



ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор В.Г.Горецкий

Заместитель главного редактора С.В.Степанова

РЕДКОЛЛЕГИЯ

Т.М.Андрианова М.Р.Львов
С.П.Баранов А.В.Остроумова
Г.М.Вальковская И.А.Петрова
Н.Ф.Виноградова А.А.Плешаков
Н.П.Иванова Т.Д.Полозова
Н.Б.Истомина Н.Г.Салмина
Ю.М.Колягин Н.Н.Светловская
Д.Ф.Кондратьева Л.И.Тикунова
Н.М.Коньшева А.И.Холомкина
Г.Л.Луканкин Н.Я.Чутко
А.И.Шпунтов

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа, группы продленного дня, календарь учителя Т.А.Семейкина

Русский язык, чтение Н.Л.Фетисова

Математика, изобразительное искусство, физическая культура М.И.Герасимова

Трудовое воспитание, «Наши коллеги», сельские школы, критика и библиография Р.П.Моргун
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
Т.А.Круглова Л.П.Стоилова
С.Г.Макеева Г.Ф.Суворова
Т.С.Пиче-оол П.М.Эрдниев
В состав редакционного совета входят все члены редколлегии

Оформление, макет, заставки В.И.Романенко

Художник Л.С.Фатьянова

Компьютерная верстка В.Л.Вознесенский
Н.Н.Аксельрод

Корректор Л.В.Дорофеева

Учредитель Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати 20 декабря 1990 года. Свидетельство № 77-3466

Адрес редакции:

101833, Москва, ГСП, Покровский бул., д. 4/17, стр. 5. Телефон: (095) 924-76-17

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

Рекламный отдел:

Телефон/факс: (095) 924-74-34
E-mail: mpressbeep.ru

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

4 2001



Издание Министерства образования Российской Федерации

Уважаемые читатели!

Современный этап развития общества характеризуется изменениями в системе начального школьного образования, которые коснулись как организационной, так и содержательной его сторон.

«В разработке конкретных целей начального образования необходимо исходить из общего положения о школе 1-й ступени, которая призвана обеспечить этап становления личности младшего школьника, выявление и целостное развитие способностей, формирование у школьников умения и желания учиться. Именно в начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Для реализации этих общих задач кардинально изменяются приоритеты **целей начального образования**: на первый план ставятся **цели воспитания личности ребенка на основе формирования учебной деятельности**»¹.

Реализация указанных целей в значительной мере зависит от выбора конкретных форм организации обучения как одной из составляющих учебного процесса. Именно в формах организации как в целостном отрезке процесса обучения должны находить свое отражение все компоненты системы: *цели (зачем учить?), содержание (чему учить?), методы, средства и организационные формы обучения (как учить?)*. А так как с течением времени меняются, и подчас довольно кардинально, основные названные компоненты методической системы (по любому предмету), нуждается в переосмыслении, обогащении, расширении и организационная структура учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Поэтому журнал посчитал необходимым начать разговор на тему **«Проблемы современного урока в начальной школе»**.

Материалы «круглого стола», посвященные проблемам урока, предлагаются вашему вниманию.

¹ Учебные стандарты школ России. Государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 1. Начальное образование. М., 1998.

Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) (проект) // Начальная школа, 2000, № 4.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

«Круглый стол» в редакции журнала . . .	3
Е.Л. Белкин. Теоретические предпосылки создания эффективных методик обучения	11
Ф.А. Биктимирова. Мечты детей о школе будущего	21
А.В. Шилова. Урок глазами завуча. К вопросу об анализе урока	22
Н.Я. Чутко. О взаимодействии педагогики и психологии	25
А.Е. Рябов. Что определяет отношение родителей к учителям, работающим в начальной школе?	27
Т.С. Пиче-оол. Как читать детские книги на уроках чтения	31
И.В. Кротова. Урок внеклассного чтения во II классе	43
И.В. Мартынова. Учебное взаимодействие младших школьников при проведении сочинений	47
Е.С. Распопова, М.В. Салата. Нетрадиционные уроки русского языка по программе I–IV	52
М.В. Голованова, Н.Б. Карашева. О некоторых особенностях первоначального обучения русскому языку детей мигрантов	55
О.Ю. Танина. К вопросу об оценке знаний на уроках русского языка	57
М.И. Моро. Проблемы урока волнуют учителей...	60
И.С. Ордынкина. Урок математики в I классе	62
Н.Б. Истомина. Проблемы современного урока математики в начальных классах	65
С.В. Попова. Мой взгляд на современный урок	70

Т.И. Мозжорина. Уроки изучения нового материала по математике	74
О.В. Ванюшкина. Конспект урока математики во II классе коррекционно-развивающего обучения	77
Т.В. Смолеусова. Наглядные пособия на уроках математики	79
Н.М. Коньшева. Проблемы современного урока практического труда	82
Л.А. Харитоновна. Работаем по учебнику А.А. Плешакова «Мир вокруг нас» . . .	93
П.Ю. Утков. Из опыта экологического обучения младших школьников	96
Н.А. Кудряшова. Из опыта работы по программе А.А. Плешакова	100
И.М. Горбаткина. Классификация растений и животных в курсе начального естествознания	103
Л.С. Бабенко. Конспект урока природоведения во II классе	105
С.А. Павлова, Р.Я. Трофимова. Информационно-технические средства обучения в начальной школе	110
А.Ф. Усманов. Творческие работы студентов — для урока	113

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Итоговые контрольные работы по математике и русскому языку . . .	114
--	-----

КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ

И.Н. Иванова, Г.Н. Иванова. Чудо земли — хлеб	
Литературно-художественный календарь апреля (<i>Э.Э. Мошковская, Ю.Н. Кушак, В.П. Катаев, Н.С. Гумилев</i>)	119
Обращение к читателям	124
Подписные абонементы	126



ПРИГЛАШАЕМ К ОБСУЖДЕНИЮ

«Круглый стол» в редакции журнала

В разговоре участвуют члены редколлегии журнала Н.Б. Истомина (д.п.н., профессор, зав. каф. методики начального обучения МГОПУ), Н.М. Кобышева (д.п.н., МГПУ), Н.П. Иванова (к.п.н., зав. лабораторией НИИ детства Российского Детского фонда), Д.Ф. Кондратьева (заслуженный учитель школы РФ, учитель-методист школы № 304 г. Москвы), А.И. Холомкина (заслуженный учитель школы РФ, учитель-методист школы № 770 г. Москвы), Ю.М. Колягин (академик РАО, д.п.н., заслуженный учитель России, профессор, Институт общего образования МО РФ), М.Р. Львов (д.п.н., член-корреспондент РАО, профессор, зав. каф. методики начального обучения МПГУ им. В.И. Ленина), А.А. Плешаков (к.п.н., Институт общего образования МО РФ), Н.Н. Светловская (д.п.н., профессор МГПУ), Н.Я. Чутко (к.п.н., профессор ИП и ПРНО Московской области), главный редактор журнала В.Г. Горецкий (член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор), заместитель главного редактора журнала С.В. Степанова (к.п.н.), сотрудники журнала М.И. Герасимова, Р.П. Моргул, Т.А. Семейкина, Н.Л. Фетисова, О.Ю. Шаропова (к.п.н.).

В.Г. Горецкий. Обсуждение проблем современного урока происходит тогда, когда достигнуты определенные результаты в разработке концепций содержания образовательных областей и примерных программ по учебным предметам. Таким образом, создана методологическая основа, определяющая конкретные пути совершенствования содержания учебных предметов, преломленного в системе уроков по каждому из них.

С.В. Степанова. В последнее время появились отдельные критические публикации, ставящие под сомнение правомерность существования классно-урочной системы. Надеюсь, что

коллеги не подвергают сомнению необходимость живого общения учителя с учениками на занятии, особенно в начальной школе.

Достижение нового качества урока в начальной школе предполагает сохранение здоровья детей, их благоприятное эмоциональное состояние, посильный объем учебной нагрузки.

Учителю начальной школы всегда было присуще стремление достичь желаемых результатов обучения, развития, воспитания большинства детей, с которыми он работает. Для этого лучшие учителя стараются создать условия, при которых дети с разными способностями могут добиваться успеха в учении на максимально возможном для них уровне, соответствующем основным требованиям Федеральной программы развития образования. При этом из поколения в поколение Учитель начальной школы передает хорошую традицию продумывать ход урока до методических мелочей в соответствии с теми целями, которые он для этого урока определяет. И в первую очередь, конечно, продумываются основополагающие моменты: содержание, его структурная подача на уроке, соотношение работы самостоятельной и под руководством учителя, обеспечение урока соответствующими средствами обучения, включая наглядный демонстрационный и раздаточный материал, организационные формы работы, учитывающие, например, соотношение работы на уроке и дома и др.

Ю.М. Колягин. Обсуждая в любом ракурсе проблему современного школьного урока, характеристику классно-урочной системы обучения, следует прежде всего задать себе несколько важных вопросов и ответить на них.

Вопрос первый: как давно возникла классно-урочная форма школьного обучения? Урок



как форма обучения возникла в середине XVI века и была обоснована как полезная и возможная форма коллективного обучения групп детей 30–50 человек, имеющих одинаковый возраст и один уровень готовности к обучению, Яном Амосом Коменским. В России она официально закрепила Уставом народных училищ 1786 года, который был принят при Екатерине II. В дальнейшем эстафета научного обоснования и развития урока как главной, основной формы обучения была подхвачена великим русским педагогом К.Д. Ушинским. Таким образом, урок как основная форма обучения возник очень давно.

Естественно, возникает второй вопрос: почему эта форма обучения оказалась столь живучей? Отвечая на этот вопрос, прежде всего заметим, что поначалу главной задачей урока была передача знаний одновременно всем детям, занимающимся у учителя. Но очень быстро классно-урочная форма обучения приобрела устойчивость и определенность в силу тех качеств, которые оказались ей присущи. Появились специальные школьные помещения, учебные планы различных типов школ, установилась предметность обучения, твердое расписание, появились учебные книги, были приняты особые меры к обеспечению наглядности обучения. Наконец, сами уроки явились способом регулирования труда и отдыха детей. Главным же достоинством классно-урочной системы явилась ее экономичность, а отсюда и возможность массовости обучения, которая в дальнейшем перешла в обязательность начального и среднего образования. У ребенка появилась возможность быть воспитанным в коллективе, возможность обучения не только на собственном опыте, но и на опыте других детей, возможность осуществить и принять помощь товарищей, соревновательность и многое другое.

Третий вопрос, который бы хотелось задать, — чем эта форма обучения не удовлетворяет запросам современной педагогики, современной организации обучения? Главным недостатком классно-урочной системы, который проявился достаточно давно и оказался довольно живучим, — это стандартная форма построения урока, ведущая к формализму знаний. Это однотемповость в изучении учебного материала, это трудная сочетаемость индиви-

дуальных способностей и возможностей с коллективными, это, наконец, иногда психологический дискомфорт того или иного ребенка, отчитывающегося о своих успехах в присутствии других детей. Следует сразу заметить, что эти недостатки в течение многих лет пытались устранить самыми различными способами. Так, например, организацией неурочных занятий, факультативов, кружков, работ на местности и т.д., организацией дополнительного обучения — музыкального, физического, обучения иностранным языкам. Была наконец обеспечена этапность урока, т.е. смена дидактических его функций, ведущих за собой смену деятельности самих детей, больший акцент на самостоятельную работу на уроке, на активизацию мыслительной деятельности детей. Наконец, в самое последнее время появились и новые типы уроков: уроки так называемого концентрического обучения, или уроки профильного обучения. Но тем не менее — это все-таки были и оставались *уроки*.

Главным основанием для того, чтобы заменить урок какой-нибудь иной формой обучения, является в настоящее время идея, которая, несмотря на ее внешнюю привлекательность, является глубоко ошибочной, если не вредной. Речь идет о том, что во главу образования ставится примат развития мыслительной деятельности ребенка, развития над обучением. Выстраивается иерархия «развитие — обучение — воспитание». Иногда же о воспитании вообще ничего не говорится. Под модными сейчас лозунгами гуманизации, гуманитаризации, демократизации образования настойчиво продвигается идея так называемого развивающего обучения, которая вырождается в идею максимальной индивидуализации обучения, а значит, замены урока какой-то другой формой, которая максимально могла бы, по мнению ее сторонников, развить интересы, интеллектуальные способности ребенка, воспитать у него интерес к обучению, к образованию и сообщить ему только те знания, которые ему практически понадобятся в жизни, не сообщая никаких других, дополнительных, излишних знаний. И все это подкрепляется еще аргументом об обязательной «разгрузке» наших детей в силу того, что их общее состояние психического и физического здоровья в массе своей весьма неудовлетворительно.

Теперь естественно возникает следующий вопрос: возможно ли вообще отказаться от классно-урочной системы полностью сейчас или в обозримом будущем? Нужно ли заняться ее коренным реформированием или эволюционным совершенствованием? Не напрасно говорят, что всякое новое — это хорошо забытое старое. В 1918–1920-х годах после Октябрьской революции фактически были уничтожены старая школа, классно-урочная система обучения, предметность преподавания, все школьные учебники были признаны ненужными и даже вредными. На замену им пришли так называемое производственное обучение, а также различные новые формы, которые могли бы, по мнению послереволюционных неопедогогов, заменить школу. Не говоря уже о непосредственном обучении в цехах, на фабричных и сельскохозяйственных производствах, появились, в основном из опыта американской школы как школы наиболее прагматичной, так называемый лабораторный метод обучения, комплексные программы по обучению, бригадный способ обучения, дальтон-план и многое другое. Возникла и особая отрасль педагогики — педология, которая занялась оценкой умственных и психических возможностей ребенка и сильнейшей коррекцией обучения на основе результатов этой оценки. В качестве основной формы контроля знаний впоследствии стала применяться тестовая система оценки. Правда, при бригадно-лабораторном методе иногда один из учащихся — членов группы отвечал за всю группу, а группа получала ту же самую оценку, которую получал ее представитель. К чему это все привело? Это привело практически к почти полному краху всей системы школьного образования и как следствие — системы профессионального образования. В то время ставилась задача индустриализации всей страны, задача становления молодой советской республики на свои собственные ноги. Школьная система в определенной мере возродилась: появились школы I и II ступени, после окончания последней все могли поступать в любое высшее учебное заведение без экзаменов, важно было только иметь «пролетарское происхождение». (Заметим, не возвращаемся ли мы к тому же самому при поступлении во многие вузы сейчас, где вместо «пролетарского происхожде-

ния» нужно иметь просто полный кошелек для оплаты обучения, а точнее, не столько обучения, сколько присутствия в данном учебном заведении.) Появились рабфаки — особые «лестницы» в вуз, на которых, как впоследствии на подготовительных отделениях, ликвидировалась безграмотность поступающих. Но и рабфаки не спасали положения, и в 1932 году Постановлением ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР была восстановлена фактически отечественная дореволюционная классно-урочная система обучения, которая к 60-м годам XX, уже прошлого, века стала лучшей в мире и которая обеспечила Советскому Союзу не только победу в Великой Отечественной войне, но и первый выход в космос.

Таким образом, отказ от классно-урочной системы обучения ни к чему хорошему не привел. Но, может быть, это можно сделать сейчас, может быть, у нас есть и материальные, и духовные замены нынешнему школьному обучению? Тем более что школа из единообразной в настоящее время стала многопрофильной, появились частные школы, гимназии, лицеи, школы домашнего обучения и воспитания и пр. Прежде чем ответить на этот вопрос, хотелось бы вспомнить А.С. Пушкина, который по просьбе императора Николая I написал для него специальную записку о воспитании юношества. Одним из тезисов этой записки было неприятие поэтом домашнего и частного воспитания, а уверенность в том, что обучение, образование и воспитание должны осуществляться государством, в государственных учебных заведениях по единому государственному плану.

Так можем ли мы отменить классно-урочную систему обучения? Позволим себе еще один шуточный вопрос в этом направлении: в состоянии ли мы каждому ребенку «приставить» по специальному учителю-предметнику или, может быть, по одному учителю, который одинаково свободно владеет всеми необходимыми знаниями, нужными для подготовки ребенка к жизни? Этот шуточный вопрос имеет под собой достаточно глубокий смысл, ибо в каждой шутке есть только доля шутки. Классно-урочная система — это самая экономичная система массового обучения, ведущая форма организации обучения даже в экономически сильных странах, в частности в Америке, ко-



торуую очень любят приводить нам в качестве примера. У нас же речь идет не столько о замене классно-урочной системы системой более индивидуализированной, ориентированной на личность ребенка, а скорее дело движется в обратном направлении — в направлении экономии на образовании. Известны попытки, которые сейчас начинают снова возобновляться, когда речь идет об укрупнении классов до 50 человек, об экономии на дополнительных расходах, связанных с зарплатой учителя, отмены выплат за классное руководство, руководство кабинетом и т.п. Идея так называемого подушевого распределения денег, которая в какой-то степени может обеспечить существование школы с 1000 учащихся, «не работает», если в школе имеется, например, 50 школьников, т.е. школа сельская (а таких школ у нас около 75%), так как эти школы существовать физически просто не смогут, ибо не могут оплатить даже минимальных коммунальных услуг, не говоря уже о ремонте, об обеспечении наглядными пособиями и др. Итак, в условиях массовости обучения, в условиях того финансового кризиса, в котором находится сейчас наша страна, говорить об отмене классно-урочной системы обучения бессмысленно и безответственно. Она должна сохраниться, а в начальной школе в особенности, еще и потому, что воспитание должно быть приматом над обучением и развитием в школе и именно в классе это воспитание может быть осуществлено, так как ребенок обычно воспитывается не сам по себе, а в коллективе, в семье, в школе или на улице.

Урок нужно не отменять, а, может быть, совершенствовать, ибо живое общение с учителем, с воспитателем не может заменить никакая другая форма обучения.

А.А. Плешаков. Любой учитель, отправляясь на очередной урок в класс или давая открытый урок, принимая участие в конкурсах «Учитель года», которые проходят по всей нашей стране, начиная от маленького села и заканчивая столицей, ставит перед собой вопрос: «Современен ли мой урок? Каким должен быть урок в наше время?»

Рассуждая о современном уроке, наверное, надо понять, что представляет урок с точки зрения целей и задач современной школы, сравнить, чем отличаются цели и задачи сего-

дняшнего урока от целей и задач уроков недалекого прошлого; что в содержании урока позволяет нам сказать, что данный урок современен. Мне кажется, что урок по любому предмету будет современен, если его содержание затрагивает чрезвычайно важные сегодня вопросы экологии, этики, мирного сосуществования; вся лексика войны, борьбы, взаимного уничтожения представляется мне архаичной на уроке. Современный урок должен быть толерантным, формировать патриотические чувства.

Какие методы обучения кажутся мне современными? Прежде всего те, что помогают ученику «войти» в новую для него учебную деятельность.

Какие средства обучения считать современными, в чем современность урока по его оснащенности? Я бы выделил учебные комплекты. На мой взгляд, именно это характеризует современное оснащение урока.

Н.Н. Светловская. Тему «Современный урок в начальной школе» можно рассмотреть в двух аспектах: в широком аспекте и узком — предметном.

Остановлюсь пока на первом. Урок, с тех пор как он возник, был, есть и будет не только формой обучения, а *основной формой обучения, при которой нормальные дети при помощи квалифицированного учителя должны достичь конечной цели начального обучения*. Что такое цель начального обучения? Для меня этот вопрос решенный и не дискуссионный, я придерживаюсь классической точки зрения: основная цель начального обучения — помочь ребенку с помощью учебной деятельности пробудить все заложенные в нем задатки, осознать эти задатки, понять самого себя, найти самого себя, в конечном итоге — стать Человеком, хотя бы *захотеть* победить в себе негативное и развить позитивное. Другой цели начального обучения нет, да и другого времени для этого у ребенка нет. Учитель начальной школы помогает каждому ребенку *осознать* себя.

Сейчас любое «резкое движение» в отношении традиционной системы обучения, традиционных организационных форм, в частности в начальной школе, чревато очень серьезными последствиями. Это надо учитывать, об этом надо помнить. Меня потрясли данные, которые были приведены в одной телевизионной публицистической передаче: в средней

России (в основном это деревня) 9 из 10 детей в возрасте от 6 до 13 лет никогда не были в школе, не умеют читать, писать. Мне кажется, что специалисты должны знать, с помощью Министерства образования, каково истинное положение дел.

С.В. Степанова. Наталья Николаевна Светловская позволяет нам по-новому осмыслить те важные вопросы, которые отражены в «Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)».

Одним из основополагающих принципов конструирования содержания образования 12-летней школы в этой концепции является усиление в нем *деятельностного компонента, представляющего собой основные виды и способы учебной деятельности*, сопряженные с изучаемыми образовательными областями, отдельными предметами, их разделами и темами.

Н.Я. Чутко. Я согласна с мнением Натальи Николаевны Светловской о внимательном, вдумчивом и критическом отношении ко всему тому новейшему, популистскому, что пытается «переломить», «пересмотреть», а иногда и уничтожить, основные компоненты методической системы, да и всей системы обучения в начальной школе. И проблему организационных форм, в частности современного урока, надо рассматривать также очень осторожно, потому что когда я слышу, например, мнение, «для начальных классов учебников делать не надо — дети будут только играть», я думаю, что в таком случае словесно-логическое мышление совсем «заглохнет», его не будут формировать. Может быть, начиная наш разговор об уроке, не стоит придавать столь большого значения тем новациям, которые «двинулись» на начальную школу.

Для меня современный урок — это то, что помогает нам ввести ребенка — учащегося начальной школы — в его основную форму жизнедеятельности — в учебную. И если все, кто занимается начальной школой, — преподаватели, методисты, ученые, разрабатывающие проблемы учебной деятельности, — будут все свои вопросы «нанизывать» на единый, основополагающий стержень — на учебную деятельность, то, может быть, удастся решить основную цель начальной ступени образования. Поэтому представляется важ-

ным на страницах журнала рассказать учителям, что такое учебная деятельность, показать на любом (лучше на каждом) предмете начальной школы, как она формируется, каковы прямые и косвенные пути формирования учебной деятельности, как формировать общеучебные, интеллектуальные умения и навыки, без которых не может быть учебной деятельности, — а это наблюдение, чтение и слушание. Не обойтись здесь и без профессиональных психологов.

М.Р. Львов. Полагаю целесообразным в связи с упомянутой проблемой формирования учебной деятельности говорить не об отдельно взятом уроке, а о цикле уроков, о системе уроков.

Н.М. Конышева. Мне кажется, что проблема существует как применительно к системе уроков (а также к вопросу о взаимосвязи этой формы с другими возможными), так и применительно к отдельно взятому уроку. Хотя я и против каких бы то ни было стандартов в работе с развивающейся личностью, но всячески приветствую то, что в современных учебных стандартах обращается внимание на приоритетное значение *воспитания* на основе формирования учебной деятельности. Думается, что в погоне за новыми учебными предметами, за модными технологиями мы подчас забываем, что без формирования духовности, толерантности, совести в человеке любой процесс вскоре вообще может остановиться. Все это воспитывается систематической работой, а отнюдь не специальными беседами. Урок, система уроков в этом смысле всегда будут стоять на первом месте, поскольку именно здесь происходит ежедневное, ежесекундное живое общение учителя с детьми, когда «личность воздействует на личность». Вероятно, нельзя еще считать решенным вопрос о том, как воспитательный аспект может быть «заложен» в систему уроков и в канву отдельного урока. Подчас «воспитательные» моменты выпадают у нас искусственно привязанными к основному содержанию урока, и даже дети это чувствуют. Поэтому предстоит еще работать и над содержанием, и над организацией соответствующих уроков, чтобы они стали по-настоящему полифункциональными, гармонично сочетая в себе современное и формирование высокодуховной Личности.



О.Ю. Шарапова. В развитие мысли М.Р. Львова о цикле, системе уроков вспомним, что в дидактической и методической литературе уже давно нашли отражение вопросы урока как конкретной организационной формы обучения, его структуры и типологии, специфики уроков разных предметов, даже вопросы соотношения урока (параграфа, раздела) учебника с реальным школьным занятием. В то же время вопросы системности уроков решаются недостаточно; низок уровень методической обобщенности, позволяющий соотносить сделанные рекомендации лишь с отдельными уроками, объединенными одной темой.

Такой фактор при построении урока, серии уроков, как учет психологических особенностей учащихся младших классов, стадий (этапов) учебной деятельности, имеющей кольцевую структуру, хотя и констатируется, в реальном процессе обучения в должной мере не учитывается. И здесь совершенно справедливый рассуждения Н.Я. Чутко о том, что учителю просто необходимо знать и понимать, как формируется учебная деятельность (цикл учебной деятельности), из каких стадий она состоит, как соотносится, например, с познавательным, творческим и дидактическим циклами.

М.Р. Львов. Вопросы формирования учебной деятельности можно рассмотреть на примере уроков риторики в начальных классах.

С тех пор как появился богатый набор учебных пособий для этих уроков, учителя перестали ощущать границу между уроками риторики и уроками развития речи.

Мне кажется, что названные уроки следует строить «по пяти линиям»: теоретический материал; анализ образцов; различные правила, требования и фигуры (стилистические и риторические); практические упражнения, в ходе выполнения которых дети учатся использовать то, чему они научились; свободное творчество. Последнее одухотворяет любой урок по любому предмету.

В наше время очень важно на уроках русского языка обращаться к образцовому, может быть даже классическому, русскому языку. Современный урок «насыщен» разнообразными правилами, запретами, а ведь известно, что язык усваивается на основе чутья, механизмы которого плохо познаются, хотя есть психоло-

гические работы (например, Н.И. Жинкина) по овладению языком на основе аналогий и языкового чутья, языковой интуиции. Когда ребенок погружается в атмосферу «хорошей речи», он ее принимает — понятно, что этот тезис не требует доказательств. Современные же дети не всегда слышат хорошую речь, что, по большому счету, ведет к падению нравственности.

О.Ю. Шарапова. Все названные Михаилом Ростиславовичем «линии» урока есть не что иное, как стадии учебной (а также творческой и познавательной) деятельности, имеющей ярко выраженную «кольцевую» структуру: установочная стадия, на которой осознаются потребности и ставится цель, ориентировочная стадия, в ходе которой предъявляется новый учебный материал и ставятся творческие задачи, исполнительская стадия, где происходит осмысление, получение творческого продукта, и контрольно-корректировочная стадия, где дается оценка проделанной работе, организуется обратная связь.

В.Г. Горецкий. Вопрос здесь может быть в одном: где реализуется полный цикл учебной деятельности, характерный для начальной ступени обучения, — на одном (отдельно взятом) уроке или в комплексе, цепочке уроков, включая, возможно, и внеурочную фазу. Только система уроков реализует поставленные задачи обучения.

Д.Ф. Кондратьева. Сейчас существует много классификаций, описаний, типологий уроков, но главное, на мой взгляд, у каждого урока должен быть стержень, и он, как бы там ни говорили, может быть сформулирован в триединой задаче, в комплексном решении трех основных целей обучения: практической, образовательной и воспитательной.

Н.Н. Светловская. В продолжение мысли о постановке триединой цели урока вернусь к предметному аспекту урока. И если подходить с этой точки зрения, то урок чтения я понимаю как весьма важную единицу образования, воспитания и формирования ребенка не только в обычной, но и в коррекционной школе. При этом чтение должно быть творческим, чтением-общением, если же оно таковым не является, то такой урок не имеет никакого отношения к Человеку, а становится местом формирования профессиональных навыков. Это, к сожалению,

и происходит на современных уроках чтения: из детей пытаются сделать то литературных критиков, то ораторов, то писателей. Ребенок в начальной школе ни к одному из этих профессиональных изысков не готов, он готов только к одному — найти Самого Себя. И урок для начальной школы — это основная форма, здесь нужно, чтобы ребенок участвовал во всех видах деятельности, «пробовал себя» и отдавал себе отчет, что ему хорошо и что ему плохо, что ему нравится, а что ему не нравится. Но, готовя материал для школы, давая рекомендации к урокам, мы часто забываем, что ребенок во многом изменился, он далеко не тот, что был раньше. Изменились установки детей, изменился эстетический идеал, который часто имеет негативную окраску, что пугает и настораживает.

Настораживает и то, что повальным стало увлечение научить механическому считыванию текста: школы интересуют только одно — с какой скоростью ребенок читает. Поэтому первая проблема уроков чтения — проблема научить не технически «считывать» текст учебной хрестоматии или книги, а научить *читать*.

Вторая проблема — истинное восприятие современным ребенком прочитанного. Мои коллеги подготовили по этому поводу специальную статью¹.

Редакторы отделов журнала Н.Л. Фетисова, М.И. Герасимова, Р.П. Моргун, Т.А. Семейкина рассказывают о готовящихся к публикации материалах, посвященных проблемам современного урока. А.И. Холмыкина оценивает положительные стороны этих публикаций.

Н.Я. Чутко. Светлана Вячеславовна упомянула о концепции структуры и содержания общего среднего образования. Среди многочисленных принципов конструирования содержания образования там назван и принцип интеграции содержания образования, которая направлена на обеспечение целостности представлений учеников о мире. Не было хотелось остановиться и на этой проблеме. Сейчас прослеживается тенденция объединения разных предметов — естествознания, географии и истории. Мне кажется, что для начальной школы вопрос об интеграции на уроке должен соче-

таться с вопросом о *методологии и структуре знаний* конкретного предмета. Например, если для естествознания очень важен опыт, повторение, то на истории учитель должен развивать другие дидактические структуры знаний — представления. Как совместить это на так называемом «интегрированном» уроке? Для меня это один из вопросов, который надо решать.

Д.Ф. Кондратьева. Я бы хотела поставить вопросы о дошкольной подготовке детей, а также о классах с многонациональным составом учащихся.

В школу сейчас поступают «разноплановые» дети. С одной стороны — подготовленные дети, с другой — совершенно не готовые к школьной жизни ребята, часто двуязычные и трехязычные. Чаще всего это дети вынужденных мигрантов, в ряде случаев способные оказывать негативное влияние на всех остальных. Это проявляется в том, что, воспитываясь в семьях с определенными национальными традициями, они оказываются не в состоянии воспринимать условия жизни многонационального коллектива. У учителя сразу возникает проблема, как проводить урок в условиях, когда требования семьи идут вразрез с требованиями учителя и школы. Наблюдая детей, приходящих в первый класс, я вынуждена с огорчением сказать, что почти у всех нет навыков концентрирования внимания. Дети сегодня приходят в школу совершенно неподготовленные в этом плане. Они умеют читать, считать, например, до ста, знают иностранный язык, но они *не умеют слушать и слышать* учителя.

Большую озабоченность вызывает невоспитанность не только детей, но и их родителей, некорректность последних в разговоре с учителем; непонимание детьми ситуаций, в которых они оказываются, обучаясь в школе. Мне кажется, что школе не следует забывать, что она школа не только для своих учеников, но и *школа для родителей*: необходимо возобновить практику чтения лекций по различным аспектам воспитания (нравственным, этическим, психологическим и пр.) перед родителями.

В.Г. Горецкий. Трудности проведения уроков в классах с многонациональным составом — это тоже проблема *современного урока*. Журнал предполагает работать над этой те-

¹ См.: Пиче-оол Т.С. «Как читать детские книги на уроках чтения».



мой, и уже в этом номере публикуется статья об уроках русского языка в классах с многонациональным составом учащихся. Кроме того, в подписном Приложении к нашему журналу будут опубликованы методические рекомендации и конспекты уроков по русскому языку для классов, где учатся дети мигрантов. Авторами этих пособий согласились стать ученые РАО, специалисты в области преподавания русского языка в нерусской школе.

С.В. Степанова. Говоря об уроке и его построении, необходимо сказать об учете возможностей психики детей младшего школьного возраста. В связи с этим часто говорят о том, что у ребенка этого возраста интерес к учебе часто формируется на фоне прежних игровых интересов. В каком объеме, на каких этапах урока, на Ваш взгляд, должна присутствовать игра в начальной школе?

М.Р. Львов. Использование на школьных уроках всевозможных игровых моментов тесно связано с проблемой занимательности учебного процесса. Подчас уроки, именуемые гордо уроками-играми, превращаются в комедии. Игра игре рознь. Есть игры, а есть развлечения. Недопустимо, на мой взгляд, использовать в школьной практике, в частности на уроках русского языка в начальной школе, «антиучебники», в которых, например между частями речи, ведутся кровавые войны со шпионажем, коварством, предательством, расстрелом ученых, которые не могут никак придумать оружие против агрессора (причем агрессором выступает глагол). На мой взгляд, использование игры на уроках должно быть очень осторожным.

Н.П. Иванова. Я согласна с мнениями моих коллег, что урок — это одна из основных организационных форм общеобразовательного процесса в начальной школе. И надо говорить о его совместимости с домашней работой, с дополнительным образованием, с усилиями родителей.

Однако в конкретных образовательных учреждениях для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, с девиантным поведением урок может быть (и часто бывает) не единственной организационной формой обучения. Например, в московских школах «Ковчег» и «Кредо», уникальных по своему составу учеников, используются различные организационные формы обучения и воспита-

ния: свободные занятия, занятия с использованием арттерапии, групповые и коллективные занятия, формы с различной ролью участников процесса и режима работы.

А.А. Плешаков. Хотелось бы предложить читателям журнала откликнуться на начатый нами разговор, высказать свои мысли, например, на такие вопросы:

Что важнее для урока — технология или творчество? Где грань между ними? И что лучше?

Какой урок ценнее, полноценнее, современнее: тот, который построен по сценарию, или урок-экспромт?

Учебник или учитель? Какова должна быть «роль» того и другого на уроке?

М.Р. Львов. Я бы добавил к этим вопросам еще один. *Как работать с одаренными детьми в условиях массовой школы, массового урока?*

Н.Б. Истомина. Необходимо размышлять о критериях оценки современного урока. На мой взгляд, ими в начальной школе должны являться: логика построения урока, направленная на решение определенной задачи; вариативность предлагаемых для выполнения заданий, упражнений и взаимосвязь между ними, которая обеспечивается разнообразными методическими приемами; продуктивная мыслительная деятельность учащихся, высказывание детьми самостоятельных суждений и способов их обоснования.

С.В. Степанова. Этим «круглым столом» журнал только начал разговор о проблемах обучения в начальной школе, современного урока в контексте новой парадигмы образования с ее ориентацией на культуросообразную школу, гуманизацию процесса обучения, его фундаментализацию, интенсификацию и т.д., затронув лишь некоторые вопросы. Эти проблемы (в ряду других) были в центре разговора на Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы совершенствования общего среднего образования», проведенной МО РФ в конце 2000 г.

В.Г. Горецкий. Разговор о проблемах современного урока не завершен, есть вопросы, пока оставшиеся без ответов. Мы надеемся, что наши читатели — учителя, методисты, ученые, родители — продолжат разговор о современном уроке в начальной школе, его проблемах, тенденциях развития.

Теоретические предпосылки создания эффективных методик обучения

Е.Л. БЕЛКИН,

профессор Центра переподготовки менеджеров образовательных систем

Успешная реализация педагогических закономерностей при построении и совершенствовании учебного процесса предполагает правильный учет достаточно сложной взаимосвязи ряда факторов, отражающих разные стороны взаимодействия обучающего и обучающегося.

Среди этих факторов, прежде всего, принято выделять дидактические принципы, поскольку именно они призваны определять практику обучения. Считается, что **дидактические принципы**, с одной стороны, являются основой для реализации той или иной психологической концепции усвоения, а, с другой стороны, с помощью требований и правил, вытекающих из дидактических принципов, можно четко обосновать целесообразность той или иной педагогической новации и регламентировать ее применение. Однако следует сказать, что, несмотря на значимость этого фактора, сложность его учета при построении учебного процесса связана с тем, что до сих пор неработан единый подход к определению сущности понятия «дидактические принципы», хотя и делаются попытки строить их системы. Одни ученые придают понятию «дидактические принципы» значение некоторых утверждений, основанных на научных законах, управляющих какими-либо процессами, другие понимают под этим термином обязательные нормы поведения участников учебного процесса, третьи считают, что принципы — это утверждения, вытекающие из какой-либо научной доктрины, способной описать суть процесса обучения.

На наш взгляд, используя *первый подход к определению сущности понятия* «дидактические принципы», следует иметь в виду, что, видимо, пока нельзя ориентироваться на педагогические законы. Из-за большой сложности явлений и процессов, протекающих при обучении, и невозможности нахождения устойчивых связей между ними можно говорить только о педагогических закономерностях. Следова-

тельно, построенные системы дидактических принципов на основе такого понимания сути термина предполагают учет только тех причинно-следственных связей, которые проявляются как вероятностные с определенной частотой. Иначе говоря, сформулированные таким образом дидактические принципы выступают в качестве более или менее обоснованных утверждений нормативного характера.

При использовании *второго подхода к пониманию сущности дидактических принципов* невольно отождествляют принципы с интуитивно понимаемыми нормами поведения участников учебного процесса. По сути дела, в этом случае при формулировании принципов и построении их системы практически не ищут дидактические закономерности, а просто находят такие общие нормы поведения обучающего и учащегося, которые, по мнению ряда педагогов, должны обязательно соблюдаться.

Ориентация на *третий подход к пониманию сущности дидактических принципов* имеет в своей основе вывод принципов из одной какой-то научной не психолого-педагогической идеи о закономерностях обучения (например, доктрины И.П. Павлова о высшей нервной деятельности или кибернетики). Однако, как показали исследования, этот подход сам по себе не может позволить учесть при формулировании принципов и построении их системы все стороны и аспекты функционирования учебного процесса.

Итогом разных подходов к пониманию сущности термина «дидактические принципы» явилось то, что сегодня предложены различные системы дидактических принципов и дидактиками по-разному раскрывается их содержание и смысл. Это привело к тому, что имеющиеся попытки осмыслить суть дидактических принципов не позволяют выделить их инвариантное содержание. Без этого же нельзя увидеть и обосновать специфичное, характерное для каждого принципа. Тем не менее нужно отметить,



что уже просматривается *тенденция выделять и формулировать дидактические принципы, исходя из анализа структурного состава педагогики с учетом ее сложного объекта*. Такой подход, на наш взгляд, позволяет определять дидактические принципы, опираясь на их *практически-преобразующие функции* (как на проявление их сущности в ходе конструирования или моделирования учебного процесса). В этом случае обеспечение функционирования учебного процесса можно рассматривать как *цепочку*, в которой идут *от принципов к содержанию* (т.е. имеем принцип и знаем, как его учесть при отборе и построении содержания обучения), далее — *от содержания к методам и средствам обучения* (т.е. особенности содержания обуславливают особенности методики обучения), а потом — *к организационным формам*. Такой подход дает принципиальную возможность представить суть каждого принципа не просто в форме рекомендаций о способах достижения неких педагогических целей, а **как средство, прием или способ решения конкретных педагогических задач**. При этом, естественно, при проектировании и осуществлении учебного процесса должна реализовываться вся совокупность дидактических принципов, так как только их система может выражать взаимодействия следования, конкретизации, отношения и противоположности¹. Кроме того, этот подход предполагает, что задачи проектирования и осуществления учебного процесса должны решаться с учетом возможности реализации совокупности дидактических принципов на всех этапах подготовки и проведения обучения: при отборе и построении учебного материала, в ходе подбора и применения различных комбинаций видов учебной работы, методов организации информационных потоков в учебном процессе, видов и способов управления ими, методов, средств и организационных форм обучения, контрольных процедур различного дидактического назначения.

Говоря о дидактических принципах как о важнейшем факторе организации и проведения учебного процесса, следует отметить, что

их реализацию, как показывает анализ педагогической литературы и практики, целесообразно осуществлять с обязательной ориентировкой на необходимость последовательного решения ряда познавательных задач. Этот тезис хорошо согласуется с положением современной психологии о единстве сознания и деятельности и о проблемном (задачном) характере мышления.

Значимость постановки и разрешения в учебном процессе познавательных задач показана в известных дидактических исследованиях. Это и работы И.Я. Лернера, в которых рассмотрены роль и специфика познавательных задач по такому учебному предмету, как история, и работы его учеников и последователей, в которых выявлены механизмы зависимости и соответствия содержания познавательной задачи вызываемым ею действиям учащегося, это и работы педагогических психологов, в которых рассмотрены психологические механизмы реализации способов решения познавательных задач различного типа, и ряд других работ. Особое место занимают работы, в которых по результатам анализа методик обучения по различным учебным предметам обосновывается целесообразность деления познавательных задач на три типа и достаточно подробно характеризуется каждый тип задач.

К задачам первого типа относят те, которые требуют от учащегося деятельности, связанной с наблюдением, выявлением и описанием фактов, специфичных для изучаемых объектов, явлений и процессов. К задачам второго типа относят те, которые обуславливают деятельность учащегося, направленную на привлечение и актуализацию уже имеющихся у него систем знаний для определения связей и зависимостей между изучаемыми объектами, явлениями и процессами. К третьему типу познавательных задач относят те, которые ставят учащегося перед необходимостью организовывать определенным образом собственные познавательные действия.

Анализ сути и возможного содержания познавательных задач показывает, что они фак-

¹ Это наше утверждение базируется на следующих соображениях. Дидактические принципы дополняют друг друга и в то же время определяют границы и меру целесообразности друг друга. Значит, только в качестве системы они обладают интегративными чертами (чертами, которыми не обладают дидактические принципы, взятые отдельно) и способствуют гармоничности организации хода процесса обучения и получению требуемых результатов.

тически определяют условия перевода учащегося из объекта обучения в его субъект, так как предполагают прямое взаимодействие учащегося с учебной информацией. При этом характер этого взаимодействия, как замечают многие дидакты, в значительной мере зависит от способа подачи учебной информации в познавательной задаче.

В связи с этим отметим, что, как известно, **в познании различают дедуктивный и индуктивный способы подачи информации.** В чисто логическом плане индукция и дедукция понимаются как формы умозаключения, посредством которых из данных посылок делаются определенные выводы и следствия. Иначе говоря, это формы получения нового знания из знания старого, уже имеющегося. Такие формы умозаключения, хотя взаимно дополняют друг друга и раздельно не существуют, отличаются двумя противоположными особенностями:

— Дедукция характеризуется движением мысли от общего к единичному (частному), а индукция — обратным движением, от единичного (частного) к общему.

— В дедукции вывод достоверен (если соблюдены правила логики), так как он необходимо следует из посылок, а индукция вследствие неполноты перечисляемых случаев способна дать только вероятный вывод.

Следует особо остановиться на таком обстоятельстве. Если в дедукции и индукции как формах логического умозаключения главное состоит в том, чтобы вывести одно знание из другого, извлекать новое знание из старого, то **в педагогическом процессе дедукция и индукция выступают в качестве способов подачи и усвоения учебного материала,** обеспечивающих переход от одного знания к другому (пусть даже эти знания и не выводятся одни из других). Исходя из вышеописанных особенностей дедукции и индукции, можно утверждать следующее.

Если усвоенная ранее учащимися информация выступает как общее по отношению к вводимой информации (являющейся в этом случае — описанием «единичного»), то в качестве способа подачи и усвоения будет наиболее целесообразной дедукция.

Если же общим знанием будет являться вводимая вновь информация, а ранее изученная и усвоенная учащимся информация по отношению к новой выступает в качестве опи-

сания «единичного», то в этом случае, видимо, целесообразно использовать индукцию. Однако здесь важно, организуя учебную познавательную деятельность, правильно учитывать достоинства и недостатки дедуктивного и индуктивного способов.

Их анализ показал:

— К достоинствам дедуктивного способа следует относить то, что он позволяет придать учебной информации доказательность, стройность и последовательность, помогает развивать у обучаемых умение формально-логически выводить одни мысли из других, связывая их по самой их форме, отвлекаясь от конкретного содержания, требует наименьшей затраты умственных сил, так как нет необходимости совершать скачок от известного к неизвестному (это неизвестное уже содержится в скрытом виде в том, из чего исходит).

— К достоинствам индуктивного способа следует относить то, что он находит применение в довольно широкой сфере эмпирического исследования, связанного с конкретными фактами, не упрощает так реальный познавательный процесс, как это делает дедуктивный способ, помогает развивать у обучаемых творческие способности мышления.

— К недостаткам дедуктивного способа следует относить то, что он убедителен лишь для теоретической ступени познания и мало убедителен на эмпирическом уровне знания, слабо развивает творческую способность к содержательному мышлению, связанному с открытием принципиально нового, с качественными скачками в познании, допускает схематизм и упрощение реального познавательного процесса.

— К недостаткам индуктивного способа следует отнести то, что он не является доказательным в теоретическом плане, не позволяет оформлять знания в логически стройную, основанную на принципе необходимости систему, не способствует развитию у обучаемых формально-логического мышления, требует большой затраты времени и умственных усилий за счет необходимости исследования значительного количества фактов.

