление (по О.С. Анисимову). Организация подобного учебного взаимодействия сопровождается организованной рефлексией учебных действий. Таким образом, мы используем следующую технологию учебного процесса: организация затруднения учащихся в учебном действии; рефлексия затруднения; проект новых действий, т.е. каждый следующий шаг осуществляется с опорой на мотивационные процессы.

Именно поэтому у учащихся в экспериментальных классах наблюдается высокий уровень учебной мотивации. А так как формирование и развитие учебной мотивации (необходимого условия успешного обучения) является острой проблемой традиционной школы, мы проанализировали фак-

торы, способствующие развитию учебной мотивации.

Прежде всего, рассмотрим, что такое мотивация и какие факторы влияют на ее: а) развитие; б) исчезновение.

В психологии понятие *мотивация* рассматривается как система факторов, детерминирующих (обуславливающих) поведение, и как характеристика процесса, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Из всех мотивационных понятий наиболее важным является понятие потребности. Следует сделать оговорку, что потребности являются основополагающим фактором в случае, когда мы говорим о мотивации. В более развитом варианте, когда речь идет о самоопределении, потребности переходят на второй план и ведущим фактором становятся ценностные ориентации человека.

Если обратиться к теории деятельности, то можно сделать вывод, что мотивация возникает в том случае, если предлагаемая норма деятельности соответствует имеющейся потребности. Следовательно, если говорить об ученике, то надо предложить ему такую деятельность, которая соответствовала бы его потребностям. А чтобы мотивация была устойчивой и не только сох-

ранялась, но и развивалась, необходим ряд условий, а именно:

- достаточный уровень самостоятельности;
- успешность выполняемых действий;
- обеспечение положительной обратной связи;
- формирование нравственных качеств.

Рассмотрим, какие социальные потребности есть у учащихся, и в частности у учащихся начальной школы, на примере иерархии человеческих потребностей по А. Маслоу.

1. Потребность в самоактуализации: стремление к реализации своих способностей и развитию собственных способностей.

2. Эстетические потребности: стремление к гармонии, симметрии, порядку, красоте.

3. Познавательные потребности: стремление много знать, познавать, исследовать.

4. Потребности уважения, стремление к компетентности, достижению успехов, одобрению, признанию, авторитету.

5. Потребности в принадлежности и любви: стремление принадлежать к общности, находиться рядом с людьми, быть признанным и принятым ими.

Таким образом, мы пришли к выводу: в целях формирования и развития учебной мотивации необходимо создавать учащимся условия, при которых их учебная деятельность будет опираться на следующие потребности:

- быть принятым, признанным;
- принадлежать к общности, к коллективу;
- самостоятельно достигать успеха, признания;
- самореализацию своего «Я»;
- видеть в учителе друга, союзника и помощника.

Ниже мы ответим на вопрос: «Как предлагаемая нами технология соответствует названным требованиям?»

Надо сказать, что основной организационной формой обучения является групповая работа. Отличие групповой работы, используемой в нашей школе, заключается в том, что она построена по принципу организационно-деятельностной игры. Поэтому учащиеся не просто рассажива-

ются по группам, а действуют либо поодиночке, либо в лучшем случае парами. В группах выполняется определенное задание по определенным правилам и должен получиться общий групповой результат. Поэтому процесс «рассаживания» по группам занимает довольно продолжительное время, которое мы называем группообразованием, и осуществляется в несколько этапов.

I этап. Налаживание отношений (ученик — ученик, ученик — педагог).

Цели этапа: включение в группы «отверженных» детей; устранение барьера между учащимися и педагогом, который мешает деловому общению ученик — педагог.

На этом этапе психолог проводит диагностику для изучения познавательных мотивов учащихся и характера взаимоотношений между учащимися.

Такая диагностика позволяет сразу определить учащихся, которые попадут в разряд «отверженных».

Далее работа строится пошагово.

1. Учитель моделирует специальное задание, с которым учащиеся не могут справиться индивидуально. Это делается для того, чтобы вызвать затруднение у учащихся при выполнении «непосильного» задания. Как правило, первый раз такое задание предлагается на уроке труда.

Как было сказано выше, вся работа построена по следующей технологии:

- организация затруднения;
- рефлексия затруднения (выявление причин затруднения, построение новых правил, способов работы для устранения затруднения);
- организация действий по новому правилу.

Когда учащиеся не справляются с заданием, учитель проводит с ними рефлексию, в ходе которой учащиеся высказывают предположение, что если бы они работали группой, то справились бы с заданием.

2. Учитель предлагает детям сесть в группы по желанию. Однако здесь сразу проявляются «отверженные» ученики и ученики со слабой произвольной регуляцией своего поведения. Они постоянно «выпадают» из работы в группе. Здесь начинается

очень скрупулезная работа педагога по налаживанию отношений между учащимися.

Например, может возникнуть следующая ситуация.

Ученик. Отсадите меня от Артема, я не буду с ним работать.

Учитель. Почему?

Ученик. Он обзывается и т.п.

В данной ситуации педагог предлагает всем учащимся вспомнить ситуации, когда их обзывали, и проанализировать, как они себя чувствовали в это время. Дети говорят, что им было очень обидно, и приходят к выводу, что нельзя обижать другого человека. Конечно, одной беседы недостаточно, чтобы исключить подобные ситуации, требуется постоянная, систематическая работа.

Для реализации целей данного этапа учителя нашей школы прибегают к разным способам. Например, налаживание взаимоотношений между учащимися осуществляется через образец налаживания взаимоотношения ученик — педагог. Для этого на переменах учитель организовывает игры, танцы и предлагает приглашать друг друга. Возникает ситуация, когда ученики не приглашают учителя. На рефлексии выясняется, кто сегодня был обижен, кого никто не пригласил. Выясняется, что обижен учитель. В следующий раз ребята активно его приглашают.

Так формируются положительные отношения как между учащимися, так и между учащимися и педагогом.

3. Когда отношения более или менее налажены, для их закрепления учитель моделирует ситуацию успеха, т.е. проектирует урок, когда учащиеся успешно справляются с заданием, работая в группах.

Такая работа положительно влияет на формирование дружного коллектива учащихся. Как правило, уже в I классе исчезают клички, обидные слова. По данным психологических исследований, в таких классах нет «отверженных» детей. Данная работа способствует успешной адаптации учащихся I классов к школе.

II этап. Организация осознания учащимися основных характеристик группового взаимодействия.

Цель этапа: формирование у учащихся умения согласовывать свои действия и выработать общую цель работы.

Как было сказано выше, работа в группах предполагает общий результат. Это невозможно сделать без согласования как результата работы, так и способа его достижения. Работа строится по прежнему принципу: затруднение, рефлексия, новая норма работы.

Учитель предлагает учащимся выполнить работу, которую нельзя сделать, не согласовав действия. Например, выполнить группой один орнамент. Учащиеся, как правило, сначала не задумываются о том, как эта работа будет выглядеть в конце. Они распределяют, кто и что будет делать, а затем приступают к работе. В конце урока ученики констатируют, что орнамент не получился, так как не сочетается цвет, размер элементов, оказались лишние элементы и т.д.

Учитель проводит рефлексия, в ходе которой учащиеся приходят к выводу, что прежде, чем приступить к работе, надо согласовать конечный результат, например, как будет выглядеть узор, какие цвета взять, как расположить элементы в узоре и т.д.

После этого предлагается снова выполнить подобную работу, с которой учащиеся, как правило, справляются успешно.

Таким образом, ученики осознают основные характеристики групповой работы:

- целенаправленность (построение замысла и предвидение результата работы);
- распределенность;
- согласованность.

После того как на уроке труда был сделан вывод о том, что надо согласовывать цель своей работы, учащихся подводят к мысли о том, что на любом уроке необходимо осознавать цель своей учебной деятельности.

Такая работа приводит к тому, что ученик постепенно становится субъектом учебной деятельности. Это, в свою очередь, способствует успешной самореализации учащихся, положительной самооценке, что важно для учебной мотивации.

III этап. Организация группового взаимодействия по типу простой коммуникации.

Цель этапа: осознание учащимися норм простой коммуникации.

Учебное взаимодействие по типу сложной коммуникации предполагает взаимодействие учащихся в соответствии с позици-



онными ролями (автор, понимающий критик), но для такого взаимодействия необходимо развитое мышление, понимание своей роли и осознанное действие в соответствии с ролью. Осуществление подобного взаимодействия на начальном этапе — задача, непосильная для учащихся, поэтому вначале организуется взаимодействие по типу простой коммуникации. Это значит, что ученики пытаются понять высказывания друг друга. Понять высказывание — это восстановить его основание. Но и это сложно сделать учащимся начальной школы, так как их мышление не развито на должном уровне. Поэтому работа начинается с организации понимания задания, которое происходит в несколько шагов. Эта работа опять же строится по принципу: затруднение, рефлексия, новая норма.

1-й шаг. Удержание в памяти всех слов, имеющихся в задании. Например, учитель дает задание (I класс): «Вспомните все известные правила переноса, найдите лишнее слово» и предлагает слова: *юла, мяч, кубик*. Так как учащиеся еще не могут удержать в памяти все слова, имеющиеся в инструкции, они выделяют для себя то, что, на их взгляд, важно, выполняют задание и приходят к выводу, что лишних слов здесь нет, так как это слова, обозначающие игрушки.

Учитель проводит рефлексию, и обнаруживается, что дети выделили в инструкции неверное основание для классификации слов и поступили в соответствии с ним. Вывод, полученный в ходе рефлексии: в задании важны все слова.

2-й шаг. Смысловое «перевысказывание» всех слов в тексте задания. Учитель дает задание: «Даны однокоренные слова, во втором слове пропущен корень. Выделите корень в первом слове и напишите правильно второе слово».

морозный — ...ы

малинник — ...а

Учащиеся во втором случае написали слово *малинника*.

На рефлексии дети обнаружили, что задание выполнили неправильно не потому, что не знают что-либо, а потому, что не связали по смыслу все слова в задании: важно, что это родственные слова и что во втором слове пропущен только корень. Для закрепления нового правила учащиеся тренирова-

лись в построении смысловой картинки текста задания.

3-й шаг. Обнаружение структуры текста задания и выделение ключевых слов в задании.

Учащиеся осознают, что текст любого задания состоит из двух структурных единиц — вопроса и условия. В результате учащиеся должны научиться понимать задание, т.е. делить текст задания на условие и вопрос, выделять ключевое слово в вопросе, разворачивать теоретическое понятие, которое стоит за ключевым словом, применять это понятие для решения задачи. Только правильно поняв задание, ученики могут правильно выполнить его.

Если в большинстве задач по математике вопрос и условие присутствуют явно, то в заданиях по другим предметам вопрос может быть сформулирован не явно, тогда учащиеся вынуждены либо достраивать, либо перестраивать вопрос.

Приведем пример проблемного задания по русскому языку для III класса: «В русском языке в одной и той же фонетической позиции: после согласного и перед гласными Е, Я, Ю, Е — в одних словах пишется разделительный Ъ, а в других — разделительный Ь. Проанализируйте слова *бьют, вьют, въехал* и т.п. и объясните причину».

Учащиеся делят текст задания на условие и вопрос формально, т.е. по внешним признакам.

Условие: в русском языке в одной и той же позиции...

Вопрос: проанализируйте слова и объясните правописание...

Вопрос в данном задании явно не определен. Для построения вопроса учащиеся выделяют ключевые слова, в данном случае это слово *проанализируйте*. Учащимся необходимо подумать над тем, что значит проанализировать слова и какой вид анализа подойдет. К данному моменту на уроках русского языка учащиеся познакомились с двумя видами анализа: фонетическим и по составу. В задании сказано, что фонетическая позиция одинаковая, следовательно, фонетический разбор не поможет. Соответственно они предполагают, что необходимо провести анализ состава слова. Таким

образом, учащиеся согласовывают план действий и предполагаемый результат, который выражается в сформулированном вопросе: «Как состав слова может влиять на постановку мягкого и твердого знака?» В вопросе выделяется ключевое слово *проанализируйте*, которое выводит учеников на понятие состава слова.

В результате нашей работы мы пришли к выводу, что подобная организация групповой работы:

— создает комфортные условия для общения учащихся;

— позволяет строить субъектные отношения между учащимися, а также между учащимися и педагогом, что активизирует обратную связь;

— способствует развитию способности самостоятельно (в группах) решать сложные задания, вплоть до построения новых знаний, повышению уровня самооценки, а значит, самореализации своего «Я».

Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников

О.А. КОЗЛОВА,

учитель начальных классов школы № 60

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, направленностью на развитие его лучших качеств и формирование разносторонней и полноценной личности.

Реализация этой задачи требует нового подхода к обучению и воспитанию детей. Обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся.

В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения, в частности, дидактические игры.

Дидактические игры предоставляют возможность развивать у учащихся произвольность таких процессов, как внимание и память. Игровые задания положительно влияют на развитие смекалки, находчивости, сообразительности. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры.

Главное, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, чтобы игра не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала интенсификации умственной работы.

При создании дидактических игр мы руководствовались не только необходимостью повысить познавательную активность и интерес учащихся, но и желанием сформировать адекватные взаимоотношения в коллективе, помочь школьникам освоить социальные роли.

Важно, чтобы в ходе игры учащиеся получали более глубокие представления о современной структуре социума, чтобы игра вызвала понимание и интерес к реальной деятельности взрослых людей.

Заметим, что в игре ученики охотно преодолевают трудности, развивают умение анализировать свою деятельность, оценивать свои поступки и возможности.

Приведем примеры разработанных нами игр.

Игра «Капитал»
(разработана для уроков
русского языка и математики)

Цели: повторить пройденный материал; проверить знания, умения и навыки по данной теме.

Оборудование: монетки (см. рис.), кар-





точки с названием городов России, карточки для индивидуальной работы.

Перед уроком учитель раздает каждому ученику по 6 монеток и рисует на доске Банк Знаний.

Учитель выступает в качестве президента Банка Знаний и предлагает всем учащимся открыть счет. Минимальный вклад равен 4 оникам. Монеты названы ониками не случайно. Слово *оник* расшифровывается следующим образом: Очень Надежная И Конвертируемая (валюта).

Одно правильно выполненное задание соответствует вложению одного или нескольких оников. Президент Банка предупреждает, что согласен работать только с надежными клиентами. Для этого все должны пройти вступительные экзамены (тесты).

I этап.

Учитель предлагает одно задание для самостоятельной работы, например: тест (с выбором одного правильного ответа), задание с заведомо ошибочным решением и т.п. Задание оценивается в 1 оник. Дети выполняют задание, сверяют свои ответы с образцом. Те ученики, которые выполнили задание без ошибок, отдают свой оник в Банк Знаний (кладут в специально приготовленную коробочку).

Учитель сообщает о результатах проверки и фиксирует степень надежности (уровень подготовки) учеников.

II этап.

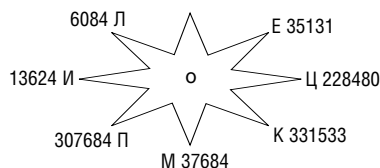
Учитель предлагает познакомиться с банковской системой, узнать, в каких городах России существуют филиалы нашего Банка Знаний, и раздает задания для работы в парах. У каждой пары в результате выполнения задания составляется название города из 6 букв.

Учащимся предлагаются одни и те же задания, но набор букв у каждой пары разный. Ниже приведем пример указанных заданий для урока математики. На доске записаны выражения:

- 1) $468 \cdot 13$ 4) $817 \cdot 43$
- 2) $524 \cdot 26$ 5) $408 \cdot 560$
- 3) $4093 \cdot 81$ 6) $3172 \cdot 97$

На партах у учеников лежат карточки с ответами. Каждому ответу соответствует определенная буква. Вычислив значение первого выражения, ученики узнают пер-

вую букву и т.д. Карточка с ответом может выглядеть так:



В таблице приведены наборы букв, которые могут быть записаны на карточках. В квадратах указаны лишние буквы (для учителей).

№ парты	Ответы						
	307684	35131	228480	331533	6084	37684	13624
1	ь	е	н	м	т	л	ю
2	к	т	с	о	о	а	х
3	а	к	в	с	м	ц	о
4	к	т	с	у	я	о	к
5	т	г	у	р	с	ш	у
6	в	б	о	м	т	а	а
7	к	н	с	я	б	и	р

В результате у каждой пары получается название города. Учащиеся находят карточку с названием этого города, тем самым осуществляя самопроверку. Если ученик правильно решил примеры и нашел название города, то он «вкладывает» в Банк 2 оника. Учитель фиксирует полученные результаты на доске, называя города, в которых существуют филиалы Банка Знаний.

Перечень городов: Ростов, Охотск, Якутск, Курган, Москва, Сургут, Тамбов, Липецк, Абакан, Брянск, Рязань, Тюмень, Братск, Самара.

III этап.

Учитель сообщает, что компания «Капитал», которая является учредителем Банка Знаний, объявляет 20-минутные курсы по подготовке специалистов широкого профиля. На этом этапе учащимся предлагаются задания трех уровней сложности. Каждый учащийся может выбрать для себя любой уровень.

При правильном выполнении заданий первого уровня ученик вкладывает в Банк

Знаний 1 оник; второго уровня — 2 оника; третьего уровня — 3 оника.

IV этап.

Подведение итогов игры. Учитель сообщает, что учащиеся, вложившие в ходе игры в Банк по 4 оника, становятся вкладчиками, вложившие по 5 оников, становятся агентами Банка, вложившие по 6 оников, становятся консультантами.

Агенты и консультанты Банка Знаний награждаются соответствующими значками.

Консультант

Агент
Банка

Игра «Фирма»

(разработана для уроков русского языка и математики; может использоваться также на уроках риторики, ознакомления с окружающим миром)

Цель: обеспечить дифференцированный подход при работе в подвижных группах.

Оборудование: карточки с названиями отделов: научный, проектный, художественный, информационный, независимые эксперты; листы-заготовки для работы в отделах; сигнальные карточки.

В ходе игры учитель выступает в роли консультанта фирмы.

I этап («мозговой штурм»).

Учитель объявляет тему и цели урока, проводит инструктаж начальников отделов.

Научный отдел будет заниматься выдвижением гипотез; проектный — построением алгоритма; художественный — представлением проблемы в виде схемы; информационный — сбором информации (подбором конкретных примеров по теме); независимые эксперты будут заниматься индивидуальной работой по разным направлениям.

II этап (проектирование конкретной деятельности).

Ученики работают в группах-отделах.

Покажем, как можно организовать данную работу во II классе на уроке русского языка. Тема: «Парные согласные на конце слова».

Научный	Мы знаем 10 парных согласных звуков, 5 звонких и 5 глухих: [б/п], [в/ф], [д/т], [з/с], [ж/ш]. На конце слова происходит оглушение, следовательно, опасное место (орфограмма) требует проверки правописания.
Проектный	1. Найди орфограмму. 2. Выдели корень. 3. Подбери однокоренные слова. 4. Сравни написание корней. 5. Напиши правильно.
Художественный	Голубь — голуби 
Информационный	Прут — пруд, лук — луг, кот — код, сноб — снощ, лез — лес, мак — маг.

III этап (обмен информацией; тренинг).

Ученики создают группы, в которые входят по одному человеку из каждого отдела. Группы работают по следующему алгоритму:

- 1) формулировка понятия (члены научного отдела);
- 2) алгоритм действия (члены проектного отдела);
- 3) схема-формула (члены художественного отдела);
- 4) тренинг (члены информационного отдела).

IV этап (подведение итогов).

На этом этапе проходит защита, систематизация, оценка и отбор лучших проектов.

Игра «Бартер»

(разработана для уроков русского языка и информатики. Применима для урока риторики во II классе по теме «Вежливая просьба»)

Цели: раскрыть содержание понятий *бартер*, *дефицит*; поощрять учеников к самостоятельному поиску альтернативных стратегий действия; учить самостоятельно оценивать свои результаты и исправлять допущенные ошибки; побуждать учащихся обсуждать конфликтные ситуации, возникающие в ходе игры, искать пути их разрешения.

№ бригады	Исходное множество	Предлагаемый образец	Полученный результат
1	<i>Приставки:</i> пере-, за-, вы-, по-	пере — ^ □	перевозчик
2	<i>Корни:</i> -воз-, -снеж-, -держ-, -гранич-.	— снеж ^ □	заснеженный
3	<i>Суффиксы:</i> -чик-, -внн-, -к-, -н-.	— — н □	пограничная
4	<i>Окончания:</i> □, -ый, -а, -ая.	— — ^ а □	выдержка

Оборудование: раздаточный материал по теме урока; сигнальные карточки.

I этап (анализ исходного материала; формирование понятия *дефицит*).

Ученики работают в группах (бригадах) по 5 человек. На столах у каждой группы лежит раздаточный материал. Учитель вместе с учениками формулирует учебную задачу.

Учащиеся определяют, что для решения поставленной задачи не хватает определенных элементов; выясняют, что недостаток, нехватка чего-либо характеризуется понятием *дефицит*. Но вместе с тем исходный материал содержит лишние элементы (излишки).

II этап (проблематизация; проектирование конкретной деятельности; формирование понятия *бартер*).

Работая в группах, ученики ищут ответы на следующие вопросы:

— Где можно достать дефицит?

— Как избавиться от ненужных элементов?

В ходе обсуждения, которое проходит сначала внутри группы, а затем между группами, ученики приходят к выводу о необходимости обмена между группами. Учитель сообщает, что безденежный обмен характеризуется понятием *бартер*.

III этап (практическая деятельность; бартер).

Участники 1-й группы отправляются ко 2, 3 и 4-й, предлагая обменять ненужные элементы своего исходного множества на дефицитные элементы на выгодных условиях.

IV этап (предъявление продукта деятельности; рефлексия).

Все группы докладывают о результатах «бартерной сделки», обсуждают способ деятельности, выясняют выгодные условия для бартера, делают выводы об успешности (необходимости) бартера в конкретных ситуациях.

Приведем пример использования игры «Бартер» на уроке русского языка в III классе по теме «Словообразование».

Учитель вывешивает на доску схемы слов (они представлены в третьем столбце табл.) и просит учеников составить по схемам слово из предложенных карточек (см. второй столбец табл.).

Учащиеся анализируют исходный материал и делают вывод о недостатке некоторых частей слова, откладывают нужную им часть слова, а остальные «дефицитные» части слова получают в результате обмена между бригадами.

ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Пропись для читающих детей

И.А. КУЗНЕЦОВА,

учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 26»

Психологическая основа методики обучения письму заключается в подборе таких методов и приемов, которые бы в полной мере учитывали особенности детского внимания, восприятия, памяти, мышления, способствовали бы всестороннему развитию учащихся — формированию у них на соответствующем языковом материале приемов умственной деятельности: анализа и синтеза, классификации, обобщения, умозаключения. Обучение грамоте, по словам К.Д. Ушинского, должно обеспечивать самостоятельность ребенка, систематически упражнять его память и мышление, пробуждать интерес к учебе. Требование выдающегося педагога является весомым и сегодня. Период обучения письму — один из важнейших и наиболее ответственных в жизни ребенка, в развитии его мышления и речи, в работе его сознания, в формировании личности в целом. В этот период на уроках письма должна господствовать бодрая, оптимистическая атмосфера, исключая угнетение ребенка. Это особенно относится к детям со спецификой правополушарного мышления. Они медленно выполняют задания, любят самостоятельный выбор; обладают неструктурированной де-

ятельностью, им требуется вначале видеть правила в действии, а затем их учить. Эти ученики контекстзависимые, концентрируются на общем содержании, обучать их надо «от общего к частному».

Обучение письму осуществляется в процессе наблюдения за явлениями живой речи и в органической взаимосвязи с такими видами речевой деятельности, как беседа, рассказ, работа над загадками, пословицами, разучивание стихотворений, скороговорок.

Навыки письма, даже первичные, не могут быть успешно и быстро сформированы без надлежащего количества повторений учебных действий. При этом следует учитывать, что однообразие, повторение того же самого, без малейших вариаций в постановке заданий быстро вызывают у учащихся не только скуку, но и усталость, ведут к физическим и психическим перегрузкам, снижают общий интерес к учебной деятельности.

На протяжении пяти лет в гимназии № 26 проводится опытно-экспериментальная работа по проблеме «Оптимизация процесса обучения младших школьников на основе индивидуальных особенностей ме-

ханизмов мышления». В результате работы педагогов-экспериментаторов для учащихся I классов было создано дидактическое пособие «Прописи» с учетом специфики мышления.

На урок отводится от одной до трех страниц. Каждый лист имеет название в соответствии с тематическим планированием. Разлиновка прописей сохранена. Основные упражнения на правописание взяты из традиционной прописи. Дополнения же состоят в следующем:

- Наличие иллюстраций (повышают удельный вес познавательной стороны обучения, теоретических знаний).



РИСУНОЧНОЕ ПИСЬМО

媽 性

ИЕРОГЛИФЫ



КИРИЛЛИЦА

ГЛАГОЛИЦА

ГЛАГОЛИЦА

- Образы-картинки элементов букв и образы-картинки букв (непроизвольное внимание становится особенно концентрированным и устойчивым, когда учебный материал отличается нагляд-



ностью, вызывает у школьников эмоциональное отношение).



- Упражнения, развивающие логику.

