



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

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. Коньшева	А. И. Холмокина
Т. А. Круглова	Н. Я. Чутко
М. Р. Львов	О. Ю. Шапарова
С. Г. Макеева	

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа,
трудоустройство,
«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 20 декабря 1990 года.
Свидетельство № 77-3466

Отдел рекламы С. Г. Игнатьев

Оформление,
макет, заставки В. И. Романенко
Д. В. Грабарь

Художник Л. С. Фатьянова

Компьютерная верстка 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: mpress@com2com.ru

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

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



Дорогие читатели!

Последний месяц лета — время традиционных августовских чтений и школьных педсоветов, на которых рассматриваются приоритетные направления деятельности образовательных учреждений в новом учебном году, обсуждаются государственные документы в области образования. С письмом МО РФ о системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения вас, уважаемые коллеги, знакомит этот номер (с. 3).

Для столицы основные направления работы определены Департаментом образования города Москвы. Это апробирование базового комплекта психологических методик оценки развития детей пятилетнего возраста, который позволяет родителям получить практические рекомендации по подготовке ребенка к началу обучения; проведение социально-гигиенического мониторинга, комплексной оценки состояния здоровья обучающихся, профилактика вредных привычек и формирование навыков здорового образа жизни, профилактика нарушений зрения и опорно-двигательной системы школьников; развитие этнокультурного образования, создание условий для диалога культур и приобщения к культуре мира, сохранение русского языка; реализация проекта по социопсихологической и культурно-языковой адаптации детей беженцев и их обучению русскому языку и др.

Говоря на встрече с журналистами о содержании начального образования и праве выбора учителем программ и учебников, руководитель Департамента образования Л.П. Кезина подчеркнула, что принуждать к использованию в работе каких-то определенных учебников нельзя никому, а тем более учителя начальных классов, который сам выбирает программу и учебники, по которым он будет работать. Статистика показывает, что большее количество учителей начальных школ работают по так называемым традиционным программам и учебникам В.Г. Горецкого, М.И. Моро, А.А. Плешакова и др. Начальная школа — база всего школьного обучения, и единственное, чего требует департамент Москвы, — в начальных классах должны преподавать учителя с высшим образованием.

Как подготовить высокопрофессионального педагога? Над этим размышляют преподаватели факультета педагогики и методики начального обучения Орловского государственного университета (с. 45).

Надеемся, что материалы журнала помогут вам подготовиться к новому учебному году, первый урок которого может быть посвящен малой Родине — месту, где живут, учатся и взрослеют ваши ученики.

С наступающим новым учебным годом!

СОДЕРЖАНИЕ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения3

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

А.И. Степанова. Мир Толстого и образование младших школьников10

Е.А. Крючкова. Историко-обществоведческий компонент в курсе «Мир вокруг нас»18

Г.С. Голошумова, Н.Г. Свинина. Этнокультурное образование младших школьников22

А.Н. Вихрянова. Размышления вслух27

В.Ф. Ефимов. О формировании отношений «длиннее», «короче» в условиях гуманизации обучения30

Н.А. Атрашкевич, Г.В. Михейкина. Стихосложение как введение в мир поэзии33

С.В. Степанова. Любовь к земле родится в сердце...36

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

Г.В. Мамонтова. Давайте знакомиться39

С.А. Караева. Использование карточек с картинками на уроках русского языка39

Е.Н. Киселева. Математический КВН40

Н.В. Аржановская. Урок-путешествие по русскому языку43

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ю.М. Колягин, О.А. Саввина, О.В. Тарасова. Организация народного образования во второй половине XVIII века45

Л.Б. Шалева. Наш факультет — региональный центр подготовки учителя ...49

Е.И. Мануйлова. Проектирование творческих учебных заданий51

Л.В. Козлова. Работа с детскими книгами на уроках обучения грамоте56

И.Ю. Тямина. Об организации орфоэпической работы63

Е.В. Шамарина. Формирование познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития67

Т.П. Пегина. О речевой культуре студентов73

Л.Б. Шалева. О математической подготовке учителя78

О.В. Тарасова. Пространственная геометрия: история и современность81

А.В. Бровичева. Об изучении раздела «Расширение понятия числа»84

А.А. Михеева. Курс методики преподавания математики в группах с сокращенным сроком обучения86

Е.В. Алексеенко. Орнаментальное искусство в начальной школе88

О.А. Сорокина. Коррекция недостатков учебной деятельности школьников97

М.П. Кулаченко, Н.И. Ампилова. Детский сад — школа. Опыт сотрудничества100

Е.И. Банникова. Музыкально-педагогическая подготовка учителя начальных классов102

В.И. Юдина. Музыка в системе межпредметных связей начальной школы105

Е.Е. Чернухина. Эмоциональные состояния младших школьников как объект педагогической коррекции108

И.В. Щекотихина. Организация научно-исследовательской работы студентов111

Над чем работает факультет педагогики и методики начального обучения ОГУ112

КРУГЛЫЙ ГОД

В.Н. Шанский. Лето в поэзии русских авторов XIX века115

Имена августа119

Е.С. Аносова. Петру Первому Екатерина Вторая121

Подписной абонемент127



О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения

в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования

№ 13-51-120/13 от 03.06.2003

О необходимости введения новой системы оценивания

Изменения, произошедшие в содержании современного образования за последнее десятилетие — перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий, — влекут за собой и изменение системы оценивания.

Безотметочное обучение — это поиск нового подхода к оцениванию, который позволил бы преодолеть **недостатки** существующей «отметочной» системы оценивания.

Традиционная пятибалльная система оценивания:

— не дает полноценной возможности для формирования у учащегося **оценочной самостоятельности** — «краеугольного камня» здания учебной самостоятельности. Указанная способность признана сегодня ключевой компетенцией, определяющей новое качество содержания российского образования (см. Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденную распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-Р (п. 2). Об-

щепринятая «отметочная» система выполняет функцию внешнего контроля успешности обучения учащегося со стороны учителя. Она не предполагает ни оценки учеником собственных действий, ни сопоставления его внутренней оценки с внешней оценкой (оценкой учителя, других учеников);

— затрудняет **индивидуализацию** обучения. Учителю трудно зафиксировать и положительно оценить реальные достижения каждого конкретного ребенка в сравнении с предыдущими результатами его обучения. Фактически учителю приходится лавировать между фиксацией успешности результата ребенка, сравнивая этот результат с некоторой среднестатистической нормой («Три ошибки в диктанте — это хорошо или плохо?»), и фиксацией успешности результата для данного ребенка («Для данного учащегося три ошибки — хорошо, если обычно у него их десять»). Даже если учитель склонен к оценке индивидуального результата ребенка («Для тебя три ошибки — это хорошо, ты — молодец!»), официальный статус отметки («Все равно за такую работу нужно ставить три») сводит на нет все старания педагога;

— является **малоинформативной**. В силу своей формализованности и скрытости критериев по отметке часто нельзя судить о действительном уровне знаний и, что самое главное, нельзя определить вектор дальнейших усилий — что именно надо улучшить, над чем поработать, в какой степени это вообще возможно для данного ребенка;

— часто имеет **травмирующий характер**. Полностью сосредоточенная в руках учителя, «отметочная» система нередко оказывается орудием манипуляции и психологического давления, которое направлено, с одной стороны, непосредственно на ребенка, с другой стороны, на родителей. Последние, в свою очередь, подчас даже непроизвольно, тоже используют это средство для оказания давления на ребенка. Все это приводит, как извест-



тно, к снижению интереса к обучению, росту психологического дискомфорта учащегося в обучении, его тревожности и, возможно, даже к ухудшению его физического здоровья.

Необходим поиск принципиально иного подхода к оцениванию, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал бы гуманизации обучения, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности в обучении. С поиском таких форм и связано появление идеи безотметочного обучения.

Было бы преждевременно говорить о том, что такая система оценивания разработана на уровне технологии. Вместе с тем учеными уже определены и сформулированы некоторые общие подходы к ее построению, в педагогической практике нарабатываются конкретные формы ее организации.

Об общих подходах к оцениванию при безотметочном обучении

В основе данных подходов лежат следующие ключевые вопросы:

— *что оценивать* (т.е. что именно подлежит оцениванию, а что оценивать не следует);

— *как оценивать* (т.е. какими средствами должно фиксироваться то, что оценивается);

— *каким образом оценивать* (т.е. какова должна быть сама процедура оценивания, этапы ее осуществления);

— *что нужно учитывать* при таком оценивании (т.е. каковы необходимые педагогические условия эффективности безотметочной системы оценивания).

Оцениванию должны подлежать не только знания, умения и навыки учащегося. Оценка *творчества и инициативы* во всех сферах школьной жизни должна быть оформлена столь же весомо, как и оценка навыковой стороны обучения. Если 90% оценочных суждений и действий учителя будет посвящено ЗУНам и лишь 10% — творческим проявлениям ребенка, то ученики получают ясное сообщение: «Я вас ценю в основном как исполнителей, точно следующих моим образцам и инструкциям, как людей, успешно действующих по правилам и алгоритмам».

Необходимо, чтобы оценка творческих проявлений ребенка была социально оформлена, представлена и учителям, и учащимся разных классов, и родителям. Это могут быть сменные выставки, публикации в школьной газете, участие во всевозможных конкурсах. Чрезвычай-

но важно, чтобы наряду с художественным творчеством находили социальное признание интеллектуальные творческие и инициативные проявления ребенка: умные вопросы, самостоятельный поиск детьми дополнительного учебного материала, интересные догадки, не обязательно правильные (они могут быть оформлены в специальной классной «Тетради наших догадок, вопросов и открытий»).

Оцениванию на уроках не должны подлежать личные качества ребенка (темп работы; особенности памяти, внимания, восприятия). Оценивается выполненная работа, а не ее исполнитель.

Работая в рамках безотметочного обучения, учитель при оценивании знаний и навыков достижений ученика не должен употреблять «заменителей» отметочной системы: «звездочек», «зайчиков», «черепашек» и т.п. При безотметочном обучении используются такие *средства оценивания*, которые, с одной стороны, позволяют зафиксировать *индивидуальное продвижение* каждого ребенка, с другой стороны, не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, *ранжирование* учеников по их успеваемости. Это могут быть *условные шкалы*, на которых фиксируется результат выполненной работы по определенному критерию, различные формы *графиков, таблиц, «Листов индивидуальных достижений»*, в которых отмечаются уровни учебных достижений ребенка по множеству параметров. Все эти формы фиксации оценивания являются *личным достоянием* ребенка и его родителей. Учитель не должен делать их предметом сравнения, недопустимо, например, вывешивать в классе так называемый «Экран успеваемости». Оценки не должны становиться причиной наказания или поощрения ребенка ни со стороны учителя, ни со стороны родителей.

Особенность *процедуры оценивания* при безотметочном обучении состоит в том, что самооценка ученика должна предшествовать учительской оценке. Несовпадение этих двух оценок становится *предметом обсуждения*. Для оценивания и самооценивания выбираются только такие задания, где существует *объективный однозначный критерий оценивания* (например, количество звуков в слове), и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота написания буквы). Критерии и форма оценивания каждой работы учащихся могут быть различны и должны быть *предметом договора* между учителем и учениками.

Самооценка ученика должна дифференцироваться, т.е. складываться из оценок своей работы по целому ря-

ду критериев. В таком случае ребенок будет учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет *свой критерий* оценивания.

Ребенок сам выбирает ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю для оценки, сам назначает критерий оценивания. Это приучает школьников к ответственности оценочных действий. Учитель не имеет права высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы, которую ученик не предъявляет для оценки.

Содержательное самооценивание неотрывно от умения себя *контролировать*. В обучении должны использоваться особые задания, обучающие ребенка сличать свои действия с образцом.

Младшие школьники имеют право на *самостоятельный выбор* сложности контрольных заданий. Право ребенка на сомнение и незнание должно быть оформлено не только устно. Вводятся знаки сомнения (например, знак вопроса), использование которых высоко оценивается учителем. Создается система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять *известное от неизвестного*. Постепенно вводятся средства, позволяющие *самому* ребенку и его родителям проследить динамику учебной успешности *относительно его самого*, давать относительные, а не только абсолютные оценки (например, графики уменьшения количества ошибок в диктантах, в счете и т.п.).

Оценка высших достижений ребенка (самый быстрый, самый аккуратный, самый грамотный и т.п.) является для многих детей мощным стимулом для учебных усилий. Однако введение систематических оценок высших достижений создает в классе атмосферу соревновательности, которая может травмировать некоторых детей и не соответствует личностным установкам некоторых учителей, поэтому вопрос о введении оценок высших достижений (медалей, грамот и пр.) должен решаться очень осторожно и *индивидуально*.

О необходимых условиях введения безотметочной системы обучения в начальной школе

Работа в режиме безотметочного обучения требует наличия определенных условий, важнейшее из которых — *добровольное принятие* единой «оценочной политики» *всеми* членами педагогического коллектива. Важно, чтобы эта «оценочная политика» была не просто принята на уровне школы, но и тщательно разработана, по крайней мере, должен быть заранее продуман ряд «уз-

ловых» вопросов, обеспечивающих функционирование единого оценочного «организма» школы. Среди таких вопросов можно назвать следующие:

1. «Стыковка» на уровне общих подходов к оцениванию между *начальной и основной школой*. Если не будет выстроен специальный *переход* от способов оценивания в начальной школе к нормативному оцениванию в основной школе, дети пострадают от резкого перепада в оценочных взаимоотношениях с учителями. Проблема «стыковки» безотметочного обучения и традиционного оценивания в рамках обучения в начальной школе (если такой переход осуществляется, например, после первого класса или после второго, третьего) тоже существует, хотя и выглядит менее болезненной.

2. «Стыковка» «оценочной политики» *школы и семьи*. Должны быть продуманы механизмы постоянного согласования и координации оценочной политики учителей и родителей школьника на всех этапах обучения.

3. «Стыковка» оценочных требований *администрации и учителей* всех ступеней, договор о приемлемых формах *внутришкольного контроля* (правилах ведения классных журналов, ученических дневников).

Об этапах введения новой безотметочной системы оценивания в общеобразовательном учреждении

Этап 1 — принятие школой единой «оценочной политики»

Исходной точкой принятия образовательным учреждением единой «оценочной политики» и курса на реализацию идеи безотметочного обучения во многих школах может стать «*Положение о безотметочном обучении*». В этом школьном документе могут быть прописаны все условия, средства, методы и формы оценивания, используемые в учебно-воспитательном процессе. Там же могут быть отражены особые формы ведения школьной документации (классных журналов, дневников учащихся, формы административного школьного контроля работы учителей), которые, как уже отмечалось, должны быть результатом договора.

Помимо указанного документа педагогический коллектив школы во главе с администрацией школы и при обязательном участии учащихся может составить «*Правила оценочной безопасности*», регламентирующие, что можно и нужно делать при оценивании и чего делать нельзя.



Этап 2 — работа методических объединений

Чтобы каждый учитель мог организовать качественный контроль, оценивание и анализ результатов деятельности учащихся, он должен четко понимать, какие результаты он должен получить к завершению каждого учебного цикла, каждой темы, каждого изучаемого раздела. С этой целью в школах, работающих в режиме безотметочного обучения, рекомендуется организовать специальную работу *методических объединений*. Ее цель — анализ содержания программ и четкое определение тех знаний и умений, которые должны быть сформированы на конец учебного года, на конец четверти, на конец изучения каждого раздела. В результате по каждому предмету составляется четкое планирование с предполагаемыми итоговыми результатами для каждого содержательного блока программы и обозначением ожидаемых сроков усвоения этих блоков.

Этап 3 — работа учителей в режиме безотметочного обучения

В начале изучения темы учителю желательно провести так называемую *стартовую работу*, цель которой — оценка начального уровня подготовки учащегося. Результат такой оценки можно фиксировать по-разному: с помощью определенного количества баллов за выполнение каждого задания; «дробью», которая фиксирует отношение правильно выполненного объема работы к общему объему заданий; в процентах и т.п. В дальнейшем сравнение результата стартовой работы с результатом в конце изучения раздела поможет учителю зафиксировать «прирост» в умениях каждого ученика.

Текущую оценку учебных достижений можно фиксировать с помощью особых условных шкал — «волшебных линейчек», напоминающих ребенку измерительный прибор (этот инструмент самооценки, предложенный Т. Дембо и С. Рубинштейном, широко используется в психологической диагностике).

С помощью линейчки можно измерить все что угодно. Например, учитель объясняет первоклассникам, что на самом верху «линейчки» может поставить «крестик» тот ребенок, который все слова в диктанте написал отдельно, в самом низу этой линейчки — тот, кто все слова написал слитно. Таким образом, ребенок ставит «крестик» на условной шкале в соответствии с тем местом, которое занимает данный результат между самым лучшим и самым худшим результатами по выбранному критерию. Затем учитель ставит свой «крестик» на той же «линейчке». Такая форма оценивания удобна для письмен-

ных работ учащихся. Принципиальное отличие «волшебных линейчек» от стандартных отметок в том, что они благодаря своей исключительной условности не подлежат никакой статистике, их нельзя накопить, сделав предметом сравнения, почти невозможно перевести на язык традиционных отметок.

Можно оценивать промежуточные результаты обучения и с помощью любого другого подобного условного измерителя. Главное, чтобы эти формы фиксации были трудно переводимы в стандартные отметки, не могли суммироваться и накапливаться, не оставляли возможности сравнивать детей между собой. Разумеется, любые изобретенные учителем формы оценивания должны использоваться с соблюдением тех *«Правил оценочной безопасности»*, которые выработаны педагогическим коллективом.

Текущие оценки, фиксирующие *продвижение* младших школьников в освоении всех умений, необходимых для формируемых навыков, можно также заносить в специальный *«Лист индивидуальных достижений»*, который полезно завести для каждого ребенка. Освоенные навыки дети и учитель могут отмечать в нем с помощью каких-либо значков или, например, закрашивая определенную клеточку — полностью или частично. В «Листе индивидуальных достижений» полезно фиксировать текущие оценки по всем формируемым на данном этапе навыкам. Так, для букварного периода этот лист может выглядеть, например, так (см. табл.):

В этом же Листе можно отмечать продвижение ребенка в освоении иных умений, необходимых для формирования устойчивых навыков чтения, письма, вычислительных навыков и др. Регулярность заполнения Листа может быть и еженедельной. Заполнять Лист может как учитель, так и сам ученик (совместно с учителем и под его контролем). Более подробно формы текущей оценки при безотметочном обучении описаны в рекомендациях Министерства образования Российской Федерации для участников эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования «Система оценивания учебных достижений школьников» (2001).

В конце темы (раздела) рекомендуется провести проверочную работу, направленную на оценку сформированности планируемых навыков и умений. Принципиально важно, что при подготовке к ней учитель должен *обсудить вместе с детьми* критерии успешности ее выполнения. При оценивании такой работы можно пользоваться следующей технологией.

Лист индивидуальных достижений

Ученик _____ Школа: _____ Класс: 1^а. Учитель _____

№ п/п	Формируемые навыки и умения	Старт	Даты					Итог
			окт.	нояб.	дек.	янов.	фев.	
1. Навыки чтения								
1.1	Техника чтения Чтение слогов Чтение слов Ударение Чтение предложений Чтение текстов Безошибочность чтения Выразительность чтения							
1.2	Понимание прочитанного Ответ на прямой вопрос по прочитанному Восстановление пропущенного слова Составление «устной картины» Сопоставление прочитанного текста и иллюстративного ряда к нему							
1.3	Пересказ С помощью учителя или иной Без помощи учителя И т.п. (список навыков может быть продолжен)							

Чтобы зафиксировать не только конечный результат (например, решена или не решена математическая задача), но и проследить, где ребенок допустил ошибку и *каких именно* знаний, умений или навыков ему не хватило для успешного решения задания, удобно пользоваться следующей таблицей:

Контрольная работа № 4. 5 задание. 3-й класс Составь и реши уравнение, сделай проверку: «К какому числу надо прибавить 58 456, чтобы получить 403 012?»		
Шаги решения	Сложность	Субтесты
1. Составить уравнение	3	Логические навыки Текстовые задачи
2. Правильно определить алгоритм решения	2	Решение уравнений
3. Произвести вычисления	1	Вычислительные навыки
4. Сделать проверку	1	Вычислительные навыки

В этой таблице указана «стоимость» каждого умения, необходимого для решения данной задачи, и его принадлежность к определенному кругу умений (субтестам). Учитель фиксирует успешность выполнения этих шагов («+» — если шаг пройден верно, «-» — если допущена

ошибка или ученик не справился, «0» — если ученик не приступал к выполнению этого шага). Выполняя эти действия по всем заданиям контрольной (проверочной) работы, учитель таким образом фиксирует результат ребенка в целом по контрольной работе. Затем сумма набранных учеником баллов за контрольную работу целиком и по каждому из проверяемых в ней субтестов в отдельности переводится в единую 100-балльную шкалу как процентное отношение достигнутого к максимально возможному:

Ученик Петров Вася, 3 «А» класс, школа № 770, Москва			
	Достигнутый уровень	Максимально возможный уровень	Уровень по 100-балльной шкале
Контрольная работа целиком	60	90	66
Логические навыки	25	30	83
Вычислительные навыки	10	25	40

Оценивая ученические работы таким образом, следует отмечать положительные сдвиги в работе каждого учащегося по сравнению с его предыдущими работами, не допуская какого бы то ни было сравнения успешности работ разных учеников между собой.



На основе обобщения учителями результатов проверочной работы строится *аналитическая работа* методического объединения и школы в целом, определяется направление корректировки в дальнейшей работе и осуществляется планирование изучения следующего содержательного блока.

В качестве *обобщения* учебных достижений ребенка в конце года может быть предложен *оценочный лист*. В нем могут быть отражены уровни овладения ключевыми умениями по каждому предмету. Например, по русскому языку в конце III класса это могут быть следующие умения: проверка орфограмм безударных гласных и сомнительных согласных в корнях слов, проверка орфограмм в окончаниях слов, умение безошибочно списывать текст и пр. Результат усвоения предмета по каждому параметру может быть зафиксирован в процентах.

Все перечисленные формы касались оценки предметных знаний, умений и навыков. Но, как уже было сказано, оценивание не должно исчерпываться этим. Необходимо также выработать формы для оценки *творчества* и *инициативы* ребенка во всех сферах школьной жизни. Одним из возможных вариантов оценки проявлений детского творчества в процессе обучения является «*Тетрадь открытий*».

Это классный альбом (книга), в которой фиксируются авторские записи детей, помогающие ученикам класса продвигаться в учебном материале. «Тетрадь открытий» может быть представлена тремя блоками: записи «догадки» детей (вопросы, гипотезы, версии, мнения, выводы); записи-результаты письменных работ детей; записи-обобщения пройденного материала. Для того чтобы «Тетрадь открытий» стала действенным инструментом формирования ценности личностно-значимого открытия, необходимо, чтобы для детей стали доступны критерии отбора материала для записи в тетрадь. Их учитель выделяет совместно с детьми, исходя из той ситуации, которая возникла на уроке.

Еще одним средством предъявления собственных достижений ученика для их оценки является «*Портфель достижений ученика*». Он представляет собой подборку личных работ ученика, в которые могут входить творческие работы, отражающие его интересы, лучшие работы, отражающие прогресс ученика в какой-либо области, продукты учебно-познавательной деятельности ученика — самостоятельно найденные информационно-справочные материалы из дополнительных источников,

доклады, сообщения, размышления об отобранных материалах и своем продвижении и пр. Метод составления таких «Портфелей» основывается на анализе способностей ученика, его интересов. При отборе образцов работ учеников учителю следует задуматься над следующими вопросами:

— что считать хорошим показателем для этого конкретного ученика;

— какие качества, свидетельствующие о развитии ребенка и его прогрессе в учебе, продемонстрированы в данном образце;

— как этот образец работы ученика соотносится с другими образцами из его «Портфеля».

Умелое использование «Портфеля достижений ученика» предоставляет учителю богатую информацию об индивидуальном развитии ребенка и способствует участию детей в оценке своей собственной работы.

Конечно, применение всех описанных форм оценивания в условиях безотметочного обучения требует высочайшего педагогического профессионализма от учителей и, самое главное, искренней веры в саму идею безотметочного обучения — пути к гуманизации российского образования, основанного на новой педагогической философии.

ПРИЛОЖЕНИЕ К ПИСЬМУ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ от 03.06.2003 № 13-51-120/13

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. М.: Знание, 1980.

Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: Образовательная система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М.: Рассказов, 2002.

Логинова О.Б. Система оценивания учебных достижений школьников: Рекомендации Министерства образования Российской Федерации для участников эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования, 2001.

Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999.

Под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. Школа 2000... Математика для каждого: технология, дидактика, мониторинг. Вып. 4. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2002.

Руководитель департамента

А.В. Баранников



ЗВУКОВЫЕ ПОСОБИЯ НА АУДИОКАССЕТАХ НАЛОЖЕННЫМ ПЛАТЕЖОМ от издательства детских образовательных программ «ВЕСТЬ-ТДА»

Издательство — Золотой лауреат и дипломант многих международных книжных выставок, награждено Госдумой РФ и Госстандартом Дипломом и Золотым знаком качества «Детям — лучшее»
В записях программ участвовали: Е.Весник, Л.Дуров, В.Невинный, В.Шалевич, А.Леньков, М.Глузский, Л.Касаткина, В.Абдулов, В.Киндинов, В.Васильева, А.Покровская, Л.Ахеджакова, и мн. др.

- 1 Фонохрестоматия для начальной школы. Программные сказки, рассказы, стихотворения Рекомендовано Минобразованием РФ. 12 а/к
- 2 Фонохрестоматия для дошкольников. Развитие речи. Программные сказки, рассказы, стихотворения. Рекомендовано Минобразованием РФ. Федеральный Перечень. 12 а/к
- 3 Звуковые пособия В.Волоиной. Веселые уроки с загадками, пословицами, скороговорками, сказками, песнями. 1. Занимательная азбука. 5 а/к 2. Занимательная математика 3 а/к
- 4 Звуковой учебник танцев. От простейших движений и игр к танцу. Рояль. Речевое объяснение. 5-10 лет.
- 5 Русские народные танцы, танцы народов мира. Инструментальное и оркестровое исполнение.
- 6 Музыка для игр и занятий по ритмике. Композитор М. Протасов, педагог С. Железнов. 1. Прыг-скок
- 2 Ладушки, 3. Каникулы, 4. На зарядку, становись! 5. Веселые уроки.
- 7 Музыка для слушания в детском саду и начальной школе. Симфоническое и оркестровое исполнение, русские народные инструменты. (Аналог программы Чешевой, Мелодия, 1969 г.). Комплект 6 а/к
- 8 Живая природа, релаксация. 1. Голоса птиц, 2. Голоса животных, 3. Из чего родилась музыка?, 4. Море, прибой — без музыки, 5. Лес, птицы — без музыки, 6. Рассвет в лесу — без музыки, 7. Озеро, ручей — без музыки, 8. Море, прибой — с музыкой, 9. Лес, птицы — с музыкой. 10. Лесные голоса. Прогрулка с орнитологом
- 9 Карaoke. Плюссовые и минусовые фонограммы детских песен. 1. По морям, по волнам. 2. Ассорти. 3. Частишки для дошкольников. 4. Частишки для школьников. 5. Ролики. 6. Веселый смех. 7. Планета детства. 8. Домисолька. 9. Музыкальный Дед Мороз. 10. Бэби-шлягер. Веселый зоопарк. 11. Детские песенки. 12. Лунная сказка. 13. Конфеты. 14. Чудо-юдо. 15. Я самый счастливый. 16. Наша школа. 17. Облака из пластилина. 18. Кошачьи серенады. 19. Веселый смех. 20. Будильник. 21. Карнавал. 22. Сказочный домик. 23. Белая чайка. 24. Школьные песни. 10 Детская дискотека — поем и танцуем. 1. Мамонтенок. 2. Непоседа 3. Пеликаны 4. Семь нот. 5. Ходки с кукушкой. 6. Детский хит 7. Калейдоскоп.
- 11 Праздники в детском саду и начальной школе. Звуковое пособие для педагогов и родителей для организации праздников. Минусовые фонограммы песен, звуковые и шумовые эффекты. 1. Праздник папы и мамы. 2. Новый год. 3. С Новым Годом. 2 а/к 4. Елка. Праздник-караоке 5. День рождения: От весны до зимы. Каравай. 2 а/к 6. До свидания д/с: 6.1. Наша воспитательница. 6.2. Поздравления игрушек. 6.3. Ты повзрослел, малыш. 3 а/к 7. Лето: 7.1. Подвижные игры и развлечения. 7.2. Летние цветы. 7.3. По малину в сад пойдем 7.4. Лесной бал. 4 а/к 8. Осень наступила. 9. Здравствуй, школа! 10. Страна насекомых. 11. Сельское подворье: 11.1. Веселый огород. 11.2. Обираем урожай. 11.3. Домашние животные и птицы. 12. Светофор.
- 12 Для самых маленьких. 1. Кольбельные. Поскорее засыпай. На сон грядущий. Спи дитя, мое усни. 3 а/к 2. Катенька и Кот. Азбука-потешка. С. Железнов. 2 а/к 3. Горелки. Русские народные игры. С. Железнов 4. Что такое хорошо, что такое плохо. Так, или не так. Стихи. 2 а/к 5. Курочка Ряба. Теремок. Репка. Мюзикл
- 13 Иностраный язык с раннего детства. 1. Little pussy. Английские песенки. 2. The Key of the Kingdom, Английские песенки. 3. Der Goldfisch. Немецкие песенки. 4. Английские народные сказки.
- 14 В помощь детским самодеятельным театрам. Звуковые эффекты, шумы: 1. Природа, птицы, живот, деревья. 2. Транспорт, боевые действия. 3. Музыка, театр, дети 4. Театрализованные музыкальные сказки: 4.1. Мороз, Елка и Угрюмышце. 4.2. Березынька. 4.3. Как Волк у Мужика жил. 4.4. Золотой серпок.
- 15 Русский фольклор. 1. Широкая масленица. Ансамбль Звонница 2. Игранные. Частишки, потешки, хороводы 3. Парасказ. Фольклорный ансамбль Д. Покровского 4. Хоровод круглый год. Сказки о народных праздниках. 5. Дразнилки. 6. Небылицы. 7. Скороговорки. 8. Смешлики.
- 16 Православные программы. 1. Школа церковного пения. Церковный обиход. 2 а/к 2. Церковные праздники. 4 а/к
- 17 Классическая музыка детям. 1. Шедевры классической музыки. Коллекция 1. 101 фрагмент из известнейших произведений мировой классики. Конферанс. 5 а/к. Коллекция 2. 5 а/к. Коллекция 3. 5 а/к.
4. Балеты П. Чайковского. Лебединое озеро. Спящая красавица. Щелкунчик. 3 а/к
- 18 Антология школьной песни. 1. Пусть всегда будет солнце. 3 а/к 2. Ровесницы, ровесники 3 а/к
- 19 Золотая коллекция сказок. Новая жизнь старой пластинки. 1. Аленький цветочек. 2. Василиса Прекрасная 3. Волшебник Изумрудного города 4. Гуси-лебеди 5. Дюймовочка. 6. Зайка — почталон. 7. Звездный мальчик 8. Золотая антилопа. 9. Золушка. 10. Как муравьишка домой спешил. 11. Карлик Нос. 12. Колобок и другие сказки. 13. Кошка, гулявшая сама по себе. 14. Крошка Нильс Карлссон. 15. Незнайка путешественник 16. Приключения Буратино. 17. Приключения Пифа. 18. Приключения Чиполлино. 19. Путешествия Гулливера. 20. Рикки-Тикки-Тави. 21. Снежная королева. 22. Старик Хоттабыч. 23. Три поросенка. 24. У слоненка день рождения. 25. Царевна-лягушка. И еще более 150 сказок.
- 20 Радиоспектакли по книгам Дмитрия Емца (автора серии бестселлеров «Таня Гроттер»): 1. Дракочик Пыхалка. 2. Куклавана и К. 3. Приключения домовят. 4. Властелин Пыли. 5. Тайна Звездного Странника. 6. Сердце пирата. 7. Компьютер Звездной империи. 8. Месть компьютера. 9. Инопланетяне. 10. Не на жизнь, а на смерть.

Более 500 наименований сказок, классической музыки, радиопостановок, романсов, русских народных песен, духовых оркестров, хоров и мн. др. По Вашему запросу вышлем полный прайс. Вложите подписанный конверт с маркой. Товар высылается наложенным платежом. Цена одной кассеты в 2003г. включая пересылку и страховку 28–30 руб.

*В заказе разборчиво укажите: Номер раздела перечня, через дробь номер кассеты, ее название и количество.
Например: 11/3 С. Новым Годом 2 шт. 15/4. Хоровод круглый год. 1 шт. 7. Музыка для слушания 6 а/к. Всего 9 а/к
Фамилия, имя и отчество (полностью), почтовый индекс, адрес*

Наш адрес: 125040, Москва, ул. Верхняя, 34, Издательство детских образовательных программ «ВЕСТЬ-ТДА».
Тел/факс. (095) 250-76-82, 257-62-06 E-mail: avesttda@arctel.ru



Мир Толстого и образование младших школьников

Комплект «Школа России»

А.И. СТЕПАНОВА,

преподаватель Усманского педагогического колледжа Липецкой области

Толстой — великая русская душа, светоч, воссиявший на земле... он стал для нас путеводной звездой.

Р. Роллан

Когда слышишь часто повторяемый в педагогической науке афоризм «ребенок не сосуд, который нужно заполнить, а факел, который надо зажечь», то в повседневной работе он кажется слишком напыщенным, далеким от реальной практики. Многолетний же опыт общения с детьми разных возрастов, когда уже будто знаешь, чему и как учить, быстро меняющиеся социально-политические особенности жизни нашей страны, размывание граней традиционных «хорошо» и «плохо», «добро» и «зло», «красиво» и «безобразно» заставляют подвергать сомнению свои знания и умения, произвести некую ревизию своего опыта. Отбросив сначала одно, потом другое, видишь, что остаться должно только то в образовании и воспитании, без чего не может быть Человека с его любовью к живому окружающему миру. Отсюда более пристальное внимание на уроках чтения учителям начальной школы, как нам кажется, нужно уделять авторам и произведениям, воспитывающим такого человека.

Желание некоторых методистов, составителей учебников «осовременить» книги для чтения младших школьников (например, Бунеевых) приводит к отворачиванию детей от настоящего искусства слова.

Радует и успокаивает то, что «Родная речь», в составлении которой принимали участие В.Г. Горецкий, М.В. Голованова, Л.Ф. Климанова, отличаются заботой об умственном развитии, нравственном и эстетическом воспитании младших школьников.

Этот год юбилея Льва Николаевича Толстого (175 лет со дня рождения) — одного из самых великих русских писателей и духовных мыслителей, художника слова мирового масштаба, побудил нас внимательно взглянуть на роль его произведений в воспитании самых необходимых нравственных качеств детей и подростков.

С гениальным, ищущим, противоречивым, сомневающимся, многопроблемным и сложным Л.Н. Толстым учащиеся встретятся в старших классах школы. В начальном же звене обучения дети увидят в Толстом мудрого наставника, чуткого, пронизательного мастера слова, доброго, заботливого человека. И дидактичность многих рассказов, басен, былей прозаика не утомляет детей, назидает ненавязчиво.

В «Русской азбуке» первоклассники познакомились с семью небольшими рассказами писателя, прежде чем в конце учебника прочитали два предложения о нем самом. Нам показалось целесообразно подробнее остановиться на содержании урока, где даются сведения о писателе и два рассказа из его «Азбуки».

На предыдущем занятии дети получили задание: дома перечитать самостоятельно или вместе с родителями (в зависимости от техники чтения ребенка) тексты, где обозначено имя писателя «Л.Н. Толстой», и подумать, о чем эти рассказы.

Обобщающий урок по изученным произведениям Толстого можно начать с беседы, в которой постараться еще и еще раз убедить детей в том, что знакомство с многообразием мира и жизни не должно ограничиваться просмотром «детских» мультфильмов, передач типа «Спокойной ночи, малыши» и других, где ударом одного героя другой превращается в плоскую фигуру на стене, а, наоборот, свое внимание надо обратить на радостные чувства игры по другим правилам.

В ходе беседы школьники приходят к выводу о том, как много интересного и важного они узнают из общения друг с другом, из рассказов взрослых и, конечно, из книг, где есть большой выбор тем и особенностей художественного или научно-познавательного изложения материала.

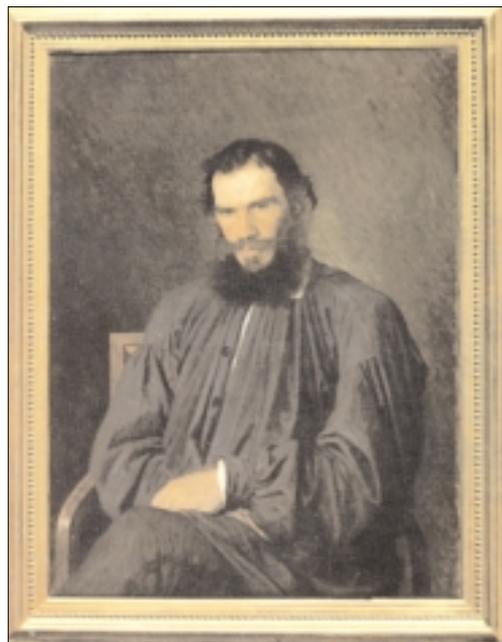
Следующий этап урока — рассказ учителя о Л.Н. Толстом, его юбилее, показ портрета работы И. Крамского (Л.Н. Толстой, 1873) и краткое описание внешности этого большого русского писателя: открытое лицо, внимательный, пронзительный взгляд, простота одежды.

«Толстой — великая русская душа, светоч» (Р. Роллан), непримиримый противник жестокости и насилия, «путеводная звезда». Творчество гениального писателя — это прежде всего призыв к человечности, добру, правде, миру в душе отдельного человека и в жизни общества людей.

Источники всего этого — в родном краю писателя, в доме его родителей, находившем-

ся в прекрасном месте с светлым поэтическим названием Ясная Поляна. От матери, полагают биографы Толстого, он унаследовал «свою редкостную искренность», от тетушки Т.А. Ергольской — душевную чуткость и щедрость, «умение придумывать и рассказывать». Дети узнают о ранней смерти матери, а затем и отца писателя, о том, что стремление к правде, дар любви к людям и неутомимая жажда добра настолько ощутимо вошли в детское сознание будущего писателя, что определяли содержание игр детей Толстых. Маленький Лева любил играть в «муравьиных братьев» и искал «зеленую палочку». Предполагалось, что если волшебная палочка будет найдена, то всем людям будет хорошо. По его завещанию гениальный писатель был похоронен в саду, в месте детских игр, где было некое начало формирования основного нравственного содержания человека и писателя Л.Н. Толстого.

Далее из беседы дети делают вывод о том, что доброе отношение к людям, помощь нуждающимся, искренность, трудолюбие, ответственность помогают человеку сохранить душевный мир, безоблачное настроение, благо-





дарное отношение окружающих. Об этом пишет, этому учит Толстой.

Работа с ранее прочитанными текстами может осуществляться различными методическими приемами, заданиями для учащихся:

1) пересказать текст на с. 143 и ответить на вопрос «Что писатель называет стыдным, дурным?»;

2) прочитать по ролям рассказ «Чиж», отвечая на вопрос: «Что хотел сказать Лев Николаевич своим маленьким читателям этим произведением?»;

3) по иллюстрации вспомнить и сказать, о чем рассказ «Жучка»;

4) посмотреть на иллюстрации и найти фрагменты текста «Два товарища», которые поясняются этими рисунками, выразительно прочитать их (представлены три рисунка и даны задания трем группам школьников);

5) конкурс (с домашней подготовкой, с помощью учителя) инсценировок текстов «Школа» (с. 182), «Правда всего дороже» (с. 201) и нового для учащихся рассказа «Конь» (с. 220).

После выполнения всех заданий дети самостоятельно читают текст о сумке (с. 220) сначала про себя, а затем вслух и делают обобщение по изученному.

— Итак, — говорит учитель, — в течение многих уроков и на сегодняшнем занятии мы читали и вспоминали то, о чем и для чего писал свои маленькие рассказы для детей Лев Николаевич Толстой.

С помощью преподавателя школьники делают выводы: Л.Н. Толстой в своих небольших рассказах говорит о сочувствии и помощи слабым, о настоящей дружбе и смелости, о жадности, которая может привести к потере того, что уже имеешь, о необходимости учиться, об умении читать, о стремлении делать самостоятельно посильные дела, о свободной жизни птиц и животных в сфере их обитания и о многом другом.

На дом первоклассники получают задание подобрать из «Азбуки» Л. Толстого один из рассказов, выразительно прочитать его и кратко пересказать, о чем этот текст.

Как уже отмечалось, стремление к общественному благу потому с такой силой завладело гениальным писателем, что добрые семена запали в его душу еще в самом раннем детстве. И дети начального этапа обучения, знакомясь все шире и глубже с жизнью ярчайшего представителя золотого века русской литературы и его произведениями, должны впитывать в себя стремление делать добро, воспитывать в себе чувство любви, внимательности к окружающим, правдивости.

Предложенный учебником текст о Л.Н. Толстом для второклассников подсказывает учителю тему и содержание подготовительной беседы: об истинных друзьях, о жизни по совести.

Далее учащиеся, глядя на портрет писателя работы Н. Ге «Л.Н. Толстой за работой» (1884), вспоминают о том, что они уже знают о жизни этого великого и славного сына своего Отечества, чей 175-летний юбилей отмечается в этом году. Учитель расскажет детям о тесном и теплом семейном мире в Ясной Поляне, покажет фотографии чудесного яснополянского парка, соседних деревень, поведаст о рано пробудившейся у будущего писателя любви к природе, об интересе и внимании к жизни крепостных крестьян, их быту, нравам, народной культуре, о любви к детям. Учащиеся услышат о школе для крестьянских ребятешек, о книгах, которые написал для них Лев Николаевич.

Читая рассказы из «Родной речи», школьники видят связь, близость воспитательного содержания некоторых из них с ранее изученными: «Филипок» и «Таня знала буквы...», «Старый дед и внучек» и «Дед стал стар...», «Котенок» и «Два товарища».

Особое внимание преподавателю следует обратить на басни, так как они, кроме конкретного, легко усваиваемого содержания, имеют более глубокий обобщающий характер и содержат мораль. На этом этапе ученики должны понять, почувствовать разницу между жанрами «быль» и «басня».

Школьники уже знакомы с баснями И.А. Крылова, говорили об особенностях это-

го жанра. На уроках, посвященных чтению басен Л.Н. Толстого, дети сравнивают структуру и основные формы выражения иносказания обоими писателями, отмечают, что в баснях Толстого нет в точном терминологическом значении слов морали, что они написаны прозой и что в них легко можно найти строки, в которых выражена основная мысль, своеобразное поучение. На этих же уроках учащиеся знакомятся с определением басни (короткий, чаще стихотворный нравоучительный рассказ, в иносказательной форме изображающий людей и их поступки).

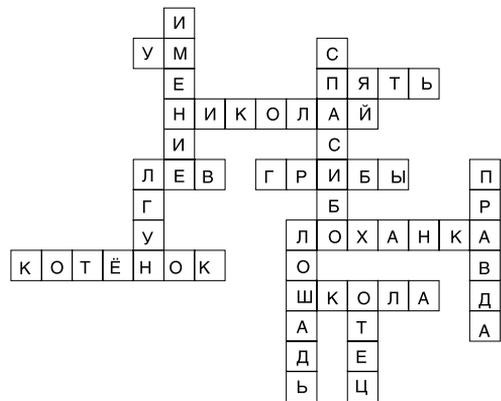
После чтения и анализа басни ученики находят в ее тексте слова, содержащие основное смысловое значение, и, прочитывая поговорки, данные после басни, учатся видеть в последних философско-нравственную мудрость народа, обогащают свою речь краткими, меткими, емкими и художественно законченными выражениями: «если в согласии жить будете, никто вас не одолеет» — *один за всех, а все за одного*; «... не хотела я немножко пособить, теперь вот все ташу» — *схватился — как с горы свалился*; «... еще сто рублей за умную выдумку» — *без умения и сила ни при чем и др.*

Выполняя десятое задание из контрольных вопросов к разделу (с. 123), учащиеся еще раз прочитывают данные в теме поговорки, объясняют их значение и называют произведения Л.Н. Толстого, которые учат дружбе и взаимоподдержке, смелости и защите слабых, показывают важную роль истинного знания и формируют отрицательное отношение к самодовольству, самовосхвалению, воспитывают почитание родителей и сочувствие немощным, убеждают действовать не столько силой, сколько умением.

Это задание обобщающего характера можно расширить и видоизменить, предложив школьникам разгадать кроссворд, где поговорки входят в состав вопросов, заданий.

По горизонтали.

1. Как звали писателя Толстого, чьи произведения мы читали на протяжении нескольких последних уроков?



2. Назовите имя отца писателя Льва Толстого?
3. Сколько детей вместе с будущим писателем было в семье Толстых?
4. Что нужно иметь, кроме силы, чтобы выполнить нелегкое дело?
5. Что собирал в лесу мальчик, когда его застала гроза?
6. Как называется рассказ о Васе, спасшем своего друга от охотничьих собак?
7. Как называется предмет, который делал мальчик для своих родителей в рассказе «Старый дед и внучек»?
8. Куда Филипок пришел учиться?

По вертикали.

1. Как называют сельскую местность, где расположен дом и деревни помещиков-дворян?
2. Назовите рассказ Л. Толстого, смысл которого можно определить поговоркой «Кто вчера солгал, тому и завтра не поверят»?
3. Каким словом поблагодарил отец мальчика за правду?
4. Кому из героев рассказа «Осел и лошадь» нужно было помнить поговорку «Схватился — как с горы свалился»?
5. Кто в рассказе Толстого учил ребят быть «один за всех, а все за одного»?
6. Что дороже всего, по мнению писателя Толстого?

Конечно, кроссворд может быть более продуманным, более или менее сложным в за-





висимости от подготовленности классного коллектива, но главное здесь — школьники еще раз вспоминают основные нравственные категории — «лгун», «спасибо», «правда», — формирующие грани стержня характера растущего человека.

Новая встреча с Л.Н. Толстым, уже с его великолепной художественной прозой для детей происходит в III классе.

Знакомство с новым начинается с рассматривания портрета писателя «Л.Н. Толстой за работой в комнате под сводами», выполненной И. Репиным в 1891 г. На портрете гений русского искусства слова изображен в пору своей всемирной писательской и общественной известности, осознающий глубокую ответственность за все свои многочисленные творения. Дети узнают Толстого, радуются этому узнаванию, вспоминают тематику ранее прочитанных произведений.

Учитель напоминает учащимся о 175-летнем юбилее писателя, проводит недолгую заочную экскурсию по дому-музею Ясная Поляна, в которой самое активное участие принимают наиболее подготовленные дети (это может быть специальная подготовка «экскурсовода(-ов)» к этому уроку), с просмотром фрагментов из диафильма «Детство Л. Толстого» В. Савченко.

Перед чтением вступительной статьи о писателе преподаватель просит учеников внимательно прослушать ее и определить, что они знали о жизни крупнейшего русского прозаика до этого чтения, а что было для них новым. Об этом новом следует сказать, начиная словами «Из этого текста я узнал(а)...» (... что не осталось ни одного портрета матери писателя, о старшем брате Николеньке, его живом воображении, умении рассказывать истории и сказки, рисовать с юмором всякую нечисть...; о том, что именно Николенька научил младших играть в «муравьиных братьев», искать заветную зеленую палочку, прочитав надпись на которой все люди не будут сердиться, ссориться, а будут постоянно счастливы. Восхищает фантазия детей, их стремление войти на Фанфаронову гору, «трепет

перед удивительными вещами», которые им «открылись»).

Вопрос преподавателя «Какую веру вынес писатель из детства и остался ей верен навсегда?», кажущийся таким простым, а на самом деле небывалой нравственной и философской глубины, заставляет детей уже теперь думать, чувствовать и жить для людей, искать истину, которая уничтожит все зло в людях, даст им великое благо. И истина эта в библейской заповеди «Возлюби ближнего своего, как себя самого» — истина духовно-нравственного совершенствования, которая наряду с физическим ростом постепенно обрывает Человека.

Знакомясь с рассказами «Прыжок» и «Акула», школьники, кроме интересного, напряженного сюжета, отмечают умение автора одной-двумя фразами, даже словами, передать душевное состояние героя, говорят о безмерной любви и глубокой личной ответственности отцов за своих детей, о слаженности, доброте и умении простых матросов забыть о себе, когда речь идет о жизни маленького человека, а значит, человека вообще.

Далее учащиеся уточняют литературоведческое понятие «рассказ» как малой формы повествовательной литературы, в которой дается изображение какого-либо эпизода из жизни героя, поясняют, почему именно эти случаи описаны автором, в чем их образовательное и воспитывающее значение.

Вопросы и задания к текстам не нуждаются в комментариях. Несколько слов хочется сказать о работе над былью «Лев и собачка» и рассказом «Какая бывает роса на траве».

Дети вспоминают о том, что былью обычно называют рассказ о действительном событии и называют уже знакомые им были Л.Н. Толстого. Учебник рекомендует пересказать быль близко к тексту, мы же основную часть урока после необходимой словарной работы и знакомства с текстом отводим отработке навыков выразительного чтения, умению определять интонационно-выразительные средства передачи чувств, испытываемые

мых при чтении были, исполнительскому анализу.