Достоинства и недостатки дедуктивного и индуктивного способов подачи учебной информации определяют возможности различных познавательных задач как пусковых механизмов мышления, как условий для реализации рекомендаций психологов по организации



процесса усвоения. В этой связи отметим, что в ряде работ показано:

— В случае формирования первичных представлений о конкретных явлениях, их связях и закономерностях протекания на основе решения познавательных задач первого типа имеют, как правило, дело с индуктивным образованием понятий. Здесь при организации учебной познавательной деятельности могут быть наиболее полно реализованы рекомендации, вытекающие из ассоциативно-рефлекторной концепции усвоения знаний.

— Формирование у обучаемых абстрактных понятий и обучение их умениям переноса имеющихся знаний, как правило, осуществляется на основе решения познавательных задач второго типа. Здесь имеет место дедуктивная схема образования понятий. В этом случае при организации учебной познавательной деятельности целесообразно использовать рекомендации, вытекающие из теории поэтапного формирования умственных действий.

— Если речь идет о формировании на базе познавательных задач третьего типа практических или интеллектуальных умений, в основе которых лежат операциональные структуры мышления, то учебная познавательная деятельность может строиться с учетом рекомендаций, вытекающих из теории алгоритмизации.

Завершая разговор о познавательных задачах как факторе, влияющем на качество учебного процесса, следует отметить и то обстоятельство, что они еще являются и одним из важнейших компонентов мотивационной сферы учения. Известный педагог и исследователь проблем обучения М.А. Данилов не раз говорил о том, что для мотивов учения особенно велика роль познавательных интересов и потребностей, источником которых являются познавательные задачи.

Кроме рассмотренных выше факторов, большое значение для организации эффективного учебного процесса дидакты придают четкому установлению качества знаний и умений, к которым должны подойти обучаемые по завершении этапов учебного процесса. Профессор С.И. Архангельский, например, по этому поводу говорил, что только тогда можно считать управление познавательной деятельностью обучаемых эффективным, когда в результате выполнения ими той или иной группы упражнений они овладевают требуемыми

знаниями и умениями именно на столько и так, как это планировалось.

Однако нужно заметить, что проблема задания требуемого качества знаний и умений обучаемых достаточно сложна, и в современной дидактике существует несколько подходов к ее решению. Один из них состоит в выделении в качестве основных параметров, характеризующих усвоение обучаемыми учебной информации, таких показателей, как уровни понимания теории вопроса, фактического материала учебного предмета, истории и методологии науки, умения применять теорию на практике и т.п. При этом считается, что значения этих показателей могут быть определены путем анализа техники ответов обучаемых (их полноты, логики, структуры, стиля, самостоятельности и т.п.).

Здесь сразу же оговоримся, что, на наш взгляд, во-первых, выделенные показатели до сих пор не имеют однозначного смысла, а, во-вторых, пока не разработаны методы анализа техники ответов обучаемых.

Видимо, принимая во внимание подобные замечания, в другом подходе к решению этой проблемы выдвигаются в качестве показателей объем, системность, осмысленность, прочность и действенность усвоенной учебной информации. Эти показатели, мы считаем, позволяют в принципе найти методы их определения. В качестве таких методов могут выступать методы, определяющие деятельность обучаемых, основанную на усвоенной ими информации и выполняемую ими во внешнем плане.

Отталкиваясь от таких позиций, многие ученые как раз и пытаются рассмотреть возможные **уровни деятельности**, которую обучаемые могут выполнять на базе усвоенной информации, и поставить им в соответствие определенные уровни знаний. Одни из них выделяют три возможных уровня деятельности, которые, по их мнению, обеспечивают:

— осознанное восприятие зафиксированной в памяти информации;

— применение знаний в сходных условиях (по образцу);

— творческое применение знаний в новых, неожиданных ситуациях.

Другие исследователи выделяют четыре уровня знаний, которые внешне, как они считают, могут проявляться в виде:

— действий на узнавание, распознавание понятий (объектов), различение и установление подобий;

— действий по осмыслению структуры объекта и анализу деятельности с ним;

— действий по варьированию системы свойств и признаков объекта в условиях меняющихся ситуаций;

— действий по актуализации и переносу усвоенной информации (знаний) при решении нового круга задач.

Нужно отметить, что эти (и другие подобные) классификации уровней деятельности знаний, безусловно, следует считать шагом вперед в решении рассматриваемой проблемы. Однако в таких классификациях нет все же однозначного соответствия между уровнями знаний и возможными уровнями деятельности, которые вынужден выполнять обучаемый, проявляя знания во внешнем плане. Мы, как и многие дидакты, считаем, что этого недостатка удалось избежать В.П. Беспалько, который предложил задавать требуемое качество усвоения учебной информации двумя показателями, описывающими его как бы в двух измерениях: с одной стороны, уровнем деятельности, которую обучаемые смогут выполнять, используя усвоенную информацию, с другой стороны, ступенью абстракции, которая характеризует способы описания усвоенных элементов знаний, используемые обучаемыми при выполнении деятельности.

Определяя количество возможных уровней деятельности, В.П. Беспалько исходит из того, что использование усвоенной информации предполагает умение выполнять или репродуктивную деятельность, или деятельность продуктивную с различной степенью самостоятельности («с подсказкой» и «без подсказки»), а количество возможных ступеней абстракции должно соответствовать количеству способов описаний явлений действительности, характерных для объективно существующих ступеней развития любой науки. В итоге он выделяет четыре уровня деятельности и четыре соответствующих им уровня знаний, а также четыре возможных ступени абстракции. Мы считаем, что классификация В.П. Беспалько дает возможность задавать требуемое качество усвоения учебной информации достаточно однозначно. Более того, на наш взгляд, так заданная дидактическая цель — диагностична, т.е. позво-

ляет четко измерять и оценивать качество усвоения обучаемыми учебной информации. Кроме того, специфика выделенных В.П. Беспалько уровней знаний такова, что требует обязательного учета при организации обучения необходимости установления определенной последовательности усвоения (учета иерархии уровней знаний). Суть этой последовательности состоит в том, что обучаемый, не усвоив знаний об объекте изучения на первом уровне, не сможет перейти на второй, не усвоив знаний на втором уровне, — перейти на третий. Следовательно, если поставлена цель сформировать у обучаемого знания высокого уровня, то процесс обучения должен быть спланирован так, чтобы обучаемый последовательно приобретал знания на всех предыдущих уровнях. При этом постоянно следует иметь в виду, что обучаемый в учебном процессе выступает не только как его объект, но и в качестве субъекта со своей ролевой функцией в познавательной деятельности.

Это наше замечание подчеркивает то обстоятельство, что при планировании и проведении учебного процесса необходимо учитывать и реализовывать такое взаимодействие психики и внешней деятельности обучающего и обучающегося, которое не только приведет последнего к усвоению знаний, но и поможет ему овладеть способами познания, будет способствовать его интеллектуальному и нравственному развитию.

Отметим, что эту задачу призваны решать **методы обучения**. Однако нужно сказать, что проблема выбора метода обучения не проста. Как известно, все попытки найти какие-то универсальные методы окончились неудачей. Таким образом, приходится осуществлять выбор методов обучения, основываясь на том, что любая методика конструируется из их совокупности, внутри которой каждый метод используется на том или ином этапе обучения в соответствии с целями этапа и спецификой содержания учебной информации. Задача выбора метода обучения осложняется и тем, что до сих пор нет единой их классификации, что привело к выделению и систематизации методов по самым различным основаниям. Среди имеющихся и наиболее распространенных классификаций можно выделить те, что в качестве оснований берут:

— **Источники знаний**. В этом случае рассматриваются словесные, наглядные и практические методы обучения.



— **Этапы усвоения.** Здесь выделяют методы подготовки обучаемых к изучению материала, методы организации изучения материала, методы закрепления усвоенного материала, методы проверки и оценки знаний и т. п.

— **Специфику деятельности участников учебного процесса.** Здесь говорят о методах подачи учебного материала обучающим и о методах самостоятельной работы обучаемых.

— **Логический путь познания.** В этом случае выделяют индуктивные, дедуктивные и смешанные методы.

Важно отметить, что приведенные выше классификации методов обучения базируются на характеристиках внешних структур педагогических взаимодействий. Но для эффективного управления функционированием системы «преподаватель — учащийся» необходимо видеть и прогнозировать внутренние взаимодействия обучающегося с обучающим и учебной информацией. Этому требованию, мы считаем, наиболее полно отвечает классификация методов обучения, в которой в качестве основания взят характер познавательной деятельности обучаемых. В ней выделено, как известно, пять методов: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский.

Основное назначение объяснительно-иллюстративного метода состоит в передаче учебной информации (готовых знаний) обучаемым. При этом методе преподаватель сообщает информацию, а обучаемые ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.

Организация деятельности обучаемых по воспроизведению и применению усвоенной информации осуществляется репродуктивным методом. В рамках этого метода решаются типовые задачи, выполняются по инструктивным описаниям лабораторные работы и т.п.

Метод проблемного изложения призван делать обучаемых свидетелями научного поиска в процессе объяснения им сути учебной информации. Здесь преподаватель не просто излагает содержание учебной информации, а ставит проблему, раскрывает систему доказательств, показывает логический путь разрешения проблемы и решает ее.

Частично-поисковый метод позволяет приблизить обучаемых к самостоятельному разрешению проблем. Реализация его дает возможность преподавателю учить обучаемых

выполнению отдельных этапов исследования. Здесь преподаватель сам формулирует задание для обучаемых, дает им логику и методику поиска на всех этапах решения, но само решение на отдельных этапах обучаемые выполняют самостоятельно.

Исследовательский метод предполагает полное сближение учебной познавательной деятельности обучаемых с деятельностью научной. В этом случае преподаватель только формулирует задания для обучаемых и напоминает им о методах научной работы, а собственно исследование обучаемые проводят самостоятельно.

Как видно из показанной сути методов обучения (эти методы представлены в классификации И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина), они действительно, обеспечивая взаимосвязанный и взаимообусловленный характер деятельности участников учебного процесса, предусматривают при этом необходимость такого взаимодействия их сознания и мысли, которое позволяет обучаемому, с одной стороны, активно выступать в роли субъекта обучения, а преподавателю, с другой стороны, руководить познанием и развитием обучаемого.

Говоря о выборе методов обучения и построении их совокупности в методиках, следует заметить, что многие дидакты считают необходимым при этом учитывать специфику используемых для их реализации **средств обучения**, так как она (эта специфика), будучи обусловленной функциональными возможностями средств обучения, может влиять на педагогические возможности методов.

Исходя из функциональных возможностей средств обучения, их сегодня предлагают делить на две группы.

Первая группа средств — это те, которые позволяют улучшать функционирование канала прямой связи в учебном процессе. Эти средства могут способствовать улучшению наглядности в обучении, повышению доступности учебной информации, могут помочь более точно и полно информировать обучаемого об изучаемом объекте или явлении, расширить возможности обучающего по созданию новых и совершенствованию традиционных способов и приемов учебной работы.

Вторая группа средств — это те, которые принципиально могут позволить улучшить как функционирование канала прямой связи, так и

канала обратной связи в учебном процессе. Это означает, что наряду с вышеперечисленным эти средства могут еще и помочь усилить контроль и самоконтроль за ходом и результатами процесса усвоения учебной информации.

Показанные функциональные возможности средств обучения говорят о том, что их система, используемая в учебном процессе, безусловно, должна сочетаться с задачами применения выбранной совокупности методов обучения, а каждое средство должно так включаться в метод, чтобы оно усиливало его воздействие на процесс усвоения знаний обучаемыми.

Помня о взаимообусловленном взаимодействии обучающего и обучаемого, следует отметить, что оно, обеспечиваясь методами обучения, в то же время зависит от реализуемых в учебном процессе **организационных форм**, так как именно они во многом определяют возможности использования тех или иных методов обучения и способов взаимодействия обучаемых между собой.

Создавая возможности использования различных способов взаимодействия обучаемых между собой, организационные формы обучения тем самым определяют условия, способствующие не только формированию у обучаемых знаний, но и развитию у них определенных значимых личностных свойств и качеств. Таким образом, можно констатировать, что организационные формы обучения — это еще один существенный фактор, влияющий на эффективность учебного процесса. В этой связи следует внимательно подходить к процедуре выбора организационных форм обучения. Здесь, как нам кажется, безусловно, необходимо учитывать ряд отмеченных выше обстоятельств. Это, прежде всего, следующее: организационная форма обучения должна способствовать достижению заданных дидактических целей; должна позволять реализовывать все варианты взаимодействия обучающего и обучаемого, направленные на решение методических задач на различных этапах учебного процесса; должна обеспечивать условия для развития у обучаемых значимых личностных свойств и качеств (например, самостоятельности, коммуникативности и др.).

Среди факторов, сильно влияющих на качество учебного процесса, нужно отметить и **контроль знаний**. Современный подход к контролю знаний характерен тем, что кон-

троль рассматривается как необходимая, закономерная и неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса. Такой взгляд на контроль знаний обусловлен современными воззрениями на суть и специфику функционирования информационной системы «преподаватель — учащийся» и на целесообразные пути реализации в обучении закономерностей психологии усвоения знаний. В этой связи считается:

— организация управляемого обучения невозможна без обратной связи, корреляции и регулирования на ее основе методик обучения и конкретизации целей обучения;

— в связи с первым условием существует объективная необходимость постоянно получать информацию о степени эффективности учебного процесса;

— контроль знаний только тогда может считаться органичным элементом процесса усвоения, когда он будет выполнять ряд функций, связанных с решением общих задач обучения и воспитания.

Следует согласиться с мнением ряда исследователей проблемы контроля в том, что выполнение вышепоказанных условий требуется, чтобы:

— в процессе контроля обязательно актуализировалась в памяти обучаемого учебная информация, описывающая сущность основных элементов содержания учебного материала, при этом осуществлялись на объективной основе проверка и оценка качества их усвоения;

— в процессе контроля обуславливалась деятельность обучаемого, в ходе которой он не просто повторял бы усвоенную ранее информацию, а осуществлял целенаправленные закрепление и обобщение знаний, актуализацию операциональных структур мышления и мотивировался бы на учебный труд.

В связи с первым требованием к контролю знаний заметим, что оно обуславливает необходимость четкого выделения в содержании учебного материала его основных элементов и проведения такой процедуры, по результатам которой обучающий мог бы не только учесть правильность и последовательность выполнения обучаемым каждого шага контрольного задания, но и, сравнив их с эталоном, соотнести со шкалой объективных оценок. Только в этом случае можно будет считать, что кон-



троль позволит делать обоснованные заключения об эффективности учебного процесса, о правильности и достаточности деятельности обучаемого по достижению поставленных дидактических целей, о готовности обучаемого к дальнейшей работе.

Второе требование к контролю обуславливает необходимость такой организации процедуры и построения такой системы контрольных заданий, по результатам выполнения которых обучаемый получил бы возможность проводить коррекцию усвоенного ранее, а обучающий — видеть, оптимальна ли выбранная им методика обучения, что и как в ней следует изменить.

Выполнение этих требований должно осуществляться при построении и проведении контрольных процедур как на занятиях разного вида и дидактического назначения, так и в ходе специальных контрольных мероприятий, выносимых за рамки аудиторных занятий. При этом, организуя ту или иную контрольную процедуру, следует учитывать ее специфику, связанную с периодичностью, местом и временем проведения контроля и различными возможными методами опроса обучаемых. В этой связи заметим, что по периодичности, месту и времени проведения контроля его делят на:

- оперативный, осуществляемый в процессе протекания учебной познавательной деятельности;

- периодический (рубежный), осуществляемый по окончании изучения раздела или темы;

- итоговый, осуществляемый по окончании изучения курса или всего периода обучения.

По методу опроса обучаемых контроль делят на:

- фронтальный, предусматривающий одновременную активную деятельность обучаемых по выполнению контрольного задания каждым;

- индивидуальный, предусматривающий активную деятельность по выполнению контрольного задания одним обучаемым.

Рассматривая педагогические факторы, обеспечивающие реализацию закономерностей обучения на практике, следует особое внимание уделить **самостоятельной работе обучаемых**. Современные требования усиления роли и доли самостоятельной работы обучаемых в учебно-воспитательном процессе, как известно, обусловлены объективной необ-

ходимостью активизации познавательной деятельности обучаемых как субъектов учения. Именно самостоятельная работа призвана не только обеспечивать усвоение учебной информации, но и помогать обучаемым формировать умения и навыки самостоятельного приобретения знаний. Однако приходится признать, что многие, призывая к большей самостоятельности обучаемых, к более раннему привлечению их к самостоятельной работе, зачастую исходят не из правильного (научного) понимания сути вопроса, а из неких житейских представлений. В итоге преподаватели-практики по-разному подходят к методике организации самостоятельной работы обучаемых, не различая четко суть таких понятий, как «самостоятельность», «самостоятельная деятельность», «самостоятельная работа».

В этой связи нужно сказать, что в современной дидактике под *самостоятельностью* как важным личностным качеством понимают систему навыков сознательной самоорганизации; в качестве *самостоятельной деятельности* рассматривают деятельность обучаемого, которую он совершает без помощи и указаний преподавателя, руководствуясь только сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения операций и действий; под *самостоятельной работой* понимают вид учебного труда, способствующего наряду с усвоением учебной информации формированию у обучаемого самостоятельности труда, готовящего к самостоятельной деятельности.

Таким образом, самостоятельная работа не может эффективно проходить без помощи и указаний извне. Другое дело, эти помощь и указания обучаемому предоставляются не непосредственно (лично) преподавателем, а косвенно, через специальным образом построенные структуру и содержание учебных заданий.

Готовя самостоятельную работу обучаемых, следует иметь в виду, что она, как и любой вид учебного труда, останется нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности обучаемых, если преподаватель предварительно не сформулировал четко частно-дидактические цели работы и не подобрал систему познавательных задач, решение которых позволит достичь сформулированных целей. Дело в том, что именно частно-дидактическая цель и познавательные за-

дачи, которые преподаватель формулирует и подбирает для каждого конкретного вида и типа самостоятельной работы, должны создавать предпосылки для регуляции умственной активности учащихся, вовлечения их в планируемую познавательную деятельность, управления ею.

Кроме того, методика организации и проведения самостоятельной работы должна учитывать необходимость постепенного, строго регламентированного и учтенного в единой системе самостоятельных работ изменения их частно-дидактических целей, типов представляемых познавательных задач, степени их трудности и сложности. Такие изменения на разных этапах обучения способствуют развитию интеллектуальных возможностей обучающихся, их подготовке к непрерывному самообразованию в дальнейшем.

В этой связи отметим значимость научно обоснованной классификации самостоятельных работ, так как без ориентировки на нее невозможно построить эффективную систему самостоятельных работ обучающихся. Нужно сказать, что сегодня существуют различные **классификации самостоятельных работ**. Одни исследователи классифицируют их по целям, другие — по характеру учебных задач, выполняемых обучающимися в ходе самостоятельных работ, третьи берут за основу классификации характер учебной деятельности в процессе решения различных задач, в работах четвертых сделаны попытки создать такую классификацию самостоятельных работ, которая учитывала бы наиболее обобщенные основания.

На наш взгляд, наиболее полно отражает дидактическую сущность и роль самостоятельных работ в учебно-воспитательном процессе классификация, основанием которой являются современные трактовки частно-дидактических целей, сути познавательных задач и специфики учебно-познавательной деятельности. В этой классификации выделено четыре типа самостоятельных работ.

К первому типу самостоятельных работ отнесены те, частно-дидактическая цель которых — формирование у обучающихся умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условиях задания (т.е. форми-

рование знаний и деятельности первого уровня по В.П. Беспалько). Познавательная деятельность обучающихся при этом должна заключаться в узнавании объектов данной области знаний при повторном восприятии информации о них или повторных действий с ними.

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ второго типа заключается в формировании знаний и деятельности, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию и решать типовые задачи (т.е. формирование знаний и деятельности второго уровня по В.П. Беспалько). Познавательная деятельность обучающихся в этом случае заключается в четком воспроизведении или частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее информации. Это предполагает необходимость анализировать данное описание объекта, различные возможные пути выполнения задания, выбирать наиболее правильные из них или последовательно находить логически следующие друг за другом способы решения.

Частно-дидактической целью самостоятельных работ третьего типа является формирование у обучающихся знаний и деятельности, лежащих в основе решения нетиповых задач (т.е. формирование знаний и деятельности третьего уровня по В.П. Беспалько). Познавательная деятельность обучающихся при выполнении самостоятельных работ третьего типа заключается в накоплении и проявлении во внешнем плане нового для них опыта на базе усвоенного ранее формализованного опыта (опыта действий по известному алгоритму) путем осуществления переноса знаний, умений и навыков. Такая деятельность сводится к поиску, формулированию и реализации способа решения. Это-то и требует выхода за пределы прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления заставляет обучающихся варьировать условия задачи и усвоенную ранее информацию, рассматривать их под новым углом зрения.

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ четвертого типа — создание предпосылок для творческой деятельности (четвертого уровня знаний и деятельности по В.П. Беспалько). Познавательная деятельность обучающихся здесь заключается в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, установлении новых связей и



отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее идей и принципов решений, генерирования новой информации. Это требует на каждом этапе работы задумываться над сущностью новых действий, над характером той информации, которую следует создавать.

Знание и учет показанных характерных особенностей самостоятельных работ каждого типа должно лежать в основе своевременного и последовательного включения их в учебный процесс. Если такое включение организуется и с учетом дидактических целей этапов обучения, то тогда можно говорить о том, что самостоятельная работа обучаемых реализуется в качестве органичного элемента целостной системы обучения и воспитания.

Завершая рассмотрение педагогических предпосылок реализации на практике закономерностей обучения отметим, что они, представляя собой базу для системы нормативных знаний, являются и главным ориентиром для

деятельности, направленной на разработку эффективных методик обучения.

Характер этих предпосылок показывает, что основное внимание при разработке методик обучения должно быть обращено на условия и методы:

— четкого определения целей функционирования учебного процесса и каждого его этапа;

— учета и реализации специфики психологических механизмов функционирования учебной познавательной деятельности и в этой связи взаимодействия деятельности обучающего и обучаемых (методов, средств и организационных форм обучения);

— согласования специфики психологических механизмов усвоения знаний со спецификой познавательных задач различного типа, способов подачи и усвоения учебной информации, педагогическими возможностями различных информационных структур управления в системе «преподаватель — учащийся», методов и организационных форм обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1974.
2. Батанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982.
3. Белкин Е.Л. Дидактические основы управления познавательной деятельностью в условиях применения технических средств обучения. — Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1982.
4. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. — Воронеж: ВГУ, 1977.
5. Битинас Т. О многомерном подходе к анализу педагогических явлений // Сов. педагогика, 1970, № 6.
6. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.: Учпедгиз, 1953.
7. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — М.: Наука, 1966.
8. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. — Ереван: Луйе, 1981.
9. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. — М., 1960.
10. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982.
11. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. — М.: Просвещение, 1968.
12. Зорина Л.Я. Средства обучения как система // Сов. педагогика, 1986, № 9.
13. Ильина Т.А. Педагогика. — М.: Просвещение, 1969.
14. Кудяев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе. Проблемы, методы построения и реализации его системы. — Майкоп, 1997.
15. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. — М.: Радио, 1966.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.
17. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981.
18. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. — М., 1989.
19. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. — М.: Наука, 1970.
20. Орлова Т.В. Развитие инновационного процесса в школе: проблемы, состояние, прогноз. — М.: МПГУ, 1995.
21. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. — М.: АПН РСФСР, 1960.
22. *Познавательные процессы и способности в обучении* / Под ред. В.Д. Шадрикова. — М.: Просвещение, 1990.
23. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. — М.: АПН РСФСР, 1962.
24. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1984.
25. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1975.
26. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М., 1999.
27. Якиманская И.С. Развивающее обучение. — М., 1979.

Мечты детей о школе будущего

Ф.А. БИКТИМИРОВА,

г. Тюмень

На рубеже веков наша школа находится в процессе реформирования. Идет обсуждение перспектив развития системы отечественного образования, разрабатываются прогнозы, часть из них приобретает характер конкретных решений и планов. Какой должна быть школа в XXI веке? Что в ней должно измениться, а что остаться в прежнем виде?

Хотелось бы и мне высказать некоторые соображения, которые сложились в итоге 20-летней работы учителем начальной школы, а также в результате исследовательской работы по теме «Этика учителя как профессиональная мораль». В рамках этой работы дети (ученики III класса) писали сочинение на тему «Школа будущего». Этой же теме были посвящены и рисунки детей.

Известно, какую большую роль играет в этом возрасте воображение. Дети с увлечением занимаются творческой деятельностью, фантазируют, мечтают. С увлечением выполняют они предложенные им задания.

Итак, один из вопросов звучал так: о какой школе мечтают наши ученики? Что бы они хотели в ней увидеть? Читая одно за другим детские сочинения, я как бы совершала путешествие в школу будущего. Предоставим слово детям и помечтаем вместе с ними.

Пивоварова Аня считает, что школа должна быть большой, светлой, уютной, а классы просторными. Ученик должен сидеть за партой один и иметь компьютер. В школе должен быть живой уголок и много цветов.

Евтушенко Юлия представляет школу будущего большой, просторной. Кабинеты должны быть прекрасно оформлены, иметь все необходимое для урока. Должно быть много медицинских кабинетов, чтобы ученики, не выходя из школы, могли подлечиться, не пропуская уроков. Нужны также игровые кабинеты, чтобы можно было пообщаться после уроков.

Назарова Эльмира представляет школу в будущем уютной. Хорошо, если комнаты для отдыха и игр будут напоминать домашнюю обстановку: бархатные диваны, ковры, ученики

ходят без обуви. «Школа будущего должна быть умной и красивой», — так считает Эльмира.

Водяник Аня мечтает о школе, где будет много картин и цветов. Тут много мест для игр, где ребята могли бы играть на перемене. В школе должен быть бассейн. Хорошо, чтоб проводились занятия по фигурному катанию. Школа будущего должна отличаться дисциплиной, уютом и чистотой.

Иванов Саша тоже хотел бы, чтобы в школе было много цветов и разных животных. Каждый ученик должен иметь возможность выбрать свою будущую профессию еще в школе.

Харлова Марина представляет школу семиэтажной, а ее стены покрыты розовым мрамором. В каждом классе компьютеры и своя библиотека. Марина предлагает ввести в школе будущего новый предмет — лесоисследование.

Габтрахманова Лена, размышляя, представила в будущем школу на Луне, а вместо тетрадей и учебников у учеников компьютеры.

Ну, а что думают школьники об учителях в школе будущего? Послушаем их.

Иванов Саша: «Учитель в школе будущего должен быть добрым, загадочным, справедливым, требовательным, и ученики с радостью ходили бы в школу».

Водяник Аня: «Учитель часто должен выходить с учениками на природу и ездить на экскурсии».

Харлова Марина: «На уроках лесоисследования учитель должен вместе с учениками ходить в лес».

Пивоваренко Аня: «Учителя чаще должны ходить с ребятами в театры, музеи и на экскурсии».

Представленные рисунки дополнили представление о мечтах детей, позволили лучше понять их внутренний мир, интересы и увлечения, переживания. Так, например, в детских рисунках преобладают светлые и насыщенные краски, которые соответствуют активному



жизненному тону и оптимизму. Широкие мазки при рисовании красками, масштабность, отсутствие деталей, меняющих первоначальный сюжет картины, — вот характерные черты детских рисунков.

На многих детских рисунках ребята видят себя в школе будущего в кругу своих сверстников и любимого учителя.

Гаршина Евгения изобразила школу на природе. Классные комнаты находятся прямо на зеленой поляне. Вокруг поляны бегают животные и растут красивые цветы. Учительница с добрым, ласковым лицом встречает ребят в школе. Девочка использовала в своем рисунке теплые, яркие тона.

Губарев Денис изобразил в школе будущего иную, чем обычно, обстановку. Вместо парт в классе находится круглый стол. Вокруг стола сидят учительница и ее ученики. Они о чем-то беседуют в тихой, спокойной обстановке. По рисунку Дениса можно предположить, что учитель, находясь ближе к детям, легче контактирует с учеником и способен помочь в трудную минуту.

На рисунке *Марины Поповой* ученики стоят, прижавшись к учителю.

Дмитрий Ярков изобразил школу будущего в виде по-домашнему уютной классной комнаты. На полу застелен коврик, на нем лежит котенок, и в такой тихой спокойной обстановке красивый учитель ведет урок. В ри-

сунке мальчика школа олицетворяет тот же дом: царит та же приятная, спокойная атмосфера и уют.

Итак, какой вывод можно сделать, анализируя детские сочинения и рисунки?

Ребята мечтают о том, чтобы школа была просторной, уютной, светлой, чистой. Школу они отождествляют с домом. Радует, что школу будущего ребята будут считать вторым домом. Мне кажется, такую школу они будут беречь и с удовольствием посещать ее.

Ребята видят школу будущего не только уютной и красивой, но и хорошо оснащенной компьютерной техникой. Уроки на природе, о которых мечтают некоторые дети, наводят на мысль, что ребятам мало общения, ведь на природе они ведут себя непосредственно, они становятся открытыми и интересными.

Детские высказывания об учителе в школе будущего характеризуют его как доброго, отзывчивого, справедливого, требовательного, любознательного. Это учитель-друг, с которым можно говорить не только о школе, а обо всем, что волнует детей, ведь в мечтах детей он видится веселым, спокойным и общительным. В старину говорили: «Устами младенца глаголет истина». И от нас, взрослых, во многом зависит, чтобы мечты детей о школе будущего быстрее воплощались в реальность.



Урок глазами завуча

К вопросу об анализе урока

А. В. ШИЛОВА,

зам. директора по УВР школы № 387 Санкт-Петербурга

Этой статьей мне хотелось бы пригласить завучей школ и учителей к обсуждению проблемы анализа и самоанализа урока.

В соответствии с нормативными документами завуч школы должен осуществлять внутришкольный контроль, целью которого является глубокое изучение качества преподавания, а также качества воспитанности, развития и обученности детей. Одна из основных форм такого контроля — посещение урока с последующим анализом.

До недавнего времени построение урока и его анализ были стандартны и не вызывали большого затруднения. Хотя и тогда нужно было четко выделить цели урока, оценить содержание, приемы работы, результативность урока.

В настоящее время сам урок очень усложнился, изменилась работа учителя и детей на уроке, появилось много моментов, которые потребовали иного подхода к анализу. Это обусловлено влиянием новых направлений в педагогике, появлением новых технологий,

изменением самих участников образовательного процесса, влиянием растущих требований общества к обучению и др. Стали решаться задачи реализации педагогики сотрудничества, гуманно-личностных отношений, развивающего обучения.

В помощь завучу и учителю появилось много справочной литературы; в ней раскрываются современные требования к уроку, новые формы организации процесса обучения, даются общие требования к контролю за состоянием преподавания, предлагаются разнообразные виды анализа уроков.

Обозначим те вопросы, которые требуют нового решения в анализировании урока. Это вопросы **формирования оценочной деятельности** у младших школьников, **использования коллективных форм работы** на уроке, **дифференцированный подход в обучении**, развивающее обучение.

Чаще всего педагог в своей **деятельности по оцениванию учащихся** исходит из интуитивных представлений. Такое положение ставит ребенка в незащищенную позицию. В ходе решения проблемы гуманизации обучения, психологического комфорта ученика (снятие школьной тревожности) в конце 80-х годов в нашей школе была опробована, а в настоящее время широко внедряется в практику работы школ Кировского района Санкт-Петербурга система частично-безотметочного обучения, с которой можно ознакомиться в статье Г.В. Бельтюковой¹.

Основная идея данного метода — создание особой атмосферы доброжелательности и общей заинтересованности в успехах каждого ученика, осознание каждым учителем необходимости отказаться от своего исключительного права на оценку учебной работы детей, формирование правильной самооценки у ученика через оценку его работы товарищами и учителем.

Присутствуя на уроках, мы наблюдаем различные приемы работы учителя по формированию самооценки и взаимооценки у детей. Например, учитель использовал такой прием коллективной оценки учебной работы.

В начале урока был составлен с детьми план урока с помощью карточек-схем (рисунков):

Домашнее задание
Устный счет
Новый материал
Решение задач
Геометрический материал

По завершении каждого этапа учитель предлагал оценить, как работал класс: работали без ошибок (с ошибками), дружно, быстро (медленно), кто лучше всех работал, кто помогал другому. Результат этой работы обозначался цветами светофора. К концу урока каждому было видно, с чем класс справился хорошо, а над чем еще необходимо поработать.

Многие учителя отказались в текущем контроле от отметок. Вместо поурочного балла применяются словесные оценки самого ученика, других учеников или учителя. При этом используются «выведенные» вместе с детьми критерии оценки: «он ответил правильно, полно, самостоятельно». Классные и домашние письменные работы дети (вначале после проверки учителем, а затем — до его проверки) также оценивают сами. Например: «очень доволен своей работой, все прекрасно получилось» (ставит знак !), «доволен, но не все получилось» (+), «не доволен, еще не получилось» (—).

При анализе таких уроков приходится говорить не только о цели, содержании, методах обучения, но и о формировании у детей оценочной деятельности, соотношении познавательной и оценочной деятельности, о приемах работы, которые были использованы, чтобы оценка была действительно объективной.

Отмечается качество рецензирования ответов учителем и учащимися с указанием положительного и недостатков в знаниях, конкретность и доброжелательность в предложениях по ликвидации пробелов, учет критериев оценки устного ответа и письменной работы.

При частично-безотметочном обучении итоговый контроль проводится с помощью тематических самостоятельных работ, которые осуществляются не реже одного раза в 10 дней. Посещая уроки контрольного характера, просматривая тетради для контрольных работ, классный журнал, обращаем внимание на содержание тематической работы, на то, чтобы она проводилась по основным разделам про-

¹ Бельтюкова Г.В. Совершенствование контроля и оценки учебной работы младших школьников по математике // Начальная школа, 1992, № 8.



граммы (вычислительные навыки, задачи, геометрический материал), чтобы ее объем соответствовал нормативным требованиям.

В I–II классах эти работы не оцениваются в баллах. При оценивании, которое идет на основе анализа работ учителем, стремимся выйти не на двухуровневое оценивание (справился; не справился), а хотя бы на трехуровневое: справился, не совсем справился, не справился. Это дает возможность учителю правильно ориентировать родителей в успехах и затруднениях детей.

В III–IV классах оценивание работ ведется в баллах с приближением к общепринятым в нормативных документах.

Следующая проблема, которую приходится решать при анализе посещаемых уроков, — **использование групповых форм организации учебной работы.** Как известно, групповые формы работы являются одним из условий формирования умений общаться, сотрудничать, имеют большое воспитательное и образовательное значение. Работая в малых группах, учащиеся учатся слушать друг друга, передают знания, объясняют непонятное товарищу, а умение научить другого — это высокий показатель уровня усвоения материала. Многие учителя высоко оценили эффективность работы в малых группах и часто включают их в урок.

На таких уроках дети работают в парах, тройках, четверках. Важно, чтобы учащиеся не только вместе выполнили задание, но и осознали важность дружной совместной работы. Поэтому учителю каждый раз необходимо выяснять отношение детей к такой форме работы: как вы думаете, почему я это задание дала вам для работы в группе? Кому понравилась работа в парах (тройках) и почему? Кому скажем «спасибо» за помощь? Кто считает, что понял этот материал? и т.п.

При анализе урока с использованием групповых форм работы приходится обращать внимание на то, насколько эффективна была выбрана форма работы; как подготовлен материал к работе в группе, как организована сама работа; как учитель учит детей работать вместе; какой была психологическая атмосфера; сколько времени ушло на работу; как проверя-

ется то, чему дети учились при совместной работе; как идет подбор групп для совместной работы; на систематичность использования такой формы работы, ее результативность.

Остановимся еще на одном вопросе, представляющем определенные трудности для завуча при посещении им уроков в начальной школе.

Работа по формированию самооценки и использования коллективных форм работы создают хорошие условия для организации дифференцированного обучения. Речь идет о так называемой внутренней дифференциации, которая осуществляется в виде свободного выбора заданий на уроке и в домашней работе. В этом случае за годы обучения в начальной школе ученик приобретает умения оценивать свои возможности, брать нагрузку по силам. При переходе в среднюю школу он будет готов к осознанным действиям по выбору факультативов, программ, специализации.

На уроках мы видим внедрение разноуровневых заданий, причем эти задания предлагаются не только при повторении пройденного материала, но и при изучении нового материала, в самостоятельных и контрольных работах. Опыт такой работы описан учителями нашей школы Л.А. Радюповой и Л.П. Савиной².

Анализируя уроки, на которых дети выполняли задания по выбору, приходится оценивать умение учителя разрабатывать задания разной сложности, рассматривать вопросы педагогического такта (создание условий свободного выбора, уважение к выбору ученика), оценивать соответствие использованных дифференцированных заданий характеру изучаемого материала; организацию контроля за работой учащегося и самоконтроля.

Включение разноуровневых заданий требует от учителя умения использовать опережающее обучение для поддержания интереса у наиболее подготовленных учащихся, а также умения составлять более упрощенные задания для создания ситуации успеха у наименее подготовленных учащихся. Особое внимание при анализе урока уделяется тому, как учитель формирует у детей умение выбирать задание «по силам».

² Радюпова Л.А., Савина Л.П. Задания по выбору учащихся и некоторые приемы их составления // Начальная школа, 1999, № 11.

И, наконец, несколько слов хотелось бы сказать о реализации идеи **развивающего обучения**. Как правило, каждый учитель в последнее время большое внимание на уроках стал уделять проблемам развивающего обучения.

При анализе уроков постоянно приходится размышлять о том, как идет выполнение основных рекомендаций программы по усилению развивающего обучения; всегда ли учитель понимает суть упражнений развивающего характера, умеет отличать такие упражнения от упражнений тренировочного характера, упражнений занимательных; в системе ли даются развивающие задания или от случая к случаю; каков характер заданий, соответствующим ли они целям и задачам урока; уместность их на данном этапе урока.

Урок — это педагогическое произведение, каждый учитель вносит в него свое творчество, свой методический почерк, зависящий как

от характера и подготовленности класса, так и от степени мастерства, педагогической эрудиции учителя, его стажа. Это, безусловно, должен учитывать завуч при анализе конкретного урока.

Для того чтобы анализ уроков был эффективен, важно не только завучу уметь анализировать урок, но и учить учителя умению самому анализировать урок, прогнозировать результаты своей работы.

Анализ урока принесет пользу тогда, когда учитель не только понял, но и принял предложения и советы завуча, т.е. в том случае, когда они достигают взаимопонимания. Поэтому в школе должны создаваться условия для совершенствования, развития каждого учителя: его обучение на различных курсах, посещение уроков коллег, участие в семинарах, выступления на методических объединениях и др. и предоставления ему возможности экспериментировать самому.



ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Н.Я. ЧУТКО,

кандидат педагогических наук, ИПК и ПРНО Московской области

«Попробуйте обойтись без сотрудничества педагогов и психологов» — эти слова явились лейтмотивом «круглого стола», который в конце ноября 2000 года провела Российская академия образования. Разговор был посвящен проблеме взаимодействия педагогики и психологии. Выступающими на этом совещании были наши уважаемые психологи — Н.Ф. Талызина и В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов и Н.Н. Малофеев, И.А. Зимняя, И.В. Дубровина и другие, педагоги — А.В. Мудрик и В.В. Краевский, врач и педагог Н.А. Государев, преподаватель вуза Н.Н. Трофимова (зав. кафедрой общей и педагогической психологии Воронежского госпедуниверситета), «управленцы» Г.Н. Попова (зам. начальника управления образования Московской области), школьный психолог — Ю.Н. Вьюнкова и др.

Уже не полный перечень активных участников этого совещания показывает, как близка проблема взаимопроникновения двух главных наук о ребенке, ученике всем тем, кто непосредственно этим занимается на уровне ДОУ, школы или вуза.

Участники «круглого стола» говорили о том, что нормы развития ребенка в процессе обучения

задают психологи, что сегодня — в век атома и в век человека — педагоги обречены быть мастерами своего дела, что «педагоги-профессионалы — это «психологически озабоченная публика», что «на рынке сбыта педагогической литературы первое место занимают книги по практической психологии».

Решение проблемы интеграции педагогики со смежными науками, прежде всего с психологией, имеет свою историю и свое продолжение. Не уходя в совсем далекое прошлое, стоит лишь напомнить, что еще Я.А. Коменский выделял разные ступени образования в связи с психолого-возрастными особенностями ребенка, школьника, а К.Д. Ушинский широко использовал психологические данные в своей педагогической работе, рассматривая их как научную основу педагогической деятельности.

Решение проблемы интеграции педагогики и психологии в наше время продолжалось в работах Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, в созданных под их руководством системах развивающего обучения, пронизанных взаимопроникновением, взаимодействием наук, особо



значимых в жизнедеятельности ребенка-школьника.

Тем не менее у А.В. Петровского были все основания, касаясь явлений памяти (а значит, и усвоения, приобретения знаний), беспокоиться и отмечать: «Нетрудно ответить на вопрос, когда и на каких уроках школьник получает сведения о крестовых походах, уравнениях с двумя неизвестными, строении цветка, о споре славянофилов с западниками, но легко поставить в тупик вопросом — когда, где и как школьника учат приемам успешного запоминания, рассказывают, хотя бы бегло, элементарно, что такое память, каковы ее механизмы, закономерности, особенности, как ею следует правильно распорядиться. Очевидно, молчаливо предполагается, что учащиеся сами найдут путь к решению этих задач, и в данном случае специальное вмешательство не требуется» (Вопросы психологии, 1971, № 2).

В период реализации третьей школьной реформы в России (провозглашенной в 1918 г.), направленной на учение школьников чтению, письму, счету, и в сложившихся канонах, не ушедших еще в прошлое, педагоги не обязаны были понимать, что это соображение А.В. Петровского относится и к психологам, и к педагогам. Поэтому весьма важными были слова, провозглашенные на I съезде школьных психологов России (когда началась осуществляться четвертая реформа школы — реформа развития) о необходимости «педагогизации психологии» и «психологизации педагогики».

Поступательное решение проблемы взаимодействия педагогики и психологии емко отражает решение ноябрьского «круглого стола». Было отмечено, что:

- при заметных успехах как психологии, так и педагогики расширяется круг потребителей научной психолого-педагогической информации;

- реально осуществляется не только дифференциация, но и интеграция — взаимопроникновение этих наук;

- ведущие отечественные психологи ...активно участвуют в разработке таких исконно педагогических проблем, как построение содержания обучения, его методов, в разработке отдельных учебных предметов и учебников;

- в свою очередь, ведущие педагоги при разработке проблем дошкольного, среднего и высшего образования не просто широко используют достижения психологической науки, но одновременно сами активно вторгаются (в положительном смысле) в область педагогической науки, способствуя углубленному решению ее кардинальных проблем.

Были выработаны перспективно-значимые и конкретные рекомендации рассматривать взаимодействие педагогики и психологии на всех уровнях как необходимое условие развития данных наук. Формы такого взаимодействия могут и должны быть самыми разнообразными; они могут носить заранее спланированный характер, а могут иметь характер неожиданных вторжений в смежные области. В соответствии с целями четвертой реформы школы предлагается также сосредоточить усилия психологов и педагогов на разработке центральной проблемы — проблемы развития, взятой во всей ее глубине и универсальности.

В добавление к тому, что вносит в решение проблемы состоявшийся в конце прошлого года «круглый стол», следует отметить, что в соответствующих современных изданиях эта проблема преподносится на разных уровнях в расчете на потребителя — школьного психолога, учителя, в разной мере подготовленных к практической реализации проблемы. Это, например, издание трудов классика педагогической психологии великого Л.С. Выготского, подготовленное А.А. Леонтьевым (1996). Здесь, во-первых, концентрированно изложено развитие взглядов Л.С. Выготского на педагогику и психологию школьника, на проблемы обучения и умственного развития дошкольника и школьника. Во-вторых, даны комментарии и разъяснения заслуженного учителя школы Российской Федерации Е.Я. Ямбурга, необходимые учителю, часто только постигающему глубины психологии и идущему по непростому пути интеграции педагогики и психологии.