РЕБУС



ЗАПОЛНИ КЛЕТЧКИ



РАСКРАСЬ ЛИШНЮЮ КАРТИНКУ



СОСТАВЬ СЛОВА И ЗАПИШИ



- Письмо с печатного текста.
Спиши.

По рекам плывут суда. Над реками — мосты. По мостам идет поезда.

В пропись включены творческие задания. Они взяты из пособия «Развитие творческого мышления. Письмо рисунками».

Цели: научиться придумывать символы для понятий; научиться передавать мысли при помощи символов.

Рекомендации: письмо с помощью рисунков дает возможность людям, говорящим на разных языках, понимать друг друга. Сначала дети придумывают рисунки-символы для слов, а затем с их помощью записывают свое сообщение. Детям предлагается обменяться и прочитать сообщения друг другу. Например:

Письмо рисунками			
Нарисуй рисунок или символ для каждого слова. Напиши рассказ, используя эти рисунки. Если тебе нужны дополнительные рисунки-символы, чтобы написать рассказ, нарисуй их.			 ночь
			Сообщение:
мальчик	бегать	играть	
			
утро	двор	маленький	

- Упражнения на обводку, раскрашивание, штриховку (развивают глазомер ребенка, приучают его руку держать правильно авторучку, развивают мелкую мускулатуру кисти и пальцев).



- Включение стихов (заучивание которых способствует развитию памяти, совершенствует технику чтения, позволяет организовать работу над словом).

Вот два столбика наискосок,
А между ними — поясок.
Ты эту букву знаешь? А?
Перед тобою буква А.

О — как обруч, захочу —
По дороге покачу.
Обруч на арене вспыхнет.
Тигр в огонь отважно прыгнет.

- Работа с пословицами, поговорками и скороговорками (работа необходима, так как в младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственности, происходит усвоение моральных норм).

Пословица: *Кто ничего не изучает, тот вечно хнычет и скучает.*

Скороговорка: *В грязи у Олега увязла телега: сидеть тут Олегу до самого снегу.*

Есть и другие задания.

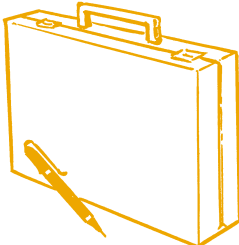
- **Рассуждения о вещах.**

Тип задания: семантические и (или) образные единицы.

Цели: развитие способности мыслить; развитие способности подбирать вещи в группу согласно их общим свойствам.

Задание: нарисовать или написать название вещей, которые смогут по своему размеру уместиться в их портфеле (не обязательно одно решение).

Рассуждения: что может поместиться в твоём портфеле?

- **Активные буквы.**

Тип задания: образные трансформации.

Цели: развитие образной беглости; развитие умения придумывать глаголы, начинающиеся с определенной буквы; развитие умения создавать характерные образы активных букв.

Соревнование между командами: кто больше придумает действий, начинающихся с заданной буквы.

ЧИТАЕТ



ЧИСТИТ ЗУБЫ



ЧАВКАЕТ
 ЧЕКАНИТ
 ЧЕРТИТ
 ЧЕШЕТ
 ЧИНИТ
 ЧИРИКАЕТ
 ЧИХАЕТ
 ЧУЕТ



Рекомендации: обсудите с учениками функцию кодов и шифров. Примеры: азбука Морзе, с помощью которой корабли в открытом море передают сообщения друг другу по телеграфу, специальная система

K P O T

Сможешь составить слова из
имеющихся букв?

В И К Т О Р И Н А

Прочитайте инструкцию к заданию, попросите придумать свой шрифт, используя значки и символы. Предложите ученикам написать сообщение с помощью придуманного ими шифра, вырезать их и обменяться друг с другом. Так как при этом учащиеся не передают ключи, они могут сразу почувствовать, какие трудности испытывают профессиональные шифровальщики, пытающиеся разгадать сложные шифры. После этого предложите детям обменяться ключами и расшифровать сообщения друг друга. Затем попросите написать ответ на расшифрованное ими сообщение с помощью того же самого шифра.

А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

[illegible]

Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ь	Ы	Ъ	Э	Ю	Я
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

[illegible]

Наукой установлено, что если задания носят репродуктивный характер, то процент качества знаний не будет более 36, если есть элемент поиска, исследовательские задания, то процент приблизится к 80. И только задания творческого характера мо-

гут обеспечить 100 %-ное качество знаний.

Известно, что информация может обрабатываться левым полушарием мозга, тогда говорят, что это аналитики, если же правым полушарием — тогда это глобальщики. Если же трудно определить, какое полушарие доминирует, то говорят о гармоничной специфике мышления. Тип мышления необходимо учитывать при обучении детей. Посмотрим на задания прописи глазами левополушарного ученика. Этот ученик четко выполнит обводку и штриховку, аккуратно и правильно будет писать буквы, слоги, слова. Он быстро запомнит стихотворение — у него хорошая механическая память, но мы будем развивать и другой способ запоминания: путем создания образных картин. Этот ученик быстро сделает все задания, развивающие мышление. Затруднение у него вызовет задание «Активные буквы». Для левополушарного ученика сложно изобразить на рисунке положение ручек и ножек буквы, передать выражение лица при определенном действии. Но учитель будет его привлекать к игре «Изобрази действие буквы», будет учить описывать предметы, составлять истории про буквы. Эмоционально-чувственно развивать левополушарного ребенка необходимо, и мы будем насыщать его речь наречиями и прилагательными.

Теперь посмотрим на пропись глазами правополушарного ребенка. Открывая страницу, он не видит тему урока и не смотрит на строчки, где написаны буквы. Все его внимание захватила картинка. И ему необходимо дать время рассмотреть ее. Надо дать возможность раскрасить букву, а только затем настроить его вни-

мание на образец написания ее. Письмо у правополушарного ученика часто неровное, неточное. Его необходимо учить самоконтролю. Хорошо, если сосед по парте «гармоник» или «логик», тогда образец письма будет рядом. Задания на логику он будет делать, но слов составлено у него будет меньше и будут возможны ошибки. Именно правополушарный ребенок хорошо изобразит позу, жесты, мимику, выполняя задание «Активные буквы». Во время работы он будет говорить и смеяться, в отличие от левополушарного индивидуала, сосредоточенного соседа. Ему необходимы зрители, он всем будет показывать свой рисунок, у него возникнет много ассоциаций, и ему надо о них рассказать. Эмоции захватывают, ему весело и интересно. Но и его мы научим аккуратности и правильному письму, но только ближе к концу работы по прописи.

Что же мы считаем главным в работе, обучая детей письму по этой прописи?

Во-первых, успешность в освоении образовательного стандарта; во-вторых, развитие речевой культуры, высокий уровень развития логического и образного мышления; в-третьих, стойкая положительная мотивация учения (наличие познавательного интереса, продуманная, осмысленная организация учебно-познавательной деятельности школьников, охотное выполнение заданий); в-четвертых, положительно-эквивалентная самооценка у младших школьников; в-пятых, чередование письменных и устных упражнений для снятия усталости; в-шестых, для начинающих учителей это большая помощь в отборе материала к уроку.



Учебник нового поколения для современной начальной школы

Н.М. ЛАВРОВА,

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
Омского областного института повышения квалификации работников образования

Среди многих вариативных учебников по русскому языку для четырехлетней начальной школы появились учебники В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого. Они привлекли наше внимание и знакомыми фамилиями уважаемых авторов, и многообещающими программными принципами, и содержательными справочными материалами.

Наша статья посвящена одному виду справочных материалов этих учебников: вспомогательным словарям русского языка.

В учебнике для I класса представлено 5 вспомогательных словарей: орфоэпический, орфографический, толковый, словарь слов, близких по значению, словарь слов, противоположных по значению. При внимательном знакомстве с учебником обнаруживаешь на форзаце иллюстрированный Словарь словарных слов. Во всех разделах учебника есть упражнения для работы с его словариками. В упр. 14 (с. 8) школьники читают: «Узнать значение любого слова тебе поможет толковый словарь. Найди в толковом словаре учебника значения слов *невежа* и *невежда*», а упр. 8 (с. 31) предлагает: «Посмотри в орфоэпическом словаре учебника, как произносятся слова: *скупный*, *скворечник*, *конечно*». При изучении ведущей темы курса «Ударные и безударные гласные» ученики знакомятся еще с одним словарем и его назначением: «Орфографический словарь точно указывает, как надо грамотно писать слово, которое вызвало у тебя затруднение».

Опытный учитель оценит мудрость авторов учебника. Они снабдили справочный аппарат учебной книги вспомогательными словарями, но пишут не только о них: «В библиотеке ты можешь найти удивительный словарь, который учит правильно произносить слова. Это словарь называют орфоэпическим». И это самое

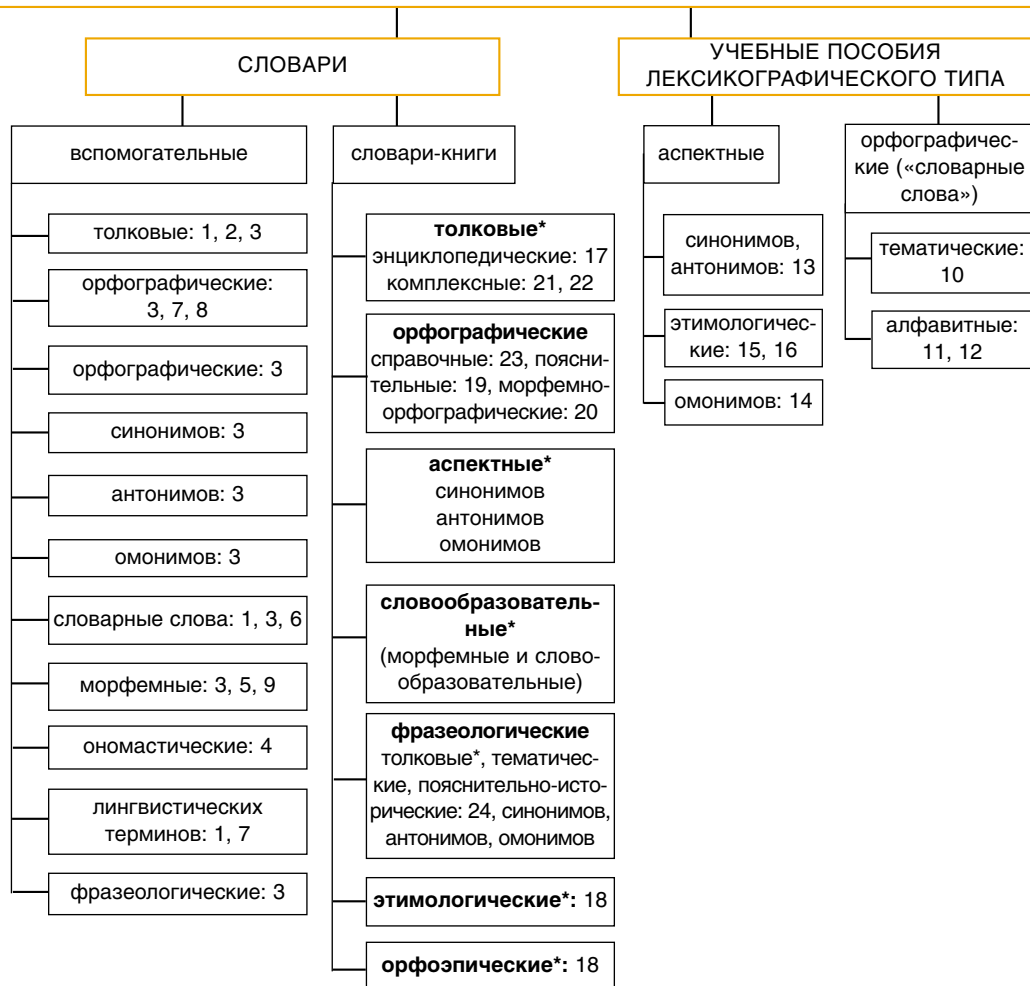
главное: учебник учит, но применять знания школьники будут в жизни и пользоваться тогда будут действительно словарями и справочниками, а не учебниками. Значит, для иллюстрации авторского текста учитель каждый раз приносит в класс словарь, соответствующий вспомогательному словарю учебника.

Мы предлагаем обратиться к схеме «Учебная лексикография для начальной школы» и убедиться, что учебник, о котором мы пишем, наиболее полно отражает все многообразие словарной практики нашего времени (см. схему на с. 59).

Условные обозначения в схеме:

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 2, 3, 4 класса / Под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 1998. (Сер. «Свободный ум»).
2. Желтовская Л.Я., Бокарева Л.Д. Слово: Учеб. по рус. яз. для 4 класса четырехлетней нач. школы / Под ред. А.Ю. Купаловой. М.: Просвещение, 1998.
3. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: Учеб. для 1, 2, 3 класса четырехлетней нач. школы. М.: Просвещение, 2000–2002.
4. Нечаева Н.В., Андрианова Т.М., Остроумова А.В. Букварь Ч. А. Самара: Корпорация «Федоров», 1996. С. 45.
5. Орфографическая тетрадь: Учеб. пос. 3–5 класс РО / Под ред. В.В. Репкина. Томск; Харьков: Пеленг, 1992.
6. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык: Учеб. для 1, 2 класса четырехлетней нач. школы. М.: Просвещение, 1999–2000.
7. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы. 1, 2 классы. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2000–2002.
8. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка. 2 класс: Тетрадь-задачник 1 к

УЧЕБНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ



Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002.

9. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка. 2 класс: Тетрадь-задачник 3 к Учеб. рус. яз. для четырехлетней нач. школы. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002. С. 9–13.

10. Кузнецов В.М., Кузнецова Р.Д., Кузнецова Н.В. Словарик трудных слов: Учеб. пос. для письменных творческих заданий. М.: Ось-89, 2000.

11. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах. М.: Просвещение, 1991.

12. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Словарные слова. 1, 2, 3, 4 классы. М.: ООО «Изд-во Астрель». ООО «Изд-во АСТ», 2002.

13. Львов М.Р. Словарик синонимов и антонимов. С толкованием значений, оттенков и многозначности слов: Для поисковой, творческой работы учащихся нач. классов: Пос. для детей младшего школьного возраста. М.: Вентана-Граф, 1995.

14. Лаврова Н.М. Слова-близнецы: Тетрадь-словарик для учащихся нач. классов: Учеб. пос.: В 2 ч. Ч. 2. Омск: ООИПКРО, 1999.

15. Арямова О.С., Мали Л.Д. Этимологичес-

* Изд-во «Дрофа» выпускает с 2001 г. серию «Мой первый словарь русского языка» (см.: Издательство «Дрофа». Каталог / Отв. ред. Н.В. Соколова. М.: Дрофа, 2000. С. 49–50.

кий словарь слов с непроверяемым написанием // Начальная школа. 1992. № 2.

16. *Волина В.В.* Откуда пришли слова: Занимательный этимологический словарь. М.: АСТ-ПРЕСС, 1996.

17. *Бондаренко А.А., Гуркова И.В.* Кто это? Что это?: Толковый словарь для учащихся нач. классов: В 2 кн. М.: Просвещение, 1996.

18. *Бондаренко А.А., Гуркова И.В.* Говорите правильно. М.: Просвещение, 1995.

19. *Грушиников П.А.* Орфографический словарь: Учеб. пос. для учащихся нач. школы. 21-е изд. М.: Просвещение, 1989.

20. *Леонович Е.Н.* Орфографический словарь: Лексико-орфографический минимум для нач. школы / Под ред. М.Р. Львова. М.: АСТ-ПРЕСС, 1996.

21. *Репкин В.В.* Учебный словарь русского языка: Учеб. пос. для 2–5 классов (Программа развивающего обучения). Харьков; М.; Томск, 1993.

22. *Леонович Е.Н.* Толковый словарь: Учеб. пос. для 1–5 классов. М.: АСТ-ПРЕСС, 1998.

23. Пишите правильно: Орфографический словарь для младших школьников / Сост. Н.В. Новотворцева; Худ. В.Н. Куров. Ярославль: Академия развития, 1997.

24. *Розе Т.В.* Большой фразеологический словарь для детей. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.

Из 11 типов вспомогательных словарей в учебниках УМК В.П. Канакиной и В.Г. Горечкого представлено 8. Организация работы с ними подготавливает к выполнению «Требований к уровню подготовки обучающихся, оканчивающих начальную школу по русскому языку». Примерных программ начального общего образования, которые предусматривают в качестве одной из ведущих целей обучения различать, сравнивать словари, справочники, а также пользоваться словарями. Вспомогательные словари рассматриваемых нами учебников знакомят с системой словарей русского языка и в самом минимизированном виде с лексической системой русского языка. Все словари учебников (за исключением толкового) учитывают принцип градуальности, который сформулирован в лексикографии. Так, орфоэпический словарь учебника для II класса дополнил к 43 словам, имеющимся в этом словаре в учебнике для I класса, 39 новых слов. Словарь «Словарные слова» II класса

повторил 31 слово I класса и дополнил их 62 новыми словами, которые выделены жирным шрифтом. Все словарные слова I–II классов также включены в соответствующий словарь учебника для III класса (ч. 2, с. 138–139), а новые слова, изучаемые в III классе, вновь напечатаны жирным шрифтом.

Наиболее примечательны словари синонимов (слов, близких по значению) и антонимов (слов, противоположных по значению). К 39 парам синонимов, представленным в I классе, добавлены 15 новых пар в словарь II класса. В III классе большее число синонимических пар — новые для школьников, их количество достаточно велико: 59. Кроме абсолютно новых пар представлены такие, в которых главное слово синонимического ряда — доминанта — сохранилось, а вот член ряда приведен новый, например:

во II классе:

говорить, сказать

думать, размышлять

в III классе:

говорить, сообщать

думать, мыслить

Эти лингвометодические особенности словарных статей позволяют учителю показать на примере языкового анализа, а детям сделать вывод, что синонимические ряды гораздо больше, чем пара синонимов, особенно часто это бывает у глаголов и прилагательных.

В словаре антонимов учебника для II класса прибавилось 20 пар (в I классе их было 37 пар). В учебнике для III класса к 21 уже известной детям антонимической паре добавилось 45 новых пар, а также еще 8 пар, сходных с имеющимися в словаре II класса, но в них использовались однокоренные слова других частей речи:

во II классе:

быстро — медленно

весело — грустно

ложь — правда

плохо — хорошо

в III классе:

быстрый — медленный

весёлый — грустный

живой — правдивый

плохой — хороший

Работа с подобными примерами приводит к выводу, что слова разных частей речи — это члены разных антонимических пар.

В толковом словаре учебника для III класса (ч. 1, с. 137–138) 4 слова содержат лексическую помету: (устар.) — *верста, дол, душегрейка, ям*. Это позволяет работать над специальным языком толковых словарей: при наблюдении над словарными статьями разнообразных толковых [17, 21, 22] словарей дети будут готовы увидеть разные виды условных сокращений — грамматические пометы, орфоэпические, этимологические, стилистические.

Учебники УМК В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого подготавливают к решению взаимосвязанных задач предстоящей ученикам деятельности со словарями: понять цель и способ работы с каждым типом словаря; освоить структуру словарной статьи, а также конкретные особенности лексического материала, представленного в определенном типе словаря; научиться использовать словари при анализе письменных работ: для орфографического самоконтроля, для редактирования изложений, сочинений.

Поскольку основной способ расположения словника любого словаря и справочника алфавитный, то необходима организация работы по усвоению алфавита и алфавитного принципа устройства словарей.

Для произвольного запоминания детьми алфавита авторы педагогически эффективно представили в упражнениях и заданиях тему «Алфавит»: задания на группировку букв алфавита тренируют учащихся в запоминании алфавита в разных видах. Есть задания сгруппировать по порядку следования в алфавите буквы гласных и согласных звуков (упр. 4, с. 46; упр. 40, рабочая тетрадь), расположить в алфавитном порядке группы букв, связанных позицией близкого расположения (упр. 37, рабочая тетрадь), группы букв, имеющих сходные названия (упр. 4, с. 41). Эти задания пока-



Слева направо: С.А. Епанчинцева (школа № 32), Н.М. Лаврова, З.И. Босикова (школа № 17), Л.Б. Дмитриева (школа № 99)

зывают детям, как многообразны могут быть основания для группировки любого материала, способствуют формированию классификации как приему умственной деятельности. Достаточно прочное усвоение алфавита позволяет находить ошибки в алфавитном расположении букв и производить самоконтроль. Такое содержание предусматривается в упр. 32 и упр. 37 рабочей тетради, в упр. 9 на с. 43. Подобного рода заданий для усвоения алфавита и одновременно для формирования разнообразных приемов умственной деятельности нет ни в одном ныне действующем учебнике русского языка.

Через работу с упражнениями раздела «Алфавит» авторы готовят детей к переносу основного принципа составления словарей — алфавитного — на работу с разными типами словарей. Школьники решают задачи алфавитного распределения слов, а также закрепляют обобщенное представление о слове как структуре, которая передает определенную систему значений (лексическое и грамматические), рассматривают с помощью словарей основное отношение в языке: форма — значение. Работа над алфавитным принципом, а не только над навыком использования алфавита приводит к тому, что дети осваивают его как общий прием работы в словарной практике.

Для методически грамотного обучения школьников пользовательскими умениями в работе со справочной литературой обязательно нужен учитель, обученный умению пользоваться лингвистическими словаря-

ми, знающий учебные словари для младших школьников и технологию учебно-воспитательной работы по формированию умения пользоваться словарями, так как эффективно обучать без таких навыков нельзя.

В процессе работы по формированию у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями следует учитывать, на наш взгляд, законы, которые открыты, сформулированы и апробированы в методике обучения чтению Н.Н. Светловской. Прежде всего, это **Закон знания книг**, который всегда и безусловно есть

полноценная основа, надежная гарантия и объективный показатель читательской самостоятельности; **Закон деятельностиного формирования читательской культуры**: гарантированно основы читательской культуры формируют только путем непосредственной целенаправленной деятельности с книгой и среди книг. Словари — это книги, конечно, особые книги, но сущность этих законов, безусловно, имеет большую методическую значимость для формирования умения пользоваться словарями, над которыми сейчас активно начали работать и учебники нового поколения.

Апробация нового учебно-методического комплекта

Н.М. ЛАВРОВА,

*старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
Омского областного института повышения квалификации работников образования*

И.В. УЗЛОВА,

*заместитель заведующего отделом учебно-методического обеспечения управления
образования администрации г. Омска*

Начало. Истоки этой работы уже в прошлом веке: издательство «Просвещение» подготовило учебник для начальной школы В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого по новой программе «Русский язык (курс, построенный на познавательной-языковой и коммуникативно-речевой деятельности младших школьников)». Новый век издательство начинает новаторски: в условиях богатого выбора школьных учебников все-таки предлагает экспериментальную апробацию учебников и заключает с регионами договоры. По счастливому стечению обстоятельств нам довелось стать участниками этой интересной и сложной работы.

Руководство к действию. В школьных библиотеках появились красивые учебники и рабочие тетради, а на рабочих столах учителей в школах № 17, 32, 99 г. Омска — необычные дневники: «ДНЕВНИКИ УЧИТЕЛЯ». Чтение первых страниц было настороженным: научно-педагогический язык дневника и постановка задач для учителей-

экспериментаторов говорили о том, что учиться учителю нужно всегда, а нам — просто необходимо. Теория, еще раз теория... Пока мы учимся сами, мы имеем право учить других. Дневники оказались тем ключом, с которым легко было читать новую программу курса, реализованную авторскими учебниками, методические рекомендации автора учителям. Мы еще раз убедились, что правильная постановка вопросов — это 70 % решения задачи.

Подготовка к апробации. Осмысливать учебник и его структуру начали при ознакомлении с общими методическими идеями и отдельными методическими подходами, которые представлены в программе и пособиях для учителя. Читали учебник и определяли методические цели упражнений и заданий, становился понятен авторский замысел. Очевидным стало отличие нового учебника от традиционных учебников начальной школы. Повышение познавательной активности учащихся при изу-

чении русского языка по данному УМК несомненно.

Расшифровка кроссвордов со словом *дневник* стала руководством к действию (см. рис.).

А нам... нам хотелось бы встретиться с автором!..

Издательство сделало и это реальностью.

Встреча с автором. Омск стал, видимо, не таким далеким, а даже близким для издательства «Просвещение»: в 1998 г. здесь побывала большая группа работников издательства. Заведующая редакцией Л.А. Виноградская, была очень интересным собеседником для всех участников встречи по проблемам школьного учебника для начальной школы. Итак, в апреле 2003 г. мы оказались на встрече с В.П. Канакиной в Омске, в областном ИПКРО. Личность автора хорошо известна в школьной среде, ведь почти каждый учитель использует изданные автором книги: «Работа над трудными словами в начальных классах», «Радость познания в слове», «Нестандартные уроки русского языка», «Дидактический материал по русскому языку для четырехлетней начальной школы» и др. Конечно, в

руках учителей эти книги были: автограф о встрече — долгая память.

Авторское видение программы, задачи работы по учебнику, осознание проблем педагогического труда учителя углубили понимание заложенных в основу программы и учебников методических идей.