Уже первое предложение, как сообщают дети, по эмоциональному восприятию делится на две части: первая — до слова «или» — должна читаться с достаточно радостной повест-вовательной интонацией, а далее — чувство изумления жестокостью людей. Содержание второго и третьего предложений при чтении требует подобного же прочтения, но вторая часть их читается с внутренним возмущением.

Следующие два предложения — это страх за собачку и желание читателя узнать о том, как будут развиваться события. Далее следует выразить голосом нарастающее удивление и радость по поводу того, что ничего страшного не случилось.

Со слов «один раз барин...» и до «...в одной клетке» школьники учатся читать с интонацией сообщения о новых событиях.

Следующие три абзаца, как отмечают ученики, читаются с нарастающим чувством горя и страдания по поводу утраты одним из героев близкого существа.

Предпоследний абзац рассказа дает возможность учиться читать с интонацией решения проблемы и выражать печаль результатом этих поисков.

Последнее предложение прочитывается как глубокий вздох.

Готовясь к выразительному чтению, отвечая на вопросы учителя: «Как читать?», «Почему?», «Какие чувства испытываете?», «Как их выразить?» — учащиеся глубже проникают в идейное содержание текста, сочувствуют героям были, задумываются о сложнейших отношениях между живыми существами, бережном отношении ко всему, к чему мы прикасаемся своей деятельностью или бездеятельностью.

Рассказ же «Какая бывает роса на траве» — это захлебывающийся восторг перед красотой природного мира, стремление видеть эту красоту, наполнять ею свою жизнь и талантливое умение обратить внимание на эту искрящуюся, светящуюся, упоительную каплю живительной влаги великого писателя — пробуждает в детях самое нежное, искреннее и трепетное отношение к чуду и «преlestи задумчивой русской природы», воспитывает душевное изящество.

Завершается урок беседой о крохотных синих подснежниках, сорванных и брошенных на асфальт, о том, как к этому относятся дети, видя подобное в своей жизни. Третьеклассники говорят о том, что цветы доставили людям радость своими синими, мягко колыхающимися от ветра волнами, запахом пробуждающейся от сна земли, весны, а в «благодарность» те их убили...

Не беда, что в ходе такой беседы дети испытали чувство огорчения и боли, жалости и





возмущения, это может в будущем кого-нибудь из них остановить от подобного бездушного отношения к слабому и беззащитному цветку, выброшенному из дома котенку, обиженному ребенку, немощному старику, в конечном счете вызвать в детях отвращение к насилию над личностью человека, любовь к свободе и правде.

К IV классу ученики достаточно много знают о детстве Л.Н. Толстого, его чувствительном сердце, его боли и радости за многообразный и полнокровный народный крестьянский мир.

Портрет прозаика работы И. Репина (1909) дает школьникам наглядное представление о долгой жизни великого правдоискателя, его мудрости и серьезнейшего отношения к жизни, великому дару.

Учащиеся вспоминают то, что они знают о жизни и творчестве великого русского писателя, называют тематику его произведений для детей, просматривают фрагменты диафильма «Л.Н. Толстой в Ясной Поляне».

Преподаватель просит учеников посчитать, какую дату со дня рождения писателя отмечает культурная общественность в этом году, говорит о том, что творчество Льва Толстого — это нравственная опора для всех людей, которые объединяются в общем стремлении спасти от истребления человечество и его культуру. И юбилейный год помогает глубже осознать эту многими признаваемую истину.

Работа с большим фрагментом из воспоминаний С. Толстого о знаменитом деде, Льве Толстом, может быть построена при большой самостоятельности четвероклассников.

Подготовительная беседа по репродукциям картин И. Репина «Толстой на пахоте», М. Нестерова «Толстой в Ясной Поляне», В. Мешкова «Л.Н. Толстой за работой», фотографиям В.Г. Черткова девятисотых годов поможет учащимся более осознанно воспринять текст воспоминаний.

Учитель предлагает детям прочитать фрагмент про себя и определить тему данного занятия, исходя из темы фрагмента. После чтения и краткой направляющей беседы фор-

мулируется основная тема текста — «Уроки великого писателя».

Далее анализ воспоминаний по вопросам учителя может иметь характер диалога с выборочным чтением:

— Что отмечает внук Л.Н. Толстого в манере писателя беседовать с людьми?

— Как позже стал понимать суть бесед дедушки внук С. Толстой?

— Почему Сергей Толстой решил написать воспоминания о своем знаменитом дедушке?

— Когда впервые они встретились и как? Перескажите.

— Какой первый урок получил внук от своего деда Льва Николаевича?

— Какой запомнил Сергей внешность деда? Зачитайте.

— Расскажите о второй встрече этих родных людей. Почему писатель называет себя «кругом виноватым»? О чем он просит внука в связи с этим?

— Как жил Л. Толстой в Ясной Поляне? (с. 177, последний абзац).

— Прочитайте вывод, к которому приходит внук писателя после бесед с дедом (с. 179, верхний абзац).

— Сформулируйте третий урок русского писателя словами автора воспоминаний («Не будь назойлив»).

— Расскажите историю с велосипедом и самостоятельно запишите четвертый урок («Не надо жадничать, не должно быть собственнических наклонностей»).

— Какие качества могут развиваться в человеке от скарденности? (Грубость, невниманье к людям, нечуткость.)

— Как вы считаете, важен ли детям пятый урок писателя? Почему? Как он звучит? («Держи себя в руках! Не распускай нюни! Будь всегда тверд и стоек!»)

— Что заметил в игре своего внука Лев Николаевич? Убедились ли вы, что в труде, спорте, личной жизни нужно быть организованным, «рационализатором самого себя»?

— О каком последнем и очень важном для учащихся уроке вспоминает Сергей Толстой?

(«...Не вызубривать, а ...хорошо обдумывать, осмысливать прочитанное...», «глубоко вникать в то, что тебе преподается».)

— Итак, еще раз скажите, почему С. Толстой написал о своих встречах с дедом?

После всей работы над текстом воспоминаний школьники делают выводы о том, что большой, мудрый человек и гениальный писатель Лев Николаевич Толстой учит жизни, учит главным качествам человека любого возраста и всякого времени не только многочисленными известными всему миру художественными произведениями, но и всей своей жизнью: общением с людьми, отношением к труду, к миру природы, вещей и т.д.

В тетрадях у учащихся к концу занятия появляется такая запись:

Лев Николаевич Толстой

2003

— 1828

175

175 лет со дня рождения.

Уроки великого писателя:

1. Уважай человеческое достоинство в каждом.

2. «Делай всё по возможности сам».

3. Никому не мешай, «не будь назойлив!»

4. Бойся нечуткости, внутренней грубости, невнимания к людям.

5. Будь всегда тверд и стоек.

6. «Будь организованным», «рационализатором самого себя».

7. Глубоко вникай в изучаемое, имей «свое собственное мнение».

На этом же уроке дети должны уточнить понятие «воспоминания как художественный жанр», отметить их достоверность, избирательность в зависимости от целей и задач конкретного текста.

Глава из автобиографической повести «Детство» пронизана идеями, «тепло, светло и отраднo» зовущими в будущее. Это глава о чистой любви и «надеждах на светлое счастье» так глубоко волнует детей, что чувства и стремления маленького героя найти «возможность помочь» человеку, «облегчить его горе», готовность всем пожертвовать для счастья другого становятся, пусть пока ненадолго, их чувствами, желаниями, восторгами и «сладкими грезами».

Вопросы и задания к тексту можно дополнить лишь беседой об автобиографической повести. Школьники узнают, что произведение этого жанра повествовательной литературы «чаще всего история одной человеческой жизни, соприкасающаяся неизбежно с судьбами других людей, рассказанная от имени автора или самого героя».

Встреча с Львом Толстым — это всегда благодатная встреча, несущая духовный и эстетический заряд. Знакомясь с одним из величайших писателей всех времен и народов, расширяя и углубляя знания о мастере художественного слова из класса в класс и из года в год, наши дети скоро из этих встреч вынесут главное знание: «творчество гениального писателя — это прежде всего призыв к человечности. Всю жизнь, не зная отдыха, ходил великий сеятель по засоренной, вспаханной войнами, потом и кровью политой земле. Истреблял сорняки и щедрыми пригоршнями бросал полновесные зерна в души человеческие. Это были семена добра» (*В.А. Малкин*), истины, любви и мира на земле.

Пусть они попадут в души наших детей, наших учеников, а мы постараемся по возможности их взрастить и взлелеять.



Историко-обществоведческий компонент в курсе «Мир вокруг нас»

Комплект «Школа России»

Е.А. КРЮЧКОВА,

Москва

Учебный курс «Мир вокруг нас» (автор концепции и учебников для I–III классов А.А. Плешаков, авторы учебника для IV класса А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова) в качестве важнейшего, системообразующего звена включает *обществоведческий материал*, представляющий картину мира с точки зрения гуманитарных наук: экономики, истории, права, собственно обществоведения. Последовательно и емко раскрыть ключевую идею курса — неразрывное единство человека, общества и природы — и создать единое, целостное полотно учебного повествования позволяют интегративные связи между составляющими его естественно-научным, экологическим, обществоведческим материалом.

Каким образом в структуре и содержании учебного курса раскрывается его обществоведческая сторона? Начнем с того, что этот материал последовательно представлен на всех ступенях начального образования, с I по IV класс. В I классе учащиеся получают первые сведения о мире людей и о созданном людьми мире вещей на основе своего непосредственного чувственного опыта. Во II классе представления об обществе, с одной стороны, расширяются (учащиеся узнают о жизни города и села), а с другой — конкретизируются на примере краеведческого материала. В учебнике для II класса в разделе «Путешествия» содержится большой познавательный историко-культурный материал: сведения из истории российских городов (Москвы, Санкт-Петербурга, городов, расположенных на Оке), рассказы об их достопримечательностях. Учащиеся знакомятся с некоторыми странами (Великобританией, Францией, США, Индией, Японией, Китаем) и городами

мира (Лондоном, Парижем, Нью-Йорком, Токио). Курс III класса важен с точки зрения формирования целостных представлений о единстве природы, человека и общества. Различные стороны жизни общества раскрываются в темах «Чему учит экономика» и «Путешествие по городам и странам». Учащиеся получают хотя и первоначальные, но достаточно систематизированные знания из области экономики, а затем в серии уроков-путешествий знакомятся с достопримечательностями и памятными местами России и зарубежных стран. В курсе IV класса в центре внимания материал о природе, хозяйстве, истории России (см.: Плешаков А.А., Крючкова Е.А. Мир вокруг нас: В 2 ч. — М.: Просвещение, 2003).

По замыслу авторов историко-обществоведческая слагаемая замыкает собой курс «Мир вокруг нас» и служит как бы мостиком к обучению в основной школе. Предлагаемый материал адекватен обязательному минимуму содержания по образовательному компоненту «Окружающий мир» в его историко-обществоведческой части.

Нужен ли исторический материал в курсе окружающего мира начальной школы? Безусловно, да. Во-первых, история занимает одно из ведущих мест в системе гуманитарных наук и оказывает существенное влияние на формирование личности. Историческое сознание, историческая память — важнейшие составляющие духовной культуры общества. Вряд ли можно отрицать колоссальный воспитательный потенциал истории и его значимость для формирования основополагающих человеческих ценностей. Было бы странным игнорировать это обстоятельство в практике начальной школы. Во-вто-

рых, невозможно показать мир, его целостность, многообразие, сложность, его противоречивость без исторических знаний, показать таким, каким сейчас наш мир стал в результате объективного исторического процесса, а фундаментом современной цивилизации являются достижения людей прошлых исторических эпох. История — одна из наук, которая стремится ответить на главные вопросы бытия: кто мы такие, откуда, как и куда идем. В-третьих, история может эмоционально увлечь, захватить ученика удивительным миром открытий и тайн, а мы знаем, что младших школьников, от природы любознательных, привлекает все загадочное. Исторический материал располагает к чувственно-эмоциональному переживанию и потому способствует развитию эмоциональной сферы, формированию чувства радости жизни, позитивного отношения к миру.

Авторы считают своей задачей создать средствами учебного предмета условия для формирования нравственных, гуманистических, гражданских качеств младших школьников, развития их мыслительных способностей, творческих способностей, эмоциональной сферы. Благодаря исторической пропедевтике в курсе окружающего мира учащиеся получают возможность осознать свою причастность к истории, понять, что и они также являются носителями исторической памяти, прочувствовать, что такое связь времен, связь поколений, познакомиться с благородными образцами служения Отечеству.

Учитывая психологические особенности детей младшего школьного возраста, их впечатлительность, эмоциональность, повышенную восприимчивость, авторы стремились создать позитивный, яркий и запоминающийся образ истории. Специфика предъявления знаний в начальной школе (рассказы о локальных исторических сюжетах) ставит проблему создания целостного исторического полотна, чтобы облегчить переход к систематическому курсу истории в основной школе. Эту задачу авторы решают с помощью новых подходов к структуре учебного материала, отбору учебных сюжетов и способов их сочетания, характеру изложения.

Знакомство с историей начинается с изучения темы под названием во многом символическим — «Мир глазами историка» (учебник «Мир вокруг нас», IV класс, ч. 1). Каким же увидят учащиеся мир прошлого? Живым, расцвеченным яркими красками, необычным, отличным от мира настоящего. Впечатление от первой встречи с историей нередко оказывает существенное влияние на отношение к курсу в целом. История — наука удивительная, уроки, посвященные ей, не могут быть скучными и неинтересными. Тема «Мир глазами историка» располагает необходимым педагогическим арсеналом для того, чтобы «погружение» в исторический материал прошло легко. Это достигается прежде всего различными способами и приемами раскрытия учебного содержания. Учащиеся находят «ключи от заветной двери» и с их помощью проникают в прошлое. Так, четвероклассники приступают к постижению азов исторической грамотности.

Одна из задач темы — начать формировать понятие «история» с научных позиций. Что такое история с точки зрения профессионального историка? Это прошлая социальная реальность, это наука, это наши представления о прошлом. Очень важно, чтобы с самого начала в сознании учащихся не смешивались все эти «истории». Учитывая, что учебник написан для четвероклассников, авторы обращались к приемам образного изложения, опыту повседневной жизни учащихся, интегративным связям внутри курса «Мир вокруг нас», формируя понятие «история» на элементарном, простейшем уровне.

Тема развивает временные и пространственные представления учащихся с точки зрения истории (преемственные связи с темой «Где и когда?» в курсе I класса). Школьники получают первичные сведения о важнейших составляющих исторического знания — историческом времени и историческом пространстве, которые конкретизируются при помощи графических изображений — «ленты времени» и исторической карты; учатся работать с ними, а также знакомятся с понятиями «летосчисление», «тысячелетие», «век», «столетие», узнают, как в истории принято обозначать даты.





Красочная «лента времени», изображенная в учебнике, окажет большую практическую помощь: на ней представлены все века нашей эры (с I по XXI) в двойном обозначении — римскими и арабскими цифрами.

Знакомясь с «лабораторией» историка, учащиеся убедятся, что история — живая наука, которая не стоит на месте, а постоянно развивается, а также увидят (и в переносном, и в прямом значении этого слова — на фотографиях), как историки «добывают» свои знания и делают научные выводы. Четвероклассники узнают, что они и сами могут побывать в роли исследователей прошлого. Для этого необязательно участвовать в археологических раскопках или отправляться в исторический музей. Стоит лишь оглянуться вокруг себя: каждый наверняка сможет найти в собственном доме то, что с полным правом можно назвать историческим источником (старые фотографии, предметы быта). В теме впервые происходит обращение к одной из стержневых линий курса — *истории семьи*.

Во вторую часть учебника «Мир вокруг нас» включены разделы: «Страницы всемирной истории» (5 ч), «Страницы истории Отечества» (19 ч), «Современная Россия» (10 ч). Центральное место среди исторических страниц учебника занимает история России. Названия разделов говорят сами за себя: история нашего Отечества с древнейших времен до современности в красочных картинах прошлого представлена как часть мировой истории.

Раздел «Страницы всемирной истории» включает следующие уроки: «Начало истории человечества», «Мир древности: далекий и близкий», «Средние века: время рыцарей и замков», «Новое время: встреча Европы и Америки», «Новейшее время: история продолжается сегодня». Эти уроки знакомят с некоторыми знаковыми культурными символами каждой исторической эпохи, помогая учащимся почувствовать ход исторического времени и запомнить образы эпох. На уровне чувственного восприятия с помощью приемов словесного объяснения и обращения к наглядности (в частности, работа с «лентой времени» в рабочей тетради) учащиеся подводятся к пониманию того, что история не существует вне времени и пространства.

История России органично «вписана» в мировую историю единими смысловыми линиями учебного материала. Например, на уроке «Средние века: время рыцарей и замков» учащиеся узнают об изобретении И. Гутенбергом книгопечатания, а на уроке «Мастера печатных дел» из раздела «Страницы истории Отечества» — о начале книгопечатания в России; на уроке «Новое время: встреча Европы и Америки» речь идет о величайших технических изобретениях XIX в., далее материал конкретизируется на примере отечественной истории (урок «Страницы истории России XIX века»).

Рассмотрим более подробно учебные сюжеты «Страниц всемирной истории» на примере урока «Мир древности: далекий и близкий». Название урока соотносится с изучаемым материалом: учащиеся знакомятся с величайшими сооружениями древности, дошедшими до наших дней (древнеегипетские храмы, древнегреческий Акрополь, древнеримский город Помпеи и др.). Их реальные образы, представленные на фотографиях в учебнике, помогают мысленно совершить путешествие в далекое прошлое, ощутить колорит давно ушедшей эпохи, познакомиться с городами разных времен. Представление об облике древнего города складывается, например, при знакомстве с Помпеями. Далее учащиеся увидят средневековый город, а также города Нового и Новейшего времени, узнают много интересного об истории российских городов.

Учебный материал по истории Отечества композиционно выстроен таким образом, что позволяет показать историю страны как бы в двух ракурсах: временном (картины общероссийской истории) и пространственном (сюжеты из истории регионов России). Такой подход помогает учащимся глубже воспринимать родную историю.

Основные линии раздела «Страницы истории Отечества» следующие:

- созидательный труд народа;
- героическая защита родной земли;
- достижения духовной и материальной культуры;
- история в лицах;
- повседневная жизнь людей.

В учебнике использованы приемы образного изложения и привлекательные названия: «Из книжной сокровищницы Древней Руси», «Здравствуй, Сибирь-матушка!», «Морским судам быть!», «Страна-труженица» и др.

Определенную трудность в этом разделе для учащихся начальной школы может представить пропедевтический материал по истории XX в. Однако он открывает очень большие возможности для того, чтобы «приблизить» историю к ребенку. Именно на материале уроков по новейшей отечественной истории можно предпринять попытку рассмотреть во взаимосвязи историю страны и историю семьи. Воспоминания родных — участников или современников событий — это живые, приближенные к ребенку свидетельства прошлого, которые помогут ему «прожить» историю. Дидактико-методическая система учебника предполагает организацию деятельности учащихся по элементарному поиску и простейшему анализу исторической информации. В каждой семье сохранились свидетельства о значимых событиях истории страны XX в. (например, устные свидетельства родных, которые дети могут записать, фотографии и т.д.). Ученики получают задание составить рассказ «Первый день Великой Отечественной войны по воспоминаниям твоих родных и близких» или узнать у своих родных, какой отклик в стране вызвало известие о полете первого человека в космос? Дети с удовольствием приносят на урок фотографии из семейного альбома (с разрешения родителей), подготавливают фоторяд о повседневной жизни наших соотечественников в послевоенные годы. Работа по изучению истории семьи благодатна в плане педагогической отдачи. Приобщение к исследовательскому труду развивает творческие способности младших школьников. К тому же подобная ученическая деятельность помогает формированию личностно-ориентированных знаний. Обращение к этой теме служит укреплению психологических связей в семье, помогает формированию у детей чувства сопереживания, эмоциональной отзывчивости.

Логическим продолжением страниц истории государства является раздел «Современная

Россия». В нем учащиеся узнают о государственном устройстве, государственной символике, праздниках нашей страны. В этом разделе изучаются также важнейшие вопросы о правах человека и правах ребенка.

В разделе «Современная Россия» есть также тема «Путешествие по России», которая предполагает проведение ряда уроков-путешествий по регионам нашей страны. В этой теме продолжается формирование представлений о России как о многонациональном государстве, общей исторической судьбе народов России, их культуре. Приобщая учащихся к духовным ценностям наших предков, невозможно не использовать мудрость народной педагогики, воплощенной в национальных традициях, обычаях, праздниках, нормах и правилах поведения. Яркий, выразительный и доступный материал из историко-этнографической области обогащает учащихся, удачно развивает ведущие идеи курса «Мир вокруг нас». Например, календарные праздники разных народов России (встреча Нового года, празднование прилета первых весенних птиц, праздник молодых оленят и др.), о которых рассказывается в учебнике, подчеркивают тесную связь человека и природы. Тема «Путешествие по России» легко совмещается с учебными материалами аналогичной направленности, изучаемыми в рамках регионального и школьного компонентов образования.

При подготовке учебника авторы обратили особое внимание на язык и стиль изложения материала, увлекательность сюжетов. Мы полагаем, что это один из факторов положительной мотивации учения.

Очень большое внимание было уделено подбору иллюстраций (старинные и современные фотографии, цветные рисунки-реконструкции, выполненные современными художниками, репродукции картин с историческими сюжетами, цветные карты). Иллюстративный ряд учебника наряду с авторским текстом выполняет роль важного источника информации; для организации работы с ним предусмотрена специальная система вопросов и заданий.

В учебнике имеются рубрики «Копилка интересных фактов», «Ларец с историями», которые





содержат разнообразный дополнительный материал, не только занимательный, но и ценный в воспитательном и познавательном отношении.

Очень важно, чтобы учащиеся с самого начала изучения курса привыкали к правильному звучанию имен исторических деятелей, названий городов и т.д., поэтому везде, где необходимо, в словах расставлены ударения.

Учебник «Мир вокруг нас» — это *учебник нового поколения*, доминирующей характеристикой которого является его направленность на реализацию эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов содержания образования. Многоуровневый методический аппарат учебника позволяет эффективно организовывать познавательную деятельность учащихся в режиме диалога, их самостоятельную работу, работу в парах и группах. Вопросы и задания имеют различную направленность и сложность, в каждом параграфе есть творческие задания.

Разумеется, учитель сам вправе выбрать любую форму работы с методическим аппаратом учебника, которую сочтет наиболее эффективной.

Кто должен вести уроки, посвященные истории, в начальной школе? В предлагаемой нами модели историко-обществоведческий материал «включен» в учебный курс окружающего мира, и нет необходимости, считают авторы, привлекать к преподаванию исторического материала в IV классе учителей-историков. С решением всех задач курса окружающего мира, в том числе и с исторической пропедевтикой, может справиться учитель начальных классов.

Учебный курс «Мир вокруг нас» имеет необходимое программно-методическое обеспечение. В комплект для IV класса входят программа, учебник, тематическое планирование. Готовятся к выпуску рабочая тетрадь, тетрадь проверочных заданий и поурочные методические разработки.

Этнокультурное образование младших школьников

Г.С. ГОЛОШУМОВА,

кандидат педагогических наук, доцент УрГПУ, заместитель директора по научно-методической работе гимназии № 18 г. Нижнего Тагила

Н.Г. СВИНИНА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общеобразовательных дисциплин филиала УрГЭУ, методист гимназии № 18 г. Нижнего Тагила

Для возрождения России как самобытного и самодостаточного государства, уважаемого мировым сообществом, необходимо, чтобы растущие поколения развивались и становились субъектами собственной жизнедеятельности, определяющими смысл своей жизни как саморазвитие и самоактуализацию во имя служения народу и Отечеству.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время система образования все еще продолжает воспроизводить в лице своих воспитанников приверженцев массового сознания и стереотипов. В резуль-

тате происходит отчуждение развивающейся личности не только от себя, но и от общества. Утрата духовных и социокультурных корней человечества приводит к разрыву межэтнических связей и отношений. В связи с этим сегодня с особой остротой актуализируется значимость этнокультурного образования, обеспечивающего духовно-нравственное становление личности, формирования этнокультурной самоидентификации как необходимой составляющей ее мировоззренческого потенциала и условия интеграции в мировую культуру.

На реализацию данной задачи и направлена деятельность педагогов начальных классов МОУ гимназии № 18 — старейшего образовательного учреждения Нижнего Тагила. Разрабатывая систему этнокультурного образования, мы опирались на следующие позиции:

— Любые глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, неизбежно сказываются и на состоянии образования. Именно оно, откликаясь на проблемы социума, способно оказывать существенное влияние на развитие тех или иных тенденций, поддерживать или, напротив, тормозить их, упреждая развитие событий. Сфера образования, несомненно, имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и к тем негативным тенденциям, которые сегодня все более явственно дают о себе знать.

— Человечество вступило в XXI век не только с выдающимися достижениями в науке и технике, литературе и искусстве, но и вместе с событиями, связанными с международным терроризмом, межнациональными и религиозными распрями, реальной опасностью ядерного взаимоуничтожения, неспособностью общества к анализу современных этнических конфликтов, их прогнозированию и управлению.

— Этнос — форма существования человечества — представлена в субэтнических, метаэтнических, суперэтнических и мегаэтнических и других общностях. Полиэтнический состав Российского государства позволяет отнести его к суперэтнической общности — системе, состоящей из нескольких этносов, возникающей в одном регионе, базирующейся на единой идеологической, экономической, политической и культурной основе (А. Садохин).

— Потребность в возрождении духовно-нравственных ценностей, единства и целостности Российского государства актуализирует ориентацию образования на формирование у подрастающего поколения суперэтнической позиции — системы взглядов и принципов, определяющих отношение человека к культуре разных народов как к самоценности, про-

являющейся в уважении национальных традиций и готовности нравственно действовать в условиях многонационального социума.

— Этнокультурное образование — целенаправленно организованный процесс формирования у подрастающего поколения суперэтнической позиции, обеспечивающей ему ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей.

Основой системы этнокультурного образования в условиях гимназии выступает программа «Истоки духовности и нравственности». Разрабатывая данную программу на социокультурном материале нашего города, мы исходили из того, что отстоять и приумножить ценности российской культуры, сохранить свою самобытность, приобрести развитое самосознание возможно только тогда, когда каждый с детства будет погружен в культуру своего народа, будет знать и гордиться его духовным потенциалом. Только став патриотом своей малой родины, своего края, можно стать гражданином России, освоить ее огромную культуру и постичь выдающиеся ценности мировой цивилизации.

Развитие личности всегда происходит в социокультурном пространстве жизни своего народа, обладающего своей историей, культурой, своим менталитетом. Ребенок включается в это пространство самым фактом своего рождения. Но для того чтобы произошло становление его личности, формирование его самосознания как субъекта собственной жизнедеятельности, представителя определенной человеческой общности, как продолжателя и носителя национальной культуры, должны действовать два взаимосвязанных механизма. Это — *отождествление* ребенка с социумом, в котором он живет, и *обособление* в нем как индивидуальности.

В процессе отождествления ребенок активно принимает общественно выработанные ценности, способы деятельности, опыт человеческого бытия. С помощью механизма отождествления (идентификации) он входит в мир культуры, осваивает приемы, технологии





использования этой культуры как средства саморазвития, а следовательно, и последующего развития общества, деятельным членом которого становится по мере своего взросления и приобретения самостоятельности. Именно эту функцию — самореализации, самоактуализации человека — и обеспечивает механизм обособления. Благодаря ему развивающаяся личность реализует свою насущную потребность — быть индивидуально представленным обществу в деятельности, общении, в собственном образе жизни.

Оба указанных механизма, естественно, действуют в единстве. Они тесно взаимосвязаны. Однако обособление человека может произойти только в том случае, если ему предшествует идентификация. Как известно, каждый человек отождествляет себя с определенным полом, профессией, национальностью, культурой, многообразными социальными ролями. Это происходит, как правило, на трех уровнях:

— культурном (ценностная, духовная идентичность);

— социальном (включенность в определенные социально-культурные институты — ролевая, статусная идентичность);

— личностном, психологическом — способность удерживать целостный образ своего «Я» на разных жизненных этапах.

Отсутствие идентичности становится основной причиной душевных заболеваний человека и общества. Невозможность отождествить себя в социальном плане рождает внутриличностные конфликты, разрушает образ «Я».

Как известно, обретение идентичности (как на индивидуальном, так и на общественном уровне) предполагает три вектора духовных усилий личности и общества в целом: воссоединение (или идентификация) со своей историей, прошлым; обретение идентичности в настоящем; видение своего будущего.

Формирование историко-культурной идентичности происходит в процессе понимания и принятия прошлого, так как оно должно войти в актуальное пространство самосознания человека, должно быть им переработано и усвоено.

Идентичность с настоящим — это насыщение актуального социально-культурного пространства образами современников, воплощающих лучшие нравственные качества отечественной культуры.

Идентификация с будущим предполагает его предварительное проектное видение в форме национальной идеи.

Данные положения определили структуру курса «Истоки духовности и нравственности». Материал курса систематизирован в три блока:

первый блок — «Моя родина — Нижний Тагил»;

второй блок — «История становления и развития Нижнего Тагила»;

третий блок — «Тагильчанин — гражданин России».

Задача первого блока — «Моя родина — Нижний Тагил» — создание у учащихся обобщенной картины своего города. Приоритетным на этом этапе является чувственно-эмоциональное проживание школьниками красоты тагильской земли, погружение в мир музыкальной и художественной культуры родного края, знакомство с обрядами и традициями прошлого и настоящего своего народа.

В силу этого реализация деятельностного подхода в образовательном процессе осуществляется через организацию различных видов художественно-творческой деятельности детей, передающих их ощущение и самовосприятие себя как жителя многонационального и трудового города.

Задача второго блока — «История становления и развития Нижнего Тагила» — показать хронотоп (хронотоп — «проявление активности во времени и пространстве», А.А. Ухтомский) развития Нижнего Тагила в историко-краеведческом и социокультурном аспектах.

На данном этапе работы проводится поисково-исследовательская деятельность учащихся, которая способствует формированию у детей отношения к познанию как к духовно-нравственной потребности. Это отношение выстраивается как открытие субъектив-

но нового в мире культурно-национальных ценностей, побуждающее к самоопределению школьником смысла и содержания накопленного жизненного опыта в историко-культурном пространстве развития своего города и народа.

Задача третьего блока — «Тагильчанин — гражданин России» — создать такую образовательную среду, которая позволила бы раскрыть перед детьми на примере жизненного пути выдающихся тагильчан прошлого и настоящего возможности самореализации и самосозидания человека.

Сам принцип построения программы, подбор содержания создают базу для реализации личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Но в школьной практике он может быть осуществлен только в том случае, если педагог, учитывая особенности своих детей, будет применять технологии интерактивных методов обучения, т.е. организовывать учебный процесс на основе взаимодействия, диалога, в ходе которого учащиеся будут учиться критически мыслить, решать проблемы путем анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого организуются индивидуальная, парная, групповая работы, ролевые и деловые игры.

Основные принципы построения программы:

Историко-генетический принцип проявляется в том, что процесс развития национально-культурного самосознания жителей Нижнего Тагила представлен в форме диалога культур, начиная с древних времен и до наших дней. При этом используемые в программе исторические факты, события не являются случайными. В основу их подбора положено стремление отразить логику и динамику исторического становления самобытной жизни города, которая является отражением всероссийской истории и общечеловеческой культуры.

Принцип персонификации обеспечивает учет потребности личности в самоидентификации. В основу его содержательного наполнения положены теоретические положения о многофакторном и многостадийном процессе этнокультурного образования учащихся.

Витагенный принцип представляет собой актуализацию и развитие триединства опыта ребенка (опыта жизни, жизненного опыта и витагенного опыта) как условия и средства становления его субъектности в социокультурном и духовно-практическом пространстве.

Опыт жизни — это сведения о мире, образ его, представленный на различных языках культуры. Ребенок осваивает его в процессе обучения и научения и использует как информационную основу для практически действенного освоения мира.

Жизненный опыт — практическое постижение жизни в процессе проживания ее.

Витагенный опыт — квинтэссенция жизненного опыта, обеспечивающая самодетерминацию личности. Термин *витагенный* означает *развивающий жизнь*. Следовательно, витагенный опыт — это опыт развития жизни. В нем заключена жизненная (витальная) энергия человека, реализующая его фундаментальную страсть — дать родиться и осуществиться тому, что находится в зародыше — его самости. Этот витагенный опыт является результатом самопознания, самоорганизации человеком своего «Я», обретения им своей внутренней сущности, осмысления своего предназначения.

Реализация витагенного принципа обеспечивает осуществление *принципа целостности* в подходе к развитию индивидуальности личности в процессе освоения содержания программы. Потому что, во-первых, развивающаяся личность всегда рассматривается как средоточие социокультурного опыта и его индивидуального проживания в судьбе конкретного человека. Во-вторых, содержание каждой темы раскрывается в трех проекциях: время — пространство — культура, — что способствует созданию голографической картины мира, позволяющей ребенку созерцать,





чувствовать и размышлять во временной перспективе, утверждаясь в социуме.

Курс «Истоки духовности и нравственности» носит интегративный, надпредметный характер. Это позволяет организовать работу по ознакомлению учащихся с ведущими ценностными ориентациями в единстве и взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности. Так, этнокультурный компонент пронизывает весь учебно-воспитательный процесс, это духовная история России; языковая культура; искусство России.

Реализация этнокультурного компонента осуществляется через:

- интеграцию тем, разделов, модулей в предметы федерального компонента;
- предметы национально-регионального и гимназического компонентов;
- факультативные курсы по выбору учащихся;
- дополнительное образование;
- традиционные мероприятия.

Интеграция тем, разделов, модулей в предметы федерального компонента

На уроках чтения учащиеся постигают основы творчества российского народа, изучают произведения уральских писателей. Программа «Образ мира в искусстве», по которой ведется преподавание изобразительно-искусства, ориентирована на освоение художественной деятельности через развитие восприятия и чувственного познания детей, воспитание интереса и уважения к национальным культурным традициям. На уроках художественного труда учащиеся получают не только информацию о развитии народных промыслов на Урале, но и сами приобщаются к изготовлению традиционной бытовой утвари. Девочки знакомятся с уральской народной кухней.

Предметы национально-регионального и гимназического компонентов

Знание национальной культуры и живое участие в ней невозможны без знания основ культуuroобразующей религии — православия, без причастности к духовно-ценностному опыту, выработанному поколениями на-

ших предков. Поэтому в учебный план гимназии включен такой предмет, как «Основы православной культуры». Введение курса «Литература Урала» позволяет формировать у младших школьников устойчивый интерес к произведениям уральских писателей и поэтов, умение чувствовать состояние героев, сопереживать им, тонко подмечать языковые особенности произведения. Предмет «Речь и культура общения» способствует развитию речевой и общей культуры, формированию уважения к своему и чужому слову. Программа по истории включает блок выдающихся людей Отечества, который обеспечивает знакомство учащихся с выдающимися историческими деятелями, полководцами, деятелями науки и культуры России с древнейших времен до конца XX века.

Факультативные курсы по выбору учащихся

Учащиеся, желающие расширить свой кругозор, познакомятся с народными праздниками, обрядами, традициями, глубже изучить историю родного края, стилистические особенности русской речи, приобщиться к истокам русского слова, продолжают образование на факультативных занятиях: «Введение в народоведение», «История Урала», «Основы русской словесности».

Дополнительное образование

Включает в себя познавательную и исследовательскую деятельность учащихся в рамках фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала», творческую деятельность в школьных кружках посредством приобщения к национальному искусству, прикладному народному творчеству, изучения обычаев и традиций народов России и Урала.

В кружке «Народная игрушка» учащиеся знакомятся с историей развития народных керамических промыслов Урала. В кружке «Уральская роспись» дети приобщаются к уральской художественной росписи по металлу, дереву, керамике, изучают историю возникновения росписи подносов в Нижнем Тагиле. Задача школьного музея состоит в формировании знаний об истории развития

гимназии, об истории и культуре народов Урала. На занятиях кружка «Краеведение» учащиеся знакомятся с историей родного края, совершают туристические походы и различные экскурсии, развивая чувство причастности к судьбе малой родины. «Театр моды» и кружок «Конструирование и моделирование одежды» позволяют вместе со старшеклассниками работать над проектом по созданию моделей, содержащих элементы народного костюма.

Традиционные мероприятия

Культурная среда школы — основа формирования человека. Содержание воспитательной работы направлено на возрождение российской национальной культуры, на создание среды, обеспечивающей социально-коммуникативную и духовную атмосферу, в которой учащиеся смогут выстроить адекватный образ своего национально-культурного «Я», чтобы потом ощутить свое призвание и ответственность перед историей, настоящим и будущим своей страны, чтобы органично интегрироваться в «мир» национальной культуры, в современную цивилизацию.

Зарождение гимназических традиций способствует развитию у детей интереса к

истокам российской истории, культуры и народному творчеству; воспитанию чувства патриотизма, гражданственности. В условиях МОУ № 18 уже стало традиционным проведение народных обрядовых праздников (Рождество, Крещение, Масленица, Пасха и т.д.), коллективных творческих дел («Мы живем на Урале»).

В процессе становления системы этнокультурного образования мы, конечно, учли, что гимназия не изолирована от окружающего ее социокультурного пространства города, влияния семьи и улицы на становление подрастающего поколения из-за чего данный процесс не может быть рассмотрен без взаимодействия с социокультурной средой города, родителями ребенка.

Таким образом, обучение и воспитание младших школьников на этнокультурном материале позволили педагогам гимназии раскрыть учащимся истоки становления и развития социокультурного пространства своей родины, заложить основы эмоционально-нравственного отношения подрастающего поколения к истории и культуре своего народа, значимость смысла жизни для самореализации и саморазвития человека.



*Р*азмышления вслух

А.Н. ВИХРЯНОВА,

учитель Богуславецкой средней школы Приморского края

От автора

Я работаю учителем начальных классов уже 18 лет. Семья у нас учительская: муж преподает физику и информатику в школе, старший сын учится в Дальневосточном университете на факультете информационных технологий, средний заканчивает X класс, занял призовое место на районной олимпиаде по физике, младший учится в VI классе и тоже подает большие надежды.

Семья у нас очень дружная, и мои мужчины всегда с пониманием относятся к моей работе. Муж, несмотря на то что он тоже учитель, всегда говорит, что моя работа намного сложнее его.

Конечно, за годы учительской работы много накопилось наблюдений, собран большой методический материал, но как-то не находилось времени послать свои наработки в журнал. Поэтому, когда я написала «Размышления вслух» (больше для себя, чем для публикации), все-таки решила отослать их в журнал, хотя очень волнуясь и переживаяю.

25 мая. Закончился учебный год, а для меня это очень грустный момент: я расстаюсь со своими четвероклассниками. В учительской делюсь с коллегами переживаниями: где же я



найду еще таких учеников — умных, талантливых, чутких, которые понимают меня с полуслова. Ловлю на себе ироничный взгляд коллег.

— Вы, Анна Николаевна, каждый раз говорите одно и то же, когда выпускаете класс.

Неужели? Не помню.

С тревогой в сердце иду в сельский совет составлять списки будущих моих первоклассников. Ого, набирается 20 человек! Уже давно не было такого большого класса. Село у нас маленькое, рождаемость снижается, детей с каждым годом становится меньше и меньше. Вглядываюсь в лежащий передо мной список детей, пытаюсь их себе представить. А мысли возвращаются к моим выпускникам. Как же мне было хорошо работать с этими ребятами, идеальный класс был.

Так — стоп! Но ведь они не сразу стали такими хорошими. Вспоминаю первый класс...

Руслан лежит на парте и всякий раз, когда я прохожу мимо, дергает меня за юбку. И голоса, голоса...

— У меня опять буква кривая!

— Ну почему ручка не слушается?

— А сколько осталось до перемены?

— А мы сегодня будем лепить?

Детские голоса так и звенят в моей голове.

Тот же Руслан в четвертом классе.

— Я понял это правило, но мне надо еще потренироваться. Дайте мне, пожалуйста, дополнительное задание.

— А давайте еще урок русского языка проведем.

— Когда же наконец контрольная работа будет?

Когда произошел перелом? Когда дети полюбили учиться? Когда они стали стремиться узнавать что-то новое?

Пожалуй, пора все разложить по полочкам.

Во-первых, цель моей работы — *научить детей учиться*. Дать знания — это второстепенная задача и, на мой взгляд, менее сложная, чем первая. В пятом классе детям придется столкнуться с многими трудностями: и разные учителя, и большой объем домашних заданий. А моим детям это уже не страшно,

так как они хорошо усвоили, что успех в учебе зависит только от них самих. И неважно, какой учитель их учит, важны только знания, которые они получают.

Так как же научить детей учиться? Как научить их быть требовательными к самому себе?

Это происходит далеко не сразу, но если с самого начала ставить перед собой такую задачу и планомерно, из урока в урок, работать во имя ее, то результат обязательно будет положительный. Это не занудные нотации, нет. Просто нужно выполнять пять условий:

- диагностика;
- анализ;
- четкая структура урока;
- единые требования;
- любовь к детям класса, как к своим родным.

С первого класса завожу толстую тетрадь, в которую записываю самую разную информацию об учащихся моего класса. Это и различные тесты, и индивидуальные особенности каждого (какие они у меня по темпераменту, гороскопу и т.д.). Здесь же таблицы с результатами контрольных работ, графики успеваемости по предметам.

Вы скажете: это же столько писанины! Когда это все писать? Но ведь это нужно делать не один день, а в течение долгих (для меня почему-то таких коротких) четырех лет. Кроме того, отдельно завожу тетради для анализа контрольных работ по русскому языку и по математике. В них подробно отмечаю не только все ошибки, которые допустили дети, но и кто конкретно какие ошибки допустил.

Работу над каждым уроком начинаю с проверки тетрадей. Это обязательное правило. Нельзя планировать урок, не зная, как усвоен предыдущий материал. На уроке русского языка, на каждом уроке, есть минутка каллиграфии и минутка орфографии. Так, проверяя тетради, я уже знаю, что именно будет на этих этапах урока.

Валя допустила ошибки на правило *жи, ши*, значит, именно она будет выполнять на

доске задание с объяснением. Степа написал слитно предлоги, значит, задание на правописание предлогов для него.

А на уроках математики ошибки в примерах и задачах диктуют мне необходимость проведения устного счета. И даже то, какие игры я проведу на устном счете, зависит от анализа ученических тетрадей. Если большая часть учеников допустила аналогичные ошибки, это уже сигнал для меня — дело в объяснении. Моя вина, где-то допустила промах. Нужны другие методы и приемы объяснения этой темы.

Очень люблю «ошибаться» на уроке. Это приучает детей не списывать бездумно с доски, а мыслить самостоятельно. Всячески поощряю детей, увидевших эти ошибки.

Опять у Любы в тетради грязь. В самом начале урока говорю:

— Дети, вы сегодня свои портфели хорошо проверяли, когда в школу собирались?

— Да, а что?

— Да у некоторых там Кляксич прячется, а на уроке он в тетрадях шалит.

Смех. Дети озабоченно заглядывают в свои портфели: а вдруг там на самом деле кто-то спрятался?

И вот наступает 1 сентября. С моими будущими учениками я уже немного знакома. Каждому написала письмо (спасибо за идею Ш. Амонашвили, давно уже пользуюсь этим приемом). Кроме того, мы уже встречались в июне на подготовительных занятиях.

Смотрю на моих первоклашек: какие они еще маленькие! Меня уже не стесняются, но на всякий случай держатся поближе к мамам.

Начинается каждодневная очень сложная и тем не менее интересная работа.

Костя никак не может запомнить букву «К».

— Костя, это же твоя родная буква. С нее начинается твое имя.

Идем после школы домой вместе.

— А я уже запомнил букву «К». Вот, смотрите!

Мы останавливаемся на дороге, Костя рисует букву на земле и смотрит на меня с победным видом.

— Молодец! Теперь ты уже никогда ее не забудешь.

Каждый день происходит какое-то открытие. Пусть маленькое, но такое значимое для многих. За Костю я уже не переживаю, он теперь будет читать, будут читать и другие мои ученики. И уже в апреле мы закончим «Азбуку» и начнем читать удивительную книгу «Приключения Незнайки и его друзей». Трудных слов много? Ничего. Перед чтением мы поработаем с поисковыми таблицами слов и потом обязательно найдем эти слова в тексте.

— А какие у нас коротышки красивые получились! Зачем я буду срисовывать? Для меня Незнайка именно вот такой — и все тут.

— А книгу трудно написать?

— А можно я сказку напишу?

— И я!

— И я!

Так в начале второго класса появляется у нас собственная книга сказок.

— Нет, все-таки написать сказку трудно!

— Да, надо хорошо уметь читать и писать!

— И много знать!

— А то другие не поймут, что ты хотел сказать.

Вот и произошел перелом у моих второклассников. Теперь они знают, зачем учиться. И если в первом классе, зайдя в учительскую, я могла пожаловаться коллегам на такой сложный первый класс, то теперь уже нет. Такого доброго, чуткого, талантливого класса у меня еще не было!

И пусть у меня в квартире раскаляется докрасна телефон, а мои сыновья и муж с вздохом говорят:

— Опять твои ученики!

А мои ученики все звонят и звонят. Они переживают, правильно ли записали домашнее задание, а тем, кто заболел, надо срочно узнать, что мы проходили нового...

Я счастлива. Мне еще учить их два года! И не беда, что я расстанусь с ними после четвертого класса. Ведь на смену им придут такие же хорошие дети. Мне так хочется сказать им всем: я очень люблю вас, мои маленькие непоседы!





О формировании отношений «длиннее», «короче» в условиях гуманизации обучения

В.Ф. ЕФИМОВ,

*доцент кафедры методики преподавания естественных дисциплин
Орехово-Зуевского государственного педагогического института*

Одним из фундаментальных свойств объектов, предметов, явлений, событий в окружающем нас мире является их протяженность. Познание этого свойства детьми дошкольного и младшего школьного возраста связано с отношениями «позднее», «дольше», «раньше», «позже». В большей степени оно связано с включением в опыт детей рассмотрения однородных величин, характеризующих протяженность, — длина, рост, глубина (реки), ширина, высота, толщина (доски), путь, расстояние и др., — отражающих как многообразие самого окружающего мира, так и многообразие его количественных отношений и пространственных форм. Необходимым этапом усвоения данных величин является сравнение предметов, которые ими обладают в большей или меньшей мере, чаще всего посредством употребления слов «короче», «длиннее». Поэтому представляется целесообразным ввести эти слова в лексику младших школьников до того, как соответствующие величины и их «носители» будут целенаправленно изучаться на уроках.

До недавнего времени в начальном обучении математике познание спектра указанных величин, измеряемых линейными единицами, ограничивалось изучением лишь одной величины «длина». Само слово «длина» прочно вошло в словосочетание «длина отрезка» и почти не использовалось в начальном обучении математике иначе. Употребление слов «короче», «длиннее» также чаще всего жестко увязывалось со сравнением лишь отрезков. Это противоречит опыту восприятия детьми окружающих предметов и значительно обедняет их математическое образование в области освоения понятия протяженности.

Все модели отрезка являются «прямоугольниками с очень большой длиной и очень маленькой шириной» и не могут быть предложены детям для наблюдения без какого-либо домысливания (абстрагирования, идеализации), которое пока в силу возраста учащихся затруднительно в начальном обучении. Объекты, предметы окружающего детей пространства воспринимаются целостно и, как правило, обладают несколькими линейными измерениями, они многомерны. Поэтому изучение величины «длина» как одной из характеристик только отрезка не соответствует (кроме принципа научности) основным дидактическим принципам обучения — доступности, связи с жизнью, опоры на опыт ребенка и зону его ближайшего развития и, наконец, гуманизации.

Гуманизация обучения требует строить изучение учебного материала на деятельностной основе, т.е. делать в нем главный акцент не столько на «основах науки», сколько на организации взаимодействия растущего и развивающегося человека с самим собой и всем тем, что его окружает. В связи с этим учитель должен организовать работу учащихся в школе, исходя из следующих гуманистических принципов:

- 1) ребенок учится только через действие;
- 2) ребенок имеет свои индивидуальные возможности и особенности в учебной деятельности;
- 3) ребенок осваивает мир в целостном восприятии;
- 4) ребенок учится от другого ребенка, также как и от учителя на уроке;
- 5) ребенок успешен в учении, когда в нем присутствует рефлексивный компонент; когда

ему хорошо, когда он самореализуется; когда его поддерживают и вдохновляют; когда учитель является свободной личностью; когда родители ребенка опосредованно или непосредственно активно задействованы в его учении.

В связи с вышесказанным приемлемым, на наш взгляд, является следующий урок в I классе при первом знакомстве с понятиями «короче», «длиннее». Урок взят из книги «Математика в сюжетах» автора статьи, вышедшей в Москве в издательстве «Новая школа» в 2002 г. Он разработан в соответствии с программой и учебниками издательства «Просвещение», комплект «Школа России»:

1) «Математика 1 (1–4)». Авторы М.И. Моро, С.В. Степанова, под ред. Ю.М. Колягина (с. 20). Далее по тексту статьи этот учебник обозначается У-1 (с. 20).

2) «Математика 1 (1–4), часть 1». Авторы М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова (с. 30). Далее по тексту статьи этот учебник обозначается У-2 (с. 30).

К уроку сформулированы только обучающие цели, указана сюжетная линия, необходимая для реализации гуманизации обучения, приведен перечень необходимого оборудования. В описании данного урока выделены его структурные составляющие (этапы — цифрами; специально выстроенные взаимодействия учителя, учащихся и учебного материала внутри этапов — буквами), даны методические рекомендации по организации деятельности учащихся, указаны соответствующие страницы учебника и тетради на печатной основе, которые заключены в скобках по тексту. В скобках по тексту также приведены ответы детей, которые следует от них услышать, добиться.