Более подготовленный учитель обратится к учебникам И.А. Зимней (1977) или Н.Ф. Талызиной (1998), в которых под названием «Педагогическая психология» раскрывается прикладная наука, вбирающая в себя «достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики» (Н.Ф. Талызина), даются советы-заповеди педагогам: «Пойми ученика и помоги ему учиться» (И.А. Зимняя). Кто-то из учителей не обойдется без монографии А.В. Петровского «Психология в России. XX век» (2000), где учитель найдет необходимые для сегодняшней школы данные о развитии личности. А кто-то не пройдет мимо монографии американских психологов Л. Хьелла и Д. Зиглера «Теория личности» (1999), адресованной «всем, для кого нужны знания о практическом применении психологии в профессиональной деятельности — психологам и врачам, преподавателям и студентам, а также широкому кругу читателей, интересующихся вопросами современной психологии личности, межличностными и семейными отношениями».

то определяет отношение родителей к учителям, работающим в начальной школе?

А.Е. РЯБОВ,

психолог школы № 1415 Москвы, консультант центра «Семейный круг»

*С благодарностью
Любови Александровне Набаушевой, учителю
начальных классов средней школы с. Братовщина
Пушкинского района Московской области*

Особенную значимость именно в первоначальный период обучения ребенка в школе приобретает налаживание взаимодействия между педагогами и родителями младших школьников. Во многом в зависимости от характера отношений с первыми учителями ребенка у родителей формируется мнение о школьных педагогах вообще. В сегодняшней начальной школе с ребенком могут работать шесть-семь педагогов: основной учитель, учителя иностранного языка, музыки, рисования, физической культуры, воспитатели группы продленного дня и др. Родители младших школьников в той или иной мере взаимодействуют с каждым педагогом и с каждым из них складываются уникальные взаимоотношения. Родители никогда не остаются нейтральны к учителям своих детей, они вырабатывают к каждому из них определенное отношение.

К сожалению, существующая система педагогического общения не имеет надежных механизмов обратной связи учителя с родителями учащихся. Если учитель может прямо сообщать родителям свои требования и пожелания, то из уст родителей чаще звучат лишь слова осторожной похвалы педагогу. Напрямую высказывать какие-либо критические оценки деятельности учителя родители боятся, опасаясь «мести» педагога своему ребенку. Именно этим родители чаще всего объясняют школьному психологу свое нежелание в спор-

ных ситуациях лишний раз обращаться за помощью к школьной администрации.

Нередко самих учителей младших школьников интересует реальное отношение родителей к их деятельности. Педагоги отмечают насущную необходимость координации действий учителя и семьи ребенка, поэтому их живо интересует то, что о них думают родители, удовлетворены ли они их работой, какие претензии высказывают.

Работа автора в средней школе № 1415 Москвы показала, что школьный психолог может реально помочь в налаживании позитивного общения между родителями учащихся начальной школы и педагогами. Первые получают возможность откровенно высказаться, вторые — проанализировать отражение собственной педагогической практики в оценках родителей младших школьников. Благодаря этому взаимоотношения родителей и педагогов приобретают более конкретный и позитивный характер, снимается напряженность, вызываемая недопониманием друг друга.

С целью исследования родительского отношения к учителям первоначально мы использовали переформулированную нами для родителей анкету «Оценка отношений «учитель — ученик»¹.

Родители анонимно оценили всех учителей, работающих в I–III классах школы. Последующая психометрическая проверка надежности пунктов указанной анкеты выявила низкую надежность девяти из них. Мы исключили все ненадежные суждения вроде «Учитель плохо чувствует настроение моего ребенка», «Учитель в основном работает однообразно, используя одни и те же приемы ведения урока», «Учитель уделяет моему ребенку мало

¹ См.: Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. — Ростов-на-Дону, 1994. — С. 237.



внимания», «Учитель, как правило, не учитывает индивидуальных особенностей моего ребенка» и др. Затем уточнили формулировки оставшихся высказываний. В результате точность «попадания в цель» обновленной анкеты увеличилась с 55 до 95%. Пользователи могут быть совершенно уверены, что предлагаемая нами анкета измеряет именно отношение родителя к учителю, а не что-то иное. Анкета подходит для оценки любых учителей начальной школы, а не только основного учителя, что особенно важно в случае наличия большого количества учителей-предметников.

Ниже приводятся суждения, выдержавшие проверку на надежность:

1. Учитель умеет точно предсказать успехи моего ребенка в учебе.

2. Учитель — справедливый человек.

3. Учитель умело готовит моего ребенка к контрольным, экзаменам или другим проверочным работам.

4. Слово учителя — закон для моего ребенка.

5. Учитель тщательно планирует работу с моим ребенком.

6. Мой ребенок вполне доволен учителем.

7. Учитель всегда может дать разумный совет (в отношении учебы и воспитания моего ребенка).

8. Я полностью доверяю учителю.

9. Оценка учителем моего ребенка очень важна для меня.

10. Работать с учителем для моего ребенка — одно удовольствие.

11. Учитель всегда слушает мнение моего ребенка.

12. Я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке.

13. Я могу поделиться с учителем своими мыслями (касающимися моего ребенка).

14. Учитель хорошо знает сильные и слабые стороны моего ребенка.

15. Я хотел бы (как воспитатель ребенка) стать похожим на учителя.

Представленную выше анкету мы используем для обобщенной оценки мнения родителей об учителях начальной школы. Родители анонимно заполняют специальный бланк, в котором они оценивают всех учителей, работающих с их ребенком, по пятибалльной шкале:

а) совершенно к нему не относится — 1 балл;

б) чаще к нему не относится — 2 балла;

в) когда как — 3 балла;

г) похоже на него — 4 балла;

д) это точно о нем — 5 баллов.

Заполненные бланки, минуя учителей, передаются напрямую психологической службе школы. Учитель может набрать от 15 до 75 «сырых» баллов².

Подсчитав суммарный балл всех 15 оценок, полученных учителем от одного родителя, обязательно необходимо перевести его по предлагаемой ниже таблице в принятую в психологии стандартизированную 10-балльную шкалу (шкалу «стенов»³).

Низким является результат ниже 3 «стенов» (47 «сырых» баллов и ниже). Высокий результат — более 7 «стенов» (72 «сырых» балла и выше). Результат 3–7 «стенов» — от 48 до 71 «сырых» балла — является нормальным — ни высоким, ни низким. Разделив число «стенов» на два, можно получить приблизительную оценку по привычной школьной учителям пятибалльной системе.

Пользователям необходимо помнить, что корректность оценок достигается только при сравнении результатов разных учителей не в «сыром» виде, а по стандартизированной 10-балльной оценке, которую находят в таблице. Понять, велики ли различия между разными учителями «на глаз», без таблицы перевода, нельзя. Например, сумма 15 родительских оценок одной из учительниц на-

² Разработанная нами шкала родительского отношения к учителям начальной школы была опубликована и по предварительным результатам работы с ней был сделан доклад на международной конференции «Психология общения-2000: Проблемы и перспективы», проходившей в Москве 25–27 октября 2000 г. (Рябов в А.Е. Шкалирование родительского отношения к учителям начальной школы в целях психологического посредничества в родителско-педагогическом взаимодействии // Международная конференция «Психология общения-2000: Проблемы и перспективы»: Тезисы докладов / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: УМК «Психология», 2000. — С. 262–263).

³ *Sten* — по-английски означает «стандартная десятка».

чальной школы оказалась равна 57 баллам. Заглянув в таблицу, находим, что ее стандартизированный результат, равный 4 баллам, близок к нижней границе нормы. А вот ее коллега набрала 73 балла, или 9 «стенов» — ее результат очень высок.

«Сырые» оценки, данные разными родителями одному и тому же учителю, можно складывать и находить их среднее арифметическое, чтобы потом определить обобщенную оценку учителя родителями целого класса.

Перевод «сырых» баллов в шкалу «стенов»

«Сырые» баллы	«Стены»
74–75	10
73	9
71–72	8
70	7
68–69	6,5
67	6
66	5,5
62–65	5
60–61	4,5
56–59	4
47–55	3
40–46	2
39–15	1

Подробные итоги целесообразно персонально довести до педагогов, обсудить с ними и использовать для индивидуальной коррекции стиля профессионального поведения.

Помимо вычисления средней оценки, мы анализировали результаты каждого педагога на компьютере и каждому работнику индивидуально сообщили структуру распределения родительских мнений о нем.

Очень важно определить, какие факторы определяют родительские оценки, даваемые учителям начальной школы, и каким смысловым содержанием наполнены отдельные родительские оценки. Факторы в нашем случае — это не связанные друг с другом критерии родительских оценок учителей, стоящие за широким разнообразием их ответов.

С помощью компьютерного статистического анализа были выделены три фактора родительского отношения к учителям начальной школы. Все они объясняют подавляющую часть разброса родительских оценок учителей. В первый фактор с высокими факторны-

ми весами вошли утверждения 3, 4, 6. Второй фактор сформирован утверждениями 1, 14, 5. Третий фактор — утверждения 15 и 9.

Таким образом, содержание **первого фактора** мы могли бы проинтерпретировать как *наличие (или отсутствие) у учителя педагогического авторитета и профессиональной компетентности* в восприятии родителей. А именно: в оценке учителя родители ориентируются прежде всего на его авторитет для ребенка (4), на то, насколько умело педагог обучает ребенка (3) и насколько их ребенок доволен учителем (6).

Содержанием **второго фактора** родительских оценок учителя является *индивидуализированность работы конкретно с их ребенком*. По мнению родителей, индивидуализированность характеризуется умением учителя точно предсказать успехи их ребенка в учебе (1), знанием учителем сильных и слабых сторон ребенка (14), тщательностью планирования работы с ребенком (5).

Третьим фактором родительского отношения к учителю является *воспитательная привлекательность (или непривлекательность) педагога*: желание (нежелание) родителя походить на учителя (15), важность (пренебрежение) учительской оценки ребенка для родителя (9).

Комбинации трех выявленных факторов определяют в основном все разнообразие родительских мнений о педагогах начальной школы. Скажем, учитель может обладать высоким педагогическим авторитетом для ребенка (1), но притом в работе с ребенком отличаться низкой активностью, небрежно планировать работу (II) и быть непривлекательным объектом подражания как воспитатель для родителей (III).

В представлениях родителей имеются устойчивые стереотипы восприятия качеств педагогов. Например, родители полагают, что:

а) умение учителя точно предсказать успехи ребенка в учебе (1) определяется тщательным планированием работы с конкретным ребенком (5);

б) выслушивание учителем мнения ребенка (11) способствует хорошему знанию сильных и слабых сторон ребенка (14) и желанию родителя делиться с учителем своими мыслями относительно ребенка (13);



в) авторитетен для ребенка (4) только тот учитель, который умело готовит его к проверочным работам (3);

г) о справедливости учителя (2) родители судят по тому, доставляет ли ребенку эмоциональное удовольствие работа с учителем (10);

д) доверия (8) заслуживает тот учитель, которым доволен ребенок (6);

е) важностью учительской оценки ребенка (9) и способностью учителя дать разумный совет в отношении воспитания ребенка (7) определяется желание родителя походить (в воспитательном смысле) на учителя (15).

При анализе результатов конкретного педагога следует учитывать, что, по мнению родителей, при обобщенной оценке наиболее важны (в порядке убывания) высказывания под номерами 8, 6, 2, 10, 3, 7, 13, 12.

Выводы для практики

Исследование показало, что в родительских оценках учителей начальной школы эмоциональные аспекты взаимодействия учителя с ребенком стоят наравне (если не превалируют) с оценками деловых и профессиональных качеств учителя. Это означает, что учителю начальной школы для успешного взаимодействия с родителями школьников мало быть хорошим профессионалом, умеющим обучать детей. Необходимо прилагать настойчивые усилия, чтобы сделаться для родителей младших школьников авторитетной, коммуникативно-привлекательной личностью, человеком, который «просто нравится». Иначе многие усилия педагога будут разбиваться о стену родительской отчужденности.

Главное, что определяет доверие родителя к учителю, — это то, доволен ли его ребенок учителем, удовлетворяет ли ребенка эмоциональная обстановка взаимодействия, создаваемая учителем. Нужно ли говорить, что эмоциональная невосприимчивость учителя, отсутствие у него педагогического такта ведут к ухудшению психологического самочувствия учащихся? А это в свою очередь немедленно сказывается на родительском отношении к учителю.

Учитель начальной школы должен уметь предвосхищать эмоциональную реакцию учеников

и их родителей на свои профессиональные действия, и главное — на свои оценки, даваемые детям.

С точки зрения родительского отношения к учителю, на первом месте стоит обладание умением взаимодействовать с ребенком, быть для него доброжелательным, чутким взрослым, верящим в благоприятные результаты учебной деятельности школьника.

Учительское умение прогнозировать ход детского развития зиждется, по мнению родителей, на умении и желании тщательно планировать работу с конкретным ребенком. То есть ни на чем ином, как на индивидуальном подходе к каждому ученику, о котором мы так много говорим сегодня. В этом аспекте особую значимость приобретает умение учителя выслушивать ребенка и его родителей, а также особое внимание учителя не только к слабым, но и к сильным сторонам ребенка. Учителя, получившие наивысшие оценки родителей, умеют подчеркивать достижения ребенка, а вовсе не его недостатки.

Желание (нежелание) быть похожим на учителя — относительно независимая, но всегда присутствующая в оценках родителей характеристика. От непривлекательного учителя родители не воспринимают даже самые правильные и точные суждения относительно своего ребенка.

Далеко не каждый учитель, работающий в начальной школе, отчетливо осознает указанные аспекты родительского отношения к себе. Чаще других попадают в просак учителя-предметники, когда они недооценивают различия в возрастно-психологических особенностях младших школьников и учащихся средней школы, предлагая малышам и их родителям такой же стиль взаимодействия, как более старшим ученикам.

Выявленные факторы отношения родителей к учителям начальной школы полезно учитывать завучу начальной школы при перспективном планировании работы, главные усилия сосредоточив на эмоциональном компоненте взаимодействия учителей с учащимися и их родителями. Речь идет как о работе с методическим объединением учителей начальной школы, так и о налаживании совместной работы с завучами средней школы.

Как читать детские книги на уроках чтения

Т.С. ПИЧЕ-ООЛ,

доцент кафедры методики начального обучения МГПУ

Как показывает практика, в значительном числе современных школ на уроках классного чтения вместо произведений из учебных хрестоматий в конце XX — начале XXI в. учителя начали читать с учащимися детские книги. Хорошо это или плохо? Очень хорошо, если учитель учит детей искусству читать книгу в процессе ее чтения. Очень плохо, если чтение книг превращается в занимательное мероприятие, смысл которого состоит только в том, чтобы побыстрее прочесть книгу и побольше книг прочесть в течение недели, четверти, года.

Столь решительно и бескомпромиссно оценивать данное явление нам дает право не только опыт работы с детской книгой в течение 20 лет, но и история появления и исчезновения книг на уроках чтения в начальной школе.

И наука о формировании читателя, и практика работы в начальной школе с детской книгой убедительно объясняют и доказывают, что любого ребенка сначала нужно научить рассматривать детскую книгу, если учитель хочет ее прочесть с детьми, обучая их при этом всем действиям и приемам, необходимым для квалифицированного чтения. Ведь любая детская книга тем именно и замечательна, что она дает возможность начинающим читателям самостоятельно и серьезно настроиться на предстоящее им сложное занятие — восприятие того, о чем и как расскажет книга, и на обдумывание воспринятого после чтения — в расчете на себя.

Рассматривание книги до чтения, если оно организовано правильно, — это важнейший прием, определяющий для каждого ученика его личную заинтересован-

ность в том, что ему предстоит читать, и позволяющий ребенку на пределе своих возможностей подготовиться к предстоящей беседе с книгой, т.е. еще до чтения возбудить в нем необходимые эмоции, оживить в памяти нужные слова, словосочетания и пусть небольшой, но все-таки заданный жизнью свой собственный опыт, касающийся того, о чем пойдет в книге речь. В психологии такого рода подготовка называется антиципацией, а возникающая у каждого ребенка в процессе предвосхищения того, что ему предстоит делать на уроке чтения, личная заинтересованность, которая приводит к совмещению мотива и цели и позволяет успешно справиться с предстоящим делом, — субъективизацией учебного процесса. Рекомендую и реализуя такую антиципацию и субъективизацию на уроках чтения уже в течение 35 лет, учителя, разделяющие теорию формирования типа правильной читательской деятельности, формируют у детей логику правильной читательской деятельности и потому добиваются в конце концов запланированного результата, т.е. того, что их ученики, заканчивающие начальные классы, любят и умеют читать интересующие их книги¹.

Если же этот этап — этап подготовки к чтению методом чтения-рассматривания — пропустить и использовать детскую книгу только как материал для отработки у младших школьников техники чтения, никому и никогда данного запланированного результата получить не удастся. В истории русской начальной школы известен период (20-е годы XX в.), когда, следуя рекомендациям *Цезаря Павловича Балталона*, отказаться от хресто-

¹ См. статью О.А. Обнорской в журнале «Начальная школа» за 2000 г., № 2, с. 34–37.



матий и читать с детьми книги, целый ряд авторских коллективов направил свой труд на создание так называемых «рассыпных хрестоматий», т.е. наборов детских книг к урокам чтения. Но эта попытка заменить хрестоматии отдельными книгами очень быстро была школами отвергнута, так как ничего нового, кроме дополнительных сложностей для детей и учителя (вместо одной книги-хрестоматии — много!), не принесла. А не принесла именно потому, что и для Ц.П. Балталона, и для создателей рассыпных хрестоматий слово *книга* было синонимом словосочетания *литературное произведение*. Методической работы с книгой как инструментом для чтения в то время выработано не было. Даже вопрос об этом еще не стоял!

Вопрос о специфике и задачах обучения детей чтению книг встал значительно позже — в 60-е годы XX в., а научное разрешение, как известно, получил в 70-е годы XX в. в работах Н.Н. Светловской (см.: Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников: Теоретико-экспериментальное исследование. — М., 1980; Методика внеклассного чтения: Пособие для учителя. — М., 1973 и 1990; Основы науки о читателе. — М., 1993; и не раз переиздававшиеся поклассные методики).

Таким образом, к настоящему моменту уроки, обучающие младших школьников выбору и чтению книг в соответствии с последними данными науки о формировании читателя, уже описаны во многих пособиях. Из последних пособий для тех, кто хочет проследить и понять весь учебно-воспитательный процесс, сошлемся хотя бы на наш методический комплект «Обучение детей чтению: книга первая «Детская книга и детское чтение», где описан учебный материал к урокам чтения, и книга вторая — «Практическая методика». Мы же в настоящей статье хотим предложить для рассмотрения системы лишь одну серию уроков, посвященных чтению с

младшими школьниками сказки-несказки В. Бианки «Мышонок Пик», чтобы на этом примере показать, что чтение книг как культурное препровождение времени и обучение чтению книг как профессиональная деятельность учителя на уроках чтения — явления разные и что структура урока всегда меняется, когда меняется содержание учебного материала или уровень подготовки детей к его восприятию.

В данном случае мы хотим обратить внимание наших читателей не только на методические приемы работы с текстом произведения, но и на то, что актуализацию (предвосхищение) сути и эмоциональной окраски произведения, предложенного для чтения, в первую очередь задает учащимся книга как инструмент для чтения. А далее, если предвосхищение содержания намеченного для урока текста задает сам текст, учителю не надо вмешиваться в процесс восприятия, а если текст как бы обрывается, предлагая читателю новую линию повествования или новый взгляд на то, что происходит, учитель должен вопросом заставить детей включить воображение, прежде чем они начнут читать. Тогда начинающий читатель охотно станет не только запоминать, но и переживать события, о которых в книге идет речь, привыкая обдумывать текст *до, в процессе и после* его чтения.

Чтобы представить себе все, о чем сказано, в системе, мы выбрали сказку-несказку В. Бианки «Мышонок Пик».

Готовясь к урокам, учитель должен обратить внимание на то, что сказка-несказка В. Бианки «Мышонок Пик» — это так называемое крупнообъемное произведение, которое нельзя с пользой прочитать и тем более проанализировать менее чем за 11–12 уроков. Читать его лучше всего на уроках чтения во II классе.

Чаще всего второклассники прежде еще никогда не читали столь крупнообъемных произведений.

В этом произведении 17 коротких глав и множество действующих персонажей,

которые по ходу развития сюжета вступают во взаимодействие с главным героем — полевой мышью-малюткой Пиком.

В повествовании на равных явно различаются две линии: художественная — сказка (путешествие-приключение мышонка) и научно-познавательная (удивительные подробности из жизни, казалось бы, столь обычного и даже неприятного для людей существа, как дикий полевой мышонок) — нескказка.

Как учить детей читать такое произведение?

Опыт показал: чтобы процесс обучения строился естественно и протекал интересно для обучающихся и эффективно для обучения, крупнообъемные произведения следует читать вместе с детьми непрерывно, последовательно от урока к уроку по равномерным частям — главам. Обучение начинается, как и всегда, с внимательного общего знакомства с книгой, содержащей крупнообъемное произведение. Метод знакомства — самостоятельное чтение-рассматривание второклассниками книги по всем правилам, т.е. выделение, осмысление и сопоставление всех знакомых детям к этому времени внешних примет содержания книги, по которым они могут предвосхитить со значительной долей достоверности не только сюжет (о чем расскажет книга), но и характер повествования (как она об этом расскажет: весело, печально, увлекательно, скучно, забавно, трагически и т.п.). Общему знакомству второклассников с детской книгой должна быть посвящена первая половина урока, на котором книга предоставляется учащимся. Эту часть урока мы условно называем «О ком и о чем эта книга?». Вот как выглядит это на практике:

Урок 1. Тема: «О ком и о чем эта книга?»

Учебный материал: В. Бианки. «Мышонок Пик» (глава 1 — «Как мышонок попал в мореплаватели»).

Ход урока

1. Решение задачи по ориентировке в новой книге.

На доске изображен авторский плакат: в центре фамилия писателя Бианки, с которой соединены стрелками карточки с произведениями этого автора, уже известные детям. Это сказки-несказки «Хвосты», «Люля», «Большие и маленькие», рассказы «Как я хотел зайцу соли на хвост насыпать», «Косой Санька», серия произведений о жизни птиц и т.п.

Задача:

1) Раскрыть карточки, вспомнить, какие сказки-несказки и рассказы В. Бианки ученику уже знакомы (эта часть работы может быть проведена как игра-соревнование, например, по рядам или по группам).

2) Вспомнив нужные произведения, ученик должен постараться представить себе В. Бианки — писателя и человека, кратко сформулировать мысль о том, каким представляется этот писатель и человек по его произведениям.

Чтобы работа не затягивалась, на доске могут быть представлены слова-подсказки, например:

знаток (чего?)

любит (кого? что?)

злой — добрый

серьёзный — шутливый

скучный — лукавый и т.п.

3) Внимательно рассмотреть книгу, которую получает каждый ученик: В. Бианки. «Мышонок Пик». Не раскрывая ее, пользуясь 1-й и 4-й страницами обложки, предположить, что, о чем и как расскажет ученику эта книга, и подумать, захотелось ли ее прочитать.

Увидев на обложке игрушечный корабль с желтым парусом и мышонок на борту и прочитав название книги, дети в состоянии предположить, что и в этой книге тоже какая-то забавная, добрая и очень «познавательная» история.

Первое предположение, как обычно, перепроверяется путем вчитывания в «Содержание» книги (с. 32), в процессе чего решается вопрос, сколько в этой книге произведений Бианки: много или одно. Новое предположение перепроверяется и



уточняется путем перелистывания книги, рассматривания иллюстраций и перечитывания названий глав в тексте.

Вторая часть урока посвящается самостоятельному чтению учащимися 1-й главы данного произведения, которая вводит читателей в систему событий. Если класс подготовлен слабо, эту главу можно прочитать на уроке вслух, но не цепочкой, а по вызову учителя, который заранее, имея в виду уровень подготовки каждого ребенка, намечает для него какую-то определенную часть текста: от абзаца до реплики в два слова или предложения в 3–4 слова, но так, чтобы все дети участвовали в чтении нового текста.

В том и другом случаях прочитанная часть или глава в целом коллективно обсуждается.

2. Самостоятельное чтение — рассмотрение 1-й главы сказки-несказки — «Как мышонок попал в мореплаватели».

Чтение этой главы детьми про себя или вслух плавно переходит в следующий этап.

3. Беседа-дискуссия по прочитанному. Возможный аспект беседы:

- *О ком вы прочитали? Назовите всех.*
- *А о чём прочитали?*
- *Когда это случилось?*
- *Какими вы представляете себе брата, сестру, мышонка?*
- *Как случилось, что дикий мышонок получил кличку?*

• *Какие чувства вызвали у вас дети — мальчик и девочка? А мышонок?*

- *Как вы думаете, что будет дальше?*
- *Почему вы так думаете?*¹

4. Параллельно с анализом произведения ведется работа с текстом.

Приемы, которые выбирает и использует учитель, достаточно традиционны, но они должны нацеливать детей на желание и умение, во-первых, выделять в тексте все неизвестное, в частности слова.

Привычка выяснять значение непонятных им слов должна формироваться и за-

крепляться у детей уже по ходу самостоятельного чтения. Значения новых слов дети выясняют, обращаясь ко всем — и к одноклассникам, и к учителю, но чаще всего и прежде всего к тексту. Например, читает ребенок текст: «Рубнул сучок, — рассказывает брат, — а они как порскнут». Запнулся, читает незнакомое слово по слогам, потом целиком и сразу же спрашивает: «Что значит **порскнут**?» Класс молчит — не знает, учитель молчит — ждет, когда ребятам поможет контекст. Читающий, поняв намек учителя, читает дальше: «Целая куча! Одна вот сюда под корень. Погоди, я ее сейчас...» Дети, прервав его, с места: «**Порскнули** — значит разбежались!..»

Во-вторых, на таких уроках надо учить детей все время включать и развивать воссоздающее воображение, быстро находить нужный текст в зависимости от заданного вопроса и выразительно перечитывать его, интонируя таким образом, чтобы не возникало необходимости задавать новые вопросы об отношении ребенка к прочитанному и о понимании им того, что он читает. Для этого детям можно выделить на занятии специальное время (5–7 мин), чтобы они могли подготовиться к ответу на вопросы учителя о прочитанном. Сами же вопросы (см. аспект беседы) в этом случае могут быть заранее записаны учителем на доске, затем прочитаны детьми вслух и предложены им для самостоятельного осмысления в процессе молчаливого перечитывания текста и подготовки к выразительному выборочному чтению отрывков произведения при ответе на каждый вопрос.

5. Домашнее задание.

Осознанно перечитать 1-ю главу и попробовать изготовить кораблик, на котором уплыл Пик.

В конце урока учитель может предложить детям подумать над тем, какое задание можно выполнить по тексту, чтобы

¹ Отвечая на вопросы, учащиеся обращаются и к тексту произведения, и к иллюстрациям.

его лучше «увидеть». Например, на вопрос учителя, какое задание следует выполнить по этой главе, ребята нередко предлагают:

— Можно научиться читать по ролям.

— А зачем? Для чего мы с вами учимся читать по ролям? Учимся говорить за героев?

— Научиться читать выразительно...

Представить брата и сестру...

— Верно, ребята! Чтобы лучше представить себе героя, его внешность, возраст, но не только; перечитывая текст по ролям, мы еще стараемся передать и характер героя, узнать, какой он: хороший или плохой, добрый или злой, выдержанный, спокойный, рассудительный или торопыга и т.д. Поэтому, когда вы будете учиться читать текст по ролям дома, при его перечитывании найдите и подчеркните слова и выражения, которые помогут вам не только представить себе героя, но и передать его характер, узнать, каков он...

Урок 2. Тема: «Первые самостоятельные шаги Пика».

Учебный материал: глава 2 — «Кораблекрушение».

Ход урока

1. Решение задачи по ориентировке в тексте.

На доске записаны название главы, а также слова и словосочетания, которые могут помочь детям понимать, запоминать и воссоздавать в воображении картины, изображенные писателем в этой главе.

Общий вид записи таков:

крушение — кораблекру-
шение
знал

подталкивал,
уносил

две недели от роду
кидали

сосунок
бросали

защита — беззащитный
белые чайки

некому защищать
(рисунок)

щука

(рисунок)

рыболов-скопа

(рисунок)

В сильном классе слова и рисунки из второго столбика могут распределяться по принципу деформированности по отношению к первому столбику. В слабом классе этого делать не следует, так как такое вступление затянет подготовительную работу и дети устанут.

Задача:

1) Научиться читать слова из первого столбика. Каждое слово объяснить с помощью слов и рисунков второго столбика.

2) Опираясь на то, что дети знают из главы 1, и на слова из первого столбика, постараться представить себе, что же ждет их в главе 2.

3) Кратко сформулировать свое предположение.

2. Самостоятельное чтение-рассмотрение детьми главы 2 «Кораблекрушение».

Чтение может быть организовано вслух или про себя, но в любом случае учитель старается лишь наблюдать за тем, как дети читают, и вмешиваться в их работу только при крайней необходимости. Например, при чтении вслух, чтобы не прерывать процесса восприятия, надо сразу поставить перед детьми задачу: читаем вслух цепочкой — каждый по одному предложению. Вопросы задавать по ходу чтения можно.

3–4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

В ходе беседы дети могут пользоваться и тем, что изображено на доске, и, разумеется, текстом.

Возможный аспект беседы:

— Что такое кораблекрушение и кто в него попал?

Автор говорит, что весь мир был против Пика. Вы согласны с этим? Тогда скажите, какой же это мир и чем именно он был против Пика?

При ответе на последний вопрос учитель должен проследить, чтобы дети обратили внимание не только на животных, которые хотели Пика съесть или грозили ему гибелью без умысла (рыболов-скопа), но и на объективные обстоятельства, которые, казалось бы, должны были погубить мышонка:



море воды, сильный ветер, возраст мышонка, а следовательно, его неопытность, волны и, наконец, само кораблекрушение.

О кораблекрушении рекомендуется поговорить особо — в плане дискуссии:

• *Как вы считаете, хорошим или плохим оказалось для Пика само по себе такое страшное явление, как кораблекрушение?*

• *Какое еще благо в облике зла помогло Пиксу?*

• *А что, по вашему мнению, оказалось самым главным в спасении мышонка?*

• *Страшно ли было Пиксу? Почему?*

• *Что изображено на картинке внизу (с. 3)?*

• *Рады вы этому или нет?*

• *Как оценивает роль детей в том, что случилось с Пиком, Виталий Валентинович Бианки?*

5. Домашнее задание.

Научиться выразительно читать текст главы и попробовать рассказать о случившемся от имени мышонка (представив себя им) или от собственного имени. Постараться найти и принести в класс разные книги, в том числе и справочники, где есть сведения о всех животных, о которых упоминается в главе.

Урок 3. Тема: «Страшная ночь».

Учебный материал: одноименная глава сказки-несказки.

Ход урока

1. Решение задачи по ориентировке в тексте.

Запись на доске:

<i>ночь</i>	<i>целый день</i>
<i>луна</i>	<i>стало темнеть</i>
<i>полная луна</i>	<i>угомонились</i>
<i>шорохи</i>	<i>покатился в траву</i>
<i>шелесты</i>	<i>голодный</i>
<i>копошился</i>	<i>тёплый сок</i>
<i>шмыгал</i>	<i>скользкий</i>
<i>плюх-шлёп</i>	<i>скользнула</i>
<i>пучеглазый</i>	<i>взметнулась</i>
<i>кидался прочь</i>	<i>серая</i>
<i>опрометью</i>	<i>серебристо-чёрная</i>
<i>пустился прочь</i>	<i>серебристо-чёрная</i>
	<i>змея</i>

Задача:

1) Внимательно прочитать первый столбик и постараться представить себе картину, которая при этом возникает в воображении.

2) Внимательно прочитать второй столбик; представить себе эту картину; подумать, чем она похожа на первую.

3) Постараться догадаться, о чем расскажет новая глава, если она называется «Страшная ночь».

2. Самостоятельное чтение-рассматривание текста главы 3 «Страшная ночь».

3-4. Беседа-дискуссия и работа с текстом.

Возможный аспект беседы:

• *Правильно ли мы предугадали содержание главы?*

• *Чего не смогли предугадать, не прочитав текста?*

• *Какое чувство испытали, когда читали текст? Соотнесите текст и слова, записанные на доске.*

А на доске, пока дети читали текст, появилась новая запись:

жалость — жалко

страх — боялся за...

радость — радовался за... очень хорошо, что...

жутко: страшно, но очень красиво

смешно от неожиданности...

Ответ на последний вопрос должен заставить детей задуматься о достоинствах того, как Бианки рассказывает историю про мышонка, какие картины рисует и как много самых разных чувств заложено им в каждой картине.

5. Домашнее задание.

Внимательно перечитать главу, постараться узнать из других книг, что едят мыши, чем питаются змеи и с какой именно змеей предположительно встретился Пик. Книжки, журналы, справочники, из которых почерпнуты необходимые сведения, принести в класс.

По желанию попытаться поставить с друзьями живую картину: встреча мышонка Пика и лягушонка. Постараться вспомнить, где (в каком другом произведе-

дении), когда и в связи с чем, а главное, кто уже слышал однажды страшные для него звуки — *плюх-шлёп...*

Урок 4. Тема: «Еще один враг».

Учебный материал: глава 4 — «Хвост-цеплялка и шерстка-невидимка».

Ход урока

1. Решение задачи по ориентировке в тексте.

На доске записаны слова:

близкий — приближается

пристать — прибиться — быть вместе

цепкий — цеплялка

стрекозали — трецали

бурый — цвета земли — жёлто-бурый

сокол-трясучка

Задача:

Внимательно прочитать то, что записано на доске, и постараться представить себе, какой новый враг появился у Пика, а также где и в связи с чем он мог Пикку встретиться.

2. Самостоятельное чтение-рассматривание главы 4 «Хвост-цеплялка и шерстка-невидимка».

3–4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

Возможный аспект беседы:

• *Правильно ли мы предугадали события?*

• *Что нового узнали о мышонке?*

• *А об отношении к нему рассказчика?*

• *А о том, как живут мыши?*

• *Давайте попробуем изобразить мышонка как бы на портрете: в цвете и в красках.*

• *Что узнали о соколе-трясучке? Как он выглядит? Чем питается?*

• *Каким новым способом спастись от врагов овладел Пик?*

• *Как это происходило?*

• *Рады ли вы за него?*

5. Домашнее задание.

Пересмотреть все прочитанные в классе главы и по желанию выбрать себе кого-то из тех, о ком мы уже прочитали. Прочитать о нем все содержащиеся в тексте отрывки и постараться оформить страничку в

книжку-самоделку. Например, рыболовскопа: на одной стороне двойного листа надо изобразить героя или приклеить картинку, вырезанную из журнала, календаря (не из книги!), а на другой — грамотно и красиво записать все, что о ней рассказано у Бианки. Если хочется, то можно оформить вторую страничку, где с одной стороны записать названия книг, из которых взяты сведения, а с другой — сами сведения о том, кого ты выбрал, но кто интересен для всех. Задание можно выполнять группами, т.е. вместе с друзьями.

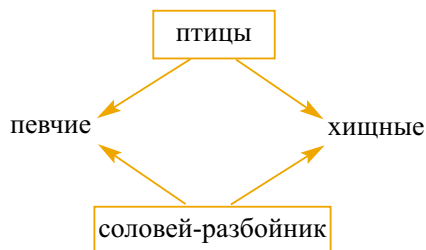
Урок 5. Тема: «Бесконечное путешествие, бесконечные опасности».

Учебный материал: глава 5 — «Соловей-разбойник».

Ход урока

1. Решение задачи по ориентировке в тексте.

На доске дана схема:



Задача:

Рассмотреть заданную схему, вспомнить птиц, о которых уже читали, отнести их к певчим или к хищным и предопределить, о ком предстоит читать.

2. Самостоятельное чтение-рассматривание текста главы 5 — «Соловей-разбойник».

3–4. Беседа-дискуссия о прочитанном и работа с текстом.

• *Как выглядит соловей-разбойник? И как его зовут?*

• *Каков он: найдите все слова, которыми автор его рисует.*

• *Почему Виталий Валентинович Бианки назвал мышонка глупым: осуждает он его или сочувствует ему?*

• *Какой беды избежал Пик и как это случилось?*



• Длинным ли было на этот раз путешествие Пика по лугу? А отчего он всё время поворачивал назад?

• Не знаете ли вы, как называется место, которое со всех сторон окружено водой?

5. Домашнее задание.

Оно аналогично тому, которое было дано на предыдущем уроке.

Урок 6. Тема: «Конец путешествия».

Учебный материал: глава 6 — «Конец путешествия».

Ход урока

1. Решение задачи по ориентировке в тексте.

Задания:

— Еще раз рассмотрите рисунки из прочитанных глав, на которых изображен Пик. Вспомните о нем все, что знаете. Постарайтесь представить себе Пика так, чтобы по размеру соотнести его с любым из указанных предметов. Например, меховая шапка (легко ли Пикуну влезть на нее? Что это для него — пригорок? гора?). Покажите маленькую коробочку или киндер-сюрприз (мог ли поместиться тут Пик?), детскую варежку (сколько в нее может поместиться таких мышат, как Пик?) и т.п.

Прочитайте записанные на доске слова и словосочетания — сначала первый столбик — подумайте над ним; затем второй — тоже подумайте:

ему приходит конец	жжжжууу!
собрал остатки сил	имель
упал на спину лапками	имель-трубач
	вверх личинки
ползком, с	ячейки
передышками	
одним духом	воск
откуда прыть взялась	ячейки серого
	воска

Теперь попробуйте представить себе, о каких событиях в жизни Пика нам пред-

стоит читать: веселых, грустных, страшных, опасных, добрых — недобрых, если автор назвал главу «Конец путешествия».

2. Самостоятельное чтение-рассматривание учащимися одноименной главы.

3-4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

Примерный аспект беседы:

• Как выглядело место, где Пик почувствовал, что ему приходит конец?

• Долго ли Пик бежал по высохшему болоту?

• Мог ли Пик тут действительно погибнуть? Почему вы так считаете?

• Какие еще слова и словосочетания вы записали бы в первый столбик, чтобы состояние Пика было передано более полно? («Нечем было подкрепиться», «выбился из сил», «глаза слипались», «в горле пересохло», «не было сил добежать»...).

• Когда и почему Пикуну стало особенно плохо?

• Почему же Пик не погиб? Что его спасло?

• Кто такой имель-трубач? Опишите его.

• Какую роль он сыграл в судьбе Пика?

• А Пик чем запомнится имиловой семье?

• Почему для Пика наступил конец путешествия, если он не погиб?

5. Домашнее задание.

Научиться выразительно читать этот текст и постараться понять, кому мы здесь сочувствуем, а за кого рады.

Самостоятельно прочитать главу «Постройка дома». Выделить все, что оказалось непонятным.

По желанию вылепить фигурку Пика; нарисовать, сделать из бумаги или ваты домик, который построил себе Пик.

Урок 7. Тема: «Друзья или враги?».

Учебный материал: глава 8 — «Незванный гость».

Ход урока³

³Обратите внимание: второклассники переходят на новый уровень читательской деятельности — и сразу меняется структура урока.

1. Проверка домашнего задания: самостоятельного домашнего чтения-рассматривания главы «Постройка дома». Представление учащимися приготовленных дома поделок, выслушивание пояснений и ответов на вопросы товарищей или учителя. Вопросы, которые рекомендуется выделить:

• *Как мал был Пик? Что об этом сказано в прочитанных вами главах?*

Хорошо, если дети вспомнят, что, когда Пик погибал от голода и жажды, сочные травы, которые он видел за высохшим болотом, представились ему, как лес, так как «стояли высокой стеной», и что этот образ — травинка-дерево — определяет читательское восприятие и главы «Постройка дома».

• *Почему мы хотя и сочувствуем шмелям, но рады за Пика?*

• *А нравится ли он нам и чем именно нравится в главе «Постройка дома»?*

2. Самостоятельное чтение-рассматривание учащимися главы «Незванный гость».

Главу лучше читать вслух по абзацам.

Вопросы, затрудняющие понимание текста, дети ставят друг другу и учителю, не вставая с места, по ходу чтения, хотя таких вопросов здесь будет немного. Например, вершок — это 4,4 см, значит, неожиданный гость был в два раза больше Пика.

3–4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

Аспект беседы:

• *«Проходили дни за днями» — что это значит?*

• *Что нового мы узнали про Пика?*

• *А его жизнь в «воздушном домике»?*

• *Почему, кстати, этот домик автор называет воздушным? Кто же был незванным гостем? Как он выглядел? Какие чувства и почему вызвал у Пика? А у вас?*

• *Что сделал Пик, чтобы не вспоминать о названном госте и не опасаться новых незванных гостей?*

• *Почему он так сделал? Ответ найдите в главе «Постройка дома» и прочитайте его выразительно вслух.*

• *Какое новое выражение вы узнали?*

5. Домашнее задание.

Самостоятельно прочитать главу «Кладовая».

По желанию найти в книгах картинку с изображением слизняка и с рассказами о том, как он живет: хотя по внешнему виду он не вызвал у нас положительного к себе отношения, но ведь зачем-то он нужен в природе? Зачем? Кто узнает? Откуда?

Урок 8. Тема: «Снег и сон».

Учебный материал: одноименная глава.

Ход урока

1. Проверка домашнего задания.

• *Что такое кладовая?*

• *Когда Пик начал устраивать себе кладовую? Как он ее устроил? Зачем?*

• *А почему он и сам решил перейти жить под землю?*

• *Каким представляете вы себе новый подземный дом Пика? А что случилось с его воздушным летним домиком?*

• *Изменился ли за это время Пик? Как изменился?*

• *Как называет Пика автор? Почему? Когда он впервые его так назвал?*

• *А как автор объясняет все эти весьма разумные, с нашей точки зрения, действия Пика? Как можно коротко ответить на этот вопрос? Вспомните.*

2. Самостоятельное чтение-рассматривание учащимися главы «Снег и сон» и начала главы «Ужасное пробуждение».

3–4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

— Глава называется «Снег и сон». Как вы думаете, почему два таких разных явления, как снег и сон, автор связал в одно предложение союзом и?

Подумайте и постарайтесь ответить:

• *Как в это время изменилось всё вокруг Пика?*

• *Как менялся внешне сам Пик?*

• *Какие чувства он испытывал? Найдите и прочитайте предложение, в котором автор это передаёт.*

• *Как же живут мыши-малютки зимой?*



• Почему Пик не чуял несчастья, хотя способность беречь себя от несчастий у него, как и у любого зверька, «в крови», т.е. дано ему от рождения — как память предков?

• Хотите узнать, какое новое испытание ждёт Пика? Тогда продолжайте чтение!

(Желательно прочитать вслух введение в главу «Ужасное пробуждение».)

5. Домашнее задание.

Дочитать главу до конца. Подумать, какая страшная беда случилась с Пиком. Почему это страшная беда и кто ее виновник?

Урок 9. Тема: «Новая беда».

Учебный материал: глава 12 — «По снегу и по льду».

Ход урока

1. Проверка домашнего задания.

Дети отвечают на вопросы, к которым готовились дома. В процессе ответов они обращают внимание на то, как про эту беду рассказывает автор, и в их речь включаются такие слова и выражения, как *разбудил холод — било от холода; проснулся — совсем очнулся; мороз шутить не любит; сытого мороз не убьёт; подземное жилище; запасы.*

Последний вопрос, который задает учитель детям, касается вступления в главу:

• Зачем автор в начале новой главы описывает нам не Пика, а детей в зимний морозный вечер дома, в тепле, у печки?

• О чём заставляет нас задуматься разговор брата и сестры?

Внимание детей должно быть непременно привлечено к предложению, которым заканчивается введение в главу «В тот же вечер он поставил в чулане мышеловку».

Учитель просит запомнить это предложение, потому что хорошим писателем не только ни одного предложения не может быть сказано случайно, но даже ни одного слова, ни одного звука.

2. Самостоятельное чтение-рассматривание учащимися главы «По снегу и по льду».

3-4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

• Пик должен был погибнуть, но не погиб. Почему? Назовите причины.

• Как выглядела окружающая природа, когда с Пиком случилась беда?

• Почему Пик остановился, добежав до берега реки?

• А почему же он всё-таки побежал дальше?

• Сбылось ли предчувствие Пика?

• А что чувствуете и чего хотите сейчас вы?

Обычно дети хотят продолжить чтение, чтобы узнать, что же случилось с Пиком: ведь он не должен погибнуть, ведь это сказка!.. В этом случае учитель предлагает детям про себя начать чтение следующей главы — «Из беды в беду», чтобы получить желанный ответ.

5. Домашнее задание.

Закрыть книгу и дочитать главу дома. Подумать над ее заглавием и постараться объяснить его.

Урок 10. Тема: «Горе-музыкант».

Учебный материал: одноименная глава.

Ход урока

1. Проверка домашнего задания

Примерный аспект беседы:

• Что знаем мы о том, что же случилось с Пиком в лунную ночь на льду реки?