Характеристика особенностей нового учебника. Особого внимания заслуживает работа, предложенная школьникам для осмысления теоретических положений. Вероятно, удивительно, что при анализе учебника для I класса мы говорим об активном усвоении теоретического материала по русскому языку и о том, что учебник должен вызывать интерес к языковой теории, создавать в сознании детей органическую связь между теорией и практикой. Однако это реальность: в новом учебнике для традиционной школы первоклассник учится читать теоретический лингвистический текст, «видеть» его проблематику, отвечать на очень важные вопросы: как? где? о чем? почему? Таких примеров множество: упр. 2 (с. 33): «Как возникают звуки человеческой речи?» (Дети отвечают на вопрос «О чем сообщается в тексте?»);

Учителям необходимо

вести

Е	Ж	Е	Д	Е	Я	Т	Е	Л	Ь	Н	О
			Н	А	Б	Л	Ю	Д	А	Т	Ь
			Е	Ж	Е	Ч	А	С	Н	О	
			В	Н	И	К	А	Т	Ь		
В	Н	И	М	А	Т	Е	Л	Ь	Н	О	
	И	С	С	Л	Е	Д	О	В	А	Т	Ь
	К	О	Н	С	Т	Р	У	И	Р	О	В
									А	Т	Ь

уяснить свойства заданий и упражнений учебника, которые характеризуют его основные педагогические возможности

					Д	И	А	Л	О	Г	И	Ч	Н	О	С	Т	Ь
			Н	А	У	Ч	Н	О	С	Т	Ь						
		П	Р	О	Б	Л	Е	М	Н	О	С	Т	Ь				
П	О	С	Л	Е	Д	О	В	А	Т	Е	Л	Ь	Н	О	С	Т	Ь
		П	О	З	Н	А	В	А	Т	Е	Л	Ь	Н	О	С	Т	Ь
		З	А	Н	И	М	А	Т	Е	Л	Ь	Н	О	С	Т	Ь	
			А	К	Т	У	А	Л	Ь	Н	О	С	Т	Ь			

упр. 5 (с. 35): «Звуковая запись слова» (Как сделать звуковую запись слова?); упр. 10 (с. 48): «Откуда пришли слова с буквой э?»; упр. 16 (с. 56): орфографический словарь; упр. 4 (с. 78) (Дети отвечают на вопрос «Почему в первом столбике 6 пар звуков, а во втором всего 5?»).

Вообще работа с текстом в учебнике для I класса весьма заметна: на 204 упражнения учебника приходится 79 упражнений с текстами, из них речеведческие сведения для осмысления, анализа и обобщения представлены в виде текста в 35 упражнениях. Для сравнения, например, в учебнике для I класса Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой¹ всего 127 упражнений, тексты — в 29 упражнениях, к 6 из них предложены речевые задания.

Среди приемов, активизирующих усвоение теоретических положений учебника, укажем работу типа эксперимента. Она позволяет говорить о деятельностном подходе в отношении изучения языкового материала. Упр. 2 на с. 34: «Произнеси звуки [и], [у], [м], [т] и понаблюдай, смотря в зеркальце или друг на друга, как при произнесении разных звуков движутся губы и зубы...» Задания к тексту: «О чем сообщается в тексте? Выполни задания, которые предлагает тебе текст». Упражнения учебника создают условия для собственных речевых высказываний: придумай, проведи опыт, представь себе и расскажи, сравни, заметь, объясни, докажи.

Справочный аппарат учебника для I класса содержит в себе памятки-схемы и 6 вспомогательных словарей.

Учебник действительно реализовывает основные принципы обучения, на которых выстроена авторская программа, и активизирует мыслительную, познавательно-языковую и коммуникативно-речевую деятельность учащихся.

Началась апробация: учебник вошел в школьную жизнь.

Л.Б. Дмитриева, учитель школы № 99:

На семинарах и консультациях по подготовке к апробации учебника мы решили в 3-й четверти при выполнении заданий к

текстам и рисункам «Русской азбуки» использовать некоторые условные знаки учебника по русскому языку, а также наиболее часто употребляющиеся в заданиях к упражнениям слова, с тем чтобы дети, читая их и осмысливая, какую работу выполнить по этим знакам и словам, меньше времени затрачивали на это на уроке русского языка. Такая работа оказалась эффективной, понравилась ученикам.

Определенную, диагностирующую функцию выполнил «Чудо-городок» на форзаце учебника. Идет диалог: «Какие буквы согласных дружны с буквами гласных а, о, у, э, ы? Как рассказывают нам об этом птицы? А о чем рассказывают названия птиц — *стриж* — *стрижи*, которые помещены рядом с рисунком этих птиц, живущих в «Чудо-городке»? А вот бегут друзья *ча* — *ща*, *чу* — *щу*... О чем рассказывают нам они, крепко взявшись за руки? Он позволил учителю на первом же уроке при знакомстве с учебником определить, что было слабо усвоено на уроках изучения азбуки и на какую тему в русском языке нужно обратить больше внимания или же, наоборот, меньше.

А сколько помогали мы любимым телевизионным персонажам Хрюше и Степашке! Никогда не встречала у первоклассников такого желания писать и объяснять!

З.И. Босикова, учитель школы № 17:

Через весь учебник проходят разные виды упражнений, которые создают необходимость обращаться к словарям. Поэтому справочный аппарат учебника стал работающим с первых уроков и оказывал большую помощь учителю. Мы воспользовались опытом учителей из творческой группы кафедры дошкольного и начального образования ИПРКРО и активизировали работу со словарями с целью научить детей задавать вопросы, используя полученные знания по русскому языку. Учитель в этой дидактической игре дает только ответы «да» или «нет». Задание угадать слово, которое задумано, дети начинают вопросами, которые помогают определить, в каком слове будет вестись поиск:

¹ См.: Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык: Учеб. для 1 класса четырехлетней нач. школы. М.: Просвещение, 1999.



Что мы проверяем в загаданном слове:
Произношение?
Написание?

Сколько оно может иметь значений в текстах?

После того как направление поиска определили, следуют вопросы, использующие фонетико-графические представления детей. Например, работаем с толковым словарем учебника:

- Слово начинается на букву согласного?
- Нет.
- Слово имеет несколько значений?
- Да.
- В слове три слога?
- Да.
- Это слово *азбука*.

Учебник так увлекает предложенными творческими заданиями, что дети вовлекают в работу-игру родителей, а те рассказывают, как интересно было общаться с ребятами, рисовать картинки к словам, которые одинаково звучат (речь шла об омонимах), преобразовывать слова, «собирать слова» (упр. 4, с. 61 — работа со схемами) и т.п.

С.А. Епанчинцева, школа № 32:

И родителям, и детям, и мне понравилась работа с этим учебником. Видны значительные улучшения в технике чтения, в речевой деятельности детей, повысился уровень внимания, памяти. Конечно, понят-

но, что на результаты развития этих процессов влияет много школьных факторов и предметов, но, на мой взгляд, значителен вклад учебника русского языка, так как речь есть зеркало мышления. Речевому развитию этот учебник уделил самое большое внимание. Кроме того, большая часть заданий помогала формировать приемы умственной деятельности.

Вот результаты в моем классе, определенные с помощью школьного психолога.

	Уровень	Внимание	Мышление	Память
Начало года	A*	0 %	8 %	4 %
	B	79 %	21 %	62 %
	C	21 %	71 %	34 %
Конец года	A	60 %	38 %	8 %
	B	38 %	47 %	82 %
	C	2 %	14,4 %	10 %

* A — повышенный уровень; B — средний уровень; C — низкий уровень.

Закончив I класс, я просто не могу представить себе перехода на какой-либо другой учебник по русскому языку. Безусловно, давать открытые уроки, вести аналитическую работу после каждого урока, заполнять «Дневник учителя» достаточно трудно. Но этот учебник дал, несомненно, много моим ученикам, мне самой как учителю, моим коллегам.

Формирование коммуникативной культуры детей

Работа над категорией «оценка»

И.Н. ОЗЕРОВА,

доцент кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания
Омского государственного педагогического университета

Как в лингвистике, так и в методике преподавания русского языка не ослабевает интерес ученых к способам отражения в языке взаимодействия человека с действительностью. Одним из аспектов такого взаимодействия является оценочный. Окружающую действительность (предметы, яв-

ления, процессы и т.д.) человек рассматривает сквозь призму ценностей, существующих в обществе, или ценностей конкретного индивидуума. Лингвистов при этом интересуют оценка как семантическое понятие и способы выражения оценки в языке (Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, Л.А. Капа-

нидзе, В.Н. Телия и др.). Методистов волнуют кроме этого проблемы воспитания эмоциональной культуры детей, способы совершенствования их речевой деятельности.

В данной статье будет рассматриваться методический аспект изучения способов и особенностей выражения оценки на уроках развития речи в начальных классах. Необходимость данного аспекта в лингвометодике объясняется, прежде всего, тем, что дети не только часто оценивают окружающий мир, не осознавая того, как они это делают, но и учатся оценивать, имитируя речевые поступки взрослых или персонажей книг и кинофильмов.

Методические основы изучения категории «оценка» в начальной школе подробно рассмотрены в книгах О.М. Казарцевой, М.С. Соловейчик [1, 5]¹. Следует отметить, что на необходимость изучения оценки в начальной школе обращают внимание и авторы программ по русскому языку. Так, в программу «Русский язык: коммуникативно-ориентированный курс» [3] авторы включили такие темы, как «Имена существительные общего рода со значением оценки», «Имя прилагательное (оценочная характеристика предмета)». Большие возможности для работы предоставляют уроки риторики, поскольку именно эта наука изучает, наряду с другими аспектами, закономерности речевого поведения человека в различных ситуациях. Авторы книги «Речевые секреты» [4] предлагают знакомить учащихся с тем, что речь является средством воздействия на мысли, чувства и поведение людей.

Изучение категории «оценка» и способов выражения оценки в начальных классах можно выстраивать, опираясь на традиционные направления в работе по развитию речи: работу над словом (лексический уровень), работу над предложением (синтаксический уровень) и работу над связной речью (уровень текста). При этом важно помнить, что все направления словарной работы возможны лишь на практической основе, главным образом с опорой на текст (М.Р. Львов). К этим направлениям можно

присоединить работу над составом слова, ибо для выражения оценочного значения мы используем и аффиксы. Важным представляется использование ситуативного метода (анализ как искусственных, так и естественных речевых ситуаций) как компонента коммуникативного аспекта обучения русскому языку, так как он позволяет описать функциональный аспект оценочных высказываний.

Рассмотрим подробнее названные направления (разделы).

1. Значение понятия «оценка».

Слова, обозначающие предметы, явления, действия, признаки и т.д., и слова, выражающие мысли человека о предметах, явлениях, действиях, в которых выражается оценка (*человек, девочка и добряк, перья; говорить и мямлить; ранний и великодушный* и т.д.).

Оценка действительности с точки зрения «хорошо/плохо». Конкретизация этого значения по признакам: «полезность/бесполезность», «важность/неважность», «добро/зло» и др. Структура оценивания: лицо, которое оценивает; предмет, лицо, действие, которые оцениваются, и средство выражения оценки.

Оценка как непосредственная реакция на предмет, поступок (*Молодец! Удивительно!*), т.е. эмоциональная оценка. Оценка как результат размышления, рассуждения (*Я думаю (считаю), что это хорошо*).

Степень проявления оценочного значения: *Это красиво и Это прекрасно; Это хорошо и Это восхитительно; Он добрый — он очень добрый — он необыкновенно добрый*. Сравнительная оценка (*аккуратнее, чем...; красивее, чем...*).

За основу при работе над этим разделом можно взять тексты детской художественной литературы, в которых поэты и писатели специально для детей поясняют понятия «хорошо» и «плохо». Например, ярко иллюстрируют эти понятия произведения В. Осеевой «Плохо», «Хорошее», стихотворение В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?». Именно эти два слова, лежащие в основе оценки, формируют у детей представления о нормах, правилах,

¹ В скобках указан номер работы, приведенной в списке «Использованная литература». — *Ред.*

ценностях общества. В этих произведениях видны и структурные элементы оценки (кто оценивает, что и как оценивается). Интересная беседа получится при анализе стихотворения А. Барто «Три очка за старичка», в котором дети пытаются оценить свои хорошие поступки по системе присваивания определенного количества очков за них. Поэт дает и свою оценку поступкам детей:

Ох, даже слушать тяжело,
Не верится, ребята,
Что за сердечное тепло
Нужна кому-то плата.

А если плата вам нужна,
Тогда поступку грош цена!

Понятие «сравнение при оценивании» можно раскрыть при помощи стихотворения Б. Заходера «Что красивее всего?».

После чтения и анализа этого произведения учащиеся осознают, что понятие «красивее всего» у всех разное. Это очень мудрое стихотворение, потому что в нем отражена мысль, что правы могут быть одновременно несколько говорящих, если речь идет о таком оценочном понятии, как «красота».

Эмоциональность оценочных высказываний, их воздействие на тех, к кому они обращены, очень ярко показаны в повести Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей», отрывки из которой можно предложить для работы в классе.

Пончик увидел, что Незнайка возвращается с Синеглазой, и заорал во все горло:

— Незнайка — обманщик! Незнайка — осел!

— Расскажи, как ты облако проглотил! — закричал Сиропчик.

— Стыдно, малыши! — воскликнула Синеглазка. — Зачем вы его дразните? <...>

Ласточка подошла к нему и сказала:

— Бедняшки! Вы плакали? Вас дразнили. Малыши такие взбалмошные, но мы не дадим вас в обиду...

Она отошла в сторону и зашептала малышам:

— С ним надо обращаться поласковее. Он провинился и за это наказан, но теперь он раскаялся и будет вести себя хорошо.

— Конечно! — подхватила Кисонька. — А дразнить — это плохо. Он обозлится и начнет

вести себя хуже. Если же его пожалеть, то он сильнее почувствует свою вину и скорее исправится.

Важно провести беседу и о том, что одно и то же мы и словесно можем оценивать по-разному (*По-моему, ты поступил необдуманно; Ты совершил плохой поступок; Что ты натворил, тупица!*) Отчего зависит выбор вида оценочного высказывания? Все ли варианты оценки уместны? Во всех ли ситуациях можно оценивать? Как влияет оценочное высказывание из слушающего? Каковы последствия использования оценочных высказываний? Все эти вопросы важны, и ответы на них можно найти совместно с детьми, анализируя как художественные произведения, так и разнообразные естественные речевые ситуации.

II. Лексика (слова с оценочным значением).

Работу над лексикой оценочного характера можно распределить по изучаемым частям речи: имя существительное, прилагательное, глагол, наречие (если изучается). Начать работу следует с пополнения словарного запаса детей словами оценочного значения и уточнения их значений. Приведем примеры таких слов.

Имена существительные: *великолепие, дружелюбие, доброжелательность, искренность, милосердие, находчивость, откровенность, упорство, усидчивость, скромность; безнравственность, бессовестность, бездельник, высокомерие, вредность, глупость, жестокость, жадность, заносчивость, зависть* и др.

Имена прилагательные: *благородный, бережливый, выдержанный, великодушный, верный, искренний, находчивый, отзывчивый, отважный, прилежный, правдивый, порядочный; безответственный, безразличный, беспощадный, бесчеловечный, вспыльчивый, недружелюбный, нерадивый, несправедливый, спесивый, слабовольный, тщеславный, эгоистичный* и др.

Глаголы: *восхищаться, обожать, одобрять, сострадать, сочувствовать, удивлять (Ты удивляешь меня), мямлить, семечить, тараторить, огорчаться* и др.

Слова с оценочным значением распределяются на группы с «положительным» и «отрицательным» зарядом. Можно про-

следить системные отношения между частями речи: *лгать* — *лживый* — *ложь*; *хитрить* — *хитрый* — *хитрость*; *самоуверенный* — *самоуверенность*; *беспощадный* — *беспощадность*; *легкомысленный* — *легкомыслие*; *хвастать* — *хвастливый* — *хвастливость*; *усидчивый* — *усидчивость*; *грубить* — *грубый* — *грубость*; *верный* — *верность*; *ненавидеть* — *ненавистный* — *ненависть* и др.

Осознание значения этих слов можно закрепить, создавая словарики синонимов и антонимов. Синонимичные ряды составляют слова: *бессердечность* — *бессердечие*, *жестокость*; *верность* — *преданность*, *надежность*; *грубость* — *невежливость*; *жадность* — *скупость*; *мужество* — *смелость*, *храбрость*, *отвага*, *бесстрашие*; *робость* — *несмелость*, *боязливость*, *трусость*, *нерешительность* и т.д. Антонимичными являются слова: *бессердечность* — *сердечность*, *чуткость*, *доброта*; *измена* — *верность*, *преданность*; *равнодушие* — *неравнодушие*, *сердечность*, *робость* — *смелость*, *храбрость*; *щедлость* — *скупость*, *жадность* и т.д. Возможна и работа над паронимами: *изумительный* (*необыкновенный*, *восхитительный*) и *изумленный* (*крайне удивленный*); *восхитительный* и *восхищенный*; *удачный* и *удачливый*; *увлекательный* и *увлеченный* и др.

Исследование системных отношений невозможно без учета многозначности слов. Так, при работе с синонимами следует показать, что их подбор зависит от значения. Например, *исключительный*:

- необыкновенный случай;
- великолепный вид;
- полнейший невежда;
- хороший (близкий) приятель;
- положительный по своим качествам ученик.

Учет значения важен и в работе с антонимами: *ужасно* (*себя чувствую*) — *прекрасно*; *ужасно* (*остаться одному*) — *не страшно*; *блестящая* (*ткань*) — *тусклая*; *блестящий оратор* — *бездарный*.

Знание системных отношений позволяет конструировать самые разнообразные упражнения с использованием слов с оценочным значением. Важно, чтобы это были не только языковые упражнения (Подбери-

те синонимы, расположите их по степени возрастания или убывания признака и т.п.), но и речевые, вырабатывающие умение использовать данные слова в текстах или в разнообразных ситуациях (Какие прилагательные обозначают положительные и отрицательные качества человека? Дайте характеристику герою художественного произведения или фильма).

Специальное занятие следует посвятить наблюдениям за «звериными» метафорами (употребление слов *осел*, *тюлень*, *орел* и др. в отношении человека). Можно предложить такое упражнение:

— Найдите слова, употребленные в переносном значении.

1. — Эй, теленок, вставай! — толкнул он ногой Гаврика (М. Горький). 2. — Небось не замерзнешь среди лета, суслик! — сурово сказал Ермаков (М. Шолохов) (см.: *Черемисин П.Г.* Пособие по стилистике русского языка. М., 1971).

— Когда человека называют *орлом*, *соколом*, *моржом*?

Не обойти и разговора о кличках, словах-оскорблениях. Разработку этой темы встречаем в статье Т. Тамбовкиной «Как зовут тебя друзья» (см.: Начальная школа. 1998. № 4).

Работа над значением слов является неотъемлемой частью работы с текстом. Интересным будет разговор после чтения рассказов Д. Мамина-Сибиряка «Дурной товарищ». (Что необычного в сочетании слов в заголовке? Как оценивают поступок Коли отец и тетюшка Коли?) и С. Могилевской «День рождения» (Почему подруга назвала Тусю эгоисткой? Как отреагировала девочка на такую характеристику?).

Изучение оценочной лексики, конечно, невозможно без обращения к анализу аффиксов, которые могут вносить в слова «положительный» и «отрицательный» заряд. Но исследование словообразовательных средств должно опираться на контекст, в котором употребляется то или иное слово. Уменьшительно-ласкательные суффиксы могут указывать только на размер предмета (*стол* — *столи́к*) и не выражать значения оценки. Но в контексте аффиксы могут подчеркивать оценочное значение:

А что? Мне нравится хомяк!
И глазки, и фигурка,
И загляденье — шкурка!
А что за щечками слегка
Оттянуты мешочки,
Так ведь в норе у хомячка
И сыновья, и дочки!

Т. Белозеров. Хомяк

Данное стихотворение пронизано положительным отношением героя к хомяку. Так называемые размерные суффиксы используются и для выражения положительной оценки. Интересные выводы последуют после анализа стихотворения А. Барто «Любочка». Можно проследить за тем, как автор показывает, что внешность может быть обманчивой. В одной ситуации Любочка приветлива, мила и вызывает у людей радость, а в другой — оказывается грубой и невоспитанной. Вместе с анализом смысла стихотворения последуют и наблюдения за языковыми средствами, в частности за суффиксами.

III. Предложение (оценочные высказывания).

На уровне предложения необходимо еще раз показать, какая разница между высказыванием оценочного характера и высказыванием без этого значения (ср.: *Мороз и Какой морозище!*). Специальную работу важно организовать по наблюдению за тем, при помощи каких конструкций мы выражаем оценку: *Вот это... (Вот это гриб!), Ну и... (Ну и зима!), Как... (Как хороши эти весенние деньки!), Это не..., а... (Это не мебель, а рухлядь!), Что за... (Что за чудо!), Как он... (Как он красив!), Что это был за... (Что это был за торт!), Вот так... (Вот так герой!)* и др. Данная работа сочетается с анализом текстов. Важно посмотреть, какую функцию, кроме оценочной, выполняют подобные предложения. Должен последовать вывод, что такие предложения могут выступать в роли зачинов и существует даже тип задания — развертывание первой фразы до текста. Подобные предложения могут выступать и в роли концовок (эмоционально окрашенные концовки).

Еще одним аспектом в работе над предложением и его употреблением в тексте (речи) является анализ порядка слов. Если мы

сравним две фразы: *Сорока — нарядная птица* и *Нарядная птица — сорока!* — то увидим, что вторая экспрессивнее. (Речь идет об обратном порядке слов, или инверсии. Явление это связано с учением об актуальном членении предложения.)

Поскольку одним из основных признаков предложения является его интонационная оформленность, то учащимся надо показать, какую смысловую функцию она выполняет в оценочных высказываниях. Одна и та же фраза в зависимости от контекста или ситуации произносится по-разному: *Хорош!* (первая ситуация — мы видим прекрасный букет роз; вторая — перед нами грязный, оборванный мальчишка). Примеры таких фраз многочисленны: *Какой там лес!* и др.

Нельзя ли назвать и такой аспект работы над предложениями, как анализ пословиц и поговорок: *Учене — свет, а неученье — тьма; Сладкие речи — яд, горькие — лекарство; Дно терпения — чистое золото; Наука — родник учения, знание — светильник жизни; Ум — золото, мысль — серебро* и др.

IV. Текст (анализ художественного произведения).

На уроках чтения и риторики к общепринятым принципам организации анализа художественных произведений [2] можно присоединить и аспект выявления оценочного компонента, содержащегося в них. Оценка при работе с текстом может оказаться многогранным явлением. Во-первых, выявляется оценка героев и их поступков, которую дает автор произведения. Во-вторых, анализируется оценка, которую дают герои произведения друг другу. В-третьих, оценочные суждения будут высказывать дети при анализе произведения. Может состояться беседа о том, совпадают ли эти оценки.

Интерес вызывает сравнение художественных произведений, вернее, сравнение ситуаций, описанных в них. Так, можно обратиться к текстам сказок В. Берестова «Честное гусеничное», Л. Кэрролла «Приключение Алисы в Стране Чудес», Х. К. Андерсена «Дюймовочка». В них есть эпизоды, где персонажи высказывают оценочные суждения. В сказке В. Берестова девочка

увидела гусеницу на лугу: «Какая гадость! Даже смотреть на тебя противно!» Алиса, оказавшись ростом с палец, восклицает: «Подумайте, это прямо стыдно быть такого роста». Жуки-барышни, рассматривая Дюймовочку, говорили: «Жалко смотреть! Как некрасиво!» В этих сказках наблюдается «столкновение» оценок: Гусеница считает, что она хороша; Червяк — что его ростом можно только гордиться. Сюжеты сказок позволяют понаблюдать, какое воздействие оказывают оценочные высказывания на тех, кому они адресованы. Анализ произведений может быть избирательным. На уроке обсуждаются не все элементы произведения, а те, которые ярко выражают необходимую идею:

Кисоньке очень понравилось, что Гвоздик так вежливо разговаривал и даже сказал спасибо. Она зарделась от удовольствия и, отойдя с Ласточкой в сторону, зашептала:

— Его совсем нетрудно будет воспитывать.

— Его надо почаще хвалить, — сказала Ласточка. — Это ему полезно. Всегда, если нашалит, надо поругать, а если сделает хорошо, надо похвалить, тогда в другой раз будет стараться сделать хорошо, чтобы еще раз похвалили...

А Гвоздик, довольный тем, что его похвалили, еще старательней стал работать. Каждому ведь нравится, когда его хвалят (Н. Носов).

«Как действует на человека комплимент, похвала? Всегда ли нужно хвалить человека, или только когда он этого заслуживает?» — такие вопросы можно задать после чтения этого отрывка.

V. Речевые ситуации.

Создание и анализ ситуаций прочно вошли в методику обучения русскому языку (коммуникативный метод). Ситуации либо моделируются (Бабушка подарила на день рождения внуку подарок, который ему не понравился. Ваня со слезами на глазах воскликнул: «Разве это подарок?!» и т.п.), либо их можно подбирать из литературы. Богатый материал предоставляет книга Ирины Они «Спасибо, пожалуйста, здравствуйте» (Л., 1991). В результате ана-

лиза ситуаций учитель может подвести детей к следующим выводам: «Мы часто оцениваем (поступки, умственные способности, предметы и т.д.) и должны научиться делать это корректно, осторожно.

Оценочные высказывания часто эмоциональны. Значит, необходимо научиться следить за словесным выражением оценки.