Тема: Длиннее, короче.

Цели: закрепить знания о числах от 1 до 4; сформировать умение определять, какие предметы короче, какие длиннее.

Сюжетная линия: «В магазин детской одежды».

Оборудование: учебник У-1 (с. 20) или У-2 (с. 30), иллюстрация, предметные картинки с обувью, мебелью, одеждой, карточки с цифрами от 1 до 5, знаками «+», «-», «=», индивиду-

альные разноцветные полоски бумаги для сравнения по длине.

Ход урока

1. Повторение и работа над новым материалом.

а) Беседа.

— На дворе осень, скоро зима. Стала мама Светы перебирать гардероб своей дочери. Вам знакомо слово *гардероб*?

Выясняется смысловое значение слова, возможно, нового для учащихся.

— Посмотрела мама на вешалку. На ней висели куртка, шубка, пальто, плащ, шапка.

Учитель выставляет предметные картинки на доску.

— Как можно назвать эти вещи одним или двумя словами? (Верхняя одежда.)

— Посмотрела мама под вешалку. Там она увидела сандалии, сапоги, валенки, туфли, босоножки, тапочки.

Учитель выставляет соответствующие предметные картинки.

— Как можно назвать эти предметы одним словом? (Обувь.)

— Где еще хранится одежда? (В шкафу, в шифоньере, в комодке.) Как можно назвать эти предметы одним словом? (Мебель.) Сколько предметов мебели вы назвали? (Три.) Посмотрела мама в шкаф и увидела блузки, кофты, шорты, платье, юбки, свитер.

Учитель выставляет соответствующие предметные картинки.

— Как можно назвать одним словом эти предметы? (Одежда.) Сколько их видов? Посчитайте. (Шесть.)

Что вы заметили? Как назвала предметы мама Светы и как называли предметы мы? (Мы называли их короче — меньшим количеством слов, а мама длиннее — большим количеством слов.)

Поскольку впереди зима, на какие две группы мама Светы разделила обувь? (На летнюю и зимнюю.) Что она отнесла к летней обуви? Сколько пар летней обуви у мамы? (Четыре.) Какими по счету стоят туфли, тапочки?

Мама решила обновить гардероб Светы снизу доверху: туфли, носки, платье, пояс, бан-





ты. Какими по счету стали носки, пояс? Что общего у них оказалось? (Они вторые по счету: носки вторые по счету слева, а пояс — справа.) Каким по счету и справа и слева оказалось платье? Какими по счету оказались банты? Сколько всего вещей решила купить мама Светы?

б) Работа с моделями монет.

— Для покупки вещей нужно приготовить деньги. Мама начала считать крупные купюры, а мелкие монеты достоинством в 1 рубль доверила посчитать Свете. Посчитаем вместе со Светой.

Выложите одну монету, а рядом цифру, обозначающую, сколько монет вы выложили. Ниже положите две монеты. Как будете выкладывать? (Одну, затем к ней придвинули еще одну.) Как я могу записать это на доске, а вы выложить цифрами и знаками? ($1 + 1 = 2$) Выложите три монеты, четыре.

Учащиеся выкладывают под руководством учителя равенства $2 + 1 = 3$; $3 + 1 = 4$.

— Больше монет у Светы не было. Сколько рублей насчитала девочка? Четыре — это три и сколько? (Три и один.) Четыре — это два и сколько? (Два и два.)

в) Работа со схемами, нарисованными на доске или плакате.

— Мама и Света наконец-то собрались в магазин детской одежды. Туда можно доехать либо на трамвае, либо на автобусе. От дома трамваем можно добраться через 4 остановки, а автобусом — через одну. Какое число больше, 4 или 1? На каком виде транспорта (трамвае или автобусе) можно быстрее доехать до магазина? Почему?

Учитель показывает маршруты автобуса и трамвая; выясняется, как двигался трамвай — вправо, вверх, вниз.

— Какой вывод можно сделать о маршрутах автобуса и трамвая? (Маршрут автобуса

короче, чем маршрут трамвая, а маршрут трамвая длиннее маршрута автобуса.)

г) Работа с иллюстрацией, прикрепленной к доске, или учебником У-1 (1–4).

— Сели мама со Светой в автобус, смотрят в окно. Автобус проезжает мимо... Что они увидели, вы узнаете, рассмотрев иллюстрацию.

Учитель вывешивает на доске иллюстрацию, изображающую предметы, которые можно сравнить либо по протяженности, либо по расположению, или предлагает рассмотреть картинку в учебнике У-1.

Далее учитель задает детям вопросы вида: «Сколько...?», «Где меньше...?», «Где больше...?», «Что короче...?», «Что длиннее...?», «Что ближе...?», «Что дальше...?»

2. Закрепление.

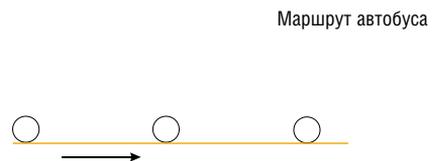
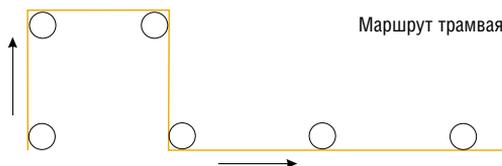
а) Беседа.

— Мама с дочкой приехали в магазин. Сначала они зашли в отдел обуви. Света примерила туфли на высоких каблуках и тапочки. Какой она при этом становилась по росту? (На высоких каблуках она становилась выше, а когда надевала тапочки — ниже.)

— После покупки обуви покупательницы зашли в отдел готового платья. Красное платье оказалось Свете до пят, синее было выше колена, а платье в цветочек — по колено. Скажите, какое платье было длиннее, а какое короче? (Красное платье длиннее синего и цветастого, синее платье короче красного и цветастого, цветастое короче красного, но длиннее синего.)

б) Работа с учебником У-1 (с. 20) или У-2 (с. 30).

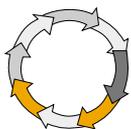
— Продавец предложила купить к платью поясной ремень. Маме Светы понравился бежевый ремень. Ремень какого цвета длиннее, а какого короче? Какой, по вашему мнению, ремень купили мама и Света?



Дети должны обосновать выбор поясного ремня, употребляя слова *длиннее, короче*.

— После покупки ремня мама и Света никак не могли решить, какие еще предметы и сколько им надо купить. Они все время употребляли в речи слова *столько же, больше, меньше*. Посмотрите на картинки в учебнике математики слева. Задайте вопросы к этим картинкам так, чтобы в ответах на них были эти же слова.

в) Повторение счета в пределах 10, закрепление умения сравнивать.



— Продавец предложила купить ленты для бантиков. На витрине ленты были расположены по кругу. Мама Светы насчитала девять, Света — семь, а продавец — восемь. Кто насчитал лент больше всех, а кто меньше всех? Кто насчитал лент столько же, сколько лент у нас на доске? Какие ошибки в счете сделали покупатели? (Света посчитала на одну ленту меньше, мама Светы на одну больше.) Почему они сделали ошибки? (Они забыли, с какой ленты начинали считать.)

г) Работа с полосками бумаги.

— Ленты очень похожи на полоски бумаги у вас на партах. Сравните их наложением. (Зеленая полоска короче красной, но длиннее синей.)

д) Работа в парах.

— Покажите полоски друг другу. Определите вначале «на глаз», какая полоска вашего соседа длиннее, какая короче. Свои суждения проверьте наложением полосок.

е) Работа в тетради по математике № 1 на печатной основе (с. 8).

— Из двух полосок раскрасьте ту, которая короче.

ж) Работа с иллюстрацией или учебником У-2 (с. 30).

— Пока мы с вами работали с полосками, Света с мамой поехали домой на такси. В машине они стали рассматривать иллюстрацию в одной из купленных ими книг. Расскажите, что они увидели. В своих рассказах используйте слова «ближе», «дальше», «короче», «длиннее».

Учитель демонстрирует на доске иллюстрацию, изображающую в числе других предметы, которые можно сравнить либо по протяженности, либо по расположению, если работает по учебнику У-1, или предлагает рассмотреть в учебнике У-2.

3. Итог урока.

— В каком путешествии мы сегодня участвовали? Чему мы научились на уроке? С употреблением каких математических слов познакомились?

С ТИХОСЛОЖЕНИЕ КАК ВВЕДЕНИЕ В МИР ПОЭЗИИ

Н.А. АТРАШКЕВИЧ, Г.В. МИХЕЙКИНА,
средняя школа № 73, г. Омск

Нас, учителей начальных классов, заинтересовала работа над формированием литературно-художественных умений у детей, описанная Т.Л. Большаковой в статье «Уроки сочинительства» («Начальная школа», № 6, 2001). Мы тоже занимаемся этой темой и ведем по ней целенаправленную работу. Хотим познакомить коллег с некоторыми детскими сочинениями.

В первом классе ребенок улавливает специфичность звукового построения речи, ощу-

щает ее выразительность, постигает значения отдельных слов, сопоставляя их со словами-синонимами, учится эмоциональной речи.

Например, в классе для прочтения детям предлагается стихотворение:

Чуть колыша камыши,
Дремлет озеро в тиши.

Ребята воспринимают определенное звуковое построение стихотворной речи, в кото-



рой часто встречающиеся шипящие звуки помогают формированию образа «тихого», «спокойного», «дремлющего» озера. Учитель предлагает детям ответить на ряд вопросов:

- Какая картина представляется вам при прослушивании этих слов?
- Что помогло вам представить эту картину?
- Каким представляется вам озеро?
- Что помогло увидеть «спокойное» озеро?
- Как вы думаете, всегда ли шипящие звуки определяют тишину?

— Давайте послушаем другое четверостишие:

Кот живет у нас на крыше,
А в чулане живуг мыши.
Тише, мыши, не шумите
И котище не будите!

- Почему в этом четверостишии автор тоже использует ряд слов с шипящими звуками?
- Можно ли охарактеризовать нарисованную словами картину как «спокойную»?

Шипящие звуки в последнем четверостишии помогают выразить ощущение, что мыши затаились, испугались, чего-то выжидают, чувствуют опасность, исполнены тревоги.

Подобранный учителем ряд синонимов (мерзнут, зябнут, голодают, мучаются, страдают) наводит детей на составление рифмующихся строк:

Вот к нам в лес пришла зима,
Наступили холода.
Звери голодают,
От холода страдают.

При работе над эмоциональной стороной стихотворной речи учитель использует иллюстрации, фрагменты стихотворных произведений, а также впечатления детей, полученные на экскурсиях. Все это помогает пополнить активный словарный запас ребенка. Ученики стилистически грамотно оформляют свои высказывания под руководством учителя. А практическая работа позволяет ребенку

использовать свои знания и представления о сравнении, метафоре, олицетворении при анализе поэтических текстов классиков, а также при творческих попытках поэтически выразить свои собственные мысли.

Продолжение работы, начатой на уроках поэзии, прослеживается и на уроках естественного цикла. Так, например, работа по теме «Охрана природы» на уроках естествознания побуждает ребенка выразить в стихотворной, пусть наивной, форме правила поведения в природе:

Не жгите костер,
Он очень хитер.
Весь лес загорится
Будет некуда скрыться.
Не рубите деревья,
Там птицы гнездятся.
Ведь некуда будет
Им бедным деваться.

Во втором классе ребенок более отчетливо чувствует единую звуковую структуру, ярко выражает свое отношение к окружающему, ко всему увиденному, стилистически более точно оформляет свои высказывания. Например, ветер ребенок описывает как озорника, наделяет его качествами живого существа.

Ветер может взвиться в облака
И посмотреть оттуда свысока.
Вдруг начнет озорничать
И кораблики качать.

Даже играя, дети размышляют о весьма важных проблемах этого мира и выражают свои мысли достаточно четко.

Игры и игрушки

«Суперкобра» вертолет
С быстрыми винтами.
Хоть сейчас готов в полет
Парить над облаками.
Бэтмэн суперчеловек
С мужеством и силой.
Я хочу таким же стать:
Сильным и красивым!
Вертолет и человек

Борются со злом в наш век.
Все им будут помогать.
Войнам в мире не бывать!

В третьем и четвертом классах наши дети начинают более осмысленно ориентироваться в жанрах и стилях речи, выбирать тот или иной жанр для написания стихотворного текста по заданной теме или по интересующему их самих вопросу.

Загадка

Отгадайте, кто такой:
Он пушистый и смешной.
Черной пуговкою нос,
Есть и лапы, есть и хвост.
Бантик красный язычок.
Кто же это?...

(Мой щенок.)

Письмо

(отрывок)

Мы из Омска, из Сибири
Шлем горячий Вам привет,
Все, хотим, чтоб жили в мире
И не знали тяжких бед,
Якубович, дядя Леня,
Вы творите чудеса!
У Вас добрые смешные
И красивые глаза.
Вы волшебник на экране,
Как добры и щедры Вы!
Интереснее программы
По ТВ нам не найти.

Разговор листьев

Желтая осень пришла уж во двор,
Листья печальный ведут разговор.
Падают листья, шуршат и шуршат.
Только о чем же они говорят?
Скоро придут проливные дожди,
Теплой погоды больше не жди.
Лето вернется лишь через год,
Вновь всем тепло оно принесет.

Осень наступила

Осень наступила.
Листик-вертолет

Совершил по небу
Сказочный полет.
Много пассажиров,
Мошек и жуков,
Завертелись в небе
Со стаей облаков.
Но игривый ветер
Дальше полетел.
Листик покружился
И на землю сел.

Кот и воробей

На припеке у ворот
Лежит пушистый рыжий кот.
Он тихонько засыпает,
Но глазок не закрывает.
Рядом мисочка стоит,
В ней кошачий корм лежит.
Воробей вдруг подлетает,
Но кота не замечает.
А кот открыл свои глаза
И глядит на воробья.
Эй ты, смелый воробей!
Улетай же поскорей!

Система работы с первого по четвертой классы предполагает следующие виды практических заданий:

- наблюдения рифмы в стихотворном произведении;
- подбор слов, рифмующихся с данным;
- договаривание словечка в неполном четверостишии;
- дополнение фразы рифмующимся словом;
- буриме и др.

Работа в данном направлении, проводимая на уроках, дает положительные результаты. Погружаясь в посильное для них творчество, дети, пусть наивно и неумело, самовыражаются, приобретают элементарный опыт, который позволяет им глубже постигать и ценить образцы подлинной художественно-поэтической речи, принадлежащие перу великих поэтов.





Любовь к земле рождается в сердце...

С.В. СТЕПАНОВА,

Москва

В конце мая текущего года в Российском фонде культуры состоялась презентация новой книги Тагьяны Коти «Моя первая книга о России» Советом по детской книге России при содействии издательства «ОЛМА-ПРЕСС», выпустившего книгу в свет. В ней приняли участие известные писатели, художники, актеры, общественные деятели, ученые, преподаватели, представители педагогической прессы.

Открыла праздник книги о России Н.Ю. Дурова, народная артистка СССР и РФ, лауреат Государственной премии, академик, директор и художественный руководитель театра «Страна чудес дедушки Дурова», подчеркнув, что следует воспитывать настоящих граждан России, изучающих не азбуку бандитизма, а читающих такие замечательные, умные книги. Надо приучать с детства уважать подвиги бабушек и дедушек, знать и любить нашу страну. Такая книга может открыть серию произведений для детей о России. Наталья Юрьевна назвала выпуск детской книги «Моя первая книга о России» добрым делом.

Ведущий вечера лауреат Международного почетного диплома им. Х.К. Андерсена, лауреат премии им. С. Есенина детский писатель А. Трофимов представил новую книгу, которая знакомит ребенка с историей, культурой, природными и человеческими богатствами большой Родины: Россия на карте мира, символика страны, столица Москва, старинные города, знаменитые россияне, достижения и награды и др.

Теплые слова в адрес автора и ее книги от снежной Республики Саха (Якутия) были высказаны Главным советником представительства Республики Саха при Президенте РФ Ириной



Т.Ю. Коти

Михайловной Колмогоровой. По ее мнению, «Моя первая книга о России» написана так удачно, настолько понятным для ребенка языком, что первоклассник, прочитав эту книгу, сможет составить представление о всей нашей необъятной Родине. Удивительно, как в небольшой, но очень емкой книге Т. Коти сумела показать всю нашу огромную многонациональную страну.

Издательский совет Русской Православной церкви представляла заведующая детской редакцией Е.В. Тростни-

кова. По ее словам, совет Церкви все более осознает, как необходимо в нашем книгоиздании сделать все возможное, чтобы лучшее из нашей литературы было отдано детям. Без любви в сердце создание такой книги было бы невозможно. Эта книга о России, глубокая и духовная, несущая свет любви, могла бы получить благословение Патриарха.

Серьезный разговор о необходимости и значимости такой литературы для воспитания и образования детей вели известные детские писатели В.А. Степанов и А.Д. Глебов, отметив, что представлена не просто книга, а книга о России, которая будет интересна и полезна и взрослым, и детям. Наша страна необыкновенная и необъятная, и обо всем в одной книге написать нельзя, ведь каждая пядь нашей земли достойна и песни, и стихотворения, и романа. Поэтому перед автором стояла трудная задача: сказать кратко и сказать о главном. Эпиграфом к этой книге можно было бы поставить слова Т. Коти «Любовь к земле рождается в сердце», так как, если бы не было любви к России в сердце, не родилась бы и эта книга. «Ведь о том, что

любишь, и писать всего труднее, чем больше в тебе этой любви, тем труднее ее высказать. Вот в этом и проявляется талант автора, как он свои чувства, глубокие, сильные, может донести до всех нас».

Затем слово было предоставлено главному редактору журнала «Начальная школа» С.В. Степановой. Было отмечено, что творчество Татьяны Коти разнообразно, многосторонне, озарено духовным светом ее неординарной личности. Т. Коти пишет стихи для детей на русском и английском языках, выступают с докладами на международных симпозиумах, восхитительны ее любовная лирика и романы. Новое произведение «Моя первая книга о России» действительно может стать одной из первых книг для ребенка, так как подобных книг нет. Интегрированный подход в подаче материала соответствует возрасту детей; здесь история и география, города и люди, этнос и культура России. В дальнейшем каждая из этих тем может быть раскрыта более подробно с интересными для детей, близкими им примерами из истории и жизни замечательных людей. Хорошо, что книга не назидательна. В ней текст и стихи пронизаны личной гражданской ответственностью и патриотизмом автора, ее любовью к родной земле. Это передается детям не только на уровне знаний, но и обращено к душе ребенка. В этом мастерство и талант писа-

теля. Прекрасны иллюстрации художников Ю. Левиновского и А. Саморезова. Книга придет не только в семью, но и к учителям, в самые дальние уголки России.

Президент Всемирной ассамблеи женщин Ирина Арсентьева высказала интересную мысль о том, что, когда дети возьмут эту книгу в руки, прочитают ее, они поймут: именно здесь земля святая, царствие силы и славы, а не за тридевять земель.

Учительство Москвы представляла заслуженный учитель РФ, директор школы-центра образования № 1099 Н.В. Шестакова.

— Мы работаем с теми, для кого написана книга — с нашими детьми. Из глубокой любви к детям рождаются такие книги. Татьяна Юрьевна, как прекрасный педагог, став известным автором, не ушла от детей, она продолжает трудиться вместе с нами на тяжелом поприще воспитания молодого поколения России. Мы, учителя, очень хотели бы, чтобы эта книга была рекомендована Министерством образования для обучения детей. Уже сейчас мы готовы начать работу с этой книгой как интегрированным курсом в рамках программ «Мировая художественная культура» и «Окружающий мир». Замечательно, что «Моя первая книга о России» вошла в федеральную программу.

Народный артист РФ президент фонда «Театр и дети» Г.М. Печников отметил, что Татья-

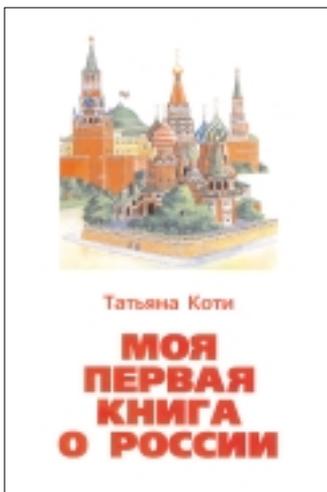


Учащиеся школы № 910



на Коти его соратница по воспитанию будущих граждан России. Детского театра, по его мнению, в стране уже нет, есть только Молодежный театр, но осталась детская литература. Т. Коти на передней линии фронта, так как Россия, скорее всего, будет возрождаться через лучшую детскую литературу.

Заведующая лабораторией литературы Института художественного образования Российской академии образования, член-корреспондент Немецкой академии литературы Э.И. Иванова подчеркнула удачное сочетание прозаического рассказа, который автор ведет на страницах книги, со стихами, отличающимися богатством содержания и ритмического рисунка: используются интонации баллады и сказки, а также, как правило, очень трудные для поэтов «державные» интонации. Вероятно, самое большое достижение для поэта, когда удастся сказать о большом, сокровенном, серьезном, найдя для этого и форму, и слова, которые не только будут поняты детьми, но и прочувствованы ими. Татьяне Коти это удалось. Эта книга красива. Как и многие выступавшие, Э.И. Иванова отметила удачную рабо-



ту художников. Дети с удовольствием будут рассматривать костюмы народов России и другие иллюстрации этой книги, водить пальчиком по рисункам. Книга Татьяны Коти глубокомысленна, написана простым, хорошим, доступным языком, который понятен абсолютно всем, даже детям, не умеющим читать, но уже понимающим что-то в жизни.

От Совета по детской книге России Т. Коти получила поздравления с выходом книги и пожелание еще таких же книг, серьезных и глубоких.

Очень трогательно прозвучали на вечере стихи из книги в исполнении учащихся школы № 910.

Директор музея «Дружба народов» Ю.С. Дербенев предложил Т. Коти принять участие в выставке «Символы России», представив книгу в День России 12 июня.

В книгах, которые пишет для детей Т. Коти, выражается ее душа, ее любовь к Отечеству. Как сказала в заключение она сама, «все мы разные, у нас разный возраст, разные взгляды на жизнь, но объединяет нас одно: у нас одна Родина, одна страна, одна Россия. Нам жить здесь, и нашим детям, и нашим внукам. Россия — наш единственный общий дом».

РЕКЛАМА

**Издательство «ГНОМ» предлагает
оптом и наложенным платежом**

11000 наименований *книг, пособий,
игр, кассет*

по воспитанию и обучению дошкольников и младших школьников

103045, Москва,
ул. Садовая-
Спасская, д.4, стр. 1.
Тел: (095) 207-27-37, 207-13-96
E-mail: gnom_logoped@newmail.ru



**Только у нас вы найдете
уникальный ассортимент пособий
по логопедии и коррекционной педагогике,
музыке и физкультуре, психологии и экологии**



Давайте знакомиться

Моя группа продленного дня — сборная, она состоит из детей трех первых классов. Чтобы ребенок раскрылся, стал трудиться, свободно высказывал свои мысли, необходимо, чтобы он познакомился со всеми ребятами и воспитателем.

Очень важно, чтобы атмосфера первой встречи первоклассника с учителем, воспитателем, детьми располагала его к дружбе и взаимопониманию. Я знакомлюсь с каждым ребенком с помощью мизинца. Пока держу его пальчик своим мизинцем, спрашиваю: «Как тебя зовут?.. А меня зовут Галина Вениаминовна. Очень рада с тобой познакомиться!»

С первых занятий зову детей только по имени, фамилии вообще не звучат, они у нас только в журнале. Чтобы ребята быстрее запомнили друг друга, использую игры «Кого нет?» и «Чей голос?».

Игра «Кого нет?». Играющие сидят за партами, закрыв глаза. Вывожу одного ребенка из класса и спрашиваю: «Кого нет?» Все дети открывают глаза, поворачиваются и называют имя отсутствующего. Открываю дверь и подвожу итог: «Это Оля. Вы ее знаете. Молодцы!» Играем 4–5 раз.

Игра «Чей голос?». Водящий встает лицом к стене (к доске) и закрывает глаза. Играющий подходит к нему и говорит: «Угадай, кто я?» Водящий называет имя, поворачивается и проверяет себя. Если угадал, то остается в игре еще два раза, если не угадал, то водить будет игрок. Игру можно усложнить — немного изменить голос.

В I классе не ставятся оценки. А детям так хочется, чтобы их успехи в школе были оцене-

ны учителем или воспитателем. Своим детям я выдаю карточки (4 × 4 см) с изображением героев мультфильмов. Это наши «пятерочки».

Всю неделю ребята стараются заработать как можно больше карточек. Оценивается их активность и старание в течение всего дня. Если ты уступил место девочке, был «заводилой» на прогулке, выиграл в конкурсе или викторине, сделал лучшую поделку, был самым догадливым на занятиях шахматного кружка и т.д., то карточки твои.

А в конце недели дети с гордостью раскладывают их на парте и считают. Победитель получает приз — шоколадку. Нельзя предугадать, кто будет победителем в следующий раз, все стараются. И каждый понедельник начинается с вопроса: «А вы «пятерочки» напечатали?»

Г.В. МАМОНТОВА,
воспитатель ГПД средней школы № 4
г. Салехарда

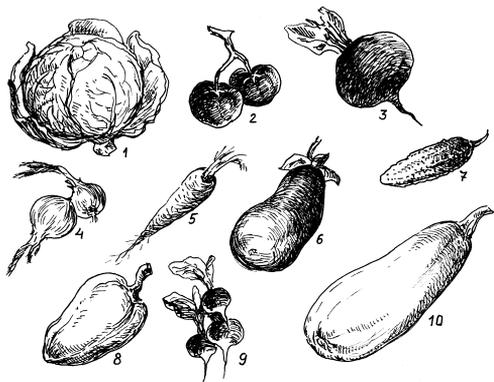
Использование карточек с картинками на уроках русского языка

За годы работы в начальной национальной школе я собрала большой наглядный материал, придуманный мною и взятый из журналов и у коллег.

Расскажу о карточках с картинками, которые я использовала на уроках русского языка в I классе во втором полугодии и во II классе в первом полугодии. Карточки с картинками



можно готовить по разным темам, например: «Дикие животные», «Домашние животные», «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Посуда» и т.д.



Карточки с картинками готовятся следующим образом. В сложенном вдвое альбомном листе с правой стороны проделываем окошечко (5 × 12 см). Над окошечком пишем тему, например «Овощи», а по вертикали вдоль окошечка ставим номера. На остальной части листа приклеиваем или рисуем картинки, на которых изображены овощи (7–10 штук), пронумеровываем каждый овощ (см. рис.).

Раздаю детям карточки с картинками и листочками, вставленными внутрь карточки для записи. Дети начинают работать: рассматривают овощ, произносят слово про себя, а рядом, в окошечке, под этим номером пишут название.

Можно также дать учащимся задания придумать предложения на каждую картинку, охарактеризовать данный предмет (в данном случае овощ), прочитать стихотворение на данную картинку, отгадать загадку и т.д.

Карточки с картинками помогают не только проводить словарные диктанты, но и определить лексический запас учащихся по данным темам, обогащают кругозор детей, пробуждают у них интерес и любовь к русскому языку.

С.А. КАРАЕВА,

ассистент кафедры методики начального обучения факультета начальных классов Дагестанского государственного педагогического университета

Математический КВН

КВН проводится в сельской малокомплектной школе. В нем принимают участие учащиеся с I по IV класс.

Цели: сплочение классного коллектива; развитие речи, кругозора учащихся; развитие навыков устного счета, внимания, абстрактного мышления; развитие логики; повышение интереса к математике.

Оборудование: для участников — эмблемы, ручки; для ведущего — 4 ребуса, 4 таблицы для веселого счета, 4 ракеты с примерами, 2 конструктора, 5 листочков 5 × 4 см с изображением квадрата (□), 5 листочков с изображением прямоугольника (▭), 5 листочков с изображением треугольника (△), таблицы: «Сколько треугольников?», набор геометрических фигур из цветной бумаги, 4 чистых больших листа, запись песни М. Пляцковского «Детство — это я и ты» или любая другая веселая детская песня.

В ходе подготовки к КВНу проводятся контрольные работы, олимпиады и из каждого класса выбирается по 5 участников (в зависимости от наполняемости классов количество участников можно увеличить или уменьшить, главное, чтобы от каждого класса их было поровну).

Включается запись песни М. Пляцковского, и в зал входят команды-участники КВН.

В е д у щ и й.

Мы начинаем КВН.

Для чего? Для кого?

Чтоб не осталось в стороне

Никого, никого.

Пусть не решить нам всех задач.

Не открыть теорем.

Но всем нам хочется удач

И удач без проблем.

Команды придумывают себе названия. («Умники», «Цифрята». «Плюсики», «Нолики».)

В е д у щ и й. Хотите узнать, что мы будем делать? Тогда отгадайте ребусы.

Учитель дает каждой команде карточку, на одной стороне которой записан ребус, на другой — слово, указанное в скобках¹.

I класс	II класс	III класс	IV класс
во 7 (играть)	100 ЛБ (считать)	ли 100 к (думать)	пи 100 лет (отгадывать)

I. Разминка для команд.

— Отгадайте, о каких цифрах идет речь.

Маленькая, хвостатенькая, не лает, не кусает, а из класса в класс не пускает? (2)	Что за цифра-акробатка? Если на голову встанет, ровно на 3 меньше станет. (9)	Два кольца, но без конца, если я перевернусь, то совсем не изменюсь. (8)	Если самое большое двузначное число перевернуть, то получится... (66)
---	---	--	---

Жюри после каждого конкурса оценивает команды.

II. Конкурс капитанов.

Ведущий.

Почему корабли не садятся на мель,
А по курсу идут сквозь туман и метель,
Потому что, потому что,
Вы заметьте-ка,
Капитанам помогает
Ма-те-ма-ти-ка!

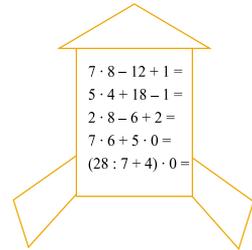
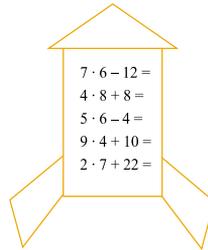
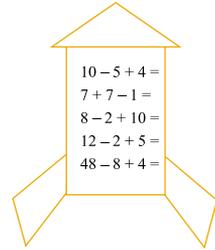
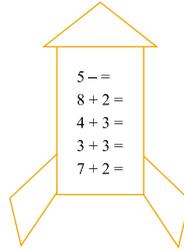
У палки два конца, если один отпилить, то сколько останется?	Петух, стоя на одной ноге, весит 3 кг, сколько он будет весить, стоя на двух ногах?	Одно яйцо нужно варить 5 мин. Сколько времени потребуется, чтобы сварить 6 таких яиц?	Тройка лошадей в час пробежала 24 км. Сколько километров пробежала каждая лошадь?
--	---	---	---

III. Чья ракета быстрее и дальше взлетит.

Ведущий.

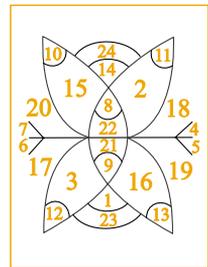
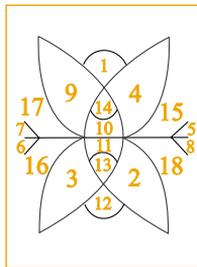
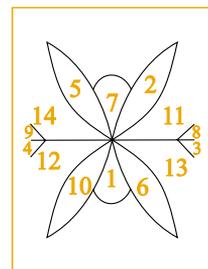
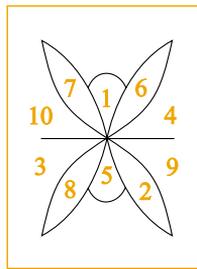
Когда над Землю летит космонавт,
Глядят ему вслед
Миллионы ребят,
Чтоб в небо взлететь,
Нужно многое знать,
И при этом вам поможет
Очень нужная наука
Ма-те-ма-ти-ка.

На магнитные доски заранее прикреплены изображения ракет. Участники по одному подбегают, решают пример и садятся на место. Жюри оценивает, какая команда быстро и правильно справится с заданием.



IV. Игра-соревнование «Веселый счет».

К доске прикрепляются четыре таблицы.



¹ В следующих таблицах материал по классам расположен аналогично.



Каждый участник команды должен быстро показать указкой числа от 1 до 10 (I класс), от 1 до 14 (II класс), от 1 до 18 (III класс), от 1 до 24 (IV класс).

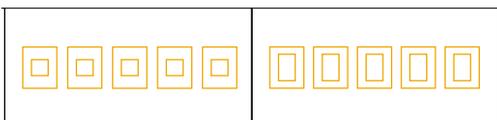
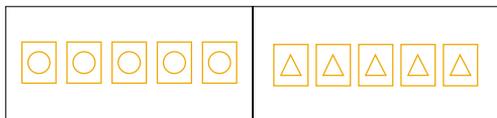
V. Собери из конструктора.

Учитель раздает командам образцы изделий и наборы деталей, из которых надо собирать предметы. В наборе могут быть лишние детали.

Робот (10 дет.)	Машина (12 дет.)	Самолет (14 дет.)	Ракета (16 дет.)
--------------------	---------------------	----------------------	---------------------

VI. Прояви фантазию. Дорисуй.

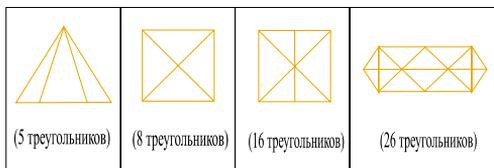
Каждый участник получает листок, на котором изображена геометрическая фигура. Ее нужно дорисовать так, чтобы получился предмет.



Жюри оценивает оригинальность рисунков.

VII. Посчитай, сколько треугольников.

Каждая команда получает листок, на котором изображена геометрическая фигура.



Пока дети считают, сколько треугольников изображено на предложенной им фигуре, учитель прикрепляет на доску четыре чистых листа, раздает командам детали и клей.

VIII. Конкурс «Едет, плавает, летает».

Ведущий.

Всегда найдется дело для умелых рук,
Если только хорошенько посмотреть вокруг,

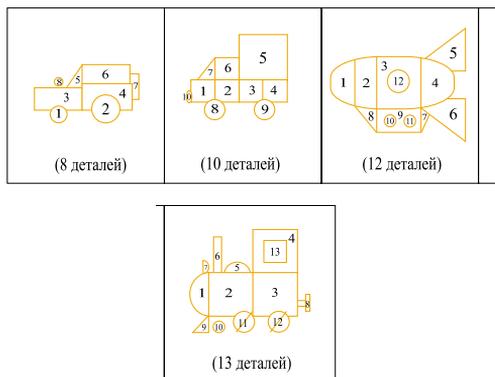
Все, что едет, плавает, летает.

Сделано умелыми руками.

И в этом рукам помогает

Все та же математика.

Детям показывается на 30 секунд образец модели, которую они должны будут собрать из предложенных учителем деталей и



наклеить на чистый лист, выходя к доске по одному.

Жюри оценивает скорость, правильность и аккуратность выполнения аппликации.

IX. Пока жюри оценивает и подводит итоги, проводится конкурс «Блиц-вопросы для капитанов».

Сколько хвостов у 8 коров?

Сколько рогов у 4 коров?

Сколько ушей у 5 мышей?

Сколько ног у 5 коров?

Сколько хвостов у 40 ослов?

Сколько будет 22 + 22?

Сколько шин у 15 машин?

Во дворе были куры и овцы. У них 3 головы и 8 ног. Сколько было кур и сколько овец?

Жюри объявляет результаты. Детей награждают под музыку М. Пляцковского.

Ведущий.

Знайте, друзья, что нам в жизни всегда

Пригодится

Точная наука

Ма-те-ма-ти-ка.

Е.Н. КИСЕЛЕВА,

с. Верх-Катавка Катав-Ивановский район
Челябинской обл.

Урок-путешествие по русскому языку

II класс

Тема: «Слова с сочетаниями жи-ши, ча-ца, чу-цу».

Цели: обобщить знания детей о шипящих звуках; формировать умение правильно писать сочетания с шипящими звуками; воспитывать любовь к урокам русского языка.

Ход урока

— Ребята, вы любите путешествовать? А на каком виде транспорта можно путешествовать? Давайте все вместе отправимся в путешествие на веселом паровозике. Сегодня мы отправимся в страну сочетаний жи-ши, ча-ца, чу-цу. Тема нашего урока: «Слова с сочетаниями жи-ши, ча-ца, чу-цу». На уроке мы обобщим знания о шипящих звуках, продолжим вырабатывать навык правописания сочетаний жи-ши, ча-ца, чу-цу. Во время путешествия мы должны быть добрыми, сообразительными, внимательными и должны взять с собой знания, которые мы уже приобрели на уроках русского языка.

Итак, чтобы отправиться в путешествие на нашем веселом паровозике, нужно привести в движение колеса. Если я подниму правую руку, то одна половина класса хлопнет в ладоши один раз, а если подниму левую руку, то другая половина хлопнет в ладоши тоже один раз. А если обе руки вверх, то все кричат «Ту-ту-у!».

Станция «Чистописание»

— Поезд прибыл на станцию Чистописание.

Открываем тетради. Сегодня на уроке вспомним правильность написания прописной и строчной букв Мм. Из каких элементов состоит заглавная буква М? Строчная буква м? Какое соединение? Напишите буквы по образцу. Запишите ниже число и «Классная работа».

Станция «Шипящие»

— Скажите, какие шипящие звуки вы знаете? Какие из них твердые? Назовите мягкие шипящие звуки.

Игра «Угадай шипящий звук».

Я буду произносить слова, а вы, если в слове есть шипящий звук, показываете зеленый сигнал светофора, а если нет шипящего — то красный сигнал.

Чернила, цветок, час, журнал, широкий, цена, жара, зовёт, шутка, щель, стол, звонок, шнур, щётка.

Станция «Диктант по картинкам»

— Запишите названия предметов, которые изображены на рисунках; изученные сочетания подчеркните. Первое слово пишите с красной строки и большой буквы, а далее через запятую с маленькой буквы.

Картинки, на которых изображены шишка, карандаши, снежинка, чашка, часы, щука, машина, свеча.

Станция «Почтовая»

— Нам пришло письмо от Незнайки. Давайте его прочитаем.

Летом я со своей сабакой булькой был на даче. Дача была у леса. Утром я пошёл на речку. Над водой кружались чайки. Я поймал щюку и два леця.

Незнайка в своем письме допустил ошибки. Давайте поможем ему найти эти ошибки и исправить их, объясним правильное написание, чтобы он больше не допускал ошибок.

Спишите этот текст себе в тетрадь. Сочетания подчеркните.

Скажите, почему Незнайка допустил так много ошибок? Зачем надо на уроке быть внимательным? Зачем знать правила правописания?

Станция «Будь внимателен»

— В данных словах подчеркнутые буквы замените буквами, указанными в скобках. Напишите полученные слова, но будьте внимательны: среди этих слов есть три слова, в которых замена букв невозможна.

Иду(щ), сыр(ж), пидят(щ), дюки(щ), мадина(ш), диты(ш), пида(щ).

Проверка.

Станция «Итоговая»

— Чем занимались на уроке? Что повторили?

Н.В. АРЖАНОВСКАЯ,

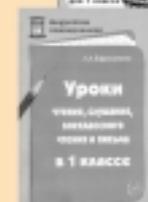
учитель, п. Сосновка, Белоярский района
Тюменской обл.



Ефросинина Л.А.
УЧИМСЯ ПИСАТЬ.
Комплект в 4-х частях
для первого класса



Ефросинина Л.А.
УЧИМСЯ ЧИТАТЬ.
Комплект в 4-х частях
для первого класса



Ефросинина Л.А.
**УРОКИ ЧТЕНИЯ,
СЛУШАНИЯ,
ВЫЧИСЛЕНИЯ,
ПИСЬМА И ПИСЬМА
В 1 КЛАССЕ**

**Эти и другие книги мы высылаем
наложенным платежом*:**

- Агеева И.Г. Веселые диктанты. Стихотворные примеры и рифмовки к основным правилам. (1—5 кл.)
Обл., 160 с., 28 р.
Максимова М.Р. Занятия по ОБЖ с младшими школьниками. Конкурсы, КВН, викторины, ребусы.
Обл., 128 с., 22 р.
Зубова Т.Н. Природоведение для всех.
Обл., 144 с., 32 р.
Алехина Е.А. Психогимнастика в начальной школе. Методические материалы в помощь психологам и педагогам. Обл., 88 с., 17 р.
Степанова О.А. Игровая школа мышления. Методическое пособие для учителей начальной школы, педагогов ДОУ и родителей. Обл., 128 с., 26 р.
Сунин И.Г. Веселая математика. 1500 головоломок для математических олимпиад, уроков, досуга. (1—7 класс). Обл., 192 с., 28 р.
Сунин И.Г. 200 школьных кроссвордов. (1—2 класс). Обл., 192 с., 31 р.
Степанова О.А. Игра и оздоровительная работа в начальной школе. Обл., 144 с., 25 р.
Ефросинина Л.А. Учимся писать. 1, 2, 3, 4 части. Цена каждой части 20,00 р.
Ефросинина Л.А. Учимся читать. 1, 2, 3, 4 части. Цена каждой части 30,00 р.
Ефросинина Л.А. Уроки чтения, слушания, вычисления, письма и письма в 1 классе. Методическое пособие. Обл., 128 с., 22 р.

* Наложенные деньги не включают в себя почтовые сборы для переписки, Ценная Бюропочта «Сфера образования» — оплата

ЗАКАЗ ПРИНИМАЕТСЯ С УКАЗАНИЕМ ИНДЕКСА ОТПРАВЛЕНИЯ

Издательство «ЮВЕНТА»

предлагает учебники и учебные пособия для начальной школы:

«ГОСУДАРСТВЕННЫЕ СИМВОЛЫ РОССИИ. ФЛАГ. ГЕРБ. ГИМН»

(цветной альбом для занятий с детьми 5-7 лет) _____ 15 р. 40 к.

«Конспекты уроков в начальной школе» [конкурс «Учитель года-2002»] _____ 14 р. 30 к.

«Прописи для первоклассников с трудностями обучения письму и ЛЕВОРУКИХ».
М.М. Безруких _____ 24 р. 20 к.

Учебники **«Математика»**, 1-4 классы. Методические рекомендации. Л.Г. Петерсон

Учебники **«Русский язык»**, 1-4 классы. Рабочие тетради. Методические рекомендации.

Программа. О.Л. Соболева

Учебники «Литературное чтение», 1-4 классы. Методические рекомендации. Программа

Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко

ВЫХОДЯТ В СВЕТ:

«От картинки к слову». Дидактические упражнения к «Русской Азбуке» и «Букварю»

Шляхтина Т.Ю., Сидорова Л.А., Генис А.Л.

«От игры к чтению». Дидактические упражнения к «Русской Азбуке» и «Букварю»

Шляхтина Т.Ю., Сидорова Л.А., Генис А.Л.

Методические рекомендации к учебному пособию **«От игры к чтению»**

Шляхтина Т.Ю., Сидорова Л.А.

«От элемента к букве» (пособие для подготовки первоклассников к восприятию рукописных букв) Н.А. Федосова

«Прописи для первоклассника. Учуь писать». Н.А. Федосова



С пометкой
«Начальная школа»

Заявки на учебники принимаются по адресу:

125284 Москва, а/я 42

Телефон: (095) 796-92-93. Факс: (095) 796-92-99

E-mail: booksale@si.ru, Internet: www.books.si.ru



Организация народного образования во второй половине XVIII века

Ю.М. КОЛЯГИН, Москва

О.А. САВВИНА, г. Елец

О.В. ТАРАСОВА, г. Орел

От авторов

Воспитание и обучение... Без них не может быть развития человеческой цивилизации. Наша отечественная история хранит в себе бесценный опыт многих столетий. Изучая историю образования и педагогики, мы имеем возможность отбирать ценное и полезное для современной жизни, учиться на успехах и ошибках предыдущих поколений. В развитии системы образования России надо двигаться вверх по спирали, а не катиться по наклонной плоскости. Реформирование системы образования и введение «инноваций» требуют изучения опыта предшественников. Он обязательно поможет!

Вторая половина XVIII в. отмечена рядом важных образовательных проектов. Это период, когда государство обращает внимание на просвещение простого народа. Конечно, и при Петре I был открыт ряд учебных заведений, но характер обучения в них, как правило, носил преимущественно прикладной характер. В 60–80-е годы XVIII в., в период правления Екатерины II, формируется идея создания системы начального образования для широких слоев населения. В основу этой системы была положена педагогическая цель — воспитание, в противовес узкопрофессиональным и сословным, целям, стоявшим ранее. Екатерина II, немка по национальности, очень одаренная от природы и образованная, хорошо понимала: чтобы стать русской цари-

цей, любимой народом, нужно продолжать ту национально-полезную деятельность, которая была начата предшественниками. Будучи достаточно проницательной правительницей, Екатерина II проявляла особую заботу об образовании, причем заботилась об образовании всего русского общества.

Помощником императрицы был Иван Иванович Бецкой — профессиональный педагог, 300 лет со дня рождения которого будет отмечаться в следующем году. Получив образование за границей, в 1763 г. начал, по личному приглашению Екатерины, преобразование существующих учебных заведений в новые. И.И. Бецкой был инициатором женского образования и воспитания в особом учебном заведении. Бецкому принадлежит утопическая идея о воспитании новых русских людей в интернатах. Под интернатом он понимал воспитательное учреждение, в котором должны приниматься дети с 5–6 лет и находиться в нем до 18–20 лет. По его идее дети в период обучения изолированы не только от воздействия окружающей среды, но даже и от общения с родственниками. Свои замыслы И.И. Бецкой попытался претворить в жизнь: в 1764 г. был открыт Воспитательный дом в Москве, а в 1770 г. — в С.-Петербурге.

Поначалу Екатерина II увлеклась идеями И.И. Бецкого о воспитании «добронравных



людей», однако быстро почувствовала их утилитарность и обратилась к поиску более действенной образовательной системы.

В 1782 г. императрицей была образована специальная «Комиссия об учреждении народных училищ». Одними из основных задач комиссии были: 1) создание образовательных учреждений для широких народных слоев; 2) подготовка русских учителей; 3) написание российских учебных пособий в замен западных, переводных.

С 1786 г., согласно плану, разработанному комиссией под руководством **Федора Ивановича Янковича де Мириево** (серба по происхождению, хорошо знающего русский язык, приглашенного в Россию), в 25 губерниях страны открывались главные народные училища, малые народные училища, народные училища. Эти учебные заведения были предназначены для обучения детей купцов, ремесленников и мелких служащих.

Малые училища были открыты в уездных и губернских городах, программа обучения была рассчитана на два года. Изучались христианский Закон и добронравие, чтение и письмо, чистописание, основы грамматики, рисование. Обучение математике не предполагалось. *Главные училища* открывались в губернских городах, обучение шло четыре года. В этих училищах, помимо вышеназванных предметов, предлагалось изучение российской грамматики, арифметики, геометрии, механики, физики, российской и всеобщей истории, естественной истории и гражданской архитектуры. В них же давались навыки делопроизводства и составления деловых писем. Учебный план этих училищ представлен в виде таблицы.

Помимо этого, для желающих продолжать свое образование в гимназиях вводилось преподавание латинского языка. Для результативного преподавания естественной истории, физики, математики, архитектуры главные народные училища должны были иметь наглядные пособия (коллекции, особенно на краеведческом материале, геометрические тела, чертежи, модели и пр.).

План, составленный комиссией, не ставил вопроса об обязательности начального обучения. Формально училища были бессловесными, но крестьяне, как правило, не имели возможности отправить туда учиться своих детей, так как училища открывались в городах. В немногочисленных школах обучались в основном мальчики. Беда состояла в том, что государство отстранилось от содержания и обеспечения школ, взяв в свои руки только заведование, а расходы на школы предоставило делать населению, как правило, родителям и заинтересованным частным лицам, что привело к плачевным результатам. Не правда ли, знакомая ситуация?!

И тем не менее в деле организации системы образования сделан значительный шаг вперед: устанавливались единые сроки начала и окончания занятий, вводилась классно-урочная система, формировалась методика преподавания различных дисциплин. В учебном плане отражены первые и важные попытки разрешить в широком масштабе проблему построения системы массового школьного обучения; дать совершенно определенный и достаточно разносторонний круг знаний в общеобразовательной школе, рассчитанный, по замыслу, не на высшее привилегированное сословие дворян, а на детей средних слоев городского населения.

Так, например, согласно Уставу, изданному комиссией, 22 сентября 1786 г. в Орле было учреждено Главное народное училище, которое в 1795–1796 гг. разместилось в построенном специально для него двухэтажном каменном здании, где ныне располагается юридический факультет Орловского государственного университета. Открытие Главного народного училища стало значительным событием в жизни Орловской губернии, которая в этот период была в числе самых отсталых губерний России как в экономическом плане, так и в деле просвещения. В училище могли получать образование мальчики и девочки всех сословий. Наряду с традиционным набором предметов введены иностранные языки — немецкий и французский, но учили им только детей дворян.