(Если на этот вопрос дети начнут последовательно пересказывать главу, т.е. говорить о том, что пережил Пик, перед тем как очнулся, надо направить их мысль на то, чтобы дать точный ответ на поставленный вопрос, поскольку этот вопрос адресован не Пику, а им. А они-то знают, что настигла на льду реки, стукнула клювом по голове и улетела, вцепившись когтями в спинку зверька, вместе с ним в лес, в дупло ушастая сова. И не съела она его потому, что была сыта, а Пика оставила про запас.)

• Понял ли Пик, что с ним случилось?

• Спасся ли Пик и что помогло ему спастись?

(В речь ввести предложение *Страх придал мышонку силы.*)

• Почему на этот раз выжил Пик? (В чём ошиблась сова?)

• Какие ещё беды свалились на Пика?

2. Самостоятельное чтение учащимися главы «Горе-музыкант».

В процессе чтения дети должны заметить новые слова *подполье, чулан*. Первое слово потребует объяснения в городских школах, а второе дети сами должны объяснить, опираясь на контекст, и заменить словом *кладовая*.

Словосочетание *наелся до отвала* дети должны объяснить словами текста.

3–4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

• Какую из двух своих бед Пик заметил, а о какой даже не подозревал? Как об этом рассказал автор?

• Почему же Пик решил, что в этот раз он уж точно погибнет? Кто его напугал?

• А на кого кинулись собаки? Не было ли в жизни Пика похожего случая, когда тот, кого он смертельно испугался, спас его? (Лучше, если дети ответят на этот вопрос по памяти, но в крайнем случае можно разрешить им пересмотреть прочитанные главы дома и дать ответ на следующем уроке. Тогда можно задать детям другой, контрольный, вопрос: «Поймали ли собаки лису?»)

• Куда же попал Пик, спасшись от лисы?

• Как вы представляете себе то место, куда попал, и то место, куда он затем вылез по стенке?

• Чему обрадовался Пик, попав в подполье?

• Можно ли сказать, что его радость была преждевременной? Почему?

• Следующая глава называется «Мышеловка». Как вы думаете, о чём там пойдёт речь?

5. Домашнее задание.

Прочитать главу «Мышеловка» и проверить правильность предварительно высказанных предположений. Постараться

узнать, а лучше увидеть, рассмотреть либо рисунок, либо сам предмет, который называется *мышеловка*.

Урок 11. Тема: «Музыка».

Учебный материал: одноименная глава и глава «Хороший конец».

Ход урока

1. Проверка домашнего задания.

• Правильно ли вы догадались о том, что случится с Пиком в этот раз?

• А о чём вы догадаться не могли, не прочитав главы?

• Какие чувства вы испытывали, читая главы?

В помощь детям для точного ответа на доске могут быть записаны слова, выражающие качественную оценку происходящего: *смешно, страшно за..., удивительно, радостно* и т.д. Пользуясь этими качественными определяющими, дети должны лишь уточнить, опираясь на текст, когда и в связи с чем им было смешно, чему они удивились, когда и за кого испугались или обрадовались.

2. Самостоятельное чтение учащимися главы «Музыкант».

3–4. Беседа-рассуждение о прочитанном и работа с текстом.

• О ком эта глава?

• Нравятся ли вам брат и сестра? Кто и чем нравится?

• А как вам нравится Пик?

• Как вы думаете, чем закончится эта история, если последнюю главу автор назвал «Хороший конец»?

5. Домашнее задание.

Дочитать книгу до конца, проверить, что удалось предугадать и о чем не догадались.

Затем пересмотреть и перелистать прочитанную книгу и попробовать ответить, что из описанного Бианки — правда, а что — вымысел: ведь повесть Бианки «Мышонок Пик» — это сказка-несказка. Подумать, могла ли эта повесть окончиться плохо.

Постараться принести в класс книги Бианки, где есть сказка-несказка «Мышонок Пик» или другие сказки-несказки.



Урок 12. Тема: «Сказки-несказки — особый вид сказки».

Учебный материал: прочитанная книга и это же произведение в других изданиях, а также другие сказки-несказки В. Бианки и Э. Шима.

Ход урока

1. Задачи по ориентировке в книгах.

Задание.

Рассмотрите выставку книг Бианки, расположенную у доски или в Уголке чтения, и выделите самые интересные издания со сказкой-несказкой «Мышонок Пик», а также те книги Бианки, которые хочется прочитать. Свой выбор объясните классу. (Ответы даются по желанию.)

Если весь класс работал активно и выставка составлялась постепенно, дети могут объединиться в группы и группой готовить ответ на задание по ориентировке в книгах.

2. Беседа-рассуждение о том, почему прочитанное произведение Бианки «Мышонок Пик» — это сказка-несказка: что в ней правда, а что вымысел и как это проверить.

Готовясь к проведению этой части урока, учителю надо побудить детей систематизировать все найденные и прочитанные ими в связи с уроками чтения повести «Мышонок Пик» справочные доказательные материалы или сделать это самому.

(Учителю для справки: см. наше пособие «Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение» — глава 2, параграфы 2 и 3, глава 4, параграф 6.)

3. Расширение читательского кругозора детей путем знакомства их с писателями «школы Бианки». Например, с Э. Шимом и его сказками-несказками «Приключения зайца» и «Снег и Кисличка» и под., а также с короткими сказками-диалогами типа «Коростель и грач», «Лось и глухарь» и т.д.

При обсуждении прочитанного основное место должны занимать не логические изыски, а искреннее, коллективное

наслаждение прекрасным: перечитыванием отрывков, разыгрыванием эпизодов или сказок-диалогов. При этом мысли и чувства, вызванные чтением, великолепно передаются детьми с помощью интонаций и жестов. А большего пока и не нужно. Ведь сказки, как справедливо утверждал В. Бианки, — это «лучший способ постижения жизненной правды, а сказки о природе и животных — это фактически разговор о людях — умных, добрых, страдающих, заинтересованных, ибо именно их мироощущение, их надежды и желания и отражены в такого рода книгах».

4. Вместо домашнего задания на обобщающем уроке детям рекомендуется какой-либо вид читательской деятельности с книгой и среди книг. В данном случае уместно продолжить чтение и перечитывание книг, о которых они узнали, читая повесть «Мышонок Пик», и с которыми хотят поговорить наедине. Не лишней будет и экскурсия в краевой музей — в раздел «Животные нашего края».

Итак, за время чтения сказки-несказки В. Бианки «Мышонок Пик» по главам, а не «залпом» да еще и под руководством учителя читательская деятельность второклассников качественно меняется:

- у детей закрепляется желание и умение думать над книгой, так как они все время стараются предугадывать то, что им предстоит из книги узнать;

- в связи с этим у них развивается личная заинтересованность в судьбе героя, а чтение становится серьезным и толковым, так как дети постоянно перепроверяют себя текстом;

- при этом у детей совершенствуется читательская память, воображение, чувство слова и эмоции, вызванные интересными переживаниями за героев повести;

- по ходу чтения у детей расширяются читательский кругозор и познавательные интересы, так как им приходится обращаться к ряду книг, чтобы объяснить себе

и другим или увидеть то новое, неведомое, о чем рассказывает книга.

Другими словами, при такой организации уроков дети действительно учатся чи-

тать книги, овладевая элементарной читательской культурой и укрепляясь в желании ее повышать. А для этого и существуют уроки чтения в начальной школе.

рок внеклассного чтения во II классе

И.В. КРотова,

учитель средней школы № 47 г. Белгорода

Шестой год я работаю над темой «Использование элементов театральной педагогики на уроках в начальной школе». Собран большой материал по данной теме, который помогает работать над развитием речи учащихся.

Хочу поделиться с коллегами опытом проведения уроков чтения во II классе по теме: «Театральная импровизация. Эдуард Шим. «Сказки, найденные в траве».

Тема: «Театральная импровизация. Эдуард Шим. «Сказки, найденные в траве».

Цель: учить детей творчески импровизировать; развивать восприимчивость к мимике, жесту, движению голоса, звучащему слову; воспитывать чуткое отношение друг к другу, смелость и выразительность во время выступлений перед публикой.

Ход занятия

1. Организационный момент (приветствие гостей).

2. Аутогенная тренировка (упражнение на расслабление мышц и снятие зажимов).

— Улыбнитесь друг другу. Сядьте удобно. Расслабьте лоб, брови, опустите веки. Расслабьте щеки, губы, мышцы шеи, плечи, кисти рук, ноги, пальцы ног. Ваши ноги и руки теплеют. Дыхание становится свободное, спокойное, ровное.

Включаю запись пения птиц.

— Вы на лесной поляне, ярко светит солнышко. Весело щебечут птицы. Легкий ветерок развеивает ваши волосы. У вас прекрасное настроение. Вы можете выполнить любое трудное задание. Я буду считать до «пяти». Когда я скажу «пять», вы откроете глаза.

3. Самомассаж. Дыхательная гимнастика.

Звучит музыка П.И. Чайковского «Детский альбом».

— А теперь настроим свой голосовой аппарат на работу:

а) несколько раз широко откройте и закройте рот, затем вызовите ощущение зевка;

б) наклоните голову вперед вниз, подбородком до груди, затем назад;

в) наклоните голову к правому плечу, пытаясь коснуться его ухом, а затем к левому плечу;

г) поглаживайте ладонями от середины лба к вискам, от переносицы к вискам (как при умывании) и от нижней челюсти к ушам;

д) растирайте подушечками пальцев точки на лбу, затем легко поколачивайте подушечками пальцев лоб от центра к вискам, верхнюю губу, нижнюю губу, подбородок (от середины в левую и правую стороны), щеки;

е) тыльной стороной кулачков растирайте грудь, ребра, спину и обратно ребра, грудь;



ж) пневмомассаж («морзянка»):

вдох через рот, выдох через нос. В ходе выдоха пальцами играйте «морзянку» (высоким давлением массируйте на выдохе нос и придаточные пазухи носа);

з) дыхательное упражнение «Баста»:

глубокий вдох, задержите дыхание и плавный выдох, в конце слово *баста*.

4. Артикуляционная гимнастика.

а) Сделали преграду нижней челюсти. Убрали преграду — двигаем нижней челюстью из стороны в сторону.

б) Упражнение «Пятачок». Сглотнули, показав зубки.

в) Упражнение «Дудочка — улыбка».

г) Упражнение «Наказать непослушный язычок».

Немного приоткройте рот. Спокойно положите язык на нижнюю губу и, пошлепывая его губами, произнесите звуки *пя — пя — пя ...*

д) Упражнение «Гармошка».

Улыбнитесь, приоткройте рот, приклейте язык к небу и, не отпуская языка, закройте и откройте рот (как растягиваются меха гармошки, так растягивается подъязычная уздечка). Губы находятся в положении улыбки. При повторении упражнения старайтесь открывать рот все шире и шире.

5. Работа по таблице гласных.

а) **а о у ы и э**

— беззвучно,
— шепотом,
— громко с плюсом,
— золотая середина артикуляции.

б) Произнесите согласные звуки вместе с гласными.

Вдох. Пауза. С активной артикуляцией гласных звуков.

би-би-бип	бо-бо-боп	бе-бе-беп
бэ-бэ-бэп	бу-бу-буп	бя-бя-бяп
ба-ба-бап	бы-бы-бып	бю-бю-бюп

би бэ ба бо бу бы бе бя бе бю

в) Упражнение на дыхание — «Амба».

Набирайте воздух носом и быстро выдыхайте, в конце слово *амба*.

г) Упражнение — «Колокол» (имитация колокольного звона).

Произнесите сочетание *бом-бом* на различных регистрах.

д) Упражнение «Прыжок в воду» (стоя).

Вот оборот!

	взлетаю	и
Как птица, я		вниз
Прыжок!		стрелой
взбегаю.		скрываюсь
я легко		быстро
На вышку		под водой

е) Упражнение на восстановление дыхания — «Собачки».

6. Работа над скороговорками. Импровизация.

а) На доске — сказать с движением рук и с заданной интонацией.

<i>Расскажите про покупки</i>	— 1-й ряд — просьба.
<i>Про какие про покупки?</i>	— 2-й ряд — вопрос, недоумение.
<i>Про покупки, про покупки,</i>	— 3-й ряд — назидательно.
<i>Про покупочки мои.</i>	— все вместе.

б) <i>Маленья сметану</i>	— 1-й ученик,
<i>Болтала, болтала,</i>	— 2-й ученик,
<i>болтала</i>	
<i>Выбалтывала, выбалтывала,</i>	— 3-й ученик,
<i>Да не выболтала</i>	— все вместе.

в) *Бобры храбры идут в боры;*
Бобры для бобрят добры.

1. Прочитать медленно, четко проговаривая все звуки.

2. Учитель показывает картинки «ночь», «утро», «день», а дети говорят шепотом, вполголоса, громко.

3. Произнести в движении от шепота до крика.

4. В движении (группы по 6 чел.) в разном темпе.

5. Игра «Превращение» (разыгрывание ситуаций со словами скороговорки).

— Сегодня мы разыгрываем ситуации, которые могли бы произойти с кем-нибудь из людей в лесу.

Дети оценивают данные ситуации:

Ⓚ — очень понравилось (красный цвет)

Ⓜ — понравилось (желтый цвет)

Ⓢ — не понравилось (синий цвет)

Могут быть предложены следующие ситуации:

1. Гроза в лесу.

2. Дети заблудились.

3. Встретили волка, медведя.

4. Провалились в яму.

5. Попали в капкан.

7. Веселая физкультминутка (звучит «Камаринская» П. Чайковского).

Выходит Петрушка.

Эй, белобрысый, из первого ряда!

Ты не узнал меня с первого взгляда?

Думаешь, что это за игрушка?

А я — Петрушка!

Остёр Колпачок.

Ещё острей язычок.

Ох и посмеюсь я сейчас над вами,

Да так, что расхохочетесь сами!

Все дети встают и читают стихотворение Ю. Мориц «Попрыгать — поиграть».

Стоит в лесу избушка.

А в ней живёт Петрушка

К нему идёт зверюшка

Попрыгать — поиграть.

Олени,

Носороги,

Медведи из берлоги

Приходят друг за дружкой

Попрыгать — поиграть.

Косули и еноты,

Ежи

И бегемоты

Идут после охоты

Попрыгать — поиграть.

Малиновка, овсянка,

Живая обезьянка

У всех одно и то же:

Попрыгать — поиграть,

— Дети смыкают руки над головой «домиком».

— Большой палец правой руки к носу, а левый — к мизинцу правой.

— Дети шагают на месте.

— Дети подпрыгивают 3 раза и поворачивают корпус вправо и влево.

— Дети изображают рога.

— Кулачки к носу.

— Дети переваливаются, изображая медведей.

— Дети шагают на месте.

— Повторяют прыжки и повороты.

— Руками показывают рога, сгибают руки в локтях, опустив кисти.

— Дети растопыривают пальцы, показывая иголки.

— Округлив руки перед собой, изображают толщину.

— Повторяют прыжки и повороты.

— Дети машут руками, изображая крылья.

— Изображают пляшущую обезьянку.

— Повторяют прыжки и повороты.

Петрушка.

— А сейчас я расскажу вам «Сказки, найденные в траве», которые написал Эдуард Шим (инсценирование сказок).

1. «Крот и заяц».

2. «Тетёрка и утка».

3. «Чёрный клюв и белый клюв».

4. «Кто на кого похож».



— Ребята, вам понравились сказки, которые рассказал Петрушка? Покажите свои кружочки!

Крот и заяц.

Заяц. И чего ты, Крот, после дождя лапы в лужах мочишь?

Крот. А когда же ходить?

Заяц. Когда земелька сухая. Тогда бегать хорошо, скакать ловко — одно удовольствие!

Крот. Эх, торопыга... Разве я бегать да скакать выхожу? После дождя земляные черви на свет показываются. Чем их под землей ловить, лучше по лужам пройтись... Лапы мокрые, зато обед сытый!

Тетёрка и утка.

Утка. Ах, Тетеря, ах, простофиля! Где же ты гнездо устроила? Рядом лисья нора, там Лисица живёт с пятью лисинятами!

Тетёрка. А ты, серая Утица, где деток выводил?

Утка. На озере в камышах. От воды — близко, от Лисицы — далеко!

Тетёрка. Ну, так берегись пуще, чем я. У своей норы Лисица никого не тронет, а вот подальше — все кусточки обшарит, все камышинки обнюхает. Тебе-то куда страшней жить, чем мне!

Чёрный клюв и белый клюв.

Петрушка. Грач, ты небось на пожар летал?

Грач. Почему это — на пожар?

Петрушка. Да у тебя нос закопчённый!

Грач. Почему это — закопчённый?

Петрушка. У грачей носы белые, а у тебя чёрный! Будто его нарочно коптили!

Грач. И всё ты врешь! Нос у меня нормальный! И очень красивый! Просто я ещё молодой грач, мало на поле бывал, мало в земле ковырялся... Вот и не успел нос до блеска начистить!

Кто на кого похож.

Петрушка. Маленький енот прибежал домой, а мама так и ахнула.

Енотиха. Батюшки, на кого же ты похож? Ты это где извозился? Почему вся шерстка в мусоре?

Енотик. А я муравейник ворошил.

Енотиха. Почему лапы в болотной тине?

Енотик. А я за лягушкой гонялся.

Енотиха. Нос почему в земле?

Енотик. Я жука выкапывал...

Енотиха. Нет, вы только посмотрите на него! Разве так порядочные звери выглядят? Это не зверь, какой-то медвежонок немытый!

Енотик. А как порядочные звери выглядят?

Енотиха. У порядочных зверей шерстка блестит, носы вылизаны, коготки вычищены! А ты погляди-ка на себя!

Енотик. Я хотел поглядеть, только не дали.

Енотиха. Кто не дал?

Енотик. А Медведица. Я на речку пришёл, к воде спустился — вдруг Медведица с медвежатами! Страшная такая! Злю-у-ущая!

Енотиха. Да ты не знаешь, зачем она на речку пришла?

Енотик. Не знаю. Я скорей убежал.

Енотиха. Она медвежат купать привела. И ей стыдно, когда дети чумазые!

Енотик. Вот оно что... Теперь понимаю. А то я догадаться не мог, почему она лапой машет и рычит: «Ах ты, чумичка, ах ты, енот неумытый!»



Учебное взаимодействие младших школьников при проведении сочинений

И.В. МАРТЫНОВА

Учебное взаимодействие, или, как часто его называют, учебное сотрудничество, — это совместная деятельность учителя и учеников, направленная на решение учебных задач. Все больше и больше учителей используют сегодня в своей практике эту форму организации учебного процесса. Ученики в парах обсуждают проблемные вопросы, совместно ищут решение каких-либо задач, проверяют работы друг друга, рецензируют устные ответы, составляют задания «для товарища» и т.д. Использование этой формы обучения полезно многим. Во-первых, ребята учатся работать вместе, в совместном обсуждении находя верное решение, во-вторых, они учатся понимать друг друга, прислушиваться к мнению другого человека и высказывать свое мнение, в-третьих, ученики, приобретая опыт работы со сверстниками, учатся точнее оценивать свои возможности и лучше себя контролировать... Объединяя усилия, младшие школьники учатся главному — умению учиться.

Наблюдения над использованием учебного взаимодействия младших школьников при выполнении различных видов работ привели нас к вопросу: а нельзя ли эту форму обучения «поставить на службу» развитию речи детей и, в частности, использовать при написании сочинений? Теоретически постановка такого вопроса вполне оправдана.

Написание сочинения — это речевая деятельность, осуществляемая в письменной форме. Она предполагает наличие коммуникативно-речевого мотива, а также учет особенностей адресата и ситуации общения. Следовательно, чтобы письменная речь осуществлялась в условиях, приближенных к естественным условиям

функционирования речевой деятельности, необходимо, чтобы ученик осознавал, для кого и при каких обстоятельствах он пишет свое сочинение и, главное, хотел бы его написать. Кроме этого, письменная речь отличается от устной и имеет свои особенности функционирования. Поскольку собеседника рядом нет, то его образ ученику-автору надо удерживать в памяти, на протяжении всего высказывания нужно удерживать и мотив письма. Эти трудности должны быть учтены учителем.

В процессе письменной речевой деятельности школьники создают тексты, а их построение предполагает осознание темы и основной мысли будущего высказывания. Необходимо формировать у младших школьников умение отбирать содержание и языковой материал в соответствии с задуманной темой и основной мыслью, а также умение подчинять им организацию своего письменного текста.

Письменные тексты всегда принадлежат к определенному стилю, типу и жанру речи, выбор которых определяется коммуникативными задачами и условиями общения. Поэтому при работе над сочинениями учителю необходимо учитывать, текст какого стиля, типа и жанра будут создавать младшие школьники.

Сочинение — это самый трудный вид речевого упражнения: ученику нужно проникнуться мотивом, которым направляется создание высказывания, учесть условия, применительно к которым он это будет делать, спланировать содержание своего рассказа, сказки, письма и т.д., сформулировать свои мысли, изложить их по порядку и проследить, чтобы не было ошибок. Все это сразу самостоятельно ученику начальных классов выполнить



трудно. Здесь реальную помощь и может оказать одноклассник. Если объединить усилия учеников на разных этапах написания сочинения, то это поможет каждому из них лучше справиться с задачей.

В чем и на каких этапах работы можно соединить действия учеников? Прежде всего на первом этапе — при создании речевой ситуации. Охотнее всего младший школьник пишет сочинение для хорошо знакомых ему людей. На вопрос «Для кого бы ты хотел написать рассказ, сказку?» большинство учеников отвечают: «Для своих друзей». Почему бы не использовать это естественное желание (мотив) ребенка в учебных целях? Ученик хорошо знает своих товарищей, следовательно, ему будет легче представить себе их в качестве читателей своего будущего сочинения и легче учесть при написании сочинения ситуацию, в которой происходит его общение с друзьями. Предоставляя ученикам возможность писать рассказы конкретным знакомым, учитель выполняет не только условия речевой деятельности, но и преодолевает отмеченную ранее характерную для письменной речи абстрагированность от ситуации общения и собеседника.

Второй момент, в который каждому из учеников может быть полезен помощник, — это этап предварительной подготовки к сочинению. Хорошо известно, как бывает трудно младшему школьнику выбрать конкретный эпизод для рассказа, определить те детали, которые нужно выделить, показать. Как часто ученику не хватает слов для выражения своих мыслей, а бывает, слов в голове достаточно, но выбрать точные, выразительные не всегда получается, поэтому учителя заранее, за две-три недели до проведения сочинения, организуют с детьми работу по накоплению языковых средств. Такую работу можно организовать по-разному, в том числе и объединяя усилия учеников. Прием совместного с товарищами по классу отбора содержания и языковых средств помогает формировать у учеников умение в дальнейшем действовать более самостоятельно.

Представим себе, что младший школьник захотел написать рассказ, подобрал слова и выражения для будущего высказывания, но не смог последовательно изложить свои мысли. Такая ситуация встречается достаточно часто. Младшему школьнику планировать свою письменную речь трудно, потому что психологическая основа планирования — внутренняя речь — у него пока только формируется. Одним из способов преодоления этой трудности считаем прием планирования вслух. Ученик, проговаривая, намечает ход развития основной мысли, придерживаясь единой темы и не отвлекаясь на второстепенные вопросы. Он рассказывает план будущего высказывания слушателю-соседу по парте, который контролирует его и даже может посоветовать внести какие-либо изменения в будущее высказывание. Ученики планируют вслух свои высказывания по очереди, поэтому в процессе такого взаимодействия у них развивается умение не только обдумывать свое высказывание, но и вставать на точку зрения другого человека, понимать его, формируется важное речевое умение — слушать собеседника. Взаимное проговаривание рассказа на этапе его планирования — третий момент, когда полезно сотрудничество учащихся.

После того как сочинение написано, его необходимо проверить. Проверить должен прежде всего сам ученик (а только потом учитель!). Он должен посмотреть, все ли будет понятно читателю, все ли в рассказе изложено последовательно, нет ли лексических и орфографических ошибок. Однако исправления в детских сочинениях встречаются нечасто. Даже если учитель настойчиво советует ученикам проверить свои работы и дети их перечитывают, то ошибки все равно остаются. Автору нравится все написанное им, критичность в отношении собственных действий у учеников начальных классов, как правило, отсутствует. Прием взаимопроверки поможет сформировать у младшего школьника умение контролировать собственное письменное высказывание, а

также поможет становлению критичности как важному качеству личности.

Вот четыре этапа, на которых при проведении сочинения может быть полезна организация учебного взаимодействия младших школьников. Покажем, как мы впервые организовали такую работу в III (1–4) классе.

Сочинение

«Как с моей собакой весело играть».

Предварительная подготовка. Примерно за полторы недели до урока-сочинения учитель на перемене, может быть, после уроков начинает такую беседу:

— Ребята, у вас дома есть книги? (Да.)

Наверное, у некоторых есть целая домашняя библиотека?

А среди книг есть сборники рассказов? (Да.)

Большинство третьеклассников знает, что такое сборник, — это понятие должно быть знакомо им, в том числе и по урокам внеклассного чтения.

— А вы читали их? (Как правило, хоть один сборник дети читали.)

Хотелось бы вам, чтобы у нас в классе появился такой сборник рассказов, которого вы еще ни разу не видели и не читали?

Ребята улыбаются, переглядываются и соглашаются.

— Эту книгу еще никто не видел и не читал. Давайте мы ее сами создадим, а потом прочитаем!

В этот момент возникает не просто оживление в классе, но и огромное количество вопросов: «А как? А кого там печатать будем?» и т.д. Учитель обещает, что ответит на все вопросы, но по очереди.

— Кто авторы рассказов в тех сборниках, которые вы уже называли? (Дети называют авторов, а учитель подсказывает имена других писателей.)

Может быть, кто-то догадается, рассказы каких авторов мы можем поместить в нашу будущую книгу?

Некоторые дети предлагают написать самим рассказы, а учитель их поддерживает.

— Для кого авторы писали свои рассказы? (Для детей, есть сборники рассказов и для взрослых.)

А для кого мы можем написать рассказы? (Для нас самих, для одноклассников, для друзей.)

О ком писали рассказы Лев Толстой, Николай Носов, Евгений Чарушин и т.д.? (О детях, о животных, ...)

А о чем мы можем написать?

Учитель обсуждает возможные темы будущих рассказов. Дети хотят писать о своей жизни, о школе, рассказывать интересные и смешные истории, что с ними когда-то произошли, и, конечно, в числе первых тем называют рассказы о своих домашних животных.

Будущий сборник рассказов, конечно, может быть «издан» и в рукописном варианте.

В этот же день или чуть позже учитель продолжает беседу с детьми.

— Любите ли вы собак? У кого из вас есть дома собака (может быть, не у вас в квартире, а у бабушки, на даче, в деревне)? Вы ее любите, а она вас? (Да!) Можно сказать, что она ваш друг? Что больше всего вам нравится делать с собакой? (Большинство детей признаются в том, что любят играть с собакой.)

Интересно, хотели бы вы написать в нашу книгу рассказ о том, как играете с собакой? (Да.)

В классе вывешивается лист ватмана, на который дети неделю будут собирать слова, словосочетания, сравнения для своих рассказов. У нас лист выглядел так:

С чем любит играть ваша собака?	Как она играет? Что делает?
_____	_____
_____	_____
Какая она?	Как она себя ведет?
Как ее можно назвать?	_____
_____	_____
_____	_____

Через несколько дней на ватмане уже были слова: *весёлая, проказница, неугомонная, умница, глупышка, прыгает, бежит, пытается отнять, носится сломя голову, с мячиком, со мной в прятки, с палкой...* Конечно, учитель периодически напоминает, для чего висит этот лист,



привлекает внимание детей к «находкам», выясняет, кто же нашел подобное сравнение, хвалит и т.д. Особенно это важно для слабых учеников. Может, они и не внесут своих находок на лист, однако у них будет возможность прочитать то, что написали другие. Лист ватмана может быть заменен карманом, в который ребята кладут свои карточки. Может быть использован любой вариант «копилки», важно только, чтобы ее «содержимое» было доступно ученикам на протяжении всего подготовительного этапа.

На уроке написания сочинения ученики будут работать парами. При их составлении мы руководствовались советами Г.А. Цукерман. Мы старались объединить детей с учетом их личных склонностей, но учитывали не только этот критерий. Самому слабому ученику давали не столько сильного, сколько терпеливого и доброжелательного партнера. Самых развитых детей не прикрепляли к слабым: им нужен партнер равной силы. Старались не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекающихся, со слишком разным темпом работы.

Пары комплектовались непосредственно **перед уроком** сочинения.

Приведем примерный ход урока.

— Сегодня на уроке мы напишем рассказ для нашей книги, которую будут читать наши хорошие друзья и знакомые, родители, бабушки, дедушки, сестренки и братишки. О ком же мы напишем наш рассказ?

*Дома, во дворе живёт,
Мячик в зубах принесёт,
По утрам гулять спешит,
Дом хозяев сторожит.*

О ком это сказано? (О собаке.)

Что именно о собаке вы хотите рассказать?

Весело с ней играть? Значит, в своем рассказе вы расскажете, как весело играть с Найдой, Джеком...

Как назовем наш рассказ? (Обращается внимание на лист ватмана. Ученики высказывают предположения.)

Можно наш рассказ назвать «Моя собака»? (Можно.) Но какое название будет более точным? (Как с моей собакой весело играть!) Почему?

Запишем название рассказа в тетрадь.

Как с моей ...весело играть! (Вместо точек ученики вставляют имя собаки.)

Нам помогут слова, которые вы собирали на этом листе.

Учитель обращает внимание на лист ватмана, все вместе читают слова и словосочетания, обсуждают, какое словосочетание точнее, — зависит от того, как собака любит играть, какое слово удачнее характеризует именно твою собачку, и т.д.

— Каким может быть первое предложение? (Моего пса зовут Джек. Мою собаку зовут Лотта.)

Надо ли об этом сообщать другу-читателю? (Нет, так как в названии рассказа мы об этом уже сказали.)

С чего начинается ваша игра?

Что делаете потом?

А можно сказать так...? (Обращаемся к листу ватмана.)

Что делаете после этого? (Дети отвечают.) Потом?

Учитель вместе с детьми выясняет последовательность действий, соотнося их с речевым материалом, собранным детьми в процессе подготовительной работы на листе ватмана.

— Когда заканчивается ваша игра? (Нам пора идти домой и т.д.)

Перед тем как писать рассказ, учитель напоминает детям основную мысль рассказа (как весело играть с собакой), о том, что рассказ они пишут для своей классной книги, поэтому сами будут читателями. Учитель предлагает сначала рассказать план будущего рассказа своему соседу.

— А он тебя послушает и проверит, получился ли у тебя нарисованный словами «фильм». Не обижайся, если он предложит что-то исправить, обсудите, может, действительно будет лучше так, как предлагает партнер.

Дети по очереди рассказывают друг другу свои будущие сочинения, а сосед по

парте контролирует, поймут ли, интересно ли будет всем читать этот рассказ. После этого учитель спрашивает:

— Понравилось, как тебя слушал Са-ша (Петя, Оля...)? Помог он тебе тем, что слушал?

Возможно, кто-то из учеников спросит, можно ли исправлять соседа, когда он рассказывает, учитель отвечает, что можно, если слышишь, что так по-русски сказать нельзя.

После этого дети **записывают** рассказы. Свои работы дети **проверяют** сначала сами, а потом меняются с соседом тетрадями и проверяют работу соседа.

При проверке сочинение прочитывается три раза, причем каждый раз с новой целью: а) «Прочитай сначала, как будто ты читатель этого рассказа и видишь его впервые. Все ли понятно, удалось ли нарисовать словами, как весело играть с собакой? Получился ли маленький фильм? Нет ли в содержании чего-то лишнего, не пропущено ли что-то важное, последовательно ли изложены мысли, связаны ли они между собой?»; б) «Теперь прочитай как редактор, реши: верно ли построены предложения, правильно ли и точно выбраны слова, нет ли назойливых повторений?»; в) «А теперь проверь текст как учитель: исправь орфографические ошибки, проверь, верно ли поставил запятые и точки».

Когда сочинения возвращаются авторам, ученики еще раз проверяют свои работы, соглашаясь или нет с исправлениями, внесенными товарищами. В получившихся детских рассказах были исправления, которые в основном касались орфографии и границ предложения. Приведем примеры двух сочинений после окончательной правки.

Как с моей Сандручкой весело играть!

Я взял большую палку, которая была на сантиметр больше моей любимицы, и кинул её. Она перелетела через лужу и попала в лапы бультерьера. Щенок побежал за ней и кинулся на бультерьера.

Маленькая Сандра укусила его за лапу, и тот выпустил палку из зубов! А тем временем Сандра успела схватить палку и со всех лап кинулась ко мне. Она так сильно разогналась, что толкнула и свалила меня. Я поднялся, отряхнулся и решил: «Нет уж! Я лучше в следующий раз поиграю».

М. Максимов

Как с моим Филей весело играть.

Я очень люблю играть с моим Филей. Крикну ему: «Где твой мячик? Ищи его!» Он бежит по квартире, ищет. Найдёт мяч, подбегает с ним ко мне. Держит его в зубах, а мне не отдаёт. Дразнит. Начинаю мяч у него отбирать. Филька рычит и иногда кусается. Отберу у него мячик и бросаю в коридор. Филька – за ним, но я успеваю первая! Хватаю мячик! Руку с мячом высоко поднимаю. Филька прыгает, пытается у меня отобрать мяч и лает. Наконец-то мяч у Фильки. Он бежит на кухню, пробегает под столом, запрыгивает на диван, роняет мяч, тут же пытается его поймать. И ему, и мне весело.

Л. Сафарова

Как показали результаты, после проведения нескольких подобных сочинений получившиеся у детей тексты становятся все лучше: не остается сочинений, в которых значительно была бы нарушена логика изложения или отсутствовала основная мысль, все сочинения — повествования художественного стиля, и ошибок в детских работах встречаются значительно меньше. Кроме того, вместе ученики работают с большим удовольствием. Когда предлагаешь им написать очередной рассказ для нашей книги, дети наперебой предлагают разные темы: о школе, о временах года, о маме, о природе, об играх ребят, о праздниках, о путешествиях, о настоящей дружбе, — словом, они хотят писать и ощущают необходимость в новом для их возраста виде речи — письменной речи.



Нетрадиционные уроки русского языка по программе I–IV

Е.С. РАСПОПОВА,

заведующая районным отделом образования

М.В. САЛАТА,

методист по начальным классам, г. Вельск Архангельской области

Семнадцать лет работает учителем начальных классов г. Вельска Архангельской области **Валентина Борисовна Маркина**, отличник народного просвещения. Седьмой год она учит детей по развивающей системе Л.В. Занкова, ведет экспериментальную работу по теме «Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики», имеет высокие результаты работы.

Валентина Борисовна — творческий, вдумчивый, увлеченный работой учитель, необыкновенный труженик. Главное в работе В.Б. Маркиной — развитие творческого мышления, речи, гибкости и самостоятельности мысли учащихся, общение, уверенность в своих силах. Она — одна из лучших учителей нашего района, всегда оказывает помощь в подготовке методических объединений, семинаров, проводит открытые уроки, представляет свои педагогические находки, делится опытом своей работы.

Предлагаем для читателей журнала «Начальная школа» два нетрадиционных урока русского языка по программе I–IV, проведенных В.Б. Маркиной.

Тема «Слово и слог» (I класс)

1. Учитель:

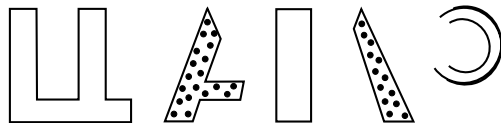
— Все мамы знают, что любят их дети. Учитель тоже знает, что дети любят «Киндер-сюрприз». Сегодня Киндер-

сюрприз пришел к нам на урок. Он научит нас делить слова на слоги. (Учитель ставит на полочку Киндер-сюрприз.)

2. Чистописание.

а) Игра «Буквенная мозаика».

— Возьмите первый сюрприз. Соберите буквы



(Один ученик на фланелеграфе выполняет это же задание.)

— Что можете сказать о буквах, которые у вас получились? Попробуйте из них составить слово. Прочитаем это слово хором. (*Шар.*)

б) Работа в тетрадах.

Дети прописывают в картинке-силуэте букву *ш*. Затем карандашные линии обводят фломастерами.

3. Поиск гласных и деление на слоги.

— Что еще увидели в тетрадах? (Наклеены картинки с изображением мяча.)

Откройте учебник на с. 19, найдите упражнение и подпишите картинки.

ша-р-ша-рик, мя-ч — мя-чик

Задание. Подчеркнуть гласные буквы и разделить слова на слоги.

— Узнайте, сколько в слове гласных букв, сколько слогов. Что заметили?

4. Деление слов на слоги.

— Киндер-сюрприз приготовил еще одну игру, которая называется «Мозаика слов». Прочитайте слово, которое дано на карточке, определите количество слогов.

В маленький Киндер-сюрприз соберем слова, состоящие из одного слога.

— *Гриб, дом, сад, кот, глаз, тигр, лев, круг, сон, день.*

— Второй Киндер-сюрприз побольше первого. Соберем в него двусложные слова.

Грибы, дома, сады, кошка, роза, кукла, ручка, пенал.

— А в самый большой Киндер-сюрприз соберем оставшиеся слова. Что можете сказать про количество слогов в этих словах?

— *Ребята, ученик, корова, собака, воробей, сорока, лисица, карандаш.*

5. Составление предложений из слов.

а) Откройте второй сюрприз. Слова даны на белом фоне и голубом. Составьте из них предложения: *хорошую, Надя, книгу, читает, мяч, у, большой, Вани.*

б) Составление устного рассказа про Ваню и его игру по картинке на с. 19.

6. Составление рассказа из предложений.

— Откройте третий сюрприз. Прочитайте предложения и составьте из них рассказ.

— *Мама купила Маше юлу. Маша взяла юлу в садик. Ребята играют с юлой. Юла гудит.*

— Спишите первое предложение. Подчеркните двусложные слова. Что заметили?

7. Итог урока.

Игра — нехитрая штука, да в каждой игре наука.

— Почему так говорят? Чему нас научил Киндер-сюрприз? Что вы заметили? (Дети открывают четвертый сюрприз, там они находят оценку «5».)

Тема «Части речи» (II класс)

1. Тема, цель.

— Это задание поможет нам узнать, о чем пойдет речь на уроке. На доске записаны слова, а рядом буквы. По моей подсказке вы находите слово, а на листочке записываете только букву.

1-й столбик: *сущ., ж. р. (ч); сущ., м. р. (а); сущ., ср. р. (е); гл., мн. ч. (т); гл., ед. ч. (и).*

2-й столбик: *сущ., одуш. (р); сущ., неодуш. (е); прил., ед. ч. (ч); прил., мн. ч. (и).*

На доске:

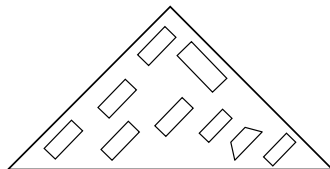
<i>с — яблоко</i>	<i>и — вкусные</i>
<i>ч — машина</i>	<i>е — альбом</i>
<i>т — читают</i>	<i>ч — сладкий</i>
<i>а — пенал</i>	<i>р — ученик</i>
<i>и — рисует</i>	

При проверке один ученик ставит буквы на полочку и дети читают хором: «Части речи».

— Сегодня на уроке подведем небольшой итог тем знаниям, которые получили по данной теме.

2. Гласные, согласные.

а) — И в этом нам поможет игра «Куча мала». Посмотрите, из чего она состоит? (Из букв и слов.)



Назовите буквы (*т, к, о*). На какие две группы их можно разделить? Расскажите про согласные звуки. Составьте из этих букв слова.



(У доски ученики составляют слова: кот, ток, кто.)

б) Игра «Третий лишний».

— Какое слово лишнее? Почему?

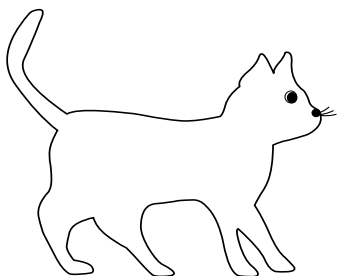
в) Найдите нужное слово по подсказке: сущ., одуш., м. р., ед. ч. — ?

Учитель ставит на полочку картинку с изображением кота.

— Этот важный кот Пушок в детстве был... (котенком).

3. Чистописание.

Работа с картинкой-силуэтом «котенок». Дети прописывают букву к, обводят карандашные линии.



4. Однокоренные слова.

— Котенок поможет нам распутать «Кучу малу». Запишем, кто у нас? (Котёнок.)

Кем он будет? (Котом.)

Что вы заметили? Выберем из «Кучи малы» однокоренные слова: море — морской, холод — холодный, верблюд — верблюдица, сад — садовый.

Найдите лишнюю пару слов. Назовите существительные, назовите прилагательные.

5. Поиск существительных, прилагательных и глаголов. Самостоятельная работа.

— Из «Кучи малы» выпишите существительные (девочка, котёнок, молоко), прилагательные (пушистый, заботливая, тёплое), глаголы (живёт, играет, кормит).

6. Развитие речи.

— Используя эти слова, составьте рассказ.

7. Работа с предложением.

— Все ваши рассказы начинались одинаково. Запишем это предложение:

У девочки живёт пушистый котёнок.

Объясните орфограммы. Укажите, какой частью речи выражено каждое слово.

8. Словарная работа.

а) Учитель читает отрывок из стихотворения С. Маршака «Усатый-полосатый».

Не было в доме мышей, а было много карандашей. Лежали они на столе у папы и попали котёнку в лапы. Как помчался он вприпрыжку, карандаш поймал, как мышку.

Каким показался этот отрывок? Что вас рассмешило? (Котёнок играет карандашом.)

Карандаш — это слово из ... (словаря).

б) — А над другими словарными словами «Куча мала» вас просит подумать:



(Корова, комната, помидор.)

в) Словарный диктант с секретом.

Комната, корова, молоко, ягода, помидор, концерт, язык.

— Обведите фломастером ту букву, на которую указывает цифра.

3, 2, 3, 3, 5, 4, 3,

9. Итог урока.

— А почему нас так можно назвать? Из чего состояла «Куча мала»?



некоторых особенностях первоначального обучения русскому языку детей мигрантов

М.В. ГОЛОВАНОВА, Н.Б. КАРАШЕВА

В настоящее время в Российской Федерации возникла реальная необходимость создания специальных классов для обучения детей мигрантов, прибывающих в Россию из различных регионов бывшего СССР. Среди мигрантов, проживающих сейчас в России, наряду с русскоязычными гражданами имеется значительное число людей, для которых русский язык не является родным. При обучении детей мигрантов нерусской национальности необходимым оказывается создание специальных классов, где они в течение определенного времени изучают русский язык более интенсивно по сравнению с тем, как они постигали его в своих национальных школах.

Поскольку в одном классе любой школы с русским языком обучения (сельской или городской) могут оказаться дети разных национальностей, то, естественно, русский язык будет выступать в роли языка-посредника, а сами классы приобретут статус классов с многонациональным составом учащихся. Основная задача обучения детей мигрантов в подобных классах уже на самой первой его ступени заключается в подготовке учащихся к дальнейшему их обучению на русском языке.

В зависимости от того, каким уровнем знаний владеют приехавшие в Россию дети, они распределяются по разным классам школы, начиная с первого. Вполне естественно, что начальный период обучения русскому языку детей нерусской национальности должен включать все основные, традиционные для данного этапа обучения, ступени:

- 1) предварительный устный курс (формирование навыков устной речи);
- 2) обучение грамоте (первоначальное формирование навыков чтения и письма), развитие речи;
- 3) чтение, развитие устной и письменной речи.

Каждый из данных периодов имеет свою специфику, которая определяется: целями и задачами обучения; содержанием учебного мате-

риала; характером речевой деятельности учащихся; их интересами, возрастными особенностями и уровнем владения русским языком.

Каждый этап начального обучения русскому языку как неродному, естественно, имеет свою определенную специфику. Так, например, содержание, структура и типология уроков в период предварительного устного курса определяются следующими задачами: формированием и становлением элементарной речи на русском языке в пределах, необходимых для последующего обучения чтению и письму; развитием произносительных и лексико-грамматических навыков; выработкой умения наблюдать языковой материал и оперировать языковыми фактами; воспитанием интереса к учебному предмету «Русский язык». Решение поставленных задач связано, во-первых, с необходимостью формирования на уроках умений и навыков распознавания русской речи на слух (речь учителя, звукозапись) и продуцирования ее простейших образцов; представлением всего языкового материала в устной форме с опорой на зрительную и условно-графическую наглядность, — во-вторых.