Давая оценку человеку, его поступку, мы оказываем воздействие на него. Это воздействие может быть положительным, т.е. мы приносим радость слушающему, побуждаем человека к дальнейшему проявлению того или иного качества, укрепляем дружеские отношения. Но воздействие бывает и отрицательным, мы обижаем, оскорбляем людей. Необдуманная, вылетевшая случайно фраза может стать причиной ссоры и даже разрушить дружбу.

Наша оценка может не совпадать с оценкой того же предмета или поступка, данной другими людьми.

Мы не всегда правильно оцениваем кого- или что-либо. Не в любой ситуации оценка уместна».

Таким образом, планомерная работа над формированием понятия «оценка», над речевыми умениями адекватно оценивать окружающий мир формирует коммуникативную культуру детей.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. М., 2001.
2. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб., 1998.
3. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа / Сост. Л.А. Вохмянина. М., 1998.
4. Речевые секреты: Кн. для учителя нач. классов/ Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1992.
5. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения/ Под ред. М.С. Соловейчик. М., 1997.

Правописание безударных окончаний имен существительных, имен прилагательных, причастий

Т.Н. САХАРОВА,

учитель начальных классов школы № 37

Работу над правописанием безударных окончаний имен существительных и прилагательных я начинаю со II класса при изучении частей речи. Выстраивается она в несколько этапов. Должна заметить, что до этой работы учащиеся должны знать, различать 1, 2, 3-е склонение существительных и иметь представление об изменении по падежам.

На начальном этапе учащиеся получают следующие задания:

1. Распредели слова на три группы по склонению. Поставь ударение, выдели окончания.

Стенá, *окнó*, *корми́шкa*, *не́бó*, *моло-дёжь*.

2. Просклоняй слова 1-го склонения. Понаблюдай за окончаниями.

3. Что ты заметил? (Окончания в 1-м склонении у существительных одинаковые в ударном и безударном положении.)

4. В каком слове легче было написать окончание? Почему? (В слове *стена* окончание в сильной позиции, под ударением.)

5. Сделай вывод, как проверить написание окончаний существительных 1-го склонения. (Надо подобрать или запомнить опорное слово с ударным окончанием.)

6. Что еще проверяем ударением? (Безударную гласную в корне, некоторые приставки и суффиксы, например:

зе́мля — *зе́мля*, *на́дписа́л* — *на́дпись*, *се́мечко* — *месте́чко*.)

7. Всегда ли легко подбирать проверочные слова для безударных суффиксов и приставок? (Нет. Проще запомнить сам суффикс и приставку в таблице.)

— Я предлагаю вам запомнить и здесь опорные слова. Давайте их подберем. (Дети предлагают варианты, а я слежу за тем, чтобы

одно слово было одушевленное, а другое — неодушевленное, например, *земля* — *сестра*. Мы запоминаем их наизусть, так как они понадобятся нам в дальнейшем в качестве опорных слов для различения именительного, винительного и родительного падежей и для определения одушевленности и неодушевленности некоторых слов, называющих предметы, например, *толпа*, *кукла* и т.д.).

Аналогичную работу проводим со словами 2-го и 3-го склонений.

Дети чаще всего делают ошибки в правописании окончаний (-е и -и) имен существительных.

На следующем уроке составляли таблицу. Дети заполняли ее коллективно.

-Е или -и?

Падежи	Склонение		
	1-е	2-е	3-е
Родительный	-и	—	-и
Дательный	-е	—	-и
Предложный	-е	-е	-и

Предлагаю рассмотреть таблицу. Спрашиваю, что заметили. Принимаю все ответы.

— Как вы считаете, целесообразно ли проверять слова 2-го и 3-го склонения. (Нет. Во 2-м склонении не бывает окончания -и, а в 3-м — -е.)

Предлагаю составить новую схему.

-Е или -и?
Р., Д., П.
1-е скл. — <i>земля</i> , <i>сестра</i>
2-е скл. — -и
3-е скл. — -е

Практика показывает, что ученики без труда ее составляют, легко делают вывод.

Следовательно, для правописания безударных окончаний -е или -и детям достаточно знать только склонение и два опор-

ных слова для 1-го склонения. Мы их запо-
минаем наизусть.

Образец письменного рассуждения:

² в город², на кроват³и, по дорож¹и (по земл^е)

В этом случае для определения безударного окончания существительного не требуется определения падежа, что заметно облегчает работу.

В III классе я даю более углубленные знания по этой теме. Так, работая с прошлым выпуском, я ознакомила учеников со склонением и написанием безударных окончаний разносклоняемых имен существительных, существительных, оканчивающихся на *-ий* (санаторий), *-ия* (армия), *-ие* (здание).

Наблюдая за этими словами, учащиеся самостоятельно сделали вывод, что у этих слов в родительном, дательном и предложном падежах окончания *-е* не бывает.

Добытые знания оформили в виде такой схемы:

-Е или -и?

Род., дат. и предл. падежи существительных ед. числа

1-е скл. — земля, сестра

2-е скл. — ы

3-е скл.

-ий (санаторий)

-ия (армия)

-ие (здание)

-мя (зная)

} -е

Схема проста и удобна. Ученики свободно пользуются ею. Образец письменного рассуждения:

В дендрари^ии (дендрарий), о здани^ии (зда-
ние).

В пламени (пламя), о молодёж^ии, по ленте^е (по земл^е).

Во II классе дети знакомятся с правописанием безударных окончаний имен прилагательных. Учащиеся встречались с чередованием *о/е* в корнях, суффиксах и окончаниях существительных.

Здесь же им предстоит наблюдение за чередованием этих гласных в окончаниях имен прилагательных в твердом, мягком варианте и после шипящих. В течение трех уроков веду работу над сопоставлением

окончаний имен прилагательных и окончаний вопросов.

На первом уроке наблюдаем за случаями, в которых окончания вопросов и окончания прилагательных совпадают. На втором уроке наблюдаем чередование *о/е* в окончании вопроса и прилагательного. И на третьем уроке выделяем случай, который не подчиняется первому и второму правилу — окончания прилагательных именительного и винительного падежей мужского рода. Составляем общую опорную схему правописания окончаний имен прилагательных:

1. $\boxed{\text{П}} = \boxed{?}$
2. $\boxed{-е} // \boxed{-о-}$
3. Искл. — им., вин. падежи, м. р.
какой? *-ый, -ий, -ой*

По этой схеме проводится дальнейшая отработка правописания безударных окончаний имен прилагательных.

Образец письменного рассуждения:

как $\boxed{\text{ОМ}}?$

В син^ии платье (*о/е*) — это на первом этапе, а далее — в летней роще (*о/е*), зимний день (*И. п., м. р.*)» и т.д.

Схема очень удобна в работе; используя ее, можно начинать работу над правописанием безударных окончаний имен прилагательных не в III, а во II классе. В этом случае учащимся не приходится запоминать наизусть окончания имен прилагательных в зависимости от рода, числа и падежа, что заметно упрощает работу.

Эта схема универсальна и в том плане, что ей подчиняется и написание окончаний причастий. Я заметила, что учащиеся, встречаясь с причастиями в устной и письменной речи, определяют их как имена прилагательные или глаголы. В этом году (II класс) я рискнула познакомить учащихся с этой частью речи и объяснить правописание окончаний причастий.

На первом уроке по этой теме мы наблюдали над смысловыми оттенками прилагательных и причастий. Я принесла в класс несколько предметов и произвела с ними различные действия. Подбросив вверх шарик, я спросила:

— Шарик какой?

- Летящий.
- На какой вопрос отвечает слово *летающий*?
- Шарик какой? Вопрос — какой?
- А что обозначает это слово (признак или действие)?
- Действие — шарик летит. Признак — шарик (какой?) — *летающий*.
- Как вы думаете, какая это часть речи?
- Прилагательное, так как обозначает признак предмета и отвечает на вопрос какой?
- Глагол, так как предмет производит действие.

Далее я даю такую формулировку:

- Часть речи, в которой есть признаки прилагательного и глагола, называется *причастием*. Причастием, потому что эта часть речи причастна к глаголу.

На доске такая схема:

П = П + Г

какой (-ая) (-ое)? какие?

Далее провожу аналогичную работу с другими предметами, подбирая к ним причастия и прилагательные и сравнивая их между собой.

На втором уроке идет словообразовательная работа, результатом которой является вывод:

«Причастия образуются от глаголов при помощи суффиксов *-ащ-, -ящ-, -ущ-, -ющ-*,

-вш-, -ш-, -ом-, -ем-, -н-, -енн-, -им-, -т-». Для этой работы подбираю причастия, для написания суффиксов которых не требуется знание спряжения глаголов. Например, *говорить — говорящий, говоривший; гнать — гонимый* и т.д. Я не ставлю перед собой задачу научить детей писать суффиксы причастий — на данном этапе она невыполнима. Для меня важно, чтобы учащиеся узнавали причастия и по формальным признакам — суффиксам.

Главная цель всей работы — показать ученикам, что принцип написания окончаний причастий и прилагательных одинаков. Этой работе посвящены 3-й и 4-й уроки, после чего учащиеся без труда делают вывод о написании окончаний причастий. На дальнейших уроках идет закрепление знаний, причем параллельно ведется работа над именем прилагательным.

Так выглядит опорная схема по причастию:

П = П + Г (какой?)	И з м е н я е т с я	ч.
<i>-ащ- — -ящ-</i>		р. (ед. ч.)
<i>-ущ- — -ющ-</i>		п.
<i>-вш- — -ш-</i>		П = ?
<i>-ом- — -ем-</i>		-о- // -е-
<i>-н- — -енн-</i>		Искл. им., вин. п., м. р.
<i>-им- — -т-</i>		какой? -ой, -ый, -ий

Насколько глуп Иван-дурак?

Л.Б. НИКИТИНА,

доцент Омского государственного педагогического университета

Приходилось ли вам слышать подобные вопросы из уст детей: «А почему он дурак? Он же все загадки отгадал и Бабу-Ягу перехитрил?»

Возможно, вы сами не раз задумывались над феноменом любимого героя русских народных сказок.

— Он меня дураком обозвал.

— Ну и что? Иванушка тоже дурачок. Но ведь на самом деле он хороший.

— Мама, а он меня дразнит Иванушкой-дурачком, — жалуется мальчик по имени Иван.

Знакомые ситуации? Не просто знакомые, но и вызывающие желание задуматься. Кто же он, Иван-дурак? Глупый человек? Умный хитрец?

Думаем, наши рассуждения будут небезынтересны и учителям, и родителям. Возможно, они помогут взрослым ответить на собственные и детские вопросы (последнее, как известно, много труднее).

Образ дурака — один из ключевых образов русского фольклора.

Дурак, согласно Толковому словарю

русского языка С.И. Ожегова, глупый человек, т.е. человек с ограниченными умственными способностями, несообразительный, бестолковый. В словаре В.И. Даля читаем: «Дурак — глупый человек, тупица, тупой, непонятливый, безрассудный, малоумный, безумный, юродивый».

С.И. Ожегов отмечает, что дураком в старину называли придворного или домашнего шута. Ср. у В.И. Даля: дурак — «шут, промышлявший дурью, шутовством».

Из этих определений видно, что дурак, с одной стороны, может быть, что называется, природным, изначальным, с другой — искусственным, исполнителем роли. Для одного дурака глупость оказывается его природной стихией, для другого — промыслом, занятием. Отсюда две разновидности дурака: первая — полный, абсолютный дурак, вторая — дурак-маска, прикидывающийся дураком, играющий (валяющийся) дурака.

Шутовство, дурачество исстари бытовало на Руси. Оно не только не осуждалось, но было востребовано. Шуты своими шутками, остротами, забавными выходками смешили, потешали народ. Обитатели барских домов и дворцов находили в дурачестве некий смысл: зачастую слова дурака становились пророческими, а за шутовскими проделками обнаруживалось то, что позволяло понять суть многих явлений.

Безусловно, ставить знак равенства между понятиями «дурак» и «шут» было бы неверным, и авторы толковых словарей этого избегают. Так, у С.И. Ожегова слово *дурак* толкуется в двух значениях: 1) глупый человек; 2) в старину придворный или домашний шут. В.И. Даль, не выделяя в слове двух значений, в то же время не ставит слово *шут* в ряд однородных определений. Да и в толкованиях слова *глупый* ни у Ожегова, ни у Даля нет упоминания о шутовстве. И все-таки точки пересечения между дураком истинным и дураком-шутком существуют. Их можно обнаружить, проанализировав русские народные сказки, в которых главным мифологизированным персонажем является Иван-дурак.

Иван-дурак зачастую действует вопреки здравому смыслу, но в конечном счете добивается успеха. Правда, иногда он не

действует вовсе из-за врожденной лени, но и в этом случае оказывается «удачником».

При этом Иван-дурак в русских народных сказках неоднозначен. Он может предстать истинным дураком, когда демонстрирует полное отсутствие каких-либо знаний. Например, он надевает шапки на горшки, чтобы им не было холодно; набирает мухоморов вместо съедобных грибов; выдирает глаза овцам, чтобы они не разбежались, и т.д.

В других случаях поступки Ивана-дурака поначалу кажутся бессмысленными, но в дальнейшем раскрывается их смысл: отправляясь служить, чтобы выбраться из нужды, Иван-дурак отказывается при расчете от денег и просит разрешения взять с собой щенка и котенка, которые спасают ему потом жизнь; Иван-дурак освобождает из пламени змею (змея, согласно славянской мифологии, злой дух), которая впоследствии превращается в красную девицу и с помощью которой он получает волшебный перстень, помогающий ему преодолевать все трудности.

Иными словами, Иван-дурак может предстать не только полным дураком, но и дураком-провидцем, таким шутком, над которым можно посмеяться, но поступки которого (либо совершенно безобидные, либо с точки зрения морали высоко нравственные, одобряемые) заслуживают внимания.

Шутовство Ивана-дурака особенно заметно в его речах. Кстати, он единственный из «привычных» для русских сказок трех братьев, который говорит. Иван-дурак предсказывает будущее, толкует то, что непонятно другим, загадывает и отгадывает загадки.

Итак, сказочный Иван-дурак зачастую напоминает придворного шута, играющего роль дурака. Он сродни юродивому — безумцу, обладающему даром прорицателя. Русская религиозная традиция своеобразно почитала юродивых: они считались Божиими людьми, в бессознательных поступках которых нередко скрывался глубокий смысл, предчувствие, предвидение. Церковь признавала и юродивых Христа ради, принявших на себя личину юродства. От-

сюда юродиться, юродствовать равнозначно, по свидетельству В.И. Даля, напускать на себя дурь, прикидываться дурачком, как делали встарь шуты.

Таким образом, образ дурака в русской мифологии и религии трактуется неоднозначно: в нем отмечается глупость как феноменальная черта, влекущая за собой полное непонимание, безумие, и таинственная способность видеть то, чего не видят разумные существа. Дурак по-своему загадочен, непредсказуем, и в этом его таинстве есть что-то притягательное. В дураке много того, что вызывает осуждение, но в то же время суд над дураком не строгий: ему многое прощается Богом и людьми. Этот мотив прощения и любви Бога к дураку ярко отражен в пословицах: *На дурака у Бога милости много. Бог дураков любит. Дураку и Бог простит.*

Русские фразеологизмы *валять* (ломать, корчить) дурака, *свалять дурака* (ваньку) используются в речи по отношению к людям, которым полностью не отказывают в уме, к тем, кто дурачится, делает глупости или праздно проводит время, бездельничает, как Иван-дурак в русских народных сказках: *Довольно дурака валять, вставайте* (А.С. Макаренко). *Значит, вы не сумасшедший?.. Чего же вы дурака валяли?* (И. Ильф, Е. Петров). *Было время, когда я ломал дурака, миндальничал, медоточил, рассыпался бисером, шаркал ногами* (А.П. Чехов).

Способность прикидываться дураком признается за человеком неглупым, поскольку врожденная глупость, сумасшествие мыслится как препятствие для умения играть. *Нет, он не дурак: дураку ума не хватает так прикинуться. Он только дурака валяет, а сам себе на уме. Чего ты корчишь из себя дурака, все равно никто не поверит* (из разговоров).

Как видим, дурак не так прост, как кажется на первый взгляд. А его фольклорный двойник Иван-дурак очень даже симпатичен, поскольку имеет массу притягательных качеств. Он по большей части вовсе не дурак, лишь валяет дурака, а сам себе на уме, живет не обычным, а отличным, хитрым, задним умом.

Иван-дурак — типично русский герой. Не случайно он носит самое распростра-

ненное русское мужское имя. Такие имена называют прецедентными: они хорошо известны представителям национально-языкового коллектива, к ним часто обращаются в речи, они вызывают ассоциации, основанные на знаниях фольклорных и классических текстов. В результате «соседства» с фольклорным дураком имя *Иван* стало ассоциироваться с определенными интеллектуальными качествами человека, с особым устройством русского ума: *русский Иван (русский Ваня)* простоват, не все понимает, ленится, но неожиданно смекалист в, казалось бы, безвыходных ситуациях и всегда добр. Вспомните также героев русских сказок: *Иван-царевич, Иван-Горох, Иван Зорькин, Иван Медвежье Ухо, Иван Сучич, Иван Сторожевич, Иван Бурлак, Иван — Белая Епанча, Ивашка — Белая рубашка* — все они отличаются простодушием, с некоторой долей лукавства (вспомним лукавство придворного шута, «прикидывание» дураком), смекалкой и добротой.

Дурак — это безусловный архетип русского фольклора. (Архетипом называют генетически фиксированные древние образы, которые являются достоянием «коллективного бессознательного» и лежат в основе творчества (см. об этом: Юнг К.Г. Архетип и символ. М., 1991). Он известен нам с рождения и передан на бессознательном уровне. Но архетипичность дурака как символа нашего фольклора носит двоякий характер. С одной стороны, в нем отразилось «коллективное бессознательное», а с другой — он осознан и входит в нашу реальность, часто сильно трансформируясь. Эти трансформации мы наблюдаем на речевом уровне. Так, в современной русской речи архетипический дурак часто принимает облик далеко не добродушного простачка, вызывающего жалость, а напротив — существа, попирающего все нормы и правила поведения и заслуживающего осуждения. Иными словами, слово *дурак*, столь частотное в употреблении, обретает значение «человек, поступающий неправильно»: *дурак* в русской речи — это и ротозей, и лентяй, и жадина, и невежа, но чаще все же недотепа (непонимающий каких-то вещей человек и поэтому поступающий не так, как положено). Как часто мы слышим слово *дурак* в ответ на то,

что неправильно, не нравится: наступил на ногу — *дурак*; не вовремя пришел — *дурак*; пожалел игрушку — *дурак*; поленился — *дурак*; безвкусно оделся — *дурак*. Слово *дурак*, к сожалению, самое распространенное ругательство среди говорящих на русском языке, далеко не безобидное. Очевидно, что архетипический *дурак* обретает в реальной жизни «новое лицо».

В заключение наших размышлений об образе дурака приведем данные анкетирования, проведенного со студентами факультета начальных классов Омского государственного педагогического университета. Им был задан вопрос: «Какие ассоциации вызывают слова *дурак* и *Иван-дурак*?» Полученные ответы, на наш взгляд, отражают существующие в сознании носителей русского языка стереотипы: дурак не так прост, очень «похож» на героя русских сказок и оценивается неоднозначно; он «имеет национальность» и «носит национальное имя».

Дурак — глупый, ленивый, беззаботный, необразованный, наивный, добрый, добродушный, упрямый, хитрый, вечно смеющийся, смешной, безобидный, выдает себя за другого, блаженный, убогий, шут, чудака, простофиля, простак, «везет дуракам», Иванушка-дурачок (Иван-дурак), Иван, герой русских сказок, везунчик, Емеля, «кличка» человека, ругательство.

Иван-дурак — сказка, русский, весельчак, шут, везунчик, наивный, добрый, добродушный, хитрый, смекалистый, простой, лентяй, дурак, умный (!), народный герой, русский народный костюм, конопатый, растрепанный, Русь.

Вот таков русский *дурак*: глупый и умный, наивный и хитрый, смешной и жалкий, такой простой и вовсе не простой.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М., 2003.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1984.

Моделирование на уроках литературного чтения

Из опыта освоения программы «Начальная школа XXI века»



Н.В. КОРОТКОВА,

учитель начальных классов МОУ «Лицей № 66»

Работать по новой программе «Начальная школа XXI века» интересно и трудно одновременно. Особые затруднения связаны с предметом «литературное слушание» (составная часть литературного чтения). Традиционные методы и приемы работы не позволяют в полной мере реализовать идеи автора (Л.А. Ефросинина). Основной целью литературного слушания автор считает обучение восприятию литературного текста. А одной из главных задач урока — формирование понимания темы и идеи произ-

ведения, его структуры и языковых средств (см.: «Беседы с учителем. I класс»).

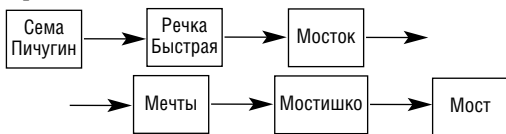
Цели и задачи определяют структуру урока, которая отражает структуру речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо). В I классе преобладает слушание и говорение, поэтому структурными частями урока являются: исполнение учителем произведения, восприятие учащимися; обмен мнениями о прослушанном. Именно здесь возникает основная трудность — возрастные особенности первок-

лассников. Дети в силу психофизических особенностей не могут 30 минут слушать и говорить. Поэтому настоящей находкой становится использование метода моделирования.

Л.А. Ефросинина в методических рекомендациях предполагает ввести систему заместителей, которые помогут ребенку ориентироваться в книге, понять особенности литературного произведения: жанры обозначены геометрическими фигурами, тематика — цветом. Ефросинина предлагает моделировать обложку книги, а также составлять план к произведению с использованием заместителей (блок-схема   ...) (см.: «Литературное чтение. Методика для учителя. I класс»).

Модель учащиеся могут нарисовать, вырезать из бумаги, т.е. слушание и говорение можно сочетать с практической деятельностью первоклассников. Это позволяет проанализировать произведение более наглядно и доступно для юного слушателя (читателя). Эта идея вызвала у меня интерес.

Первыми на наших уроках были **блок-схемы**, позволяющие наглядно произвести композиционный анализ произведения. Блок-схема позволяет зрительно представить себе композицию произведения. Например, при работе над рассказом Е. Пермяка «Пичугин мост» вниманию учащихся предлагается блок-схема:

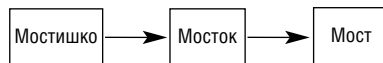


— Попрошу дать оценку этой модели. Соответствует ли она построению рассказа? Имеются ли лишние элементы?

В ходе рассматривания блок-схемы ученики приходят к выводу: последовательность частей рассказа нарушена. Предлагаю восстановить композицию.

Далее провожу работу над авторским замыслом. С этой целью задаю ученикам вопросы, уточняющие понимание текста, учу пониманию того, что в тексте важны каждая деталь, каждое слово. Кроме этого каждое слово несет в себе частицу автор-

ского замысла. Так, в ходе анализа ключевых слов приходим к созданию новой блок-схемы:



Она и несет важный смысл рассказа: большое доброе дело вырастает из маленького полезного дела. Смысловую нагрузку несут и грамматические части слова — суффиксы.

Обобщающие вопросы.

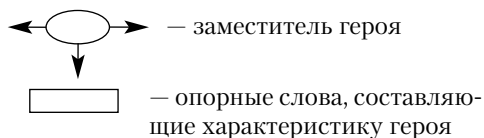
Почему произведение так называется?

О чем заставил нас задуматься автор рассказа?

Объясните смысл пословицы: *Жизнь дана на добрые дела.*

Практическая часть урока посвящается детским рисункам, где они изображают мостишко, мосток, мост. Работа обсуждается.

Но не во всех произведениях анализ композиции помогает в работе над идеей произведения. Иногда к пониманию идеи ведет работа над образом героя (героев). Тогда мы выстраиваем **модель-описание**.



Рассмотрим реализацию метода моделирования на примере урока по теме «Сказка братьев Grimm «Заяц и еж».

После слушания и обмена впечатлениями переходим к раскрытию авторского замысла.

1. Дети называют героев — на доске появляются их заместители:

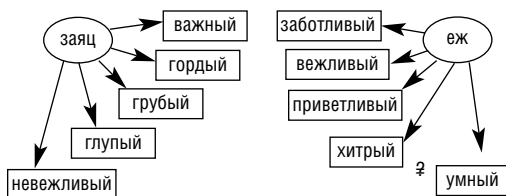


2. Затем перечитываю еще раз сцену встречи зайца и ежа.

— Каким вы представили себе зайца? Ежа?

Выберите авторские слова, характеризующие героев.

На доске появляется словесное описание героев (таблички заготовлены заранее).



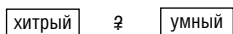
Выстраивая модель, дети учатся внимательно относиться к словам автора, к тексту произведения. Такая работа позволяет ученикам грамотно и доказательно составлять собственные высказывания.

— Какой герой вызывает у вас симпатию? Почему?

Как вы думаете, автор сказки согласился бы с вашими мнениями?

Чему учит сказка?

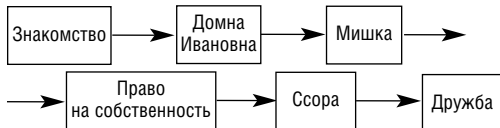
В процессе обсуждения у нас возник проблемный вопрос: если человек хитрый, значит ли это, что он умный?