Мы давно уже привыкли к тому, что уроки проходят в классе, начинаются и заканчи-

Учебный план главных народных училищ

Предмет	Классы			
	I	II	III	IV
<i>Закон Божий</i>	Священная история. Сокращенный катехизис	Повторение св. истории. Чтение катехизиса (без доказательств)	Повторение катехизиса (с доказательствами). Чтение изъяснений Евангелий	—
<i>Русский язык</i>	Обучение грамоте	Правописание и первоначальные правила грамматики	Грамматика с упражнениями в правописании	Грамматика «Употребительные в общезнании», письма, счета, расписки и пр.
<i>Математика</i>	Устный счет и письмо цифр	Арифметика (ч. I)	Арифметика (ч. II)	Основания геометрии и гражданской архитектуры
<i>Физика</i>	—	—	—	Основания физики и механики
<i>Естествознание</i>	—	—	—	Начертание естественной истории
<i>География</i>	—	—	Введение во всеобщую географию. География России	Всеобщая география и математическая. Повторение географии России
<i>История</i>	—	—	Всеобщая история (ч. I)	Всеобщая история (ч. II). История России
<i>Чистописание и рисование</i>	Чистописание	Чистописание и рисование	Рисование	Рисование
<i>Прочие занятия</i>	Чтение: «Правила для учащихся»	Чтение книги: «О должностях человека и гражданина»	—	Черчение планов (в связи с архитектурой)

ваются в определенное время, обучение всех учеников происходит одновременно. Но так было не всегда.

Ровно 220 лет тому назад, в 1783 г., руководитель комиссии Ф.И. Янкович де Мириево выпускает в Санкт-Петербурге «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи». «Руководство», состоявшее из четырех частей, было признано

официальным, поэтому его выполнение было неукоснительным. Первая часть разъясняла правила работы с классом. Вторая часть содержала методические рекомендации по преподаванию ряда предметов. Третья часть была посвящена характеристике личности учителя и его профессиональным качествам. Четвертая часть излагала основные положения организации всей школьной жизни.



Являясь продолжателем идей Яна Амоса Коменского, Ф.И. Янкович де Мириево первым сделал ряд рекомендаций, которые сейчас для нас кажутся очевидными:

- необходимо учить учащихся совокупно, т.е. одновременно и одному и тому же;
- для осуществления полноценного обучения детей надо разделять их на классы и учить не каждого порознь, а весь класс;
- при ответе одного ученика весь класс внимательно должен слушать его;
- учебники должны быть одинаковыми, дети периодически должны читать вместе вслух.

До этого каждый ученик учился обособленно, имел свою учебную книгу, изучал свой раздел предмета, ему задавали особые уроки, учитель должен был выслушать каждого ученика.

В соответствии с положениями «Руководства» учитель должен был объяснять урок всему классу. Сначала новый раздел курса учитель читал вслух по учебнику, затем ученики (хором и порознь) от 8 до 12 раз повторяли его. Если кто-то из учеников отвечал, все должны были слушать его и быть, в свою очередь, готовыми к ответу. Заучивание наизусть играло важную роль, хотя в «Руководстве» указывалось на желательность ответа «исправно своими словами, нежели теми самыми, какие находятся в книге; ибо из того видеть можно, что они дело понимают». Для того чтобы научить применять изученные правила, рекомендовалось предлагать разнообразные задачи, желательного житейского, практического содержания.

Постепенно формировалась система методики преподавания дисциплин. Так, например, арифметику следовало изучать после того, как учащиеся научились читать. Учитель сначала сам решал пример или задачу на доске, затем запись воспроизводил лучший из учеников, затем новый пример записывался всеми учениками класса. При обучении чтению рекомендовалось использовать изображение слов через начальные буквы, при этом текст учился не только целиком, но и по первым буквам слов. В «Руководстве» давались реко-

мендации учителям по составлению таблиц с кратким изложением содержания книги или его плана. Разве это не предшественники популярных одно время схем-опор? Учителям настойчиво советовалось регулярно задавать детям вопросы для проверки понимания изучаемого материала.

В «Руководстве» формулировались также необходимые для учителя личностные качества. Учитель должен быть миролюбивым и порядочным, терпеливым и прилежным, справедливым и внимательным. Телесные наказания детей строго запрещались.

Комиссией были изданы «Правила для учащихся в народных училищах» (1783), в которых представлен перечень обязанностей школьников. В соответствии с «Правилами» прием в училище проводился два раза в год — летом и зимой. Зимой обучение начиналось в 8 часов, длилось 3 часа, затем обеденный перерыв и продолжение обучения с 14 часов до 18 часов; летом, с учетом увеличенного светового дня, обучение проходило с 7 до 10 часов, а потом с 14 до 17 часов. Каждый учебный день начинался с молитвы. Обучение официально было совместным, но мальчики и девочки обязаны были сидеть раздельно. «Правила» давали наставления относительно норм поведения вне школы и дома. В основу были положены традиции русского православного воспитания, а также нормы поведения и этика, принятые в обществе того времени.

Подводя итог, отметим, что в XVIII в. в России была предпринята серьезная попытка создания сети учебных заведений — малых и главных народных училищ, разрабатывались формы организации и нормы проведения занятий, появлялись отечественные учебники, начата профессиональная подготовка учителей и т.д. Это, несомненно, послужило фундаментом для появления в XIX в. все большего числа школ разных типов (школы грамоты, приходские школы и т.д.), для организации Министерства народного образования. Все это имело основополагающее значение для дальнейшего развития централизованной государственной системы образования России.

Наш факультет — региональный центр подготовки учителя

Л.Б. ШАЛЕВА,

декан факультета педагогики и методики начального обучения
Орловского государственного университета

Факультет педагогики и методики начального обучения Орловского государственного университета (ОГУ) — один из старейших в Центральной России. Недавно он отметил свое 45-летие. На факультете ведется подготовка специалистов по очной и заочной форме обучения по двум учительским специальностям: «Педагогика и методика начального образования» и «Музыкальное образование». На факультете четыре кафедры: педагогики и психологии начального обучения, методики начального обучения, русского языка и методики его преподавания и музыки. На кафедрах работает свыше 50 преподавателей, среди них 3 профессора, более 30 кандидатов наук. Каждая кафедра работает над комплексными научно-исследовательскими темами, учитывающими требования государственного образовательного стандарта, проблемы современной школы и интересы преподавателей.

На кафедре педагогики и психологии начального обучения научно-исследовательская деятельность осуществляется по ряду проблем, связанных с организацией обучения в малокомплектной сельской школе (руководитель — кандидат психологических наук, доцент *Т.Г. Захарова*). Ряд преподавателей этой кафедры под руководством заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора *Т.С. Комаровой* проводят исследования, связанные с организацией работы в классах компенсирующего обучения (познавательная деятельность младших школьников с ЗПР, эмоциональное развитие учащихся начальной школы, пе-

дагогическое общение студентов факультета как средство профессиональной подготовки).

На кафедре методики начального обучения в рамках темы «Совершенствование профессиональной подготовки учителя современной школы» проводится исследование, связанное с проблемой непрерывного профессионального образования в условиях действия государственного образовательного стандарта (руководитель — кандидат педагогических наук, доцент *Л.Б. Шалева*).

Под руководством заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, академика РАО *Ю.М. Колягина* на кафедре интенсивно разрабатываются проблемы, связанные с математической подготовкой студентов в период их адаптации; с определением содержания математического и методического образования будущих учителей современной начальной школы.

Одним из плодотворных направлений поисков новых подходов к определению содержательной стороны воспитания и обучения является приобщение молодого поколения к народному искусству и народной культуре России. Авторским коллективом под руководством доктора педагогических наук, профессора *Т.Я. Шпикаловой* создана теоретическая модель этнохудожественной системы образования и реализована на уровне программного и методического обеспечения. Одним из членов этого авторского коллектива является кандидат педагогических наук, доцент кафедры МНО *Е.В. Алексеенко* — преподаватель ИЗО и художественного труда. Под ее руководством сту-





денты факультета осваивают методику преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла, рассматривают феномен народного искусства в современном искусствоведении, фольклористике и этнографии. Учителя начальных классов Орловской области успешно внедряют в учебно-воспитательный процесс региональный вариант календарно-тематического планирования к программе «ИЗО и художественный труд» (Т.Я. Шпикалова), разработанный Е.В. Алексеевко.

Кафедра русского языка и методики его преподавания (возглавляет кандидат филологических наук, доцент, докторант *Л.В. Алешина*) работает над совершенствованием лингвометодической подготовки будущего учителя. Преподаватели кафедры занимаются вопросами подготовки специалистов для начальной школы, вопросами преемственности между начальной и средней школой, педколледжем и вузом в рамках непрерывного педагогического образования.

Одним из основателей кафедры следует считать известного методиста *В.И. Яковлеву*, автора книг «Чтение в начальных классах» (совместно с Е.А. Адамович) и «Сборник текстов для изложений», которые до сих пор активно используются учителями.

Более 40 лет на факультете успешно работает *В.Г. Талинская* — ученица доктора педагогических наук, профессора В.Г. Горецкого. Валентина Геннадьевна, воплотив в себе лучшие качества современного специалиста и человека, постоянно проявляет готовность помогать своим ученикам словом и делом. Будучи постоянным лектором на курсах повышения квалификации учителей начальных классов, она и в самых отдаленных уголках Орловской области систематически ведет методическую работу.

Кафедра музыки, возглавляемая заслуженным работником культуры РФ, профессором *В.П. Афанасьевым*, является центром эстетического образования молодежи университета, подготовки учителя музыки для региона.

На факультете действует аспирантура по специальностям «Теория и методика обучения русскому языку», «Теория и методика обучения математике», «Фольклористика».

Факультет ПИМНО — центр подготовки учителей для школ города и области. Ежегодный вы-

пуск студентов по очной и заочной форме обучения составляет не менее двухсот молодых специалистов. Среди выпускников много почетных работников образования, заслуженных учителей школ РФ. Достаточно назвать почетного гражданина г. Орла, учителя начальных классов школы № 38 *Л.П. Масленникову*, заведующую кафедрой общего начального образования областного ИУУ *Л.В. Потурову* и др.

С 1992 г. выпускники факультета получают квалификацию по специальности «Педагогика и методика начального образования» в зависимости от направления, срока и формы обучения: учитель начальных классов и математики, учитель начальных классов и музыки, учитель начальных классов и русского языка и литературы, учитель начальных классов и информатики, учитель начальных классов и английского языка, учитель начальных классов и декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Такой широкий спектр дополнительных квалификаций продиктован запросами региона: большая часть сельских школ Орловской области является малокомплектными.

По специальности «Музыкальное образование» факультет готовит учителей музыки широкого профиля, сферами деятельности которого являются преподавание музыки, культурно-просветительская музыкальная деятельность, социально-педагогическая деятельность, научно-методическая деятельность в области теории, истории и методики начального образования.

Факультет 10 лет является научно-методическим центром области в системе непрерывного педагогического образования: педколледж — вуз. Традиционными стали всероссийские и международные научно-методические конференции по проблемам преемственности в образовании.

На базе средней школы № 20 г. Орла специалистами факультета совместно с учителями начальной школы и воспитателями базового детского сада создана и успешно функционирует городская научная лаборатория по проблемам преемственности обучения и воспитания детей в системе детский сад — начальная школа — средняя школа.

Факультетом установлены творческие связи с образовательными учреждениями г. Орла, г. Железнодорожска Курской области, педагогическими колледжами (Болховским и Мезенским Орловской области, Трубчевским Брянской области, Чернским Тульской области). Факультет

плодотворно сотрудничает с факультетами начальных классов МПГУ (г. Москва), РГПУ имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), Институтом общего образования Министерства образования Российской Федерации, Реймским университетом (Франция).

Проектирование творческих учебных заданий

Спецкурс для студентов

Е.И. МАНУЙЛОВА,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ОГУ

Стремительные изменения в социально-экономический и научно-технический сферах современного общества выдвигают перед образованием принципиально новый социальный заказ: превратить процесс обучения в мощный фактор развития способностей к постановке творческих задач, к позиционному общению в процессе их решения.

Поставленный заказ логически подводит к определению конечной цели школьного обучения: не снижая планки программных стандартов, развить познавательную активность учеников, сделать процесс обучения средством психического и культурного развития детей. Для этой задачи решения необходима разработка новых обучающих стратегий, которые *смещают акценты в обучении с предметного содержания на развитие личности, ее социализацию, формирование общекультурных приобретений, в частности, культуры взаимодействия со сверстниками.*

К сожалению, данный заказ не в полной мере реализуется на практике. Находя положительный отклик у преподавателей, инновационные обучающие модели не внедряются ими в школьную практику активно.

В силу укоренившихся в сознании и поведении учителей стереотипов предметно-ориентированной педагогики, инерции, страха перед новым, риска обнаружения собствен-

ной некомпетентности или личной несостоятельности педагога оказываются неготовыми к позиции содействия становлению и развитию личности ученика через активное взаимодействие с ним в процессе решения продуктивных и творческих заданий.

В сложившейся ситуации большое значение приобретает проблема совершенствования педагогического мастерства. Процесс становления педагога-профессионала связывается сегодня не только с коренной перестройкой его знаний, умений и навыков, но прежде всего с преодолением стереотипов старого педагогического мышления и поведения, с развитием самостоятельности и творческого потенциала в решении педагогических задач.

Однако, как показывает практика, традиционная организация процесса обучения в вузе не формирует указанные качества.

Первая причина заключается, на наш взгляд, в серьезном разрыве между теорией и практикой. Приобретая теоретические знания об общих принципах и частных методиках инновационного обучения в школе, студенты оказываются лишенными возможности реализовать их на практике.

Вторая причина — традиционная организация лекционных и практических занятий обучения в вузе. В результате этого, владея достаточно хорошо учебным содержанием



традиционных обучающих программ и методикой их преподавания, студенты имеют смутное представление о социальной значимости предлагаемых ученикам заданий и соответственно о мотивах их выполнения.

Например, на вопрос о развивающей ценности учебных заданий по математике и русскому языку для начальной школы студенты часто отвечают, что они обеспечивают формирование у детей тех или иных знаний, умений и навыков. При этом они затрудняются в выделении иных развивающих аспектов заданий. Ответ на вопрос о практической значимости выполняемого задания или изучаемой темы представляет для них трудность. В лучшем случае студенты прогнозируют ценность прорабатываемой в настоящий момент работы для будущего. Причем данный прогноз носит весьма неопределенный характер.

Сложно заинтересовать другого тем, о значимости чего сам имеешь смутное представление. Студенты старших курсов очень хорошо осознают данную проблему. Возникающие противоречия вызывают тревожность у будущих педагогов по поводу своей профессиональной компетентности.

В связи с указанной проблемой процесс подготовки студентов должен не только совершенствовать предметно-методические знания, умения и навыки, но и обеспечивать решение будущими педагогами задач предметно-творческого характера. Это не может быть репродуктивное обучение, оно должно сопровождаться осмыслением собственного опыта, формированием своей позиции по отношению к происходящим событиям, затрагивать мотивационно-смысловые установки обучаемых, их личность. А обучать инновационным моделям преподавания в рамках традиционной методики невозможно.

Реализация новых творческих программ может успешно осуществляться в едином образовательном пространстве, включающем:

— введение предметного содержания в контексте постановки и решения творческих задач, организующих высшие формы сотрудничества;

— интеграцию профессиональных знаний о сущности и процедурах психолого-педагогического проектирования;

— включение студентов в процесс, направленный на конструирование психологически оправданных ситуаций, образующих проектировочную деятельность;

— последовательность апробации и своевременную корректировку переменных, входящих в состав проектирования урока.

Указанные составляющие использовались нами в единстве при проведении спецкурса для студентов III–IV курсов.

Центральной задачей спецкурса стало развитие у студентов способности к самостоятельному проектированию и реализации новых творческих программ.

Спецкурс включал в себя 20 занятий лекционно-практического характера. Каждое занятие предусматривало два вида деятельности обучаемых: разработку сценариев уроков для учащихся и рефлексию содержания и формы каждого занятия спецкурса.

Первой важной характеристикой единого образовательного пространства является совместная разработка творческих учебных заданий, т.е. заданий, предполагающих получение новых продуктов, а не заданных образцов, имеющих личный смысл для обучаемых.

Таковыми заданиями в нашем спецкурсе стала разработка конспектов уроков по выбранной студентами теме учебника. Как правило, одна тема предполагала проведение 3–4 уроков, поэтому студенты работали в микрогруппах по 3–4 человека.

Перед микрогруппами был поставлен ряд задач.

1. Разработанные ими темы должны начинаться с предложения детям творческого задания, объемлющего имеющиеся у них знания, умения и навыки, а также те, которые им предстояло получить по мере изучения нового материала. Критерием успешного усвоения нового материала являлись самостоятельная подготовка и реализация детьми творческого задания.

2. В связи с этим сценарий каждого урока должен был предусматривать задания, обеспе-

чивающие продвижение учащихся в направлении выполнения творческого задания. Урок, разработанный каждым студентом, должен иметь преемственность с предыдущим сценарием

3. Задания, предлагаемые ученикам, должны были нести определенный потенциал интеллектуальной трудности и актуализировать не только исполнительные действия учащихся, но и поисковые, оценочные и действия планирования.

4. Студентам предлагалось продумать формы взаимодействия учащихся друг с другом, а также приемы их поддержки педагогом на различных этапах выполнения учебных заданий.

Задания, разработанные каждой группой, обсуждались на занятии всеми участниками спецкурса с методических и психологических позиций, а также с точки зрения их социальной значимости. Особую сложность и интерес в проходивших обсуждениях представляли творческие задания.

Студенты сами оказались перед сложным вопросом, какое социальное значение может иметь та или иная тема, как наиболее оптимально донести ее значимость до младших школьников. В процессе поиска ответа на эти вопросы участники спецкурса продемонстрировали богатую палитру эмоциональных состояний, сменявших друг друга: недоумение по поводу необходимости поиска ответа на совершенно ясный вопрос о значении изучения выбранной ими темы; раздражение по поводу «непонятливости» руководителя, которого не устраивало объяснение, что «эта тема поможет ребенку в будущем»; интеллектуальная неудовлетворенность находимыми объяснениями; искренняя радость по поводу удачно подобранного творческого задания. Как отмечали некоторые студенты, они впервые задумались сами о социальной значимости обучения, о возможности применения школьных знаний здесь и теперь, а не в отдаленном будущем. Настолько отдаленном, что полученные знания стираются из памяти, когда оно наступает.

В результате многочисленных обсуждений на занятиях и вне их студентами был предложен ряд интересных заданий творческого характера, среди них, например, организация музея «Полезные ископаемые нашего края», составление словаря фразеологических оборотов и выражений, организация праздника прилета птиц после изучения рассказа М. Горького «Воробышко» и т.д.

Следующим важным этапом работы стала разработка системы заданий, подводящих детей к выполнению итогового творческого задания. Для ее успешной реализации мы предложили студентам таксономию учебных заданий *Д. Толлингеровой — В. Лядис*. Ознакомившись с таксономией заданий, участники спецкурса смогли создать учебные задания различных уровней интеллектуальной сложности, осознанно и целенаправленно сочетать продуктивные и репродуктивные задания в соответствии с целями отдельного занятия и темы в целом.

Предлагаем пример творческого задания, завершающего тему «Декоративная лепка», и цикл продуктивных и репродуктивных заданий, подводящих детей к его выполнению.

Тема: «Декоративная лепка», III класс (1–4).

На изучение темы отводится 5 уроков.

Творческое задание, охватывающее смыслом изучение темы, — «Ярмарка-свистунья»: изготовление игрушек и поделок для выставки-продажи.

Урок 1. Вводный.

Продуктивное задание — изготовление барельефов.

Репродуктивные задания, подводящие к его выполнению:

1. Ознакомление учащихся с понятием *барельеф*.
2. Анализ плана работы над барельефом по таблице, предложенной преподавателем.
3. **Самостоятельное изготовление барельефов учащимися¹.**

Уроки 2–3. Декоративная посуда.

Продуктивные задания — лепка и разрисовывание декоративной посуды.

¹ Жирным шрифтом выделены творческие задания.



Репродуктивные задания, подводящие к его выполнению:

1. Сообщение ученика о народных промыслах.

2. Воспроизведение знаний о приемах лепки, полученных в I–II классах.

3. Анализ различных образцов декоративной посуды по таблице, предложенной преподавателем.

4. *Лепка посуды.*

5. Обсуждение рисунков посуды по наводящим вопросам преподавателя: как посуда украшена? Какие элементы узора входят в орнамент? В каких тонах выполнен рисунок?

6. Инструктаж учащихся по поводу предстоящей работы.

7. *Нанесение рисунка.*

8. Коллективное обсуждение выполненных образцов и отбор лучших для ярмарки-продажи.

Уроки 4–5. Народная игрушка.

Продуктивное задание — изготовление народной игрушки.

Репродуктивные задания, подводящие к его выполнению:

1. Выступление учащихся с сообщениями о дымковской, каргопольской и филимоновской игрушках.

2. Беседа-анализ различных типов игрушек.

3. Знакомство с технологией изготовления игрушек (рассказ учителя).

4. Анализ учащимися предстоящей работы (по таблице).

5. **Самостоятельная работа учащихся по изготовлению игрушек.**

6. *Организация выставки-продажи.*

Выполнение заданий обеспечивает систему поддержек, выстроенных учителем. Его взаимодействие с учащимися отличается динамичностью, многообразием ролей: партнер, критик, руководитель, генератор идей, консультант и т.д.

Содержание сменяющихся форм продуктивного взаимодействия учителя с учениками было выделено и описано в педагогической психологии. К таким формам относятся: введение в деятельность, разделенные между учителем и учениками действия, имитируе-

мые действия учащихся, поддержанные действия учащихся, саморегулируемые действия, самоорганизуемые действия, самопобуждаемые действия учащихся, партнерство.

Система поддержек во многих стратегиях организуется с учетом основных положений, раскрытых в концепции поэтапного формирования умственных действий *П.Я. Гальперина* и *Н.Ф. Талызиной*. Ориентировочная основа действий (ООД) может быть задана в виде памятки, алгоритма схемы-опоры, серии картинок, отражающих последовательность выполнения действий. Педагог может дать ее в готовом виде или разработать совместно с учащимися. Важно, что с помощью ООД учащиеся получают возможность в короткий срок правильно и осознанно освоить репродуктивный навык, необходимый для дальнейшего творческого продвижения в изучении темы.

В структуре нашего спецкурса большое внимание было уделено разработке студентами ориентировочной основы действий, обеспечивающей эффективное усвоение школьниками репродуктивного материала, составляющего основу для овладения темой. В связи с тем что данному вопросу уделялось достаточное количество времени при прохождении курса педагогической психологии, при его разработке творческая деятельность студентов достигла наибольшего размаха. Ими были разработаны памятки и алгоритмы для различных этапов изучения темы: от этапа разделенных между учителем и учащимися действий до этапа саморегулируемых действий учеников.

Например, на первом этапе прохождения темы «Однородные члены предложения» для включения школьников в работу с текстами, содержащими однородные члены предложения, учитель, по мнению студентов, сам пишет на доске памятку их поиска:

- Прочитайте предложение.
- Разберите его по членам предложения.
- Определите слова, которые отвечают на один и тот же вопрос и являются одним и тем же членом предложения.
- Проверьте, относятся ли они к одному и тому же слову.

- Сделайте вывод.

Инициатива учеников расширяется при развитии изучаемой темы. Учитель помогает школьникам при создании алгоритма расстановки запятых в предложениях с однородными членами. С этой целью создается другая схема.

Весной мы весело встречаем скворцов, ласточек, грачей.

— Как связаны однородные члены в этом предложении? (Интонацией перечисления.)

— Как на письме выделены однородные члены? (Запятыми.)

— Давайте составим схему однородных членов в этом случае: □, □, □.

— С помощью какого союза можно связать однородные члены в этом предложении? (С помощью союза *и*.)

— Составим схему однородных членов в этом случае: □, □ и □.

— Сделайте вывод, когда же между однородными членами предложения ставится запятая, а когда нет? (Если однородные члены связаны только интонацией перечисления, без союзов, то запятая ставится. Если с помощью союза *и*, тогда запятая не ставится.)

— Вы сами вывели правило и начертили схемы к нему. Проверьте себя. Прочитайте правило в учебнике. Приведите свои примеры к этому правилу.

Прочитайте следующие предложения:

Зимой земля отдыхает, а весной расцветает.

Зимой солнце светит, но не греет.

— Как связаны однородные члены в этих предложениях? (Союзами *а*, *но*.)

— Составьте схемы: □, а □.

□, но □.

— Чем похожи эти предложения на предыдущие, чем отличаются? (В предложениях есть однородные члены. Но в первом предложении они связаны союзом *и*, а во втором и третьем — союзами *а* и *но*. В первом предложении запятая не ставится, а во втором и третьем ставится.)

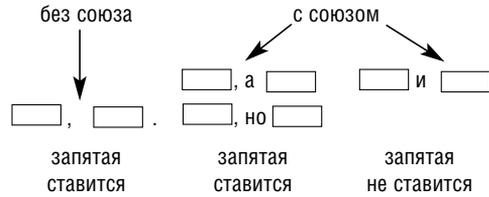
— Какой же вывод из этого можно сделать?

Дети самостоятельно формулируют правило.

— Давайте составим схему, которая поможет правильно ставить запятые при однородных членах предложения.

Учащиеся при поддержке учителя составляют алгоритм расстановки запятых в предложениях с однородными членами.

Предложения с однородными членами



— Пользуясь алгоритмом, закончите предложения, вставьте нужный по смыслу союз и расставьте знаки препинания:

В осенние дни школьники сажают ягодные кустарники (фруктовые деревья). Поднялся сильный ветер (не разогнал тучи). Весело (дружно) работают ребята. Ребята читали сказку (не басню).

Проведенный спецкурс показал следующие результаты в подготовке будущих педагогов к разработке творческих учебных заданий. Студенты:

— приобрели навык самостоятельного планирования учебного материала и способов его реализации;

— стали принимать учебную ситуацию как целостную в совокупности составляющих: плана содержания, планов взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом;

— приобрели опыт в разработке заданий разного уровня сложности: от репродуктивных до творческих.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. М., 1994.

Мануйлова Е.И., Шibaева Л.В. Сотрудничество педагога и психолога при разработке инновационных курсов в школе: Учеб.-метод. пос. Орел, 2001.

Толлингерова Д. и др. К теории учебных задач. Прага, 1992.



Работа с детскими книгами на уроках обучения грамоте

Л.В. КОЗЛОВА,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания ОГУ*

Важнейшим элементом букварной страницы является сюжетная картинка. Чаще всего она связана с текстом для обучения чтению и помогает учащимся осмысливать прочитанное. Другое назначение сюжетных картинок — служить целям развития речи. Детей учат детально рассматривать картинки, составлять ответы на вопросы учителя, последовательно строить связные высказывания.

Возможности организации речевой работы существенно расширены в «Русской азбуке». Сюжетные картинки, выполненные художником С.Р. Ковалевым, довольно часто представляют собой иллюстрации к художественным произведениям, что позволяет существенно изменить подходы к обучению первоклассников чтению. В практике преподавания можно активно использовать детские книги. В таком случае уже на первых уроках чтения определяется конечная цель обучения — дети учатся читать, чтобы затем прочитать много хороших, умных и интересных книг.

Опыт организации подобной работы, проведенной студенткой выпускного курса ОГУ *Е. Терехиной*, описан в статье. Сразу же следует отметить, что работа с детскими книгами на уроках обучения грамоте не может и не должна заменять занятий по внеклассному чтению, проводимых еженедельно.

Шестилетний школьник, пришедший в I класс, сразу же попадает в книжное окружение: в одном из шкафов устроена классная библиотечка, а рядом оборудован уголок чтения. В нем выставлены красочные больше-

форматные детские книги. Но, как правило, практически никто из первоклассников не обращается к ним. Вероятно, это объясняется разнообразными новыми впечатлениями, полученными малышами. Им пока не до книг. Значит, книги следует планомерно включать в практическую деятельность на уроке, используя при этом метод чтения-рассматривания, обоснованный Н.Н. Светловской в «Методике внеклассного чтения» (1990).

Книгу, предназначенную для коллективного чтения-рассматривания, «представляет» особое учебное пособие — «волшебная книжка-игрушка»¹. Книжка-игрушка изготовлена из плотного картона и красочно оформлена. «Появляется» такая игрушка только на уроке. В остальное время она недоступна.

Использование детских книг на подготовительном этапе обучения грамоте

На подготовительном этапе обучения в работе используются только хорошо знакомые детям книги. Поэтому, в отличие от занятий внеклассным чтением на этом этапе, книга сразу же показывается первоклассникам. Ученики должны «увидеть» новое назначение книги — книгу можно не только читать и слушать, книгу можно рассматривать, узнавать что-то новое.

На одном из первых уроков обучения грамоте учитель обращается к детям:

— У нас сейчас урок чтения. На этом уроке мы будем учиться читать. А поможет нам в этом «волшебная книжка-игрушка». Эта

¹ Описание «волшебной игрушки» представлено в статье Ю. Истратовой «Работа учащихся начальных классов с книгами» (см.: Начальная школа. 1995, № 9).

книжка-игрушка обещает нам приносить на урок самые интересные книжки. У любой книжки есть обложка. Посмотрите, какая красивая обложка у нашей книжки. Но на ней ничего не написано: мы только учимся читать. Давайте попросим открыть книжку.

Обложка книжки-игрушки открывается, и дети видят большеформатную книгу «Гуси-лебеди». Учитель предлагает посмотреть книжку. Сначала обложку:

— Что нарисовано на обложке? А написано? Прочитайте, кто умеет. Значит, наверное, в этой книжке «спряталась» сказка «Гуси-лебеди».

Кто знает эту сказку?

Кто читал вам эту сказку?

А как проверить, действительно ли в этой книжке «прячется» сказка «Гуси-лебеди»?

(Книжку надо полистать, рассмотреть ее страницы.)

Дети рассматривают книгу и коллективно рассказывают сказку.

Вывод.

— Какую сказку мы рассказали? Где написано, как называется эта сказка?

Запишем заглавие сказки на обложке книжки-игрушки.

(На обложку книжки-игрушки выставляется карточка с заглавием сказки.)

— Как мы узнали сказку? Что помогло нам рассказать сказку? (Картинки.)

А что еще есть на странице книги, кроме картинок? (Есть текст сказки.)

Эту книгу я поставлю в уголок чтения, и на перемене вы сможете ее посмотреть.

Люди сначала сказку рассказывали, а потом записывали. Так получилась эта сказка. Будем учиться правилам записи.

Далее идет работа на с. 7 «Русской азбуки». Дети знакомятся со схематической записью предложения.

В другой раз «волшебная книга-игрушка» «покажет» первоклассникам сказку К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха». Рассматривается обложка.

— О ком эта книга? Как вы узнали? (По рисунку на обложке.)

Книгу можно узнать по фамилии автора. Фамилия автора записывается на обложке, вверху. Кто может, прочитайте фамилию автора. (Фамилия записана на карточке.)

Ниже фамилии автора всегда записывается заглавие книги. Прочитайте заглавие.

Кому знакома эта книга?

Давайте рассмотрим каждую страницу этой книги и хором расскажем сказку.

Хоровая декламация.

Вывод.

— Какую сказку рассказали? Кто написал для детей эту сказку?

Где написана фамилия автора? Поставьте карточку с фамилией автора на обложку книжки-игрушки.

Какое заглавие у сказки? Поставьте карточку с заглавием на обложку книжки-игрушки.

Затем идет обычная работа. Дети вспоминают «гостей Мухи» и учатся делить слова на слоги.

В начале урока детскую книгу следует использовать весьма осторожно. Книга способна очень эмоционально воздействовать на учеников, и дальнейшая обучающая работа может оказаться неэффективной. Поэтому на этапе подготовки детей к изучению нового материала можно пользоваться только теми книгами, которые хорошо знакомы детям. Иллюстрации этих книг должны помогать коллективной работе: рассказыванию сказки по картинкам или хоровой декламации.

И основное «открытие», сделанное первоклассниками в подготовительный период обучения грамоте, состоит в том, что, оказывается, даже знакомая книга может научить чему-то новому.

Использование детских книг на основном этапе обучения грамоте

Центральная задача на основном этапе обучения грамоте — формирование полноценного навыка чтения. На уроке работа над новым звуком и буквой традиционно начинается со звукового анализа, который ведет к выделению и изучению звука и буквы. Учеб-



ным материалом для обучения чтению являются слоговые таблицы, столбики слов и тексты, специально составленные и подобранные авторами «Азбуки».

Но, открывая учебник на нужной странице, шестилетний первоклассник видит прежде всего не мелкие предметные картинки, не печатные материалы, а крупную сюжетную картинку. Если такая картинка служит иллюстрацией к читаемому тексту, то можно обратиться к ней до чтения — подготовить детей к восприятию текста. Можно посмотреть на картинку и после чтения связать с прочитанными материалами.

Однако сюжетные картинки «Русской азбуки», представляющие собой иллюстрации к художественным произведениям, иногда никак не связаны с материалами для чтения (с. 52–53, илл. к сказке Ш. Перро «Кот в сапогах»). Нередко картинки иллюстрируют отрывки из художественных произведений, которые даны для дополнительного чтения (с. 62–63, илл. к сказке К.И. Чуковского «Тараканище»). И работа на уроке с сюжетными картинками-иллюстрациями, как показывают наблюдения, далеко не всегда эффективна. Чаще всего учащимся предлагается вспомнить художественное произведение, к которому нарисована иллюстрация, а также найти на картинках предметы, названия которых начинаются с изучаемых звуков. Причем даже в том случае, если учитель показывает детям книгу с соответствующим художественным произведением, положительной мотивации к общению с книгой у первоклассников не наблюдается. Поэтому работа с такими сюжетными картинками-иллюстрациями имеет свои особенности, которые были установлены опытным путем.

Во-первых, первоклассников следует специально готовить к восприятию сюжетной картинки-иллюстрации. Во-вторых, к книге с соответствующим художественным произве-

дением нужно активно применять метод чтения-рассматривания. В-третьих, чтение-рассматривание книги должно завершать урок чтения. На перемене книга выставляется в уголке чтения, и каждый ученик имеет возможность ее посмотреть. Лучше, если будет выставлено несколько экземпляров, потому что желающих полистать книгу, как правило, оказывается много.

Тема урока: Звуки [к], [к'], буквы К, к.

Материал к уроку: «Русская азбука», с. 52–53, книга Ш. Перро «Кот в сапогах»¹.

1. Урок начинается с обращения учителя: — Сегодня на уроке книжка-игрушка предлагает нам отправиться в сказку. Какую? Узнаем ее по опорным словам.

2. Работа с читающими детьми.

Дети читают слова, записанные на карточках (карточки стоят в том кармане обложки книжки-игрушки, который обычно «представляет» иллюстрацию):

Мельница, осёл, сапоги, король, принцесса, косари, жнецы, замок, людоед, лев, мышь.

Заглавие сказки узнается легко — «Кот в сапогах». Но «волшебная книжка-игрушка» не открывается: не названа фамилия автора. Книгу нужно назвать правильно, указывая фамилию автора и заглавие. Учитель предлагает «заслужить» возможность открыть «волшебную книжку-игрушку». Но эта возможность может быть предоставлена только тем, кто будет выполнять задания учителя.

3. Выделение нового звука [к]:

— Какой звук есть во всех перечисленных словах: *сказка, мельник, кот, король, замок, карета?*

Звук [к] выделяется и изучается.

4. Выделение звука [к']:

— Как кот представил королю своего хозяина?

Составление схемы-модели слова *маркиз*. Выделение и изучение звука [к'].

5. Вывод.

¹ На описываемом этапе обучения важно правильно подобрать издание книги. Лучше всего использовать отдельные книги-произведения с яркими, красочными иллюстрациями. В данном случае использовалась книга Ш. Перро в пер. М. Булатова с рис. С. Кима (Кемеровское кн. из-во, 1984).



— Мы познакомились с двумя новыми звуками [к] и [к']. Что общего у этих звуков? Чем они различаются?

Поощрение наиболее активных учеников. Они получают из разрезной азбуки букву л.

6. Работа по сюжетной картинке «Русской азбуки».

Дети открывают учебники.

— Какой момент сказки представлен на картинке?

Что говорит Кот коццам?

Найдите на сюжетной картинке предметы, названия которых начинаются со звуков [к], [к'].

7. Знакомство с буквами К, к.

8. Чтение слоговой таблицы.

9. Чтение текста на с. 53–54.

10. Обучения детей чтению в лицах текста из «Русской азбуки».

В ходе работы учащиеся поощряются: учитель раздает детям буквы, из которых составляется фамилия автора сказки — Перро. Фамилия автора записывается на обложке книжки-игрушки. Дети правильно называют книгу, которую предстоит рассмотреть, и получают возможность сделать это.

11. Чтение-рассматривание книги. В ходе рассматривания учитель зачитывает отрывки-диалоги из книги.

12. Итог урока.

— Чему научились на уроке?

Какая книга помогла в этом?

Теперь все дети назвали книгу правильно, указывая фамилию автора и заглавие.

Более сложной можно считать такую работу, когда школьники сравнивают содержание художественного произведения и соответствующую иллюстрацию.

Тема урока: Звуки [л], [л'], буквы Л, л.

Материал к уроку: «Русская азбука», Книга К.И. Чуковского «Тараканище». Рисунки В.М. Конашевича (М.: Дет. л. 1986).

1. Урок начинается с показа книжки-игрушки. На ее обложке представлена картинка-иллюстрация к сказке. (Детям показывается разворот обозначенной книги, все надписи

закрываются полосками бумаги.) Дети хором декламируют:

Ехали медведи
На велосипеде.
А за ними кот
Задом наперед.
А за ним комарики
На воздушном шарике.
А за ними раки
На хромой собаке.
Волки на кобыле.
Львы в автомобиле.
Зайчики в трамвайчике.
Жаба на метле...
Едут и смеются.
Пряники жуют.

— Какое настроение у всех животных в этом отрывке?

Все эти животные помогут нам изучить новые звуки и буквы.

2. Выделение звука и изучение [л].

— Подумайте, названия каких животных с этой картинке «спрятались» в следующих схемах-моделях:

В слове два слога, потому что два гласных звука — [о], [и] (на доске выставляется значок /). Ударение падает на первый слог.

Расскажите, из чего состоит первый слог.

На место первого слога выставляется схема-модель: 

(Первый слог состоит из слияния согласного твердого и гласного, а также из примыкающего к нему звука вне слияния, согласного твердого.)

На место второго слога выставляется схема-модель: 

— Расскажите, из чего состоит второй слог. (Второй слог состоит из слияния согласного мягкого и гласного.)

Название каких животных соответствует данной схеме? (Волки.)

Далее выделяется и изучается звук [л].

3. Выделение и изучение звука [л'].

— Охарактеризуйте вторую схему:



Название каких животных «спряталось» в этой схеме? (Львы.)



4. На этапе распознавания звуков дети декламируют начало сказки, выделяют слова со звуками [л], [л'] и определяют место звуков в слове. Например: *exали* — звук [л'] в середине слова, *велосипеде* — звук [л] в середине слова.

5. Затем дети знакомятся с новыми буквами *Л, л*, учатся читать слоги по слоговой таблице.

6. Вывод.

— Мы познакомились с новыми звуками и буквой, научились читать слоги с этой буквой, чтобы потом самим прочитать много хороших книг.

А кто знает, начало какой сказки представлено на иллюстрации?

Отметьте на нашей книжке-игрушке фамилию автора (Чуковский).

Отметьте также заглавие («Тараканище»).

Каким был тараканище? (Злым, страшным, все звери очень боялись злого усатого таракана.)

7. Учитель (или специально подготовленный, хорошо читающий ученик) зачитывает отрывок от слов «И сидят и дрожат под кусточками...» до слов «так и пятится». При этом учитель книгу не показывает.

— Перечислите зверей, которые испугались таракана.

Кто спас зверей от страшного тараканища?

8. Работа на с. 62–63 «Русской азбуки».

— Какой момент сказки представлен на картинке? Объясните.

Учитель (или читающий ученик) зачитывает отрывок из сказки от слов «ослы ему славу по нотам поют...» до слов «платочками машут и пляшут».

— Какие животные не нарисованы на картинке? Перечислите их.

Читающие дети зачитывают отрывок из сказки, помещенный на с. 62. Затем проводится обычная работа по обучению детей чтению столбиков слов и текста на с. 63.

В конце урока делается вывод.

— С какими звуками познакомились?

Чему учились в уроке?

Какая книга помогла вам узнать новые звуки и буквы. Назовите ее правильно.

Проводится коллективное чтение-рассматривание книги. Книга выставляется в уголке чтения.

И новое «открытие» — книгу нужно читать внимательно. Не всегда на иллюстрации представлено все, «как в тексте».

Материалы сюжетных картинок могут существенно расширять представления учащихся об окружающем мире. В частности, первоклассники получают первоначальные сведения об отечественной истории.

Тема урока: Звуки [п], [п'], буквы *П, п*.

Материал к уроку: «Русская азбука». Поэма А.С. Пушкина «Медный всадник».

1. Урок начинается с показа учителем памятника Петру I. Работа с читающими детьми.

— Прочитайте слова: *память, памятник*.

Как связаны эти слова?

Кому устанавливают памятники?

Посмотрите на фотографию памятника «Медный всадник». Кому он посвящен?

Где находится этот памятник? Почему?

2. Рассказ учителя.

— Посмотрите на памятник. Вы видите императора Петра I на коне. Конь встал на дыбы. Но Петр не боится опасности. Он указывает рукой, что здесь нужно основать город.

Петр I хотел, чтобы Россия была богатой и сильной страной. Из Санкт-Петербурга на кораблях можно добраться в другие страны. Петр I создал российский флот — построил корабли, на которых можно было плыть.

Петр I был сильным и смелым человеком. Он участвовал в сражениях вместе с солдатами. Не боялся никакой работы. Умел работать пилой и топором, как настоящий простой плотник. Первые русские корабли были деревянными. Изучил морское дело и умел водить корабли, как капитан. За большие заслуги перед Россией Петру I и поставлен этот памятник. Вы можете рассмотреть эту фотографию на перемене.

(Фотография закрывается.)

Я сказала, что царь Петр умел работать пилой и топором, как настоящий плотник. А что делает плотник? (Строит деревянные дома. Первый российский флот тоже был деревянным.)

3. Составление схемы слова *плотник*, выделение звука [п] и его изучение.

4. Звук [п'] выделяется из слова *Пётр*.

5. Распознавание звуков [п] и [п'] из слов *плотник, капитан, пилот, повар, продавец*. Логическое упражнение: назвать все эти слова одним словом (профессии).

6. Знакомство с новыми буквами — П, п.

— Откройте «Азбуку» на с. 82–83. Найдите на картинке царя Петра. Какой он?

Какую работу выполнял Петр I?

Почему Петр I перестал работать топором? (К нему обращаются послы из других стран.)

Как вы думаете, зачем к Петру приехали послы?

Найдите на странице «Азбуки» букву п.

7. Чтение слоговой таблицы и столбиков слов.

8. Чтение пословиц на с. 83.

— Соотнесите пословицы с тем, что вы узнали о Петре I.

9. Работа с книжкой-игрушкой.

— «Волшебная книжка-игрушка» предлагает книгу. Назовите ее правильно.

Пушкин.

«Медный всадник»

10. Рассматривание обложки книги. Чтение вступления к поэме с комментариями учителя:

— О чем мечтал Петр I?

Каким стал Санкт-Петербург?

Что Пушкин любит в Санкт-Петербурге?

Поэма Пушкина написана для взрослых, и вы сможете ее прочитать, когда вырастаете и научитесь хорошо читать.

11. Итог урока.

«Открытием» урока становится вывод о том, что из книг можно узнать «про все на свете». Но есть книги для начинающих читателей и есть книги для взрослых.

Уже в I классе ученики могут получить представления о достоверности книжной иллюстрации, о ее роли в книге.

Тема урока: Звуки [р], [р'], буквы Р, р.

Материал к уроку: «Русская азбука». А.С. Пушкин. «Сказка о рыбаке и рыбке» (Пушкин А.С. Сказки / Рис. В.М. Конашевича. М., 1987).

1. Урок начинается с сообщения темы, рассмотрения сюжетной картинки и чтения дополнительного текста на с. 68 (работают читающие первоклассники). Дети узнают сказку и «записывают» (пользуясь готовыми карточками) данные на обложке «волшебной книжки-игрушки»:

Пушкин.

«Сказка о рыбаке и рыбке».

2. Далее ведется беседа. Ее назначение — уточнение и активизация словаря школьников.

— Где жили старик со старухой? (У самого синего моря.)

Чем занимался старик? А старуха?

Как долго так жили старик и старуха?

Какой дом был у старика и старухи? Покажите на картинке.

Как назывался такой дом? Почему?

Докажите, опираясь на рисунок, что землянка была ветхая, старая.

3. Работа по теме урока.

Выделение и изучение новых звуков [р], [р'] из слов *корыто, дверь*.

Распознавание звуков. Рассмотрите картинку, назовите предметы, в названии которых есть новые звуки.

Обучение детей чтению (на материале с. 69).

4. Чтение-рассматривание книги А.С. Пушкина «Сказки»: «Сказка о рыбаке и рыбке».

5. Сравнение иллюстрации в книге и картинки в «Русской азбуке».

В результате сравнения выясняется, что картинка моря на с. 68 («на море черная буря») не соответствует содержанию картинки на с. 69 («попросил бы корыто: наше-то совсем расколосось»). Эти картинки иллюстрируют разные отрывки из сказки.

Вывод: над книгой следует думать, иллюстрации в книге помогают осмыслению содержания. Но главное в книге — текст, и им все перепроверяется.



Использование детских книг на заключительном этапе обучения грамоте

Эффективность описанной работы проявилась уже на третьей ступени основного периода обучения грамоте. У детей появился устойчивый интерес к детским книгам. Традицией стало приносить «на выставку» свои книги из дома, «чтобы другие ребята посмотрели».

Отвечая на вопрос, приведенный в «Азбуке»: «Из какого произведения взяты строчки?» — первоклассники называли и фамилию автора, и заглавие. Рассматривая новую книгу, «считывали» всю нужную информацию с обложки. Ориентируясь на иллюстрации, пытались понять, о чем написано в незнакомой книге.

Теперь предстояло подготовить малышей к встрече с большим и умным другом — библиотекой. Первым шагом для этого стала систематизация фонда классной библиотечки. Активная работа при этом велась на стенде в уголке внеклассного чтения.

Тема урока: Буква *ь* (закрепление).

Материал к уроку: «Русская азбука». Книга С.В. Михалкова «Мы едем, едем, едем». Рисунки О. Горбушина (М.: Самовар, 1990). Стихотворение «А что у вас?».

1. Работа на с. 137–138 «Русской азбуки». Обучение детей чтению.

2. Работа по сюжетной картинке (с. 139).

— Кого вы видите на картинке?

Какие это дети: те, что живут рядом с вами, или те, что жили давно?

Где сидят дети? Что они делают?

3. Выполнение задания из учебника «Русская азбука», с. 139.

4. Рассматривание книги С. Михалкова. Чтение отрывков из стихотворения «А что у вас?».

5. Выводы.

— Чем вам понравилось это стихотворение?

Назовите правильно книгу, которую рассмотрели.

Назовите только фамилию автора.

(Фамилия автора прочитывается, карточка с фамилией прикрепляется на стенде в уголке чтения.)

— Что писал С.В. Михалков?

(Карточка с названием жанра также прикрепляется на стенде в уголке.)

Оформление стенда в уголке чтения в этот период произвольное. Важно показать связь между фамилией автора и тем жанром, в котором автор работал: Михалков — стихи.

Аналогичная работа продолжается на материале с. 143–144 «Русской азбуки».

Тема урока: Сочетание *ии*.

Материал к уроку: «Русская азбука». Книги Л.Н. Толстого (*Толстой Л.Н.* Рассказы для маленьких детей / Рис. В. Бескаравайного. М.: Дет. лит., 1982; *Толстой Л.Н.* Три медведя: Сказка / Худ. Марина Малкус. Минск: Оникс, 1999).

1. Объяснение нового (сочетание *ии*), чтение столбиков слов на с. 143.

2. Беседа по картинке из «Русской азбуки»:

— Кого вы видите на картинке?

Посмотрите на картинку. Эти люди живут рядом с нами или жили раньше? Объясните свои наблюдения.

Зачем дед полез на печку?

Чтение и работа по рассказу Л.Н. Толстого (с. 143). В результате работы надо озаглавить рассказ словами автора. (*Стыдно, внук.*)

4. Выводы.

— Какой рассказ читали?

Назовите его правильно.

Такие маленькие рассказы написал для детей великий русский писатель Л.Н. Толстой. Эти рассказы он включил в свою «Азбуку». По таким рассказам учились читать наши мамы и папы, бабушки и дедушки. И я училась по рассказам Л.Н. Толстого.

5. Рассматривание книги.

— Назовите книгу правильно.

Подумайте, сколько в ней представлено рассказов.

Полистаем книгу. Рассмотрим титульный лист книги. На нем вы видите рисунок: Л.Н. Толстой изображен с ребятами.

Какие это ребята?

Что вы можете сказать о самом авторе, рассмотрев этот рисунок?

Прочитаем заглавие каждого рассказа.

Вывод: в книге несколько рассказов. Все они о детях и животных. Итак, Л.Н. Толстой писал рассказы.

Карточки закрепляются на стенде: Толстой — рассказы.

6. Аналогично строится работа на с. 144 «Азбуки», устанавливается соответствие: Толстой — сказки.

7. Работа с книжной выставкой.

— Мы познакомились с двумя книгами. Назовите их правильно.

Что общего в этих книгах?

Для кого пишет Л.Н. Толстой?

Произведения каких жанров пишет Л.Н. Толстой?

При работе на с. 152–153 «Русской азбуки» первоклассники выясняют, что сказки разделяются на народные и литературные. Литературную сказку всегда пишет писатель, а в народных сказках писатель не указывается.

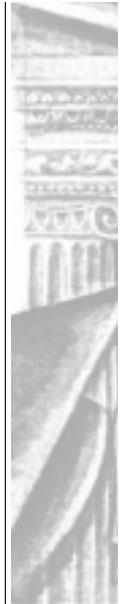
Знакомся со «Сказкой о глупом мышонке» С.Я. Маршака (с. 170 «Русской азбуки»),

дети делают новое «открытие»: литературная сказка может быть написана в стихах и в прозе. Л.Н. Толстой писал прозаические сказки, а С.Я. Маршак — поэтические литературные сказки.