Содержанием уроков в период предварительного устного курса является объединенный вокруг тем и ситуаций элементарного общения минимизированный языковой материал, сочетающий игровую и учебную деятельность учащихся. При этом формирование и развитие речевой деятельности учащихся происходит в пределах только двух ее видов: аудирования и говорения. В период устного курса вводится такой языковой материал (слова, предложения, тексты), который необходим для осуществления типичных ситуаций общения между семилетними детьми и возможного общения нерусских детей этого возраста с их русскими сверстниками. Приведем некоторые из этих ситуаций:

- знакомство (во время различного рода игр в школе, на улице и т.п.),
- рассказ о семье, сведения о членах семьи,



- узнавание адреса и местонахождения школы, клуба и пр.,
- речевой этикет за столом,
- речевое поведение в магазине, на транспорте, у врача,
- поездка в другой город.

Данные ситуации реального общения детей друг с другом, соответствующим образом видоизменяясь, становятся учебными. Во время игры ребенок познает окружающий мир и как бы находит свое место в нем. Следовательно, для обучения второму (русскому) языку отрывать ребенка от игры нельзя. Наоборот, нужно стремиться максимально использовать его умение играть, отобрать наиболее типичные игры и через игру, проводимую на русском языке, пытаться вводить новые слова, строить из них предложения и т.д. Причем это должны быть ролевые игры, когда, выполняя ту или иную роль, ребенок строго придерживается определенных правил. В ролевой игре обязательно должны быть и действующие лица, и правила (сюжет), и действия, без чего игра не может состояться. Причем действия в игре могут быть как речевыми (выполнение словами роли), так и неречевыми (выполнение действия молча); они могут быть также индивидуальными и хоровыми.

Каждая ролевая игра имеет свое начало, так называемый «вход в игру», узнавание ее правил и согласие им подчиняться, ход игры (ее проведение) и ее окончание (выход из игры). Для успешного проведения игр на уроках русского языка необходимо, чтобы любая игра прошла два этапа: 1) обращение к неречевым действиям; 2) исполнение роли и обращение к речевым действиям как индивидуальным, так и хоровым.

Приведем перечень возможных ролевых игр: «У врача» («Доктор Айболит»), «В игрушечном магазине», «В школе зверей», «Кот и мыши», «Красная шапочка», «Волки и гуси» и т.д. С помощью названных игр могут быть отработаны и те реальные ситуации общения, о которых уже говорилось выше: например, познакомиться и, следовательно, узнать такие русские слова, как «здравствуйте», «до свидания», а также можно слова, которые необходимы во время игр «У врача», «В игрушечном магазине», «В школе зверей» и т.д.

Практика обучения русскому языку как неродному убедительно свидетельствует о том,

что чрезмерное увлечение игрой не способствует эффективному его усвоению. Поэтому на занятиях предварительного устного курса, проводимых с детьми мигрантов, необходимо найти разумное сочетание игры с традиционными этапами урока: беседой, диалогом, прослушиванием текстов на русском языке и т.д.

На примере фрагмента одного урока покажем, как может осуществляться сочетание игровой, учебно-игровой и учебной деятельности.

Учебно-игровой урок на тему «Учитель и ученик».

Ситуация общения: знакомство с учителем и товарищем.

Языковой материал: повторение пройденного.

Оборудование урока: серия картин: 1) учитель и класс, 2) учитель в коридоре разговаривает с незнакомой девочкой, 3) учитель в коридоре разговаривает с незнакомым мальчиком, 4) учитель открывает дверь, на пороге незнакомая девочка (незнакомый мальчик).

Этапы урока.

1-й этап — прослушивание диалогов с показом персонажей на картинках.

Образцы диалогов.

— Здравствуйте, дети!

— Здравствуйте.

— Я ваша учительница. Меня зовут ...
А как тебя зовут?

— Витя.

* * *

— Здравствуй, девочка.

— Здравствуйте.

— Меня зовут ... А тебя?

— Аня.

* * *

(Раздается стук в дверь.)

— Входи.

— Здравствуйте.

— Здравствуй, мальчик. Ты наш новый ученик?

— Да.

— Как тебя зовут?

— Саша.

— Садись.

2-й этап — трансформация диалогов. Дети воспроизводят исходные диалоги, вводя в них свои собственные имена, называя по имени и отчеству свою учительницу.

3-й этап — беседа с детьми: дети называют свои имена, говорят, сколько им лет.

4-й этап — переключка. Учитель называет имена детей. Каждый быстро встает, отвечает «я» и садится.

5-й этап — работа по картинкам и беседа. Кто он? (Он ученик.) Кто она? (Она ученица.) А ты? (Я ученик.) А вы? (Мы ученики.) А они? (Они ученицы.) Что ты делаешь на перемене? (Играю, гуляю.)

6-й этап — подвижные игры.

Мальчики, встаньте. Девочки, сядьте. Ученики, встаньте. Ученицы, встаньте. Мальчики, бегайте. Девочки, сядьте.

7-й этап — произносительные упражнения (дети имитируют услышанное): на-ня, ба-бя. Как зовут меня? Как зовут тебя?

8-й этап — заучивание наизусть.

Я, ты, он, она — вместе целая страна.

9-й этап — работа над текстом. Текст прослушивается, проводится работа, направленная на его запоминание. Далее текст инсценируется. В качестве текста для слушания и дальнейшей инсценировки на первых порах могут быть выбраны сказки.

Теремок.

Это теремок. В теремке собака, кошка и мышка. Пришел петушок.

— Тук-тук-тук. Кто в теремке живет?

— Я, собака: ав-ав-ав.

— Я мышка: пи-пи-пи.

— Я кошка: мяу-мяу-мяу.

— А ты кто?

— Я петушок: ку-ка-ре-ку. Пустите меня!

— Иди к нам!

И стали они жить вместе.

10-й этап — материал для обобщения. В качестве такого материала используются исходные диалоги, по образцу которых учащиеся составляют самостоятельные высказывания.

В заключение урока детям можно предложить спеть хором хорошо знакомую им песню из какого-нибудь полюбившегося мультфильма.

После завершения предварительного учебного курса учащиеся-мигранты приступают к очень важному этапу начального обучения — овладению русской грамотой.

Для более успешного усвоения основ русской (неродной) грамоты по любому из действующих ныне букварей детям мигрантов необходимо будет в дальнейшем предлагать дополнительные задания и упражнения, помогающие им постигать новый для них предмет. Но этот вопрос следует рассмотреть отдельно.

вопросу об оценке знаний на уроках русского языка

О.Ю. ТАНИНА,

кандидат педагогических наук

В современной практике преподавания русского языка роль тестирования как одного из наиболее точных методов педагогических измерений постоянно растет. Свидетельство тому — большое количество публикаций, диссертационных исследований, курсов, научно-практических семинаров и пр. по проблемам тестирования. Вырос и интерес учителей к этому нетрадиционному для нашей школы способу измерения, большее применение лингводидактических тестов в повседневной практике преподавания. Это объясняется, с одной стороны, стремлением преподавателей

получить максимально объективную оценку уровня подготовки ученика, с другой — использовать наиболее адекватные проверяемому объекту (язык — речь) формы контроля. Основной функцией тестирования является функция контроля. Преимущества тестов по сравнению со всеми другими возможными формами последнего сводятся к следующему: все учащиеся при тестировании находятся в равных условиях, что позволяет объективно сравнивать их достижения; исключается субъективность учителя; результаты тестирования поддаются статистической обработке.



Для эффективной реализации названной функции теста (как, впрочем, и других — собственно обучающей, повторительно-закрепляющей, развивающей, познавательной, дисциплинирующей, исследовательской, учебно-информационной) следует соблюдать следующие принципы, выделенные В. Коккотой: 1) составление или применение только таких лингводидактических тестов, которые достаточно качественны, достаточно надежны, валидны с точки зрения целей и задач тестирования и учебно-воспитательной работы; 2) соблюдение обычных процедур разработки, проведения и обработки результатов тестов; 3) соблюдение оптимального соотношения тестовых и нетестовых форм контроля, т.е. использование лингводидактических тестов только тогда, когда это оправдано; 4) соблюдение общедидактических принципов контроля — регулярности, систематичности, активности, сознательности и др. при организации тестового контроля.

В рамках данной заметки речь пойдёт о так называемых нестандартизованных тестах (или преподавательских), которые составлены самими учителями для своих учащихся¹. В данном случае несколько упрощенное понимание тестов (тестирования) имеет в себе и положительный момент, что отмечают и профессиональные тестологи (см., например, работы М.Б. Челышковой). Он заключается в том, что в данном случае тест (тестовая контрольная работа) составляется специалистами (в данном случае учителями начальных классов) по содержанию предмета, которые способны удачно интерпретировать задания в тестовую форму.

Тестовая форма позволяет проверить уровень сформированности как языковой, так и коммуникативной компетенции учащихся.

Тестирование «лингвистического» владения языком (собственно языковая компетенция) осуществляется через разного рода тестовые задания: задания альтернативного типа, задания на множественный выбор, на ус-

тановление соответствия, на перегруппировку, на распознавание, на образование по аналогии, на исправление неверных форм, неправильных утверждений. Приведем несколько примеров тестовых заданий², которые могут войти в тест (т.е. в систему тестовых заданий, выстроенных в рамках определенной стратегии предъявления, позволяющих эффективно оценить испытуемых и качественно интерпретировать их оценки в определённой шкале) по темам «Звуки и буквы», «Гласные звуки и буквы», «Согласные звуки и буквы», «Слог», «Ударение», изучаемым на уроках русского языка в I (или II классе). Все задания батареи тестов можно разделить на группы в соответствии с переменными, которые реально варьируются в языке (глухие/звонкие согласные звуки, твердые/мягкие согласные звуки, верное/неверное ударение и т.д.). Окончательная оценка уровня владения знаниями звуко-буквенной системы русского языка складывается из элементарных оценок языковых знаний по названной теме. Батарея тестов при этом способствует выстраиванию элементарных навыков и умений, которые применяются потом при звуко-буквенном анализе. Знания проверяются на уровне слов. В тест включены задания на проверяющие умения различать понятия «звук» и «буква», распознавать гласные и согласные, твердые и мягкие, глухие и звонкие, шипящие согласные.

1. Если в слове согласных букв больше, чем гласных, поставьте в клеточке слева ☐.

- а) ☐ мама ☐ бабушка ☐ сестра
☐ тётя ☐ внук
☐ папа ☐ дедушка ☐ брат
☐ дядя ☐ внучка
- б) ☐ арбуз ☐ киви
☐ мандарин ☐ ананас
☐ банан ☐ груша

2. Отметьте знаком ☐ слова, в которых только одна гласная буква.

¹ Ср.: «Стандартизованным тестом называется такой тест, который опробован на достаточно большом (500–1000 чел.) и представительном контингенте тестируемых и который имеет стабильные и приемлемые показатели качества, а также спецификацию — паспорт с нормами, условиями и инструкциями для его многократного использования в разных условиях» (В. Коккота).

² Тесты взяты из учебника-тетради по русскому языку для I класса четырехлетней начальной школы «Наше русское слово». Авторы В.Г. Горецкий, С.Ю. Михайлова, О.Ю. Шарапова. — СПб.: СпецЛит, 2000.

- ☐ пей ☐ песня ☐ платье ☐ чай
☐ вода ☐ пой ☐ шью ☐ лей

3. Отметьте знаком ☐ слова, в которых есть больше двух гласных букв подряд.

- ☐ здравствуй ☐ встреча ☐ прощай
☐ взрослый
☐ привет ☐ друг ☐ взгляд ☐ детство

4. Если в слове количество звуков и букв совпадает, поставьте в клеточке слева ☐, если нет — ☐.

- а) ☐ олень ☐ заяц
☐ лось ☐ медведь
☐ волк ☐ барсук
б) ☐ воробей ☐ дятел
☐ орёл ☐ синица
☐ глухарь ☐ сорока
в) ☐ тыква ☐ дыня
☐ кабачок ☐ огурец
☐ морковь ☐ свёкла
г) ☐ тетрадь ☐ ластик
☐ учитель ☐ пенал
☐ альбом ☐ письмо
☐ рюкзак ☐ букварь

5. Если слово правильно разделено на слоги, поставьте в клеточке слева ☐, если нет — ☐.

- а) ☐ На-та-ша ☐ Ма-ри-на
☐ Пет-я ☐ Во-ло-дя
☐ Фё-дор ☐ А-лё-ша
☐ Л-иза ☐ В-а-ня
б) ☐ бе-рё-за ☐ д-уб
☐ о-си-на ☐ то-поль
☐ ли-па ☐ ря-би-на
☐ е-ль ☐ ке-др

6. Поставьте знак ☐ рядом со словами, в которых есть только глухие согласные звуки.

- ☐ суп ☐ стук ☐ шум
☐ кот ☐ крот ☐ сок
☐ фрукт ☐ писк ☐ сон

7. Поставьте знак ☐ рядом со словами, в которых есть парные по глухости/звонкости согласные.

- а) ☐ парад ☐ гудок ☐ шарик
☐ пальба ☐ глазок ☐ шажок

- б) ☐ шефство ☐ сизый ☐ туда
☐ буфет ☐ серый ☐ сюда

8. Поставьте знак ☐ рядом со словами, которые оканчиваются на мягкий согласный.

- а) ☐ герань ☐ роза
☐ лютик ☐ сирень
☐ ромашка ☐ жасмин
б) ☐ фасоль ☐ редис
☐ бобы ☐ репа
☐ помидор ☐ картофель
в) ☐ осина ☐ клён
☐ ясень ☐ дуб
☐ липа ☐ ель

9. Отметьте знаком ☐ клички животных, в которых первый звук мягкий.

- ☐ Белка ☐ Зорька ☐ Бобик ☐ Барбос
☐ Дикки
☐ Стрелка ☐ Ночка ☐ Малыш ☐ Феня
☐ Лесси

10. Отметьте знаком ☐ имена, в которых есть только мягкие согласные.

- ☐ Лиля ☐ Витя ☐ Оля ☐ Федя ☐ Коля
☐ Вика ☐ Юля ☐ Петя ☐ Толя ☐ Люся

11. Отметьте знаком ☐ имена, в которых есть только твёрдые согласные.

- ☐ Артур ☐ Глеб ☐ Максим ☐ Зина
☐ Тамара
☐ Лара ☐ Нина ☐ Ада ☐ Макар
☐ Вадим

12. Отметьте знаком ☐ слова, в которых больше одного шипящего звука.

- а) ☐ шалаш ☐ камыш
☐ шуршит ☐ жужжит
☐ чашка ☐ чаша
б) ☐ шука ☐ шишка
☐ чиж ☐ щепка
☐ жара ☐ желе

13. Если в слове ударение обозначено верно, поставьте в клеточке слева ☐, если неверно — ☐.

- ☐ алфа'вит ☐ мага'зин



- ☐ авто'бус ☐ свекла'
☐ арбу'з ☐ киломе'тр

Знакомить детей с «тестовой» формой заданий можно в ходе обычных уроков. Весь тест, составленный учителем, предьявляется на уроках повторения и обобщения материала по той или иной языковой теме.

Речевые тесты, призванные измерять уровень владения различными видами речевой деятельности, так или иначе измеряют уровень коммуникативной компетенции испытуемых. В качестве примеров «тестовых» заданий, позволяющих оценить перцептивные возможности учащихся, можно предложить диалоги с пропущенными репликами, которые учащиеся должны восстановить; воссоздание текста или его фрагмента; выбор правильного ответа из множества данных; построение сообщений (устных и письменных) по заданно-

му плану, таблице; расшифровка текста с сокращениями и пр.

Образцы методик по определению уровня владения различными видами речевой деятельности можно найти в книге «Учебные стандарты школ России. Государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 1». М.: Творческий центр «Сфера», «Прометей», 1998.

Общее представление о системе тестирования, практике тестирования в лингводидактике можно получить из книг: Аванесов В.С. Вопросы объективации оценки результатов обучения. М., 1976; Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М., 1996; Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989; Челышкова М.Б. Методические рекомендации по разработке педагогических тестов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995.

Проблемы урока волнуют учителей...

М.И. МОРО



От редакции. Опубликованные много лет назад в нашем журнале материалы анализа уроков¹ и сейчас звучат достаточно современно. Советуем перечитать статьи **Марии Игнатьевны Моро** — известного ученого, автора учебников математики для начальной школы, психолога, педагога, методиста.

У М.И. Моро было и есть очень много полезных для молодых и опытных педагогов публикаций в журнале «Начальная школа», еще больше — статей, которыми она дала путевку в профессиональную жизнь как один из самых незаменимых на протяжении многих лет членов редакционной коллегии журнала.

Приводим отдельные фрагменты статьи 1979 г., имеющие прямое отношение к основной теме номера.

¹Моро М.И. Чем хорош и чем плох наш урок? // Начальная школа, 1975, № 3.
Моро М.И. Продолжаем обсуждение уроков // Начальная школа, 1979, № 10.

Проблема урока — его содержание, построение, организация и методика работы на уроке — не случайно волнуют учителей. Интерес к нему определяется прежде всего тем, что именно в повышении эффективности каждого урока читатели справедливо видят залог успеха повышения качества обучения и воспитания в целом. Действительно, как отмечал в одной из своих статей А.С. Пчелко, «урок — это часть того большого и целого, что является процессом обучения и воспитания. В ней, в этой части, как в фокусе, сосредоточиваются и отражаются все основные линии педагогического процесса»...¹.

Для того чтобы совершенствовать свое методическое мастерство, целенаправленно работать над повышением качества своих уроков, важно научиться анализировать каждый проведенный урок, делать вывод о том, что удалось и что не удалось выполнить из задуманного, какие недочеты в подготовленном плане урока обнаружились при его реализации в классе. При анализировании своих удач и неудач, вскрытии их причин будет накапливаться опыт, учет которого обязательно скажется в дальнейшей работе.

Этим же и объясняется большое значение, которое придается в повышении квалификации учителя, посещению уроков в других классах, проведению так называемых открытых уроков с последующим их анализом...

Урок лишь звено в единой цепи учебного процесса. Из урока в урок решаются те общие образовательные и воспитательные задачи, которые стоят перед начальным курсом математики. Так, каждый урок должен внести свою лепту в дело всестороннего развития учащихся и, в частности, в развитие их познавательных способностей. Изо дня в день необходимо учить детей наблюдать и сравнивать наблюдаемые факты, высказывать на этой основе те или иные предположения, делать выводы, проверять их, обосновывать свои идеи, действия и т.п. Постоянно приходится помнить и о задаче воспитания у детей самостоятельности и активности как черт личности, формировании стремления и привычки к трудовому усилию, настойчивости в преодолении трудностей и других важнейших черт

личности. Каждый урок должен быть и очередным шагом вперед в овладении учащимися новыми знаниями, умениями и навыками, ступенькой в их закреплении и развитии.

Естественно, что весь комплекс общих образовательных и воспитательных задач не может быть отражен в формулировке целей каждого конкретного урока, хотя они в той или иной мере и решаются на нем. При подготовке к уроку важно выделить его конкретные задачи, однако при анализе нельзя упускать из виду и то, что дал (или чего не дал, а мог дать) данный урок для достижения общих целей обучения и воспитания младших школьников...

Следующий шаг, который должен быть сделан при подготовке к уроку после определения конкретных его задач, — отбор соответствующего поставленным целям содержания (упражнений, вопросов, заданий) и определение последовательности их использования на уроке.

Эта задача также должна решаться с учетом того материала, который рекомендован для данного урока в учебнике, но здесь самому учителю предоставляются довольно большие возможности в выборе вопросов заданий, которые могут быть использованы в дополнение к намеченным в учебнике. Учитель всегда сам решает и вопрос о том, все ли из предлагаемых в учебнике упражнений будут использованы на уроке. Наконец, он имеет полное право заменить данные в учебнике упражнения другими, которые сочтет более отвечающими стоящим задачам. Именно поэтому при анализе урока важно сопоставить определенное учителем содержание урока с тем, которое заложено в учебнике, методических указаниях к нему, выявить рациональность или нерациональность решения, принятого учителем...

Посмотрим теперь, какие методы и формы организации работы используются на уроке, в какой мере они помогают в решении поставленных задач. Здесь прежде всего важно хорошее владение учителем разнообразными методическими приемами работы, умение организовать работу детей по-разному, внимание к использованию таких приемов, которые спо-

¹ Пчелко А.С. Урок математики в начальных классах // Начальная школа, 1973, № 3. С. 41.



способствуют поддержанию у детей интереса к занятиям, снятию усталости.

Так, на нем находят себе место такие разнообразные методы работы, как беседа, направленная на проверку усвоения детьми пройденного, математический диктант, самостоятельная работа учащихся, организуемая по вариантам, индивидуальная самостоятельная работа у доски с целью проверки и оценки знаний детей при одновременном проведении фронтальной работы с классом (уплотненный опрос), эвристическая беседа с элементами практической работы детей при рассмотрении нового, практическая работа по вычерчиванию отрезков — при закреплении новых знаний, домашняя самостоятельная работа. На уроке предусмотрено использование стихотворной задачи-шутки, игры, разного рода стихов, используемых в ходе проведения физкультминутки, и др.

Богатство методических приемов и форм организации занятий на уроке, несомненно, одно из свидетельств высокой квалификации учителя...



В преддверии своего юбилея Мария Игнатьевна очень загружена трудной, но любимой для неё работой — готовятся к изданию новые учебники математики для четырехлетней начальной школы и другие пособия для учителей и учащихся. М.И. Мороз находится в гуще новых творческих дел, значимых для российского образования.

Дорогая Мария Игнатьевна! Мы восхищаемся Вашей преданностью делу всей Вашей жизни, Вашей необыкновенной мудростью, величайшей ответственностью перед учителями и детьми. Желаем Вам доброго здоровья, благополучия, творческих сил на долгие годы. Примите наши искренние поздравления с Вашим красивым юбилеем!

Министерство образования РФ
Редакция и редколлегия
журнала «Начальная школа»
Издательство «Просвещение»
Коллеги, ученики



Урок математики в I классе

И.С. ОРДЫНКИНА

Тема: числа 1, 2, 3, 4.

Цель:

— познакомить с образованием числа 4 путем прибавления 1 к числу 3 и с образованием числа 3 путем вычитания 1 из 4;

— формировать умение сравнивать числа 1, 2, 3, 4;

— познакомить с составом числа 4;

— научить писать цифру 4.

Оборудование:

— у учителя: наборное полотно, предметные картинки, геометрические фигуры, разные по форме, размеру и цвету;

— у учащихся: карточки с цифрами 1, 2, 3, 4; геометрические фигуры из математического набора.

Ход урока.

I. Воспроизведение и коррекция опорных знаний учащихся.

1) Актуализация знаний о последовательности чисел 1, 2, 3.

Ответы на вопросы:

— Какое число при счете предшествует числу 2?

— Какое число при счете следует за числом 1?

— Сколько надо прибавить к 2, чтобы получить 3?

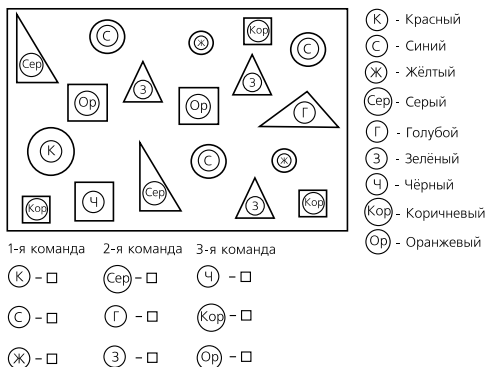
— Между какими числами при счете находится число 2?

— От какого числа надо отнять 1, чтобы получить 1?

— Какое число больше — 3 или 1?

Учащиеся показывают ответы с помощью карточек с цифрами.

2) Формирование умения соотносить числа 1, 2, 3 с соответствующей группой предметов. Игра «Сколько фигур?».



На наборном полотне учитель выставляет геометрические фигуры (варианты: на доске вывешивается плакат или на магнитной доске, фланелеграфе вывешиваются фигуры).

Представители от каждой команды подходят к доске, считают количество предметов, изображенных в их столбике, и записывают цифру около соответствующего изображения. Выигрывает команда, выполнившая задание быстро и правильно. После подведения итогов игры учитель задает вопросы:

— Что общего у фигур каждого столбика?

— Как называются фигуры каждого столбика?

— Чем отличаются фигуры в каждом столбике?

3) Повторение состава чисел 2, 3.

Ответы на вопросы:

— 3 — это 1 и сколько?

— 2 — это 1 и сколько?

— 3 — это 2 и сколько?

Учащиеся показывают варианты состава чисел с помощью геометрических фигур разного цвета.

II. Изучение нового материала.

1) Образование чисел 4 и 3.

Сегодня на уроке мы познакомимся еще с одним числом, а поможет нам сказочный герой, который сам про себя говорил так:

Мишка очень любит мед!

Почему? Кто поймет?

В самом деле, почему

Мед так нравится ему? (Борис Заходер.)

Кто же будет вместе с нами сегодня знакомиться с новым числом? Правильно, Винни Пух.

Однажды в дождливый осенний день Винни Пух сидел дома и грустил. На наборное полотно выставляется картинка с изображением Винни Пуха.

— Сколько сказочных героев вы видите? (Одного.)

— Какой цифрой обозначается это число?

Ученики поднимают карточку с цифрой 1.

— Положите перед собой столько кружочков, сколько медвежат вы видите. Вдруг в дверь кто-то постучался. Винни Пух спросил: «Кто там?» Кто пришел к Винни Пуху, если он ответил про себя так: «Это я, твой друг. У меня вместо хвостика — крючок, вместо носа — пятачок»? (Пятачок.) Учитель выставляет на наборное полотно картинку с изображением Пятачка.

— Сколько героев из сказки теперь в доме Винни Пуха? (Два.)

— Какой цифрой обозначают это число?

Ученики поднимают карточку с цифрой 2.

— Как сделать, чтобы кружков у вас на парте тоже стало два? Ученики кладут еще один кружок.

— Можно ли с помощью цифр и математических знаков записать, как мы получили число 2? На доске появляется запись: $1+1=2$.

— Вдруг в дверь опять кто-то постучался. Догадайся, кто пришел к Винни Пуху, если на вопрос «Кто там?» Винни Пух и Пятачок услышали загадку:

Длинное ухо,
Комочек пуха.
Прыгаю ловко,
Грызу морковку.

— Кто пришел к Винни Пуху? (Кролик.) Учитель выставляет на наборном полотне картинку с изображением Кролика.

— Сколько зверей теперь в доме Винни Пуха? (Три.)

— Какой цифрой обозначают это число?

Ученики поднимают карточку с цифрой 3.

— Как сделать, чтобы кружков у вас на парте тоже стало три? Ученики кладут еще один кружок.



— Можно ли с помощью цифр и математических знаков записать, как мы получили число 3? *На доске появляется запись:* $2+1=3$.

— Тут в дверь постучался еще один гость, который рассказал о себе следующую загадку:

В лесу темно.
Все спят давно.
Одна птица не спит,
На суку сидит,
Мышей сторожит.

— Кто пришел к Винни Пуху? (Сова.) *Учитель выставляет на наборное полотно картинку с изображением Совы.*

— Сколько зверей теперь в доме Винни Пуха? (Четыре.)

— Число четыре обозначается цифрой 4. *Учитель демонстрирует детям соответствующую цифру.*

— Как сделать, чтобы кружков у вас на парте тоже стало четыре? *Ученики кладут еще один кружок.*

— Можно ли с помощью цифр и математических знаков записать, как мы получили число 4? *На доске появляется запись:* $3+1=4$.

— Винни Пух решил угостить своих друзей чаем. Сначала он поставил 2 чашки. Положите перед собой столько треугольников, сколько чашек поставил Винни Пух. Потом он поставил еще одну чашку. Сколько стало чашек? Как получили 3 чашки? Как сделать, чтобы треугольником тоже стало 3? Затем Винни Пух поставил еще одну чашку. Сколько стало чашек? Как получили 4 чашки? Как сделать, чтобы треугольников тоже стало 4? (Все действия соотносятся с равенствами, записанными на доске: $2+1=3$, $3+1=4$.)

2) Соотнесение чисел 1, 2, 3, 4 с соответствующими множествами предметов.

Винни Пух и его друзья решили поиграть в школу. Сова была учителем, а остальные герои сказки — учениками. Сова поставила перед учениками 4 шишки и попросила учеников с помощью карточек ответить на вопрос: «Сколько шишек?» Винни Пух показал карточку с цифрой 3, а Пятачок и

Кролик — с цифрой 4. Как вы думаете, сколько шишек показала сова? Кто из учеников Совы прав? *Учитель меняет количество предметов и карточки, задание повторяется несколько раз.*

3) Состав числа 4.

После игры Винни Пух стал угощать друзей фруктами. Сначала он достал яблоки: 2 желтых и 2 красных. Сколько всего яблок положил Винни Пух? (4.) Сколько желтых? (2.) Сколько красных? (2.) Как можно получить 4? ($2+2$.) Затем он достал груши: 1 зеленую и 3 желтые. Сколько всего груш достал Винни Пух? (4.) Сколько зеленых? (1.) Сколько желтых? (3.) Как можно получить 4? ($1+3$.) Потом он достал бананы: 3 больших и 1 маленький. Сколько всего бананов достал Винни Пух? Сколько больших? (3.) Сколько маленьких? (1.) Как можно получить 4? ($3+1$.) Итак, 4 — это 1 и сколько? 2 и сколько? 3 и сколько?

Друзья решили пойти погулять, а мы немножко отдохнем.

Физкультминутка.

Раз, два, три, четыре.
Встал с постели мишка Винни.
Потянулся, улыбнулся
И отправился гулять,
В лес малину собирать.

Работа по учебнику. Дети находят печатную цифру 4, читая ряд чисел, записанный в правом верхнем углу страницы 28 (учебник авт. М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой выйдет в изд. «Просвещение» в 2001 г.).

— Рассмотрите верхнюю картинку. Сколько отремонтированных машин на картинке? Сколько не отремонтированных машин? Сколько всего машин? Как записали, что машин три да еще одна? Что делает мальчик? Сколько колес должно быть на машине, которую ремонтирует мальчик? Когда он снял одно колесо, то осталось 4 колеса без одного. Как это записали? Как получили числа 4 и 3?

По нижнему рисунку на странице 28 проводится работа по соотнесению чисел 1, 2, 3, 4 с соответствующими множествами предметов.

Заучивание состава числа 4 происходит с помощью монет, вырезанных из приложения к учебнику.

— Как можно набрать 4 рубля, имея три монеты по 2 рубля и две монеты по 1 рублю?

По нижнему рисунку на странице 28 повторяется получение числа 4, рассматривается письменная цифра 4, уточняется место цифры 4 на циферблате часов.

4) Сравнение чисел 1, 2, 3, 4 происходит по числовой лесенке на странице 29. Новым будет сравнение чисел 1, 2, 3 с числом 4.

5) Обучение письму цифры 4.

Работа в тетрадах.

— Цифра 4 состоит из трех элементов — палочек. Начинаем писать первую палочку немного правее середины верхней стороны клетки. Ведем руку к центру клетки и, не отрывая ручку от бумаги, пишем направо горизонтальную палочку, немного не доводя ее до правой стороны клетки. Третью палочку начинаем писать чуть выше середины правой стороны клетки, ведём ручку вниз до нижней стороны клетки.

Проблемы современного урока математики в начальных классах

Н.Б. ИСТОМИНА,

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой методики начального обучения МГОПУ*

Поводом к написанию статьи явилось письмо учительницы, которая давала урок математики в связи с аттестацией и... была не аттестована, так как, по мнению методиста, урок не соответствовал современным требованиям, предъявляемым к уроку математики. Чтобы было ясно, о чем идет речь, приведу описание данного урока, которое было подробно изложено в письме.

Тема урока. Порядок выполнения действий в выражениях (первый урок по теме).

Цель. Познакомить учащихся с правилами порядка выполнения действий в выражениях.

Описание урока. На доске заранее записаны выражения:

$$3 \cdot 7 + (5 + 8) - 4$$

$$3 + 7 \cdot (5 + 8) + 4$$

$$(3 + 7) \cdot 5 + 8 \cdot 4$$

— Сравните выражения. Чем они похожи? Чем отличаются друг от друга?

Дети отвечают по-разному. Одни указывают только на некоторые признаки сходства и различия, другие — пытаются оформить свой ответ в более обобщенном виде.

Некоторые ответы учащихся буду по ходу урока приводить в скобках. (В первом выра-

жении в скобках $5 + 8$, а в третьем в скобках $3 + 7$; число 4 в первом выражении вычитается, во втором прибавляется, а в третьем выражении надо умножить на 4; числа одинаковые во всех выражениях, а действия с этими числами выполняются разные).

— Сегодня в центре нашего внимания будут те арифметические действия, которые выполняются с числами. Думаю, что вы сможете ответить, сколько действий выполняется в каждом выражении? (4! А этим тоже выражения похожи!)

— Думаю, что вы сможете ответить и на такой вопрос: «Какое действие нужно выполнять в каждом выражении первым?» (То, которое записано в скобках.)

— Верно. Но вот какое действие нужно выполнять в каждом выражении вторым, третьим, четвертым, — это как раз тот вопрос, на который мы должны ответить в конце урока.

Итак, цель нашего урока — ответить на вопрос: в каком порядке надо выполнять действия в данных выражениях. Пока я закрою эти выражения шторкой.

Откройте учебник (Истомина Н.Б. Математика. 3 класс, программа 1–4) на с. 70. Прочитайте название темы.



Затем мы выполняем задания из учебника № 212, 213, 214. (Приведу эти задания, так как без них чтение статьи будет затруднительно.)

212. Сравни выражения в каждой паре. Чем они похожи? Чем отличаются? Чем похожи вторые выражения в каждой паре? Чем похожи первые выражения в каждой паре?

$$\begin{array}{lll} 72 - 9 - 3 + 6 & 48 - 6 + 7 + 8 & 27 - 3 + 2 - 6 \\ 72 : 9 \cdot 3 : 6 & 48 : 6 \cdot 7 : 8 & 27 : 3 \cdot 2 : 6 \end{array}$$

213. Чем отличаются друг от друга выражения в каждом столбике?

$$\begin{array}{ll} 56 - (8 + 9) - 7 & 72 : 9 \cdot 3 : 6 : 2 \\ 56 - 8 - 9 - 7 + 24 & 72 : 9 \cdot 3 : (6 : 2) \cdot 7 \\ 56 - 8 - 9 - (7 + 24) & 72 : 9 \cdot 3 : 6 : 2 \cdot 7 \end{array}$$

214. Чем похожи и чем отличаются выражения в каждой паре?

$$\begin{array}{lll} 35 : 7 + 8 & 18 + 24 : 8 - 2 & 63 : 7 + 8 \cdot 4 \\ 35 : 7 \cdot 8 & 18 + 24 : (8 - 2) & 63 + 7 - 8 + 4 \end{array}$$

Дети активно включаются в работу, дополняют ответы друг друга. Я тоже не остаюсь в стороне и дополняю их ответы. Затем подвожу итог.

— Молодцы! Вы очень зоркие. Думаю, что теперь мы можем перейти к самому главному. Дело в том, что в математике существуют определенные правила, которые определяют порядок выполнения действий в выражениях. Давайте прочитаем первое правило (учебник, с. 70). Читаем правило вслух.

А теперь откройте тетради и выпишите из заданий № 212, 213, 214 любые три выражения, которые соответствуют этому правилу. Можете выбрать эти три выражения из любого номера.

Дети работают самостоятельно. Я хожу по классу и наблюдаю за ними. Некоторых вызываю к доске записать те выражения, которые у них появились в тетради. Первым выходит к доске ученик, который записывает выражение $35 : 7 + 8$ (это неверный ответ). Затем на доске появляются выражения:

$$72 : 9 \cdot 3 : 6 : 2, 63 + 7 - 8 + 4, 56 - 8 - 9 - 7 + 24.$$

Больше в тетрадях нет ошибок, поэтому сама записываю на доске выражение (оно тоже неверное): $72 : 9 \cdot 3 : (6 : 2) \cdot 7$.

— Давайте обсуждать, — говорю я детям, — те выражения, которые вы выписали в тетрадь. Еще раз прочитайте правило.

Предлагаю это сделать Толе, который написал на доске неверное выражение ($35 : 7 + 8$).

Класс гудит... Это неверно! Это неправильно!..

— Почему неправильно? — удивляюсь я. — Это еще надо доказать.

Ответы детей сводятся в основном к повторению того, что записано в правиле. В правиле сказано, что в выражениях должно быть только сложение и вычитание, а других действий быть не должно; или только умножение и деление.

Уточняю. Подходят ли к данному правилу выражения, в которых только сложение? Только вычитание? Только умножение? (Да.)

— А как вы думаете, почему Толя не понял суть правила? (Дети высказывают свои предположения, среди которых: невнимательно читал правило, не понял слово *или*, надо было посмотреть на выражения, которые записаны под правилом и т.д.).

— Может быть, Толя изменит какое-то действие и получит выражение, соответствующее данному правилу?

Толя записывает на доске $35 + 7 + 8$.

— Давайте найдем значение этого выражения. Дети называют ответ.

— А по-другому можно изменить выражение?

Толя записывает $35 : 7 \cdot 8$. Считаем результат.

Повторяю вопрос. Дети записывают на доске выражения: $35 - 7 + 8$, $35 \cdot 7 \cdot 8$, $35 : 7 : 8$. (Не так-то просто найти значение второго выражения, — говорит Лена. — А у меня что-то не получается ответ в последнем выражении...)

— А мы пока не будем вычислять значения этих выражений. Для нас это не существенно на данном этапе. Лучше посмотрите на то выражение, которое я записала на доске. Что вы о нем скажете? (Оно тоже не подходит. В правиле сказано, что выражения без скобок.)

— Ну что ж, думаю, что вы поняли содержание первого правила. Приступим ко второму. Прочитайте правило. Самостоятельно выпишите в тетрадь только теперь уже все выражения из № 212, 213, 214, при нахождении значения которых можно пользоваться этим правилом. Таких выражений три.

Дети работают. Я хожу по классу и помогаю тем, кто затрудняется.

— Есть ли такие выражения в № 212, в № 213? Из какого номера вы выписали все выражения? А теперь попробуйте самостоятельно расставить порядок действий в каждом выражении так, как это сделано в образце, который дан внизу под правилом 2.

Пока дети выполняют задание, записываю на доске те выражения, с которыми работают дети: $35 : 7 + 8$, $18 + 24 : 8 - 2$, $63 : 7 + 8 \cdot 4$. Вызываю к доске троих учеников, чтобы они расставили порядок выполнения действий, остальные проверяют, правильно ли они выполнили задание.

— Теперь давайте вычислять значения этих выражений.

Многие дети поднимают руки, поэтому я принимаю решение: «Сделайте это самостоятельно, только запишите ответы простым карандашом. Вдруг кто-то ошибется».

Наблюдаю за работой детей, замечая тех, кто допустил ошибку. Это — Никита. У него получилось 40. Сообщаю детям, что разные ответы получились только во втором выражении, у одних 40, у других 19. Кто же прав?

Вызываю к доске Никиту. Он довольно быстро выполняет вычисления: $24 : 8 = 3$, $18 + 24 = 42$, $42 - 2 = 40$.

Класс гудит.

— В чем дело? Есть другое мнение? (Он забыл про число 3! Он неправильно вычислял! Он ошибся!)

— Давайте поможем Никите.

Дети выполняют вычисления и получают ответ 19.

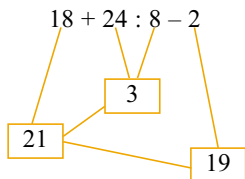
— Я тоже хочу помочь Никите. Посмотрите, что я сделаю.

Выполняю на доске запись:

$$\begin{array}{ccc} \textcircled{2} & \textcircled{1} & \textcircled{3} \\ 18 + 24 : 8 - 2, \\ 21 & 3 & 19. \end{array}$$

(Вы записали ответ каждого действия.)

— А еще можно поступить так (показываю запись):



Детям запись понравилась.

— Мы будем на следующих уроках выполнять такие записи. А теперь осталось последнее правило. Давайте прочитаем его.

Читаем. Еще не успеваю сформулировать задание, а дети уже выписывают в тетрадях выражения из тех номеров, которые я называю. Таких выражений со скобками 4. Дети записывают эти выражения на доске.

— Отметьте эти выражения галочкой в учебнике и вычислите их значения дома.

А теперь вернемся к тому, с чего мы начали наш урок. Кто помнит, какую цель мы поставили? (Открываю шторку, за которой выражения, записанные в начале урока.)

Ребята по очереди выходят к доске, расставляют порядок выполнения действий и устно вычисляют значения выражений.

Затем я выполняю запись на доске:

$$\square + \square \cdot \square \cdot \square (\square - \square) : \square + \square \cdot \square : \square$$

Дети в недоумении.

— Ну, а теперь представьте, что вместо окошечек стоят числа и вы должны выбрать правило порядка выполнения действий, которое соответствует данной записи.

Дети в восторге. Все тянут руки и хотят попробовать расставить порядок выполнения действий.

— Хорошо! Открывайте тетрадь с печатной основой (Истомина Н.Б., Клецкина А.А. Тетрадь по математике, № 1, III класс) и выполняйте задание № 131. Только простым карандашом. Вдруг кто-то ошибется. А дома закончите выполнение этого номера. Лучше тоже простым карандашом. Завтра на уроке мы проверим это задание и продолжим работу по данной теме.

Теперь письмо учительницы, которое было приложено к уроку.

Уважаемая Наталья Борисовна!

С удовольствием работаем по учебнику и я, и дети. Пишем успешно контрольные работы. Но вот какие проблемы. В I классе меня замучили вопросом: «Где задачи?» Показывала учебник, методические рекомендации, говорила, что задачи будут во второй четверти II класса. К концу II класса этот вопрос был снят, так как мои дети успешно справлялись с решением задач, а учителя, работающие по другим учебникам, даже стали использовать



при решении задач схемы. Но вот в связи с данным уроком опять возникли проблемы, так как он не понравился методисту и вызвал много замечаний. Вот некоторые из них. На уроке не было устного счета, отсутствует четкость в структуре урока, а именно не выделены четко этапы — объяснение, закрепление, повторение ранее изученного, не было на уроке решения задачи, мало записей в тетради. Я пыталась объяснить свои задумки — это первый урок по теме и на ее усвоение в примерном тематическом планировании отводится 10 часов. Я считаю, что на первом уроке дети должны получить общее представление о правилах порядка выполнения действий в выражениях. Принять и понять ту учебную задачу, которую нам предстоит решить. Поэтому и целью урока было — познакомить детей с правилами порядка выполнения действий. Зачем же мне отвлекать их от цели решением задач? Ведь детям было так интересно на уроке и они самостоятельно двигались вперед. А я думаю, что это самое главное. Я, конечно, иногда меняю последовательность заданий, предлагаемую в учебнике, и даже дополняю его, но, в общем, стараюсь следовать его логике, продумывая прежде всего формы работы с заданиями, дополнительные вопросы к ним, определяю, что мои дети смогут выполнить самостоятельно, а где я должна помочь им, предвосхищая ошибки, которые они могут допустить при выполнении заданий. Я думаю, что такие проблемы не только у меня. Помогите!»

Письмо взволновало. Во-первых, посещая школы и читая лекции учителям, я уже не сталкивалась с этими же проблемами. Но всегда говорила учителям, так же как и студентам, которым преподаю в университете методике обучения математике в начальных классах: «Если ваш урок соответствует поставленной цели, если вы сможете обосновать его логику, если дети будут активно работать на вашем уроке и вы получите запланированный результат, то можете быть уверенными в правильности своих действий!» Я, конечно, не могла при этом не отметить разную реакцию учителей на мои слова. Одни — понимали и принимали их, другие — скептически улыбались и на их лицах было написано: «Какая же вы наивная», третьи — откровенно признава-

лись, что, когда к ним приходит методист, они просто подстраиваются под его требования. Так спокойнее работать.

Во-вторых, с моей точки зрения, данный урок заслуживал самой высокой оценки. Но тут же, конечно, возникал вопрос: «Может быть, это субъективное мнение автора учебника?»

Чтобы ответить на этот вопрос, я попыталась выяснить, какими критериями для оценки урока пользуются другие методисты, завучи, директора школ.

Передо мной оказался с десяток схем под разными названиями: «Схема анализа урока», «Лист экспертной оценки урока», «Таблица для сбора данных о качестве и эффективности урока», «Педагогический анализ урока (по П.И. Третьякову)», «Педагогический анализ урока (по В.П. Симонову)» и др. Я не устояла перед авторитетами и выбрала для анализа данного урока схему анализа (по Т.И. Шамо-вой и Ю.И. Конаржевскому). Приведу в качестве примера эту схему, так как другие, используемые в школьной практике, отличаются от нее либо количеством пунктов, либо несколько иной формулировкой каждого из них.