Ответ на этот вопрос вышел за рамки урока.

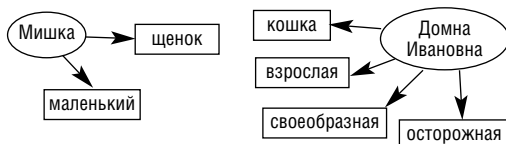
Могут быть использованы два вида моделей на одном уроке.

Например, при работе над произведением М. Пришвина «Как поссорились кошка с собакой» применила **блок-схему**:



В ходе анализа модели нашли кульминацию, пересказали самый смешной эпизод, обсудили проблему, что значит иметь право на собственность. Таким образом подошли к авторской идее, заключенной в своеобразном юморе, иронии.

Далее составили **модель-описание**:



Обсудили вопросы: почему автор дал имя и отчество кошке? Что значит «жить как кошка с собакой»?

Анализируя рассказ В. Драгунского «Что любит Мишка», мы видим, что автор

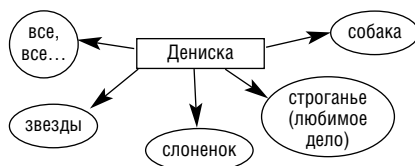
не дает описательной характеристики своим героям. И анализ композиции не помогает раскрыть авторский замысел. Автор сопоставляет отношения своих героев к окружающему миру

Модель-рассуждение:

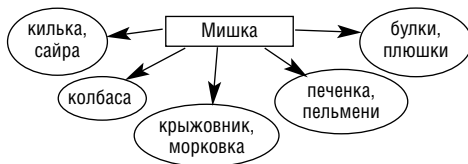
○ — объект отношения (слово или рисунок приготовлены заранее)

◀ ◻ ▶ — заместитель героя

1. Дениска. Что он любит?

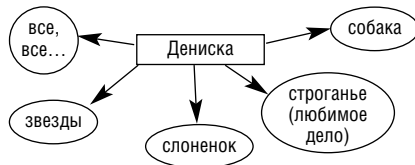


2. Мишка. Что он любит?

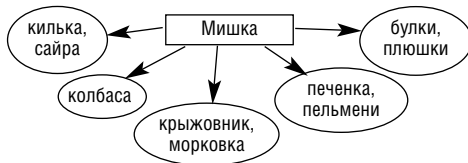


3. Автор выражает свое отношение к героям через их отношения к окружающему миру. Согласны ли вы с автором? Почему?

В ходе обсуждения на доске появляются карточки.



Целый мир



Целый продуктовый магазин

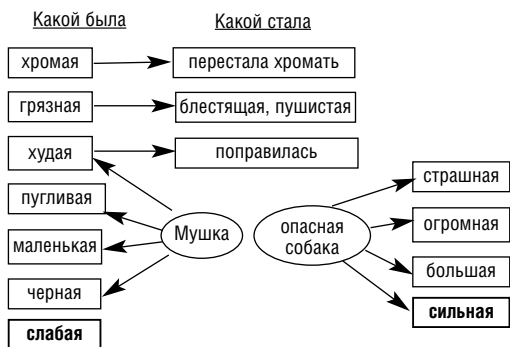
4. Последний этап работы с текстом предполагает обратиться к личному опыту учащихся.

- А что любите вы?
- А кого вы любите?
- О чем заставил задуматься рассказ?

В таких произведениях, как рассказ В. Чаплиной «Мушка», для раскрытия авторского замысла очень важно и описание героев, и их поведение, и их взаимоотношения, и композиционная последовательность.

После того как учащиеся прослушали рассказ, обменялись впечатлениями, выстраиваем **модель-сравнение**.

1. Описание Мушки и опасной собаки.

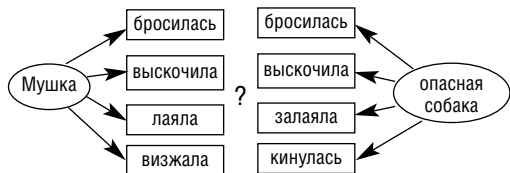


После этого выборочно перечитываю отрывки из рассказа, дети выбирают авторские определения (□ с характеристиками заготовлены заранее). Учащиеся сравнивают Мушку и опасную собаку, сравнивают, какой была Мушка до знакомства с девочкой и какой стала после.

2. Анализ кульминационного момента.

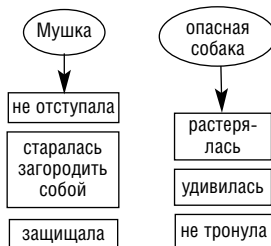
— Какое место в рассказе можно назвать самым напряженным?

Перечитываю кульминацию, а ученики выбирают слова, передающие действия **слабой** Мушки и **сильной**, опасной собаки.



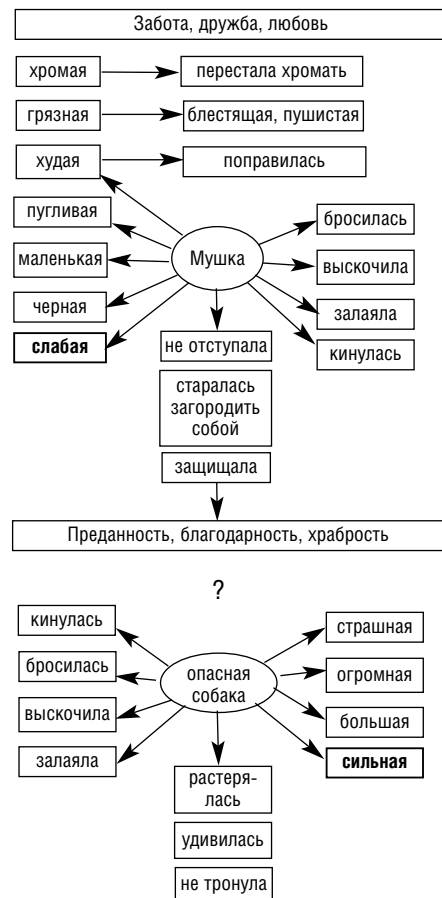
Сравнивая поведение собак, дети обнаружили, что автор подобрал почти одинаковые слова. Случайно ли это?

3. Анализ развязки.



И вновь дети сравнивают действия Мушки и опасной собаки. Обсуждая героев в начале рассказа и в конце этой истории, ученики делают выводы: доброе отношение, любовь, дружба изменяют не только внешность, но и внутренние качества героини; слабого делают сильным, храбрым и преданным.

Приведем модель к рассказу В. Чаплиной «Мушка»



Модели, являясь наглядной опорой, помогают ученику не только осмыслить, проанализировать произведение, но и совершенствовать устную и письменную речь: выстраивать ответы на вопросы (по содержанию, проблемные), пересказывать

(подробно, кратко, выборочно), выполнять словесное рисование, высказывать свое мнение. Такая работа с текстом вызывает творческие способности ребенка, которые проявляются при написании сочинений.

Художественное произведение как источник нравственных знаний и модель поведения

Уроки этики

А.К. ЛОПАТКИНА,

*ассистент кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания
Омского государственного педагогического университета*

Изменения в социальной жизни нашей страны, перемены в области просвещения делают особенно актуальными проблемы духовности, морали, этики. Становится иной и современная стратегия развития российской школы: в центре ее — формирование духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности. Восстанавливаются важнейшие функции школы — воспитательно-образовательная и этнокультурная, акценты в обучении переносятся с увеличения объема информации на познание, воспитание и развитие, происходит переориентация со «знаниецентристской» системы преподавания (основная цель которой — готовить будущего специалиста для производства) на «культуросообразную» систему, призванную обеспечить формирование духовного мира человека, его приобщение к ценностям национальной и мировой культуры.

Все сказанное учитывается в современных школьных образовательных стандартах. Так, в содержании регионального компонента в них, наряду с такими учебными дисциплинами, как «культура речи», «риторика», выделяется «этика» (сквозной курс). В связи с этим перед педагогом возникает ряд проблем. Одна из них связана с определением цели и задачи данного курса. В современной педагогической системе этика понимается широко — как совокупность правил человеческого поведения. Думается, что такое

понимание требует своего уточнения. Уроки этики для школьников — это прежде всего уроки самопознания, открытия себя, своего человеческого статуса, это уроки поиска своего места в мире и приобщения к миру.

Какой объем этических представлений должен быть сформирован у школьника на разных возрастных этапах его развития? Чем должна отличаться картина мира взрослого человека и учащегося школы? Мишель Монтень, например, в своих «Опытах» размышляет с читателем по очень широкому кругу проблем: о праздности, стойкости, лжецах, дружбе, умеренности, ненадежности наших суждений, молитвах, сходстве детей с родителями, гневе, самонадеянности и т.д.

Как должна быть построена программа учебного курса «Этика»? Нам думается, что структура ее должна быть концентрической, т.е. проблемы, выделенные для обсуждения на уровне начальной школы, должны углубляться и расширяться на последующих этапах обучения.

Какими должны быть материалы на занятии по этике и методика организации занятия?

Принципиально значимым является способ воздействия на личность ребенка посредством художественных произведений и через моделирование жизненных ситуаций. Выбор произведений, на наш взгляд, должен отличаться разнообразием,

а тематика, стиль, язык стихотворений, сказок, рассказов и т.д. — проникновенностью, чтобы вызвать необходимый резонанс, который позволяет, не нарушая художественной условности, обратиться к реалиям жизни, определяющим духовный рост ребенка.

Мировой культурой накоплен богатейший художественный материал, дающий возможность «наблюдать» искусственно созданные модели поведения практически в любой жизненной ситуации. Художественная литература — богатый источник переживаний, личного интеллектуально-эмоционального опыта внутреннего поведения — не только способствует созданию и обогащению картины мира читающего, но и позволяет ему в процессе анализа ситуации приобретать знания о принятых в обществе нормах поведения и общения, о вариантах решения нравственных задач, переживать понимаемое и выработать оценку происходящему. Оценка, по определению Л.И. Рувинского, есть «условие установления связей между знаниями и переживаниями» [2]¹. Мыслительно-эмоциональному «переносу» ребенка в ситуацию, описываемую в произведении, помогает способность идентифицировать себя с героем произведения или с другим человеком.

Чувства, возникающие у школьника по отношению к другим людям, переносятся им на персонажей художественных произведений. В процессе такого переноса могут возникать сильные переживания и образовываться интеллектуально-эмоциональные связи, в основе которых лежит формирование личностного смысла (отношения) и его осознание. Особый характер сопереживания ребенком литературному герою выражается в стремлении действовать вместе с ним, самому становиться как бы соучастником изображенных событий и поступков действующих лиц. Однако, как отмечает Л.Н. Рожина, «...отношение к герою и его оценка у младшего школьника основывается прежде всего на анализе отдельных его поступков и очень редко — качеств, проявляющихся в них» [1]. Это объясняется тем, что при чтении художественного произведения дети сосредоточивают свое внимание на действиях и поступках героев. У младших школьников отсутствуют достаточ-

но четкие представления относительно содержания определенных качеств. Это ставит перед учителем задачу помочь учащимся разобраться в том, какое качество проявляется в том или ином случае. Подводя детей к осознанию проявляемых литературным героем или их сверстником качеств, учитель помогает понять цели, смысл поведения и нравственных результатов.

На протяжении последних четырех лет нами апробируется курс «Этика» в I–IV классах нескольких школ Омска. Результатом работы стала программа, обеспеченная методическими рекомендациями и материалами к урокам для учителя.

В течение всего курса обучения ребенок получает возможность «наблюдать» проявление нравственных качеств в разных ситуациях, описанных в художественных произведениях или взятых из жизни. Анализ предлагаемых моделей поведения дает богатый материал для накопления этических знаний и формирования представлений и понятий о нравственном поведении.

Определения понятий раскрываются на уроках по-разному:

- формулируются учителем в процессе обсуждения темы в начале занятия или в качестве итога;

- в ходе беседы или анализа ситуации учитель выводит учеников на указание существенных признаков понятия, не давая при этом его определения и не употребляя термина;

- учитель уточняет значение уже известных учащимся слов.

Ситуации, созданные в художественных произведениях, по нашему мнению, выгодно отличаются от других средств формирования представлений и понятий морально-этической сферы, обладая рядом особенностей:

- детской художественной литературе свойственно использование приема прямого изображения героя — описание его собственных поступков, его внешности и прямое название черт его характера;

- развернутое описание поступков персонажа раскрывает его психический облик через выделение компонентов поступка: ситуации, в которой происходит поступок

¹ В скобках указан номер работы, приведенной в списке «Использованная литература». — *Ред.*

и от которой он зависит, позиции героя в данной ситуации, мотивов и цели поступка, действий героя, последствий поступка;

— обладая в силу возраста бедным эмоциональным опытом, дети в процессе работы с произведением активно внутренне «соотносятся» с героями, сопереживают вместе с ними, что содействует развитию сочувствия к переживаниям других людей и стремлению претворить поступки восхитившего их героя в собственной жизни или в игровых действиях, в мечтах;

— на уроках формируется определенный багаж знаний об особенностях изображения характеров средствами художественной речи и элементарные умения анализа образов персонажей, элементов сюжета, определения темы и идейного смысла произведения. Это облегчает усвоение детьми этических понятий и формирует у учащихся более широкий взгляд на произведения, изучаемые в курсе чтения.

Персонажи художественного текста предстают перед ребенком как личности со свойственными им психологическими особенностями и жизненным опытом, что приближает наблюдаемую ситуацию к реальной действительности и делает возможным ее анализ и оценивание. Изображение типичных жизненных ситуаций в произведении выводит читателя на уровень обобщенного отражения жизни. Именно типичность изображенной в произведении ситуации является, на наш взгляд, ее преимуществом перед жизненной ситуацией как «учебным материалом». Автор произведения не просто копирует явления действительности, он «сжимает» ситуацию во временном отрезке и отбрасывает все случайное, нетипичное, отвлекающее на частности и попутные отступления, неизменно присутствующие при развитии ситуации в повседневной действительности.

Таким образом, анализируя искусственно созданную жизненную ситуацию, ребенок сопоставляет ее с теми моделями поведения, которые есть в его личном опыте, в результате чего его представления о нравственных нормах и правилах поведения подвергаются проверке, корректировке и переработке. При этом он сам выбирает образец поведения.

В качестве основного средства обучения на уроках этики нами используются тексты художественных произведений, содержащие ситуации нравственного выбора или проявления нравственных чувств и нравственных отношений. Литературное произведение — организующий центр урока. Оно является источником основной мысли, вывода или иллюстрацией конфликта. Обсуждение может развиваться как от текста, так и по направлению к тексту в зависимости от темы занятия. Работа по произведению или по предложенной детям жизненной ситуации строится на выяснении причин возникновения конфликта и возможных путей его разрешения, мотивов поведения персонажей, оценке поведения или поступка и определении каждым учащимся собственной позиции в данной предлагаемой ситуации.

Структура урока определяется поставленной целью и отобранным материалом, однако выделяются обязательные этапы: 1) введение в тему урока (вступительное слово учителя или вопросы учителя к детям с последующим обобщением ответов; работа с материалом, подготовленным детьми дома); 2) основная часть урока (с беседой по произведению); 3) итог урока.

Итог предлагается подвести самим учащимся, отвечая на вопрос учителя. Это позволяет педагогу избежать излишней назидательности, а младшим школьникам — проявить самостоятельность в оценке и определении позиции по данному вопросу. Итог может быть сформулирован и в виде задания, выполнение которого требует использования полученных на уроке знаний.

Обязательным элементом урока считаем обращение к личному опыту детей и их размышлениям по обсуждаемой теме. Очень важно, на наш взгляд, всем ученикам предоставить возможность высказать свое мнение: это формирует веру в свои собственные силы, положительное отношение к себе, демонстрирует внимание коллектива к его мнению.

На уроках используются такие формы и виды деятельности, как педагогические задачи, игры, игровые ситуации, изобразительная деятельность, коллективные творческие работы, написание детьми рассказов и стихов, заполнение рабочих листов, зани-

материальный материал, создание газет по материалам творческих заданий.

В качестве примера предлагаем фрагмент урока во II классе.

Мы намеренно избегаем в предлагаемом конспекте урока обращений, дабы не навязывать учителю какую-либо одну форму. Она рождается естественно в процессе общения и может зависеть как от степени доверия между учителем и учениками, так и от темы разговора.

Тема: «О себе».

Цель: подвести детей к мысли об индивидуальности каждого человека, об уважительном отношении к внутреннему миру каждого человека.

Основные понятия и категории (определения для учителя):

Индивидуальность¹ — особенности характера и психического склада, отличающие одного индивида от другого.

Уважение — почтительное отношение, основанное на признании чьих-либо достоинств.

Материалы к уроку: стихотворение А. Милна «Наедине с собой»; мяч.

Содержание урока. На данном уроке стихотворение задает тему разговора и содержит образ, который выражает представление героя о своем «Я». Дети подводятся к теме разговора с помощью вопросов: любят ли они оставаться одни? О чем они в это время думают? Нужно ли человеку иногда оставаться одному и зачем?

Учитель. В детстве Алан Милн, оставаясь один, очень необычно представлял себе самого себя. Послушайте стихотворение.

Наедине с собой

Есть дом, и он всегда при мне,
Я в нем с собой наедине.
Когда мне тоскливо бывает,
Меня этот дом укрывает.
Там не услышишь слово «нет»,
Хоть проживи там десять лет.
Не слышать ничего,
Не видеть никого,
За исключением меня самого!

После чтения учитель предлагает проанализировать тот образ, который рисует поэт, попытаться представить, когда именно человек хочет остаться наедине с самим собой, да-

ет детям возможность вообразить их собственный мир в виде их собственного дома.

Вопросы для беседы: о каком доме рассказывает поэт? Почему он называет это состояние домом? Что общего у настоящего дома и дома придуманного? Что нравится герою в этом доме? Когда он туда «уходит»? Как называется это состояние, когда человек «уходит к себе в дом»? (Остается наедине с собой.) Нужно ли человеку, чтобы у него был такой дом, в котором можно побыть наедине с собой?

Далее предлагается нарисовать дом, в котором учащиеся хотели бы бывать одни.

После выполнения задания рисунки вывешиваются на доску.

Учитель. Почему дома получились такими разными?

После ответов детей учитель делает вывод: «Никто не знает нас лучше нас самих. Мы знаем свои лучшие стороны и то, что мы умеем делать хорошо. Давайте расскажем друг другу об этом с помощью игры».

Учитель объясняет суть игры: надо по очереди ловить мяч и называть свои лучшие качества — хвалить себя.

В конце урока задаются вопросы: чем отличаются люди друг от друга? Как к этому нужно относиться?

Детям предлагается придумать дома рассказ, как избавиться от какого-либо плохого качества.

Практика преподавания этики показывает, что анализ предлагаемых моделей и привлечение личного жизненного опыта позволяет детям взглянуть по-другому на отношения со сверстниками и друзьями, утвердиться в мысли о значимости нравственных отношений, научиться оценивать поступки других людей и свои собственные с позиций общечеловеческой морали, приобрести определенный багаж нравственных знаний как фундамент для рационального и ответственного поведения в будущем.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М., 1997.
2. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. М., 1981.

¹ Все определения понятий даются по Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова. М., 1987.



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЕНАНА
ГРАФ

«Литературное чтение»

для
1–4 классов

(авторы

Л.А. Ефросинина,

М.И. Оморочкова)

Курс является

частью проекта

*«Начальная школа
XXI века»*

(под редакцией

профессора

Н.Ф. Виноградовой)

Основной целью курса является литературное развитие младших школьников в процессе обучения. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач: развитие навыка чтения, эмоционально-эстетическое восприятие художественного произведения, развитие речи, знакомство с некоторыми литературоведческими понятиями, формирование читательских умений, развитие творческой деятельности, формирование нравственно-эстетических ценностей. Все эти направления входят в содержание как курса в целом, так и каждого урока, и их реализация создает условия для обучения, воспитания и развития младшего школьника.

Предлагаемый курс «Литературного чтения» составлен из расчета 4 урока в неделю, в которых уже предусмотрена обязательная составная часть курса — специальная работа с детской книгой. Таким образом, характерной чертой курса является «нерасченность» и «переплетенность» уроков чтения произведений и работы с детской книгой. Необходимые на уроках литературные произведения, рекомендованные авторами, включены в хрестоматии. Дополнительные тексты произведений позволяют расширить круг чтения детей и организовать дифференцированное обучение.

Одним из путей решения задач литературного развития является определение тематики чтения, отбор текстов и их расположение. В связи с этим на начальном этапе (1–2 класс) используются тематический и жанрово-тематический принципы, на основном этапе (3–4 класс) главным принципом является художественно-эстетический. Также используется и авторский принцип. Использование жанрового и авторского принципов предполагает одновременное рассмотрение нескольких произведений одного и того же автора, произведений разных жанров, при литературном анализе которых особое внимание уделялось сравнению произведений разной тематики, жанров и авторов. Хотя приоритет отдается русской литературе, но учащиеся знакомятся и с произведениями зарубежных писателей, что позволяет постепенно формировать у младших школьников представление о многообразии мировой и отечественной литературы.

Большое внимание в курсе литературного чтения уделяется развитию творческой деятельности учащихся. Этому способствуют различные методы и приемы: комментирование, интерпретация, анализ содержания художественного текста, моделирование, творческий пересказ текста, дидактические литературные игры, составление отзывов о прочитанных произведениях.

Учебно-методический комплект включает: программу курса «Литературное чтение», учебники (2–4 классы), рабочие тетради (1–4 классы), учебные хрестоматии (2–4 классы), методические пособия (1–4 классы).

Создание этических ситуаций в процессе обучения

В.Е. МИХАЙЛОВА,

учитель этики школы № 101

Традиционные подходы к этическому образованию школьников в основном выстраивались на передаче готового нравственного опыта без опоры на личностный опыт ребенка. Перед учителями школы встала проблема обогащения нравственного опыта учащихся путем внедрения более продуктивных педагогических технологий, способствующих актуализации собственной деятельности учащихся по решению поведенческих, этических проблем в нравственной практике.

Опыт может быть востребован и развит самим субъектом лишь в ходе реальных отношений, переживаний, затрагивающих его личностные ценности. В связи с этим представляет интерес ситуационный подход, соответственно которому процесс обучения или другая сфера развития личности осуществляется через создание личностно-утверждающей ситуации (В.В. Сериков).

Ситуационный подход как ведущий способ реализации личностно-ориентированного образования позволяет сделать обучение сферой самоутверждения личности, актуализации силы ее самовыражения. Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности ученика, который ставит ребенка в новые условия, изменяющие привычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новую модель поведения.

Разрабатываемый подход несколько расширяет традиционное понимание этической ситуации. По сути своей личностно-утверждающие, личностно-развивающие ситуации являются этическими ситуациями, так как обогащают нравственную жизнь ученика.

На наш взгляд, ситуационный подход в процессе обучения не исключает моделирования этических ситуаций как совокупности условий и обстоятельств, создающих оп-

ределенные отношения, положение, содержащее моральное противоречие, требующее разрешения учащимся.

В педагогической практике используются такие этические ситуации:

- *проблемная* — когда идет поиск новых знаний для решения проблемы;
- *прогностическая* — направлена на развитие умений предвидения последствий поступка (своего или чужого);
- *конструктивная* — предполагает проектирование поведения в заданных условиях;
- *оценочная* — направлена на формирование и развитие навыков оценки;
- *аналитическая* — используется для анализа верных и ошибочных действий участников;
- *репродуктивная* — предполагает возможность словесно или практически продемонстрировать опыт поведения.

В условиях опытно-экспериментальной работы школы № 101 отрабатывается следующая технологическая цепочка моделирования этических ситуаций учителем.

1-й этап. *Разработка этической ситуации.*

1. Выдвижение целевых функций этической ситуации на основе цели и содержания изучаемой темы.

Целью моделирования этических ситуаций являются результаты, которых мы хотим достичь в моделируемых условиях. Уже в самом акте целеполагания создается направленность ситуации на обеспечение необходимого уровня готовности учащихся к усвоению содержания урока. Она обращена к разуму школьника и призвана показать, что надо знать, как вести себя в соответствии с этими знаниями, и отвечает на вопрос: для чего надо осваивать ценности нравственности.

Например, можно использовать этичес-

кую ситуацию для формирования у учащихся интереса в получении новой информации, т.е. активизировать их внимание, заставить ощутить недостаток этических знаний.

Так, во II классе при изучении темы «Сервировка стола» я прошу детей разместить на столе столовые приборы¹.

Возможно, что дети выполнят задание неправильно либо будут в замешательстве. Тогда я подвожу учащихся к осознанию того, что им необходимо знать, чтобы выполнить задание. При этом им, во-первых, интересно получить ответ на свой вопрос, а во-вторых, они понимают, для чего эти знания им необходимы в жизни.

Следующая этическая ситуация применяется на уроке с целью осмысления и закрепления полученных знаний.

Например, учащиеся показывают, как можно обратиться к продавцу в магазине (I класс, тема «Правила на каждый день»). В ходе разыгрывания ситуации они, опираясь на предметные знания, демонстрируют свое поведение в заданных условиях и закрепляют знания и конкретные умения.