Уже в третьей четверти карточки с указанием жанра (сказки народные, литературные сказки, стихи, рассказы) со стенда были перенесены в классную библиотечку и стали служить разделителями для книг. Так дети получали первые представления о систематизации книжного фонда.

В конце периода обучения грамоте все первоклассники умели соотносить фамилию знакомого писателя с темой и жанром чтения, подтверждали правильность ответов примерами — ссылкой на конкретную книгу и ее автора.

Книжное окружение, грамотное обучение шестилетнего школьника общению с книгой (в том числе на занятиях по внеклассному чтению) способствуют становлению у школьников устойчивого интереса к книгам и чтению и создают предпосылки для формирования читательской самостоятельности.



Об организации орфоэпической работы

И.Ю. ТЯМИНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ОГУ

Одним из главных условий эффективности организации учебной деятельности младших школьников по овладению произносимыми нормами литературного языка является своевременное определение уровня сформированности их орфоэпических навыков.

Приведем основные правила, по которым строится обследование речи учащихся:

1) уровень сформированности произносительных навыков детей проверяется 2 раза в году: осенью, чтобы правильно спланировать работу, и весной, чтобы подвести ее итоги. Сначала речь учащихся изучается на уроках,

в играх на переменах, затем проводится специальное индивидуальное обследование, при котором можно выявить все особенности речи младшего школьника;

2) задания для проведения индивидуального обследования должны предусматривать работу как с изолированными словами, так и со словами, включенными в предложения и связный текст. При работе с отдельным словом внимание учащегося с большей легкостью фиксируется на «опасных» моментах в произнесении звуков, постановке ударений. При включении же слова в предложение, а



тем более в связный текст ученику значительно труднее сосредоточиться на звуковой форме каждого слова. Поэтому последовательность заданий должна быть следующая: от отдельного слова к предложению и к связному тексту;

3) обследование проводится с использованием специального материала, который подбирается и правильно оформляется. Лучше иметь конверты с вложенными картинками на определенные звуки и их сочетания. Картинки должны быть доступными по содержанию и по исполнению. Часто этого бывает трудно добиться, поэтому, кроме картинок, можно предложить учащимся ответить на вопросы, например: «Как называется домик для скворцов?» (*скворе[чн]ик*) и др. Заметим, что при отборе слов для работы необходимо исходить из принципа педагогической целесообразности;

4) подготовив материал, учитель начинает обследование. Данные индивидуального обследования речи младших школьников учитель записывает в тетрадь. Затем на их основании составляет сводную таблицу состояния речи учащихся всего класса, в которой в дальнейшем будет отмечать все изменения в речи детей.

№ п/п	Дата обследования	Фамилия, имя ребенка	Виды нарушений орфоэпических норм												

Последующая работа по обучению орфоэпии строится в соответствии с типологией орфоэпических упражнений и предполагает:

1) формирование слуховых умений (упражнения, вырабатывающие умения на слух определять звуковой состав слова, не смешивать звучание с написанием, определять место ударения в слове, воспитывать чувство речевого ритма, вырабатывать умение оценивать звуковой состав слова с точки зрения проявления в нем орфоэпических норм);

2) формирование умений артикуляционно-произносительных (упражнения, вырабатывающие навыки нормативного произношения звуков и нормативной постановки ударения; упражнения, направленные на формиро-

вание артикуляционно-произносительных навыков).

Обратимся теперь к характеристике различных видов упражнений, которые могут быть использованы в работе.

1. Упражнения, предполагающие проведение работы над артикуляцией звука (его узнавание, выделение, вызывание).

Цель: тренировка артикуляционного аппарата, способствующая правильному произношению звука; уточнение и отработка произношения звука в словах.

- Произнесите звук, обозначаемый буквой *ц*. Какую работу при этом совершают органы речи?
- Найдите одинаковый звук в словах: *фонарик, фокус, февраль, фигура*. Произнесите слова правильно. Не вставляйте лишних звуков.
- Назовите звук, которым начинаются слова, произнесите его правильно. Произнесите сначала выделенные слова, затем по их образцу прочитайте остальные.

Чай, часы, чашка, чайка, часто, чан, чарка;

чудо, чулан, чулок, чужой, чуваш, чуело; чердак, чернила, человек, черпать, чертветь, четыре;

чинить, чисто, чиркнуть, чибис, число.

2. Упражнения, целью которых является знакомство учащихся с литературной нормой.

- Звук [г] на конце слов оглушается в [к].

Прочитайте вслух следующие слова.

Творог, порог, рог, пирог, сапог, плуг, стог, снег, мог, враг, слог, четверг, поджог.

- Перепишите слова.

Шофёр, актёр, монтёр, суфлёр, гравёр, минёр, гримёр, киоскёр, вахтёр, гастролёр, режиссёр, дирижёр, сувернёр.

Прочитайте слова вслух. Запомните, что иноязычный суффикс *-ёр*— обычно находится под ударением. Исключение: *комбайнер*.

Выясните значение неизвестных слов.

3. Упражнения на сопоставление и противопоставление нормы и ненормированных образований.

Цель: помочь школьникам быстрее и лучше понять особенности русского литературного произношения и путем систематической целенаправленной работы сформировать навыки орфоэпически правильной речи. С этой целью можно использовать различные по характеру сопоставления.

1) Сопоставление звуков и букв.

Цель: обучение детей различению звуков и букв, правильному произношению звуков и названий соответствующих букв.

- Правильно произнесите названия следующих букв: *к, л, м, н, р, с, ф, х, ш, щ*. Затем произнесите звуки, которые обозначаются этими буквами.

2) Сопоставление диалектных и нормированных фонетических особенностей.

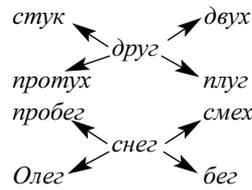
Цель: развитие речевого слуха учащихся; выработка умений слышать звучащее слово, фиксировать внимание на его фонетических особенностях, исправлять и предупреждать фонетические ошибки.

Так, в условиях диалектов эффективными являются упражнения на сопоставление и противопоставление диалектного [ɣ] и литературного звука [г]. Целесообразно познакомить школьников с особенностью произношения этих согласных сначала изолированно, затем в разных частях слова, показать, какую работу совершают органы речи при их образовании (щелевое образование [ɣ] и смычное [г]). Можно предложить такие упражнения:

- В чем отличие в произношении звуков [ɣ] и [г]? Как произносите этот звук вы? А как правильно?
- Распределите и запишите слова по группам: а) [г] в начале слова; б) [г] на конце слова; в) [г] в середине слова. Прочитайте их правильно. Одинаково ли произносится [г] в разных частях слова?

Герой, грибок, погода, сапог, погоди, государство, порог, стог, где, когда, творог, друг.

- Какие слова рифмуются с данными, если соблюдать правила произношения? Произнесите эти слова правильно.



Приведите подобные примеры рифмующихся слов.

3) Сопоставление произношения владеющих и не владеющих орфоэпией учащихся.

Цель: выявление отклонений от норм литературного языка; выработка умения фиксировать и исправлять произносительные ошибки в чужой речи, т.е. умения анализировать речь окружающих людей с точки зрения ее фонетических особенностей и давать аргументированную оценку речи других носителей языка.

В связи с этим рекомендуется использовать для прослушивания магнитофонные записи образцов правильной и выразительной речи, а также ошибочного произношения.

4. Упражнения, предполагающие проведение предварительной орфоэпической подготовки (имеющейся или осуществляемой самими учащимися).

Цель: учить школьников предварительно готовить тексты для чтения (воспроизведения), чтобы предупредить орфоэпические ошибки, возникающие прежде всего под влиянием письменной речи.

- Прочитайте пословицы. Обратите внимание на произношение окончания выделенных слов.

Смелого пуля боится, смелого штык не берет.

У сильного всегда бессильный виноват.

От плохого начала и конец плохой.

- Прочитайте вслух слова. Обратите внимание на выделенные гласные: не вставляйте лишних звуков, не заменяйте гласные согласными.

Какао, радио, паук, патриот, фараон.

Выясните значение неизвестного вам слова.

- Расставьте ударение в глаголах. Прочитайте вслух.



Ждать — ждала; *задать* — задала; *понять* — понял; *жить* — жила; *начать* — начал и т.д.

5. Упражнения, вырабатывающие навыки правильной постановки ударения в словах и показывающие его смысловозначительную функцию.

Цель: учить школьников соблюдению акцентологических норм; помочь осознать, что от места ударения зависит не только правильность / неправильность произношения, но и в ряде случаев лексическое значение слова.

С той целью рекомендуется использование упражнений, показывающих смысловозначительную функцию русского ударения.

- Прочитайте отрывок из стихотворения правильно и выразительно. Сделайте вывод о роли ударения.

Скорей, сестра, на рыб взгляни,
Попались на крючок они!
В ведёрко руку окуни,
Не бойся, это окуни!

Я. Козловский.

- К данным словам подберите подходящие по смыслу слова. Напишите словосочетания. Прочитайте вслух, соблюдая нормы ударения.

(Какой?) *хлопок*, (какой?) *хлопок*;
(сколько?) *стоит*, (как?) *стоит*; (какие?) *кружки*, (какие?) *кружки*; (где?) *пропасть*, (какая?) *пропасть*.

6. Упражнения, вырабатывающие навыки правильного произношения стихотворной речи (с учетом ритма и рифмы).

Цель: учить школьников по ритму и рифме стихов определять место ударения и произношение звуков в рифмующихся словах.

Отбирая стихотворения (отрывки), следует учитывать характер рифмы, которая может быть как точной, так и неточной. Для учебных целей более всего подходят тексты с точной рифмой.

- Прочитайте стихотворный отрывок. Какое произношение окончания выделенного слова подсказывает рифма?

Заказное из Ростова
Для товарища Житкова.

— Заказное для Житкова?
Извините, нет такого.

С. Маршак.

- Правильно и выразительно прочитайте отрывки из стихотворений. В выделенных словах определите место ударения. Обратите внимание на рифму, которая поможет в этом.

Есть у нас цветная глина.
Привезли из магазина.

Б. Ивлев.

В мастерскую к столярам
Петя ходит по утрам.

Г. Лошин.

7. Упражнения, вырабатывающие навыки литературного произношения, исключая влияние письменной речи.

Цель: упражнять детей в правильном произношении звуков в словах и в правильной постановке ударения. С этой целью рекомендуется использование упражнений, которые предполагают название предметов, изображенных на рисунках.

- Назовите слова, которые обозначают нарисованные предметы. Соблюдайте при этом правила литературного произношения.

Рисунки: утюг, носорог, флаг, пирог, сапог, шланг, плуг, стог.

8. Упражнения, направленные на закрепление литературной нормы, вырабатывающие правильную дикцию, ясное, отчетливое произнесение звуков.

Сюда относятся в первую очередь упражнения с использованием различных поговорок, скороговорок, звуковых и слоговых рядов (например: *га — го — ги — ге — ги* и т.п.).

Приведенный перечень орфоэпических упражнений не является исчерпывающим. В опыте работы учителей начальных классов Орловской области накоплено немало ценного. Этот опыт нуждается в дальнейшем осмыслении и систематизации.

Важно подчеркнуть необходимость гибкого и вариативного подхода к организации ор-

фоэпической работы. Невозможно выделить какой-либо один универсальный вид упражнений, обеспечивающий эффективное усвоение той или иной нормы. Многое определяет конкретными условиями конкретного класса, речевым окружением школьников.

Упражнения должны проводиться планомерно, систематически, параллельно с изуча-

емыми разделами и темами. Подбирая дидактический материал, очень важно использовать тексты на лингвистические темы, посвященные, в частности, фонетике и орфоэпии. Удачно подобранные тексты позволяют расширить лингвистический кругозор школьников, пробудить их интерес к орфоэпии, что является залогом успешного обучения.

Формирование познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития

Уроки русского языка

Е.В. ШАМАРИНА,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
начального обучения ОГУ*

Проблема неуспеваемости в начальной школе является одной из самых острых. По данным различных исследований, затруднения в обучении по тем или иным причинам испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы; причем для более 50% неуспевающих школьников характерна задержка психического развития.

Задержка психического развития — это нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории (выявление и учет нарушений развития познавательной деятельности, использование специальных форм и методов обучения, организация охранительного режима, использование дозированных учебных нагрузок и др.).

Организация таких условий осуществляется в системе коррекционно-развивающего обучения (КРО), которая представляет собой форму дифференциации образования, позволяющую решать задачи своевременной активной помощи детям со стойкими трудностями в обучении. Данная форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна в рамках специальных классов для детей с задержкой психического развития.

По характеру поведения, особенностям познавательной деятельности и эмоциональной сферы младшие школьники с задержкой психического развития значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий для компенсации нарушений.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии у детей рассматриваемой категории мыслительной деятельности. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов



и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления (*К.С. Лебединская, Л.И. Перселени*). Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, трудностях звукового анализа слов и усвоения логико-грамматических конструкций, особенно характеризующих пространственные и временные категории, бедности и недостаточной дифференцированности словаря (*Е.В. Мальцева, Г.Н. Рахмакова, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман*).

Особенности познавательной деятельности у учащихся с задержкой психического развития проявляются в недостаточной сформированности внимания. В исследованиях *Г.И. Жаренковой* убедительно показано, что свойственные детям рассматриваемой категории пониженная работоспособность и неустойчивость внимания имеют разные формы индивидуального проявления.

У всех школьников с задержкой психического развития наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и непроизвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь, как установлено в исследованиях *В.Л. Подобеда*, у таких учащихся ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Эти особенности влияют на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала.

Нарушения эмоциональной сферы и поведения младших школьников с задержкой психического развития проявляются в эмоциональной неустойчивости, слабости волевых установок, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности либо, наоборот, в вялости, апатичности (*С.Г. Шевченко*).

Эти особенности познавательной деятельности, эмоциональной сферы и поведения младших школьников с задержкой психического развития препятствуют усвоению ими программного материала.

В русле рассмотренных особенностей познавательной деятельности детей с задержкой психического развития было проведено исследова-

ние такой интегративной составляющей мыслительного процесса, как понимание учебных заданий, которое включает в себя следующие элементы: наличие этапа ориентировки (установление логических связей и отношений между отдельными элементами заданий); умение планировать предстоящую деятельность, а также соотнести результат своей работы с образцом, если последний имеется в задании. При изучении понимания как мыслительного процесса у детей с задержкой психического развития были выделены следующие недостатки: нарушение этапа ориентировки в задании, отсутствие планирования предстоящей деятельности. Кроме этого, у младших школьников наблюдалось снижение интереса, пассивность, безынициативность в ходе выполнения заданий. Подобных особенностей у нормально развивающихся школьников не наблюдалось.

Проведенное исследование позволило определить основные затруднения в понимании учебных заданий детьми с задержкой психического развития:

— затруднения в использовании прошлого опыта детьми для понимания нового материала;

— затруднения в понимании, связанные с нарушением развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, а также склонностью к стереотипным способам выполнения заданий, актуализацией имеющихся знаний, несоответствующих задаче;

— затруднения в понимании, связанные с ослаблением познавательной активности школьников;

— затруднения в понимании, обусловленные низким уровнем владения техникой чтения детьми рассматриваемой категории.

Результаты проведенного исследования позволили определить основные направления коррекционной работы, направленной на формирование познавательной деятельности, на уроках русского языка.

Как уже отмечалось, одной из характерных особенностей познавательной деятельности детей с задержкой психического разви-

тия является замедленное развитие у них способности к организации своих действий в том случае, когда им предстоит выполнить какое-либо задание. Это связано прежде всего с неполным учетом структурных компонентов самого задания: инструкции, учебного материала, образца. Ввиду этого на **первом этапе** обучения необходимо проводить коррекционно-развивающую работу, направленную на преодоление этих затруднений.

Обучение нужно строить в определенной последовательности. Сначала младшим школьникам предлагаются задания, которые включают в себя два компонента — **инструкцию** и **учебный материал**. Дети упражняются в распознавании и различии их, например:

Спиши, проговаривая по слогам.
Петушок клюёт зерно.

Или:

Прочитай. Выпиши предложения с вопросительным знаком.

- *Что ты, ёж, такой колючий?*
- *Это я на всякий случай.*
- Знаешь, кто мои соседи?*
- Волки, лисы и медведи.*

По указанию учителя дети читают текст, обозначенный числами 1 и 2, высказывают свои суждения о содержании каждого и их назначении. Вводятся новые для школьников понятия: «инструкция» и «учебный материал», объясняется их назначение: инструкция указывает на то, что надо сделать, т.е. на способ выполнения; учебный материал обозначает, с чем надо что-то сделать.

В связи с тем что для учащихся с задержкой психического развития усвоение таких понятий, как «инструкция» и «учебный материал», представляет определенную сложность, применяются специальные карточки, каждая из которых включает в себя название структурного компонента задания. Организованная таким образом работа обеспечивает сознательное усвоение детьми рассматриваемой категории понятий «инструкция» и «учебный материал».

На приведенных примерах заданий представляется возможность практического ознакомления школьников с задержкой психического развития с простейшими случаями проблемной ситуации, поскольку перед детьми возникают вопросы: «Что такое?», «Как надо сделать?»

В рамках этого этапа проводятся тренировочные упражнения, направленные на формирование умения учащихся самостоятельно выявлять и различать структурные компоненты учебного задания.

Учитывая тот факт, что у младших школьников с задержкой психического развития возникают трудности в нахождении учебного материала в заданиях, представленного в форме отдельных слов, предложений, связного текста, в коррекционное обучение необходимо включать специальные задания с определенной формой выражения учебного материала. Например, задание, где материал представлен в форме слов:

Прочитай. Спиши название видов транспорта в алфавитном порядке.
Троллейбус, машина, автобус, самолёт, поезд, катер, метро, вертолёт, паром.

Или:

Напиши слова в два столбика: в левый — названия насекомых, в правый — птиц.
Бабочка, стриж, чиж, шмель, жук, грач, пчела, кукушка, щегол, муха.

Дальнейшая работа проводится над заданиями, в которых учебный материал представлен в форме предложений.

Прочитай. Напиши по памяти.
Колос дорог, хоть и мал.
Подбери, чтоб не пропал.

Или:

Прочитай скороговорки. Спиши их.
Уж и ужи уже в луже.
Щетинка у чушки, чешуя у ирочки.

При выполнении предложенных заданий учащиеся выделяют их составные части, а также учатся отличать форму предъявления





учебного материала (слова или предложения). Первое задание выполняется под руководством учителя, второе — самостоятельно.

В ходе коррекционно-развивающего обучения рассматриваются задания, в которых учебный материал представлен в форме связного текста.

Прочитай. Спиши.

Как машины людям помогают.

На машинах перевозят людей и грузы.

Машины трудятся на полях и стройках.

Машины умеют считать.

После проведенной работы над вышеуказанными заданиями учащиеся подводятся к выводу о том, что учебный материал может выражаться в форме отдельных слов, предложений, связного текста.

При организации коррекционно-развивающего обучения нужно исходить из того, что в ряде заданий, кроме рассмотренных компонентов (инструкция, учебный материал), встречается такой элемент учебного задания, как «слова для справок».

В связи с этим на **втором этапе** целью обучающих упражнений является формирование у школьников представления об элементе учебного материала «слова для справок». Эта работа может осуществляться на примере следующих заданий:

Допиши предложения о том, кто как передвигается.

Лягушка ... Птица ... Рыба ... Змея ... Лошадь ...

Слова для справок: *прыгает, плавает, бежит, ползает, летает.*

Учащиеся устанавливают, что упражнение включает в себя инструкцию и учебный материал. Последующий анализ позволяет определить, что в заданиях присутствует еще один элемент — «слова для справок», который располагается после учебного материала. Путем сопоставления структурных компонентов заданий с выявленным элементом устанавливается принадлежность указанных слов к учебному материалу.

Таким образом, в содержание понятия о структурных компонентах вводится определение «слова для справок» как элемент учебного материала.

Успешному формированию умения устанавливать структуру задания содействуют упражнения, направленные на распознавание такого структурного компонента задания, как **образец**, на который необходимо ориентироваться при их выполнении.

При выполнении заданий, в структуру которых входит образец, внимание учащихся обращается на форму его выражения: либо представлен отдельными словами, либо предложением. Приведем примеры таких заданий:

Измени слова по образцу. Напиши.

Образец: *музеи — музей.*

Герои — ... Муравьи — ...

Сараи — ... Воробьи — ...

Или:

Спиши, вставляя названия животных.

Громко лает ... Дружок. На крыше мяукает ... Барсик.

В сарае мычит ... Красавка. Весело ржёт ... Воронка.

Образец: *Громко лает собака Дружок.*

После того как учащиеся определили структуру заданий (инструкция, учебный материал), учитель читает детям образец. Вместе с учителем они устанавливают форму его предъявления: слова или предложение. Затем учащиеся устно проговаривают учебный материал заданий в соответствии с образцом.

Организованная таким образом работа готовит детей к пониманию данного структурного компонента в задании. В дальнейшем делается вывод о том, что его назначение состоит в показе способа выполнения необходимых преобразований в учебном материале.

В связи с тем что в школьных учебниках образец выполнения задания находится **до** и **после** учебного материала и это затрудняет его узнавание детьми с задержкой психического развития, в коррекционно-развивающее обучение вводятся специальные задания на

выявление места расположения этого компонента по отношению к учебному материалу.

Сначала рассматриваются случаи, когда образец находился **перед** учебным материалом:

Замени в слове одну букву и напиши новые слова

Образец: *рога — нога.*

Палка — ..., волка — ..., рак — ..., кот — ..., коса — ...

Затем анализируется другой случай, когда образец представлен **после** учебного материала.

Прочитай. С помощью предлогов объедини пары слов так, чтобы получились сочетания слов.

Готовиться — праздник, заниматься — кружок, выходить — дом, заботиться — родители.

Образец: *Пойти — друзья. Пойти к друзьям.*

После усвоения учащимися отдельных составных компонентов задания (инструкция, учебный материал, образец) вводятся специальные упражнения на закрепление умения находить указанные выше компоненты в задании. По заданию учителя дети должны подчеркнуть прямой линией инструкцию, пунктирной — образец, волнистой — учебный материал. Упражнения подбираются для каждого ребенка индивидуально.

Третий этап коррекционно-развивающей работы направлен на формирование умения устанавливать последовательность предстоящих действий при выполнении учебных заданий.

Эта работа осуществляется с помощью такого анализа инструкции, когда основное внимание детей обращается на порядок расположения в ней требований.

Например, задание, инструкция которого включает в себя два требования:

Спиши. Подчеркни *жи* одной чертой, *ши* — двумя.

Белый снег пушистый

В воздухе кружится

И на землю тихо

Падает, ложится.

Учащимся необходимо прочитать задание, выделить его структурные компоненты, определить количество требований в инструкции. Затем устанавливается зависимость одного требования от другого. Так выявляется возможность выполнения сначала действия, которое определяется словом *подчеркни*, а после действие, на выполнение которого указывает слово *спиши*. Определив невозможность такой последовательности действий, дети убеждаются, что их выполнение должно соответствовать последовательности расположения требований в инструкции.

Применение в процессе коррекционно-развивающего обучения заданий, инструкция которых включает в себя по три-четыре требования, позволит учащимся с большей очевидностью проследить отмеченную зависимость выполнения последующего действия от предыдущего. Такая работа способствует формированию у младших школьников умения последовательно выполнять задания.

Закрепление умения устанавливать последовательность предстоящих действий происходило в процессе организации самостоятельного выполнения ряда обучающих упражнений, смысл которых состоял в определении пропущенного требования в инструкции, в восстановлении нарушенного порядка в расположении требований, в составлении инструкции из отдельных требований. Приведем примеры таких заданий. По указанию учителя младшие школьники устно определяют пропущенное требование в инструкции задания:

Прочитай. Подчеркни гласные буквы в именах детей.

Прозвенел звонок. Ученики бегут во двор. Игорь, Юля и Лёва открыли окна. Дежурные Аня и Яша убирают класс.

Учащиеся читают задание, находят инструкцию и определяют, что необходимо выполнить. Путем анализа содержания требований дети устанавливают, что пропущенным является требование «Спиши» или «Выпиши имена детей».



Предлагаются задания, в которых требуется устно восстановить последовательность расположения требований в инструкции:

Подчеркни слоги с буквами *е* и *ё*.

Прочитай.

Спиши.

Берёза, свёкла, телёнок, котёнок, осёл, щётка, мел, лето.

В результате анализа инструкции к данному заданию учащиеся устанавливают последовательность выполнения задания, т.е. сначала читают, затем списывают и, наконец, подчеркивают слоги с буквами *е* и *ё*.

В коррекционно-развивающее обучение необходимо включать задание, в котором необходимо было составить инструкцию из отдельных требований. Каждому ребенку дается учебный материал и к нему набор разносторонних требований. Дети должны составить инструкцию и установить последовательность расположения в ней требований.

Выпиши гласные буквы.

Прочитай.

Спиши.

*Снег на полях, лёд на реках, выюга гуляет.
Когда это бывает?*

Опираясь на имеющиеся знания об инструкции, ученики определяют очередность выполнения предъявленных требований и объясняют, почему сначала надо прочитать задание, после этого списать учебный материал и лишь затем выписать из слогов гласные буквы.

Осуществляя коррекционно-развивающую работу таким образом, мы формировали у младших школьников с задержкой психического развития умение устанавливать последовательность предстоящих действий.

Предложенная коррекционно-развивающая работа используется в практике работы

учителей начальных классов школ № 8, 36 г. Орла. Безусловно, каждый учитель должен творчески подходить к выбору содержания для организации такой работы на уроках русского языка и индивидуальных занятиях, с учетом особенностей познавательной деятельности детей конкретного класса. Коррекционно-развивающие задания должны располагаться в порядке возрастающей сложности. Начинать коррекционно-развивающую работу с любого этапа нельзя; предлагать их необходимо в том порядке, который представлен.

Общим правилом проведения любой коррекционной работы является доброжелательность. От эмоциональной обстановки, в которой проводится работа, зависит ее эффективность. В коррекционно-развивающей работе, где должен быть создан климат доверия, психологической безопасности, следует отказаться от школьной отметки, а использовать содержательную оценку, т.е. в развернутой форме показать, что ребенок может, что умеет, а чему должен научиться.

Тот факт, что у некоторых детей после коррекционно-развивающей работы не произойдет существенных изменений в развитии познавательной деятельности, говорит о том, что возможности коррекции являются необходимыми, но недостаточными условиями для таких изменений. Для развития познавательной деятельности детей должны быть созданы предварительные предпосылки и должен существовать для такого формирования фон в повседневных условиях жизни ребенка.

Общий характер взаимоотношений в семье создает те предпосылки, которые в условиях предложенной коррекционной работы в одном случае способствуют развитию детей, в других — делают учащихся нечувствительными к оказываемым педагогическим воздействиям.

О речевой культуре студентов

Т.П. ПЕГИНА,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания ОГУ*

В настоящее время со всей остротой встала проблема, связанная с формированием навыков культуры речи у будущего учителя. И это не случайно: речь учителя служит не только решению учебных задач. Речевое воспитание ведется постоянно, так как учителю стремятся подражать ученики. Недаром В.А. Сухомлинский считал, что искусство воспитания прежде всего включает в себя искусство владения словом.

Но всегда ли учитель готов быть образцом для подражания? К сожалению, нет. Вот почему сегодня актуальны слова К.Д. Ушинского о том, что «искусство классного рассказа встречается в преподавании не часто не потому, что это редкий дар, а потому, что и даровитому человеку надо немало потрудиться, чтобы выработать в себе способности вполне педагогического рассказа».

Во многом невысокая речевая культура в деятельности учителя объясняется тем, что, вооруженный теоретическими знаниями и основами методики, он не владеет педагогической техникой, важной составной частью которой является речь.

Под педагогической техникой как составной частью речи мы понимаем умение выбрать такие языковые средства, которые необходимы в данной речевой ситуации с целью решения воспитательных и образовательных задач.

В процессе педагогической деятельности учитель пользуется в основном устной речью, которая, с одной стороны, должна отвечать таким качествам, как чистота, ясность, точность, аргументированность и т.д., а с другой стороны, должна быть пронизана живым отношением к сообщаемому. Эти качества, как нам кажется, достигаются не только через выбор нужных языковых средств, но и через выразительность речи.

С чего начать работу по формированию у студентов основ культуры речи? Этот вопрос возник не случайно. Наблюдения показывают, что студенты при прохождении педагогической практики слабо владеют речевой базой: затрудняются в выборе точных слов, что ведет к срыву начатых синтаксических конструкций, прерывистости, ненужной избыточности.

Практика показывает, что успехом к овладению основами культуры речи студентами является знание ими факторов, влияющих на правильную, выразительную речь. Рассмотрим только те из них, от которых зависит выразительность речи. Мы выделяем следующие факторы:

1. Сознательное намерение автора речи говорить выразительно (психологическая установка на выразительность).

2. Хорошее знание предмета.

3. Наличие в языке средств, способных сообщить речи качество выразительности.

4. Неравнодушие автора к предмету разговора, слушателям, пристрастное отношение к предмету обучения.

5. Систематическая и осознанная тренировка речевых навыков:

а) овладение орфоэпическими, грамматическими, стилистическими, семантическими нормами;

б) овладение навыками техники речи (дыхание, голос, дикция, интонация).

Для усвоения основ выразительной речи студентами мы считаем целесообразным на практических занятиях помочь им овладеть средствами выразительной устной речи. Усвоение основ выразительности речи студентами можно условно рассматривать в нескольких направлениях:

1. Техника речи:

а) система упражнений на правильное овладение дыханием, голосом, дикцией;





б) формирование умения владеть голосом при чтении, рассказывании, пересказах, декларировании;

в) разметка текста — с точки зрения выражения компонентов интонации с последующим выразительным его прочтением.

2. Актерское мастерство учителя:

а) умение владеть мимикой, жестами;

б) умение владеть голосом;

в) умение сопереживать.

3. Речевые навыки:

а) овладение орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими, семантическими нормами;

б) составление текста для последующего выступления (учитывать при этом содержательность, доступность, ясность, четкость, последовательность, логичность изложения текста; выбор выразительных языковых средств);

в) выбор языковых средств, соответствующих определенному языковому стилю.

Все эти направления работы взаимосвязаны друг с другом, дополняют друг друга. Цель их: помочь студентам овладеть навыками выразительной речи.

Профессиональный уровень будущего учителя складывается из многих компонентов, главным из которых в профессиональной подготовке являются системные знания и коммуникативные умения. Это заключается в выработке у студентов системы научных взглядов на многие явления языка, в получении конкретных знаний о языке и по другим дисциплинам, а также в умении применить эти знания не только в процессе обучения в вузе, но и в будущей педагогической деятельности. Очень важным является уровень коммуникативных умений будущего учителя в более узком, профессиональном значении, который оценивается в зависимости от уровня владения общими методами передачи имеющихся знаний. Это связано с необходимостью научить студентов свободно пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных коммуникативных условиях и, прежде всего, в профессиональной деятельности.

В связи с этим важная роль принадлежит курсу «Эстетика речи и общения». Основной целью курса является помощь студентам в овладении не только правильной и коммуникативно совершенной речью, но и речью как важнейшим средством обучения, воспитания и развития учащихся.

Курс «Эстетика речи и общения» состоит из двух этапов. Первый этап должен помочь студентам расширить и углубить имеющиеся представления об основных правилах речевой культуры, сформировать понятие о коммуникативно-совершенной речи, выработать сознательное отношение к различным речевым фактам, как собственной, так и чужой. Второй этап направлен на формирование культуры профессионального (педагогического) общения.

Работа на первом этапе должна обеспечивать будущего учителя теоретическими знаниями и практическими умениями, навыками правильного использования языка согласно языковым нормам, подготовить к созданию собственных речевых высказываний различного жанра (это может быть доказательство, ответ-возражение, сообщение, доклад, рецензия и т.п.). Эта работа может проводиться с одновременной реализацией различных установок: например, подготовить сообщение на определенную тему с соблюдением принципа уместности в зависимости от аудитории и т.п. Кроме того, здесь должно вырабатываться умение дать оценку конкретным фактам речевого поведения. Успешной реализации задач первого этапа способствует учет межпредметных связей. В первую очередь это учет полученных студентами знаний по таким дисциплинам, как «Введение в языкознание», «Фонетика. Графика. Орфография», «Лексика. Фразеология», «Морфология», а также читаемый на I курсе спецкурс «Введение в специальность» и имеющиеся знания по другим дисциплинам.

Необходимо заметить, что курс «Эстетика речи и общения» формирует лишь понятие о коммуникативно-совершенной речи и вырабатывает ее первые навыки.

Свободное владение словом будущему учителю необходимо для успешного обучения, для создания атмосферы заинтересованности, увлеченности, сознательности, творчества, психологического контакта. Так, В.А. Сухомлинский писал: «Слово — самый тонкий и острый инструмент, которым мы, учителя, должны умело прикасаться к сердцам наших питомцев».

Задачей второго этапа поэтому является формирование культуры профессиональной речи. С этой целью полученные студентами на первом этапе знания и умения имеют профессионально-практическое преломление. Такое преломление полученных ранее знаний выглядит следующим образом: нормы современного литературного языка в профессиональной речи учителя, уместность, богатство языковых средств, выразительность в речи учителя.

Студенты должны получить некоторые навыки коммуникативно-совершенной речи в аспекте профессионально сориентированных жанров речи, таких, как лекция, доклад, дискуссия, беседа и др. Эти навыки должны совершенствоваться в последующем процессе обучения и особенно в ходе педагогической практики.

Для более успешного овладения коммуникативно-совершенной профессиональной речью необходимы реальные образцы такой речи. С этой целью планируется посещение уроков учителей-новаторов и методистов школ и последующий анализ педагогической речи. Для сравнения и сопоставления образцов педагогической речи планируется посещение уроков учителей, имеющих различный стаж педагогической деятельности и уровень профессионализма.

Большое значение для совершенствования речи имеет проведение деловых игр. Проблемное содержание игры представляет широкие возможности диалогического общения между самими студентами на занятиях, а также во внеаудиторной работе, позволяет смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста.

Успешное решение поставленных перед курсом «Эстетика речи и общения» задач, особенно с учетом интеграции данного курса с другими дисциплинами, позволяет устранить недостаточную подготовленность выпускников вузов в этом плане, исключает в значительной степени необходимость решать многие профессиональные задачи на уровне интуиции, позволяет достаточно близко прогнозировать различные учебные ситуации, возникающие в педагогической деятельности.

Следующий курс, изучаемый студентами ОГУ, развивающий речь и культуру общения, — «Культура речи учителя». В нем студенту предлагается изучить основы риторики. Учитель современной школы испытывает потребность в ней, потому что риторика позволяет ему организовать свою речь точно, логично, убедительно, образно; помогает в общении с любым человеком в разных ситуациях речевого общения (с учениками, коллегами, родителями учеников), любое педагогическое воздействие предполагает прежде всего проявление учителя в речи: при помощи ее учитель обучает, воспитывает. Полагая, что культура речи является составной частью риторики как «учение о целесообразности речи», считаем необходимым познакомить студентов старших курсов с основными положениями риторики, выработать умения и навыки речевого общения по широкому спектру речевых ситуаций.

Данный курс проводится впервые, проходит апробацию, естественно, требует коррекции, последующей доработки.

На IV курсе учебным планом предусмотрено 6 часов лекционных занятий и 6 часов практических занятий. На V курсе — 4 часа лекционных и 12 часов лабораторных занятий.

Предлагаемая тематика лекций: 1. Культура речи и риторика. Риторика как теоретическая дисциплина, мастерство владения словом, речь, соединяющая людей (2 ч). 2. Готовимся к публичному выступлению. Требования к подготовке речи. Концепция содержательной риторики. Композиция речи, спо-



собы связи речи, приемы стимулирования внимания (2 ч). 3. Средства изобразительности. Понятие риторического тропа, риторической фигуры. Риторика как искусство украшения речи (2 ч).

На практических занятиях изучаются следующие темы:

1. История риторики (подготовленные сообщения студентов по темам: «Риторика Древней Греции», «Риторика Древнего Рима», «Краткое руководство к «Риторике» М. Ломоносова», «Правила высшего красноречия М. Сперанского», «Риторика Н. Кошанского»). На занятии обсуждаются вопросы: «Как относились к слову в древности?», «Насколько справедливы в наши дни высказывания философов, риторов прошлого?», «В чем их актуальность?», «Что применимо в наше время из их учений?»

2. Понятие о тропах. Топика как система общих мест, позволяющая разработать идею, развить мысль. Быстро подобрать аргументы для данного тезиса, дающего надежную основу для создания любой речи. Рассматриваются топы: определение, целое — части, род — вид, свойства и др., предлагается система заданий на речевые ситуации, требующие такого описания.

3. Устные монологические высказывания, например: «Человек (политик, деятель культуры, популярная личность), который, по-моему, наделен даром слова». Готовя это высказывание, студенты должны аргументированно представить свою точку зрения, отмечая, какие особенности речи им импонируют. В качестве домашнего задания предлагается составить монологические высказывания по теме «Педагогическая практика», рассказать о пройденной педпрактике своим родителям; другу (подруге) при встрече, в письме; школьной учительнице; на итоговой конференции в вузе.

На V курсе продолжается работа на лабораторных занятиях. Студенты знакомятся с родами и видами красноречия, читают и анализируют речи деятелей науки, культуры, религии, сравнивают юбилейные речи, посвя-

щенные А.С. Пушкину (речь В. Ключевского и речь А. Луначарского).

Анализ материалов, представленных в хрестоматии «Русская риторика» Л. Граудиной и в книге «Общая риторика» А. Михальской, позволяет студентам выявить основные стратегии и тактики ведения беседы, спора, дискуссии.

Изучение темы «Принципы и правила общения. Типы собеседников: «открытый тип», «закрытый». Типы бесед помогают студентам подготовить и провести беседу с учеником, испытывающим трудности в учебе, с родителями такого ученика, с коллегой и т.д.

В качестве домашнего задания предлагается составить поздравительные речи (поздравить учеников с началом учебного года, поздравить выпускников школ, поздравить друга/подругу, окончивших вуз, юбилейные речи в адрес человека, по поводу юбилея учереждения).

Итогом работы является проведение «круглого стола» «Новая школа — XXI век». Роли предлагаются на первом занятии. Участниками «круглого стола» могут быть учителя-новаторы, работники отдела образования, представители вуза: педагоги, психологи, методисты, научные сотрудники НИИ, детский врач, родители, работники средств массовой информации.

Проблема воспитания произносительной культуры речи студентов актуальна, конечно, для всех факультетов университетов и педагогических институтов. Однако особую остроту они приобретают для тех, кто станет первым школьным учителем ребенка — учителем начальных классов.

Младший школьник с его формирующимся артикуляционным аппаратом, многочисленными дикционными дефектами и недочетами и даже «дикционной ленью», с незнанием конкретных орфоэпических и акцентологических норм современного русского литературного языка требует исключительного, неослабевающего внимания к своему произношению.

Бесспорным считается мнение о том, что подъем культуры речи учащихся определяется в первую очередь состоянием речи учителя начальных классов.

Учитель начальных классов по сравнению с учителем-словесником обладает большим преимуществом в деле совершенствования звуковой стороны речи детей. Это объясняется, по крайней мере, двумя причинами. Первая — это довольно высокий авторитет учителя в глазах младших школьников, особенно первоклассников. Авторитет педагога подчас превышает авторитет окружающих ребенка членов семьи, а это означает, что образцы произношения, предъявляемые учителем, будут усваиваться детьми особенно тщательно. Второе обстоятельство, объясняющее огромные возможности учителя младших классов в повышении произносительной культуры учащихся, — сама специфика начального обучения.

Начальная школа провозглашает задачу воспитания литературно говорящих и читающих школьников как одну из важнейших при изучении родного языка (с 1986 г. после многолетнего перерыва в программу по русскому языку для начальных классов вновь включен термин «орфоэпия»). Провозглашает, но не решает.

Произносительная культура студентов, поступивших на I курс факультета педагогики и методики начального обучения ОГУ, а значит, прошедших через руки, вернее, уста и учителя начальных классов, и учителя-словесника, явно не соответствует тем требованиям, которые должны предъявляться выпускнику школы. Неудовлетворительное состояние звучащей речи бросается в глаза даже в

ходе простого наблюдения. Данные же срезовых работ — опросников — не могут не волновать, ибо свидетельствуют о недопустимо низком уровне произносительной культуры будущих учителей.

Студентам присущи все известные отклонения от норм русского литературного произношения, в том числе и просторечного характера. Соотношение ошибок в звучащей речи младших школьников и студентов практически совпадает (например, 52,5% учащихся начальных классов и 52% первокурсников произносят существительное *шннель* вопреки орфоэпической норме, с твердым сонорным [н]). Напрашивается вывод: если начальная школа устраняется от воспитания у детей правильного произношения, то усилия словесников на последующих этапах обучения оказываются бесплодными (даже если эти усилия и прилагаются, что вообще-то нетипично для нашей средней школы).

Катастрофическое положение с культурой звучащей речи можно объяснить, но нельзя оправдать. Наша школа по-прежнему, как и многие десятки лет назад, продолжает выступать в роли «птичьей школы» Б. Заходера, где учат запоминать правописание слова, а произношением никто не интересуется. В этих условиях университету приходится не совершенствовать произносительную культуру выпускников школы, а прививать ее.

Факультет педагогики и методики начального обучения пытается решить данную проблему на занятиях по русскому языку, культуре речи учителя, эстетике речи и общения, выразительному чтению, а также через курсовые и дипломные работы.





математической подготовке учителя

Л.Б. ШАЛЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения ОГУ

В Законе Российской Федерации «Об образовании» особое внимание уделено описанию содержательной основы системы образования, под которой понимается совокупность взаимодействующих составляющих: преемственных образовательных программ, государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений и т.п.

Рассмотрим один из вариантов организации непрерывного математического образования в условиях подготовки учителя начальной школы.

Профессиональная подготовка на факультете педагогики и методики начального обучения для части студентов осуществляется по двум специальностям: основной и дополнительной.

Нами накоплен многолетний положительный опыт подготовки учителей начальных классов (основная специальность) и учителей математики (дополнительная специальность), позволяющий выделить различные общие и частные проблемы.

Не вызывает сомнения значение математики как учебной дисциплины в профессиональной подготовке и многоаспектность проблем, связанных с математическим образованием студентов. Рассмотрим принципы построения системы методико-математической подготовки учителя начальных классов и отбора содержания математического образования по основной и дополнительной специальностям.

Принцип целеполагания — содержание обучения должно быть направлено на реализацию целей математического образования будущего учителя, формирование его научно-мировоззрения, достижение гарантирован-

ного уровня математической подготовки, необходимого для овладения школьным курсом начальной математики и математики основной школы, формирование достаточно высокого уровня математической культуры будущего учителя.

Принцип интеграции содержания обучения предполагает установление взаимосвязей между отдельными составляющими разделов, получение единого содержания, предусматривающего непрерывную профессиональную подготовку. Реализация этого принципа позволит:

- создать целостную научную картину изучаемой дисциплины, служащую теоретической основой последующей профессиональной деятельности студентов;
- содействовать преодолению разрозненной «поэлементной» подготовки учителя.

Принцип функциональной полноты заключается в том, что всякая образовательная система (и соответствующая ей модель) не может функционировать успешно (и функционировать вообще), если набор ее подсистем (составляющих) не является функционально полным.

В соответствии с целями и задачами подготовки специалиста для современной начальной школы принцип функциональной полноты математического содержания может быть определен следующим образом:

- в содержании математического образования должны быть представлены как явно (в виде отдельных разделов, тем), так и имплицитно (в качестве «сквозных подключений») все те базисные компоненты, которые влияют на подготовку специалиста, соответствующего потребностям современной школы.

Принцип минимизации связан с проблемой функциональной полноты. Он раскрывается минимальным набором содержательных компонентов и минимумом номенклатуры учебных дисциплин, не ущемляющим функции системы в целом. Поэтому правильнее говорить о принципе оптимальности, оптимизации системы компонентов для дополнительного математического образования.

Принцип двойного вхождения базисных компонентов дополнительного образования заключается в том, что каждый из них входит в структуру подготовки учителя двояко: во-первых, в качестве «сквозной линии» по отношению к структуре в целом и, во-вторых, в качестве специального, ярко выраженного компонента. Так, например, изучение числовых множеств, понятия числа пронизывает весь курс математики, однако как апикальный компонент изучается в курсе алгебры и теории чисел.

Принцип преемственности проявляется двояко: во-первых, в содержании основного и дополнительного образования в целом (с учетом этапов обучения), во-вторых, в содержании, порядке изучения различных разделов курса (например, при изучении делимости целых неотрицательных чисел в курсе математики для учителя начальной школы и делимости целых чисел в курсе алгебры и теории чисел).

Принцип профессионально-педагогической направленности заключается в том, что содержание разделов курса математики должно в целом соответствовать концепции подготовки специалиста для школы, удовлетворяя двум ее основным требованиям: а) фундаментальность математической подготовки в части основной специальности; б) бинарность, т.е. объединения теоретической и методической подготовки.

В соответствии с данным принципом разрабатываемый курс должен обеспечить будущих учителей достаточными математическими знаниями в пределах дополнительной специальности.

Дидактический принцип позволяет через содержание предмета реализовать требования

дидактики: научность, самостоятельность, последовательность, систематичность и т.д.

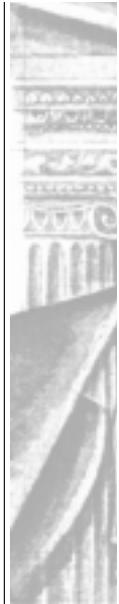
Несомненно, необходимыми для построения системы методико-математической подготовки учителя являются два противоположных принципа — *дифференциации* и *интеграции* компонентов дополнительного математического образования. Суть первого в выделении раздела «Математика для учителя начальной школы», суть второго — в создании полноценного курса «Математика», полученного интеграцией большого числа математических дисциплин блока предметной подготовки специалиста по дополнительной специальности.

Реализация *принципа непрерывности* позволяет будущему специалисту получить достаточные знания для работы как по основной, так и по дополнительной специальностям.

Принцип системности отражает специфику курса математики как целостного объекта, являющегося сложной системой. Основными чертами этой системы являются: а) синтез отдельных разделов математики, элементарной математики, методики преподавания математики; б) каждая составляющая системы синтезирована как качественно новое целое, имея относительную самостоятельность как часть целого, взаимодействующего с другими частями; в) направленность не только на усвоение математики, методики и технологии, но и на всестороннее развитие профессиональных и личностных качеств будущего учителя.

Принцип личностной ориентации заключается в том, что через содержание обучения и дифференциацию учебного процесса обеспечивается формирование и развитие приемов мыслительной деятельности каждого студента.

Важную роль в концепции методико-математической подготовки учителя в условиях современного социума играет *принцип «вертикального» развертывания учебного материала по этапам и годам обучения*. Так, сначала должна осуществляться фундаментальная математическая подготовка учи-





теля для работы с младшими школьниками, а затем методико-математическая подготовка учителя начальной школы для работы в среднем звене общеобразовательной школы.

Характерной особенностью первой ступени является ее соответствие содержанию и требованиям государственного образовательного стандарта к профессиональной подготовке по основной специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования». Параллельно изучаются курсы, дополняющие и углубляющие основной. Так, уже в первом семестре изучение курса алгебры и теории чисел начинается со знакомства с темой «Элементы теории множеств и математической логики». Отличительной особенностью такого построения курса является обязательное завершение изучения каждого раздела обзором курса математики в начальной школе с точки зрения интеграции рассмотренных теоретических положений. Например, указанный выше раздел завершается лекцией «Идеи математической логики и теории множеств в начальном курсе математики».

Отличительной особенностью второй ступени является учет места изучаемых курсов в системе подготовки будущих специалистов. Поэтому на данной ступени более всего проявляется принцип минимизации содержания изучаемых курсов и их номенклатуры.

Для реализации программы подготовки учителя начальной школы и математики нами скорректирован учебный план основной специальности и программы методико-математи-

ческой подготовки. В связи с этим учебные дисциплины из предметного блока дополнительной специальности представлены в учебном плане следующими разделами общего курса «Математика»:

- 1) алгебра, теория чисел с элементами математического анализа;
- 2) геометрия;
- 3) элементы математической статистики и теории вероятностей.

Для определения инвариантной части содержания математических курсов мы проанализировали программы этих курсов и пришли к выводу о возможности нового структурирования содержания обучения; необходимости использования методик и технологий обучения, направленных на использование учебного времени для комплексной подготовки учителя начальной школы и математики. Выделение инвариантной части математических дисциплин (Элементы теории множеств. Элементы математической логики. Отношение делимости на множестве целых неотрицательных чисел и др.) позволило сократить фактическое время изучения этих вопросов в соответствующих курсах предметного блока дополнительной специальности.

Предложенный вариант математической подготовки учителя начальных классов для работы в современной школе и программа ее реализации, на наш взгляд, не противоречат концепции высшего профессионального образования, определенной государственными образовательными стандартами.

Пространственная геометрия: история и современность

О.В. ТАРАСОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения ОГУ

В математическом образовании выделяют два главных объекта: числовые и пространственные понятия. На сегодняшний день начальная школа уделяет первостепенное внимание числовым понятиям, оставляя без должного внимания формирование пространственных представлений. Такая однобокость приводит к тому, что, с одной стороны, в результате изучения числовых понятий учащиеся достигают значительного развития абстрактного мышления, а с другой стороны, их пространственные представления остаются практически неразвитыми.