Характеристика урока	Баллы
1. Обозначена цель урока	2
2. Организованы действия учащихся по принятию цели деятельности	2
3. Соответствие содержания учебного материала ТДЦ	2
4. МО обеспечили: мотивацию деятельности	2
5. Сотрудничество учителя и учащихся	2
6. Контроль и самоконтроль	2
7. Соответствие методов обучения (МО) СУМ и ТДЦ	2
8. ФОПД обеспечили: сотрудничество между учащимися	2
9. Включение каждого ученика в деятельность по обеспечению ТДЦ	2
10. ФОПД отобраны в соответствии с МО, СУМ, ТДЦ	2
11. Уровень достижения ТДЦ: образовательный аспект	2
12. Воспитательный аспект	2
13. Развивающий аспект	2

Условные обозначения:

триединая дидактическая цель	ТДЦ
методы обучения	МО
содержание учебного материала	СУМ
формы организации познавательной деятельности	ФОПД

Балльные оценки: 2 — реализовано полностью; 1 — реализовано частично; 0 — не реализовано.

Эффективность урока: сложить все баллы, разделить на 26 и умножить на 100. 85% — отлично, 84–65% — хорошо, 64–45% — удовлетворительно.

Одно важное замечание! Понятие *триединая дидактическая цель* освобождает учителя от отдельной формулировки трех целей — обучающей, развивающей, воспитательной.

Это порадовало, так как требование формулировки трех отдельных целей к каждому уроку действительно носит формальный характер.

Конечно, формулировка некоторых пунктов данной схемы вызвала вопросы. Тем не менее было любопытно «измерить» данный урок в баллах (они проставлены в схеме). Когда я, пересчитав несколько раз урок, проставила баллы, то получился поразительный результат — 100%.

Заметим, что ни одна из схем анализа уроков не предусматривала требований к количеству выполненных учащимися заданий, к объему записей в тетрадях, к жесткой структуре урока. Откуда же это взялось в практике?

Но это уже не проблема современного урока, а то, что ее порождает. Поэтому я оставляю данный вопрос без ответа.

Какой же вывод хотелось бы сделать, размышляя о путях решения проблем современного урока математики в начальных классах?

Думаю, что нужна научно-методическая помощь всем методистам и учителям, которые приняли идеи развивающего обучения, которые стремятся создать для каждого ребенка условия содержательной и интересной жизни на уроке, которые понимают, что оценка ребенка только по критерию «знает — не знает» противоречит гуманной педагогике.

Средства этой помощи различны. Это и повышение уровня психолого-педагогической подготовки студентов в вузе, и проведение семинаров по проблемам современного урока в

институтах повышения квалификации учителей, и научная разработка технологии развивающего урока.

Не менее важным средством такой помощи может и должен стать учебник. Ведь именно он отражает содержательную логику процесса обучения и те методические подходы и приемы, которые помогают учителю сделать процесс обучения развивающим. Являясь моделью педагогического процесса, учебник должен помогать учителю при построении урока. Как писал М.Н. Скаткин, учебник... это своеобразный сценарий (прообраз, проект) предстоящей деятельности обучения.

Думаю, что учитель, написавший письмо, на правильном пути. Так как педагогическая наука всегда считала хорошим тот урок, на котором царит деловая творческая обстановка, где желание учащихся размышлять бьет ключом, где они охотно вступают в диалог с учителем и друг с другом, где урок насыщен многообразием учебных ситуаций и каждая из них вызывает у учащихся вопросы и удивление.

В последнее время все эти идеи активно разрабатываются педагогической наукой, однако в массовую практику школы они внедряются очень медленно. В большинстве школ, к сожалению, критериями оценки уроков математики по-прежнему являются количество решенных примеров и задач, объем записей, выполненных учащимися в тетрадях, правильные и быстрые ответы детей на вопросы, которые задает учитель, разнообразие средств наглядности, дидактических игр и форм обучения, которые часто носят только внешний характер.

Думается, что критериями оценки развивающих уроков математики должны являться — *логика их построения, направленная на решение учебной задачи; вариативность предлагаемых заданий и взаимосвязь между ними, которая обеспечивается различными методическими приемами; продуктивная мыслительная деятельность учащихся, активное высказывание детьми самостоятельных суждений и способов их обоснования.*

При этом я очень сомневаюсь в том, что каждый пункт схемы анализа урока надо оценивать в баллах. Не будет ли это опять формализмом, против которого мы, с одной стороны, боремся, а с другой — сами же его насаждаем?



Мой взгляд на современный урок

С.В. ПОПОВА,

учитель ОУ № 3 г. Заречного

Современный урок математики, на мой взгляд, — это урок с гибкой структурой, позволяющей педагогу реагировать на ситуации, возникающие на предыдущих уроках, и даже менять в допустимых пределах план отдельного урока в соответствии с обстоятельствами. Учитель при этом должен быть хорошо знаком с содержанием всего преподаваемого курса, чтобы двигаться в соответствии с ним в направлении, диктуемом ситуацией.

Оптимальная структура урока или группы уроков, по-моему, должна соответствовать принципу построения деятельности в целом. Определив границы имеющихся уже у учащихся знаний, намечаем этапы последующего изучения темы, пути движения к цели. Затем в результате совместной деятельности учителя и детей осуществляем изучение материала. При этом педагог может использовать и совместную деятельность детей в парах, группах; осуществить индивидуальную помощь затрудняющимся. Наблюдая за работой класса, учитель определяет, как организовать впоследствии дифференцированный подход к тем, кто имеет трудности в усвоении, и не затормозить при этом развитие наиболее успевающих учащихся.

По моему убеждению, осуществить такое преобразование урока не просто даже очень хорошему учителю. В то же время очевидно, что помощниками педагога, соавторами любого урока становятся и ученые, авторы методик и учебных комплектов, и наши ученики. Именно им, ребятам, под силу и вознести наш педагогический труд до уровня искусства, и озадачить любого из нас, заставить искать причины того, что так хорошо придуманный взрослыми урок пошел по другому руслу. При этом может ускользнуть и планируемый нами итог, и стать другим результат отдельного урока. Размышления над причинами такого поворота событий, полученные выводы приводят к осознанию необходимости стараться предусмотреть возможные сюрпризы в будущей работе.

Вот и появилось ключевое слово, имеющее непосредственное отношение к уроку в современном его понимании. По-моему, в ходе урока педагог старается так организовать общую (его и ребят) деятельность, чтобы в результате ученик присвоил себе некую ценность — знание, способ нахождения решения, достижения желаемого результата. В идеале при планировании урока учитель стремится определить ситуацию, а впоследствии и организовать ее возникновение так, чтобы в результате совместной с учителем, другими учениками деятельности ребенок сделал открытие ценой собственных усилий — интеллектуальных, духовных и нравственных.

Идеал, описанный выше, трудно достигим. Для меня в течение 8 лет работы в начальной школе стремление к нему вылилось и в поиск достойного высокой цели образования человека содержания курсов и предметов, и способов организации этого содержания. То, что *обучение должно быть развивающим ребенка во всех отношениях, для меня несомненно*. Поэтому первые годы работы я отдавала предпочтение системе Л.В. Занкова. Параллельно знакомилась с новыми программами, учебниками, которые предлагались для использования в начальной школе. Познакомившись с концепцией, предложенной Н.Б. Истоминой для изучения математики, с тем, как эта концепция реализуется в авторском учебно-методическом комплекте, приняв участие в семинарах Натальи Борисовны, убедилась на практике, что смогу организовать современный урок. И тут мы снова станем соавторами совместного продукта. Я постараюсь продумать и организовать процесс так, чтобы ребята, каждый с использованием его личного опыта, потенциала, сильных сторон личности, смогли при моем активном участии как опытного проводника пройти по пути, начертанному автором курса. При этом ученики не просто получают багаж знаний, а приобретают опыт, умение выполнения умственных дейст-

вий, которое понадобится им при выполнении любой учебной задачи. Наши достижения, трудности, возникающие на тернистом пути учения, способы их преодоления хотелось бы предложить вниманию коллег.

В марте 2000 г. состоялась вторая встреча учителей Свердловской области с Натальей Борисовной Истоминой на семинарах. Появилась у нас редкая возможность «сверить часы» с автором, возможность задать возникшие в ходе работы вопросы, скорректировать планы в соответствии с концепцией курса. Видео-записи проводимых Натальей Борисовной уроков, привезенные на семинар, ярко проиллюстрировали эпизоды работы с детьми, натолкнули меня на мысль об использовании видеозаписей и в собственной практике для последующего анализа проведенных уроков. С помощью родителей нам удалось сделать видеозаписи нескольких занятий. Некоторые записи хочется описать читателям журнала.

Тема урока: Таблица сложения и вычитания в пределах 20 (число 12) (Истомина Н.Б. Математика. II класс (1–4)).

Цель: познакомить учеников с составом числа 12; использовать его для нахождения неизвестного слагаемого по значению суммы и известному слагаемому; продолжить подготовку к решению задач.

Ход урока. Начало работы у нас всегда различное, определяемое ситуацией в жизни ребят. Обычно вспоминаем содержание предыдущего урока математики, определяем границы собственного знания. Мы уже познакомились с составом чисел 10 и 11. Ясно, что надо двигаться дальше по числовому ряду. Ребята называют в качестве объектов дальнейшего изучения числа 12, 13 ... и 20 в том числе. Выслушав ответы желающих, начинаем над ними работать. Повторив состав числа 11, обращаем внимание на то, что слагаемые в сумме однозначные. «А какое число второго десятка наибольшее из тех, которые получены сложением однозначных чисел?» — спрашиваю детей. Из их ответов выясняется, что 18. Вот граница, к ней и будем двигаться. Число же 20 таким образом получить нельзя. Слово *нельзя* становится связкой для перехода к следующему этапу урока — анализу выполнения домашнего задания. В конце I класса не каждый наш урок содержит такой этап, а лишь те, выполнение домашних заданий

к которым было необычным. Именно таким оказался № 90 со с. 33 учебника математики. В нем среди других учащиеся встретили выражение $40 - 5 = 70$. «Как вы находили его значение? Не пришлось ли тоже сказать «нельзя» в этом случае?» — звучит мой вопрос, а в ответ сыплются варианты высказывания детей. Оказывается, малыши не растерялись. Кто-то из них прибег к помощи родителей и получил результат — 35, кто-то — 25 (отрицательные числа, о существовании которых мы уже говорили при изучении смысла действия сложения). Другие решили, что в учебнике опечатка, и позволили себе изменить условие задания, записав вместо $40 - 5 = 70$ выражение $70 - 5 = 40$ или $40 - 5 = 7$ и вычислив успешно их значения. Обсуждаем все эти варианты, еще раз отмечаем, действия с какими числами выполнять мы уже умеем и как много нам предстоит узнать в будущем из курса математики. В рамках наших сегодняшних знаний ответом на вопрос о возможности вычисления значения выражения $40 - 5 = 70$ может быть слово *нельзя*, а при изучении отрицательных чисел в VI классе мы сумеем найти его, вычитая из меньшего числа большее.

Описанный эпизод иллюстрирует не только необходимость реализации гибкой структуры каждого современного урока. Он подтверждает важную особенность развивающего обучения, принципам которого мы следуем: возможность воспитать способность аналитического, критического мышления, осмысленного подхода к мнению таких авторитетных источников знаний, как учебник, учитель; отстаивать выработанную самостоятельно точку зрения; определять границы собственных знаний; создавать мотивацию к дальнейшему изучению предмета.

Последующая часть урока проходит под девизом: «Это вы можете!» Записав дату, вновь вспоминаем цель — изучить состав числа 12. В то же время ребята помнят, что сумма — целое, состоящее из частей (слагаемых). Значит, отделив от целого одну часть, можем найти другую, т.е. использовать состав числа для нахождения неизвестного слагаемого по значению суммы и известному слагаемому. Это и предстоит сделать ребятам после прослушивания сочиненного мной математического рассказа. Итак: «Бабушка испекла 12 пирожков. Съели 4 из них. Каким дейст-



вием можно найти количество оставшихся пирожков?» (Условие 1.)

Надо отметить, что при изучении смысла математических действий мы с первоклассниками используем прием вальдорфской педагогики, интерпретируя действия с помощью жестов. Так, например, объединение частей в целое осуществляем, соединяя разведенные в стороны руки. Жест завершается скрещиванием рук в виде знака «+». Такой прием в работе с малышами дает хороший эффект, позволяет «почувствовать» суть действия, увидеть в пространстве графический символ — знак действия. Выполнение действия вычитания сопровождается широким жестом, перемещающим правую руку горизонтально слева направо, рисуем в воздухе знак «-». Означает это уменьшение целого, отделение от него части.

При повторном чтении рассказа ребята совершают движения, соответствующие встречающемуся в нем математическому действию, «перекодируют» жест в знак действия. Записываем выражение, комментируем нахождение его значения:

$$\begin{array}{r} 12 \\ \swarrow \searrow \\ 8 \quad 4 \end{array}$$

или:

$$\begin{array}{r} 12 - 4 = 8 \\ \swarrow \searrow \\ 2 \quad 2 \end{array}$$

Итак, завершаем ответ: 8 пирожков осталось, это значение, полученное отделением, вычитанием части из целого.

Изменяю формулировку рассказа, получаем еще два выражения, показывающие результат выполнения действия.

Условие 2

Учитель:

Бабушка испекла 8 пирожков, мама еще 4. Каким действием можно показать нахождение общего количества пирожков?

Дети:

Жест, знак действия, ответ, запись:

$$\begin{array}{r} 8 + 4 = 12 \\ \swarrow \searrow \\ 2 \quad 2 \end{array}$$

Условие 3

Учитель:

Бабушка с мамой испекли 12 пирожков, папа съел 8. Покажите с помощью математического действия оставшееся количество.

Дети:

Жест, знак действия, ответ, запись:

$$\begin{array}{r} 12 - 8 = 4 \\ \swarrow \searrow \\ 2 \quad 6 \end{array}$$

Таким образом, мы готовимся к решению задач, к записи решения с помощью математических выражений.

Полученные равенства вынесены мною на отдельную доску, которая была до сих пор закрыта шторкой. Открыв запись, рекомендую осуществить самопроверку в тетрадах. Ребята делают это, ошибок нет, но самые внимательные находят различие — ведь в моих записях есть название компонентов действий!

$$\begin{array}{ccc} \text{слагаемое} & & \text{слагаемое} \\ 8 & + & 4 \\ \hline & \text{сумма} & \end{array} = 12 \text{ значение суммы}$$

$$\begin{array}{ccc} \text{уменьшаемое} & & \text{вычитаемое} \\ 12 & - & 4 \\ \hline & \text{разность} & \end{array} = 8 \text{ значение разности}$$

Теперь, отвлекаясь от реальных объектов (пирожков), рассматриваем числа 8, 4 и 12 как компоненты действий. Снова помогают руки ребят — ладошкой закрываем одно из слагаемых в сумме, удаляя часть из целого, видим по записи, что осталось другое слагаемое. «Зависит ли результат наблюдения от значения числа, запись которого мы закрыли? Может, всегда будет именно так?» — задаю вопрос. Пробуем устно на других значениях, получаем тот же вывод, формулируем его: «Если из значения суммы вычесть одно слагаемое, то получим другое слагаемое». Так ведь это же настоящее правило, формулировка которого содержится на с. 34 учебника! Самые шустрые уже заглянули в него, а теперь и остальные обнаруживают, что в ходе урока явились авторами правила, выведенного из собственных наблюдений. Воодушевившись, первоклассники пробуют получить из второго равенства правило, касающееся действия вычитания.

По окончании небольшой дискуссии делаем выводы и о связи компонентов действия вычитания, читаем их и на страницах учебника, проверяя себя. Отмечаем, что отвлеклись в итоге не только от предметов, но и от конкрет-

ных значений чисел, заменив их общими названиями компонентов действий. Ребята уважительно произносят слово *правило*, запоминая, что работает оно на любых числах («Даже когда миллион!» — изумленно восклицает кто-то).

«Вот и проверьте!» — так предлагаю всем выполнить № 91.

№ 91. Придумай выражения, в которых:

а) первое и второе слагаемое — круглые десятки;

б) первое слагаемое — круглые десятки, а второе слагаемое — любое однозначное число;

в) первое слагаемое — любое двузначное число, а второе слагаемое — любое однозначное число.

Найди значения этих выражений и проверь, будут ли выполняться правила:

Если из значения суммы вычесть одно слагаемое, то получим другое слагаемое.

Если из уменьшаемого вычесть значение разности, то получим вычитаемое.

Если к значению разности прибавить вычитаемое, то получим уменьшаемое.

Прошла половина урока. Физкультминутка, восстановление сил, продолжение работы теперь уже на применение правила в новых условиях — надо вставить неизвестные компоненты действий в «окошки»:

$$\begin{array}{ll} \square + 6 = 12 & \square + 5 = 12 \\ 3 + \square = 12 & 8 + \square = 12 \end{array}$$

Получаем таблицу сложения для числа 12, оговорив возможность перестановки слагаемых в сумме. Вновь осуществляем самопроверку, сверяя результат со с. 35 учебника. При этом ребята отмечают, что в равенствах, приведенных в учебнике, применено переместительное свойство сложения, поэтому количество их больше, чем полученное ими. Рекомендую запомнить записанные в тетради случаи, а затем поменять местами слагаемые и дополнить таблицу.

«Запомнить состав числа 12 вам еще предстоит, а вот состав числа 11 вы знаете хорошо. Попробуйте воспользоваться своими знаниями для выполнения задания 93 (б)», — прощаю я, направляя ход деятельности.

№ 93 (б). Составь верные равенства, используя числа: 11, 5, 4, 2, 9, 7.

Ребята читают строку чисел, размышляют, как выполнить задание, а я предоставляю им возможность использовать новый способ самопроверки: к услугам самых догадливых мое ухо. Так, шепотом, они сообщают мне рождающуюся идею, получают в ответ одобрение, совет или направляющий ход решения вопрос, адресованный лично каждому. Очень ценят ребята такую возможность, особенно тогда, когда не совсем уверены в себе. Постепенно накапливаются в тетрадях ребят суммы, разности, и не столько, сколько предусматривала я, а больше! Оказывается, слагаемые в суммах ребята меняют местами, получая новые равенства, а я этого не учла. Ну и рады те, кто перецеголял учителя! Записанные выражения читаем вслух, самопроверка сопровождается жестами для учителя: «Верно, у меня так же!» — поднятый вверх большой палец; «Не согласен, надо проверить!» — большой палец опущен вниз. Ошибки исправлены, прошу описать рациональный способ выполнения задания тех, кто закончил его первым и выполнил верно. По общему мнению, это вариант Карины: «Я отыскала в строке наибольшее число и вычитала из него другие, меньшие по значению». Дополняет Саша: «А я собирал большее число из маленьких в сумму, как картинку из кусочков мозаики!» Оба эти способа одобрены, учащиеся могут вспомнить их и применить еще раз дома, при выполнении № 93 (а), где «собирать» придется новую сумму для числа 12.

Комментируя домашнее задание, слышу реплики с мест: «А я уже запомнил состав числа 12 наизусть!» Будто в ответ на них предлагаю проверить скороспелую самооценку, выполнив № 53 со с. 24 тетради с печатной основой, где необходимо вставить числа в «окошки», опираясь на состав числа 12. Закрыт учебник, блещут от азарта глаза. Первоначальная самоуверенность одних рассеивается, они убеждаются в необходимости учить дома таблицу; другие мгновенно справляются с работой и становятся «консультантами» после проверки их работ учителем. Ребята встают с мест, выбирают себе «подшефного», помогают ему, нашептывая советы на ухо, так, как в начале урока делала я.

Завершая работу, вспоминаем, что узнали, какие правила вывели, намечаем дальнейшие пути продвижения: выучить, запомнить со-



став числа 12, освоить способы составления выражений, названные Кариной и Сашей, а может быть, придумать и представить нам завтра свои. Звонок прерывает нас, но и мне, и ребятам жаль — хотелось бы тут же продолжить путь по номерам и страницам так понравившихся нам учебника, тетрадей, предло-

женных автором, о котором я так часто рассказываю ребятам.

Так, постигая идеи и задумки Н.Б. Истоминой, мы с ребятами стараемся «вдохнуть жизнь» в строки книг, сделать путешествие по ним увлекательной частью нашей школьной жизни.

Уроки изучения нового материала по математике

Т.И. МОЗЖОРИНА,

учитель школы № 902 Москвы

Наиболее сложные уроки для учителя — уроки изучения нового материала. Продумывая такие уроки, я всегда стараюсь организовать деятельность учащихся так, чтобы они осознавали учебную задачу, проявляли как можно больше самостоятельности в ее решении, активно использовали ранее усвоенные знания и умения, высказывали различные догадки и пытались обосновывать их.

Мне помогают в этом учебники Н.Б. Истоминой, по которым я уже сделала два выпуска и сейчас работаю в I классе по программе 1–4.

Учебники содержат такие задания, с которыми интересно работать не только детям, но и мне. Думаю, что это очень важно, так как увлеченность учителя положительно влияет на активизацию познавательной деятельности учащихся. В учебниках Н.Б. Истоминой так же, как в учебниках М.И. Моро, большое место отводится устным вычислениям.

Уроки вычисления нового во II классе (по программе 1–4) в основном связаны с формированием вычислительных приемов для различных случаев сложения и вычитания.

Но может ли ученик II класса сам «открыть» вычислительный прием для различных случаев сложения и вычитания? Раньше я ответила бы так: «Вряд ли! Нужно обязательно объяснить новый способ действия, закрепить его в аналогичных упражнениях. При этом чем больше будет таких упражнений, тем быстрее ученик овладеет этим приемом».

Теперь я ответила бы иначе: «Может, если ему предлагать задания, целью которых является не только вычисление результата, но и осмысление различных способов действий, анализ и сравнение числовых выражений, попытка увидеть определенные закономерности, осмыслить и обобщить их».

Приведу урок изучения нового вычислительного приема для случая сложения двузначных и однозначных чисел с переходом в другой разряд.

В учебнике для этой цели предлагаются задания в № 182, 183 (II класс, программа 1–4).

Начинаю урок с задания № 182. Выписывая пары выражений на доске, я умышленно изменяю числа в двух из них (отмечено звездочкой). Спрашиваю:

— Можно ли утверждать, что значения выражений в каждой паре одинаковы?

$29 + 1 + 6$	$46 + 4 + 5$	$57 + 3 + 5$
$29 + 7$	$46 + 9$	$57 + 8$
$68 + 2 + 5$	$87 + 3 + 6^*$	$36 + 4 + 2^*$
$68 + 7$	$87 + 8$	$36 + 7$

Сначала в «наступление» идут те, кто может сосчитать результат:

$$29 + 1 + 6$$
$$29 + 7$$

Значения выражений одинаковы, они равны 36.

— А если я не смогла бы найти значения выражений? Могла бы ответить на вопрос?

Поднимаются две-три руки. Вижу, как дети внимательно «изучают» выражения. (Но ведь $1 + 6$ — это 7. Значит, первое выражение можно записать $29 + 7$.)

— Что можно утверждать? (Что значения выражений в первой паре одинаковы.)

— Давайте прочитаем вопрос, который записан после выражений. Скажите мне на ушко, о каком свойстве сложения идет речь? (Три четыре-человека называют сочетательное свойство сложения, большинство — почему-то переместительное, видно, оно лучше запомнилось.)

— Я помогу вам. Откройте учебник на с. 47 и прочитайте это свойство.

Читают заголовок и формулировку свойства.

— Так какие два слагаемых вы заменили значением суммы? (Второе и третье.)

— Что можете сказать о второй паре выражений?

Желающих уже больше.

— О третьей? О четвертой? О пятой?

Раздается голос: «Ловушка!» Я счастлива! Заметили! Хотя не очень в этом была уверена, ведь в учебнике все пары выражений связаны.

— В чем дело? Я не понимаю. (Но ведь $3 + 6 = 9$, значит, будет $87 + 9$, а второе выражение $87 + 8$.) Некоторые дети называют значения одного и другого выражения. К обсуждению последней пары подключается весь класс. Здесь опять «ловушка»!

— Вот видите, как все дети хорошо научились складывать однозначные числа.

Но все-таки я еще раз проверю:

— Что я имею в виду, когда говорю о сложении однозначных чисел?

Дети легко отвечают на мой вопрос: $1 + 6 = 7$, $4 + 5 = 9$ и т.д. А вот найти значения вторых выражений в каждой паре пока могут не все.

— Этому мы и будем учиться. Но это вовсе не означает, что я расскажу вам, как надо действовать. Уверена, что вы сами догадаетесь об этом. (А я уже догадался! Я тоже догадался!)

— Хорошо. Давайте выполним следующее задание. После этого обсудим, как нужно действовать.

Выполняем № 183.

Найди значения выражений:

$29 + 1 + 8$	$46 + 4 + 5$	$34 + 6 + 1$
$57 + 3 + 4$	$45 + 5 + 4$	$58 + 2 + 3$
$58 + 2 + 7$	$29 + 1 + 7$	$46 + 4 + 4$
$34 + 6 + 2$	$57 + 3 + 6$	$45 + 5 + 2$

Подумай! Какие равенства ты можешь использовать для вычисления значений выражений:

$58 + 5$	$34 + 8$	$45 + 7$
$57 + 9$	$29 + 8$	$46 + 8$

Конечно, находятся дети, которые ориентируются на первое слагаемое. Например, для вычисления значения выражения $58 + 5$ называют $58 + 2 + 7$. Но я не тороплюсь давать оценку. Дети уже привыкли к тому, что за ответом ученика следует мой вопрос: «У кого другое мнение?» А такое мнение обязательно находится. Это заставляет детей быть внимательнее и делать меньше ошибок.

— Может быть, еще кто-нибудь догадался, как найти значение выражения $58 + 5$?

Число поднятых рук увеличивается.

Думаю, нужно выполнить еще одно задание и предлагаю детям прочитать № 185.

— Объясни, как получены выражения, записанные в каждом равенстве справа. Найди значения этих выражений:

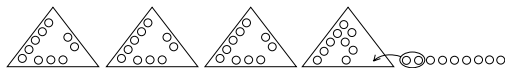
$38 + 2 + 7 = 38 + 9$
$57 + 3 + 5 = 57 + 8$
$76 + 4 + 3 = 76 + 7$
$84 + 6 + 3 = 84 + 9$

— Кто может сказать, чему равно значение выражения $38 + 9$? Скажите мне на ушко.

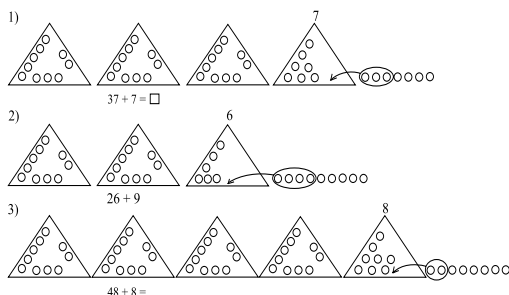
Ответы разные, хотя большинство детей назвали верный результат.

— Сейчас Коля (очень слабый ученик) попробует найти результат с помощью модели $38 + 9$.

Коля выкладывает на доске модели и быстро соображает, что надо добавить два кружка. Тут же называет ответ (47).



Аналогично разбираю вторую и третью строчки. Вижу, что большинство детей уже поняли способ действия. Но я не тороплюсь с обобщением, а предлагаю открыть № 83 (1, 2, 3) (тетрадь с печатной основой, II класс, часть № 1) и выполнить самостоятельно это задание.



Сама хожу по классу и наблюдаю за работой детей (справляются все).

— А теперь так же самостоятельно выполните задание № 92.

Представь второе слагаемое в виде суммы двух чисел и найди значения выражений:

$88 + 7 = 95$	$37 + 9 = 46$	$49 + 9 = 58$
$\begin{array}{ c c } \hline 2 & 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c c } \hline 3 & 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c c } \hline 1 & 8 \\ \hline \end{array}$
$74 + 8 =$	$69 + 6 =$	$74 + 7 =$
$\begin{array}{ c c } \hline & \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c c } \hline & \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c c } \hline & \\ \hline \end{array}$
$28 + 4 =$	$57 + 6 =$	$13 + 8 =$
$\begin{array}{ c c } \hline & \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c c } \hline & \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c c } \hline & \\ \hline \end{array}$

Большинство детей справляется.

— Ну, а теперь самое трудное. Попробуйте словами описать, как же нужно действовать.

Конечно, высказывания разные: дополнить до 10, прибавить сначала столько, чтобы получилось круглое число (один десяток). Надо посмотреть, сколько в разряде единиц, например, если 8, то прибавить 2, а потом прибавить остальное.

Ну, что же, думаю, цель достигнута. Большинство детей осознали вычислительный прием. На следующих уроках, и не на одном, можно упражняться в вычислениях.

Я считаю, что на уроке была основная цель — осознать способ действия при сложении двузначных и однозначных чисел с переходом в другой разряд. А следующий урок начну с обучающей самостоятельной работы (тетрадь с печатной основой, II класс, часть 1, задание № 81), целью которого будет формирование умения складывать двузначные и однозначные числа с переходом в другой разряд.

Вставь число в «окошки», чтобы получились верные равенства:

$17 + 8 = 17 + (3 + \square)$	$56 + 9 = 56 + (4 + \square)$
$84 + 9 = 84 + (6 + \square)$	$72 + 9 = 72 + (1 + \square)$
$69 + 4 = 69 + (1 + \square)$	$83 + 8 = 83 + (7 + \square)$
$38 + 7 = 38 + (2 + \square)$	$48 + 6 = 48 + (2 + \square)$

$87 + 9 = (87 + 3) + \square$	$43 + 9 = (43 + 7) + \square$
$54 + 7 = (54 + 6) + \square$	$65 + 7 = (65 + 5) + \square$
$36 + 8 = (36 + 4) + \square$	$78 + 8 = (78 + 2) + \square$
$48 + 6 = (48 + 2) + \square$	$39 + 5 = (39 + 1) + \square$

Ученики самостоятельно вставляют числа в «окошки» простым карандашом, а после этого мы обсуждаем результаты.

Приведу еще несколько заданий из тетради с печатной основой (II класс, часть 1), которые, я уверена, вызовут интерес у учителей.

Разгадай правила, по которым составлены выражения в первом столбике. Запиши по этому же правилу выражения в других столбиках и найди их значения:

а) $64 + 9 = \square$	$26 + 8 = \square$	$45 + 7 = \square$
$65 + 8 = \square$	$\square + \square = \square$	$\square + \square = \square$
$66 + 7 = \square$	$\square + \square = \square$	$\square + \square = \square$
$67 + 6 = \square$	$\square + \square = \square$	$\square + \square = \square$

$6 + 5 = \square$	$8 + 4 = \square$	$7 + 6 = \square$
$16 + 6 = \square$	$\square \dots \square = \square$	$\square \dots \square = \square$
$26 + 7 = \square$	$\square \dots \square = \square$	$\square \dots \square = \square$
$36 + 8 = \square$	$\square \dots \square = \square$	$\square \dots \square = \square$

б) Поставь + или — :

$67 \dots 6 \dots 8 = 65$	$43 \dots 20 \dots 18 = 45$
$93 \dots 8 \dots 7 = 92$	$59 \dots 30 \dots 20 = 69$
$81 \dots 9 \dots 6 = 84$	$56 \dots 6 \dots 8 = 70$
$76 \dots 8 \dots 5 = 73$	$80 \dots 7 \dots 6 = 79$

в) Вставь числа в «окошки», чтобы получились верные равенства:

$42 + 9 = 42 + \square + 1$	$48 + \square = 48 + 6 + 3$
$27 + 8 = 27 + \square + 3$	$89 + \square = 89 + 1 + 7$
$76 - 8 = 76 - \square - 2$	$93 - \square = 93 - 3 - 5$

$85 - 7 = 85 - \square - 5$	$38 + \square = 38 + 5 + 4$
$54 + 9 = 54 + \square + 3$	$46 + \square = 46 + 4 + 2$

г) Заменяй выражения их значениями и запиши верные неравенства:

$92 - 50 > 9 + 32$	$57 + 8 \dots 73 - 7$
$\begin{array}{ c } \hline 42 \\ \hline \end{array} > \begin{array}{ c } \hline 41 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array} \dots \begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array}$
$26 + 7 \dots 42 - 7$	$89 - 5 \dots 92 - 6$
$\begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array} \dots \begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array} \dots \begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array}$
$74 - 9 \dots 36 + 36$	$61 - 20 \dots 73 - 7$
$\begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array} \dots \begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array} \dots \begin{array}{ c } \hline \square \\ \hline \end{array}$

Конспект урока математики во II классе коррекционно-развивающего обучения

О.В. ВАНЮШКИНА,

учитель средней школы № 60 г. Ульяновска

Я работаю учителем почти 15 лет. В прошлом году начала работать в классе коррекционно-развивающего обучения. В начале работы с детьми с задержкой психического развития приходилось учиться заново. Было очень трудно, пока не стала каждый день сначала на уроках математики, а потом и на других уроках использовать задания на развитие внимания, мышления, памяти и воображения. Мои дети буквально преобразились.

А что делает игра на уроке! Глаза у детей блестят, даже самые стеснительные поднимают вверх свои ручонки и рвутся к доске. Казалось бы, что особенного: взять ягоду с примером и положить в нужную корзину. А для этих детей это уже необычно, уже интересно.

Тема урока: закрепление изученного материала.

Цели урока: закрепить навыки сложения и вычитания однозначных чисел в пределах 20, умения решать задачи, читать математические выражения; коррекция и развитие познавательных процессов учащихся.

Оборудование: карточки к игре «Поиск девятого»; рисунки с героями сказки «Колобок»; рисунки ваз и цветов с примерами; сигнальные карточки к игре «Светофор»; карточки с примерами.

Ход урока.

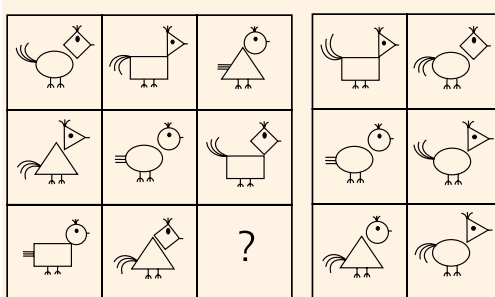
1. Испекла однажды бабушка Колобок. Положила она его на лавку остужаться, а он — прыг на окно, с окна — на завалинку, с завалинки — на травку, да и покатился по двору, а навстречу ему Петух — бежит, топчется, крыльями машет.

— Что случилось, Петух? — спрашивает Колобок.

— Да вот было у нас 9 цыплят, а осталось только 8. Потеряли мы девятого. Как найти его?

Задумался Колобок. Помогите ему, ребята.

Проводится игра «Поиск девятого» на установление закономерности. (Дети выбирают нужного цыпленка из 6 предложенных.)



2. Покатился Колобок дальше, а тут его Заяц чуть с ног не сбил.

— Куда торопишься, Косой? — спрашивает Колобок.

— Да вот от Лисы убегаю, — отвечает Заяц.

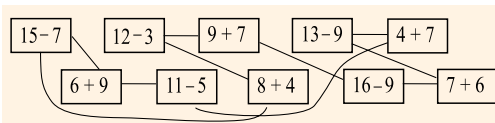
— А почему петляешь?

— Следы запутываю.

Нужно сделать эти числовые выражения круговыми, прочитав их математическим языком (со словами «сумма» и «разность»).

«Интересно, — подумал Колобок, — а я смогу это сделать?» И решил попробовать. Да и запутался. Давайте, ребята, выручать Колобка.

Проводится игра «Круговые примеры». На доске карточки с примерами:



«Ух, еле выбрался», — вздохнул Колобок и покатился дальше.



3. Катится себе, катится, песни распевает, вдруг видит Волка. Сидит он на лужайке, повесил какие-то круги на дерево, а сам цветной полосочкой играет. Волк проговорит что-то тихонечко и опять на полосочку глядит.

— Волк, а Волк, — говорит ему Колобок. — Ты что, как маленький, с кружочками и полосочкой играешь?

— Да понимаешь, наш учитель Котофей Леопольдович в этих цветных кружочках ответы пишет, а мы должны, решив заданный пример, показать на цветной полоске тот цвет, в котором написан правильный ответ. Хочешь попробовать?

Растерялся Колобок. Вас, ребята, он просит помочь ему.

Далее идет работа со «светофорчиками».

На доске 7 цветных кружков, внутри которых написаны числа от 7 до 13. У детей полоски 7 аналогичных цветов (например: красный, желтый, зеленый, белый, синий, фиолетовый и коричневый). Учитель называет пример, а дети определяют, в кружке какого цвета написан правильный ответ, и показывают полоску того же цвета.

— Увеличьте 6 на 3.

— Уменьшите 11 на 2.

— Найдите сумму 6 и 7.

— Чему равна разность 12 и 4?

— На сколько 18 больше, чем 10?

— На сколько 4 меньше, чем 14?

— Первое слагаемое 7, второе — 5. Чему равна сумма?

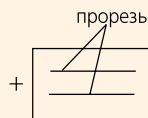
— Уменьшаемое 14, вычитаемое — 7. Чему равна разность?

На доске:

0
7
8
9
10
11
12
13

У детей:

красный
желтый
зеленый
белый
голубой
фиолетовый
коричневый



4. Покатился Колобок дальше и вдруг услышал звук «ж-ж-ж». Он увидел пчелиный рой. Пчелки пригласили Колобка порезвиться

вместе с ними. Проводится физкультминутка «Пчелки»:

Пчелки в домике сидели и в окошечко глядели,
Порезвиться захотели, полетели, полетели.
Полетали, прилетели и на место тихо сели.

5. Катится Колобок, песни поет, цветами любит, птиц слушает. Выкатился на поляну, видит — сидит Медведь и цветы то в одну вазу поставит, то в другую.

— Мишка, что ты делаешь?

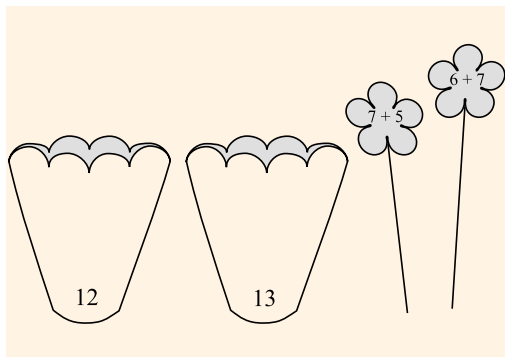
— Букет составляю.

— Ну и что тут сложного? Берешь цветы и ставишь в вазу.

— Видишь ли, дело в том, что цветы эти не простые, а с примерами. Мне надо в одну вазу поставить цветы с ответом 12, а в другую — с ответом 13. А я совсем запутался.

— Да это же совсем не сложно для ребят из II класса, — говорит Колобок, — ведь правда, ребята?

Проводится игра «Составь букет».



6. Составил букеты Медведь и говорит Колобку:

«Хочешь, мы с ребятами тебя научим играть в игру «Пересадки»? Сейчас мы все тебе покажем.

Проводится игра «Пересадки». Перед первой партией ставится стул. Учитель задает вопросы (задачи или примеры). Ученик, который первым правильно отвечает на поставленный вопрос, пересаживается на стул. Второй ученик, ответивший правильно, пересаживается на место первого ученика, третий — на место второго и т.д. В конце игры учитель говорит: «Один, два, три — свои места займи!»

7. Если дети устали, можно провести физкультминутку:

У медведя
дом большой, ↔ Руки вверх, потянуться.
А у зайца —
маленький. ↔ Руки вниз, присесть.
Наш медведь Ходьба на месте
пошел домой, ↔ «вперевалочку»
А за ним
и зайчика. ↔ Прыжки на месте.
Мы зверят
проводим ↔ Маршируют.
И урок наш
продолжаем. ↔ Садятся за парты.

8. Пока играли, Колобок соскучился по бабушке и решил вернуться домой. Катится

по тропинке, вдруг из-за елки — Лиса. В зубах у нее учебник и тетрадь по математике.

— Слушай, Колобок, — говорит Лиса, — даю тебе 20 минут. Решишь 2 задачи — домой вернешься, нет — съем тебя. Быстро, а то я в школу опаздываю.

Проводится работа по учебнику «Математика» для II класса четырехлетней начальной школы.

9. Прикатился Колобок домой, а бабушка хоть и обрадовалась, но все же решила немного проучить Колобка за непослушание и дала ему задание для самостоятельной работы (домашнее задание).

10. — Вот и закончилась наша сказка. Что вам понравилось на уроке, ребята?

Чему мы учились сегодня?

Всем большое спасибо за работу.

Наглядные пособия на уроках математики

Т.В. СМОЛЕУСОВА,

кандидат педагогических наук,

зав. кафедрой начального образования Новосибирского

института повышения квалификации и переподготовки работников образования

Изучению математики в школе до сих пор отводится одно из центральных мест. В то же время математика относится к числу предметов, усвоение которых вызывает затруднения у некоторых учащихся, в том числе у младших школьников. С первых уроков на детей обрушивается лавина незнакомых фактов, представлений, понятий, терминов, знаков, правил, формул, так что ученики не в силах их осмыслить и запомнить. Основными причинами этого являются:

— несформированность абстрактного мышления;

— неумение воспринимать невидимые отношения, связи и зависимости;

— недостаточное развитие памяти, внимания;

— неумение анализировать, выделять главное и др.

Известный психолог Л.С. Выготский отмечал, что необходимо учитывать слабость в развитии логической памяти у младших школьников. Ребенок на этом этапе еще не готов к тому, чтобы иметь дело с предметами и явлениями, которые он не может воспринимать непосредственно, и не имеет соответствующего опыта, приобретенного в прошлом. В ситуации, когда ребенок испытывает затруднения, когда ему что-то непонятно, у него что-либо не получается, его интерес к изучаемому предмету достаточно быстро угасает. Поэтому от учителя начальной школы в большей степени, чем от других учителей, требуется компетентная помощь ученику в восприятии, понимании и запоминании учебного материала. По мнению Ж. Пиаже и Д. Брунера, самое важное в процессе усвоения ребенком основных



понятий — помочь ему в постепенном переходе от конкретного мышления к использованию абстрактно-понятийных способов мышления.

Первоначально у ребенка преобладает образная память. Большинство детей, приходящих в школу, находится на дооперационном уровне интеллектуального развития. Это уровень наглядного мышления, поэтому в начальной школе результат запоминания выше при опоре на наглядный материал. Кроме того, восприятие в этом возрасте у учащихся тесно связано с эмоциями. Внимание младших школьников привлекается ярким, образным, наглядным материалом, живым и эмоциональным изложением. Ребенок обращает внимание на то, что возбуждает у него чувства, интерес, а не то, что важно само по себе. В этом контексте любопытной является точка зрения Эйнштейна, который считал, что чувства и действительность могут дать много больше знания, чем любая стройная теория. Он утверждал, что слова и теории для него в познании — ничто, а вот образы и практика — все. Поэтому при обучении такой абстрактной и формальной науке, как математика, особенно важно больше внимания уделять использованию образов, наглядности.

Все, связанное с наглядностью, яркостью впечатлений, вызывает сильные чувства и запоминается легко и надолго. При выраженных затруднениях в решении словесно-логических задач дети, по многочисленным свидетельствам учителей, относительно хорошо справляются с задачами наглядно-действенного характера с обобщениями на наглядном уровне. После этого они хорошо осуществляют перенос усвоенных знаний на новый материал. Наблюдения учителей начальных классов и наши исследования свидетельствуют о преобладании у

младших школьников кинестетических и визуальных стилей обучения.

Напомним и тот факт, что доктор Роджер Сперри, Нобелевский лауреат (1981 г.), на основе операции по разделению полушарий головного мозга и исследований сформулировал концепцию о доминировании полушарий у человека. Согласно этой идее левое полушарие специализируется на вербально-символических функциях, а правое — на пространственно-синтетических. Правое полушарие «отвечает» за образную память, ориентирование в пространстве, воображение, цветовые ритмы, кинестетические переживания и творчество. Левое — за словесные выражения, числа, аналитическое мышление и линейно-цифровые рассуждения. Становление левого полушария происходит дольше. Поэтому гладкое, рациональное, словесное, ориентированное на левое полушарие головного мозга изложение нового материала следует сделать более образным, эмоциональным, запоминающимся объяснением с элементами мнемотехники¹, то есть сориентировать его и на правое полушарие. Чем младше ученики, тем это важнее.

Если понятия, даже достаточно простые на взгляд взрослого, в жизни младшего школьника встречаются впервые, то ему необходима работа с образами. Образы наполняют понятия содержанием, служат для выявления их глубинных свойств. Понятие без образов без-образ-ны, пусты.