Еще одно назначение этических ситуаций: закрепление навыков оценочной деятельности. Очень важно научить детей самостоятельно рассуждать, делать выводы, оценивать свои и чужие действия, поступки.

Например, во II классе при изучении темы «Взаимоотношения в семье» используется ситуация про капризную девочку, которая расстраивала маму по пустякам. Дети оценивают поведение девочки, обсуждают, как по-иному могла вести себя героиня и как необходимо строить отношения между членами семьи, чтобы в ней был мир и лад.

2. Выбор вида этической ситуации.

3. Выбор этапа урока в зависимости от места данного урока в изучаемой теме.

4. Проектирование содержания этической ситуации.

5. Прогнозирование возможных путей решения проблемы этической ситуации.

6. Определение предполагаемого воспитательного результата.

2-й этап. **Организация и ход этической ситуации.**

1. Распределение ролей и объяснение условий.

2. Коррекция хода этической ситуации.

3-й этап. **Решение этической ситуации.**

1. Выявление и объяснение причины, вызвавшей проблемы обсуждаемой этической ситуации.

2. Анализ и оценка действий участников, выявление мотивов действий.

3. Определение масштабов последствий.

4. Выдвижение приоритетных направлений поиска решений проблемы этической ситуации в сложившихся условиях.

5. Коррекция решений проблемы этической ситуации.

Одним из методов решения этической ситуации выступает метод сопереживания. Учитель предлагает учащимся рассказать о своих впечатлениях от прочитанного или увиденного, описать те моменты из своего жизненного опыта, которые помогли бы объяснить первую реакцию. «Поставьте себя на место участников, проникнитесь их чувствами, при этом будьте осторожны с оценками». Далее предлагается сравнить свои чувства с чувствами этих лиц, определить причины. Используя этические знания, объясните поведение участников, спрогнозируйте поведение при измененных условиях, предложите свою стратегию и тактику решения ситуации.

4-й этап. **Подведение итогов.**

1. Обобщение полученных знаний, умений, опыта эмоционально-ценностных отношений или опыта нравственной деятельности.

2. Оценка результативности действий участников (реакция на успех).

3. Построение «мостика в реальность».

Включение этических ситуаций в процесс обучения происходит успешнее, если тщательно изучена совокупность условий, в которых разворачивается жизнедеятельность учащихся; внимательно изучен их жизненный опыт; осуществляется подбор ситуаций, адекватных возрасту детей, их предшествующему опыту, логике развивающего учебного процесса.

¹ См.: Программа «Основы этики» для учащихся 1–11 классов / Под ред. Л.И. Гавриловой. Омск, 1997.

Опытно-экспериментальная работа побуждает учителей школы отрабатывать различные подходы к моделированию этических ситуаций в процессе обучения.

Мы считаем, что благодаря созданию этических ситуаций учащиеся изучают действительность, которая окружает их не-

посредственно, ежедневно, а также ту, что предстает перед ними опосредованно — в книгах, картинах, видеозаписях.

В результате использования этических ситуаций у учащихся развивается нравственное мышление, закрепляются этические знания и умения, формируется нравственная позиция.

Возможности использования графов при обучении в начальной школе

К.А. ЗАГОРОДНЫХ,

доцент кафедры естественно-научных дисциплин

Омского государственного педагогического университета

Теория графов зародилась в ходе решения головоломок около 200 лет назад. Наибольшее развитие она получила лишь на рубеже XIX и XX столетий, когда резко возросло число работ в области комбинаторики. Как отдельная математическая дисциплина теория графов была впервые представлена в работе венгерского математика Д. Кенига в 30-е годы XX столетия.

В настоящее время графы органически пронизывают на разных уровнях едва ли не все современные науки, в том числе и математику. Нашли они свое применение и в обучении младших школьников. Обзор методической литературы позволяет сделать вывод, что использование графов в обучении детей математике способствует их интеллектуальному развитию, которое благоприятно сказывается на качестве логического мышления.

На сегодняшний день в методической литературе имеется большое число логических и других задач, при решении которых могут быть использованы графы.

В данной статье будут представлены методические приемы использования графов при обучении решению некоторых видов математических задач в начальной школе.

Напомним, что граф представляет собой непустое множество точек и множество отрезков, оба конца которых принадлежат заданному множеству точек. При изображе-

нии графов на рисунках или схемах могут быть использованы не только отрезки, но и дуги. При этом длины отрезков и расположение точек могут быть произвольными.

Примерами графов могут служить схемы метрополитена, железнодорожных или шоссе-ских дорог, структурные формулы молекул, планы выставок и т.д. — словом, схемы и планы (или карты) без указания масштабов, на которых показываются лишь связи между принадлежащими им объектами.

В задачах, которые решаются с помощью графов, рассматриваются элементы некоторого множества и некоторое отношение для пар элементов этого множества. Понятие «отношение» является одним из исходных понятий в математике, т.е. таких, с помощью которых строятся другие понятия.

На множестве чисел вводятся отношения *быть равным, быть больше, быть не больше, быть делителем, быть делимым* и др. На множестве прямых и плоскостей используются, например, такие отношения, как *быть параллельной, быть перпендикулярной*.

В быту мы встречаемся с отношениями *быть родственником, быть сестрой, быть старше, быть другом, быть руководителем* и т.п.

Отношения на множестве элементов могут задаваться разными способами: словесным описанием, таблицами, графом.

Будем считать, что для элементов некоторого множества M задано отношение, если про любые два элемента этого множества известно, находятся они в этом отношении или не находятся.

Чем же обусловлено использование графов на уроках математики в начальной школе?

Несомненно, графы следует рассматривать как определенную наглядность. Но если в некоторых случаях наглядность обеспечивает восприятие ребенком лишь частных и внешних особенностей объектов, то графы позволяют выделить их внутренние и существенные зависимости, скрытые от непосредственного восприятия.

Возможность применения графов при решении некоторых видов математических задач была проверена нами на занятиях факультатива, который посещали учащиеся III классов одной из школ Омска. Занятия проходили 1 раз в неделю по 25–30 минут во 2-й и 3-й четверти учебного года. Предварительные беседы с учителями начальных классов и анализ срезовой контрольной работы показали, что логическим задачам на уроках математики уделяется мало внимания. Большинство учащихся незнакомы с этим видом заданий и не знают способов их выполнения.

На первом занятии факультатива учащиеся были ознакомлены с изображением графа и его элементами, они учились построению графа отношения *быть другом* на множестве детей своего класса.

В процессе работы школьникам было показано, что в данном случае детей удобно изобразить точками, а отношения между ними — стрелками. На этом же занятии учащимся были продемонстрированы и другие виды графов. Вид графов зависит от заданных отношений, которые также могут быть различными. Далее были приведены примеры отношений на множестве людей и на множестве чисел. Первое занятие вызвало большой интерес у детей и определило нашу дальнейшую работу с ними.

На последующих занятиях рассматривали следующие задачи, при решении которых могут быть использованы графы:

- 1) логические задачи, в условиях которых реализовано отношение порядка;

- 2) логические задачи, при решении которых используются предметно-графические модели;

- 3) текстовые задачи, в которых графы иллюстрируют поиск решения задачи.

Графы использовались нами также и при вычислении значений числовых выражений.

При составлении задач мы учитывали уровень развития мышления учащихся III класса и предлагали задачи в порядке возрастания трудности.

Опишем методику работы с указанными задачами.

Логические задачи, в условиях которых реализовано отношение порядка

Для того чтобы ответить на вопрос такой задачи, необходимо из приведенных в условии суждений вывести новое суждение, опираясь на цепочку правильных умозаключений.

Решение задач такого вида предполагает выполнение следующих этапов:

1. Чтение задачи.
2. Выделение объектов задачи.
3. Обозначение объектов точками.
4. Выбор отношения для построения графа.
5. Построение стрелок.
6. Формулировка решения задачи по графу.
7. Формулировка и запись ответа на вопрос задачи.

Покажем, как реализуются данные этапы на примере задачи: *«Андрей, Кирилл и Рома шли в школу. Андрей шел быстрее, чем Кирилл. Рома шел медленнее, чем Кирилл. Кто шел быстрее всех?»*

1. Чтение задачи.

При чтении задачи учителем необходимо обратить внимание на слова *быстрее*, *медленнее* (выделить их голосом).

2. Выделение объектов задачи.

— О ком говорится в задаче? (В задаче говорится об Андрее, Кирилле и Роме.)

3. Обозначение объектов точками (построение вершин графа).

— Обозначьте точками имена мальчиков, о которых идет речь в задаче. При этом расположите точки на плоскости так, чтобы они могли быть вершинами какого-либо многоугольника.



4. Выбор отношения для построения графа.

— Какое отношение выберем для построения графа? (Идти быстрее или идти медленнее.) Для построения графа выберем отношение *идти быстрее*.

Если в условии задачи есть противоположное отношение, то необходимо рассмотреть его в связи с основным.

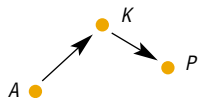
— Из условия задачи известно, что Андрей шел быстрее, чем Кирилл, а Рома медленнее, чем Кирилл. Какой можно сделать вывод о том, как шел Кирилл по сравнению с Ромой? (Кирилл шел быстрее Ромы.)

5. Построение стрелок.

— Что известно об Андрее? (Известно, что Андрей шел быстрее, чем Кирилл.) Отметим это на рисунке стрелкой. Что показывает стрелка? (Стрелка показывает, что Кирилл идет за Андреем, т.е. Андрей идет быстрее Кирилла.) Что известно о Роме? (Рома шел медленнее, чем Кирилл.) Значит, как шел Кирилл? (Кирилл шел быстрее Ромы.) Отметим это стрелкой на рисунке. Что показывает стрелка на рисунке? (Стрелка показывает, что Рома идет за Кириллом.) Известно ли из условия задачи что-нибудь еще о том, как шли мальчики? (Нет.)

6. Формулировка решения задачи по графу.

— Итак, что мы видим на рисунке? (На рисунке видно, что Рома идет за Кириллом, а Кирилл идет за Андреем.)



7. Формулировка и запись ответа на вопрос задачи.

— Кто шел быстрее всех? (Быстрее всех шел Андрей.) Запишите ответ на вопрос задачи.

Для предупреждения ошибок при построении графа следует предложить задания, иллюстрирующие взаимосвязь таких отношений порядка, как *больше* — *меньше*, *впереди* — *сзади*, *быстрее* — *медленнее* и т.п.

Примером таких заданий может служить задание «Закончи фразу»:

а) если a меньше b , то $b...$;

б) если Петр идет впереди Ивана, то Иван...;

в) если Ира решила задач больше, чем Катя, то Катя...;

г) если Игорь поймал рыбы меньше, чем Антон, то Антон...

Логические задачи, при решении которых используются предметно-графические модели

При решении подобного вида задач часть условия иллюстрируется с помощью рисунка (выделяются объекты задачи), а для обозначения отношений между этими объектами используются стрелки (элементы графа).

Данные задачи характеризуются тем, что для их решения необходимо соотнести два суждения для получения вывода — третьего суждения.

При ознакомлении с решением задач такого вида следует:

1) выделить объекты, о которых идет речь в задаче;

2) изобразить эти объекты с помощью рисунка или без него;

3) дополнить рисунок графической моделью на основе данных, имеющихся в задаче;

4) выделить тот элемент в тексте задачи, о котором дано больше информации;

5) методом исключения закончить решение задачи.

При разработке задачи строится предметно-графическая модель, в которой используются элементы ориентированного графа — стрелки. Использование такого разбора при решении задачи позволяет учащемуся «удержаться» в рамках ее содержания и использовать только те данные, о которых говорится в ней.

Проиллюстрируем, как реализуются данные этапы на примере решения задачи: «Три буквы Г, Б, Л входили в состав трех разных слов. В первом слове начальная буква Н, а последняя А. Во втором начальная буква С, а последняя О. В третьем слове начальная буква Н, а последняя О. Буквы Г и Б были в словах с начальной буквой Н, а

буква Б и Л — в словах с последней буквой О. Нужно узнать, в каком слове была каждая буква».

— Что известно из условия задачи? (Три буквы Г, Б, Л входили в состав трех разных слов.) Отметим эти буквы.

Г

Б

Л

Что еще известно из условия задачи? (Что каждая буква входила в состав одного из трех разных слов.)

Изобразим слова, о которых идет речь в виде прямоугольников.

Н А

С О

Н О

Что еще известно из условия задачи? (Буквы Г и Б были в словах с начальной буквой Н, а буквы Б и Л — в словах с последней буквой О.) Изобразим отношение *входить в состав одного слова* с помощью стрелок.

Г → Начальная Н
Б → Начальная Н

Б → Последняя О
Л → Последняя О

О какой букве известно больше всего? (О букве Б. Известно, что она входит в состав слова с начальной буквой Н и последней буквой О. Это третье слово.) Запишем букву Б в третий прямоугольник.

Н Б О

Можем ли мы теперь узнать, в какие слова входят буквы Г и Л? (Буква Г входит в слово с начальной буквой Н. Это первое слово. Буква Л входит в слово с последней буквой О. Это второе слово.) Следовательно, буквы будут расположены следующим образом:

Н Г А

С Л О

Н Б О

Текстовые задачи, в которых граф-схемы иллюстрируют поиск решения задачи

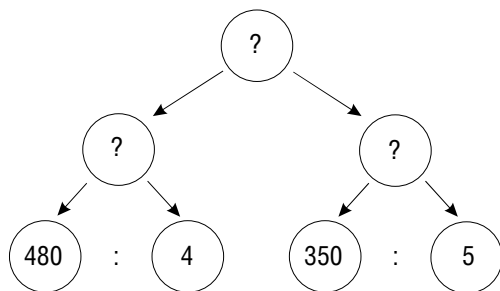
Граф-схемой в данном случае называют граф поиска решения задачи. Идея использования такого изображения при поиске решения задачи сама по себе психологически оправдана. Граф-схемы в этом случае служат ориентировочной основой деятельности

учащихся (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

В психолого-педагогической литературе рассмотрено их применение в виде «дерева рассуждений», имеющее место при двух способах разбора задачи: от вопроса к данным и от данных к вопросу.

Покажем, как проходит поиск решения текстовой задачи с использованием граф-схемы на примере следующей задачи: «За 5 м шелка уплатили 350 руб., а за 4 м шерсти — 480 руб. На сколько рублей дороже стоит 1 м шерсти, чем 1 м шелка?»

Разбор задачи от вопроса к данным изображается в виде следующей граф-схемы:



— Какой вопрос задачи? (На сколько рублей дороже стоит 1 м шерсти, чем 1 м шелка?) Можем ли мы сразу ответить на этот вопрос? (Нет.)

Поставим в кружок вопросительный знак. Что нужно знать, чтобы ответить на вопрос задачи? (Цену 1 м шерсти и цену 1 м шелка.) Отметим это на схеме стрелками. Известна ли нам цена 1 м шерсти и цена 1 м шелка? (Нет.) Поставим в кружки вопросительные знаки. А если бы нам были известны эти данные, то какое бы действие надо было выполнить для ответа на вопрос задачи? (Вычитание.) Имеются ли в тексте задачи данные, позволяющие определить цену 1 м шерсти? (Известно, что за 4 м шерсти уплатили 480 руб.) Отметим это на схеме стрелками. Каким действием найдем цену 1 м шерсти? (Делением.) Имеются ли данные в тексте задачи, позволяющие определить цену 1 м шелка? (За 5 м шелка уплатили 350 руб.) Отметим это на схеме стрелками. Каким действием найдем цену 1 м шелка? (Делением.)

После этого составляется план решения задачи, т.е. устанавливается, что находится

первым действием, вторым и третьим. Оформление решения задачи выполняется учащимися самостоятельно.

Использование графов при вычислении значений числовых выражений

После ознакомления с правилами порядка выполнения действий в числовом выражении целесообразно рассмотреть использование графов в этом виде заданий. Точками при этом обозначаются объекты, которым соответствуют числа, а стрелками — связи между объектами. Рассмотрим план работы при выполнении таких заданий.

1. Из каких чисел составлено данное выражение?
2. Обозначь числа точками.
3. Определи порядок выполнения действий в выражении.
4. Покажи порядок выполнения действий на графе.

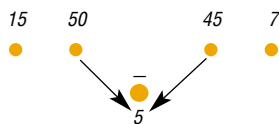
Проиллюстрируем ход рассуждений на примере вычисления значения следующего выражения: $15 + (50 - 45) \cdot 7$.

1. Данное выражение составлено из чисел 15, 50, 45, 7.
2. Обозначим числа точками.

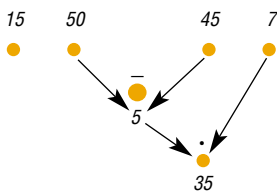


3. Определим порядок действий в выражении. (Первым действием выполняется действие в скобках, вторым — умножение, третьим — сложение.)

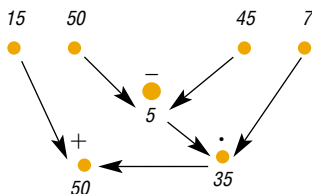
4. Покажем порядок выполнения действий на графе. Так как действие в скобках выполняется в первую очередь, то проведем стрелки от чисел 50 и 45 и соединим их знаком «-». Найдем результат вычитания и зафиксируем его.



Далее выполним умножение. Проведем стрелки от чисел 7 и 5 и соединим их знаком «·». Найдем результат умножения и зафиксируем его.



Осталось выполнить сложение. Проведем стрелки от чисел 15 и 35 и соединим их знаком «+». Найдем результат сложения и зафиксируем его.



Значение выражения $15 + (50 - 45) \cdot 7$ равно 50.

Итак, нами рассмотрена методика использования графов и граф-схем при решении логических задач, при поиске плана решения текстовой задачи и при вычислении значения числового выражения.

Как показали результаты нашей работы учащиеся начальных классов с интересом используют графы при выполнении некоторых заданий.

Информатика в начальной школе

Т.Ф. МИНЕЕВА,

учитель начальных классов школы № 62

Ни одна отрасль науки не развивается так стремительно, как информатика. Компьютеризация охватила все стороны жизнедеятельности человека: производство и культуру, быт и науку, искусство и образование... Пользователем компьютера может стать любой человек. Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, навыки использования персонального компьютера необходимы каждому человеку, поэтому уже в начальной школе необходимо изучать данный предмет.

Введение преподавательского курса информатики обусловлено следующими причинами:

1. В информационном обществе, наполненном фундаментальными открытиями и новейшими технологиями, важнейшей социальной задачей стало формирование нового стиля мышления. Наиболее интенсивное развитие интеллекта происходит в младшем школьном возрасте, при этом внимание становится произвольным, происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, восприятие принимает анализирующий и дифференцирующий характер, совершенствуется память. Учащиеся начальных классов легче и быстрее, чем старшеклассники, осваивают новые технологии, так как у них еще не сложился стереотип мышления.

2. С каждым годом растет количество школьников, имеющих свой персональный компьютер, а распространенность компьютеров в мире настолько велика, что умение использовать их в повседневной жизни формирует новый стиль жизни и становится элементом общей культуры человека. У учащихся начальных классов наблюдается большой интерес к компьютерным играм, а следовательно, и мотивация к изучению информатики.

3. Совершенствование образовательного процесса и введение профильного обу-

чения предлагают углубленное изучение отдельных предметов школьной программы и реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении. Роль компьютера как средства модернизации процесса образования при этом неуклонно возрастает, что ставит учащихся перед необходимостью быть его грамотными пользователями.

4. Внедрение информационных технологий в учебный процесс и объединение их с традиционными методами преподавания ставит школьников перед необходимостью быть готовыми к меняющимся формам обучения, к восприятию усовершенствованного содержания предметов, к самостоятельному поиску межпредметных связей.

В нашей школе изучение информатики в начальных классах началось в 1999 г. по учебникам А.В. Горячева «Информатика в играх и задачах» (безмашинный вариант).

Учащиеся начальных классов нашей школы пока не имеют возможности учиться в специализированном кабинете, поэтому ведущим в ходе изучения информатики является ее алгоритмический аспект. На уроках дети учатся описывать, составлять и анализировать алгоритмы; устанавливать отношения между множествами объектов и графически изображать их; объединять и классифицировать предметы; описывать простейшие графы; строить и находить пути в графах; решать логические задачи и задачи на поиск закономерностей; находить решение по аналогии; строить цепочки логических выводов.

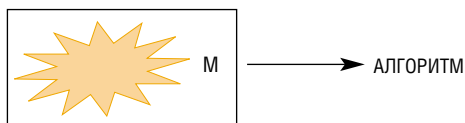
Рассмотрим фрагмент урока по теме «Что такое алгоритм?».

Цели: ввести понятие «алгоритм»; научить составлению и выполнению алгоритма; начать формирование умения определять последовательность событий и анализировать полученный результат, тем самым развивая логическое мышление, речь.

Ход урока.

I. Организационный момент.

1) Отгадайте ребус и назовите тему урока.



2) Сообщение целей урока.

II. Подготовка учащихся к изучению нового материала.

Игра «Робот». Один из учеников становится «роботом». Робот — это машина, которая во всем слушается человека и выполняет только то, что ему говорят. Команды должны быть понятны и расположены в правильном порядке. Давайте попросим «робота» нарисовать солнышко на доске.

В результате общего обсуждения определяется последовательность команд:

- Встань.
- Подойди к доске.
- Возьми мел.
- Нарисуй солнышко.
- Положи мел на место.
- Стоп.

Мы составили алгоритм действий для робота. Попробуйте сами объяснить, что такое алгоритм. (Алгоритм — это последовательный план действий.)

III. Формирование у учащихся новых знаний.

1) Коллективное выполнение задания № 29 «Помоги Буратино закопать золотые монеты на Поле чудес» в тетради № 2.

2) Самостоятельное выполнение заданий № 30 и 31.

IV. Закрепление знаний о простых алгоритмах.

1) В ходе выполнения графического диктанта в задании № 32 получается фигура робота, которую можно дорисовать.

2) Выполните задания, используя алгоритм действий:

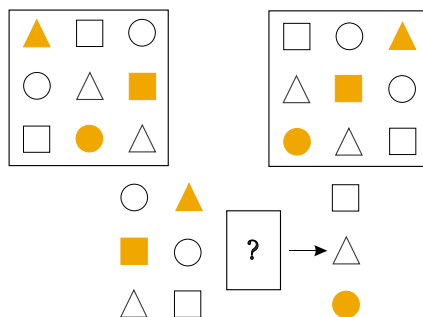
а) «Расшифруй слово».

- Прочитай слова: лото, панама, лопата.
- Раздели их на слоги.
- Возьми из каждого слова один слог.
- Составь новое слово.
- Назови новое слово.

Лото, панама, лента → лопата.

б) «Поиск девятого».

- Определи количество фигур.
- Определи форму фигур.
- Сравнивай фигуру по строчкам или столбикам.
- Сравни первые, вторые и третьи фигуры.
- Определи место закрашенных фигур.
- Нарисуй недостающий рисунок.



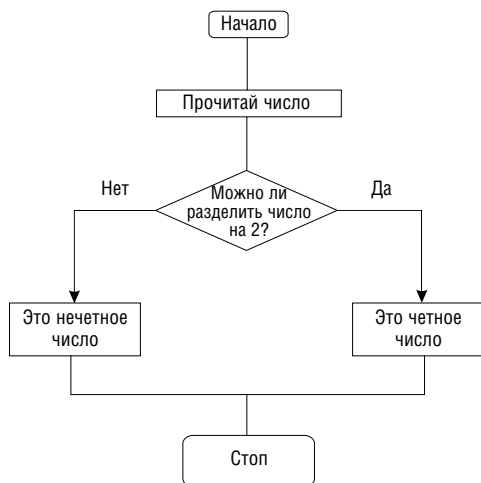
Развивающие упражнения гармонично входят в процесс изучения информатики. Геометрические головоломки, считалки, загадки, кроссворды, стихи, ребусы, логические задачи различных видов — все это направлено на формирование и совершенствование памяти, внимания и мышления. Развивающие упражнения способствуют развитию речи, обогащению словарного запаса, при этом младшие школьники легко и с удовольствием овладевают новой терминологией.

Ученикам очень нравятся подобные задания. С одной стороны, они видят, что человек в своей деятельности весьма часто руководствуется различными алгоритмами, а понимание сути своей собственной алгоритмической деятельности важно для каждого человека. С другой стороны, младшим школьникам кажется, что на уроках информатики, выполняя интересные задания вместе со сказочными героями, они просто играют, соревнуются, поэтому дети не боятся ошибиться, не стесняются говорить, видят доступную образовательную перспективу.

После знакомства с такими структурами, как ветвление и циклы, на уроках русского языка и математики учащимися были разработаны различные алгоритмы. Например:

Математика

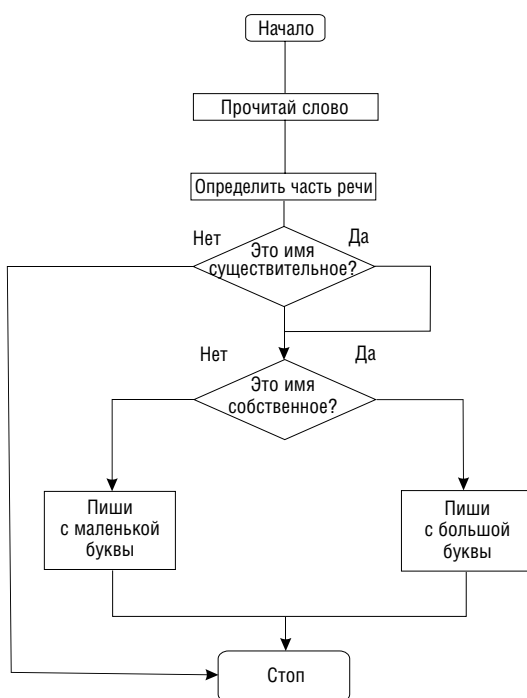
Тема: «Четные и нечетные числа».