Как известно, построение системы преподавания элементов геометрии в начальной школе может осуществляться двумя основными способами: 1) подобно систематическому курсу геометрии, т.е. от планиметрии к стереометрии; 2) основываясь на принципе фузионизма, т.е. совместном изучении элементов планиметрии и стереометрии. Мы придерживаемся мнения, что, учитывая психологические особенности развития ребенка дошкольного возраста, его жизненный опыт (он рисует, конструирует, лепит и т.д.), который накапливается именно в трехмерном пространстве, изучение элементов геометрии должно идти по второму пути — по пути фузионизма. Это направление нашло свое отражение в начальных курсах геометрии, преподаваемых в школах в XVIII и XIX вв., в работах А. Лева, В. Кемпбеля, П. Трейтлейна и др. Так, французский педагог А. Лева для ознакомления учеников наглядным путем с основными геометрическими понятиями сравнивал два куба. Ученики узнавали, что любой куб имеет три измерения, что сходство между двумя кубами заключается в форме. При изучении куба дети получали представление о

поверхности, линии, об их измерении, а также о точке.

В российской школе также были периоды, когда изучение геометрических форм начиналось с изготовления моделей. Для иллюстрации этого факта приведем фрагмент программы курса геометрии, утвержденной 16 ноября 1903 г. Министерством народного просвещения для двухклассных училищ и предназначенной для начала обучения в младшем отделении: «Простейшие формы. Изготовление моделей. Куб. Квадраты. Прямые углы, построение. Диаграммы, вырезание диаграммы. Горизонтальные поверхности. Параллельные грани. Вертикальные плоскости. Определение геометрического равенства. Три геометрических измерения. Площадь квадрата. Объем куба».

В № 5 журнала «Начальная школа» за 2001 г. (с. 57–60) нами рассматривалась роль наглядной геометрии в обеспечении преемственности при обучении математике. Предлагалось содержание обучения элементам геометрии в классе начальной школы, приведено содержание первого занятия по теме «Общее знакомство с кубом». В данной статье мы предлагаем систему упражнений, направленных на изучение *развертки куба и ее изготовление*. Подчеркнем, что ученики должны участвовать в процессе возникновения новых геометрических образов. Такие упражнения будут способствовать более глубокому пониманию геометрических фигур и их соотношений.

Предлагаемый ниже материал был использован нами в процессе работы, проводимой на базе школы № 20 г. Орла, в рамках экспериментальной площадки по проблеме «Адаптация ребенка в учебно-воспитательном процес-





се от поступления в школу до первого года обучения в классах второй ступени».

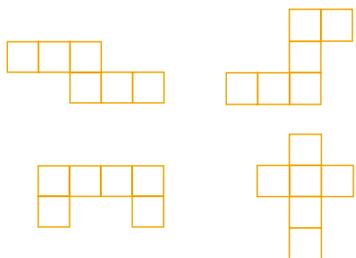
Важно, чтобы все предлагаемые задания были проделаны каждым учеником и словесное описание сопутствовало всему тому, что выполняет мысль и рука учащегося.

I. Манипулирование готовым материалом.

Задание 1. Зрительное изучение развертки куба. Учитель предлагает детям готовые развертки куба, на которых четко выделены линии сгибов, желательнее предлагать развертки разных размеров.

Задание 2. Постепенное сгибание предлагаемых различных по конфигурации разверток куба по неуказанным линиям сгиба и составление из них пространственных фигур.

Задание 3. Практическое рассмотрение различных разверток, состоящих из шести квадратов, из которых собирается и не собирается полный куб. Приведем примеры таких разверток.



II. Самостоятельные чертежно-измерительные действия с помощью линейки и карандаша.

Задание 4. Построить по клеткам тетради и на нелинованной бумаге различные квадраты со сторонами до 10 см.

Задание 5. Вырезание построенных квадратов. Сравнение квадратов, вырезанных разными учащимися. Уточнение представлений учащихся о квадрате.

Задание 6. Подготовка к самостоятельному построению развертки куба. Построение конструкций, состоящих из двух, трех, четырех, пяти и т.д. квадратов, имеющих попарно общие стороны, *полимино*. Этим словом называются фигуры, составленные из квадра-

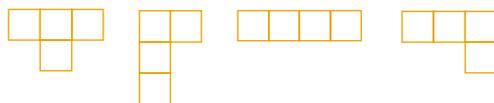
тов. Фигура, состоящая из двух квадратов, называется, *домино*:



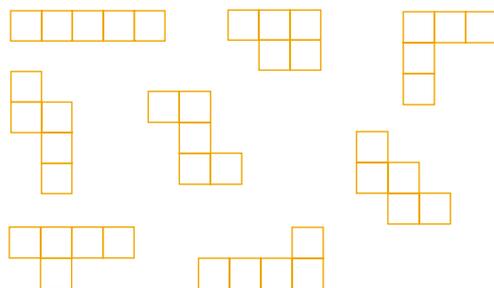
Фигуры, составленные из трех квадратов, называются *тримино*:



Фигуры, составленные из четырех квадратов, называются *тетрамино*:



Гораздо занятнее выглядят фигуры пентамино, составляемые из пяти квадратов. Таких фигур можно сделать двенадцать, например:



Построение конструкций из квадратов осуществлялось нами в следующей последовательности. Например, сегодня на уроке мы строим различные конструкции на бумаге из четырех квадратов, а выкладываем на партах различные конфигурации из пяти квадратов, т.е. увеличивая их количество на один квадрат. Такое практическое действие с квадратами способствует развитию абстрактного мышления учащихся, которым на следующем уроке предстоит представить и изобразить на бумаге всевозможные конструкции.

Задание 7. Дома нарисовать фигуры пентамино на бумаге так, чтобы длина стороны квадрата равнялась бы 1 см. Вырезать их и сложить из них прямоугольник размером 10 × 6 см.

Задание 8. Самостоятельное построение развертки куба и склеивание квадрата.

— Нарисуйте развертку куба. Учтите, что надо предусмотреть и необходимую для склеивания кайму. Вырежьте аккуратно по контуру, согните фигуру по линиям соприкосновения квадратов. Склейте тело так, чтобы кайма попала внутрь куба (см. рис. 1).

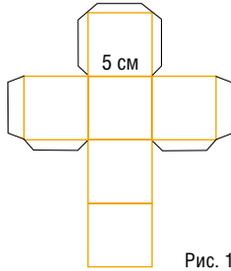


Рис. 1

Одновременно учащимся сообщается, что куб слово иностранное. Иначе его называют шестигранником, так как он имеет 6 граней. Любое тело, у которого все грани равны, называется правильным. Следовательно, куб является правильным. Таким образом, куб является правильным шестигранником.

При выполнении такой работы учащиеся производят точные измерения, используют линейку, транспортир, выполняют задания практического характера. Развертки геометрических фигур в дальнейшем будут необходимы при выводе правил для измерения площади боковой и полной поверхности тел.

Для развития воображения ребенка полезно складывать фигуры на известные части, из этих частей снова складывать прежние и но-

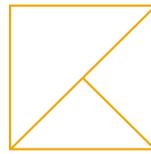


Рис. 2

вые формы. Так, после изучения развертки куба учащиеся переходят к изучению грани куба — квадрата. Для развития конструкторских навыков, уточнения соотношения между геометрическими фигурами нами использовалось следующее задание: «Вырезать из плотной бумаги квадрат. Разрезать его на три треугольника, как показано на чертеже (см. рис. 2), и из полученных треугольников составить фигуры, изображенные на чертежах (см. рис. 3)».

В Орловском государственном университете на факультете педагогики и методики начального обучения изучается спецкурс «Основы конструирования и преподавания наглядного курса геометрии». При выборе материала для изучения мы используем тот опыт, который накоплен математиками-методистами, причем основное внимание уделяется первооснователям различных подготовительных курсов геометрии. Наши студенты усваивают основные научные идеи подготовительного курса геометрии, знакомятся с эволюцией методических подходов, разнообразием учебников и пособий для школ разного уровня.

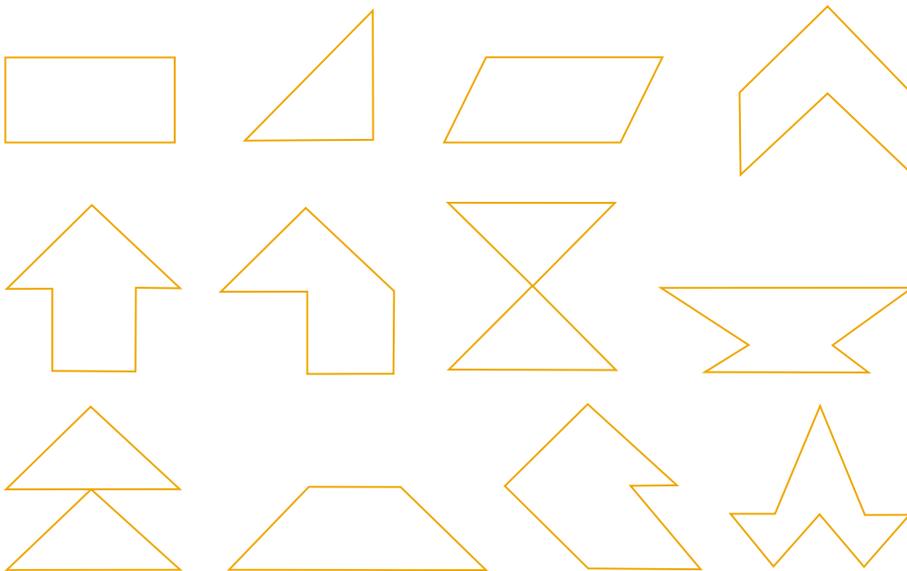


Рис. 3



Об изучении раздела «Расширение понятия числа»

А.В. БРОВИЧЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения ОГУ

Как известно, профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы весьма многогранна. Она включает в себя как предметно-содержательную подготовку (математическую, филологическую, естественно-научную и т.д.), так и психолого-педагогическую, в том числе методическую подготовку. Опыт работы факультетов начальных классов показывает, что наибольшую трудность у студентов вызывает предметно-содержательная, в частности математическая, подготовка. Между тем будущий учитель должен не только изучить предмет, но и овладеть им так, чтобы впоследствии успешно преподавать соответствующую учебную дисциплину.

Вниманию читателей предлагается разработанный нами вариант изучения раздела «Расширение понятия числа». В данном разделе мы выделяем следующие общие умения:

- обосновывать необходимость расширения числовых множеств;
- строить количественную теорию числа;
- строить аксиоматическую теорию числа;
- доказывать свойства числовых множеств;
- распознавать по содержанию задач и упражнений теорию, лежащую в основе их решения;
- анализировать школьные учебники по теоретическим основам изложения материала.

Особенно важно при изучении раздела «Расширение понятия числа» на первой лекции, посвященной повторению натуральных чисел, создать у студентов мотив активного изучения данного раздела. Мы предлагаем следующую проблемную ситуацию: «Представьте, что вы окончили университет и пришли работать в школу и перед вами стоит следующий выбор: вам предстоит учить первоклассников

(По какому учебнику? Почему?); вы приняли класс, в котором дети учились по учебнику математики, вам незнакомому (Как правильно строить процесс обучения?); к вам в класс перешел ученик, который учился по другому учебнику математики (Что он знает и умеет?)».

В результате обсуждения этих ситуаций необходимо подвести студентов к выводу о том, что учитель должен в совершенстве знать числовые множества, условия их построения и расширения, уметь анализировать школьные учебники по линии числа и в целом строить процесс обучения линии числа. Последнее умение является профессиональным методическим умением. Оно базируется на математических и педагогических умениях. В курсе математики студенты должны овладеть математической составляющей этого умения, которое наряду с указанными выше включает в себя умение выполнять арифметические действия с числами. Наши наблюдения за студентами показывают, что часто это умение требует коррекции.

Следующий этап введения в тему требует составления таблицы спецификации умений. В таблице должны быть указаны содержание программы и соответствующие умения.

Таблица 1
Спецификация знаний и умений раздела
«Расширение понятия числа»

Тема	Содержание	Умения						
		1	2	3	4	5	6	7

С целью упорядочения и сведения в систему знаний о натуральном числе на занятии составляется следующая таблица:

Таблица 2
Натуральное число

Понятие	Количественная теория	Аксиоматическая теория

Эту таблицу студенты заполняют самостоятельно. Аналогичную работу предлагается провести и для множества целых неотрицательных чисел. Основная задача — убедиться в том, что натуральное число и арифметические действия неизменны, а количественные и аксиоматическая теории лишь по-разному вводят определения и доказывают или постулируют законы арифметических действий.

В следующей теме программы «Принципы расширения числовых множеств» студенты знакомятся с условиями расширения и принципами построения нового числового множества, а также с основными свойствами числовых множеств. По результатам этой лекции студенты должны подготовить макеты следующих таблиц, которые в процессе изучения раздела будут дополняться и дорабатываться. Заполнить первые столбцы таблиц (относительно натуральных чисел) студенты могут уже на данном этапе обучения.

Таблица 3

Свойства числовых множеств

Свойства числовых множеств	N	N_0	Z	$Q_{>0}$	Q	$R_{>0}$	I	R	C
----------------------------	---	-------	---	----------	---	----------	---	---	---

Таблица 4

Выполнение арифметических действий в числовых множествах

Арифметические действия	N	N_0	Z	$Q_{>0}$	Q	$R_{>0}$	I	R	C
-------------------------	---	-------	---	----------	---	----------	---	---	---

Таблица 5

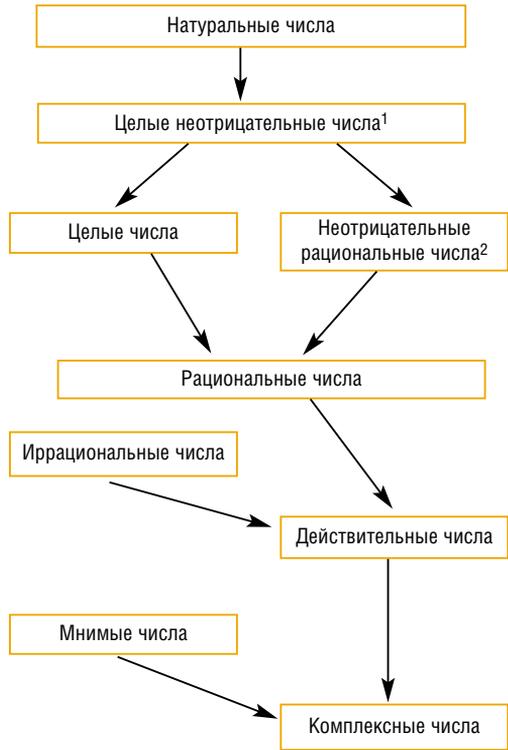
Выполнение законов арифметических действий в числовых множествах

Законы арифметических действий	N	N_0	Z	$Q_{>0}$	Q	$R_{>0}$	I	R	C
--------------------------------	---	-------	---	----------	---	----------	---	---	---

При изучении следующих тем программы (Целые числа. Рациональные числа. Иррациональные числа. Действительные числа) эти таблицы последовательно заполняются. В табл. 3 важно уметь обосновывать изменения или сохранения в новом числовом множестве свойств

множества, предшествующего этому расширению. В табл. 4 заложены причины расширения числовых множеств. В табл. 5 рассматриваются результаты этих расширений.

В процессе изучения этих тем студенты вместе с преподавателем создают следующую схему расширения числовых множеств.



Отметим, что в этой схеме блок¹ не является обязательным, так как на самом деле множество целых неотрицательных чисел не является расширением множества натуральных чисел. Блок² в связи с этим может носить другое название: положительные рациональные числа.

Итоговое занятие может проходить в форме деловой игры «Экспертный совет», целью работы которого является оценка изложения линии числа в школьных учебниках математики для начальной школы и для V–VI классов.





Курс методики преподавания математики в группах с сокращенным сроком обучения

А.А. МИХЕЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения ОГУ

Курс методики преподавания математики представляет собой синтез теоретического и практического материала, усвоение которого способно обеспечить целостную подготовку учителя начальной школы. Содержание методической подготовки студентов факультета педагогики и методики начального обучения определено требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 2000 г. В силу чего занятия по методике преподавания математики должны вооружить студентов специальными (предметными), психолого-педагогическими и методическими знаниями. Только при соблюдении такой интегрированной подготовки будущий учитель будет готов к воспитанию личности каждого ребенка в процессе обучения, к развитию его способностей, к формированию желания и умения учиться, приобретению опыта общения и сотрудничества.

Обучение на факультете педагогики и методики начального обучения студентов-выпускников педагогических колледжей требует пересмотра последовательности рассмотрения курса методики начального обучения математики, его объема и глубины. Традиционное построение системы изучения курса здесь не уживается ввиду имеющейся начальной методической подготовки студентов педколледжных групп. Если на обычном потоке мы придерживаемся чаще всего традиционной системы усвоения материала через лекционные, практические и лабораторные занятия, то в педколледжных группах эти формы способны проникать друг в друга, образуя лекционно-практические, практико-лабораторные занятия с элементами деловой игры, где проявляется большая самостоятельность студентов.

Обновление содержания и форм методической подготовки в группах с сокращенным сроком обучения (3 года) определяется следующими положениями.

- При организации занятий учитывается уровень методической подготовки студентов, что позволяет осуществлять дифференцированный подход в выполнении практических заданий.
- Использование в ходе изучения курса в большем объеме групповой и индивидуальной форм работы делает процесс усвоения материала более прочным и заставляет каждого студента мыслить самостоятельно.
- Рассмотрение вопросов общей методики (построение начального курса математики, его содержание, урок и его организация, специфика процесса обучения в сельской малокомплектной школе) мы стараемся осуществлять через разрешение методических ситуаций, организацию лабораторных занятий в школе, подготовку фрагментов уроков с последующим их обсуждением на практических занятиях.
- Учитывая имеющийся у студентов запас знаний по дисциплине, появляется возможность значительно раньше, чем на обычном потоке, проводить сравнительный анализ существующих в настоящее время программ по математике для начальной школы. Причем круг действующих курсов начальной математики для студентов педколледжных групп значительно расширяется, так как они зачастую знакомы лишь с программами по математике авторских коллективов под руководством М.И. Моро и Л.В. Занкова.

- Сокращение времени на изучение курса методики заставляет переносить на самостоятельное изучение некоторые темы. Это, в свою очередь, требует последующей тщательной проверки, которая осуществляется в форме написания и дальнейшего обсуждения рефератов, докладов, подбора и составления списка использованной литературы.
- Методическая подготовка будущего учителя непосредственно связана с его практической деятельностью, вот почему каждому студенту важно собрать наглядный дидактический материал, с которым он пойдет в школу. Речь идет о создании и пополнении в течение всего периода обучения в вузе методической копилки по предмету.
- Содержание каждого занятия по методике преподавания математики составлено с учетом формирования у каждого студента такого важнейшего качества, как методическая зоркость. Этому способствуют задания:
 - прочитать методически страничку учебника;
 - указать цель заданий учебника и показать методику их проведения;
 - подобрать упражнения из учебников в соответствии с указанной целью;

— составить текст самостоятельной или контрольной работы по соответствующей теме и указать, какие знания, умения и навыки учащихся формируются или диагностируются в ходе выполнения каждого задания;

— подобрать дидактические игры, наглядные пособия, используемые при изучении указанной темы и раскрыть методику их проведения.

- Итоговое занятие по дисциплине студенты, как правило, готовят самостоятельно. Чаще всего это бывают сюжетные уроки, КВНЫ, викторины. Здесь-то и проявляется в большей степени их творческая активность. Такая форма проведения последнего занятия определена самими студентами и является своего рода кульминационной точкой в усвоении ими курса методики преподавания математики. Преподавателю остается лишь наблюдать и делать выводы об эффективности и целесообразности использованных форм и методов изложения материала.

Мы попытались обозначить лишь некоторые особенности организации процесса изучения курса методики преподавания математики в группах с сокращенным сроком обучения. Хочется надеяться, что все они будут способствовать совершенствованию методической подготовки будущего учителя начальной школы.

РЕКЛАМА



Издательство "УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА" представляют:

Учебники — победители конкурса учебников нового поколения, проводимого НФПК и Министерством образования РФ

Программный материал (площадь прямоугольного треугольника; умножение многозначных чисел; точные и приближенные числа, округление чисел; деление на многозначное число; объем и его измерение; действия с величинами; положительные и отрицательные числа; числа класса миллионов) снабжен большим количеством задач и упражнений.

И. И. Аргинская, Е. И. Ивановская
МАТЕМАТИКА
Учебник для 4 класса

Учебник предназначен для изучения математики в классах, занимающихся по системе Л. В. Занкова), и завершает комплект учебников для начальной школы.

В комплект входит методическое пособие



По вопросам приобретения и оптовых поставок книг обращаться: 443086, г. Самара, а/я 10374, тел.: (8462) 70-30-29, 34-67-13, факс (8462) 35-54-47. E-mail: uchlit@cofe.ru; http://www.zankov.ru



Орнаментальное искусство в начальной школе

Е.В. АЛЕКСЕЕНКО,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения ОГУ

Орнамент как произведение искусства является целостной системой, в которой неразделимы различные его стороны: историко-этнографическая, художественно-образная, структурная. Все это делает орнамент важным предметом изучения в начальной школе, так как, учитывая возможность такого разностороннего к нему подхода, обеспечивается более широкая интеграция предметов, выделяются и связи орнамента с развитием культуры и отношением человека к миру.

Орнаментальное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка (простота, завершенность формы, обобщенность образа) и понятно ему. В народном декоративно-прикладном искусстве окружающий мир отражается условно, символами, нет излишней детализации, но сохраняет целостность и законченность образа.

Условность образа, красочность, декоративность, выраженность эмоционального настроения — эти качества народного искусства присущи и творчеству детей, но, в отличие от детского творчества, в народном искусстве это не случайность, а выработанная, отточенная веками традиция. Детям же предстоит еще осознать, принять как эстетический идеал совершенство кажущейся простоты формы, сочетаний цветов, композиционной основы.

Рассмотрим преимущества декоративного рисования по сравнению с другими видами изобразительной деятельности в начальный период обучения.

Декоративное рисование не требует точных знаний о форме и конструкции объектов, которые обязательны при выполнении рисунка с натуры. При составлении узоров учащиеся используют простейшие изобразительные элементы и наиболее простые детали, чередуя и повторяя их через одинаковые промежутки.

Различные комбинации элементов, чередование по цвету, величине, форме позволяют создавать разнообразные орнаменты. Композиция может быть очень простой. Пространственная организация узора облегчается тем, что обычно учащиеся получают готовую геометрическую форму (полосу, квадрат, круг), которую необходимо заполнить соответствующим мотивом.

Стилизация позволяет отразить только видовые признаки данного предмета; плоскостное изображение объемных предметов не требует передачи светотени; окраска рисунка может не соответствовать окраске реального предмета, и поэтому учащиеся могут сами подбирать цвет.

Изображение орнаментов позволяет совершенствовать технические приемы работы: при повторе узоров легче усвоить способ деятельности, отработать силу нажима на карандаш, ритмичность повторяющихся движений и их амплитуду (размах), научиться проводить вертикальные, горизонтальные и наклонные прямые, волнистые линии, делить отрезки на равные части, выполнять развивающие глазомер несложные рисунки, упражняться в симметричном расположении элементов, в воспроизведении цветовых сочетаний и геометрических форм.

Средствами декоративного рисования можно активно воздействовать на сенсорное развитие учащихся. Так, в процессе рисования орнаментов проводится работа по уточнению представлений о геометрических формах. Это важно, поскольку геометрическая форма как декоративный элемент является переходом к усвоению формы предмета.

Яркость, красочность, ритмичность декоративных работ предъявляют особые требования к использованию цвета. Учащиеся упражняются не в элементарном цветоразличении

нии (это важно на первоначальном этапе), а в умении соотносить цвет своего рисунка с эталоном или использовать такие цветовые сочетания, которые приняты в декоративно-прикладном искусстве.

Изучение орнаментального искусства способствует развитию восприятия, образного мышления, воображения, эмоционально-положительного отношения к окружающему миру, формированию художественно-творческих способностей. На основе эстетического восприятия формируются эстетические представления.

Для развития наглядно-образного мышления большое значение имеют разные виды художественной деятельности, широко включаемые в педагогический процесс. Особенно важно использовать в этих целях народное искусство, в котором запечатлены наглядные образы окружающих предметов и явлений в доступном для детского познания виде.

В орнаментальных мотивах заключаются образы-символы: солнце, древо жизни, птицы, животные, причем в каждом виде народных изделий они передаются по-своему.

В целях повышения эффективности преподавания многих дисциплин в начальных классах, их воспитательной значимости большое значение имеет использование межпредметных связей, введения интегрированных уроков. Интеграция охватывает все виды художественно-творческой деятельности детей.

Использование смежных предметов создает возможности для глубокого и яркого восприятия искусства: для одних благоприятным моментом является музыка, другие идут от зрительного образа, для третьих основное — слово. Поэтому на уроках изобразительного искусства необходимо активно использовать материалы уроков чтения, русского языка, труда, природоведения, музыки и др. Это вызывает у детей те или иные настроения, переживания и способствует слиянию зрительных образов с музыкальными и литературными и обеспечивает формирование целостного художественного образа.

Изучение орнаментики базируется на знаниях из самых различных областей наук и ис-

кусств. Так, симметрические преобразования изучаются в математике, природа ритма — в литературоведении и музыке, семантика и этимология орнаментальных образов — в истории и этнологии. Умение подчинить орнамент форме и назначению вещи — задача народного мастера.

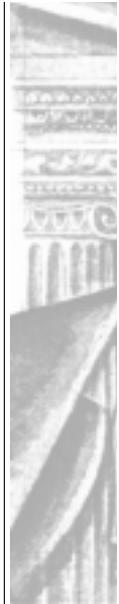
Все это позволяет широко использовать знания об орнаментике в различных областях учебно-воспитательного процесса.

Связь орнаментального искусства и труда способствует не только более целостному восприятию искусства, но и развивает различные области руки. Тонкая работа при рисовании орнаментов улучшает координацию движений кисти рук, развивает мелкую моторику. Занятия свободной кистевой росписью способствуют большей свободе и раскованности всего локтевого сустава вместе с кистью руки.

Декорирование предметов, изготовленных на уроках труда, роспись, вышивка, аппликация позволяют ощутить детям радость оттого, что они научились делать красивые и полезные вещи, почувствовать себя мастером, ощутить причастность к творческому процессу изготовления художественных вещей. При ознакомлении с современным применением орнаментики в дизайне изготавливают модуль-орнаменты.

При составлении узоров важное место занимает пространственная композиция рисунка. Связанные с ней такие понятия, как *середина, справа, слева, сверху, вокруг* и др., в значительной мере отрабатываются в процессе декоративного творчества. Дети решают (в пределах листа бумаги) задачи на ориентировку, постепенно осваивают развернутые (многокомпонентные) характеристики пространственного размещения деталей рисунка (*слева направо, вниз по самому краю, в правом верхнем углу* и т.д.), учатся словесно определять взаимное расположение элементов.

Рисование орнаментов на первоначальном этапе несет и пропедевтический характер изучения симметрических преобразований в курсе математики, так как в процессе творчества





и непосредственного практического применения эти знания усваиваются значительно легче. На более поздних этапах наоборот — знания о симметрии, которые дети получили в курсе математики, они смогут использовать при рисовании более сложных узоров при составлении композиционных схем.

При изучении семантики древних орнаментальных мотивов учащиеся начальных классов сталкиваются с устаревшей либо иноязычной лексикой (дерево, свастика, солярный знак, мать-сыра земля и др.). Основные методы при изучении незнакомой лексики — *словесные* (этимологический анализ слова, работа с фольклорным текстом) и *наглядные*. Помимо того, чтобы дать необходимые знания и умения в области орнаментики, наша задача — корректировать восприятие и впечатление детей. Так, рассматривая красивый орнаментированный предмет, дети обычно восклицают: «Ух ты!», «Классно!» — это простейшие формы аффектированной речи. Мы же пытались учить детей передавать впечатление в словесных формулах. И это уже старинное вышитое полотенце, украшенное линейным орнаментом, в котором мы можем выделить и рассмотреть мотив, определить его символическое значение, проанализировать цветовое решение, установить, в каком центре народных промыслов была изготовлена вещь. Дети начинают задумываться. Описание произведения искусства, рассказ о нем помогают соотносить части целого, способствуют разворачиванию целого в своих частях. А это и есть процесс осознания. Так, развивается речь, эмоциональное восприятие обогащается мышлением.

На уроках изобразительного искусства дети могут использовать орнаменты для оформления книг с любимыми сказками, которые были изготовлены на уроках труда. Такая взаимосвязь позволяет сделать работу интересной и увлекательной.

Опираясь на связь орнаментики и стиховедения, можно целенаправленно развивать у детей чувство ритма. Например читая простейшие стишки и считалки и представляя

зрительный ряд, состоящий из орнаментов с различной ритмической структурой, можно попросить детей соотнести ритм орнамента и стихотворения (считалки).

Для того чтобы разнообразить виды деятельности на уроках русского языка и внести в них элементы занимательности, детям, имеющим представление об орнаментике, можно предлагать задания такого вида:

— найти «орнаменты» в словах: *корова, огород, лилия, мама* и т.п. или привести аналогичные примеры слов с «орнаментами»;

— составить предложения из предложенных буквенных «орнаментов» или «орнаменты» из предложений: *арозаупаланалапуазора* и т.п.

Взаимосвязь музыкального и орнаментального искусств позволяет изучать природу ритма. Как на уроках чтения мы предлагаем соотносить ритмические структуры орнаментов и стихов, так и на уроках музыки можно пытаться соотнести различные по структуре орнаменты с различными по ритмическому характеру музыкальными произведениями.

Знания об орнаментике помогут на уроках истории при изучении тем «История в архитектурных памятниках», «История в символах и знаках».

В качестве дополнительных сведений на уроках природоведения можно познакомить детей со славянским календарем, объяснить семантику знаков. Можно пойти по другому пути: на уроках изобразительного искусства составить орнамент-календарь, используя уже известные символические изображения явлений природы и сравнить его со славянским.

Во время проведения экскурсий можно обратить внимание не только на решение задач природоведческого характера, но и понаблюдать за явлениями природы, отраженными в орнаментальных образах, что будет способствовать формированию эстетического отношения к природе.

На уроке физкультуры учащимся можно провести эстафету, которая поможет закрепить знания детей о типах построения орнаментов. Простейший вариант — построение

линейного орнамента, где каждая команда должна как можно быстрее построить орнаментальный ряд из кеглей, мячей и т.п.

Воспитание искусством в школе — это непрерывный процесс, осуществляемый и во время внеурочной и внеклассной работы, на которой учащиеся имеют возможность углубить свои познания в области искусства и проявить творческие способности. Одной из наиболее распространенных форм внеклассной работы являются кружки художественного творчества и декоративно-прикладного искусства.

Важными видами учебно-воспитательной работы в школе являются экскурсии в музеи, на выставки, в мастерские художников, а также беседы об искусстве. Они расширяют знания, получаемые на уроках, развивают эстетический вкус, творческое воображение.

Важным направлением во внеклассной работе по эстетическому воспитанию является организация выставок творческих работ учащихся, конкурсов, создание музеев народного мастерства. Эффективно привлечение видеоматериалов для организации новых форм творческой деятельности учащихся, так как помогает ближе узнать искусство родного края, его особенности и традиции.

Изучение орнаментального искусства в начальной школе должно строиться на основе изучения традиционной народной культуры, исходить из основных закономерностей народного орнаментального искусства как типа художественного творчества; рассматриваться не только с художественной точки зрения, но и с историко-этнографической, что будет способствовать наиболее целостному восприятию и пониманию природы и значения орнаментального творчества.

Необходимо учитывать психолого-педагогические особенности учащихся начальных классов, включать в процесс обучения выполнение творческих практических работ с применением закономерностей составления традиционных орнаментальных композиций. В процессе обучения важно соблюдать методическую последовательность и системность.

На наш взгляд, для получения полного представления об орнаменте необходимо:

- давать представление о природе как первоисточнике орнаментального творчества, о стилизации (декоративной переработке природных мотивов);
- обучать построению орнамента, вводя понятия ритма, симметрии как организующего начала, а не на интуитивном уровне в процессе копирования образцов;
- давать представление о видах орнамента по способу построения (бордюр, розетка, сетчатый орнамент и т.п.), а также по характеру мотива (растительный, зооморфный, антропоморфный и др.);



Орнамент растительный



Орнамент антропоморфный

- учить видеть в орнаментальном мотиве не только художественную единицу, но и знак, символ;
- рассматривать эстетическую функцию орнамента во взаимосвязи с материалом и назначением вещи;
- давать представление об основных видах художественных росписей России и орнаментах народов мира;
- включать в уроки наиболее важные и интересные исторические сведения о развитии орнаментального искусства, о происхождении и семантике орнаментальных образов.

Наиболее полные сведения об орнаменте дает программа «Изобразительное искусство



и художественный труд», разработанная авторским коллективом под руководством доктора педагогических наук, профессором *Т.Я. Штикаловой*.

Покажем некоторые уроки по данной программе, разработанные и проведенные *Е. Извековой*.

Тема: «Законы орнаментального мира».

Цели: дать представление об упорядочивающем начале в орнаменте; познакомить с видами орнамента по принципу построения; научить строить линейный орнамент и уяснить его назначение; познакомить с композиционными схемами орнамента на полосе; учить и составлять простейшие схемы.

Оборудование: для учащихся: полоски картона или бумаги, гуашь, раздаточный материал; для учителя: карточки с реалистическими и стилизованными изображениями предметов, бумажная модель поезда, композиционные схемы орнаментов, различных по способу построения, модули.

Ход урока

1. Организация класса.

2. Вводная беседа.

— Ребята, на прошлом уроке мы познакомились с жителями орнаментального мира. Сегодня они приглашают нас в гости в свой город. Мы отправляемся на вокзал. Посмотрите, сколько здесь ожидающих.

Учащиеся рассматривают вывешенные на доске карточки с различными стилизованными и реалистическими изображениями предметов.

— Пришел поезд. Через минуту он отправится в Орнаментальный город. Найдите среди ожидающих пассажиров этого поезда.

Дети выбирают из предложенных стилизованные изображения предметов.

— И вот наш поезд остановился. Посмотрите, какие интересные здесь улицы.

На доске мелом нарисованы композиционные схемы различных по способу построения орнаментов.

На каждой из них могут размещаться любые жители, но по особым правилам. Сегодня мы отправимся на улицу Линейную.



В каждый домик мы помещаем жителя. Кто догадался, по какому правилу живут обитатели этой улицы? (Они могут располагаться бесконечно вправо и влево на равных расстояниях.)

— Действительно, все здесь подчиняется этому простейшему закону: растут цветы, деревья, стоят чашки на полке и т.п.

Учитель показывает образцы линейных орнаментов с соответствующими мотивами.

— Посмотрите, как ритмично чередуются цветы в орнаменте.

Учитель постукивает по столу, сохраняя соответствующий ритм.

— А теперь закройте глаза. Я буду постукивать, а вы найдите орнамент с таким же ритмом. Упражнение повторю 2–3 раза.

Теперь попробуйте составить линейный орнамент сами, соблюдая правила.

Учащиеся еще раз проговаривают, что орнамент на полосе можно построить, чередуя ритмично элементы и располагая их влево и вправо. Составляют элементы из раздаточного материала на партах, а один ученик работает с модулями у доски.

— Посмотрите, какие красивые линейные орнаменты у нас получились.

Жители Линейной улицы не обязательно должны быть одинаковыми. Они могут чередоваться по одному или группами, и тогда орнамент будет еще красивее.

Учащиеся снова работают с раздаточным материалом, а один ученик — с модулями у доски.

— Давайте представим, что на Линейной улице живут девочки и мальчики из нашего класса. Как они будут там располагаться?

Группы девочек и мальчиков выстраиваются у доски разными способами, не соблюдая правила Линейной улицы.

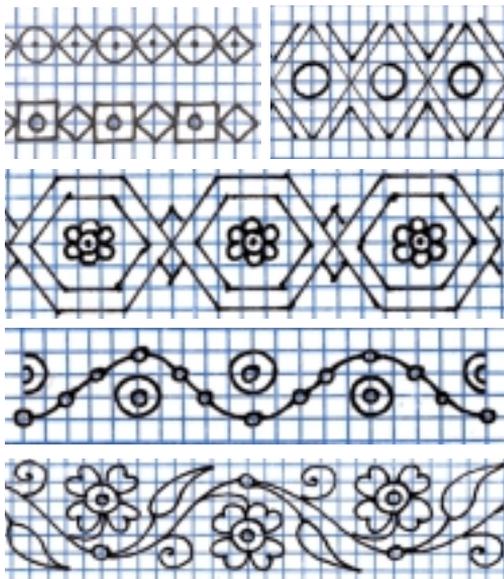
— А могут ли элементы в орнаменте чередоваться так, как показано на рисунке?



Почему нет? (Нарушается правило орнаментального города: не сохраняется ритм.)

Далее аналогично рассматривается чередование элементов по цвету и по размеру.

— Итак, первое правило орнаментального мира: элементы в нем (или группы элементов) должны чередоваться и повторяться на равном расстоянии. Каждый такой элемент (или группа элементов) называется раппортом.



А сейчас мы немного поиграем. Ученые нашли осколки древних ваз, на которых сохранилась лишь часть орнамента. Эти незаконченные узоры представлены на доске. Выделите в них раппорт и продолжите орнамент.

Соревнуются две команды. Дети по очереди выходят к доске и добавляют по одному недостаточному элементу. Побеждает та команда, которая быстрее закончит составление узора.

— Орнамент не может жить сам по себе. Его назначение — украшать вещи. Какие вещи могут быть украшены линейным орнаментом? Почему?

Сегодня мы украсим загадки. Необходимы ли они школьникам?

3. Практическая работа.

Выполнение орнамента на полосе способом печатания.

4. Выставка и анализ работ.

5. Итог.

— Вспомните главное правило орнаментального города. (Ритм повтора.)

— А что является особенностью Линейной улицы? (Элементы могут располагаться в обе стороны бесконечно.)

Тема: «Отражение представлений о мире в древних орнаментах».

Цели: познакомить учащихся с символической древних орнаментальных образов, сформировать умение копировать их; выполнить композицию на тему «Каким я вижу солнышко» (символическое изображение солнца).

Оборудование: для учащихся: альбомная бумага, раздаточный материал, гуашь, черный и красный фломастеры; для учителя: иллюстрации с реалистическими изображениями явлений природы, карточки с древними символическими изображениями этих же явлений.

Ход урока

1. *Организация класса.* Проверка готовности рабочих мест.

2. Вводная беседа.

На доске вывешены изображения предметов с орнаментами, состоящими из древних символов.

— Ребята, рассмотрите внимательно эти предметы. Чем они украшены? Что вы можете сказать об этих орнаментах?

На примере какого-либо предмета учащиеся анализируют орнамент: определяют его вид по построению, выделяют мотив и т.п.

— Для чего на этих предметах нужен орнамент? (Для украшения.)

— Действительно, каждый человек может порадоваться, любуясь их красотой. Но не каждый знает тайну, которую хранят в себе эти узоры. А мы сегодня на уроке попробуем ее разгадать, и тогда вы научитесь видеть волшебный мир, который другие люди, к сожалению, могут и не заметить. В конце урока вы уже сможете много рассказать об этих узорах.

Чтобы овладеть тайнами этого сказочного мира, мы должны отправиться в далекое прош-



лое и на время превратиться в древних людей. Я раздам вам повязки, при помощи которых вы как бы «перенесетесь» в далекое прошлое. Итак, закройте глаза, повяжите волшебные веревочки вокруг головы. Мы отправляемся в путь.

В это время открывается доска, где прикреплены рисунки с изображением солнца, земли, реки, дождя, засеянного поля или репродукции картин с такими изображениями.

— Теперь мы — древние люди. Посмотрите, какая красота! Нет ни автомобилей и никакой другой пугающей техники. Нам, наверное, здесь нечего бояться? Что здесь могло испугать древнего человека? Оказывается, человек боялся сил природы, они были непонятны ему. Он был перед ними беззащитен.

От чего зависел земледелец, чего он мог бояться?

Дети с помощью учителя приходят к выводу, что жизнь и благополучие земледельца полностью зависели от дождя и солнца. Пока созревал урожай, человек находился в постоянном страхе перед засухой, ливнями, градом, которые могли уничтожить его труды и обречь на голод его семью.

— Ребята, а что бы вы сделали на месте древнего человека, чтобы защитить себя, свою семью от угрожающей силы природы?

Дети фантазируют, предлагают свои варианты.

— Что делал человек, когда хотел повлиять на природные явления, вы догадаетесь, когда прочтете эти строки (запись на доске или на плакате):

Хлебушко расти,
Времечко, лети, лети!
Радуга-дуга, не давай
Дождя!

В древности человек не отделял себя от природы. Он видел ее живую, такую же, как он сам. «Растения, животные, явления природы — все они понимают мои слова», — думал человек. Ему казалось, что природа радовалась, печалилась, страдала. Не обладая необходимыми знаниями, чтобы объяснить происходящее, человек приписывал природе таинст-

венную силу, поклонялся ее стихиям и обожествлял их.

Древние люди молились дождю и солнцу, матери-земле, почитали ветер и огонь, воды рек и озер, отдельные деревья, зверей и птиц.

И конечно, люди хотели «дружить» с явлениями природы, поэтому обращались к ним при помощи таких «закличек», которые мы только что читали и рисовали их на предметах быта, на оружии и одежде, на женских украшениях и даже на собственном теле.

Как вы думаете, нужно ли было человеку дружить с деревом? Почему? Что человек делал для того, чтобы с ним подружиться?

Конечно, эти изображения не такие, как в жизни. В них предстаёт поэтический, сказочный образ мира. Но сила народного искусства состоит в том, что оно понимается всеми, и многие из тех знаков, которые использовали наши предки для изображения мира, понятны и нам. Давайте попробуем разгадать их смысл.

Учитель демонстрирует карточки с изображениями древних символов, а дети пытаются разгадать их смысл и аргументируют свои ответы. Карточки с символическими изображениями вывешиваются на доске рядом с соответствующими реалистическими изображениями.

— Из этих знаков люди составляли орнаменты, изображали их на предметах быта. Это и было способом защиты себя и своего дома от разных неприятностей.

Итак, мы приоткрыли одну из самых интересных тайн орнаментального мира. Посмотрите еще раз на те вещи, в которых вы сначала увидели лишь красивый, но непонятный узор, и скажите, что вы там разглядели еще.

3. Практическая работа.

Задание 1

— Рассмотрите полосы с изображениями древних орнаментов. Что на них изображено? (Знаки земли, воды, засеянного поля.)

— Что могло быть украшено такими полосами? Дорисуйте их.

Задание 2

— Так как сегодня мы — древние люди, нам нужно подружиться с солнышком. Что для этого надо сделать? (Нарисовать его.)

Нарисуйте символическое изображение солнца, которое будет защищать вас и приносить удачу.

4. *Выставка и анализ работ. Подведение итогов.*

— Какую тайну орнаментального мира мы открыли сегодня на уроке? Что научились делать? Что было самым интересным?

Тема: «Письмо — орнамент».

Цели: познакомить учащихся с понятием и значением пиктографического письма как особой формой орнамента, с использованием пиктограмм в наше время, с понятием дизайна; составить пиктографическую композицию «Письмо из далекого прошлого», дать представление о пиктографическом дизайне; придумать и изобразить знаки визуальной коммуникации для своей школы.

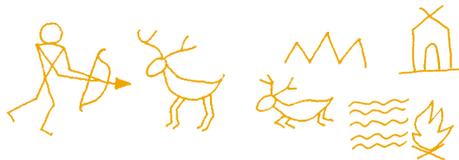
Оборудование: для учащихся: альбомная бумага, гуашь, фломастеры; для учителя: иллюстрации с изображением пиктографических композиций; карточки с изображением дорожных знаков, других знаков визуальной коммуникации.

Ход урока

1. *Организация класса. Проверка готовности рабочих мест.*

2. *Вводная беседа.*

— Ребята, недавно мы совершили путешествие в далекое прошлое к древнему человеку. Сегодня утром на машине времени нам доставили необычное письмо. Вот его текст:



— Легко ли нам понять это послание? Что мы здесь видим? (Фигурку человека с луком, двух оленей, горы, реку, дом, огонь.)

— А как же нам прочитать это письмо? Ведь в нем ни одной буквы! Чтобы понять

текст письма, нам нужно снова перенестись в далекое прошлое, в то время, когда еще не было письменности. Для этого нам вновь понадобятся наши волшебные повязки.

Как вы думаете, что человек научился делать раньше: писать или рисовать?

Вспомните, для чего человек рисовал различные знаки, что они изображали? (Силы природы, которые человек хотел умиротворить, преклоняясь перед ними.)

— Почти все народы в глубокой древности писали «картинками». Фигурки-письмена изображали отдельные конкретные предметы и какие-то явления. Так, у индейцев рисунок *змеи* означал *жизнь*, *черепахи* — *счастье*, *лука со стрелами* — *войну*, *трубки* — *мир*.

Учитель в процессе рассказа демонстрирует карточки с этими изображениями, а дети пытаются дать им объяснения.

— Такой значок-картинка называется *пиктограммой*, а письмо с их использованием — *пиктографическим*.

Давайте теперь попробуем установить связи между изображениями конкретных предметов и прочитав послание древнего человека. (Я человек. Иду охотиться. Олень придет к речке пить воду. Там я его и подстрелю.)

— Человек написал нам о себе и о том, чем он занимается. И мы должны ему ответить, рассказав в наших письмах о своей жизни. Попробуйте прочитать мой ответ древнему человеку:



Подумайте, что вы можете написать о себе? Но не забывайте, что писать вы должны только картинками.

3. *Практическая работа.*

Задание 1

Напишите письмо далеким предкам его «картинками».

4. *Анализ работ.*



Учащиеся по очереди показывают свои письма классу, а другие пытаются их «прочитать». Выясняют, чьи письма оказались наиболее интересными.

5. *Беседа об использовании пиктографии в современной жизни.*

— Сегодня книга навсегда вытеснила первобытные письмена. Но забыты ли они совсем? Когда вы поедете в автомашине, внимательно присмотритесь к дорожным знакам.

Учитель демонстрирует и рассказывает о некоторых из них.

— В круге вы видите нарисованные две машины — большую и маленькую. О чем предупреждает эта картинка? А вот в таком же круге — змейка, как бы повторяющая поворот дороги, или треугольник — ее склон. А это круг и в нем — бегущие дети. Но этого мало. Вспомните, какие изображения вы видели на дверях в нашей школе? Ведь все это тоже пиктография, «разговор картинками», мысли, выраженные конкретными предметами. Значит, не совсем еще пиктография забыта. Ее выразительность и доходчивость заставляет прибегать к ней там, где эти качества

особенно необходимы. Каково назначение таких значков? (Они помогают ориентироваться в помещении, на улице, предупреждают об опасности и т.п.)

— В наше время разработкой таких знаков занимаются художники-дизайнеры.

Учитель дает краткую справку о дизайне.

6. *Практическая работа.*

Задание 2

— Для того чтобы легче ориентироваться в школе, давайте придумаем знаки для обозначения столовой, кабинетов труда, музыки, спортивного зала, кабинета директора, учительской и т.п.

Учащиеся получают квадраты стандартных размеров и изображают в них знаки.

7. *Выставка и анализ работ. Подведение итогов.*

— Как писали люди в древности? Как называется такое письмо? Ребята, а еще использовать пиктографическое письмо вы сможете в различных играх. Посмотрите, для чего его использовали герои мультфильма «Каникулы в Простоквашине» (Шарик общается с Матроскиным при помощи картинок.)



Прежде всего выражаю глубокую признательность редакции журнала «Начальная школа» за неоценимую помощь учителю в нахождении верных ответов на острые актуальные вопросы, возникающие в учебно-воспитательном процессе современной начальной школы.

В настоящее время в школе многое изменилось — новые предметы, новые подходы к построению традиционных предметов, иная подача материала, вариативные учебники по одному и тому же предмету и т.д. Какую программу, какой учебник выбрать? Как учить детей по-новому? Разобраться во всех этих проблемах и помогает журнал. Он всегда содержит много полезной информации для учителей начальных классов, завучей, методистов.

Журнал в последние годы изменился: стал более интересным, значительно улучшилось его оформление. Журнал очень разнообразен, затрагивает все проблемы начальной школы.

Л.А. Твалешвили,
школа № 987 ЮАО, Москва

Нам — 70!

Коррекция недостатков учебной деятельности школьников

О.А. СОРОКИНА,

старший преподаватель кафедры методики начального обучения ОГУ

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Согласно А.Н. Леонтьеву, «...ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии развития» [4, с. 515]¹. Определить ведущую деятельность можно по трем признакам:

— в этой деятельности дифференцируются другие новые виды деятельности;

— формируются и перестраиваются частные психические процессы (например, в учебной деятельности — процессы отвлеченного мышления);

— происходят основные психологические изменения личности ребенка, характерные для данного периода развития (в учебной деятельности развиваются самооценка, самоконтроль, рефлексия способа деятельности и т.д.).

Учебная деятельность включает следующие действия: целеполагание (принятие, конструирование школьником учебной задачи); планирование (выбор и определение последовательности действий, ведущих к решению учебной задачи); учебные действия по реализации плана решения учебной задачи; контроль процесса и результата решения учебной задачи; оценивание (определение на основе контроля меры продвижения в решении учебной задачи). От уровня развития этих действий у ребенка, а следовательно, и учебной деятельности в целом зависит его успеваемость в школе (Д.Б. Эльконин [6], В.В. Давыдов [2]).