Недостаточный жизненный опыт младших школьников определяет ограниченность их словарного запаса. Новые слова, тем более научные термины и знаки, могут усваиваться только параллельно с соответствующими образами и работой, нацеленной на осмысление этих терминов и обозначаемых ими понятий. К значкам, услов-

¹ Мнемотехника — система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. (Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — С. 216.)

ным обозначениям можно переходить только после осмысления понятия, нельзя начинать со значка — это ведет к формализации, так как по мере перерождения информации в процессе кодирования в ней сохраняются лишь те ее компоненты, которые имеют чисто операциональное значение и в силу этого позволяют действовать формально. Наглядно-чувственные данные позволяют проникать в суть познаваемой действительности.

При анкетировании младших школьников 100% детей отмечают, что им больше нравятся уроки с использованием наглядности. На вопрос: «Помогает ли наглядность и чем?» ученики отвечают: «Помогает быстрее решать, помогает, если не можешь что-то представить».

Итак, чем младше наш ученик, тем более очевидно: объяснения только на словах совершенно недостаточно. И в первую очередь это относится к формированию новых понятий. Наглядный материал служит внешней опорой внутренних мыслительных действий ребенка. Форсированное развитие отвлеченного мышления без достаточной конкретизации усваиваемого материала, без связи с предметно-действенным и наглядно-образным мышлением приводит к формальному усвоению знаний, к образованию пустых абстракций, оторванных от живой действительности, а во многих случаях знания не усваиваются вовсе. При обучении младших школьников аудирование (слушание) необходимо сочетать с визуализацией (наглядностью).

Часто учитель рад бы показать образ изучаемого понятия, но в школах, по свидетельству учителей, «нет дидактического материала, наглядных пособий, а если и есть, то старые». Школы испытывают острую потребность в современных наглядных пособиях по математике для начальных классов.

Имеющиеся пособия устарели морально и обветшали физически. Учителя вынуждены изготавливать их самостоятельно. При этом качество содержания и формы пособий не гарантировано. Главное назначение подобных пособий — обеспечить учителя демонстрационным материалом, необходимым для фронтальной работы (тренировочное закрепление), помочь придать учебной деятельности игровую форму. Такие пособия можно назвать подсобными (термин автора), обслуживающими учебный процесс. При этом урок приобретает эмоциональную окраску, привлекательную для маленьких учеников; благодаря этому повышается его эффективность и улучшается «моральный климат» в классе. Изготовление таких пособий не требует специальной математической подготовки, учителя с фантазией исполняют разноплановые рисунки героев сказок или мультфильмов и т.д.

Основные (термин автора), несущие учебную информацию наглядные материалы являются моделями и призваны раскрывать программное содержание понятий, смысл и особенности терминов и обозначений, структурные связи системы понятий. Они используются на уроках введения нового материала и при обобщении. Для принципиального обновления наглядности второго типа требуется системный подход и соответствующая математическая компетентность.

Мы разрабатываем новые наглядные таблицы по математике для начальных классов², которые являются пособием второго типа и отличаются от имеющихся наглядных пособий тем, что соединяют в себе достоинства первых и вторых. Таблицы построены с учетом психовозрастных особенностей младшего школьника и многообразия их познавательных стилей. Это позволит осуществить индивидуальный подход в обучении.

² Пособие «Наглядные таблицы по математике для начальных классов» (автор Т.В. Смолеусова) выйдет в издательстве «Просвещение» в 2001 году.



Проблемы современного урока практического труда

Н.М. КОНЫШЕВА

Самая главная проблема уроков практического труда, которая, увы, до сих пор не решена, — это проблема их смысла в общеобразовательной школе.

Большинство учителей не считают нужным и обязательным их проведение именно потому, что крайне низко оценивают общеобразовательные возможности этих уроков. Автору неоднократно пришлось даже быть свидетелем своеобразных и весьма характерных для нашей школы сцен. Например, в период студенческой практики учитель объявляет своему классу, что на следующей неделе у них будет дополнительный урок труда. Это объявление вызывает у детей бурный восторг, на что учитель реагирует так: «Ну, конечно, вы рады! Еще бы, это ведь не то, что математика, на этих уроках думать не нужно!» Или, скажем, такая сцена. Учительница знакомится с новым учебником трудового обучения. Она бегло просматривает отдельные страницы и по ходу дела замечает: «Такой фонарик мы уже в I классе делали и из шишек тоже мастерили... А снежинки я другие давала... Открытка необычная, такую не делали. Рамочка тоже хорошенькая, можно будет взять». В результате высказывает общее суждение об учебнике: «В принципе ничего особенно нового здесь нет, *почти все изделия знакомые*».

Что же получается? С одной стороны, «думать на этих уроках не нужно», а с другой стороны, весь их смысл, оказывается, учитель традиционно видит лишь в том, чтобы научить школьников изготавливать отдельные изделия. При такой оценке роли уроков ручного труда в школе приходится

удивляться лишь одному: тому, что они вообще еще проводятся!

К сожалению, к подобной низкой оценке этих уроков подчас «подталкивают» и некоторые из действующих учебных программ и пособий к ним. Например, в качестве «теоретических» материалов по данному предмету детям предлагается изучать и запоминать сорта бумаги, виды тканей, разновидности молотков и швейных игл и т.п. Но совершенно очевидно, что на самом деле это, во-первых, никакие не теоретические знания, а обычные справочные сведения (к тому же не нужные для общего образования), а, во-вторых, для их освоения требуется не мышление, а лишь запоминание. Что касается практической работы школьников, то в большинстве действующих учебных пособий она действительно представлена как поочередное изготовление отдельных поделок. Разумеется, уроки подобного вида сегодня не нужны. Ведь почти для каждой школы остро стоит вопрос о поисках резервов учебного времени. Родители учащихся хотят, чтобы их дети получили полноценное образование, отвечающее самым современным требованиям. И, разумеется, нельзя перегружать детей, поэтому приходится вновь и вновь пересматривать учебные планы, заменяя устаревшие предметы более новыми. Не удивительно, что при существующей ныне оценке смысла уроков ручного труда и родители, и педагоги очень часто без особых сомнений просто жертвуют ими в пользу более «важных» предметов.

Вот здесь-то нас и подстерегает серьезная опасность!

Как утверждают современная психология и педагогика, изъятие из учебных планов общеобразовательной школы практических видов труда (предметной преобразующей деятельности) может обернуться для детей настоящей катастрофой и будет иметь для их общего развития самые пагубные последствия. Ведь смысл этих уроков вовсе не в том, чтобы научить школьников шить, вырезать или, скажем, склеивать из бумаги игрушки; это, может быть, действительно не каждому человеку нужно. Дело в том, что уроки практического труда совершенно необходимы для полноценного развития школьника! Ведь познавательная деятельность, освоение окружающего мира не сводится только к абстрактно-логическим процессам. В действительности эта деятельность намного сложнее и глубже и в ней принимают участие все структуры личности. К сожалению, в настоящее время у нас наблюдается переоценка именно абстрактных форм познания, с чем и связано одностороннее внимание к «главным» предметам. Но уже замечено, что все попытки последних лет интенсифицировать познавательную деятельность школьников путем прямого увеличения потока абстрактной информации оказываются безрезультатными. Чем больше знаний им пытаются давать, тем меньше их усваивается; познавательный потенциал учащихся при таком подходе просто-напросто блокируется, так как этот подход противоречит природе человеческого познания.

Природой отнюдь не случайно мыслящему человеку дано еще и тело. Ребенок активно накапливает информацию об окружающем мире путем живого «общения» с этим миром. Он обязательно должен рассматривать, осязывать, манипулировать предметами и (это особенно важно!) пытаться их преобразовывать. Именно эта деятельность — первооснова мышления. Если опыт живого познания у ребенка бе-

ден, то и для мышления нет настоящей базы. На этом фоне абстрактные формы умственной деятельности просто-напросто истощают потенциал ученика. В связи с этим ученые обращают все более пристальное внимание на другие, отличные от сугубо абстрактного мышления формы познавательной деятельности. Практическая преобразующая деятельность, как никакая другая, позволяет активизировать и углубить познание, избежав при этом пагубных перегрузок, опасных для здоровья школьников.

Уроки ручного труда должны занять в новой школе такое же важное место, как и любые другие, но для этого им придется существенно обновиться. Прежде всего обновление должно способствовать тому, чтобы ученики на этих уроках все-таки размышляли и познавали, а не просто изготавливали поделку, «набивали руку» на освоении приемов ручной работы или запоминали справочные сведения о ремесленных инструментах. И учитель, понимая смысл и значение этих новых уроков, уже не скажет, что на них школьники «не думают». Напротив, для него должно быть совершенно очевидно, что в практической деятельности активизируются все самые важные познавательные процессы, в том числе и мышление.

Только, конечно, для этого всем нам придется поработать: и учителям, и авторам новых учебных программ и литературы к данным урокам. Понятно, что если уроки ручного труда должны служить углублению общего образования и развития школьников, то *содержание и методика* организации деятельности детей на них должны быть соответствующими. И это представляет собой еще две важные проблемы.

По содержанию все предметы в школе обеспечивают получение общего образования, без которого современному челове-



ку невозможно обойтись, однако каждый предмет делает это по-своему, позволяя школьникам получить представление о какой-то определенной стороне окружающей действительности. В соответствии с этим ученики на уроках практического труда не овладевают какими-то специальными знаниями, нужными людям определенных профессий, а учатся размышлять об окружающей их действительности с определенных позиций (которые важны для полноценного образования, но которых не может осветить никакой другой предмет). Каковы же эти позиции? Что могут добавить уроки практического труда к пониманию окружающего мира и к общему образованию?

По мнению автора, наиболее обоснованным подходом к решению данного вопроса является разработка нового содержания данного учебного предмета в рамках *художественного конструирования предметной среды (или дизайна)*. Именно в рамках такого подхода и разработаны ныне действующие авторские программа и учебники для начальных классов¹.

Почему именно дизайн? Не является ли подобное решение просто данью моде? Нельзя ли хотя бы заменить иноязычный термин отечественным синонимом? Как известно, дизайн — это область человеческой деятельности, направленная на создание комфортной и эстетически выразительной среды обитания, наиболее отвечающей запросам человека. Если обратиться к специфике уроков практического труда, можно заметить, что в пределах любого программного содержания на них предусмотрено изготовление *вещей*, т.е. предметов, обладающих определенным утилитарным и эстетическим смыслом. Таким образом, существует объективная возможность познакомить учащихся с законами,

по которым создается предметная среда, и никакая другая дисциплина не может взять на себя подобной функции.

Действительно, данный термин сейчас в большой моде и далеко не всегда он используется кстати. Не успев толком внедриться в нашу жизнь, это понятие уже основательно скомпрометировано рекламами замороженных «дизайнеров». Однако это обстоятельство лишь подчеркивает актуальность дизайна, растущую потребность в нем. Можно утверждать, что в современных условиях задача подготовки подрастающего поколения к грамотной организации комфортной и выразительной среды обитания поставлена перед школой со всей определенностью. И речь отнюдь не идет о массовой подготовке дизайнеров, т.е. о замене одного вида профориентации на другой.

Дело в том, что в системе школьного образования абсолютно каждый человек формируется как будущий создатель и как потребитель вещей и конструкций, в том числе – вещей массового промышленного производства. Специфика этого производства такова, что оно предполагает активное сотворчество личности, включение потребителя продукта дизайнерской деятельности в создание новых утилитарно-эстетических ценностей (например, ансамбля мебели в интерьере, ансамбля одежды из отдельных готовых предметов и т.п.). Человек формирует среду, среда формирует человека. Все это требует своевременного и основательного формирования у школьников соответствующих дизайнерских представлений.

Что же касается проблемы внедрения нового иноязычного слова в наш язык, то, вероятно, с этим придется смириться. Дело в том, что дизайн в современном его понимании уже не равнозначен художест-

¹ Конишева Н.М. Программа для I–IV классов начальной школы «Художественно-конструкторская деятельность» (основы дизайнообразования); учебники: Умелые руки (I кл.); Чудесная мастерская (II кл.); Наш рукотворный мир (III кл.); Секреты мастеров (IV кл.). – М.: Ассоциация XXI век, 2000.

венному конструированию, промышленной эстетике и пр. Если первоначально его роль сводилась в основном к облагораживанию внешнего вида продуктов промышленного производства (с целью улучшения их сбыта), то сегодня дизайн, помимо собственно художественного конструирования, включает в себя практически весь комплекс проблем, связанных с созданием предметной среды обитания и очень важных в образовательном и воспитательном плане: моральных, экологических, социологических, психологических и др. Причем все эти проблемы органично входят в собственное содержание дизайнерской деятельности, поэтому нет нужды придумывать для них искусственные «привязки» и механически заимствовать соответствующие «разделы» из других учебных предметов.

Дизайн как содержательная основа обсуждаемой учебной дисциплины оптимально соответствует ее современному назначению еще и потому, что он обеспечивает ее истинную культурологическую, гуманитарную направленность и тем самым повышает ценность общеобразовательной подготовки школьников. В связи с этим нельзя не остановиться еще на одном вопросе, который в последнее время почему-то звучит все настойчивее: о противопоставлении культурологического и гуманитарного подхода научному. Автору приходилось сталкиваться с аргументами в защиту «технологической» направленности предмета именно такого рода: культурологический подход есть не что иное, как исключение из образования точных наук, экономики, техники и пр. Однако подобное противопоставление не имеет под собой никаких оснований. В действительности культурологическая, гуманитарная основа образования предполагает, что любая учебная дисциплина преподносится школьникам с позиций общечеловеческой культуры и, в свою очередь, направлена на расширение и формирование понимания этой культуры у учащихся, а не

только на передачу им определенного круга специальных знаний. В настоящее время поиски таких культурологических основ отдельных учебных предметов определяют направление исследований во многих областях школьного образования. В частности, весьма примечательно утверждение профессора А.Г. Мордковича, автора современных учебников математики для средней школы, о том, что математика является истинно гуманитарным предметом, с чем автор данной статьи всецело согласен.

Важно иметь в виду следующее: в последние десятилетия XX в. мировая общественность и ученые выражают особую озабоченность тем, что без учета духовно-эстетических аспектов в экономической и социально-политической жизни общества бурный рост производства и так называемый технический прогресс неизбежно ведут мир к катастрофе. Ученые ставят вопрос о серьезных противоречиях между человеком, техникой и природой, возникающих по причине нежелания и неумения решать экологические и технологические проблемы на эстетической и моральной основе.

Поскольку место природы в жизни человека все более занимают вещи, создаваемые им самим для своего удобства, сегодня требуется осмыслить не только новые законы существования человека в предметном мире, но и законы внедрения самого предметного мира в живую природу. Техника, освобожденная от гуманитарной основы, от морали и эстетики, грозит насаждением механического прагматизма, который, в свою очередь, выступает средством стандартизации человека, манипулирует его сознанием.

Скажем, недавняя идея поворота вспять сибирских рек, а также многие другие аналогичные идеи (технически и экономически, вероятно, достаточно грамотно рассчитанные и технологически вполне осуществимые) могли возникнуть у людей лишь с определенным уровнем гуманитар-



ной культуры и, думается, сугубо «технологически» ориентированных.

В подобных условиях именно уроки дизайна позволят проводить с учащимися систематическую работу по формированию духовно-нравственных и эстетических ценностей, реально применяя их к разработке повседневной среды обитания. Эффективность этой работы по сравнению с любыми другими формами (этические беседы, тематические клубные часы и пр.) и уроками (естествознание, изобразительное искусство) значительно выше. Это обусловлено следующими обстоятельствами: а) воздействие уроков дизайна имеет настоящий комплексный характер (так как их содержание позволяет самым тесным образом связать экологические и эстетические проблемы с технико-технологическими); б) информация более подробно и обстоятельно осмысливается учеником (поскольку полученные теоретические сведения он применяет в собственной проектной художественно-конструкторской деятельности); в) работа активизирует не только рациональные, но и эмоциональные структуры личности. Тем самым художественно-конструкторская деятельность способствует активному становлению гармонически развитой личности.

Наряду с содержанием уроков практического труда сегодня остро стоит и проблема обновления *методов организации деятельности учащихся*. До сих пор у нас считается, что школьники на этих уроках в основном должны работать по инструкции. Однако подобная методика позволяет только без ошибок и отступлений сделать поделку, но не формирует познавательных процессов и не развивает ученика — т.е. не обеспечивает общеобразовательной функции предмета. Чтобы решить эту сложную проблему, учителю сегодня особенно важно преодолеть некоторые традиционные и чрезвычайно устойчивые в нашей методике заблуждения, которые касаются ключевых понятий дидактики. Например, у нас

считается вполне нормальным называть *деятельностью* механическое изготовление изделия по инструкции. Точно так же мы привычно называем *самостоятельной* работу ученика по инструкционной карте (в которой все расписано и подсказано до мельчайших подробностей). О том, что мышление у нас зачастую подменяется запоминанием, уже было сказано. Между тем это очень серьезные заблуждения, которые тормозят поиски настоящих путей включения детей в самостоятельную познавательную деятельность.

Дело в том, что подобные методы разъединяют практическую и умственную деятельность: ведь по инструкции ученик работает механически, шаг за шагом выполняя *разработанные кем-то* действия. Такая организация работы фактически исключает *деятельность* ученика и ограничивает для него возможность мышления, познания и развития, т.е. то главное, ради чего и существует обучение. Это может показаться парадоксальным: что значит, нет деятельности, если ребенок весь урок что-то делает — вырезает, приклеивает и т.д.? Тем не менее далеко не всякие внешние действия можно назвать деятельностью, имеющей педагогический смысл, а лишь те, которые связаны с внутренней активностью личности, прежде всего — с мышлением. «Мышление как процесс, — отмечает доктор психологических наук А.В. Брушлинский, — выступает особенно отчетливо прежде всего в тех случаях, когда, например, человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу или проблему (математическую, техническую, психологическую). В общем итоге своих длительных и настоячивых попыток он наконец находит решение этой задачи или, наоборот, не находит его» (Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. — М., 1983. — С. 12).

Обратим особое внимание на последнюю фразу: для познающего, мыслящего человека положительным результатом яв-

ляется не только успешное решение проблемы, но даже и ее «не-решение»; неудача в попытках ее решить — тоже продукт мышления как деятельности и она тоже способствует формированию важнейших новообразований в психике: у человека формируются все более адекватные способы мышления и познания, вырабатываются новые знания, способы умственных действий, мотивы, чувства, способности, а также отношение к тому, что он делает. Учеными проведены специальные исследования, убедительно доказывающие полезность и важность в учебном процессе тех ошибочных действий, которые ученик совершает в ходе решения задачи.

С другой стороны, «успешное» выполнение какого-либо задания (т.е. с видимыми практическими результатами) далеко не всегда может означать, что здесь имеет место *деятельность* в том смысле, в каком она трактуется современной психологией и педагогикой развития. Человека можно заставить бесконечно долго стучать молотком и дробить камни, однако очевидный результат — увеличивающаяся груда камней — вовсе не повод, чтобы считать такую деятельность педагогически целесообразной. Точно так же можно организовать и любую ручную работу: ученики будут изготавливать одну поделку за другой, но настоящего образовательного результата такая работа не принесет: в младшем школьном возрасте механические действия с предметами *не способствуют формированию психических новообразований*. Поэтому целесообразно ставить перед учащимися задания таким образом, чтобы они самостоятельно искали пути их выполнения, а допускаемые при этом ошибки будут способствовать поиску и стимулировать познание.

Чтобы предметно-практическая деятельность имела образовательный и развивающий смысл, практические задания на уроках труда должны содержать в себе *задачи*, требующие определенного интеллектуаль-

ного и эмоционального напряжения. Если задание не вызывает у ребенка вообще никаких затруднений (а именно так строится работа по инструкции), то для своего выполнения оно не требует мышления.

И вот здесь, исходя из всего сказанного, мы подошли к проблеме *содержания и организации конкретного урока практического труда*. К сожалению, до сих пор остается в силе старое требование, согласно которому 85% времени на этих уроках должно отводиться практической работе учеников над изделием. Понятно, что подобное требование как раз и подразумевает, что только практические действия являются «деятельностью», а все остальное — отступления от урока, пустая трата времени. Между тем восприятие, анализ, оценка объектов действительности или произведений искусства, включаемые в урок, — не менее, а гораздо более важные виды *деятельности* для ребенка. Именно они позволяют сделать практическую работу над изделием осмысленной, выводят ее из полумеханического состояния, приучают школьника думать. Для этой деятельности в уроке должно быть найдено соответствующее место и время.

При этом урок не может быть калейдоскопом разрозненных заданий. Как всякий творческий акт (в смысле деятельности и учителя, и учеников), он имеет свое начало, развитие и завершение. Каждый этап несет на себе определенную смысловую и эмоциональную нагрузку, а все вместе они должны быть связаны в единое, логически стройное целое.

Хотелось бы обратить особое внимание на такой этап урока труда, как подготовка учащихся к предстоящей практической работе. Он, как правило, присутствует в любом уроке, но его содержание и организация могут быть очень различными. От чего это зависит? Разумеется, от запланированных задач и содержания всего занятия. Но в любом случае главное назначение этого этапа — *актуализация тех зна-*



ний, умений и способностей учащихся, которые затем будут использоваться, пополняться и развиваться в практической работе.

Правильно разработанный этап подготовки учащихся к практической деятельности обеспечивает ее образовательную полноценность. Время урока слишком ограничено, а познавательная деятельность является целостным процессом, поэтому следует очень тщательно отбирать материал, чтобы не отнимать зря время и не разрушать целостность познания и творчества.

Например, следует сказать несколько слов о получившей широкое распространение практике внесения в уроки элементов игры и занимательности. Обычно эти элементы включаются именно в подготовительный этап занятия — вероятно, с целью повысить интерес детей к работе. Очень часто учитель начинает вступительную беседу примерно такими словами: «Ребята, шла я сегодня утром в школу очень рано, еще никого не было. И вдруг вижу: на ступеньках лежит красивый конверт, а на конверте написано: «Ученикам I «А» класса! Посмотрела кругом — нет никого! Взяла я конверт и вот принесла к вам, ученикам I «А». Давайте посмотрим, что там лежит». Далее учитель открывает конверт и достает из него письмо, скажем, от зайчика, или от Самоделкина, или что-нибудь в этом роде. В письме к ученикам содержится просьба сделать какое-то изделие (например, елочную игрушку, так как ему «обидно, что его новогодняя елочка совсем не нарядная»). И ученики на вопрос учителя: «Ну что, ребята, сделаем мы для зайчика игрушки?» — дружно отвечают: «Да!» После этого детям предлагается образец игрушки (она может быть абсолютно любой, никак не напоминающей о зайчике), и урок идет своим чередом.

Как оценить подобную подготовительную работу? Как и все остальное в уроке: с точки зрения ее смысла. Дана ли здесь какая-то важная информация, без которой за-

дание осталось бы непонятым? Нет. Может быть, это было обобщение полученных ранее знаний, необходимых для предстоящей работы? Тоже нет. Остается, пожалуй, лишь одно объяснение: такое вступление вызывает у учеников интерес. Однако и в данном отношении прием сомнителен. Во-первых, он не может срабатывать больше одного раза и действует только на малышей. Во-вторых, у них интерес к этим урокам и так достаточно высокий. Следовательно, это пустая трата времени (вспомним и о том, что надо было заготовить конверт и написать заранее письмо!).

Не менее распространенным приемом «подготовки учеников к работе» являются загадки. Скажем, им предстоит освоить прием симметричного вырезания из бумаги, и учитель выбрал для этого форму грибочка (симметричные шляпка и ножка). Как только школьники заняли места, учитель предлагает отгадать загадки. Например: «Стоит Антошка на одной ножке». После того как несколько раз в отгадках прозвучит: «гриб», объявляется, что сегодня на уроке как раз и будем делать грибок. Заметим, что загадки в таких случаях обычно не способствуют привлечению внимания детей к тем особенностям предмета, которые потом будут играть существенную роль в его изготовлении. В частности, о симметричном устройстве грибка (что будет основным содержанием урока) они ведь не говорят. Следовательно, такой прием в данном случае — это тоже не подготовка к работе. Другое дело, если удастся подобрать такую загадку, которая помогла бы лучше понять задание — тогда она уместна. Например, такой урок. Первоклассники будут изготавливать рыбок; им предстоит передать красивое, упорядоченное расположение чешуек, изображая их с помощью семян растений. Тут важно обратить внимание на особенности образа: много мелких деталей образуют общую поверхность. Загадка: «У родителей и деток все пальтишко из монеток» — помо-

жет лучше «увидеть» этот образ. Разумеется, необходимо будет рассмотреть (например, на хорошей фотографии), как ритмично располагаются чешуйки на теле рыбки, показать, что они и в самом деле напоминают монетки. Кстати, те же самые загадки про грибы могут быть вполне уместны в другом месте того же этапа урока. Допустим, сначала рассмотрели явление симметрии, прием вырезания симметричной заготовки — здесь эти загадки были ни к чему; далее ученикам предлагают сделать не любой грибок, а красивый мухомор. Вот здесь, чтобы привлечь их внимание к особенностям этого образа, можно предложить отгадать: «На лесной полянке красуется Татьяна — алый сарафан, белые крапинки».

В целом, как мы видим, именно этап подготовки учеников к практической работе определяет образовательный смысл урока. Если подготовка состоит из того, что будут названы детали единственного образца, составлен единый план работы, подобраны одинаковые материалы — то это запрограммирован, скорее всего, репродуктивный урок, нацеленный на выработку практических приемов. Работа творческого вида потребует совсем другой подготовки, причем различной для художественного и рационально-логического творчества.

Несколько слов о целесообразности обязательного планирования трудовых операций. Этот прием имеет смысл лишь в тех случаях, когда можно заранее предусмотреть все частности предстоящей работы, т.е. когда в ней с самого начала все абсолютно известно. Если же практическая деятельность представляет собой продолжение и развитие начатого ранее «в уме» поиска и решения задачи, она может развиваться только творчески, а не по жесткому плану.

И еще одно соображение, которое может повлиять не только на отбор содержания материала для подготовки к практиче-

ской работе, но и на его место в структуре урока. Опытные учителя знают, как трудно заставить учеников на уроке труда долго внимать всяким предварительным сведениям. Через несколько минут от начала вводной беседы или рассказа учителя они исподволь начинают брать со стола материалы или инструменты и нетерпеливо вертят их в руках: им хочется побыстрее начать что-то делать. Одергивания и запреты малоэффективны: хотя дети формально им подчиняются, однако все равно внимательно воспринимать материал они уже перестали. Таковы особенности их возраста, с которыми нельзя не считаться. Как же быть? Ведь в действительности ученики еще по-настоящему не подготовлены к работе и она будет малопродуктивной. Одни учителя и методисты видят выход в том, чтобы до минимума сократить всякую подготовительную информацию; другие считают, что необходимо добиваться внимания детей, заставлять их слушать и вырабатывать таким образом усидчивость и волю. По всей вероятности, не правы и те, и другие. Сокращать подготовительный этап можно далеко не всегда, чтобы не лишать уроки образовательного смысла. «Заставлять» же можно только с учетом особенностей протекания познавательных процессов в этом возрасте, т.е. на основе непроизвольного внимания, на интересе — что тоже не просто обеспечить, не снижая серьезности и познавательной ценности информации. Однако можно разделить подготовку на отдельные части и давать не всю сразу, а порциями, соответствующими этапам практической работы. Разумеется, это допускают не все уроки труда, но, пожалуй, большинство их. Если практическая часть урока может быть разделена (при всем ее единстве) на более или менее самостоятельные этапы, то каждый из них вполне может предваряться соответствующими творческими размышлениями и соответствующей информацией — это только повысит осо-



знанность деятельности и познавательную ценность урока.

Покажем это на примере урока «Упаковки для подарков» («Чудесная мастерская», с. 88–89). Его основные задачи можно обозначить так: 1) формировать понятие о стилевом единстве упаковки и подарка; 2) дать понятие об особенностях праздничной (новогодней) упаковки; 3) развивать чувство формы (через подбор декора в соответствии с заданной формой); 4) познакомить с новым приемом разметки бумаги (по предмету); 5) познакомить с новыми приемами создания декора из бумаги; 6) закрепить приемы работы с клеем.

Для выполнения поставленных задач в подготовительной части урока придется коснуться вопросов о назначении упаковки вообще и праздничной в частности, рассмотреть возможные варианты «обгрызания» готовой формы (банки или плотного пакета, на основе которого изготавливается упаковка), а также остановиться на всех обозначенных вопросах технологии. Если дать все это единым блоком, дети не будут в состоянии полностью осмыслить информацию, поэтому делим подготовительную информацию на части.

Чтобы ученики могли приступить к работе и при этом выполняли ее творчески и осмысленно, нужно прежде всего привлечь их внимание к следующим вопросам: 1) предстоит сделать упаковку для новогоднего подарка, используя для этого готовую форму; 2) сначала эту форму нужно оклеить бумагой; 3) выбирая цвет бумаги, следует продумать в общих чертах, как упаковка потом будет декорирована. В первой части вступительной беседы после сообщения темы урока мы предлагаем ученикам зрительный ряд из различных упаковок, рассматриваем образцы-аналоги и на их примере обсуждаем особенности новогодней упаковки.

Имея эту информацию, ученики еще не будут представлять абсолютно всех тонко-

стей последующей работы; эти тонкости станут далее предметом творческого поиска — но они уже могут сознательно выбрать бумагу для оклейки и приступить к первому этапу практической работы — разметке бумажной полоски. Именно это мы и предложим сделать. Поскольку прием разметки по предмету встречается на этом уроке впервые, целесообразно использовать метод прямого показа и поэтапного выполнения разметки вместе с учителем. После этого ученики приклеивают бумагу к поверхности банки.

Часть практической работы сделана, школьники удовлетворили свою потребность в действии и готовы воспринять новую порцию информации, тем более что для дальнейшего целенаправленного творчества она им необходима. Теперь можно еще раз вернуться к зрительному ряду, более подробно рассмотреть образцы-аналоги. Учитель заостряет внимание детей на некоторых общих принципах образного решения (некоторые банки превращены в забавные головки, другие просто украшены новогодней аппликацией), приемах декора (украшения могут быть рельефными, полуобъемными, плоскими; цвета — зимние, условные и пр.). Попутно демонстрирует возможные технологические приемы достижения тех или иных декоративных эффектов.

Получив эту новую порцию информации, школьники строят на ней дальнейшую поисковую, творческую деятельность — разрабатывают собственный вариант изделия, удовлетворяющий поставленным требованиям.

Таким образом, подготовка учеников к практической работе, хотя и является самостоятельным структурным элементом урока, не должна быть формальной частью.

Практическая работа по изготовлению изделия также может быть организована учителем по-разному.

Если на предыдущих этапах урока ученики достаточно хорошо осмыслили суть

практической работы, то эта часть их деятельности будет продолжением начатого творческого поиска, воплощением в материале поставленных задач.

Практическая работа школьников может быть реализована в различных организационных формах: индивидуальной или коллективной. Выбор той или иной формы определяется задачами урока. Бульшая часть работ выполняется учениками индивидуально; в этом случае каждый из них самостоятельно оценивает стоящие перед ним цели, намечает пути их достижения, осваивает весь технологический процесс.

Коллективные работы имеет смысл проводить в тех случаях, когда нет возможности в индивидуальном изделии достаточно ярко и наглядно продемонстрировать те или иные художественные идеи или для его изготовления отдельному ученику потребовалось бы слишком много времени. При этом могут быть такие коллективные формы, которые хотя и предполагают одновременное участие в работе группы детей (возможно, даже всего класса), но в действительности обычно представляет собой выполнение каждым участником какого-то индивидуального изделия, а затем они объединяются в общую композицию. Каждая работа в этом случае все равно сохраняет свою относительную самостоятельность. Например, композиция «Салют школе» (I класс). Объединив их в общее панно, мы получаем работу, которая производит на детей более сильное эмоциональное впечатление.

Иначе выглядит коллективная работа в небольших группах (обычно от двух до шести человек). В них ученики действуют уже не так автономно; работа каждого больше зависит от других и больше подчиняется общему первоначальному замыслу. Например, в IV классе при изучении темы «Архитектурная керамика» предлагается изготовить композицию в технике, имитирующей изразцовое панно — из несколь-

ких отдельных «плиток». Такую работу проще выполнить сообща бригадой. Все ее участники ориентируются на единый эскиз композиции; в соответствии с ним определяется, какая часть общего рисунка попадает на отдельную плитку. Школьники должны договориться о том, каким образом лучше обеспечить технологическое и стилевое единство работы, и, уже исходя из этого, каждый работает над своим участком, постоянно сверяя его с остальными. Организация таких форм работы, разумеется, должна быть тщательно продумана учителем заранее. При этом большое значение имеет даже размещение участников группы в классе: они не могут сидеть отдельно друг от друга, поскольку им постоянно придется согласовывать свои действия. На таких уроках обычно сдвигают по два-три стола вместе и рассаживают детей вокруг, лицом друг к другу.

Этап практического изготовления изделия занимает основное время урока. По ходу его учитель оказывает индивидуальную помощь ученикам, помогает справиться с отдельными операциями, может подсказать какие-то идеи. Даже если дети работают каждый над своим изделием и осуществляют индивидуальные замыслы, во время практической работы имеет смысл поддерживать их творческое общение, обмен идеями. Имеются в виду не хаотичное хождение учеников по классу (хотя, возможно, не следует это однозначно запрещать), а действия учителя. Очень хорошо, если он будет время от времени демонстрировать всем какие-то необычные решения, особо удачные идеи отдельных учащихся. Во-первых, это создает дополнительный стимул для творческих поисков, во-вторых, помогает ученикам не потерять основного направления работы.

Очень важный этап — подведение итогов урока, оценка проделанной работы. Чаще всего главный смысл этого этапа учитель видит в выставлении отметок ученикам. Однако здесь имеются и дру-



гие, гораздо более важные смысловые компоненты. Назовем их: 1) привлечение внимания детей к полученным результатам, общая оценка достижений; 2) повторение и обобщение пройденного на уроке; 3) формирование умения рассматривать и оценивать произведения друг друга; 4) развитие интереса и внимательного отношения к творчеству других; 5) формирование доброжелательных взаимоотношений в коллективе.

Понятно, что при таком определении значения этого этапа он уже не может быть организован как поочередный просмотр учителем работ и выставление отметок в журнал. Как и все предыдущие структурные элементы урока, подведение итогов требует самого творческого подхода. Чаше других приемов можно использовать организацию выставки работ учащихсся с их коллективным просмотром и обсуждением. Изделия, по мере их завершения, ученики с помощью учителя закрепляют на доске (например, магнитами), на специальном стенде или ставят на стол. Когда экспозиция будет готова, учитель направляет внимание детей в нужное русло. При этом нельзя ограничиться лишь предложением: «Покажите, какие работы вам больше всего нравятся» или «разбором» недочетов. Возможно, учитель сначала сам в нескольких словах выскажет общую оценку достижений учеников, отметит несколько творческих идей — чтобы задать тон обсуждения, побудить детей к внимательному рассматриванию. Следует поощрять их не только за собственные практические достижения, но и за умение увидеть их в работах товарищей, за наиболее тонкие наблюдения и доброжелательность в оценке. Наряду с оценкой положительных сторон ученики должны уметь высказать и критические замечания, но неизменно в плане совета и пожелания к улучшению работы: «Я думаю, было бы лучше, если...»

Такая выставка не является сколько-нибудь длительной, это лишь обычный поурочный просмотр, но на какое-то время она может быть перемещена в рекреацию, чтобы все могли повнимательней рассмотреть работы, в том числе и другие ученики школы.

Подведение итогов урока можно организовать в виде защиты проектов, когда каждый автор по отдельности представляет свою работу на суд зрителей. Такая форма имеет смысл в тех случаях, когда изделие именно проектировалось и должно отвечать определенным условиям, например, домик или чашка для сказочного героя. Зрители будут определять, насколько удачно автору удалось выразить характер героя через эти вещи. Автор, со своей стороны, объясняет, почему он решил использовать те или иные приемы.

Подведем итоги. Решение основных проблем уроков практического труда сегодня прежде всего предполагает изменение позиции учителя в отношении к ним. Это должно найти выражение в следующем: 1) учитель отчетливо понимает, что эти уроки необходимы для углубления общего образования, нормального формирования познавательных процессов и развития личности ребенка; 2) учитель расценивает этот предмет как целостный курс, имеющий собственное содержание, а не как набор отдельных поделок; 3) учитель оценивает любые новые учебные материалы к урокам практического труда не с точки зрения новизны или оригинальности предлагаемых в них изделий, а с точки зрения общеобразовательной ценности содержания и методики уроков; 4) разрабатывая сценарий конкретного урока, учитель в качестве равноправных видов деятельности включает в него наблюдения и анализ объектов окружающего мира и произведений искусства и организует эту работу в единстве с творческой практической деятельностью учеников.

Работаем по учебнику А.А. Плешакова «Мир вокруг нас»

Л.А. ХАРИТОНОВА,

кандидат биологических наук, доцент Калининградского государственного университета

Нынешнее время благоприятно для учителей прежде всего свободой выбора программ. Более других любимы учителями учебники А.А. Плешакова. Искренне разделяю их восторг и рада за автора. Остановлюсь на учебнике «Мир вокруг нас» (1–3)¹. Автору удалось добиться единства содержания материала с логикой его изложения и формой его подачи. Информативная функция учебника удачно сочетается с активизацией самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Самостоятельному добыванию знаний способствуют дидактические игры, красочные рисунки, увлекательный дополнительный текст, задания — разные по характеру и степени сложности.

Хочу поделиться своими соображениями по содержанию работы над некоторыми темами.

Тема «Неживая и живая природа». Как известно, сходство органического и неорганического мира на атомном уровне указывает на связь и общность живой и неживой природы. И вместе с тем младшим школьникам нужно помочь разобраться в их признаках. Автор учебника называет объекты живой и неживой природы, предлагает рассмотреть рисунки, ответить на проблемные вопросы, из которых учащиеся должны сделать вывод, что живые существа нуждаются в свете, тепле, воздухе и воде. На рисунке ученики видят цветок в горшочке с землей и напоминают учителю о почве, которая «держит цветок, чтобы он не упал». Да, почва сама является продуктом определенного климата. Но она субстрат, закрепляющий корень растения, источник корневого питания, фактор, влияющий на формирование внешнего вида растения. Экологическая роль почвы в жизни большинства растений достаточно велика, чтобы выделить ее в качестве объекта неживой природы, обязательного для нормального развития наземных

растений. О ее сложном составе и образовательном процессе школьники узнают позже.

Схема, отражающая связь живой и неживой природы (с. 9 учебника), была бы понятнее для первоклассников, если бы слова «живая природа» и «неживая природа» были расположены рядом с соответствующими им рисунками.

С признаками живых организмов по программе учащиеся знакомятся во II классе, но многие дети, пришедшие из детских дошкольных учреждений, знают некоторые признаки. Полагаю, что этот факт (а он не единичен) дает основание ввести в план урока изучение отличительных черт живой и неживой природы, дабы сохранить преемственность в ознакомлении детей с окружающим миром.

Учителя, раскрывая эту тему, в одном случае ограничиваются учебным материалом, в другом — подбирают довольно витиеватые для шестилеток признаки живого: обмен веществ, раздражимость, саморегуляция и др., мудрствуют в объяснении понятий «жизнь» и «смерть». Увлечшись интеллектуальной свободой, мои коллеги напрочь забыли предупреждения К.Д. Ушинского об отрицательном воздействии на организм ребенка преждевременных глубоко научных сообщений.

То, что живые существа дышат, питаются, размножаются и умирают, у детей не вызывает сомнения, а растут: «тучки», «снежный шар», «горка яблок», «муравейник» и «речка после дождя». Непонимание исчезает, если учащимся объяснить, что живые существа не только растут (увеличиваются в размерах, весе), но и развиваются (бывают маленькими, взрослыми, старыми) и приспосабливаются к окружающему миру (растение переворачивает листья к свету, усик винограда ищет опору, одуванчик вечером закрывает цветки, а утром

¹ Учебник используется также во II классе четырехлетней начальной школы.



открывает; щенок убегает от опасности, кошка щетинит шерсть, собака оскаливает зубы и т.п.). Интересно, что способность питаться и приспосабливаться к окружающему миру ребята выделили как самый значимый критерий живого. Смутили детей растения: «они сидят на одном месте и могут умереть с голода». Мудрые детские рассуждения подсказали необходимость дать убедительные определения растениям и животным в доступной для возраста детей форме. Животные — это живые существа, обладающие способностью двигаться в поисках пищи. Растения — это живые существа, способные образовывать питательные вещества в своих зеленых листьях с помощью солнечных лучей и потому ведущие чаще неподвижный образ жизни (съедобные листья щавеля, ревеня, кислицы, укропа, капусты убеждают детей в этом). Однако большинство растений не могут обходиться без солнца, воды, почвы — значит, между живой и неживой природой существует тесная связь.

Уместной и полезной в учебном процессе может быть демонстрация несложных опытов по раскрытию связей в природе и знакомству детей с условиями жизнедеятельности растений: например, за 4–5 дней до урока не поливать какое-нибудь влаголюбивое растение (бальзамин, coleus, борщевиколистную бегонию и др.); провести наблюдение за изменением окраски листьев у проросшего репчатого лука, выставленного на солнечное место и плотно закрытого коробкой. Разумеется, все следует делать с учащимися, сообщив им тему и цель опыта. На уроке дать анализ проведенным опытам, зафиксировать результат в тетради в виде схем или рисунков (первый рисунок — под коробкой лук с желтыми листьями, на солнце — с зелеными; второй рисунок — растение в горшочке с поникшими листьями; растение с горизонтально расположенными листьями, на стель которого льется вода из лейки).

Тема «Какие бывают растения». Формируются понятия «деревья», «кустарники», «травы» (желательно схематично отразить в тетради); классифицируются древесные растения на листовенные и хвойные. Практика показала: учащиеся хорошо знают один отличительный признак хвойных растений — узкий лист-хвоя. К хвойным они относят ель, пихту, сосну, а при виде можжевельника, туи, кипарисовика попадают в затруднительное поло-

жение (учителя тоже). Видимо, следует уточнить морфологию биоклассов. У листовенных растений листья разной формы, окраски, размеров, чаще тонкие; у хвойных — листья игловидные или чешуйчатые, зеленые, плотные, блестящие. Зная эти отличительные признаки, ребята даже по гербарии быстро определяют принадлежность растений и легче разбираются в сезонных изменениях разных типов пород. Текст учебника этой темы начинается словами: «Растения очень разнообразны». Но разнообразны они не только по биологическим свойствам, но и по декоративным качествам (декоративный — красочно-нарядный). В.А. Сухомлинский писал: «Красота природы играет большую роль в воспитании духовного благородства». Высокая эстетическая ценность растений позволяет обратить внимание детей на некоторые их декоративные характеристики (рост, форму кроны, цвет коры ствола, побегов, листьев, цветов, плодов). Для этой цели требуются: инструктаж по рассматриванию и описанию растений; список слов, обозначающих декоративные признаки растений (высокий, низкий, стелющийся; пушистая, рыхлая, зонтичная, плакучая, шаровидная, пирамидальная, раскидистая; гладкий, шершавый, нежный, опушенный, упругий, зеленый и т.д.). Естественно, что это занятие проводится не в классной комнате, а на пришкольном участке, в парке, сквере. В случае непогоды можно использовать комнатные растения. Похвально, когда в конце урока ребята не просто повторяют материал, а составляют связный рассказ о любимом дереве, кустарнике, травянистом растении с учетом приобретенных знаний. Такой способ повторения изученного больше будоражит мысль ребенка, чем память, будит в них желание высказываться точно, образно, учит слушать других.

Тема «Дикорастущие и культурные растения». Формируются понятия «дикорастущие» и «культурные растения». Импонирует схематический подход автора учебника к характеристике культурных растений. Сначала они анализируются с точки зрения жизненных форм (деревья, кустарники, травы), а потом в связи с биологическими особенностями и назначением. Правда, дети сами не могут дать вразумительного объяснения, какие же растения называют овощными, фруктовыми и зерновыми.

Интерпретации учителей порой неконкретны, и нелогичны.