Русский язык

Тема: «Имена собственные».

В заключение подчеркнем, что информатика вместе с другими школьными предметами составляет основу современного образования, так как играет значительную роль в формировании целостного мировоззрения, учебных и коммуникатив-



ных навыков, а также способствует всестороннему развитию личности ученика.

Метод проекта в разработке модели урока истории

В.И. КОНИКОВА,

преподаватель социально-гуманитарных дисциплин

Омского педагогического училища № 1

Основное направление модернизации современной школы — оптимальное развитие личности каждого ученика. Содержание образовательной области «обществознание» начального общего образования создает основу для формирования у младших школьников элементов научного мировоззрения, развития абстрактного мышления и речи, воспитания патриотизма и гражданственности, уважения к истории и культуре своей страны.

Понимая важность и значимость преподавания истории младшим школьникам, в нашем педучилище еще в середине 90-х го-

дов приступили к подготовке специалистов в этой области по системе развивающего обучения Л.В. Занкова.

Глубокая убежденность в необходимости более раннего приобщения детей к историческому прошлому вдохновила меня на разработку курса «Методика преподавания истории в начальной школе» и создание модели урока истории в начальной школе. Являясь энтузиастом педагогики сотрудничества, привлекла к научно-исследовательской работе студентов. Наиболее целесообразной формой использования их творческого потенциала считаю метод проектов.

В дидактике под методом проектов понимают совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют студентам приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательной презентацией результатов.

В основе метода лежит деятельностный подход, нацеленный на формирование комплекса мыслительных способностей (понимания, рефлексии и др.), необходимых для исследовательской деятельности.

В то же время проектная деятельность отличается от учебно-исследовательской своей практической направленностью, она нацелена на получение конкретной модели образовательного продукта. Являясь результатом коллективных усилий исполнителей, на завершающем этапе деятельности предполагает рефлексию совместной работы, анализ творческого вклада каждого.

Участие в проектировании развивает исследовательские и творческие способности будущего учителя: способность к целеполаганию, умение самостоятельно конструировать свои знания, коммуникативные умения и навыки (работа в творческой группе), способность ориентироваться в информационном пространстве, умение планировать свою работу и представлять ее результаты, а главное — применять на практике методы научного исследования школьного обучения истории.

Этапы проектной работы

1-й этап — организационно-подготовительный.

На этом этапе определяется актуальная тема для разработки, создаются творческие инициативные группы, формируются микрогруппы (генераторы идеи, оформители и т.д.). Разрабатывается план реализации идеи, подбирается литература, собирается информация, изучается опыт работы учителей.

Деятельность преподавателя на этом этапе состоит в создании творческих групп, консультировании по выбору тематики проекта, помощи в подборке необходимых материалов.

2-й этап — поисковый.

На этом этапе творческие группы собирают, анализируют и систематизируют информацию, обсуждают ее в микрогруппах, проводят «мозговые штурмы», оформляют проекты, апробируют на практике пробных уроков.

Преподаватель регулярно консультирует студентов по содержанию проекта, помогает в систематизации и обобщении материалов, проводит индивидуальные и групповые консультации.

3-й этап — итоговый.

На последнем этапе оформляются материалы для устной презентации, преподаватель помогает в разработке отчета о работе, выступает в качестве эксперта по защите проекта, участвует в анализе проделанной работы, оценивает вклад каждого студента в проект.

Защита проекта или презентация проходит, как правило, на итоговом занятии по методике преподавания общественных дисциплин, затем повторяется на установочной конференции перед выходом студентов младшего курса на практику пробных уроков.

Темы проектов — наиболее актуальные и менее разработанные проблемы методики преподавания и изучения истории в начальной школе:

- Трансформация традиционной системы в ее движении к развивающему обучению.

- Реализация дидактических принципов и типических педагогических свойств системы Л.В. Занкова на уроках истории.

- Реализация принципа деятельностного подхода в обучении истории в начальной школе.

- Приемы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории.

- Использование нетрадиционных форм урока в преподавании истории.

- Методы и приемы, включающие детей в коллективный поиск.

- Умения и навыки, формируемые на уроках истории.

- Методика обучения детей по опорным сигналам.

- Использование игры на уроках истории.

Материалами проектных разработок студенты пользуются при подготовке к пробным урокам во время практики, при

написании выпускных квалификационных работ.

Для меня же результаты студенческих исследований стали важным подспорьем при разработке модели урока истории в начальной школе.

Приведу фрагменты этой методической разработки.

Рекомендации по подготовке учителя к уроку истории

Подготовка учителя к уроку начинается со структурно-функционального анализа содержания урока. (Под структурным анализом понимается логическая обработка содержания урока учителем, выделение из него главных исторических фактов, выводов и обобщений, определение главной смысловой идеи урока. Функциональный анализ — это определение образовательных, воспитательных, развивающих возможностей основного содержания урока.) Структурно-функциональный анализ учитель проводит на основе содержания материала учебника, соотнесенного с учебной программой и Госстандартом.

Когда структурно-функциональный анализ закончен, учитель обобщает его результаты в виде формулировок целей образования, воспитания и развития учащихся.

Вместо традиционных образовательных задач можно ввести рубрику «Основные знания» и «Главная смысловая идея».

Главная смысловая идея — это теоретический, философский или нравственный стержень урока, который цементирует урок, придает ему внутреннюю логику, цельность, научность. Факты, понятия, теоретические выводы, представленные в различных сюжетах урока, подчиняются главной смысловой идее.

Проведя структурно-функциональный анализ, учитель определяет тип урока, форму проведения занятия, а также методы, приемы и средства реализации поставленных целей с учетом содержания урока и познавательных возможностей учащихся.

Формы проведения урока истории

Наиболее распространенной формой урока истории в начальной школе является традиционный комбинированный урок. Но мы предлагаем такие структурные компо-

ненты комбинированного урока, которые позволяют реализовать принцип деятельностного подхода в обучении.

Структурные компоненты урока (звенья процесса обучения):

1) Организационный момент. Подготовка учащихся к уроку, определение темы, постановка учебных задач.

2) Актуализация опорных знаний и умений — вводное повторение, подготовка к восприятию нового материала.

3) Формирование новых знаний и умений. Собственно учебная деятельность учащихся по выполнению учебных заданий.

4) Первичное повторение и закрепление полученных знаний и умений на уровне воспроизведения.

5) Систематизация и обобщение новых знаний и умений при выполнении познавательных заданий на преобразующем и творческом уровнях.

6) Организация домашнего задания.

7) Мотивирование оценок.

При такой организации урока от учителя требуется активность на начальном и заключительном этапах, в центральной же его части учитель фактически выступает в роли консультанта, помощника в самостоятельной работе учащихся по выполнению учебных заданий.

Традиционный урок часто напоминает структуру слоеного пирога, т.е. включает в себя несколько взаимосвязанных по теме, но различных по типу деятельности сюжетов (частей), связанных единой смысловой идеей.

Практика показала, что наибольший интерес у младших школьников вызывают уроки, проведенные в нетрадиционной форме. Необычные по форме и организации, они увлекают детей свободой самовыражения, активизируют познавательную деятельность учащихся, поддерживают устойчивое внимание в течение всего урока. Нетрадиционные уроки чаще проводят при проверке и обобщении знаний после окончания большой темы, раздела. Эти уроки требуют от учителя и учащихся большой предварительной подготовки (разработка сценария, репетиции, подготовка наглядного материала, костюмов).

Перечислим некоторые виды нетрадиционных уроков по истории:

- уроки-исследования;
- уроки-путешествия;
- уроки — деловые игры (имитационные, ролевые);
- уроки театрального инсценирования;
- уроки-соревнования;
- интегрированные уроки;
- уроки-интервью;
- уроки-«погружения» и т.п.

Развитие личности школьника базируется на формировании учебной деятельности. Деятельностный подход — один из принципов обучения в начальной школе. Реализация этого принципа требует такой организации познавательной деятельности ребенка, при которой он сам решает поставленные перед ним задачи, сам открывает для себя знания через выполнение системы учебных заданий.

Наиболее продуктивными являются методы и приемы, включающие детей в коллективный поиск. Это могут быть эвристические беседы, проблемное изложение учебного материала, выполнение (коллективно и индивидуально) микроисследований, решение ребусов и кроссвордов; написание микросочинений, учебный диалог, метод коллизий (создание ситуаций учебного спора), решение учебных познавательных задач, составление творческих заданий и т.п.

Теперь, когда проведен структурно-функциональный анализ, определена форма урока, а также методы, приемы и средства реализации поставленных целей, можно приступить к составлению плана-конспекта урока.

Наиболее целесообразная его форма — табличная запись, состоящая из трех колонок. В первой — структурные элементы или сюжеты урока. Во второй учитель последовательно обозначает приемы, средства, формы работы и (с различной степенью подробности) содержание материала урока, проблемные вопросы и задания учащимся. В третьей графе — деятельность учащихся (приемы и ожидаемые результаты учения).

Алгоритм конспекта урока включает в себя сообщение темы и типа урока, формы

учебного занятия; целей урока и его ценностных ориентиров. Определяются также основные знания (главные факты, понятия, выводы); интрига урока (система проблемных вопросов); оборудование урока, наглядные пособия, литература для учителя.

Урок истории в начальной школе зависит от типа учения.

При традиционной системе преобладает репродуктивный способ и уровень обучения. Главное в этой системе — научить учащихся применять полученные знания в схожих ситуациях.

При развивающем обучении новые знания открываются ученикам самостоятельно или в совместном с учителем поиске. Учащиеся в этом случае занимаются не воспроизводящей, а преобразующей деятельностью. В соответствии с этим меняются формы и методы обучения, более разнообразны виды деятельности учителя и учащихся.

Планируя проведение урока развивающего типа, советуем обратить внимание на некоторые нюансы.

Начало урока должно быть необычным, интегрирующим.

Не давать информацию в готовом виде. Учащиеся открывают новое через выполнение системы учебных заданий.

Начинать очередной вид деятельности следует с постановки учебного задания, с четкого инструктажа. Завершать — подведением итогов, расстановкой смысловых акцентов.

Не принимать ответов без обоснования.

Продумывать варианты возможных ответов и свою методику работы с каждым вариантом.

Выслушивать все ответы учащихся, создавать ситуацию, чтобы ошибку исправил допустивший ее ученик и сам нашел ее причину.

Уроки истории в начальной школе объективно решают задачи общего развития учащихся. Поэтому хочется верить, что история как самостоятельный предмет, обязательный для изучения, не уйдет из начальной школы.

Экономика в начальной школе



О.В. КАЛЮЖНАЯ,

учитель начальных классов высшей категории МОУ «Гимназия № 75»

Переход на рыночные методы хозяйствования, развитие негосударственного сектора, необходимость интеграции государства в мировую экономическую систему потребовали переосмысления задач, стоящих перед современным образованием. В этой связи очень удачным и целесообразным считаю предложенный факультативный курс экономики в системе Л.В. Занкова (автор Т.В. Смирнова), направленный на экономическое образование младших школьников. Оригинальное построение учебного курса позволяет сочетать изучение различных экономических вопросов со знаниями по другим учебным дисциплинам и с реальной жизнью, развивает творческие способности детей, затрагивает вопросы нравственного воспитания, воспитывает смелых и решительных, знающих и думающих людей, строящих жизнь по правилам цивилизованного мира.

Предлагаю разработку факультативного занятия по экономике. Данный урок запланирован после изучения темы «Конкуренция» перед темой «Банкротство» (III класс).

Тема: «Акционерное общество».

Цели: формировать представления об акционерном обществе, акциях и акционерах; развивать экономическое мышление; воспитывать уважительное отношение к результатам труда окружающих людей.

Оборудование: учебник по экономике для начальной школы «Белка и компания» (автор Т.В. Смирнова). Игровое табло: производство, банк, торговля, ресторан (иллюстрация по разделам «Путь к успеху»), иллюстрация к экономической задаче. Карта леса и декорации к сказке (маски героев, столик с чайными парами, музыкальное сопровождение «Звуки леса»).

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Актуализация знаний. Экономическая игра.

— Тема нашего урока «Акционерное общество». Хотите ли вы узнать, как данное понятие связано с изученными сферами экономики? Посмотрим, какой ряд лучше готов к уроку. Определитесь, в какой области экономики вам легче ответить на вопрос. За правильный ответ каждый ряд получает балл.

Ученики называют сферу экономики и номер вопроса, например: «Банк, вопрос 4». Учитель читает соответствующее задание, а ученики выполняют его: «Назовите средства, необходимые для какого-либо предприятия, дела, организуемого с целью получения прибыли». (Первоначальный капитал.)



В результате игры обобщаются знания учащихся по следующим понятиям:

производство:

- конкуренция
- производство
- себестоимость
- прибыль

торговля:

- рынок
- налог
- цена
- посредник

банк:

- компаньон
- банк
- капитал
- залог

ресторан:

- услуга
- налоги
- аренда
- собственность

Охарактеризуем данные понятия:

аренда — предоставление собственности в пользование за определенное вознаграждение и на определенный срок;

банк — учреждение, которое выполняет различные операции с деньгами и ценными бумагами;

Учащиеся работают по карте и описывают животных:



вопрос, например, вкладывать ли деньги в расширение производства варенья. У Фукса больше всех акций, и он против вложения денег. Будут ли вложены деньги в расширение производства, если все остальные имеют противоположное мнение? (Будут, так как у Фукса 5 голосов, а у остальных друзей вместе 6 голосов. Победит большинство голосов.) Вернемся к сказке. Почему Филин объявил себя банкротом? (Чтобы опять навредить друзьям.) Следовало ли друзьям доверять такому акционеру, как Филин? (Нет. Филин нечестный, жадный, зря они ему доверились.) Личные качества акционера имеют большое значение. Каким должен быть акционер, чтобы ему доверяли? (Честным, умным, добрым, грамотным, как Белка и ее друзья.) Мы рассмотрели акционерное общество на приме-

ре банка, а можно ли использовать этот опыт в других сферах экономики? (Да.) Если бы вы были акционерами, то какое АО вы предложили создать у нас в городе, учитывая потребности омичей? (Фабрику игрушек, детскую парикмахерскую, детское ателье и т. п.)

Ученики работают парами: разрабатывают и рисуют акцию такого АО, которое они хотели бы создать в своем городе. Затем учащиеся рекламируют созданные акции.

IV. Итог урока.

— Что нового вы открыли для себя на уроке?

V. Домашнее задание. Побеседовать с родителями о создании и работе АО в нашем городе, подготовить рассказ на основе услышанного.

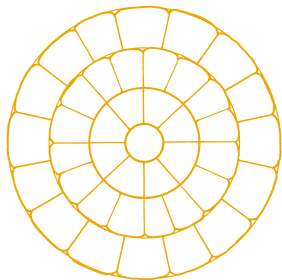
Уроки творчества

Н.И. НОСКОВА,

учитель изобразительного искусства гимназии № 43

На поляне цветов

В нашей гимназии уроки изобразительного искусства нередко проходят на улице. Так, например, в конце учебного года учащиеся I–IV классов выходят рисовать на асфальте. Заранее расчерчивается площадка в форме большого цветка. Размер каждого лепестка для индивидуального рисунка около 1 кв. м.



Учащиеся приносят цветной известковый мел, а тема урока связана с красотой окружающей природы: «Краски лета или

осени», «На поляне цветов», «Радуга на крыльях бабочек», «Сказочный сон про цветочную поляну» и др. Такие уроки показывают, насколько учащиеся владеют техникой работы графическими материалами. На уроках изобразительного искусства в течение учебного года они овладевают навыками работы с сангиной, сепией, углем, соусом, а это тоже «мягкие» графические материалы, как и известковый мел, используемый на асфальте. Они уже познакомились с приемами, используемыми на уроках «цветной графики»: получение составных цветов путем наложения штриховки (такую работу выполняли восковыми мелками и цветными карандашами), знают метод растирания мела, так как этот прием используется при работе с углем, сангиной, соусом, сепией. То есть при рисовании на асфальте обобщается весь материал, изученный на уроках изобразительного искусства в течение года.

Учащиеся всегда работают с огромным интересом, и асфальт у школы за 40 минут

превращается в яркий цветной ковер, которым любуются не только сами, но и учителя и все прохожие.

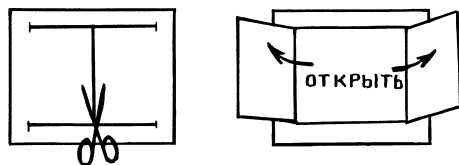
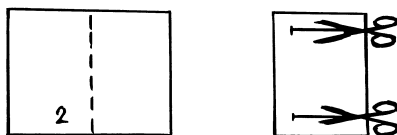
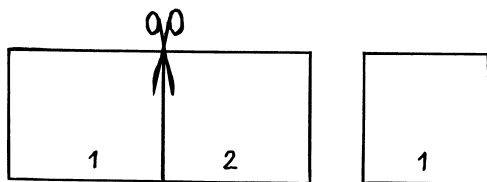
Такая работа обычно приурочена к праздникам — Дню учителя, «последнему звонку». Вокруг огромного яркого цветка, который получается в результате коллективной работы, учащиеся поздравляют учителей, а первоклассники пишут поздравления 11-классникам. Когда смотришь на рисунки со 2-го и 3-го этажей гимназии, зрелище необыкновенно красивое — целое море цветов.

Поделки к новому году и утреннику

Предлагаю вниманию читателей описание некоторых простых, но необычных видов работы, которые можно использовать на уроках изобразительного искусства и художественного труда. Тематика работ — новогодняя. А конечный результат будет прекрасным оформлением к новому году и утреннику.

В I классе за один урок изготавливаем с учащимися два новогодних плаката: «Дед Мороз» и «Снегурочка». Для урока заранее готовлю два листа (формат А1). Карандашом наношу изображение Деда Мороза и Снегурочки. Для работы также понадобятся цветная тушь или акварель, кусочки сырого картофеля, нарезанные в виде ромбиков, квадратов, треугольников. Разбившись на две группы, ребята обмакивают картофельные штампики в краску и наносят на рисунки мозаичное изображение, подбирая необходимый цвет. В конце урока тонкой черной линией обвожу фигуры по контуру, придавая изображениям ясность и четкость. Два прекрасных новогодних плаката готовы. Такая коллективная форма работы объединяет учащихся, а необычная техника исполнения повышает интерес к предмету.

Во II классе мы изготавливаем новогодний домик. Из двух половинок альбомного листа мы делаем окошечко со ставенками. Готовое окошечко разукрашиваем, а потом дополняем новогодним поздравлением, сказочной новогодней историей, стихотворением, фотографией, рисунком, аппликацией. Подходят для украшения блестящие, фольга.



соединить 1 и 2

Все окошечки склеиваем в один домик, а сверху дополняем крышей, покрытой снегом-ватой. Блестящая мишура придаст этой коллективной работе праздничный вид. Весь декабрь и январь ребята будут подходить к нему, перечитывая поздравления и разглядывая себя на новогодних фотографиях.

В III–IV классах можно выполнить коллективную работу «Елка».



изображение шаров выполняется в технике папье-маше.

Кроме того, школьники младших классов рисуют новогодний натюрморт: ветка ели или сосны с новогодними игрушками. При этом происходит закрепление понятий *свет, тень, полутень, блик*. Эти рисунки

становятся основой для изготовления новогодних открыток.

Все вышеуказанные виды работ помогают не только подготовиться к новому году, но и открывают новые грани в работе с учениками и их родителями.

Уроки дорожной безопасности

С.Н. БАБИЧЕВА,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Лицей № 137»

Общеобразовательные учреждения являются основными звеньями системы обучения и воспитания младших школьников, где дети могут и должны получить необходимые знания, умения, навыки безопасного и правопослушного поведения на улицах, дорогах и в транспорте.

Вот уже много лет ни один ученик нашего учебного заведения (а учится у нас более 1200 детей), возглавляемого заслуженным учителем школы Российской Федерации А.В. Гусевой, не стал участником ДТП. Способствует этому хорошо отлаженная система работы всего педагогического коллектива лицея по предупреждению дорожно-транспортного травматизма. Руководит этой работой инспектор по безопасности дорожного движения, преподаватель-организатор ОБЖ Ю.В. Глухов, разработавший специальную программу занятий для детей и их родителей.

Обучение учащихся правилам дорожного движения проводится в специальном классе и на четырех специализированных транспортных площадках. На занятиях не более 40 % времени отводится на изучение теоретических основ, а остальное — на приобретение практических навыков. В кабинете ПДД, кроме достаточного количества учебной, учебно-методической литературы и наглядных пособий, находится макет местности нашего микрорайона, а к нему ком-

плект моделей дорожных знаков и автотранспорта, которые используются при определении безопасного пути в лицей и проведении занятий по обучению детей разгадыванию «дорожных ловушек».

Схема безопасного маршрута движения в лицей — неотъемлемая часть стенда, находящегося в холле нашего учебного заведения. Доброй традицией у нас стало вручение такой мини-схемы каждому ребенку, поступающему в лицей. Для проведения занятий с учениками и их родителями имеется хорошая видеотека, набор различных игр (в том числе и в компьютерном варианте), «копилка» нестандартных форм работы для обучения и пропаганды безопасности дорожного движения. Радио- и стенные газеты, театрализованные представления, акции, проводимые лицейским отрядом ЮИД, разнообразные конкурсы творческих работ — это далеко не весь перечень используемых в лицее форм обучения.

В лицее давно и серьезно занимаются вопросами предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма. Тем не менее мы были искренне рады, когда в 2002 г. получили предложение от управления образования администрации г. Омска совместно с ГИБДД УВД Омской области принять участие в апробации учебно-методического комплекта (УМК) «Дорожная безопасность»¹.

¹ См.: Козловская Е.А., Козловский С.А. Дорожная безопасность / Под общ. ред. В.И. Федорова. М.: Третий мир, 2002. Пособие адресовано педагогам общеобразовательных учреждений и системы дополнительного образования, сотрудникам подразделений ГИБДД и родителям школьников младших классов.

В апробации, целью которой было определение дидактических возможностей УМК и эффективности его в образовательном процессе, принимали участие шесть школ Омска: № 16, 34, 78, 106, 137 и 141. Апробация проводилась во всех параллелях начальной школы.

Комплект состоит из методического пособия для учителя и трех рабочих тетрадей (для 1, 2 и 3–4 годов обучения). Авторы «Учебно-методического пособия для учителя» подробно рассматривают организацию и содержание учебно-воспитательного процесса с учащимися начальной школы по обучению детей правилам дорожного движения. Пособие предлагает тематическое планирование на год как учебных занятий, так и профилактической работы с родителями. В пособии рассматриваются теоретические аспекты и наиболее продуктивные методы обучения, предлагается поурочное планирование занятий с детьми.

Пособие для ученика называется «Книжка-тетрадь», и этим названием подчеркнуто, что предназначено оно для детей младшего школьного возраста. Авторы хорошо знакомы с возрастными и психологическими особенностями учеников начальной школы. Доступное содержание, богатый иллюстративный материал, содержащийся в пособии, обеспечивают мотивацию к изучению ПДД, облегчают понимание и запоминание информации детьми. Благодаря разнообразию заданий, предлагаемых ученикам (раскрашивание, рисование, разгадывание кроссвордов, выяснение, кто прав в данной дорожной ситуации), можно отработать и закрепить теоретический материал, обобщить изученное, организовать самостоятельную работу и провести самоконтроль. Продуманы и домашние задания, к выполнению которых ребенок может привлекать родителей.

Приятно отметить доступность вопросов и заданий, которые предлагаются в тетради, они не требуют дополнительных объяснений учителя. Ответы на вопросы по заданиям имеются в пособии для учителя.

Было бы замечательно, на наш взгляд, если б в комплект вошел иллюстративный материал в виде плакатов и дорожных зна-



ков. Следует увеличить количество заданий по отработке практических навыков учащихся, иметь первичную и итоговую диагностики для определения уровня обученности детей правилам дорожного движения.

Положительные отзывы о данном комплекте мы услышали не только от учителей, но и от учащихся и их родителей, которые стали нашими союзниками по обучению учащихся и сами более серьезно осознали свою роль в обучении детей правилам дорожного движения.

Учителя признаются, что им не пришлось встречать ни одного пособия по обучению детей ПДД, в котором были бы так продуманы организация и содержание работы не только с детьми, но и с родителями. Обычно все перекладывалось на учителя. А здесь и родительские собрания, и беседы, и индивидуальная работа с семьями. Все под рукой, не приходится тратить на подготовку и поиски материалов лишнее время. Использование пособия «Дорожная безопасность» позволило педагогическому коллективу лицея сделать шаг вперед на пути к воспитанию у учеников привычки безопасного поведения на улицах, дорогах и в транспорте.