Наибольшие трудности в учении испытывают школьники с задержкой психического

развития (ЗПР). Отставание в развитии познавательной деятельности и личностной сферы у детей замедляет процесс формирования учебных навыков, приводит к возникновению пробелов в знаниях. Целенаправленная коррекционная работа по формированию учебной деятельности младших школьников, испытывающих трудности в учебе, призвана не только устранить эти недостатки, но и компенсировать нарушения в развитии их психической деятельности. Такая работа может осуществляться на всех уроках.

По мнению одного из исследователей, Г.И. Жаренковой, преимущественное положение занимают уроки труда, на которых учащиеся выполняют развернутые и внешне зафиксированные действия. «Важным является и то обстоятельство, что эти уроки позволяют формировать у детей переход от наглядно-практических действий к мыслительным операциям, т.е. идти по пути постепенного свертывания, сокращения действий с реальными предметами через этап внешнего речевого их проговаривания к действиям в уме» [3, с. 150].

Рассмотрим некоторые приемы формирования учебных действий у младших школьников на уроках труда.

Развитие целеполагания. Задания, способствующие освоению детьми рассматриваемого действия, достаточно просты, их можно использовать на каждом уроке. Перед тем как ребенок приступит к практической работе, следует задать ему вопросы: «Что можно узнать при выполнении задания, чему научиться?» Так как учащиеся не умеют еще формулировать цели, желательно написать их на доске. Например:

¹ Список используемой литературы см. в конце статьи.



- научиться выполнять разметку с помощью угольника;
- освоить приемы симметричного вырезания;
- познакомиться с видами лепного декора;
- научиться читать графическую инструкционную карту;
- познакомиться с правилами сгибания и складывания бумаги.

Учащимся предлагается выбрать из этих целей те, которые будут реализованы на данном уроке. После выполнения задания следует выяснить, какие цели реально были достигнуты, а в случае необходимости дополнить список.

Формирование планирования происходит на этапе подготовки к выполнению трудового задания. Здесь проводится подробный анализ объекта труда и чтение (или составление) инструкционной карты. В школьной практике дети учатся изготавливать изделия по трем видам письменных инструкций: предметным, графическим, текстовым. Для учащихся наиболее доступны предметные инструкционные карты. Обучить младших школьников чтению такой инструкции нетрудно, сложнее освоить графическую карту. Однако уже на первом году обучения возможна последовательная работа по формированию умения ее анализировать: знакомство с линиями чертежа, чтение инструкций, состоящих из трех-четырех схем. Текстовый план эффективен в том случае, если он используется вместе с графическими или предметными картами, демонстрирующими способы выполнения тех или иных операций. На наш взгляд, осознанное осуществление технологического процесса детьми происходит тогда, когда у них достаточно развита регуляция планирования и контрольно-оценочных действий деятельностью речи (дети умеют вербально описывать образец, свои действия, понимают словесные инструкции учителя). Упражнения на развитие этого умения целесообразно проводить на каждом уроке.

Опишем методику организации такой работы. Учитель заранее готовит предметную

или графическую инструкционную карту, карточки со словесным описанием операции. На уроке детям дается такое задание: «Поставьте карточки под соответствующие схемы. Расскажите, как вы будете выполнять работу». На последующих занятиях можно предложить учащимся либо не все карточки, либо больше, чем нужно. Второй этап — обучение чтению без помощи карточек. Наибольшая степень сложности достигается при предъявлении деформированного плана, где нарушена последовательность операций или одна из них вообще отсутствует.

Перед практической работой ребенку следует задать вопросы: «Что ты будешь делать? В какой последовательности?» Учитывая, что детям легче записывать действия, которые они уже совершили, целесообразно на начальном этапе обучения планированию актуализировать вербализацию действий учащихся после выполнения задания: «Что ты делал? В каком порядке? Что забыл сделать?»

Весьма эффективно использование частично поискового метода обучения. Приведем пример. Объект труда: динамическая игрушка (рис. 1, а), у которой одновременно двигаются верхние и нижние конечности. При анализе механизма движения учитель чертит на доске схему (рис. 1, б).

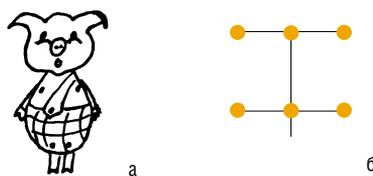


Рис. 1

Учащимся дается следующее задание: «Подумайте, как будут двигаться игрушки с механизмами, построенными по этим схемам. Проведите стрелки к нужным словам (рис. 2, а, б, в). Двигаются: а) верхние конечности; б) нижние конечности; в) попеременно то верхние, то нижние конечности. Установите на своих игрушках любой из механизмов».

Такую работу следует организовывать фронтально.

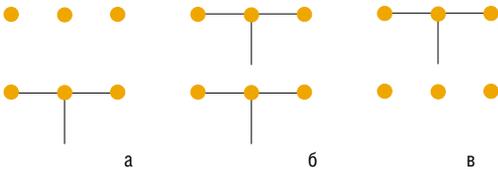


Рис. 2

Выработка учебных действий. Необходимо предлагать учащимся задания, способствующие пониманию, осмыслению выполняемых на уроке действий и операций: «Как нужно вырезать детали из бумаги, сложенной в несколько слоев? Почему?»; «Найди на предложенных рисунках правильный вариант разметки. Обоснуй свой выбор»; «Согни два листа бумаги пополам. На одном из них нарисуй половину гриба от сгиба, на другом — от краев листа (рис. 3, а, б).



Рис. 3

Вырежи. Сделай вывод» (при знакомстве с симметричным вырезанием).

Целесообразно отрабатывать новые операции методом упражнений. Желательно использовать для этого дидактическую игру: «Украсим новогоднюю елку» (формирование приемов вырезания из бумаги круглых деталей), «Станем волшебниками и превратим листы альбомной бумаги в гармошку, волны, бревнышки» (отработка приемов гофрирования, скручивания бумаги) и т.п.

Развитие контроля. Целесообразно предусматривать в плане пункты, в которых говорится о необходимости проверки тех или иных действий: «Проверь, соответствуют ли размеры твоей заготовки указанным на чер-

теже». При обнаружении учителем ошибки дается следующее задание: «Сравни свою заготовку с ее изображением на схеме, чертеже». Заключительный контроль осуществляется во время анализа работ учащихся. Учитель вместе с детьми рассматривает изделия, производит проверку их в действии (если того требует назначение изделия), оценивает. Недостатки выявляются и по возможности устраняются. Кроме того, выясняется причины ошибок и их место в технологическом процессе.

Формирование оценивания. Перед выполнением практической работы: «Подумай, сможешь ли ты выполнить это задание? В чем будут трудности?». После выполнения: «Справился ты с заданием? Ты сделал все сам или тебе помогли?»; «Были ли трудности? В чем?»; «Над чем необходимо поработать, чтобы справиться с таким заданием в следующий раз?»; «Как справился с заданием твой одноклассник? Какие трудности он испытывал? Что бы ты ему посоветовал?»

Хорошие результаты дает создание ситуации выбора из заданий разной степени сложности. Приведем пример такого задания: «Выбери тот вариант изготовления изделия, который будет тебе по силам (рис. 4). Ты можешь выполнять работу, повторяя все действия за мной; по инструкционной карте; по инструкционной карте, предварительно ее составив (карточки со схемами лежат в беспорядке, ребенок сам устанавливает последовательность операций). Обоснуй свой выбор».

Детям, не умеющим самостоятельно работать, следует постоянно ограничивать степень помощи по мере формирования учебной деятельности.

Уровень развития учебной деятельности школьников во многом зависит от их мотива-



Рис. 4



ционных установок. Педагогу необходимо знать основные приемы формирования мотивации учения и умело их использовать при проведении урока. А.К. Маркова [5] относит к ним создание положительного эмоционального фона, атмосферы сотрудничества между учащимися, между учителем и учащимися; привлечение учеников к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки; занимательность изложения и необычная форма преподнесения материала; разъяснение общественной и личностной значимости учения; умелое применение поощрения и порицания учителем; укрепление всех сторон умения школьников учиться. Примеры использования некоторых из этих приемов были рассмотрены выше.

Учитывая, что ведущее место в иерархии мотивов у младших школьников, испытывающих трудности, занимает игровой [1], важно особое внимание на уроке уделять дидактическим играм, занимательным моментам. В то же время не стоит недооценивать возможности детей данной категории. Ведь они так же, как и более успешные ученики, хотят

быть исследователями, экспериментаторами, первооткрывателями. Почему бы не предоставить им такую возможность и не отказаться от превалирования репродуктивных методов в обучении?

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Белопольская Н.Л. Учебная мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения // Дефектология. 1975. № 1.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
3. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной / НИИ дефектологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1984.
4. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Детский сад — школа. Опыт сотрудничества

М.П. КУЛАЧЕНКО,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ОГУ

Н.И. АМПИЛОВА,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе в начальных классах школы № 20 г. Орла

Практика показывает, что положительные результаты адаптации детей к школе и учению есть там, где налажены тесные контакты учителей и воспитателей, где организован обмен опытом, где постоянно анализируется качество подготовленности детей к школе, уровень развития их способностей.

Серьезная работа по подготовке детей к школе проводится в рамках сотрудничества педагогических коллективов детского сада

№ 60 и муниципальной школы № 20 г. Орла. Педагоги совместно определяют и обсуждают круг вопросов по преемственности. Результатом таких деловых встреч является заключение ряда договоров и разработка программы совместных действий по преемственности в плане учебно-воспитательной работы детского сада и школы. В соответствии с данными документами взаимодействие осуществляется по следующим направлениям: подго-

товка детей к обучению в школе; основы нравственно-эстетического воспитания; работа с родителями; раннее обучение детей английскому языку.

Для того чтобы избежать перекоса в сторону специальной (предметной) подготовки ребенка к школе и обеспечить формирование у него личностных качеств, в содержание была включена работа по формированию у ученика усидчивости, внимательности, способности корректировать собственные эмоциональные состояния. Развитие способностей ребенка осуществлялось на занятиях конструированием, художественным и изобразительным творчеством. Все знания, умения и навыки, которые пригодятся ребенку в школе, усваивались детьми через сюжетно-ролевые игры, занятия в «школе будущего первоклассника».

Школой и детским садом достигнута также преемственность в психолого-педагогическом сопровождении ребенка от поступления в школу и до его полной адаптации. Так, уже в детском саду введен дифференцированный подход в подготовке детей к школе на основе диагностики уровня умственного, физического, психического развития ребенка, учета его интересов и способностей.

Результаты совместной деятельности детского сада и школы регистрируются по следующим показателям: сохранение у ребенка-первоклассника интереса к школе и учению; сохранение здоровья (физического и психического); развитие творческих начал ребенка; успехи в учебной деятельности.

Подводя итоги адаптации детей к школе в первом классе, мы установили, что в течение сентября 15% детей адаптировались в тяжелой форме, в средней форме — 71% и лишь 14% адаптировались в легкой форме. Выясняя причину тяжелой формы адаптации, мы пришли к выводу, что такая форма адаптации присутствует у детей с наруше-

ниями речи и опорно-двигательного аппарата. Состояние детей усугублялось также за счет того, что первый класс работал по шестидневной неделе. Чтобы облегчить процесс адаптации, была введена пятидневка, разработан курс физкультурно-оздоровительных мероприятий, разработана система коррекционных занятий.

Диагностика первоклассников в конце учебного года показала, что 54% детей имеют высокий уровень учебной мотивации и учебной активности, в норме школьная мотивация у 32% детей, положительное отношение к школе в сочетании с внешней мотивацией зарегистрирована у 9% школьников, низкая школьная мотивация — у 4% первоклассников. Случаев негативного отношения к школе у детей не выявлено.

Достаточно благополучна и сфера эмоциональных переживаний. Так, положительный характер эмоциональных переживаний выявлен у 77% первоклассников, ситуативный характер переживаний зарегистрирован у 23% детей. Положительные показатели получены и по уровню общего состояния. Без перенапряжения с учебной нагрузкой справляются 86% первоклассников, испытывают некоторые затруднения 9%. Высокое перенапряжение зарегистрировано у 5% учащихся, оканчивающих первый класс.

Данные психологической службы, результаты медико-психолого-педагогической комиссии, наблюдения за детьми в школе говорят о положительных результатах сотрудничества педагогических коллективов детского сада № 60 и школы № 20. Накопленный опыт и результаты совместной деятельности предполагают организацию в данных образовательных учреждениях экспериментальной площадки, которая позволит расширить и качественно улучшить поиск оптимальных путей решения проблемы преемственности.





Музыкально-педагогическая подготовка учителя начальных классов

Е.И. БАННИКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки ОГУ

Сфера деятельности учителя, приобщающего учащихся к музыкальному искусству, имеет яркую специфику. Это связано прежде всего с тем, что учитель, преподающий искусство, *влияет на духовное становление и художественное развитие личности ребенка*. И здесь вопрос о личности учителя стоит особенно остро. «Знать свой предмет учителю музыки еще недостаточно, — писал Д.Б. Кабалевский. — Он должен относиться к музыке с *волнением* и никогда не забывать, что нельзя вызвать в детях любовь к тому, чего не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечен» (*Кабалевский Д.Б.* Воспитание ума и сердца. М., 1984. С. 26).

Но каков он, современный учитель, обучающий детей музыкальному искусству? Обратимся к практике музыкального образования в начальной школе. Сейчас многие школы, прежде всего сельские, не имеют специалиста по музыке. Эту работу в малокомплектных школах ведет учитель. Однако и при наличии специалиста учитель начальных классов по роду своей деятельности принимает большое участие в музыкально-эстетическом развитии своих учеников. Он стоит у истоков формирования личности ребенка и, в отличие от учителя музыки, оказывает ежедневное художественно-воспитательное воздействие на учащихся. А это предполагает, в свою очередь, наличие у учителя начальных классов общей художественной культуры и музыкальной грамотности.

Но что сегодня представляют собой учитель начальных классов в музыкальном отношении? Наши многолетние наблюдения, беседы и опросы учителей выявили безрадостную картину: большинство воспитателей групп продленного дня и учителей начальных

классов не испытывают потребности не только использования музыки в работе с детьми, но и не стремятся обогатить себя духовными ценностями музыкального искусства. Во многих школах уроки музыки, даже самые эффективные, продолжают оставаться небольшими островками в школьной жизни. Музыкальное воспитание ограничивается уроками музыки, не продолжаясь и не дополняясь для большинства детей. Что же говорить о тех учащихся, кто лишен и этих уроков музыки, кто не имеет квалифицированного музыканта-специалиста? А такие случаи, к сожалению, нередки.

Современное состояние школьного музыкального образования, в частности начальные школы, характеризуется отсутствием системности и целостности музыкально-педагогического воздействия; утратой традиций художественного самообразования в учительской среде; недооценка музыкального искусства в деле формирования личности ребенка со стороны педагогов и администрации школ.

Во все времена со словом «учитель» было связано представление о человеке высокой культуры и образованности. Почему же у наших учителей так невысок уровень художественной культуры и художественной образованности? Отчего не в полной мере развиты его духовные потребности, интересы, художественный вкус?

Человек, решивший посвятить себя педагогической профессии, формируется прежде всего в школе. Для него образцом отношения к музыке служат установки родной школы, где учителя музыкально слабо развиты, в своей педагогической деятельности не используют музыкальных произведений, где господствует стойкий стереотип представлений о

музыкальном воспитании, как «роскоши», «гарнире к жизни» (против чего всегда протестовал Д.Б. Кабалевский).



Но будущий учитель формируется не только в школе, но и в вузе. Почему же учитель начальных классов, в государственные стандарты профессиональной подготовки которого входит методика музыкального образования младших школьников, чувствует себя наименее подготовленными именно в этой области? Причины этого, как нам кажется, нужно искать в неудовлетворительной музыкально-педагогической подготовке будущих учителей начальных классов.

Во-первых, учебный план и программа подготовки учителя начальных классов к музыкально-эстетической работе во многом дублируют основы подготовки учителей музыки и почти не ориентируют на специфику будущей профессии студентов, имеющей универсальный характер. В основном содержание учебного материала по подготовке ограничено раскрытием положений из теории музыкального образования и изложением содержания уроков музыки в начальной школе (по преимуществу по программе Д.Б. Кабалевского). В итоге будущий учитель начальных классов практически не получает методической подготовки для внеучебной музыкально-эстетической работы: он не способен провести музыкально-подвижные игры на переменах, организовать шумовой оркестр, разучить несложный танец, подготовить драматизацию с пением, ввести в практику концерты-беседы и т.п.

Во-вторых, содержание музыкально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов не имеет направленности на формирование у них сферы духовных потребностей, музыкального вкуса и т.п. Большинство студентов факультета начального обучения лишь в вузе начинают постигать азы музыкального образования. Но ведь способность к качественной музыкально-эстетической работе у учителя начальных классов как проводника культуры должна быть обусловлена на-

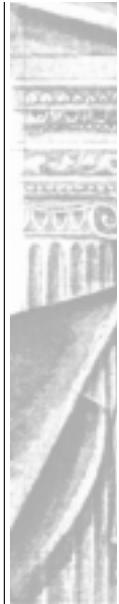
личием его собственной духовной и профессиональной культуры.

В-третьих, малоэффективная музыкально-педагогическая подготовка будущего учителя начальных классов определяется также и крайней ограниченностью учебного времени. Скромное положение и место, которое занимают музыкальные учебные дисциплины в подготовке учителя начальных классов, отсутствие индивидуальных занятий по музыкальному инструменту, а также экзаменов по предметам музыкально-педагогического цикла — все это не просто расхолаживает, но и прямо способствует падению интереса к предмету.

Перечисленные недостатки музыкально-педагогической подготовки учителей начальных классов убедили нас в необходимости кардинальных изменений процесса этой подготовки. Учитывая роль и возможности учителя начальных классов в воспитательно-образовательном воздействии на школьников, а также проблему дефицита кадров по музыкальному образованию в общеобразовательной школе, особенно сельской, в 1990 г. на базе факультета педагогики и методики начального обучения Орловского государственного университета была открыта специальность «учитель начальных классов и музыки».

Решить проблему подготовки кадров было важнейшей, но не единственной задачей открытия данной специальности. На теоретическом и практическом уровнях нами была предпринята попытка создания модели специалиста нового типа — учителя начальных классов и учителя-музыканта-просветителя с высшим специальным образованием. Постановка и решение этой задачи определили цель, ключевые позиции, структуру организации учебного процесса.

Целью подготовки указанного специалиста стало формирование музыкально-эстетической культуры будущего учителя и выработка профессиональной готовности к музыкально-педагогической деятельности во всем ее разнообразии. Достижение данной цели стало возможным при решении следующих задач:





— изменении направленности всего учебного процесса с несколько устаревшей, на наш взгляд, триады «знания — умения — навыки» на более перспективное взаимодействие принципов «мыслить — чувствовать — действовать — творить»;

— перенесении акцента традиционного обучения музыке на широкое музыкально-педагогическое образование и воспитание в контексте личностного развития будущего учителя;

— введения в процесс подготовки студентов форм и методов занятий, которые потребовали от них проявления самостоятельности мышления, способности к рефлексии, художественно-педагогической импровизации;

— проведения музыкально-педагогической практики на основе проблемно-поискового метода.

Как нам видится, целостность процесса подготовки учителя начальных классов и музыки достигается путем интегрированного подхода к обучению. Он проявляется на различных уровнях: в содержании программ по музыкальным дисциплинам, в формах и методах занятий по музыкальным предметам, в системе контроля. Так, нами были разработаны программы по музыкальным дисциплинам на основе тематического построения. Тематизм программ имеет смысловую связь с тематическим построением школьной программы по музыке. Эти темы пронизывают все музыкальные дисциплины, являясь инвариантной частью их содержания. Частные знания о музыке, умения и навыки, вырабатываемые в рамках каждой музыкальной дисциплины, становятся средством осознания закономерностей музыкального искусства, его жизненных связей, обобщенного подхода к музыке в рамках сформулированных тем. Глубина постижения музыкального искусства достигается путем овладения основами музыкального профессионализма. Этому способствует введение в различные музыкальные предметы исполнительских практикумов (инструментальных, вокальных, хоровых, концертмейстерских,

музыкально-просветительских); моделирование музыкально-педагогических ситуаций; единого подхода к методике музыкально-педагогической подготовки.

Вместе с тем введение принципа тематического построения программ по музыкальным дисциплинам предполагает самостоятельное определение преподавателем последовательности, темпа учебного процесса, объема знаний, умений и навыков, музыкального материала и частной методики. Содержательное насыщение занятий по конкретной дисциплине полностью зависит от исходного уровня музыкальной подготовки студентов, их музыкальных способностей к овладению профессиональными умениями и навыками.

Тематическая структура занятий обеспечивает единый подход к организации практических форм работы как в рамках учебных занятий, так и в период прохождения школьной педагогической практики. Она позволяет включать студентов в музыкально-педагогический процесс школы уже с первого курса, т.е. до изучения ими в вузе методики музыкального образования школьников. В непосредственной учебно-воспитательной работе с учащимися происходит закрепление теоретических знаний, музыкально-просветительских умений и музыкально-исполнительских навыков, полученных на учебных занятиях в вузе, а также практическое овладение техникой организации учебно-воспитательного процесса. Становление профессионального мастера в процессе прохождения практики сопряжено с предметно-рефлексивной деятельностью будущего специалиста. Это проявляется в способности и потребности осознать свои возможности, действия и достигаемые результаты в процессе музыкально-педагогической практики.

И наконец, в ходе подготовки будущего специалиста нами была создана система контроля на основе комплексного подхода к зачетно-экзаменационным формам.

Многолетний опыт работы убедительно доказал результативность и эффективность

проводимой нами подготовки специалиста «учитель начальных классов и музыки». Достаточно сложный и многоплановый процесс подготовки такого педагога — учителя нового типа — дает возможность раскрыть творческий потенциал будущих педагогов, а соответственно и их учеников.

Мы убеждены в том, что подлинно фундаментальное университетское образование

предоставит будущему специалисту возможность овладеть необходимыми знаниями и умениями для осуществления творческой по характеру музыкально-педагогической деятельности, ведущей к постоянному самосовершенствованию учителя, глубокому познанию им детской души, способной реализовать себя в добром и прекрасном мире музыкального искусства.

Музыка в системе межпредметных связей начальной школы

В.И. ЮДИНА,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыки ОГУ

Одним из важных принципов музыкально-эстетического воспитания младших школьников является использование межпредметных связей музыки с другими дисциплинами художественно-эстетического блока — чтением (литературой), изобразительным искусством. Проблема художественно-педагогической интеграции музыки в системе начальной школы не получила еще должного научного обоснования. Степень ее разработанности и характер практического осуществления зависят в основном от личности педагога, его мастерства, эрудиции, творческой заинтересованности, уровня общей и профессиональной культуры.

Цель данной статьи — выявить системный характер межпредметных связей музыки в начальной школе в контексте общих проблем художественно-педагогической интеграции.

Системность как методологический принцип можно считать одним из приоритетных направлений современной педагогики. Системное обучение способствует формированию у школьника представления о единстве мира, взаимосвязи и взаимообусловленности составляющих его компонентов. Это особенно важно в отношении младшего школьника, в силу возрастных особенностей способного

к естественному и органичному освоению комплекса искусств.

Системный анализ проблемы художественно-педагогической интеграции музыки, учитывающий современное состояние педагогики, искусствоведения, культурологии, представляет несомненный научно-теоретический и практико-методический интерес. В ее исследовании можно выделить различные «векторы» — от макрокультурологических и общепедагогических, включающих разнообразные аспекты музыки как вида искусства в условиях определенной воспитательно-образовательной системы, до эмпирических и частнометодических, касающихся использования музыки в рамках других школьных дисциплин как гуманитарного, так и естественно-научного цикла.

Отдельные направления системного исследования заявленной проблемы может составить анализ, по крайней мере, следующих ее сторон:

- внешней, рассматривающей группу вопросов, связанных с социокультурной детерминацией системного подхода к реализации взаимодействия музыки с другими художественно-педагогическими областями;



- внутренней, связанной с системно-структурным характером этой реализации;
- личностной, когда в центре внимания находится координация «учитель — ученик» как субъекты сферы художественно-педагогической интеграции.

Центральным направлением исследования следует признать анализ внутренних закономерностей функционирования полихудожественной педагогической системы в совокупности методологического, теоретического, психолого-педагогического компонентов.

Ее методологическую основу составляет теория художественной культуры. Согласно основным ее положениям, «между разными областями художественной жизни в каждую эпоху всегда существует прочная внутренняя связь, детерминированная общим характером данной культуры — направляющими ее развитие социальными запросами, характером общественного сознания (и на идеологическом, и на социально-психологическом его уровнях)» (М.С. Каган). Таким образом, выявляется социокультурная детерминанта взаимодействия музыки с другими видами искусства, с окружающей действительностью, что, в свою очередь, транслируется на соответствующие воспитательно-образовательные «стандарты» эпохи.

В теоретическом плане необходимо определить закономерности функционирования системы художественно-педагогических связей музыки, дать характеристику основных ее элементов, уровней и параметров. Важнейшим системообразующим показателем можно считать валентность музыки. Это понятие позволяет охватить целый комплекс свойств, связанных с технологической стороной взаимодействия музыки с различными учебными дисциплинами школы. Сюда относятся количественные и качественные характеристики:

- диапазон сферы действия художественно-педагогических связей музыки;
- урочные и внеклассные формы их реализации;

- учет специфики участников художественно-педагогического взаимодействия;
- преимущественная направленность на сферу художественно-гуманитарных дисциплин;
- степень их скоординированности;
- характер этих взаимосвязей.

Анализ различных сторон художественно-педагогического диалога выявляет многофункциональность взаимодействия музыки с другими учебными предметами. Среди возможных вариантов:

- декоративный (музыка как фон, создающий эмоционально-образный настрой на изучаемый материал основного предмета);
- иллюстративный (музыкальное произведение иллюстрирует художественное полотно, стихотворение, литературный фрагмент; произведение изобразительного искусства или литературы поясняет содержание звучащей музыки);
- сравнительно-видовой (сюжетно-тематическая или структурно-композиционная близость произведений музыки, изобразительного искусства, литературы, скульптуры).

Психолого-педагогическая сторона проблемы художественно-педагогической интеграции музыки включает комплекс вопросов воспитательно-образовательного характера. Здесь определяются цели и задачи использования музыки в системе художественно-педагогической интеграции, организационные возможности и результаты ее внедрения в педагогическую практику, отдельные вопросы методики осуществления учебно-воспитательной работы в этом направлении.

Музыкальная педагогика в последнее время обратила внимание на специфику преломления общих дидактических методов применительно к предметам сферы искусства (Ю. Алиев, Л. Школяр, М. Красильникова и др.). Действительно, проблема назрела давно, ибо дидактика, к сожалению, не часто «балуется» своим вниманием дисциплины художественного цикла. Тогда как обратная ситуация

смогла бы обогатить не только эти частные методики (музыкального воспитания, в частности), но и теорию обучения в целом, расширить отдельные ее положения, разумеется, при учете художественной специфики.

Педагогическая наука рассматривает межпредметные связи как важный дидактический принцип, обеспечивающий «единую методологическую основу предметной системы на базе выделения таких систематизирующих научных идей, которые должны пронизывать обучение по всем предметам» (И. Зверев, В. Максимова). Систематизирующим элементом дисциплин сферы искусства выступает художественный образ как целостная эмоционально-интеллектуальная «форма мышления в искусстве» (Ю. Боров) и как конкретное его проявление в каждом отдельном произведении. Художественно-образная специфика различных видов искусства и является тем фундаментом, который позволяет осуществлять межпредметные связи соответствующих учебных дисциплин.

На уроке общность произведений музыки и изобразительного искусства, музыки и литературы устанавливается не столько на основе сюжетного единства, сколько через созвучие эмоционального тона, характера, настроения этих произведений. Художественная образность является тем системным компонентом, который делает естественным вхождение в педагогическую ткань одного урока материала смежного вида искусства. На этой основе создается возможность широкого привлечения дополнительного материала (фрагментов музыкальных произведений, литературы и поэзии, репродукций картин, произведений архитектуры, скульптуры), выходящего за рамки обязательного списка изучаемых на уроках художественных памятников. В этом заключается одна из особенностей реализации межпредметных связей музыки в системе дисциплин художественно-эстетического блока.

Понимание одного искусства через другое осуществляется путем выявления характерных черт художественного образа, позволяю-

щих обнаружить черты общности или контрастности произведений музыки, литературы, изобразительного искусства и др. Такая диалоговая (или полилоговая) форма проникновения в художественный образ способствует многостороннему, более целостному представлению об отдельном произведении и об искусстве в целом. При этом важное место занимает учет «языковой» специфики искусств.

Интонационная природа музыкального искусства, ее интердисциплинарное взаимодействие выдвигают задачу «переинтонирования» музыкального образа на язык других искусств, нахождение его вербального, визуального, пластического эквивалента — задачу, ориентированную на мобилизацию творческого потенциала личности школьника.

Визуализация музыкального образа осуществляется через постижение его эмоционально-чувственной стороны и нахождение соответствующего изобразительного эквивалента. Здесь возможны задания на выбор иллюстрации из предложенного подбора репродукций, а также задание «Рисуем музыку»: подбор цветовой гаммы, выбор технического приема (штрих, пятно, линия). Возможна визуализация объемными фигурами — трафаретами (круг, квадрат, треугольник, многогранник и др.).

Моделирование элементов музыкального языка на плоскости или в пространстве. Совпадает с заданием «Рисуем музыку», но в данном варианте акцентируются особенности отдельных выразительных средств, способствующих созданию художественного образа. К примеру, графическое изображение ритма вальса плавной линией, марша — отрывистым штрихом (с наклоном или без него), польки — точечной техникой. (Выбор технических приемов условен, так как основан на условных типологических жанровых формулах). Или работа объемами в передаче композиционных особенностей музыкальной формы (трехчастной, рондо, куплетной и др.), в том числе в сочетании с цветовыми вариантами, отражающими характер повторности или контрастности разделов.





Вербализация — словесное определение эмоционального содержания, настроения, характера произведения с выходом на уровень выразительных средств музыки. Одно из возможных заданий — придумать название музыкальной пьесы с учетом содержательных и языковых сторон прозвучавшей музыки, а также любые виды творческих заданий, требующих реализации литературных способностей школьников.

Пластические варианты «перевода» языка музыки воплощаются в невербальных жестомимических формах. Задания педагога ориентируют детей на передачу музыкального образа через жест, танцевальное движение, элементы движения, элементы драматизации и театрализации.

Данные формы заданий на музыкальное «переинтонирование» в наибольшей степени

отвечают возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Технологическая сторона межпредметных связей музыки с другими учебными дисциплинами, разумеется, не ограничивается только сферой «перевода» языка музыки на язык других видов искусства (и наоборот). В данном случае важно, что в сферу их взаимодействия вовлекается именно сфера художественного языка — та область, где с наибольшей полнотой проявляется специфика художественного творчества. Младший школьник еще интуитивно находит в произведениях различных видов искусств образное единство и реализует его в разнообразных творческих формах. На этой основе в дальнейшем осуществляется переход к интеллектуальному постижению художественной общности отдельных произведений и многогранности сферы искусства в целом.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Е.Е. ЧЕРНУХИНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ОГУ

Эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека. От них во многом зависит наше отношение к людям, оценка собственных действий и поступков. Они могут оказывать совершенно противоположные действия: с одной стороны, активизировать поведение и деятельность, повышать продуктивность, с другой — тормозить, рассогласовывать деятельность, подавлять или угнетать. Эмоции влияют на функции органов и тканей организма, а следовательно, сказываются на нашем здоровье.

Таким образом, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуаль-

ных потребностей. В эмоциональную сферу человека входят различные типы эмоциональных явлений, такие, как эмоциональный тон ощущений, эмоциональные реакции, состояния, чувства, страсти, аффекты, а также эмоционально-личностные качества.

Следуя принятому в психологии принципу единства психики и деятельности, можно определить эмоциональное состояние как отражение реальной внешней и внутренней действительности, выступающее как целостное, относительно устойчивое во времени переживание, проявляющееся в поведении. А поскольку состояние во многом обуславливается ситуацией, то изменение ситуации, среды при-

водит к изменению состояния, его исчезновению. Например, резкое или грубое слово педагога или его мимика, жест могут стать внешними стимулами, причиной смены спокойствия ребенка неуверенностью или даже боязнью.

Изучение психических состояний в условиях обучения и воспитания детей актуально, прежде всего, потому, что состояния существенно влияют на процесс формирования личности. Известный психолог Н.Д. Левитов писал: «Чтобы понять черту характера, надо сначала ее точно описать, проанализировать и объяснить как временное состояние. Только после такого исследования можно ставить вопрос об условиях закрепления данного состояния, его устойчивости в структуре характера» («О психическом состоянии человека», М., 1964).

Какие эмоциональные состояния способствуют решению проблем современного обучения? Разработка этого вопроса невозможна без знания типичных состояний, сопровождающих процесс обучения, их длительности и возрастных особенностей. В связи с этим мы считаем необходимым выделить эмоционального состояния как объекта коррекционного воздействия педагога и изучение особенностей его возникновения и протекания.

В соответствии с существующими представлениями мы условно разделили эмоциональные состояния на благоприятные (положительные) и неблагоприятные (отрицательные) в зависимости от степени эмоциональной удовлетворенности и вовлеченности ребенка в деятельность.

Благоприятные состояния способствуют личностному развитию ребенка и включению его в продуктивную деятельность, они повышают психическую активность, обеспечивают настроенность на решение той или иной задачи. Мы можем выделить такие типичные благоприятные эмоциональные состояния, как радость, удовольствие, веселье, восторг, спокойствие, удивление.

Неблагоприятное состояние дает ощущение дискомфорта и неблагополучия и предполагает нарушение меры (например, осторожность —

страх, гнев — ярость). К типичным неблагоприятным состояниям школьников можно отнести такие, как грусть, обида, тревога, эмоциональная напряженность, агрессия, страх.

Неблагополучие индивида, испытывающего подобные состояния, проявляется в психической неуравновешенности, отсутствии гибкости, ответственности и смысла конкретного действия, поступка. Любые раздражители (действия одноклассников, предложенное задание и др.) в этот момент преломляются через призму неблагоприятного состояния. Вся личность подчинена сильным переживаниям, пронизывающим систему отношений и поведение ребенка.

Если же педагог не может вникнуть в неблагоприятное состояние ребенка и будет добиваться строгого выполнения своих требований, ситуация может усугубиться и приведет к возникновению тупика в развитии личности.

Необходимость и возможность коррекции неблагоприятного эмоционального состояния определяется таким признаком, как динамичность. Любое состояние проходит основные этапы постепенного развертывания во времени и формируется от начальных фаз до вершины максимальной выраженности и идет к спаду, замене новым состоянием, с которым оно вступает во взаимодействие. Динамичность состояния имеет разные уровни напряженности и глубины (просто боязнь, страх, сильный испуг, ужас).

По времени протекания состояния делятся на эпизодические, периодические и текущие. Эпизодическое состояние находится в связи с произошедшим событием и характеризуется как реакция на определенную ситуацию. Периодическое состояние выступает как негативное проявление при определенных условиях (например, перед написанием контрольной работы или ответом у доски). Текущее же состояние постоянно сопутствует индивиду. Эпизодические состояния лежат как бы на поверхностном слое отражения ситуации, тогда как текущие состояния — это базовые, глубинные, обуславливающие формиро-





вание качеств личности и черт характера. Однако, учитывая динамическую сторону категории «состояние», необходимо помнить, что именно эпизодические и периодические состояния являются основой для возникновения текущего неблагоприятного эмоционального состояния как достаточно стойкого нарушения эмоционального развития (личностная тревожность, агрессивность и др.).

Во всем многообразии сведений о психических процессах и психологических свойствах младших школьников практически отсутствуют данные, касающиеся состояния учащихся, что существенно уменьшает эффективность педагогических методов обучения и воспитания детей данного возраста.

Для изучения особенностей проявления эмоциональных состояний у младших школьников было проведено экспериментальное исследование в трех школах г. Орла в 1999–2001 годах. Мы использовали такие методики, как разработанный нами опросник НОВА (напряженности, обиды, вины, агрессии), методику оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности, созданную нами проективную методику «Эмоциональные состояния».

Были обследованы 110 учащихся начальных классов. Полученные результаты показали, что наибольшую гамму эмоциональных состояний испытывают учащиеся I класса. Для 80% детей в школе и дома свойственны благоприятные состояния (радость, веселье, спокойствие). Однако остальная часть учащихся отмечает, что нередко испытывает такие состояния, как грусть, печаль, злость (агрессия), страх, обида.

Ко второму классу количество испытываемых детьми эмоций уменьшается. На первом месте по-прежнему остаются состояния радости, спокойствия, но часть детей выделяет такие присущие им состояния, как грусть, обида. Состояния агрессии и страха, как отмечают учащиеся, им свойственны редко.

У младших школьников, обучающихся в третьем классе, представлены все основные

состояния. С большим преимуществом лидируют состояния радости и спокойствия, далее состояния располагаются в следующей последовательности: грусть, агрессия, обида, страх.

При определении актуального эмоционального состояния младших школьников были получены результаты, свидетельствующие о том, что положительное эмоциональное состояние испытывало 60% детей, нейтральное — 35% и отрицательное — 25% учащихся.

По результатам анкетирования учащихся II и III классов можно сделать вывод, что состояние агрессии на уровне выше среднего (как периодическое или даже текущее) свойственно 18% второклассников, 28% — третьеклассников. Состояние вины и обиды диагностируется у 20% детей, повышенная эмоциональная напряженность выявлена у 22% школьников.

Проанализировав результаты используемых методов, мы констатировали тот факт, что причины возникновения неблагоприятных эмоциональных состояний лежат как в сфере отношений «ребенок — учитель» (у 37% детей), так и в системе отношений «ребенок — сверстник» (у 18% школьников) и «ребенок — родители» (у 45% учащихся).

Таким образом, можно заметить, что спектр типичных для младших школьников эмоциональных состояний достаточно широк. И нередко среди них не только положительные, но и отрицательные состояния, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность, в том числе учебную.

Формирование культурных эмоций, грамотная и бережная коррекция неблагоприятных состояний остается актуальной проблемой и должно по праву рассматриваться в качестве наиболее важной, приоритетной задачи воспитания. Главная задача педагога — предотвратить повторение и закрепление ситуативного неблагоприятного состояния в отрицательное качество личности.

Организация научно-исследовательской работы студентов

И.В. ЩЕКОТИХИНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ОГУ

На факультете педагогики и методики начального обучения Орловского государственного университета разработана целая система различных видов студенческих научно-исследовательских работ. Условно эти виды работ можно разделить на несколько групп. К первой группе относятся задания, связанные с выполнением учебных заданий. Традиционно наши студенты выступают с докладами на семинарах, пишут рефераты, собирают материал для практических занятий по учебным дисциплинам.

Ко второй группе мы отнесли студенческие работы, предполагающие индивидуальную и коллективную работу будущих учителей во время педагогической и полевой практики. Так, в ходе педпрактик студенты изучают познавательные интересы младших школьников; уровень психологической и речевой готовности первоклассников к обучению в школе; выявляют мотивы учения учащихся начальной школы; особенности межличностных отношений в классе; эмоционально-нравственное самочувствие школьников в школе и дома и др.

К третьей группе студенческих научно-исследовательских работ относим участие студентов в исследованиях, проводимых преподавателями кафедр и аспирантами факультета ПИМНО.

К четвертой группе мы относим ставшие традиционными на факультете студенческие научные конференции, выставки научного творчества студентов, где представлены результаты проводимых ими исследований.

Научная деятельность студентов планируется по курсам. От первого курса к выпускному идет усложнение заданий, увеличивает-

ся доля самостоятельности студентов в решении научных задач. Так, на I и II курсах студенты учатся работать с основной и дополнительной литературой, овладевают психолого-педагогическими методами исследования, пишут рефераты, аннотации и т.п. На III–V курсах студенты уже самостоятельно выполняют исследования, участвуют в исследованиях вместе с преподавателями и аспирантами, проводят научные работы, связанные с написанием курсовых и квалифицированных работ.

На факультете уже несколько лет существует научное студенческое общество. Члены НСО вместе с преподавателями участвуют в организации различных мероприятий в рамках Недели науки (пишут сценарии, организуют и проводят «круглые столы» по различным проблемам обучения и воспитания младших школьников, выступают с докладами и сообщениями по темам). Так, Неделя науки-2002 была представлена мероприятиями:

- мастерская педагогических проектов «Школа XXI века;
- «круглый стол» «Теория и методика изучения русского языка и литературы в современной начальной школе»;
- конкурс педагогического мастерства «Лучший учитель»;
- творческая мастерская «Музыкально-эстетическое воспитание детей школьного возраста: состояние и проблемы»;
- научно-практический семинар «Теория и практика: обучение естественно-математическим дисциплинам в школе»;
- открытое заседание педагогического отряда «Организация летнего отдыха детей»;



- учебная конференция «Региональные проблемы языковой подготовки младших школьников»;
- творческая лаборатория учителя-воспитателя «Искусство и культура в современной школе»;
- секция «Классы коррекционно-развивающего обучения»;
- учебная конференция «Психолого-педагогические проблемы современной школы».

Активное участие в Неделе науки принимают также студенты педагогических колледжей Орловской области.

Многие члены НСО работают над самостоятельными темами по проблемам современной школы, в том числе и начальной.

Существенную помощь студентам в осуществлении научного исследования оказывает курс «Методология и методы педагогического исследования». В ходе изучения данного курса будущие учителя учатся формулировать цель, задачи, объект, предмет, гипотезу исследования; знакомятся со способами обработки и интерпретации научных данных в педагогическом исследовании, с правилами оформления итогов научной работы и т.п. Ряд студентов факультета уже имеют публикации в научных сборниках.

Ежегодно работы студентов факультета принимают участие в конкурсе студенческих научно-исследовательских работ на приз администрации Орловской области. За последние пять лет более десяти студентов факультета стали призерами и лауреатами этого конкурса.

Над чем работает факультет педагогики и методики начального обучения ОГУ

Проблемы, интересующие ученых Орловского государственного университета, входят в круг современных и приоритетных для методики и практики преподавания в начальной школе и на факультетах подготовки учителей начальных классов.

1. Рассматривая проблему разработки учебных планов, *Л.Б. Шалева* и *А.В. Бровичева* подчеркивают, что процесс образования носит циклический характер. С одной стороны, под циклами понимают разные ступени образования: общее среднее, среднее профессиональное, высшее. С другой — на разных ступенях образования выделяются образовательные циклы: гуманитарный, естественнонаучный, педагогический, профессиональный, общекультурный и др.

Качество высшего образования зависит от качества обучения на предыдущих ступенях. Поэтому в высшем учебном заведении необходима корректировка образовательных программ первых курсов с учетом реального качества знаний студентов. С этой целью *Л.Б. Ша-*

лева и *А.В. Бровичева* предлагают включить в учебный план специальности 03120 адаптационные курсы за счет часов, выделенных на дисциплины национально-регионального компонента, курсы по выбору и факультативы. Примером таких курсов на факультете педагогики и методики начального обучения ОГУ являются «Адаптационный курс математики» и «Орфография и пунктуация».

Л.Б. Шалева и *А.В. Бровичева* обращают внимание на то, что периодический синтез знаний в каждом образовательном цикле осуществляется через специальные междисциплинарные курсы по тем или иным направлениям или специальностям. Эти курсы должны играть роль метапроектировщиков знаний на начало и конец изучения образовательного цикла. Ученые ОГУ предлагают разделить междисциплинарные курсы условно на следующие группы:

— курсы, которые дают студенту полное представление о выбранной специальности, прослеживают историю ее становления, зна-

комьят с общими требованиями к уровню подготовки специалиста;

— курсы, целью которых является предварительная ориентация студента в программах обучения по выбранному направлению специализации, раскрытие взаимосвязи базовых дисциплин с курсами по выбору и дисциплинами специализации;

— курсы, целью которых является раскрытие проблемно-ориентированных, мета-знаний оснований, взаимосвязей базовых дисциплин и дисциплин по выбору.

Исследователи данной проблемы отмечают, что курсы первого типа представлены в стандарте по специальности 031200 как дисциплина «Введение в специальность».

Курсы второго типа следует вводить в учебный план подготовки специалистов с дополнительными специальностями и специализациями по окончании изучения базовых дисциплин. Например, для учительских специальностей в блоке психолого-педагогических дисциплин в планах факультета подготовки учителей начальных классов ОГУ таким курсом является «Методология и методика педагогических исследований».

Курсы третьего типа введены в учебный план по окончании соответствующего образовательного цикла. Например, при подготовке в ОГУ учителей начальных классов с дополнительными квалификациями «учитель математики» или «учитель информатики» курс «Концепции современного естествознания» завершает блок дисциплин естественно-математического цикла.

2. *М.П. Кулаченко* анализирует проблему подготовки студентов факультетов начальных классов к педагогическому общению, выделяя следующие условия эффективного формирования соответствующих умений:

1) овладение студентами технологией педагогического общения должно осуществляться на трех уровнях подготовки специалиста в вузе: теоретико-методологическом, практико-методическом и технологическом;

2) процесс формирования умений педагогического общения не укладывается в рамки

традиционной методики передачи знаний, которая ориентирована на «знания — результаты», репродуктивность, схематизм; он требует вариативности, творчества, активности и самостоятельности студента;

3) овладение способами педагогического общения возможно лишь в практической деятельности при использовании активных методов обучения.

3. Следующие проблемы исследуются под руководством *И.В. Щекотихиной* в соавторстве с *Т.В. Кузиной, Т.В. Щукиной, Н.Л. Лапочкиной, И.В. Мирошкиной*.

○ Вопросы оценки качества образования включают в себя рассмотрение существующих концепций оценки качества образования, разработку методики, инструментария и программного обеспечения исследований по оценке качества образования, проведение конкретных измерений качества образования. Рассмотрена история возникновения балльной системы обучения в школах дореволюционной России и в советское время, проанализированы позиции сторонников и противников оценки знаний учащихся в форме отметок. Интересные данные получены в ходе эксперимента, который позволил исследователям сделать вывод, что стремление большинства современных второклассников (56%) и третьеклассников (73%) учиться ради отметки во многом воспитывают родители: 53% из них за положительную отметку покупают своим детям сладости; за пятерки и четверки 15% дают деньги, соответственно 5 и 4 р.; 21% пап и мам за хорошие отметки отпускают детей погулять и подольше поиграть с друзьями. И только 10% родителей считают, что детей за хорошие отметки стоит «хвалить словами». 68% родителей хотят, чтобы их дети дружили с теми, кто хорошо учится, кого учитель чаще хвалит, 32% убеждены, что отметки не должны играть важную роль в дружбе.

Исследователи рассматривают также вопросы адекватности, стимулирующей функции отметки; делают попытки проанализировать существующую оценочную систему; предлагают свои пути усовершенствования процес-





са контроля (использование словесного оценивания, обучение младших школьников самооценке и взаимооценке и др.). Апробация разработанной модели показала, что процесс обучения в настоящее время может осуществляться успешно и без отметки, выставленной в баллах, если учитель при этом найдет другой способ современного получения достоверной информации о состоянии знаний, умений и навыков учащихся.

○ Намечены эффективные пути и условия воспитания интереса к чтению у младших школьников, условно разделенные на четыре группы.

Социально-педагогические: предполагают учет школой социокультурной среды жизнедеятельности ребенка при условии осознания учителем и родителями социальной значимости развития познавательного интереса к чтению и их практического участия в деле воспитания любви школьников к чтению и книге. Среди них немаловажным представляется наличие у самого учителя искусства взаимодействия с семьей, его умения убедить родителей в важности привития детям интереса к чтению.

Организационно-педагогические: предполагают организацию читательской деятельности младших школьников, участие их в разнообразных читательских мероприятиях, построенных на сотворчестве учителя с родителями, их совместном участии в индивидуальном развитии познавательного интереса к чтению каждого учебника как в урочное, так и свободное от учебы время.

Личностно-психологические: учитывают как развитие личности самого учителя (духовное развитие, широту его кругозора, наличие стремления к постоянному самосовершенствованию, владение им педагогическими технологиями организации чтения детей, умение выстроить гуманистическое сотрудничество, диалог с учащимися), так и личность учащегося.

Общедидактические: реализация принципов педагогической науки.

Анализ состояния обучения чтению, проведенный в этом исследовании, показал, что

всего 5% сегодняшних младших школьников проявляют интерес к урокам чтения, при этом наблюдается почти полное отсутствие интереса к урокам внеклассного чтения. Между тем важность и значимость предмета чтения для себя осознают 56% учащихся, а предмета внеклассного чтения — 11%. В работе также показано, что степень устойчивости интереса школьников к урокам чтения зависит от того, какую часть свободного времени младшие школьники посвящают занятию чтением.

○ На примере нескольких школ г. Орла рассматривается проблема семей социального риска. Авторами собран и обобщен большой статистический материал, свидетельствующий о том, что самым распространенным типом семьи социального риска на Орловщине являются семьи алкоголиков (на втором месте — неполная семья). Доля детей обозначенной группы в обычных классах составляет 75%, а в классах коррекционно-развивающего обучения — 87%. Подробно рассмотрев проблемы детей из семей риска, особенности их психологического развития, проанализировав опыт их психологического развития, проанализировав опыт работы с данной категорией семей в г. Орле, авторами предлагается модель взаимодействия социальных институтов для работы с семьями социального риска.

○ Проблема свободного воспитания личности ребенка анализируется на опыте Яснополянской школы. Авторы полагают, что современная массовая школа воспроизводит в большинстве своем человека, менее всего думающего о нравственной ответственности за судьбу живущих и будущих поколений, не способного к самостоятельному выбору и формам свободного и демократического общения. Проанализировав термин «свободное воспитание» в условиях разных исторических формаций, философских школ и направлений, авторы рассматривают теорию свободного воспитания Л.Н. Толстого и ее современное воплощение в Яснополянской гимназии им. Л.Н. Толстого, которая с 1990 г. имеет статус экспериментальной площадки по возрождению идей писателя-гуманиста.



Лето в поэзии русских авторов XIX века

Лингвостилистический анализ стихотворений
А.Н. Майкова «Ночная гроза», «Сенокос»
и И.С. Никитина «Утро»

В.Н. ШАНСКИЙ,
Москва

Лето — одно из самых важных для русского крестьянина и одновременно одно из самых прекрасных времен года. Не случайно в древнерусском языке это слово обозначало «год». Отсюда возникли и многочисленные производные, содержащие слово «лето»: «летопись» — погодная (т.е. осуществляемая по годам) запись исторических событий, производимая современниками; «летописание» — составление летописей; «летописец» — составитель летописей (например, Нестор-летописец); «летосчисление» — система определения времени по годам от какого-нибудь условленного момента (например, Петр I ввел систему летосчисления от Рождества Христова, в то время как до него на Руси считали годы от некоего «сотворения мира»)¹.

О роли летнего времени года свидетельствует поговорка «сколько лет, сколько зим», которая употребляется при встрече людей после долгой разлуки. Слово «лето» не случайно стоит здесь на первом месте, поскольку поговорка построена на обыгрывании двух

значений слова «лето»: более общего «год» и более узкого (и представленного в современном русском языке) «время года».

Во множественном числе слово «лета» (род. п. мн. ч. «лет») употребляется в современном русском языке в значении «возраст, годы». Ср.: «человек пожилых лет», «в летах» (о пожилом человеке), «на склоне (старости) лет» (ближе к концу жизни), «одних лет» (ровесники), «по молодости (младости) лет» (по молодости), «войти в лета» (стать взрослым), «с летами поумнеет» (станет умнее, когда будет взрослеть, стареть) и многие другие.

Употребление слова «лето» в значении «год» знаменательно. В России, где зима стоит пять-шесть месяцев, а лето три месяца, причем неполных, так как конец августа уже напоминает осень (ср. у А.С. Пушкина: «Но наше северное лето, / Карикатура южных зим, / Мелькнет и нет» — «Евгений Онегин», 4, XL), лето особенно ценится. Ведь не в бесплодную зимнюю пору, а именно летом созревает рожь, пшеница и другие зерновые культу-

¹ Определения значений слов, содержащих лексему «лето», даны по следующему источнику: Ожегов С.И. Словарь русского языка. 10-е изд. / Под ред. д-ра филолог. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. Сов. энциклопедия, М.: 1973.



ры (ср. некрасовское: «Все рожь кругом, как степь живая...»), вырастает трава, необходимая для корма скота, именно в летнее время года пейзажи России с их бескрайними просторами лугов и полей, зеленью лесов и гладью полноводных рек и озер наиболее красивы.

«Летний день год кормит», — говорит русская пословица. И крестьяне по определенным приметам старались узнать, каким же будет это важное для них время года. Наблюдения за тем, каким ожидается предстоящее лето, начинались уже с зимы. Так, 23 января (Григорий-летоуказатель) по инею на деревьях определяли, что лето будет сырым. Если погода стояла сухая, лето предвещало быть жарким. Снег 25 января (Татьянин день) обещал дождливое лето. Ветер с любой стороны на 28 января (день св. Павла Фивейского) предсказывал, что год будет сырой.

Наблюдения продолжались и весной. Одним из ключевых в определении будущего лета был день 14 марта (св. Евдокии), что отражено в поговорке-примете: «На Евдокею [Евдокию] погоже — все лето пригоже». (Погожий — ясный и солнечный, пригожий — прекрасный).

Такому важному для всего годового цикла хозяйственных работ и одновременно самому прекрасному времени года в русской поэзии XIX в. посвящено множество стихотворений, из которых мы остановимся лишь на трех.

Разное время летних суток изображено в стихотворениях И.С. Никитина «Утро» (1854, 1855) и А.Н. Майкова «Ночная гроза» (1862) из цикла «В степях». Каждое из них по-своему живописно. Но прежде чем говорить о содержании стихотворений, поясним малоизвестные для современного читателя слова, встречающиеся в этих произведениях. В стихотворении И.С. Никитина такого объяснения требуют пять слов: *лозняк*, историзм *соха* и *по плечу*, *скрылися*, *пробудилися*.

Лозняк — мелкий ивовый кустарник, растущий по берегам рек. Образовано от *лоза* —

тонкий и длинный стебель ивы. Ср. у А.К. Толстого: «Где гнутся над омутом *лозы*, / Где летнее солнце печет, / Летают и пляшут стрекозы, / Веселый ведут хоровод» («Где гнутся над омутом *лозы*...»).

Соха — примитивное деревянное сельскохозяйственное орудие для обработки земли (вспахивания, перепашивания, пропашивания).

По плечу (разг.) — по силам.

Скрылися, пробудилися (устар. народно-поэтич.) — скрылись, пробудились.

В стихотворении А.Н. Майкова слов и выражений, требующих комментария, несколько больше.

Дух тьмы — Сатана, Дьявол (см. Ад).

Владыка (устар.) — повелитель, властитель. Ср. у А.С. Пушкина: «И умер бедный раб у ног / Непобедимого *владыки*» («Анчар»).

Канонада — артиллерийская стрельба, т.е. стрельба из артиллерийских орудий.

Огнь (устар. и поэтич.) — огонь.

Ад — по религиозным представлениям, место, куда попадают после смерти души грешников. Владыкой ада является Сатана, Дьявол.

Этакий (разг.) («при таком невзгодье») — такой.

Невзгодье (устар.) — непогода.

Мечась (разг.) («не мечаясь, как шальной») — мечась, т.е. метаясь (бросаясь из стороны в сторону).

Шальной — здесь: ошалевший, потерявший рассудок.

Теперь обратимся к содержанию этих двух стихотворений. В стихотворении И.С. Никитина показано, как предрассветные тишина и безлюдье, сон природы постепенно сменяются с восходом солнца движением и многообразием различных звуков. Все стихотворение построено по принципу нарастания различных проявлений пробуждающихся с восходом солнца природы и человека. Это *crescendo* (крещендо)¹, представленное в трех

¹ *Crescendo* — музыкальный термин, заимствованный из итальянского языка, обозначающий усиление (в музыкальном искусстве — силы звучания).

планах (звуковом, цветовом и моторном, т.е. двигательном), пронизывает все 24 строки стихотворения. При этом композиция стихотворения такова, что каждые восемь строк представляют собой определенную фазу в развитии звукомоторно-цветового образа.

Первой фазе — переходной от ночи к расцвету — соответствует сочетание белого и серебристого цвета от пара, расстилающегося по лугам, в котором «чуть приметна тропинка росистая», от блекнувшего неба, от облаков, росы и «зеркальной» поверхности воды («Звезды *меркнут* и *гаснут*. В огне *облака*. / Белый пар по лугам *расстиляется*»; «По *зеркальной воде*...»; «...С листьев брызнет роса *серебристая*») с алыми проблесками зари («В *огне* облака...»; «От зари *алый* свет *разливается*») (цветовой образ).

Звуковая гамма первых восьми строк характеризуется наибольшей тишиной, почти беззвучностью еще не очнувшейся от ночного сна природы («Дремлет чуткий камыш. Тишь — безлюдье вокруг»). Эту тишину нарушает только звук куста, случайно задетого плечом пробудившегося с восходом солнца поэта, рисующего нам картину утреннего безмолвия и безлюдья («Куст заденешь плечом — на лицо тебе вдруг / С листьев брызнет роса серебристая.») И «задевань» плечом куста, и ответные брызги росы — единственные проявления внезапного и непродолжительного движения, нарушающего предраассветный покой в природе. Ср. неслучайное употребление здесь глаголов мгновенного действия: *задеть*, *брызнуть*. Остальные глаголы, используемые в первой части стихотворения, передают скорее состояние природы, а не какие-либо активные действия-движения (ср.: «Звезды *меркнут* и *гаснут*», «камыш *дремлет*»). Но, несмотря на минимум движения в природе, в ней осуществляются подготавливающие следующую стадию процессы: «*меркнут* и *гаснут*» звезды, «белый пар... *расстиляется*», «алый свет *разли-*

вается». Употребление глаголов с префиксом *раз* — подчеркивает пространственную «всеохватность» данных процессов. На присутствие наблюдателя-поэта указывает также словоформа «*приметна*» («Чуть *приметна* тропинка *росистая*»).

Со строк «Потянул ветерок...» начинаются следующие восемь строк стихотворения, рисующие дальнейшее возрастание интенсивности звуковых, моторных и цветовых образов (вторая фаза утра).

Перед нами уже не неподвижная гладь «зеркальной воды», а «воду *морщит-рябит*» ветерок. Началось движение как среди пернатых обитателей луга и леса («*Пронеслись утки* с шумом и *скрылись*»), так и среди людей, приступающих к повседневным утренним занятиям («*Рыбаки* в шалаше *пробудились*, / *Сняли сети* с шестов, *весла* к лодкам *несут*...»). Движения и действия сопровождаются разнообразными звуками (утки проносятся «с *шумом*», «птички *песни поют*», «Далеко, далеко *колокольчик звенит*»). Усиливается и цветовой образ («А восток все *горит-разгорается*»), что подчеркивается характерной для фольклорного языка редуцированной¹ формой «горит-разгорается». Даже растения во второй части становятся менее статичными: если в первой части камыш «дремлет», неподвижные «кудри лозняка» позволяют разливаться по ним алому свету зари, а куст качается не сам по себе, а от прикосновения человеческого плеса, то во втором восьмистишии «лес *улыбается*» восходящему солнцу (персонификация).

Последние восемь строк представляют собой высшую ступень в нарастании цветовых, звуковых и моторных проявлений утра. «Проснувшееся» солнце щедро посылает свои золотые лучи всему живому («Вот и солнце встает, из-за пашен *блестит*; / За морями ночлег свой покинуло, / На поля, на луга, на макушки раки / *Золотыми потоками* хлынуло»). От «тиши и безлюдья» первой части, да-

¹ Редупликация (<лат. *reduplicatio* — удвоение) — повтор, удвоение корня, основы или целого слова, напр.: еле-еле, чуть-чуть, волей-неволей.





лекого звона колокольчика, кратковременного «шума» уток и пения птиц во второй части стихотворения поэт переходит к звуковой кульминации в третьей части, выражающейся в громкой песне пахаря, едущего с сохой и радостно приветствующего новое утро жизни и труда («Едет пахарь с сохой, едет — *песню поет...*»). И природа, и человек даны в третьей части в активном движении. Ср. вошедшую в повсеместное употребление метафору «солнце *встает*», персонификацию «солнце *покинуло* ночлег», «золотыми потоками *хлынуло*», пахарь «*едет с сохой*».

Стихотворение А.Н. Майкова «Ночная гроза» показывает, в отличие, например, от тютчевской майской грозы, не саму стихию разыгравшейся бури, а ее предчувствие. Если у Ф.И. Тютчева внезапно разразившаяся среди белого дня гроза наполняет природу и поэта светлой радостью и весельем («Когда весенний, первый гром, / Как бы резвяся и играя, / Грохочет в небе голубом»), то стихотворение А.Н. Майкова передает атмосферу ожидания чего-то темного, мрачного и внушающего ужас. Ночной летней грозе предшествует томительная духота («Ну, уж ночь! *Воздух жгучий / Не шелохнется!*»). Лишь время от времени всполохи зарниц перерезают темное мрачное небо («Жарко *вспыхивают* тучи / *Синей молнии огнем*»). Сама гроза («невоздье») уподобляется «осмотру в воздушном стане», назначенному «духам тьмы» самим Сатаной («Словно смотр в воздушном стане / *Духам тьмы назначен! Миг — И помчится в урагане / По рядам владыка их!*»). Ожидаемые проявления грозы (огонь, гром, дождь, град) сопоставляются с мрачными «силами ада», летящими по земле «с диким свистом», объяснившими войну всему живому. Не случайно здесь использование военной терминологии («смотреть», ассоциирующийся со смотром войск; «стан» — одна из воюющих сторон, ср.: стан врага — «лагерь неприятеля»; «канонада», которую обычно производят артиллерийские орудия). На то, что гроза еще только ожидается, указывают формы глагола в будущем времени (владыка адских

сил «*помчится* в урагане», канонада «*грянет*», «по степи силы ада... *полетят*»). Эти же глаголы («помчится», «полетят», «грянет»), а также другие лексические средства свидетельствуют о предельной скорости движения и силе звукопроявления в природе во время ожидаемой грозы («канонада», состоящая из «огня, грома, дождя и града», «ураган», «дикий свист»).

Человеку, оказавшемуся перед лицом разбушевавшихся сил стихии, ничего не остается, как положиться на своего верного коня, который «верным шагом, / Не мечая, как шальной» привезет домой приподнявшегося путника.

В этом стихотворении можно усмотреть и более глубокий, философский смысл: человек не в состоянии противостоять стихийным силам природы (ср. пушкинское: «С Божией стихией / Царям не овладеть» — «Медный всадник», часть первая) или внезапно обрушившимся на него несчастьям, он может только верить в свою счастливую звезду, уповать на судьбу («верного коня»), которой нельзя управлять («В этом мраке предоставь / Все коню! Отдай поводья / И не умничай, не правь») и которая, если положиться на нее, «верным шагом» «вывезет» из полосы несчастий («невоздья»).

Если стихотворение И.С. Никитина описывает наступление солнечного летнего утра, а произведение А.Н. Майкова «Ночная гроза» передает предощущение ужаса ночной летней грозы в степи, то второе стихотворение А.Н. Майкова, которое мы здесь проанализируем, «Сенокос» (1856), изображает один из важнейших для крестьян вид летних полевых работ. В этом стихотворении, как в жанровой сценке, у каждого участника есть своя роль, но все в целом создают красочную картину сенокоса. Слов, которые требуют комментария, в стихотворении немного.

Баба (устар.) — женщина-крестьянка (а не вообще «женщина», простор., как сейчас).

Мужичок (устар.) — крестьянин (по противопоставлению горожанину, а не вообще «мужчина», как сейчас).

Убогий (разг.) («конь убогий») — бедный, хилый, больной.

Жучка (разг.) — дворовая собака, обычно черного цвета (по распространенной кличке).

Удалая (разг.) — смелая, отважная.

Почти все «персонажи» стихотворения действуют, что подчеркивается глаголами движения-действия: «Бабы с граблями рядами / *Ходят*, сено *шевели*. / Там сухое убирают; Мужички его кругом / *На* воз вилами *кидают*... Воз *растет*, *растет*, как дом...» Не имеющая отношения к делу собака также находится в движении («В рыхлом сене, как в волнах, / *То взлетая*, *то ныряя*, / Скачет, лая впопыхах»). И даже «конь убогий», который «точно вкопанный стоит... И как будто стоя спит», делает это «в ожиданье» грядущей работы — перевозки сена.

Надо отметить, что А.Н. Майков изображает не сам сенокос — косьбу травы (уже скошенная трава превратилась в сено — «пахнет сеном над лугами»), а действия, которые осуществлялись после этого (переворачивание сена для просушивания, уборку сухого сена, складывание его на возы).

А.Н. Майков подчеркивает, что женщины работают «в песне душу веселя». Работать или идти на работу с песней всегда было в традициях русского крестьянства. И на более тяжелую работу с сохой (т.е. обрабатывать,

пахать землю) пахарь «едет — песню поет, / По плечу молодцу все тяжелое...» (И.С. Никитин «Утро»). Поэт заканчивает разобранное нами выше стихотворение «Утро» оптимистическим приветствием новому трудовому дню: «Не боли ты, душа! отдохни от забот! / Здравствуй, солнце да утро веселое!»

В целом стихотворение А.Н. Майкова «Сенокос» показывает атмосферу радостного мирного труда, а с юмором написанные портреты животных (коня, у которого «уши врозь, дугою ноги», «жучки удалой») придают этой картине элемент трогательности, вызывая у читателя доброе чувство ко всему живому.

Закончим наш анализ некоторых стихотворений поэтов XIX в., посвященных лету, патристическими строками Н.А. Некрасова из стихотворения «Тишина», в которых поэт воспевал не «небеса чужой отчизны», не теплые «чужие моря» и не «красные чужие дали», а «врачующий простор» российских полей и степей:

И в умиленье посылаю
Всему привет... Я узнаю
Суровость рек, всегда готовых
С грозой выдержать войну,
И ровный шум лесов сосновых,
И деревенек тишину,
И нив широкие размеры...

Имена августа

1 августа — *Варлаам* Григорий (греч. «бодрствовать»), *Дей* (греч. «божественный»), *Роман* (лат. «римский»), *Серафим* (др.-евр. «огненный ангел»), *Степан* (греч. «венок»).

2 августа — *Афанасий* (от греч. *athanasia* — бессмертие), *Илья* (др.-евр. имя «Яхве — мой бог»), *Касьян* (лат. «пустой»), *Леонтий* (греч. «львиный») *Савва* (арам. «старец, дед»).

3 августа — *Анисим* (от греч. *anisis* — исполнение, завершение), *Евгений* (греч. «благородный»), *Иван* (др.-евр. «Бог помиловал»), *Семен* (от др.-евр. «слушать»), *Федор* (греч. «дар Бога»).

4 августа — *Агав* (от греч. «любить»), *Зина* (употребление мужск. имени Зина в качестве женск. От греч. *Zeus* (род.п. *Zenos* — Зевс), *Корнилий* (лат. «ягода кизила»), *Мария* (др.-евр. «горькая»), *Фока* (греч. «тюлень»).

5 августа — *Анна* (др.-евр. имя Наппа. От *hep* — грация, миловидность), *Аполлон* (в античной мифологии: Аполлон — бог солнца, мудрости, искусства.

Предположительно от греч. *apollumi* — губить), *Виталий* (лат. «жизненный»), *Стелла* (лат. «звезда»), *Трофим* (греч. «кормилец или питомец»), *Феофил* (греч. «любить Бога»).

6 августа — *Анатолий* (греч. «восточный»), *Борис* (сокращение имени Борислав; от бор- (ср. борьба, бороться) и слав- (ср. слава), *Давид* (др.-евр. «любимый»), *Капитон* (лат. «голова»), *Поликарп* (греч. «плодородный»), *Христина* (греч. «христианка»).

7 августа — *Александр* (греч. «защитник»), *Анна*, *Евпраксия* (греч. «счастье, благоденствие»), *Макар* (греч. «блажен-





ный, счастливый»), *Олимпиада* (от греч. «олимпийские игры»).

8 августа — *Ермолай* (от греч. Hermes — Гермес и laos — народ), *Игнатий* (предположительно от лат. «не родившийся»), *Моисей* (др.-евр. личное имя Mose (еврейский законодатель), *Прасковья* (греч. «пятница»), *Сильвия* (лат. «лесная»), *Федор*.

9 августа — *Анфиса* (греч. «цветущая»), *Герман* (лат. «родной»), *Науи* (др.-евр. «утешающий»), *Николай* (греч. личное имя Nikolaos. От nike — победа и laos — народ), *Пантелеймон* (от греч. rap — всё и eieemon — милостивый, жалостливый), *Савва*.

10 августа — *Акакий* (греч. «незловивый»), *Антонина* (женск. к Антонин, лат. Antoninus — имя двух римск. императоров II в. н.э.), *Ефим* (греч. «благочестивый, священный»), *Ирина* (греч. «мир»), *Моисей*, *Никанор* (От греч. nike — победа и oga — видеть), *Павел* (лат. «маленький»), *Прохор* (греч. «плясать впереди»), *Юлиан* (римск. личное имя Julianus).

11 августа — *Александр*, *Вениамин* (др.-евр. «любимый сын»), *Константин* (лат. «стойкий, постоянный»), *Кузьма* (греч. «мир; украшение»), *Михаил* (др.-евр. «равный богу Яхве»), *Роман*, *Серафима* (женск. к Серафим).

12 августа — *Агния* (греч. «чистый, непорочный», лат. «ягненок»), *Валентин* (от лат. «сильный, здоровый»), *Иван*, *Лука* (лат. «свет»), *Максим* (лат. «самый большой; величайший»), *Павел*.

13 августа — *Антон* (римск. родовое имя Antonius), *Евдоким* (греч. «славный»), *Иван*, *Иосиф* (др.-евр. «Бог приумножит, добавит»), *Степан*.

14 августа — *Александр*, *Елизар* (др.-евр. «Бог помог»), *Максимилиан* (лат. «самый большой; величайший»), *Маркелл* (лат. «молоточек»), *Соломония* (др.-евр. «мирная»), *Тимофей* (греч. «почет Богу»), *Федор*.



22 августа

Петр
(греч. камень).

15 августа — *Василий* (греч. «царь»), *Иван*, *Кирилл* (греч. «господин»), *Роман*, *Степан*, *Тарас* (от греч. «приводить в смятение»), *Федор*, *Фока*.

16 августа — *Антон*, *Иван*, *Исаакий* (др.-евр. имя «он будет смеяться»), *Кузьма*, *Саломея* (от др.-евр. «мир»), *Фауст* (лат. «счастливый»).

17 августа — *Андрей* (греч. «мужественный, храбрый»), *Антонин*, *Дарья* (женск. к Дарий, греч. Dargeios — имя трех царей древней Персии VI–IV вв. н.э.), *Денис* (греч. личное имя Dionysios. От Dionys — бог жизненных сил природы, бог вина), *Евдокия* (греч. «благоволение»), *Иван*, *Ирина*, *Константин*, *Кузьма*.

18 августа — *Викентий* (от лат. «побеждать»), *Евдоким*, *Евстигней* (от греч. eu — хорошо и лат. signum — знак), *Ефим*, *Иов* (др.-евр. имя; предположительно «враг»), *Ириней* (греч. «мирный»), *Нонна* (лат. «девятая»), *Понтий* (греч. «морской»), *Фабий* (от лат. «боб»), *Феокист* (от греч. teos — Бог и ktizo — основывать, утверждать), *Христина*.

20 августа — *Дементий* (от лат. «укорять»), *Митрофан* (от греч. meter — мать и rhaino — являть, обнаруживать), *Мокей* (предположительно греч. «насмешник»), *Никанор*, *Пимен* (греч. «пастух», перен. «пастырь»).

21 августа — *Анастасий* (греч. «воскресший»), *Григорий*, *Емельян* (греч. «льстивый»), *Зосима* (предположительно от греч. «живой, живущий»), *Касьян*, *Леонид* (греч. «внешность льва»), *Мирон* (греч. тугон — плачущий или тугон — ми-

ро, благовонное масло), *Моисей*, *Федор*.

22 августа — *Антон*, *Григорий*, *Иван*, *Ирина*, *Макар*, *Мария*, *Матвей* (др.-евр. «божий человек»), *Яков* (др.-евр. «он следует за кем-то»).

23 августа — *Лаврентий* (лат. «житель г. Лаврента»), *Роза* (лат. rosa), *Роман*.

24 августа — *Александр*, *Василий*, *Гай* (греч. «рожденный землей»), *Донат* (лат. «подаренный»), *Клавдий* (лат. «хромой»), *Макар*, *Максим*, *Мария*, *Марк*, *Мартин* (лат. «посвященный Марсу; воинственный»), *Сусанна* (др.-евр. «лилия»), *Федор*.

25 августа — *Александр*, *Капитон*, *Сергей* (римск. родовое имя Sergius), *Степан*.

26 августа — *Евдокия*, *Ипполит* (от греч. hippos — конь и iuo — развязывать, распрягать), *Ирина*, *Конкордия* (лат. «согласие»), *Ксения* (предположительно от греч. xenia — гостепримство или xenios — чужой, чужеземный), *Максим*, *Парамон* (греч. «прочный, надежный, верный»), *Тихон* (греч. «удачный»).

27 августа — *Аркадий* (греч. «уроженец Аркадии»), *Михей* (др.-евр. «подобный богу Яхве»), *Моника* (греч. «одна-единственная»).

29 августа — *Демид* (от греч. Dios (Zeus) — Зевс и medomai — обдумывать), *Лаврентий*, *Нил* (возможно, греч. «имя отца Нестора или река Нил — «река черная»), *Сабина* (лат. «сабинянка»).

30 августа — *Мирон*, *Павел*, *Роза*, *Филипп* (от греч. «любящий коней»), *Фирс* (греч. «украшенный цветами и виноградными ветвями жезл, который носили во время праздничных процессий»), *Юлиания* (от римск. личного имени Julia-nus).

31 августа — *Денис*, *Емельян*, *Иван*, *Лавр* (лат. «лавровое дерево, лавровый венок»; перен. «победа, торжество»), *Лев* (греч. «лев»), *Лука*, *Макар*, *Софрон* (греч. «здоровомыслящий, благоразумный»), *Флор* (лат. «цветок»), *Христофор*, *Юлиания*.

Петру Первому Екатерина Вторая

Е.С. АНОСОВА,
Москва

«Я хочу воздать должное вкусу и чутью императрицы, которая предпочла всем возможным надписям такую», — писал о посвящении, бронзовыми литыми буквами выложенном на постаменте памятника Петру Великому, его автор французский скульптор Этьен Морис Фальконе.

Сначала текст для монумента по предложению императрицы Екатерины II сочинил Дидро: «Петру Первому посвятила памятник Екатерина Вторая» и «Воскресшая доблесть привела с колоссальным усилием эту громадную скалу и бросила ее под ноги героя». Фальконе (в письме императрице от 14 августа 1770 г.) предложил более краткий текст: «Петру Первому воздвигла Екатерина Вторая». Екатерина вычеркнула глагол, и посвящение стало лаконичным и обрело тонкий политический смысл. Этот текст представлял Екатерину не только как заказчицу памятника. При сопоставлении имен и титулов — Петр Первый — Екатерина Вторая — императрица представляла равным Петру политическим деятелем.

Инициатива создания памятника принадлежала Екатерине. Осенью 1763 г. она решительно отвергла предложенные Сенатом проекты памятника лично ей. Задуманное императрицей сооружение памятника основателю Российской империи должно было прославить Петра и представить ее — Екатерину — достойной продолжательницей его дела.

Был объявлен конкурс на создание скульптурного изображения Петра для столицы Санкт-Петербурга; все заботы по сооруже-

нию монумента принял на себя И.И. Бецкой, президент Академии художеств, руководитель Конторы строений.

Через год, рассмотрев проекты, среди авторов которых были имена члена Академии наук Штелина, архитектора Шумахера, Екатерина отклонила их. Ею был отвергнут и разработанный еще при императрице Елизавете Петровне проект установки на Дворцовой площади конной статуи Петра I работы Карло Растрелли: монумент «не сделан искусством таким, какого бы должно представить великого человека и служить ко украшению столичного града Санкт-Петербурга». Было велено искать автора для нового памятника.

В 1765 г. русский посол в Париже князь Д.А. Голицын получил указание заключить договор с кем-либо из известных мастеров на создание памятника Петру I в Санкт-Петербурге. После переговоров со скульпторами О. Пажу, Г. Кусту, Л.К. Вассе Голицын по совету Дидро остановил свой выбор на Э.М. Фальконе, профессоре Академии художеств, руководителе скульптурной мастерской Севрской фарфоровой мануфактуры, известном скульптуре и теоретике¹.

В авторе «Пигмалиона», «Грозящего амура», «Купающейся нимфы», скульптуры пасторально-идиллической, изящной, по исполненной энергии скульптуре «Милон Кротонский», камерной, Дидро угадал, может быть, создателя самого значительного произведения монументальной скульптуры XVIII столетия. «Вот человек одаренный, обладающий всевозможными качествами, совместимыми и

¹ Э.М. Фальконе (1716–1791), сын столяра. Его дед по отцу был землепашцем, а по матери — башмачником. Первые навыки работы с мрамором получил в мастерской дяди Никола Гийома, мастера-мраморщика. Позже учился у знаменитого скульптора Ж.-Б. Лемуана.



не совместимыми с гениальностью... У него вдоволь тонкости, вкуса, ума, деликатности, благородства и изящества; он груб и вежлив, приветлив и угрюм, нежен и жесток; он обрабатывает глину и мрамор, читает и размышляет; он нежен и колок, серьезен и шутив: он философ, который ничему не верит и хорошо знает почему», — писал Дидро.

27 августа 1766 г. в Париже Фальконе подписывает контракт, поразив своим бескорыстием Голицына, написавшим в Петербург: «Самое скромное требование других художников простиралось до 450 тысяч ливров. ...и что я ни делал, я не мог уговорить его назначить более 200 тысяч ливров».

15 октября 1766 г. Фальконе в сопровождении скульптора-резчика Фонтена и ученицы Мари Анн Колло прибывает в Петербург, в котором проведет не 8 лет, оговоренных контрактом, а 12 лет своей жизни и создаст главное в своей творческой жизни произведение.

Замысел будущего монумента возник еще в Париже. Фальконе вспоминал, что «героя, берущего на полном скаку эмблематическую скалу», он набросал в доме Дидро. В Париже был сделан эскиз памятника из воска.

В Петербурге Фальконе изучает исторические материалы, связанные с жизнью и деятельностью Петра, его прижизненные портреты¹. Он отклонил все ранее созданные проекты и все, что предлагала традиция конного портрета монарха, вступив в конфликт с Бецким, рассчитывавшим, что скульптор будет исполнителем его идей.

«Монумент мой будет прост, — писал скульптор Дидро. — Там не будет ни варварства, ни любви народов, ни олицетворения народа... Я ограничусь только статуей этого героя, которого я не трактую ни как великого полководца, ни как победителя, хотя он, ко-

нечно, был и тем и другим. Гораздо выше личность создателя, законодателя, благодетеля своей страны, и вот ее-то и надо показать людям. Мой царь не держит никакого жезла; он простирает свою благодетельную десницу над объезжаемой им страной. Он поднимается на верх скалы, служащей ему пьедесталом, — это эмблема побежденных им трудностей. Итак, отеческая рука, эта скачка по крутой скале — вот сюжет, данный мне Петром Великим. Природа и люди противопоставляли ему самые отпугивающие трудности. Силой упорства своего гения он преодолел их, он быстро совершил то добро, которого никто не хотел...»

Фальконе начал работу над малой моделью, в которой понимание скульптором личности Петра должно было обрести художественно-пластическое воплощение. На разработку малой модели ушел год. Малую модель видели многие, в том числе императрица.

В начале февраля 1768 года скульптор приступил к самому ответственному этапу работы — созданию модели памятника в величину будущей статуи со всеми ее особенностями. «Я ее целиком разработал и закончил один в течение 18 месяцев, несмотря на зимние дни, которые имеют не более четырех рабочих часов...»².

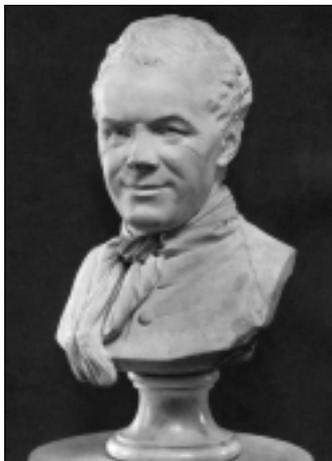
Весной 1770 г. по завершении работы над большой моделью скульптор открыл двери мастерской для желающих посмотреть скульптурную группу, которая впоследствии будет переведена в бронзу.

Фальконе представил Петра верхом, оставившим бег коня, заставившим коня податься на дыбы у самого края крутой скалы — в движении, выражающем преодоление и победу. Поза всадника, его жесты, вскинутая голова олицетворяют уверенную силу

¹ Карло Растрелли был единственным скульптором, близко знавшим Петра, сумевшим гениально запечатлеть его облик, создав отличный бронзовый портрет императора и гипсовую прижизненную маску в 1723 году. Живописный портрет царя, возможно работы Каравакка, был также одним из первоисточников для портрета Петра.

² В работе помогали два скульптора Симон и Вандадрисс, но всё, ими сделанное, Фальконе переделал.

властителя, укрощающего и бег коня, и сопротивление стихий, и утверждающего свою державную волю. Всадник «препоясан» (А.Л. Каганович) мечом, что подчеркивает его гражданские добродетели, а медвежья шкура, служащая седлом, по мысли Фальконе, — «символ нации, которую он (Петр) цивилизовал». Всадник попирает змею — символ человеческой низости, зависти, зла, коварства, предательства. Хвоста змеи как бы случайно и легко касается хвост коня. В этом касании суть конструктивной устойчивости памятника. Конь и всадник навеки застыли в положении, которое длится лишь мгновение. Бронза и камень рождают ощущение вечности.



В композиции соединяются движение и покой, мгновенность и вечность, ничем не ограниченная стихия простора и мощь всё подчиняющей себе воли личности Петра, гранитная твердь скалы и разверзшаяся бездна. Эти противопоставления составляют существо монументального образа, его смысловую многозначность.

Фальконе решительно отказался от введения в композицию аллегорических фигур. Но аллегория как средство смысловой и художественной выразительности пронизывает его замысел, каждую деталь монумента и материал, превращая официальный памятник российскому императору в образ-символ поразительной глубины и силы.

Фальконе не считал себя портретистом. Он поручил вылепить голову Петра для монумента своей ученице и помощнице Мари Анн Колло. Существует легенда, что она исполнила портрет Петра чуть ли не за одну ночь. Портрет оказался удачным, и Фальконе использовал его для памятника.

Много позднее, уже в Париже, Фальконе получил из Петербурга золотую и серебряную медали, выбитые в честь открытия па-

мятника Петру. Одну из них — серебряную — скульптор посылает Колло, жившей тогда в Нанси. В сопроводительном письме он пишет: «Вы сделали великолепную колоссальную голову Петра Первого, и в соответствии с моими средствами, моей оценкой этого портрета, я просил Вас принять мою благодарность за это доказательство Вашего рвения и Вашего таланта...»

Работа Фальконе над памятником проходила под пристальным и не всегда доброжелательным вниманием. Скульптору приходилось объяснять, почему именно так решена та или иная деталь, например, рисунок усов или характер одежды Петра. Фальконе объяснял, что, рассмотрев возможности одежды для всадника — древнегреческая, древнеримская, французская и русская, — он искал «счастливый эквивалент», исходя из соображения исторического правдоподобия, но прежде всего из понимания личности Петра и выразительных возможностей скульптуры. Скульптор создал одеяние, включающее в себя черты античной туники и русской народной одежды (мастер: говорил об одежде бурлака) «одеяние всех времен...— одеяние героическое».

Во дворе мастерской скульптора было создано возвышение, по форме соответствующее предполагаемому пьедесталу, и он заставлял берейторов брать галопом крутизну и мгновенно поднимать коня на дыбы у обрывистого края.

«Я заставил скакать всадника более 100 раз, в разное время и на разных лошадях... Я перешел к изучению деталей и исследовал, зарисовывал, вылепил каждую часть, рассматривал ее сверху, снизу, спереди, сзади, с боков, потому что нет других способов получить точное знание предмета; только после этих штудий я считал, что видел и способен передать коня, поднимающегося вверх в





галопе, передать истинную форму мышц и связок как в покое, так и в состоянии сокращения»¹.

По указанию Екатерины Фальконе предоставлялись лошади из императорских придворных конюшен. Скульптор выбрал двух жеребцов — Каприза и Бриллианта. Они послужили моделью для коня.

«Ваш конь, — писал Дидро, — произведения и творца и художника. Он колоссален, но легок; мощен и грациозен; его голова полна ума и жизни. Сколько я могу судить, он исполнен с величайшей наблюдательностью, но глубоко изученные подробности не вредят общему впечатлению».

Создание памятника превратилось в грандиозную эпопею, в которой принимали участие тысячи людей².

Фальконе, закончив малую модель, энергично доказывал необходимость поиска природного монолита, который бы мог стать для статуи пьедесталом — символом победенных трудностей. В июне 1767 г. была снаряжена экспедиция в составе поручика Егора Бусова и «каменного дела мастера» Андрея Пилюгина, которым поручалось искать камень для постамента и камни для фундаментов монумента и плавильной печи, мощения площади, облицовки берега Невы — всего требовалось 144 кубических сажени дикого камня.

10 сентября 1768 г. по указанию крестьянина Семена Вишнякова близ Конной Лахты (12 верст от Петербурга) была обнаружена гранитная скала. Жители близлежащих сел называли ее «Гром-камень», из-за некогда

ударившей в нее молнии, и утверждали, что с этой скалы Петр I обозревал окрестности. Камень произвел сильнейшее впечатление на Фальконе. Но как перевезти камень, вес которого достигал 80 тысяч пудов?

14 сентября 1768 г. были начаты работы по черновой теске камня и рытье котлована, чтобы извлечь глубоко уходящий в землю камень. Одновременно вырубали деревья, корчевали пни, прокладывая дорогу к заливу. Зимой счищали с дороги снег, чтобы болотистая почва быстрее и лучше промерзала. Работой по перевозке камня руководили поручик Иван Шпаковский и «без ранга» Иван Хозяинов. Под поднятую домкратами решетку с камнем подложили деревянные, обитые медью, желоба, между которыми перекачивались бронзовые (5 дюймов в диаметре) шары. Камень тянули при помощи двух воротов, каждый из которых приводился в движение 32 рабочими. Они работали по сигналу барабанов, «дробь» которых отбивали барабанщики на вершине скалы, а руководил ими офицер, стоявший на земле. Прямо на скале была устроена кузница, и шесть кузнецов исправляли и изготавливали необходимые для передвижения инструменты. Одновременно 40 каменотесов придавали камню задуманную Фальконе форму. Многие петербуржцы и сама императрица приезжали смотреть это диво дивное — движение «Гром-камня». За шесть недель было пройдено около 8 верст, и 27 марта 1770 г. камень был доставлен к Финскому заливу. Перевезти камень в Петербург по воде было поручено Адмиралтейств-коллегии, а адмирал С.И. Мордвинов назначался лично ответс-

¹ Известно имя одного из постоянных наездников, позировавших скульптору, — Афанасий Тележников. По преданию, позировал полковник П.И. Мелиссино, который ростом и телосложением, говорили, был похож на Петра I. Английский посол, лорд Каткерт, большой знаток лошадей, был консультантом Фальконе.

² Создание памятника потребовало специального управления, создания мастерских (столярных, слесарных, кузнечных) и складов. К концу 1768 г. для работы было закуплено (в пудах): глины олонечкой — 1500, воску — 234, олова — 100, меди — 19, алебаstra казанского — 13 890, алебаstra французского — 5732, проволоки — 20, железа четверогранного — 213, клея — 14, масла деревянного — 3, угля — 1121 четверть, а кроме того, бумага, бочки, белила, веревки, винты, кисти, лопаты, молотки, мыло, песок, свинец, ушаты и многое другое.

твенным за перевозку камня водой. Опытный кораблестроитель, «галерный мастер» Григорий Корчбеников спроектировал грузовое судно (прам) специально для перевозки «Гром-камня», и в начале мая 1770 г. артель плотников Вишнякова и Шляпкина приступила к его постройке.

Главным руководителем работ по перевозке камня водным путем был назначен капитан-лейтенант Яков Лавров. Было решено сначала затопить прам, погрузить камень, а затем уже откачивать воду, чтобы судно всплывало в устойчивом состоянии. Понадобилась дополнительная конструкция из бревен, чтобы все части прاما всплывали равномерно. 28 августа камень был погружен, а 26 сентября 1770 г. сгружен на пристань в Петербурге, пройдя водным путем 12 верст. Пришлось снова затоплять прам, забивать в дно реки бревна, устанавливать лебедки¹.

В связи с этой беспримерной работой по распоряжению Екатерины была выбита медаль с надписью «Держновению подобно».

К волнениям, связанным с перевозкой камня, добавились новые огорчения. Фальконе пришлось даже выпустить брошюру, доказывая необходимость тески камня до размеров, предусмотренных моделью памятника: «не делают статуи для постамента, а делают постамент для статуи»².

Фальконе воспользовался трещиной на вершине камня, образованной, как говорили, молнией, чтобы образовать наклонную плоскость, а снятый с вершины кусок притесал внизу, увеличив длину камня.

Драматические события сопровождали и отливку монумента. Заключая контракт,

Фальконе не брал на себя отливку памятника, полагая, что эта работа требует специальных знаний и мастерства. После трех лет поисков литейного мастера в 1772 г. был заключен контракт с опытным литейщиком Б. Эрисманом. По расчетам Фальконе для сохранения равновесия бронзового изваяния необходимо было соблюсти в передней части корпуса коня толщину не более чем в три линии, а круп коня, его задние ноги и хвост сделать более массивными. Это требование заставило Эрисмана отказаться от работы. Фальконе пришлось согласиться с предложением Бецкого, которого он долго не принимал, — самому взяться за отливку статуи.

Фальконе не был новичком в литейном деле, но тем не менее приступил к изучению новейших способов отливки и сделал несколько пробных отливок. Во время первой отливки статуи слишком сильное пламя испепелило верхнюю часть формы и трубку — проводник для расплавленного металла, часть бронзы пролилась, и ее не хватило для отливки верхней части статуи. Фальконе в письме Екатерине, описывая произошедшее, отмечал, что отливка удавшейся части была выполнена превосходно. Одновременно скульптор сообщал о мужественном поведении «пушечных дел мастера» литейщика Емельяна Хайлова³, который с опасностью для жизни, оставшись один, «заставил бронзу течь из печи в форму». 1 ноября 1777 г. была проведена отливка верхней части корпуса головы всадника и лошади. Отливка также вышла очень удачной. Работы по спайке, чеканке и шлифовке монумента заняли около двух лет. Этой работой вместе с русскими чеканщиками занимался опытный че-



¹ На следующий, 1771 г. такелажмастер Михайлов снова руководит погрузкой и выгрузкой, и 19 октября 1771 г. 17 крупных камней прибыли из Лахты в Петербург. Перевозкой только отбитого куска «Гром-камня» занималось 400 человек. Битье под фундамент свай, таскание дикого камня и бутовой плиты потребовало 5048 человек.

² Монолит был обработан до нужных размеров. Высота камня была уменьшена с 22 до 17 футов. Камень был сужен с 21 до 11 футов. Длина же оказалась недостаточной — 37 футов вместо необходимых 50 — пришлось приставить к монолиту второй камень 13-футовой длины.

³ Ранее отливавшего медные желоба и бронзовые шары для транспортировки «Гром-камня».



канщик и «часовых дел мастер» Сандоз, принимал в ней участие и сам Фальконе.

А между тем пребывание в Петербурге становилось для Фальконе все сложнее и неприятнее. Упреки, оскорбительная критика, недоброжелательность, с одной стороны, и требовательность скульптора, его горячность — с другой, осложняли его работу в Петербурге. Екатерина, радушно встретившая скульптора по его приезду в Петербург, помогавшая ему своими распоряжениями, прекратила переписку с Фальконе¹ и, несмотря на приглашение скульптора, не посетила мастерскую и не осмотрела законченную статую. Время контракта давно истекло, отъезд скульптора был отдан на его волю, и Фальконе в сентябре 1778 г. покидает Петербург. Архитектор Ю.М. Фельген и скульптор Ф.Г. Гордеев, помощники Фальконе, завершали работу над монументом.

Когда Фальконе приступил к созданию большой модели, императрица определила в столице место будущему монументу. Оценивая достоинства и недостатки предлагаемых мест — перед Зимним дворцом, перед главным фасадом Адмиралтейства, на Васильевском острове перед зданием Двенадцати коллегий и другие варианты, — Екатерина повелела поставить монумент в центре Сенатской площади.

Эту площадь обрамляют здания петровской поры (Адмиралтейство, здание Сената), главный храм новой столицы — церковь Исаакия. Площадь открыта набережной на Неву, и в поле зрения оказываются и Петропавловская крепость, и здания петровской поры Васильевского острова. Большой Исаакиевский мост (наплавной), единственный тогда мост через Неву, именно здесь соединял Васильевский остров с Адмиралтейской стороной. Памятник Петру, таким образом, должен был находиться в центре двух частей Петербурга, месте, постоянно посещаемом людьми всех

рангов: «...властитель, подобный Петру Великому, который непрестанно пекся о благе своих народов, ...должен находиться среди нас!» (И.И. Бецкой).

В условиях конкурса на проектирование места для памятника было отмечено, что статуя должна быть поставлена лицом к мосту. Архитектурное решение площади и набережной предоставлялось решать авторам — «разуму изобретательному нет пределов».

Победителем конкурса (1770 г.) стал архитектор Ю.М. Фельген, получивший за проект звание назначенного (кандидата в академики), в 1773 г. назначенный помощником Фальконе для содействия отливке и установке монумента. С апреля 1782 г. Фельген стал официальным руководителем всех работ. После отъезда Фальконе на родину, работал над отливкой бронзового змея и завершал все работы по отделке и установке конной статуи на постамент скульптор Ф.Г. Гордеев.

7 августа 1782 г. исполнялось 100 лет со дня вступления на престол Петра I. К этому дню было приурочено торжественное открытие памятника. В честь открытия монумента был издан указ, говоривший о расцвете государства и о человеколюбии Екатерины², двадцатилетие царствования которой приходилось на этот же 1782 г.

Вокруг монумента, скрытого полотняными щитами, выстроились войска, на Неве стояли военные корабли. Несметные толпы заполнили все пространство. В 17 часов к пристани подошел корабль — прибыла императрица. Екатерина в сопровождении свиты прошествовала к зданию Сената. Когда императрица появилась на балконе Сената, взвилась ракета. Щиты, изображавшие гору, распались, и предстал Петр на коне, как будто бы «из недр оной внезапно выехавший на поверхность огромного камня с простертою десницей. Все войско ...отдало ему честь ружьем и уклонением зна-

(Окончание статьи читайте на с. 128)

¹ Переписка составляет 197 писем.

² Предоставлялась амнистия преступникам, прекращались многие уголовные дела, освобождались должники.

Министерство связи РФ "Роспечать"												
АБОНЕМЕНТ										на газету		[]
Журнал										журнал		
"Начальная школа"										Количество комплектов		[]
на 2004 год по месяцам:												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	
Куда			[]						[]			
			(почтовый индекс)						(адрес)			
Кому												
(фамилия, инициалы)												

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА												
[]										на газету		[]
[]										журнал		
Журнал										Количество комплектов		[]
(наименование издания)												
"Начальная школа"												
Стоимость	подписки		_____ руб. _____ коп.		Количество комплектов		на 2004 год по месяцам:					
	пере-адресовки		_____ руб. _____ коп.									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	
Куда			[]						[]			
			(почтовый индекс)						(адрес)			
Кому												
(фамилия, инициалы)												

Внимание! Со следующего месяца начинается подписка на I полугодие 2004 г.

Для постоянных подписчиков журнала (при предъявлении на почте подписной квитанции за любой период 2003 г.) действует льготный индекс — **73273**.

Цена одного номера журнала по льготному индексу — **28 р.***

Для новых подписчиков действует другой индекс — **48573**. Цена журнала для новых подписчиков — **33,50 р.**

Подписной индекс Приложения — **80378**, его стоимость на первое полугодие 2004 г. — **180 р.** (3 сборника)

Полугодовой комплект, состоящий из 6 номеров журнала и 3 сборников Приложения, обойдется дешевле. Подписной индекс этого комплекта **80379**, его стоимость — **336 р.**

* Здесь и далее цены указаны без учета стоимости почтовых услуг.



(Продолжение. Начало см. на с. 121)

мен, а суда — поднятием флагов. И в ту же минуту производимая пальба с обеих крепостей и с судов, смешанная с беглым огнем полков, с барабанным боем и игрием военной музыки, поколебала восторгом город, Петром созданный и Екатериной в цветущее состояние приведенный» (из отчета Конторы строений). Празднество завершилось парадом и раздачей золотых и серебряных памятных, в честь этого дня вычеканенных, медалей. Вечером город расцвел иллюминацией.

На открытии не было автора монумента, мастера, который в форме конного памятника

монарху воплотил пафос целой эпохи русской истории.

Фальконе ощущал значимость монумента, им созданного. Закончив большую модель, скульптор писал: «Совершил я свою работу! О! Если бы приведенный мною к концу памятник достоин был и монархини, оной воздвигнувшей, и великого мужа, им изображаемого, благоугоден той части народа, коего чувствительное сердце и высокий дух обретает вкус в изящных художествах, если бы оной не постыдил ни художества, ни моего Отечества, тогда бы я мог с Горацием сказать: не весь умру...»

В следующем номере

- Министерство образования РФ: об организации обучения иностранным языкам в III классе.
- Культура диалога и сотрудничества, возможные пути решения психологических проблем в классах, где учатся дети разных национальностей (О. Крушельницкая, А. Третьякова, Е. Корчагина, Н. Захарова).
- Уроки литературного чтения: особенности современного процесса обучения чтению (О. Сосновская), тесты для проверки осознанности чтения произведений (А. Зайцева), конспекты уроков чтения, комбинированных уроков чтения и письма в период обучения грамоте (Л. Гусейнаева, Р. Строкова и др.).
- Интегрированные уроки: методическая разработка «В гостях у Художницы Осени» (Ф. Сулейманова, Е. Стрижова, Н. Белянкова).
- Уроки русского языка, математики, природоведения, живописи: подробные конспекты и методические находки (З. Имамова, А. Лоншакова, Н. Кузьмина, А. Эркенова, Е. Попова, Н. Роганова и др.).
- Здоровье детей (Ю. Копылов, Г. Почекутова).
- Сценарий праздника «День Учителя» (Т. Дудаева).
- Высшая школа: преподавание математики (В. Туркина, А. Ахметгалиев), педагогическая практика (В. Пылаева).