Учебно-методический комплект «Cool» по английскому языку

И.М. ШАРАПОВА,

преподаватель методики обучения иностранному языку педагогического колледжа № 2

Стратегия модернизации российского школьного образования в области «иностранн языки» предполагает обеспечение знания на рабочем уровне как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками полной средней школы. Сегодня школа имеет выбор, когда и какой иностранный язык изучать. И все чаще предпочтение отдается изучению английского языка со II класса начальной школы.

Такой выбор оправдан, с одной стороны, современными лингвистическими исследованиями, убедительно, по мнению всемирно известного британского лингвиста Дэвида Кристала, показывающими, что «ни один язык в мире в ближайшее столетие не сможет составить конкуренцию английскому». А с другой стороны, тем, что начало обучения иностранному языку в наиболее сенситивный (чувствительный для восприятия) период развития младшего школьника способно заложить основы развития коммуникативной компетентности в овладении иностранным языком.

Решение данной задачи напрямую связано как с методикой преподавания иностранного языка, используемой на начальном этапе обучения, так и со средствами обучения — теми учебно-методическими комплектами (УМК), которые позволяют реализовать методы и приемы коммуникативного подхода. Апробация в школах Российской Федерации лучших УМК по английскому языку известных международных издательств — один из путей решения современных задач обучения иностранному языку на начальном этапе.

Можно по-хорошему позавидовать учителю и младшим школьникам, которые приступают к изучению английского языка, например, по такому УМК, как «Cool», выпущенному в свет международным издательством Oxford University Press. С самой

первой «стартовой» книги они начнут учиться общению на английском языке. Каким увлекательным и захватывающим может оказаться этот процесс, на опыте убедились в этом году учителя и учащиеся ряда средних школ и школ-гимназий Омска.

Апробация УМК «Cool» (автор Джеки Холдернес, 1998) была организована представительством оксфордского издательства RELOD в Москве при поддержке омского городского управления образования и компании J&S.

«Cool» — это методический комплекс для обучения английскому языку детей в возрасте 6–9 лет, который состоит из четырех комплектов — «Starter», «Cool 1», «Cool 2», «Cool 3». В состав каждого комплекта входят: учебник для учащихся, книга для учителя, аудиокассеты, набор карточек с картинками и словами для аудиторной работы.

Прежде чем познакомиться с методическими достоинствами УМК, представьте себе, с каким восторгом маленькие ученики берут в руки учебник, выполненный на плотной белой и цветной глянцевой бумаге, как оживают на ярких картинках его герои — Спиди, Флэш, Зум и Мамбо, с которыми дети начинают путешествие в сказочный и вместе с тем очень реальный мир страны изучаемого языка. Это учебник, по которому можно не только учиться, но и играть, в нем можно писать и рисовать, и он не рассыплется по страничкам в первую же неделю, его можно потом подарить братику или сестричке, которые тоже будут учить английский.

Основные задачи УМК — развитие когнитивных и коммуникативных способностей и интереса к культуре и жизни Великобритании.

В авторскую концепцию заложена работа над развитием всех четырех видов рече-

вой деятельности — аудирования, говорения, чтения и письма — на основе мультисенсорного подхода к обучению иностранному языку, когда задействованы все каналы восприятия: учащиеся слушают, видят, говорят и действуют на английском языке. Наверное, поэтому младшим школьникам особенно полюбили игры и игровые задания, где они активно взаимодействовали с учителем, между собой, с героями учебника, воображаемыми и реальными, что помогло сделать процесс обучения увлекательным и интересным. Аутентичные тексты для аудирования не просто начитаны носителями языка, в них говорят и поют взрослые и дети, а фоновый шум, такой, как в реальной жизни, помогает понять, где происходит действие — в лесу, зоопарке или магазине. Тексты для чтения в виде комиксов, обилие песен, чанты (рифмовки для проговаривания или пения под музыку), практические задания по рисованию и письму — все это делает учебник отличным средством поддержания высокой мотивации к изучению английского языка. «Я больше всего люблю слушать и раскрашивать цветными карандашами одежду пирата и... еще фрукты, а потом соединять стрелками картинки и слова... у меня это хорошо получается». «Я уже умею говорить по-английски... сначала мы слушали и читали, как Спиди с учителем и ребятами ходили в зоопарк, а потом тоже пошли в зоопарк... у нас там было много животных... мы про них говорили». «Мне очень нравится учебник. Я дома с ним часто играю... ну, и учусь тоже». Эти и другие нехитрые детские отзывы как нельзя лучше подчеркивают коммуникативные достоинства УМК.

По мнению учителей, участников «круглого стола», организованного управлением образования и компанией J&S по итогам апробации, «...красочные иллюстрации, карточки с картинками и словами явились незаменимой опорой при введении лексики и обучении рецептивному чтению», «каждая книга для учителя в УМК «Cool» — очень подробный рабочий инструмент преподавателя и отличный путеводитель по коммуникативной методике обучения английскому языку». И с этим трудно не согласиться.

Разговор об апробации зарубежных УМК был бы неполным, если бы мы не сказали о методической поддержке, оказанной учителям в процессе освоения новых учебников. Она выразилась в индивидуальных и групповых консультациях, открытых уроках и семинарах по проблемам реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку: обучении чтению, развитии навыков устной речи при работе с УМК издательства Oxford University Press. Такая помощь была необходима, поскольку не все учителя имели специальную подготовку к работе с младшими школьниками.

Учителя пришли к выводу, что УМК «Cool» предоставляет им широкие возможности реализации содержания программы обучения английскому языку. Оптимальное количество часов для работы по данному УМК — это 3 часа в неделю, но и наличие двух уроков в неделю обеспечивает выполнение основных требований программы для данного этапа обучения. В планах учителей — продолжение работы по УМК на следующем уровне.





Этнокультурный компонент в структуре и содержании начального образования

Л.А. КУЧЕГУРА,

заведующая кафедрой дошкольного и начального образования

*Омского областного института повышения квалификации работников образования,
кандидат филологических наук*

Одним из элементов историко-культурного содержания национально-регионального компонента базисного учебного плана Омской области на начальной ступени образования является *этнокультурная составляющая*. Впервые объектом изучения в рамках школьного образования становится жизнь народа в собственном понимании, мир человеческих отношений, исторически сложившихся как целостная система.

В настоящее время школы по-разному пытаются реализовать этнокультурный компонент. Например, он изучается как самостоятельно развивающий курс (с I по IV класс), как факультатив по модульной технологии, как составляющая часть комплексных интегративных программ, как система воспитательных мероприятий общешкольного, общегородского характера. Кроме того, многоаспектное содержание этнокультурного компонента представляется и в виде прикладных знаний в рамках базовых дисциплин — природоведения, литературного чтения, музыки, изобразительного искусства, технологии, физической культуры.

С нашей точки зрения, наиболее предпочтительный путь — ведение этнокультурного компонента в начальной школе отдельным часом. Главный аргумент заключается в том, что у младших школьников историко-культурные ассоциативные связи еще не сформированы, ведь история в начальной школе — пропедевтический предмет, а образовательная область «искусство» в диахроническом ключе не рассматривается.

Концепция регионального компонента в его историко-культурном аспекте еще только складывается. В ходе научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы кафедры методик начального обучения ООИПКРО прорабатываются цели, задачи регионального компонента, выявляются новые образовательные блоки. Так, в числе приоритетных целей нами обозначены формирование основ этнического самосознания учащихся через освоение народной культуры, приобщение к глубинным смыслам связи с природой и миром.

Задачами преподавания историко-культурного компонента являются формирование

у учащихся целостной картины прошлого и настоящего нашего края, приобщение к этнокультурным ценностям края, воспитание уважения к «веку минувшему» на основе краеведческой работы.

Содержательные блоки этнокультурного компонента в начальной школе определены программой «Основы национальной культуры». Она разработана на кафедре и утверждена экспертным советом Главного управления. Содержание и структура данной программы необычны и на первый взгляд не соответствуют традиционной системе обучения, где доминирует предметный принцип формирования плана, поскольку несут в себе идеи синкретичности и вариативности, заданные спецификой народной культуры.

Курс рассчитан на 4 года, в течение которых через систему практических занятий перед учащимися раскрывается характер мировосприятия, выработанный нашими предками.

Выявляя образовательно-воспитательные задачи занятий по народной культуре, следует подчеркнуть, что фольклор и традиционная культура на них не являются самоцелью, это средство воспитания и развития ученика.

Так, навыки народного пения с особой манерой звукоизвлечения для детей города не обязательны, но они укрепляют голосовой аппарат, дают экспериментальные сведения о народной музыкальной речи; умение отгадывать святочные загадки не самоцель, но развивает мышление и фантазию, дает представление о структуре жанра; «отправление» обрядов нелепо для сегодняшнего времени, но актуален смысл обряда как особой, игровой, смоделированной жизненной ситуации. Смысл занятий не в копировании народных обрядов, а в том, чтобы через звук, движение, цвет, композицию приобщить учащихся к духовной энергии, переживанию, заложенным в произведениях народного искусства. Необходимо особо подчеркнуть четко выраженную функциональную направленность работы педагога по данной программе. Специфичными в программе «Основы национальной культуры» являются методы и средства работы с учащимися. Так, главным способом подачи материала является фольклорная игра, а основа для нее — обряд, обрядовое действие. Именно в фольклорной игре отрабатываются важнейшие теоретические понятия, в ней же закреп-

ляются первые наблюдения над жанровыми особенностями произведений.

Для достижения поставленных целей и задач этнокультурного компонента программой выделяются: *блок познавательной деятельности* и *блок эстетически продуктивной деятельности*. Содержанием *первого блока* является ознакомление с календарными обрядами русского народа (I класс), семейно-бытовой культурой (II класс), с народной словесностью (III–IV классы). Основные формы реализации блока познавательной деятельности: игры в «уголке ряжения», экскурсии в музей, разыгрывание обрядов, рукописные сборники песен и сказок, ролевые игры, встречи с носителями традиций и т.п.

Задача второго блока — учить вслушиваться и воспринимать русское песенное искусство, воспринимать произведения народного прикладного искусства, обучая учащихся технике росписи, орнамента, культуре ношения костюма. Сверхзадача блока — развивать творческие способности методом выявления функциональной направленности различных видов народного искусства.

Основные формы реализации блока эстетической продуктивной деятельности — мини-композиция (например, проводы Масленицы, кумление), хореографическая композиция («Во поле береза стояла»), музыкальный конкурс (на лучшего исполнителя обрядовой песни), изготовление народных костюмов для кукол, кукольный спектакль, конкурс на лучшую роспись избы и т.п.

Привлечение родителей к совместной деятельности с учащимися частично имитирует естественный ход исследования традиции. Приглашение на уроки живых носителей традиции существенно усилит воспитательную функцию занятий.

Специфика содержания этнокультурной составляющей регионального компонента такова, что рано или поздно на занятиях происходит осознание следующего фактора: какими бы фантастическими с современной точки зрения, какими бы сверхъестественными ни казались отношения человека с природой, в основе многих представлений народа лежит что-то рациональное. И обрядовая деятельность крестьянина в пределах его представлений о земле, семье, и народная сказка и песня, и орнамент, и многое другое, по сути, являют-

ся регулируемыми равновесие между двумя мирами. В рамках изучения любого фольклорного жанра рождаются особые формы общения, коммуникации. Реализация принципа коммуникативной направленности жанра, создание на занятиях условий для общения, заданного спецификой жанра — работа чрезвычайно сложная и одновременно важная. Отчасти сложность снимает ведущий вид деятельности — игра. Фольклорная игра организует коммуникативное поведение всех: исполнителей, слушателей, носителей культурной традиции.

Отметим проблемы, возникшие в ходе освоения школами регионального компонента. Одна из них связана с локализацией преподавания, довольно широкое использование местного материала, которое подчас замыкается в узкие рамки края. Отсюда возрастает необходимость увязывания локальных традиций с общероссийским фондом. Работа в школах с этнокультурным компонентом образования показала, что педагог должен быть осведомлен в вопросах истории, искусства, традиций, составляющих этническую среду учащихся. Отсюда возникает проблема культурологической подготовки учителя.

Среди методов обучения по региональному компоненту еще не нашли должного места в практике школ поисковая деятельность, индивидуальная и коллективная, самостоятельная работа, в ходе которых учащиеся приобретают опыт общения с информантами.

Должным образом требуется оценить и воспитательный потенциал регионального компонента. В настоящее время школа чаще всего ограничивается содержательно-образовательным контекстом, связанным с постоянно обновляющейся системой ЗУНов. Между тем региональный компонент в его этнокультурном аспекте позволяет выйти на ценностно-мотивационные структуры личности, духовно-нравственную культуру ученика. Воспитательные процессы обретения духовно-нравственной культуры своего народа не должны сопутствовать образовательному процессу, быть вторичными по отношению к нему.

Таким образом, практика внедрения этнокультурного компонента в школах города и области выявила актуальность, своевременность и перспективность данного направления в структуре вариативной части учебного плана.

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 _____

Домашний адрес

Индекс _____

Республика, область, район, город _____

Улица _____

Дом _____ корпус _____ квартира _____

Телефон _____

Дата рождения _____

Номер свидетельства пенсионного страхования _____

ИНН _____

Краеведение в начальной школе

Н.Н. ОВЕЧКИНА,

учитель начальных классов МОУ «Лицей № 143»

Краеведение является региональным компонентом содержания образования, предназначенного для изучения в общеобразовательных учреждениях г. Омска и Омской области.

Изучение этого компонента возможно по трем вариантам:

1. Интеграция содержания краеведческого образования с базовыми учебными предметами за счет часов регионального компонента муниципального базисного плана.

2. При изучении учебных предметов инвариантной части за счет часов базового компонента. В каждой образовательной области, где представлено краеведение (филология, обществознание, естествознание, искусство, технология), может быть выделено 10–15 % времени на изучение этого компонента.

3. Выделение отдельных спецкурсов за счет регионального школьного компонента.

Школьное краеведение предполагает комплексное изучение родного края в различных аспектах: природно-географическом, культурном, историческом и др.

Общим предметом изучения является природа, население, хозяйство, историческое прошлое, искусство, культура Омска и Омской области.

Цель краеведческого образования — формирование знаний, умений и ценностных ориентаций, соответствующих культуросообразному поведению в нашей стране и регионе, развитие творческих способностей, воспитание уважения к культуре и истории родного края.

Задачи краеведческого образования:

Формирование культуросообразного поведения, понимание особенностей нашего региона на основе формирования системы знаний о природе нашего края, его истории, населения, быте, культуре.

Формирование представлений о ценности литературных и художественных произведений как источника познания культуры и истории родного края.

Воспитание гражданской позиции, бережного отношения к памятникам истории, культуры края, сохранения традиций народов Сибири.

Развитие творческих способностей, научно-исследовательских умений средствами региональной культуры.

Краеведческий компонент включает в себя следующие содержательные линии:

- *Образовательная* — содержит идеи, теории, законы, закономерности, характеризующие культурные, исторические, географические особенности Омской области.
- *Ценностная* — предполагает формирование краеведческого мировоззрения, ориентацию на ценности региональной культуры, на ее изучение, сохранение.
- *Деятельностная* — способствует становлению культуросообразного поведения с учетом особенностей Омской области в единстве разнообразных видов деятельности.
- *Творческая* — предусматривает развитие творческих способностей учащихся, исследовательских умений, самообразования средствами краеведческого компонента.

Исходя из обозначенных содержательных линий, выделяются принципы изучения краеведческого компонента: культуросообразность, прикладная направленность, интегративность, взаимосвязь урочной, внеклассной и внешкольной работы, региональность.

В настоящее время отмечается возросший интерес к изучению истории культуры, природы родного края. Малая родина дает человеку гораздо больше, чем он в состоянии осознать. К сожалению, мы еще не умело используем сочетание программного и краеведческого материала с целью формирования у учащихся общечеловеческих ценностей, представлений о целостности мира, природы, человека.

Как учитель, я не случайно обратилась к проблеме использования краеведения на уроке и во внеурочной деятельности. Анализируя работу по природоведению, развитию устной и письменной речи на уроках чтения и русского языка, т.е. преподавания основных предметов, пришла к выводу, что учащиеся мало знают о малой родине, родном крае, не знакомы в достаточной степени с его прошлым и настоящим. Но даже имеющийся небольшой объем материала носит абстрактный характер. Неконкретность приводит к сложности восприятия и понимания данного материала. Чтобы повысить познавательный интерес к истории края, его прошлого, настоящего и будущего, к природе родного края, я обратилась к анализу данной проблемы и поиску путей ее решения.

Для чего же следует изучать свой край? Что изучать? Как преподавать краеведческий материал?

Цель краеведческого образования определяется, прежде всего, возрастными познавательными возможностями. Начальная ступень — пропедевтический курс, который способствует осознанию важности окружающего его мира.

Вторая ступень — интеграция краеведения с другими учебными дисциплинами, т.е. использование местного материала как базы для освоения теоретических вопросов. При этом фрагментарное введение краеведческого материала в разные учебные дисциплины должно идти в логике основного краеведческого курса, в соответствии с его задачами.

Не менее важным этапом работы по краеведению является целенаправленная внеклассная и внешкольная воспитательная работа. Большое значение имеет связь с социумом (родителями, учреждениями города, способными помочь в освоении социальной, культурной, природной среды родного края). Такая организация краеведческой работы способствует осознанию своего места в окружающем мире («Я — мой город»), значения омского края в истории и культуре России («Я — мой город, мой край, мое Отечество»). Она не позволяет скатиться на позиции местничества при изучении края и в то же время содействует формированию гражданственности.

Для чего же изучается свой край в начальной школе? Остановлюсь на этом более подробно. Именно в начальной школе закладываются основы познавательного интереса к изучению города как окружающего ребенка микроклимата, создаются условия для формирования нравственных чувств. Ребенок на доступном для него уровне осознает важность и ценность лично для него окружающего микроклимата; в привычном окружении он открывает новые стороны, учится грамотно с ним взаимодействовать и т.д.

Краеведение предполагает комплексное изучение родного края. Широкое поле деятельности представляет изучение предмета «природоведение». Здесь, на мой взгляд, необходимо систематизировать и расширять представления учащихся о своем крае, природных условиях и ресурсах, об особенностях взаимодействия человека и природы. Основными направлениями являются геологическое строение, климатические условия, растительный и животный мир... Понимая, что только на основе знаний можно убедить учащихся в необходимости заботливо относиться к природе, выбираю разнообразные формы и методы ознакомления: экскурсии, беседы, творческие работы, встречи с людьми разных профессий и т.п.

Для освоения содержания курса краеведения необходимо овладение понятиями. Как правило, использую традиционные для начальной школы приемы. Осознанному восприятию понятий и терминов способствует игра «Третий лишний». При этом возможно простое сочетание: два слова по своему содержанию составляют пару, а третье — явно лишнее (Омск — Тара — Тюмень, Иртыш — Волга — Оша). Для освоения понятий и их грамотного написания полезно разгадывание кроссвордов и ребусов. Тематика самая разнообразная: культурные центры Омска, «Омское лукоморье».

На уроках русского языка, работая над развитием устной и письменной речи, обратила внимание на то, что, составляя тексты описательного характера, учащиеся мыслят абстрактно, в основном составляя их по иллюстрациям. Чтобы избежать однообразия, стандартности при выполнении творческих работ, особое внимание уделяю подготовительной работе. Вожу детей в лес в любое

время года, где наблюдаем за природой, изменением ее по временам года. Свои наблюдения, отношение к увиденному они передают в творческих работах. Так, при написании сочинений на темы «Краски осени», «Зимняя сказка», «Отдых в лесу» дети ярко, образно передают свои чувства, умение использовать богатство родного языка. Этот материал использую на уроках природоведения по темам «Зима в лесу», «Осень нашего края».

Для развития читательского опыта на уроках чтения знакомя учащихся с творчеством омских писателей и поэтов Т. Белозерова, В. Макарова, Т. Четвериковой, В. Зензина, воспевающих в своих произведениях омский край. Гостями у моих учащихся были писатели А. Дегтярев, Н. Седов, М. Малиновский, которые не только знакомили их со своими произведениями, но и оценивали пробу пера учащихся. Нередко уроки внеклассного чтения провожу вместе с библиотекарем в форме игры «Угадай строку», «Краеведческое лото» и др. Такие уроки помогают прививать любовь к книге, знакомить с литературным наследием земли омской.

В краеведческой литературе нахожу материал и для уроков математики. Решение задач, включающих данные краеведческого характера, способствует расширению кругозора, связывает математику с окружающей действительностью, помогает использовать эти сведения в жизненных ситуациях. Это задачи-расчеты, информация о растительном мире, протяженности рек, площади водоемов Омской области.

Как происходит развитие читательского интереса и творческих способностей на уроке внеклассного чтения, продемонстрирую на примере обобщения знаний учащихся IV класса о творчестве омских поэтов.

Тема: «России малая частица».

Цели: обобщение знаний учащихся об омских авторах и их творчестве, развитие читательских и творческих способностей, воспитание любви, гордости за свой край.

Оборудование: тематическая книжная выставка, творческие работы учащихся (книжки-малышки, иллюстрации к произведениям, рисунки); фонотека: мелодии Омского края, песни патриотического характера.

Ход урока.

1-й ученик.

России малая частица,
Земля, похожая на рай,
Листва берез, разлив пшеницы —
Все это милый омский край.

2-й ученик.

Хватает Волге широты и сини,
Но мой Иртыш и шире, и синей.
И для меня бы не было России
Без милой Омской области моей.

Учитель. Сегодня мы перелистаем страницы устного журнала, которые поведают нам о том, каков наш край, что нам здесь дорого и близко. А спутниками будут наши омские поэты. Некоторые имена вам уже знакомы, а чьи-то вы только откроете для себя.

Страница 1. Из прошлого Омска.

Учитель.

Когда шуршит история страницами,
Когда она в полон тебя взяла,
Перед тобой проходят вереницами
Людские судьбы, даты и дела.

В сентябре 1581 года казак Ермак Тимофеевич с дружиною в 840 человек выступил в зауральский поход, которому было суждено открыть новую главу в истории Сибири. Об этом мы узнали из книг. Книжки каких авторов об истории нашего края вы читали?

Ученик. В. Кондратович-Сидоровой «Легенда о Ермаке», Б. Гвоздева «Ключи от прошлого» и другие.

Не искажай ее, не приукрашивай,
Ей не к лицу ни похвала, ни лесть.
Она — как жизнь — то добрая, то страшная.
Прими ее такой, какая есть.

Другая страница в истории нашего края — Великая Отечественная война. Более 300 тысяч сыновей и дочерей ушли на фронт из Омской области. Из них погибло на войне 120 тысяч. Их имена высечены на граните и занесены в «Книгу памяти» Омской области, о них написаны стихи.

И хоть поет победная весна
Весельем и гармониками звонкими,



Сто двадцать тысяч отняла война,
Их возвратив по почте похоронками.

Страница 2. Пою свой край...

Учитель. Мы в классе читаем стихи наших омских поэтов (В. Макаров, Ю. Бобров и др.). Задумчивы мы и тихи, и им благодарны за это.

Благодаря поэтам-землякам мы увидели, как богат и прекрасен омский край.

Работа с книжной выставкой.

Страница 3. Омские мелодии.

Ученик.

Все, что сердцу дорого,
В песню так и просится:
И рассвет над городом,
И под небом рощица.

Учитель. Много замечательных поэтических строк мы услышали сегодня о крае и его людях. Все они наполнены чувством гордости и любви к своей малой родине. А знаете ли вы о том, что из многих стихов родились песни? Грустные и задорные, задумчивые и нежные. Все они наполнены признанием в любви к нашему краю. Кто из вас знает песни о нашей малой родине?

Учащиеся перечисляют знакомые песни, звучат фонограммы песен Б. Яркова

«Тавричаночка», «Русская поляна», В. Сомова «Нефтегородок» и др.

Страница 4. Пробуем перо.

Учитель. Поэтами не рождаются. Ими становятся те, у кого добрая душа, чуткое сердце, крылатое слово. Я знаю, что среди вас есть те, кто пробует писать стихи. Если можно, почитайте нам, пожалуйста.

Учащиеся читают свои стихи о Родине.

Страница 5. Вернисаж. Ах, акварель...

Учитель. Много замечательных книг написали наши земляки, но, к сожалению, не все они проиллюстрированы. Поэтому вы попробовали проиллюстрировать какое-то произведение либо нарисовать обложку книги. С нетерпением хотим увидеть ваши работы. Итак, наш необычный вернисаж открыт.

Презентация рисунков и иллюстраций учащихся.

Учитель. Ребята, мне так хочется верить, что вы будете дружить с книгами. Ведь именно они помогают вам разобраться в чувствах к родному дому, городу, краю...

Наш отчий край, частица ты России.
Тебя мы любим и боготворим.
Цвети, расти и набирайся силы.
Тебе слова признанья говорим...

В следующем номере

- Опыт коррекционно-развивающего обучения (Л.В. Годовникова, А.В. Белошистая, И.М. Гутрова, С.Н. Чистякова, И.Н. Резник, А.В. Айгишева, Е.В. Карасева, Л.В. Воронова и др.).
- Использование моделирования в процессе обучения решению текстовых задач (Р.Н. Шилова).
- Методика обучения средствами субъективизации: текстовые упражнения по русскому языку (Г.А. Бакулина).
- Образовательные возможности звукозаписи (К.М. Тихомирова).