Овощные растения — травянистые, выращиваемые на грядках и используемые для питания людей (корм животных). Кстати, садовая земляника — овощное растение, но по традиции ее относят к плодово-ягодной культуре. Фруктовые — древесные растения (чаще деревья, реже высокие кустарники), имеющие сочные и съедобные плоды. Зерновые — травянистые растения, у которых семя называют зерном, используемые для получения продуктов питания (корм животных). Среди культурных растений в учебнике не выделяются декоративные. Декоративные растения — древесные, кустарниковые, травянистые, применяемые для украшения. Детей повсюду окружают цветочные и древесно-лиственные растения, составляющие ассортимент культурной флоры данной местности. Следует «раскрыть ребенку глаза» на то растительное богатство, которое с заботой подбирают и выращивают озеленители и биологи. Учителю следует систематически обращать внимание детей на детали в прекрасном, тогда младшие школьники начинают приобретать умения в наблюдении прекрасного. Природоохранные меры без воспитанной в школе эстетической культуры всегда будут оставаться малоэффективными. Если ребенок способен почувствовать красоту цветущей клумбы, если его радует стройный гладиолус и плакучая ива — это залог того, что такой ребенок будет бережно относиться к растительному миру, лучше поймет необходимость охраны бесценных богатств флоры, станет надежным ее защитником в будущем.

В III классе при знакомстве ребят с цветоводством уже можно в дополнение к учебнику познакомить ребят с двумя основными стилями планировки парков и скверов: природным (естественный ландшафт) и геометрическим (аллеи, прямоугольные дорожки, треугольные клумбы). Такие сведения расширят кругозор учащихся, усилят умения наблюдать и помогут оценить архитектуру зеленого строительства своего родного края — своей Родины.

Тема «Комнатные растения». Учебный материал направлен в основном на привитие учащимся знаний о строении некоторых комнатных растений и практических навыков по уходу за ними. Но комнатные растения — самое эффективное средство для проведения

опытов и экспериментов; в работе с комнатными растениями создаются условия для индивидуального подхода к учащимся. На их примере, кроме того что предусмотрено учебником, можно познакомить детей с различными экологическими группами, отразив в тетради паспорт растения с указанием названия, родины, места обитания; разобрать значение растений в жизни человека, выделив высокодекоративные и лекарственные растения. (Нервничаете — понюхайте листья африканки пеларгонии зональной. Вдыхание фитонцидных капелек, парящих вокруг растения, успокаивает нервную систему людей!)

Впечатляет учащихся опыт, доказывающий помощь растений человеку в решении технических проблем. Обратите внимание ребят на гофрированные листья пальм, пусть подумают, чем обусловлена такая форма листьев. Затем возьмите лист машинописной бумаги и сложите его гармошкой по длине с таким расчетом, чтобы ширина каждой складки составляла 1 см. В итоге вы получите лист гофрированной бумаги. Лист обычной бумаги положите на две опоры, установленные по его краям (рюмочки или узкие стаканы, расстояние между ними 23 см). Под собственной тяжестью (6 г) лист прогнется. С гофрированным листом этого не произойдет, даже если на него поместить стакан с водой. Опыт наглядно демонстрирует прочность гофрированного листа. Благодаря этому огромные листья тропических и субтропических пальм могут противостоять сильнейшим ливневым дождям и ураганам ветрам. Принцип гофрирования применяется в технике для повышения прочностных свойств конструкционных материалов: кровли, стенки металлических гаражей, фюзеляжи самолетов, картон. (Пусть ребята рассмотрят картон.)

Результаты любых экспериментов или опытов с комнатными растениями нужно фиксировать в тетради, иначе они превратятся в фокусы, вызывающие чаще эмоциональные реакции, а не мыслительные. Составьте с ребятами схематические рисунки: лист пальмы, две опоры с прогнувшимся простым листом, две опоры с гофрированным листом, на середине которого стоит стакан с водой; картон в разрезе; сделайте соответствующие надписи.

Расскажите ребятам, что жилище первобытного человека сходно по конструкции и



форме с сооружениями бобров, термитов. В русских деревянных церквях отразилась гармония стройных остроконечных елей, а в золотых главах церквей заложена форма лукович (подберите иллюстрации, картины).

Изобретателем железобетона является французский садовник Ж. Монье. В 1867 г. он впервые применил каркас из металлической сетки для кадок своих цветов. Без открытия Ж. Монье были бы немыслимы многие современные сооружения из бетона: мосты, небо-

скребы, телебашни, навесы автозаправочных станций и т.п.

«Подсмотрел» он этот способ у кактусов, сохраняющих плотный скелет после отмирания мягких частей.

Таким образом, даже беглое знакомство с «изобретательством» растений убеждает в том, что человек должен глубже всматриваться в природу и черпать из нее, как из кладовой знаний, все то, что украсит и облегчит его жизнь и не повредит естественному развитию планеты.

ЛИТЕРАТУРА

Ушинский К.Д. Собр. соч. — М.; Л. — Т. 8. — С. 491.

Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. — М., 1979. — Т. 1. — С. 499.



Из опыта экологического обучения младших школьников

П.Ю. УТКОВ,

учитель начальных классов средней школы № 23 г. Мурманска

Школьное экологическое образование призвано решить одну из важнейших задач — заложить основу формирования личности с новым образом мышления и типом поведения — экологическим. В рамках этой задачи необходимо ознакомить учащихся с конституцией и их правами, с тем, чтобы дети были готовы принять участие в защите окружающей среды. Учащиеся должны понять, что многообразие живых организмов и ландшафта необходимо для сохранения естественных ресурсов не только для сегодняшнего поколения, но и для будущего; что вопрос защиты окружающей среды — международная проблема и необходимы ответственные действия отдельных лиц и общества в целом, чтобы сохранить природу.

Основной подход при решении этих задач — экологизация курса природоведения в начальной школе. Первый шаг к этому сделан. С 1995/96 учебного года в практику работы вошла целая система «Зеленый дом» (авт. А.А. Плешаков), главная цель которой — формирование у детей ответственного отношения к природе.

Но говорить об экологических связях и проблемах невозможно, если ученик не понимает, что каждое животное занимает свою нишу и по-своему приспособилось к жизни в определенных условиях. В III классе при изучении раздела «Сохраним удивительный мир растений и животных» я провожу урок по приспособляемости видов.

Тема «Приспособленность видов к условиям жизни».

Цель: дать представление об условиях среды, их роли в формировании приспособленности видов, о строении некоторых животных для понимания приспособленности.

Ход урока

— Ребята, вы знаете о том, что в науке есть нерешенные, спорные вопросы. Один из них — вопрос: почему вымерли динозавры? В конце урока мы попытаемся ответить на него. А помогут нам в этом известные вам растения.

Учитель показывает гербарии — веточки березы обыкновенной и северной.

— Кто-нибудь узнал это растение? Как оно называется? Это травянистое растение, кустарник или что-то другое? Почему эти расте-

ния такие разные? Какие условия неживой природы повлияли на их рост и развитие?

После ответов детей на доске вывешиваются таблички с надписями:

Свет Температура Влажность Почва

— Обратите внимание на то, что на Кольском полуострове большая влажность, но почему-то растениям не хватает воды. Почему? (Холодная вода плохо усваивается растениями.) Действительно, посмотрите, какая маленькая березка растет у нас, она так и называется — карликовая. А в средней полосе растет береза обыкновенная.

Животным и растениям необходимы разные условия: некоторым нужна высокая температура окружающей среды, другим — низкая, одним нужно больше света, другим меньше, одни обитают в воде, другие на суше, одни животные хищники, другие растительноядные. Каждое растение и животное по-своему приспособилось к жизни на Земле.

— Посмотрим, как некоторые животные приспособились к условиям жизни. Для этого воспользуемся следующим планом:

1. Место обитания.
2. Форма тела.
3. Покровы тела.
4. Конечности.
5. Дыхание.
6. Питание.

Учитель показывает чучело рыбы.

— Где живут рыбы? Какая у них форма тела? (Тело рыбы имеет обтекаемую форму, т.е.

плавные линии, удлинённость, отсутствие углов.) Чем покрыто тело рыбы? (Чешуя ей нужна для защиты, слизь — для удобства плавания.) Как дышит рыба? Чем она дышит? (Кислородом, растворённым в воде.) Чем питается рыба? У хищных рыб есть острые зубы. (Демонстрация головы щуки.)

— А теперь посмотрим, как приспособилось к жизни другое животное. (Учитель показывает чучело утки.) Где живет утка? Можно ли назвать тело утки обтекаемым? Зачем птице такая форма тела? Кстати, обратив внимание на обтекаемость тела птиц, человек стал строить самолеты. Чем покрыто тело утки? Какие конечности есть у нее? Для чего нужны крылья? Для чего нужны ноги с перепонками? Чем она дышит? Чем питается?

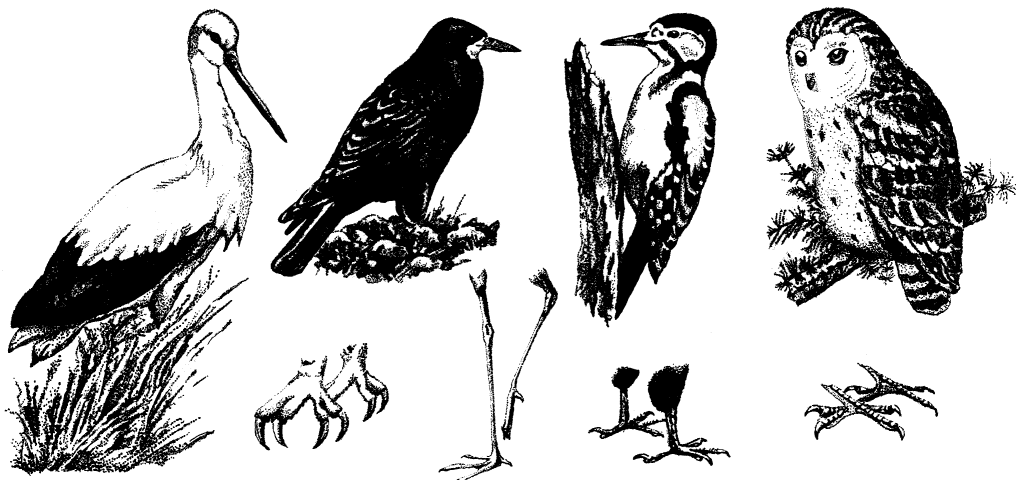
— Мы посмотрели, как приспособилась к среде обитания утка, а теперь посмотрите сами, как приспособились другие птицы.

Самостоятельная работа.

— Попробуйте найти признаки приспособленности. Помогите птицам «отыскать» их ноги. Карандашом соедините ноги и изображение птицы (см. рисунок).

- а) Самостоятельное выполнение задания.
- б) Взаимопроверка.
- в) Проверка у доски.

— Можно ли определить по ногам, как приспособилась эта птица к добычанию пищи? Есть ли еще признаки, по которым можно определить, чем питаются изображенные на листе птицы?





— Рассмотрите клювы аиста и совы, на что они похожи? Почему у них такая форма?

— Рассмотрите клювы вороны и дятла, на что они похожи? Почему у них такая форма? Как глаза, перья и слух помогают птицам приспособляться к условиям жизни?

— Итак, вы увидели, как животные приспособляются к жизни в определенных условиях. Представьте себе, что условия неживой или живой природы резко изменились. Что произойдет с животными и растениями? Так почему вымерли динозавры? Динозавры вымерли потому, что не смогли приспособиться к изменениям окружающей среды. Ученые считают, что в то время наступило сильное похолодание. Есть и другие объяснения. Точно ответить на этот вопрос ученые пока не смогли.

Знакомство с глобальными экологическими проблемами я начинаю с III класса при изучении раздела «Что такое экология». Провожу урок-экскурсию в теплицу по теме «Хорошо ли, что климат теплеет?». Дети попадают в необычную ситуацию — они чувствуют на себе парниковый эффект и охотно рассказывают об этом. Привожу фрагмент этого урока-экскурсии.

Тема «Хорошо ли, что климат теплеет?».

Цель: дать элементарные сведения о парниковом эффекте в атмосфере Земли, причинах его появления, способах предотвращения.

Ход урока

— Давайте вспомним, что мы знаем о круговороте газов в природе. Углекислый газ играет очень важную роль. Оказывается, климат Земли во многом зависит от того, много ли этого газа в атмосфере. Каким образом? Сегодня на уроке мы это узнаем.

Формирование представлений о парниковом эффекте.

— Мы уже познакомились с тем, как человек пишет Красную книгу. Но перед людьми стоит много экологических проблем. И очень важная среди них — потепление климата.

— Как вы думаете, хорошо ли, что климат теплеет? Почему?

Для того чтобы правильно и грамотно ответить на этот вопрос, необходимо сначала выяснить, что такое углекислый газ. Химическая формула этого газа — CO_2 ; кто сможет объяснить, что это значит? Сколько атомов кислорода и углерода в молекуле газа? Кто сможет построить молекулу газа из нашего конструктора молекул?

Ученые-экологи говорят, что потепление климата — это очень плохо. Солнце нагревает Землю, но одновременно Земля отдает свое тепло атмосфере невидимыми лучами, точно такими же, какие излучают нагретая печка или уют. Атмосферный углекислый газ сильно задерживает это излучение Земли. Поэтому говорят, что углекислый газ создает парниковый эффект.

— А где еще мы наблюдаем похожее явление? Действительно, здесь в теплице. Расскажите, что вы чувствуете.

— Промышленность сжигает много нефти и газа. А что происходит при горении? В результате каждый год человечество выбрасывает в атмосферу 7 млрд т углекислого газа! Даже представить трудно! А кто главный потребитель углекислого газа? А вы знаете о том, что на Земле вырубаются леса (главный потребитель углекислого газа!) со скоростью 12 га в минуту. Вот и получается, что углекислого газа накапливается в атмосфере все больше, а потребляется он растениями все меньше, поэтому количество его в атмосфере увеличивается.

— К чему же это может привести?

— Хорошо ли, что климат теплеет?

Обобщение ответов детей.

— Не все участки Земли нагреваются одинаково. Почему? Самое заметное потепление произойдет у полюсов. Что может произойти, если начнут таять полярные льды? Как человеку предотвратить это явление?

Немаловажную роль в преподавании любой естественнонаучной дисциплины играют практические и лабораторные работы, особенно в начальной школе. При изучении раздела «Мы — жители Земли» в IV классе я провожу на уроке лабораторную работу по определению кислотности воды.

Тема «Кислотные дожди».

Цель: дать элементарные представления о кислотности и кислотных дождях, научить определять уровень кислотности воды.

Ход урока

— Собрались на небе тучи, и полился на горячую, сухую землю летний дождик. Как хорошо! Листья умоются, посвежеют, трава зазеленеет, земля досыта напьется, да и человеку в жаркую погоду угодить под прохладный дождик — одно удовольствие. А что он вымокнет до нитки — не беда: просохнет рубашка. Она и высохла. Но на этот раз... глянул на нее хозяин и глазам не поверил: была но-

вая, целая, а стала старой, вся в мелких дырочках, как решето. Листья на деревьях пожелтели. Трава не посвежела, а, наоборот, пожухла. Вот так дождик! Да, страшный дождик, опасный дождик, ядовитый.

Такие дожди называют кислотными. Это тема сегодняшнего урока.

Для того чтобы понять, почему дождь стал таким, необходимо вспомнить, какую роль в природе играет вода.

Обобщение ответов детей.

Выяснение причин кислотности.

— Почему вода может стать опасной?

— Один завод дымит. Два завода дымят. Сто заводов дымят. А отчего дымят? Оттого, что в топках горят уголь и нефть. И в них обязательно есть сера, которая с дымом попадает в тучи. Получается едкая серная кислота. Вот вам и ядовитый дождик.

— Какая кислота делает дождь ядовитым?

Практическая работа.

— Существуют и другие кислоты, которые делают дождь кислотным. Однако что такое кислота? Капните несколько капель лимонного сока в стакан с питьевой водой. Что-нибудь изменилось? А теперь попробуйте ее на вкус. Какой она стала?

Уксус тоже кислота и на вкус кислый. Все кислоты кислые, но многие из них настолько опасные, что их нельзя пробовать на вкус, они могут повредить язык и горло. Противоположность кислоте — щелочь. Например, известковая вода — щелочь. Для определения кислотности применяется специальная шкала (показ). С ее помощью можно узнать, насколько сильна та или иная кислота или щелочь. На уроке мы будем использовать лакмусовую бумажку и цветную шкалу.

Для первого опыта вам необходимы: вода, лимонный сок, уксус, пищевая сода.

Дети опускают лакмусовую бумажку в каждую из трех пробирок и исследуют, сравнивая со шкалой. Результаты заносят в таблицу:

Жидкость	Цвет	Закключение
Анализ результатов		

— Давайте сравним результаты. Зачем человеку необходимо определять кислотность? А как эти знания могут пригодиться вам?

Демонстрационный опыт.

— Сильная кислота — смертельный яд. Посмотрите, что произойдет с листом растения, если я опущу его в пробирку с серной кислотой. Что произошло? Теперь вы понимаете, чем опасны кислотные дожди?

Итог урока.

— Как предотвратить появление таких дождей?

В конце каждой темы, предусмотренной программой А.А. Плешакова, провожу урок развития речи и художественного мышления. Ученики пишут сочинения-миниатюры. Подготовка к таким занятиям ведется как на уроках природоведения, так и на уроках русского языка, чтения. На мой взгляд, это развивает в детях эстетическое восприятие предмета изучения. Соединяя преподавание с художественным воздействием, можно достичь определенных результатов и решить некоторые задачи, стоящие перед учителем. Приведу примеры некоторых творческих работ.

Круговорот воды в природе

Маленькая капелька жила на небе. Как она там появилась, она и сама не знала. А сейчас ее домом было большое белое облако. Облако плыло по небу, и капелька видела проплывающие под ней города, реки, моря. Ей захотелось побывать на этой загадочной земле. Она прыгнула на землю и попала в небольшой лесной ручеек. Он весь состоял из множества капелек. Они вместе плыли, пока не очутились у маленького домика. Вокруг дома росли красивые цветы. А в доме жила девочка. Она набрала воды из ручейка и полила цветы. Так капелька очутилась на самом красивом цветке. Она смотрела на проплывающие облака и думала о том, что ей пора домой.

Алексей Б.

Связи живого и неживого

На солнечной лужайке вырос прекрасный цветок. Но почему же ему быть некрасивым, если грело его солнышко, бережно поливал дождик, ласкал и слегка раскачивал теплый ветерок. На это чудо садились бабочки, пчелы, шмели. Кто бы ни проходил мимо, каждому он очень нравился. Каждый им любовался.

Слава Х.



Если бы я был царем зверей

Если бы я была королевой зверей, меня бы звали Аврора. Я бы знала язык птиц, зверей, рыб, насекомых. Я бы установила законы, по которым сильный и большой не мог обижать слабого и маленького. Я бы запретила людям убивать зверей из-за их красивого меха: животным больно, как и людям, только они не могут об этом сказать. А людям не обязательно носить натуральные меха. Я запретила бы людям сваливать мусор в лесу и отходы в реки. Природу нужно беречь, ведь человек — часть природы. Погибнет природа — погибнет и человек.

Марианна К.

На Туломе

Недалеко от Мурманска, среди сопок течет быстрая река Тулома. Самая красивая из всех северных рек. Вода в ней чистая и прозрачная. На глубине видны мелкие камешки. Ее берега заросли карликовыми березками, брусникой, вороникой и другими диковинками Севера. В реке много рыбы. Летом мурманчане часто приезжают сюда на отдых. Как хорошо здесь!

Анна Г.

Методический комплекс А.А. Плешакова дает огромные возможности для экологического обучения и воспитания. И стоит надеяться, что общими усилиями мы начнем воспитывать вдумчивых, заботливых жителей Земли.

ЛИТЕРАТУРА

- Рянжин С. В. Экологический букварь. — СПб., 1994.
Биология: Энциклопедия для детей. — М., 1998.
Почемучка. — М., 1998.
Проект «Загрязнение воздуха». — Мурманск, 1994.
Экология: Познавательная энциклопедия. — М., 1994.

Из опыта работы по программе А.А. Плешакова

Н.А. КУДРЯШОВА,

школа № 18 г. Магнитогорска

По программе А.А. Плешакова я начала работу в 1992/93 учебном году в III классе (1–3) по первому пробному учебнику для 4-летней начальной школы. Из различных методических источников узнала о готовящихся к выпуску новых экологизированных учебниках природоведения А.А. Плешакова под редакцией И.Д. Зверева. Поэтому в I классе дети обучались на уроках «Ознакомления с окружающим миром» по комплексной программе, которую я разработала на основе программ А.А. Плешакова для I, II классов 4-летней начальной школы. Но когда мы начали во II классе работать по учебнику А.А. Плешакова «Природоведение» для III класса (1–4), пришлось столкнуться с некоторыми трудностями.

Во-первых, новизна содержания курса потребовала более основательной подготов-

ки к каждой теме, так как многие представления и понятия оказались новыми для начального обучения (например: тело, вещество, частицы).

Во-вторых, в I классе школьники работали по тетрадям с печатной основой, а при освоении новой программы появилась дополнительная нагрузка — овладение способами работы с учебником.

В-третьих, из-за обилия информационного материала по одной теме не всегда успевали изучить его за один урок, иногда для целостности усвоения материала темы приходилось сдвигать.

В-четвертых, новое содержание потребовало, наряду с традиционными, использования совершенно новых, нестандартных методов, приемов и форм обучения. Это — творче-

ские дискуссии, моделирование ситуативных заданий, полевые практикумы. Еще одна сложность — отсутствие наглядного материала и прочего методического обеспечения изучаемого курса.

Первыми моими помощниками в преодолении указанных сложностей стали родители. В начале учебного года я провела родительское собрание совместно с детьми в виде семинара-практикума. Познакомила родителей с новой программой и учебником. Затем дети показали родителям, как они работают с учебником на уроке и как должны работать с ним дома.

Правила работы с учебником.

1. Прежде чем начать работу с учебником, познакомьтесь с его структурой. Узнайте по оглавлению, какие разделы содержатся в учебнике, в какой последовательности они расположены.

2. Обратите внимание на таблицы, иллюстрации, схемы, задания для самостоятельной работы, выводы. Помните, что контрольные вопросы нацеливают вас на главное.

3. Основные выводы и определения выделены в тексте «жирным» шрифтом.

Памятка при выполнении домашнего задания.

1. Припомни, что ты узнал на уроке. Прочти заданное по учебнику. То, что не понял, прочти два или три раза.

2. Подумай, что главное в прочитанном.

3. При чтении учебника обращай внимание на разбивку. Используй вопросы, которые помещены после текста.

4. Проверь себя по контрольным вопросам.

Работа с учебником потребовала умения пользоваться дополнительной литературой. Причем надо не только знать, к какой справочной литературе следует обратиться, но и уметь быстро находить нужный материал.

На тысячи «Почему?», «Как?», «Зачем?», «Когда?» любознательным отвечают книжки-справочники.

Сущность явления или предмета поможет понять энциклопедия — научное справочное пособие по всем или отдельным отраслям знаний. Энциклопедии бывают разные — информационные, тематические, детские.

На доске были записаны советы родителям:

1. Выделите специальную полку для познавательных детских книг.

2. Почаще спрашивайте ребенка: «Что ты сейчас читаешь?»

3. Идите в детскую библиотеку не только за книгой, но и за советом, за помощью.

4. Почаще ведите с детьми «книжкины разговоры» о прочитанном и увиденном.

Родители помогли и в изготовлении новых учебных пособий: схемы-опоры, схемы-инструкции, запрещающие природоохранные знаки, динамические схемы, дидактический материал по классификации объектов природы.

В 1995/96 учебном году нам помогала книга А.А. Плешакова «Зеленые страницы». Особенно при изучении тем «Разнообразие растений», «Жизнь растений», «Жизнь животных», «Как растения размножаются», «Как животные размножаются», «Охрана растений», «Охрана животных», «В природе все взаимосвязано».

Например, проверку по теме «Жизнь животных» я проводила в форме пресс-конференции.

— У нас в гостях бобр (Алеша У.). Он отвечает на вопросы журналистов, представителей прессы (все ученики класса). А в конце урока вы дадите устную заметку о нем и фотозарисовку.

Вопросы журналистов (детей):

— Как тебя зовут?

— Где ты живешь?

— Чем ты питаешься?

— Где и как проводишь зиму?

— Какую пользу приносишь нам, людям?

— Почему ты не мерзнешь зимой?

— Для чего тебе хвост?

— Сколько ты можешь продержаться в воде?

— Есть ли у тебя друзья?

— Зачем тебе зубы?

— Кого ты грызешь зубами?

— Почему у тебя губы за зубами?

— Как ты заботишься о обрятах?

А вот устная заметка Кости М. после этой пресс-конференции:

Бобр — дикий зверь. Он травоядное животное, потому что питается корой, листьями. У него теплая шубка, коричневая, темно-коричневая и очень редко белая. Но хвост у него голенький, на конце хвоста толстая кожа. Хвост спасает бобра летом от жары.

А вот какие интересные книжки-малышки сделали дети, используя «Зеленые страницы» А.А. Плешакова.



Берегите растения!

Сон-трава, или Подснежники.

Я — подснежник! Я первый весенний цветочек. Попрошу меня не рвать целыми пучками. Я приношу вам красоту, пользу и радость. Когда вы меня рвете, мне, как и вам, тоже больно. Вы меня сорвали, поставили в вазочку, но через несколько дней выбросили в ведро. Мне не хочется в ведре находиться, лучше я на полянке расти буду. Берегите нас! С каждым годом нас становится все меньше и меньше.

Яна Г.

Зеленый путешественник.

Не рвите меня, пожалуйста! Меня зовут подорожник, потому что я расту вдоль дорог и тропинок. Я их не только украшаю своими упругими, зелеными листьями и соцветием, похожим на хлыстик. Я могу позаботиться о ранках человека, так как способен их заживать. В аптеках можно купить не только мои листья и сок, но и особый препарат, который помогает при болезнях желудка.

Катя П.

Тысячелистник.

Увидеть меня можно на лугу, у дороги, на лесной опушке. Я бываю двух цветов: белым, реже розовым. Листья мои очень изрезаны и создают впечатление, что их много — тысяча. Отсюда и название — тысячелистник. Людям я известен давно. Используют меня для остановки кровотечения, заживления ран, при болезнях желудка и кишечника, для улучшения аппетита и даже при зубной боли.

Берегите меня! Я могу пригодиться!

Аня П.

Мать-и-мачеха.

Ранней весной, когда другие растения еще не цветут, я появляюсь в оврагах, вдоль дорог. Меня сразу можно узнать по желтым цветкам и буроватым чешуйкам — листочкам. А летом у меня листья крупные и необычные: сверху они зеленые, гладкие, жесткие, а снизу беловатые, покрытые мелким войлоком волосков. Мои высушенные листья и соцветия применяют для лечения легочных болезней.

Не рвите меня, потому что я полезна!

Аня К.

При проверке домашнего задания и при объяснении нового материала использовала прием «По словесному портрету ты скажи нам, кто же это?» и игру «Да», «Нет»: дети задают вопросы, чтобы узнать, о каком предмете идет речь. Проводили соревнование-аукцион, например, по теме «Разнообразие животных»: кто назовет больше животных, которых он видел.

Ученик Сережа К. так отзывался о книге А.А. Плешакова «Зеленые страницы»: «Я зачитался этой книгой!»

Моим помощником был и Альбом-задачник к учебнику «Природоведение», III класс (А.А. Плешаков, Н.И. Сонин. «Твои открытия»). Альбом-задачник содержит дидактический материал по всем темам природоведения, изучаемым в данном классе. Мы выписали альбом по почте на каждого ученика. Он позволяет организовать индивидуальную работу с учащимися, работу в парах, позволяет проверить знания каждого ребенка. В нем есть карточки для проведения проверочных работ в четырех вариантах по темам «Что мы знаем о воздухе», «Знаем ли мы состав почвы?», «Что мы знаем о растениеводстве?», «Что мы знаем об органах чувств?», «Что мы знаем о питании?», «Что это за органы?» и итоговая контрольная работа «Проверяем свои знания».

Учащиеся изготавливали модель термометра, с помощью которой отрабатывали умение пользоваться термометром.

Карточки из альбома я использовала на уроках для игры «Лото». Дети побывали в больнице у доктора Айболита. Учащиеся вырезали изображенные фрагменты тел разных животных и накладывали их на соответствующие рисунки, объясняя свой выбор. С помощью карточек строили модели цепей питания.

Благодаря Альбому-задачнику интересно прошли уроки по теме «Человек — часть природы». Дети не только называли изображенные на рисунке внутренние органы человека, но вырезали их и накладывали на контур тела человека.

Созданный учебно-методический комплект для учителя и детей позволяет научно и в увлекательной форме реализовать многие задачи программы.

Классификация растений и животных в курсе начального естествознания

И.М. ГОРБАТКИНА,
МГПУ

В Обязательном минимуме содержания начального образования по образовательному компоненту «Окружающий мир» имеется целый ряд понятий, относящихся к классификации растений и животных. Например, дикорастущие и культурные растения; дикие и домашние животные; травы, кустарники, деревья; насекомые, рыбы, птицы, звери. Все эти понятия в доступной для детей форме раскрыты в учебниках. В совокупности они образуют определенную систему первоначальных знаний и классификации живых организмов.

Нам представляется, что учителю важно хорошо понимать естественнонаучные основы этой системы знаний, которые мы и хотели бы рассмотреть в данной статье.

Мир живых существ насчитывает около 2 млн видов. Все это многообразие изучает систематика. Ее задачи — описание и классификация живых организмов.

Классификация — распределение живых организмов по группам. Это позволяет успешно ориентироваться в многообразии органического мира, служит важным источником информации. При этом объекты группируются по одному или нескольким намеренно выбранным признакам.

По каким же критериям группируют растения и животных в курсе начального естествознания?

Классификация растений

1. По отношению к человеку растения делят на культурные и дикорастущие.

Культурными называют растения, которые человек специально выращивает для своих нужд. Это зерновые, зернобобовые, масличные, сахароносные, пряные, овощные, плодовые, ягодные и цветочно-декоративные растения.

Дикорастущими называются растения луга, леса, водоема, т.е. существующие без помощи человека.

Следует обратить внимание детей на некоторые совпадения: малина лесная, например, дикорастущее растение, а малина садовая — культурное и т.д.

2. По жизненным формам (детям можно сказать — по внешнему виду) все растения делят на деревья, кустарники и травы.

Деревьями называют многолетние растения с одним одревесневшим стеблем (стволом). Далее деревья можно разделить на лиственные (береза, осина, тополь, яблоня) и хвойные (ель, сосна, лиственница).

Кустарниками называют многолетние растения с несколькими одревесневшими стеблями. Это калина, боярышник, бузина, смородина, крыжовник и т.д.

Травами называют растения без одревесневших стеблей. Их стебли обычно зеленые, мягкие, травянистые. Это клевер, колокольчик, зверобой, горох, огурец и т.д.

Для эффективного усвоения этих форм классификаций учителю необходимо их совместить и попросить учащихся привести свои примеры по следующей схеме.



3. Самая сложная классификация растений по уровню их организации (по сложности их



строения). По этому критерию растения принято делить на следующие группы:

Водоросли — это растения, которые не имеют ни корней, ни стеблей, ни листьев. Их тело (таллом) состоит из одинаковых клеток. Обычно это обитатели воды и почвы. Пример: хламидомонада, спирогира.

Мхи — это растения, имеющие стебли и листья. Размножаются мхи при помощи спор, созревающих в коробочках на ножках. Корней у мхов нет. Пример: сфагнум, кукушкин лён.

Папоротники — это растения, имеющие корни, стебель, листья. Размножаются при помощи спор, созревающих на нижней стороне листа в особых вместилищах — сорусах. Папоротники никогда не цветут!

Хвойные (голосеменные) — это древесные растения, имеющие корень, стебель, листья-хвоинки; размножаются при помощи семян, созревающих в шишках. Семя, в отличие от споры, многоклеточный орган растения, имеет запас питательных веществ и сформированный зародыш. Пример: ель, сосна, лиственница, можжевельник.

Цветковые (покрытосеменные) — это растения, которые имеют и корень, и стебель, и лист, и цветок, и плод. Размножаются семенами, созревающими внутри плода. Пример: яблоня, шиповник, ландыш, помидор, одуванчик и т.д.

Следует предостеречь детей (да и учителей) от очень распространенной ошибки: не все обитатели водоема (или аквариума) являются водорослями! В прудах, озерах обычно живут представители типа цветковых: ряска, водокрас, элодея, рдест, в отличие от водорослей, имеющие все органы, характерные для этой группы растений.

Классификация животных

1. По отношению к человеку всех животных можно разделить на диких и домашних. Дикие животные растут и размножаются без помощи человека. Это животные луга, леса, водоема. Домашних животных человек выращивает специально для своих нужд: для получения сельскохозяйственной продукции, для перевозки грузов, эстетического наслаждения. Это коровы, овцы, кролики, лошади, комнатные птицы, аквариумные рыбки и т.д. Человек заботится о необходимом питании домашних животных, создает все условия для нормальной их жизнедеятельности. Следует заметить, что нельзя считать серых крыс, мышей, тараканов домашними животными. Это синантропы (спутники человека),

размножающиеся в связи с обилием пищи в домах, подвалах, на городских свалках. Их разведением никто специально не занимается. А вот декоративные крысы и лабораторные мыши таковыми являются, так как выращиваются для живых уголков или медицинских исследований.

2. По способу питания животных делят на растительноядных (копытные, зайцы, слоны); хищников (лисы, волки, тигры); всеядных (медведь, еж, рак, кабан); насекомоядных, к которым относятся многие птицы (ласточки, кукушки, мухоловки, пеночки, зяблики и т.д.).

3. Как и у растений, самой сложной является классификация животных, основанная на уровне их организации. Исходя из этого, в курсе начального естествознания выделены следующие группы животных:

Насекомые — это животные, имеющие 3 пары конечностей. Почти все имеют крылья и способны к полету.

Примеры: осы, шмели, мухи, стрекозы, жуки.

Рыбы — это животные, обитающие в воде. Их тело покрыто чешуей, дышат они при помощи жабр. Размножаются, откладывая икринки в воду. Небольшое число видов — живородящие (гуппи, акулы).

Земноводные — это животные, обитающие на суше и в воде. Имеют голую кожу, дышат при помощи легких. Размножаются при помощи икринок, которые откладывают в воде.

Примеры: лягушки, жабы, тритоны.

Пресмыкающиеся (или рептилии) — это животные обитатели суши и воды. Их тело покрыто роговыми щитками, дышат при помощи легких атмосферным воздухом. В период размножения все выходят на сушу, откладывая яйца в нагретый песок.

Пример: черепахи, змеи, ящерицы, крокодилы.

Птицы — это животные, тело которых покрыто перьями. Большинство способно к полету. Отличаются сложными инстинктами в период размножения: гнездование, образование пар, насиживание.

Млекопитающие (или звери) — это высокоорганизованные животные, освоившие все среды обитания — воду, сушу, почву. Их тело покрыто шерстью; детенышей вскармливают молоком. Основная масса зверей — живородящие: хоботные, копытные, приматы, хищники, грызуны, китообразные. Утконос и ехидна — самые примитивные из зверей — являются яйцекладущими.

Конспект урока природоведения во II классе

Л.С. БАБЕНКО,

учитель средней школы № 409 Пушкинского района Санкт-Петербурга

Тема: Звери зимой.

Цели:

- 1) обобщить знания детей о зимующих птицах;
- 2) раскрыть причинно-следственные связи между живой и неживой природой зимой;
- 3) дать представление о том, как зимуют звери: заяц, белка, лиса, медведь;
- 4) вести разъяснительную работу по воспитанию бережного отношения к природе, необходимости охранять птиц и зверей.

Оборудование:

- 1) грамзаписи:
П.И. Чайковский. «Времена года»,
«Покормите птиц зимой»,
Голоса птиц (дятел),
Танец маленьких утят.
- 2) Диапозитивы: медведь, барсук, лягушка, жаба, уж, гадюка.
- 3) Опорная схема «Как звери зимуют».
- 4) Рисунки птиц и зверей (для оформления доски).
- 5) Эмблемы со зверями (для опорной схемы).
- 6) Ребусы (ворона, сорока).
- 7) Шапочки у детей с изображением птиц и зверей.

Ход урока

I. Организационный момент.

Вступительное слово учителя.

— Ребята, сегодня у нас с вами необычный урок природоведения. Сейчас, не покидая нашего класса, мы отправимся в зимний лес, на лесную поляну. А по дороге я расскажу вам сказку. Слушайте:

(Грампзапись «Декабрь» из музыкального альбома П.И. Чайковского «Времена года».)

Сошлись как-то вместе четыре волшебника-живописца: Зима, Весна, Лето, Осень. Сошлись да и заспорили: кто из них лучше рисует?

И начали художники друг за другом разрисовывать землю, одевать в нарядные уборы леса, луга, поля. А в судьи себе выбрали Красное Солнышко.

Первой взялась за свою волшебную кисть Зима.

(Открывается левая половина доски: на переднем плане ели и березы, вдали еловый лес. На березе висит кормушка. На снегу написано «Зима». Под деревьями следы птиц.) Ходит она по горам, по долинам, ходит в больших мягких валенках, ступает тихо, неслышно.

Белым, ровным слоем покрыл снег землю. Поля и лесные поляны теперь — как гладкие чистые страницы какой-то гигантской книги. И кто ни пройдет по ним, всяк распишется: «Здесь был такой-то».

Днем идет снег. Кончится — страницы чистые. Утром придешь — белые страницы покрыты множеством таинственных значков, черточек, точек, запятых. Значит, ночью были тут разные лесные жители, ходили, прыгали, что-то делали. Кто был? Что делал?

II. Проверка домашнего задания.

1. Беседа учителя:

— Чьи же это следы вы видите на снегу на нашей поляне?

1-й ученик.

Тут вприпрыжку по странице
В ясный день гуляли птицы,
Оставляя след крестом...

— Как называют птиц, которые остаются у нас на зиму?

— Чем они питаются, где находят себе корм?

— Что птицам страшнее: холод или голод зимы?

— Как человек помогает птицам пережить зиму?



— Поднимите руку, у кого есть кормушки на окне или на балконе.

— А кто из вас сегодня подкармливает птиц?

— Расскажите, какие птицы прилетают к вам на кормушку?

2-й ученик. Головка у этой птички в черной шапочке, крылья и хвост темные, а грудка ярко-желтая, будто в желтый жилетик нарядилась. Летом она питается жучками, червячками, а зимой, в бескормицу, ест все: и разные зернышки, и крошки хлеба, и варенные овощи. Но больше всего охотница она до свежего несоленого сала.

— Угадали, ребята, кто прилетает на мою кормушку?

(Фигурку птички ученик прикрепляет на кормушку на доске.)

3-й ученик. А моих птиц вы узнаете, послушав стихотворение:

Голодно, холодно,
Галки, воробьи!
Голодно, голуби,
Гуленьки мои!
Прилетайте в гости,
Полны мои горсти.
Клюйте, гостуйте,
Не пугайтесь, клюйте!

(Фигурки птичек прикрепляются на доску.)

Учитель. Ребята, после посещения моей кормушки птицы оставили свои «визитные карточки». Прочитайте, кто же прилетал ко мне в гости?

(Разгадывание ребусов: ворона и сорока.)
(Фигурки птичек также прикрепляются на доску.)

4-й ученик. А мою птичку вы узнаете по ее тени, в названии этой птички спряталось «снежное слово».

(Фигурка снегиря прикрепляется на ветку березы сначала в виде черной тени, а затем поворачивается раскрашенной стороной.)

Чуть раньше первого снега появляются снегири. И народ заметил: снегири прилетели — значит, завтра — послезавтра снег пойдет.

5-й ученик. А на мою кормушку часто прилетает поползень.

(Фигурку птички прикрепляем на ствол березы.)

Такое имя как нельзя лучше подходит этой птице. Она буквально прижалась к дереву и ползает по нему — хоть вверх головой, хоть вниз.

Голодно и холодно птицам зимой. Чтобы пережить это трудное время, поползень делает кладовые с запасами. Часто он забывает про них, вот и прилетает на мою кормушку.

(Звучит грамзапись: стук дятла.)

Учитель. Ребята, что это за звуки слышны в лесу?

6-й ученик. Это дятел работает, древесину долбит, деревья лечит: насекомых и их личинок из-под коры и даже из глубины дерева достает. (Открывается фигурка дятла на березе.) У него очень длинный язык, сантиметров 10, а то и 15. Кроме того, он липкий, с твердыми зазубринками. Им дятел и достает насекомых: они все приклеиваются к его языку или накальваются на зазубринки. Может он засунуть язык даже в ходы, которые насекомые проложили в дереве. Поэтому и называют его лесным доктором в красной шапочке.

Учитель. Ребята, а могут ли птицы выводить птенцов в зимнюю стужу?

(Да, это клесты.) (Фигурка прикрепляется к еловой шишке.)

7-й ученик. Действительно, ребята, обычно в конце зимы, в феврале — марте, в самые выюжные месяцы самочка клеста на елке или сосне строит глубокое, теплое-теплое гнездо. Строит его так, чтобы над гнездом обязательно была крыша из густых еловых или сосновых веток. Эта «крыша» защищает птенцов от снега.

Учитель. А почему клест выводит птенцов зимой?

8-й ученик. У клеста клюв с загнутыми перекрещенными концами. Повиснет клест на еловой шишке, раздвинет таким клювом чешуйки и достанет, как щипчиками, еловое семечко. Еловыми семенами и кормится всю зиму. Ими и птенцов своих выкармливает.

Учитель. Ребята, как много птиц собралось на нашей полянке.

(Заглядывает в кормушку.)

А кормушка-то у нас что-то пуста. Кто из вас хочет покормить птиц?

9-й ученик.

Мы кормушку смастерили,
мы столовую открыли...

(Дети читают составленное ими «Меню для птичьей столовой» и кладут корм в кормушку.)

Учитель. Молодцы! С такими заботливыми ребятами ни одна птичка не погибнет в нашем парке.

И послушайте, с какой просьбой обращаются к вам птицы.

(Грампзапись «Покормите птиц зимою».)

— А какие советы могли бы дать друг другу птицы и люди?

— А теперь прочитайте слова благодарности, которые написали вам на снегу птицы.

(На снегу открывается слово «Спасибо!», написанное буквами в виде фигурок птиц.)

III. Работа по теме урока.

Учитель. Еще кому в зимнем лесу так же трудно, как и птицам?

(Зверям. Открывается правая половина доски. На ней справа ель, в центре куст, на снегу следы зверей.)

— А сейчас?

Тихо встаньте, улыбнитесь,
Все в зверюшек превратитесь.

(Дети надевают шапочки с изображением птиц и зверей.)

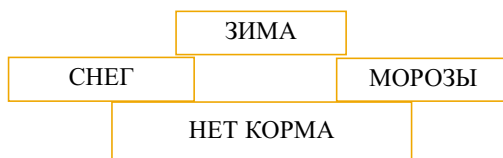
Сколько в класс пришло зверей,
Не узнать моих детей!
Кто зайчишка, кто лисичка,
Кто медведь, кто волк, кто птичка.
Веселее в пляс пускайтесь,
Все танцуйте, не стесняйтесь!

(Дети танцуют танец маленьких утят.)

— А почему зверям так же трудно зимой, как и птицам?

(Стало очень холодно, выпал снег, а под ним спрятались плоды и семена. Нет сочной травы, мягких листьев на деревьях.)

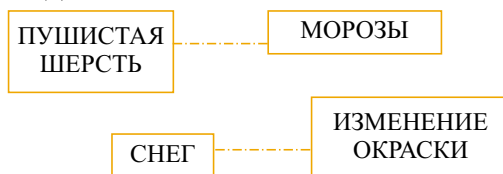
Открывается схема:



— Вспомните, как еще осенью звери начали готовиться к будущим холодам и снегу?

(Уже с октября у всех зверей вместо редкой летней шерсти отрастает новая — густая и пушистая. А у некоторых изменяется и ее окраска. Такие изменения называются линькой.)

Дополняется схема:



Учитель. Но не боятся звери зимы.

Послушайте, какой «разговор» подслушали на лесной полянке наши ребята, и подумайте, как зимует белочка.

(Инсценирование «Синица и Белка». Дети надевают на головы шапочки.)

— Ты чего, Белка, из гнезда не выходишь?

— Я, птица Синица, тепло берегу. На воле-то нынче студено, я вход в гнездо мохом заткнула, все щелочки законопатила. Боюсь наружу нос выставить.

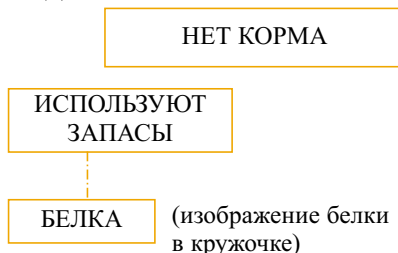
— А чем же ты кормишься?

— А у меня с лета грибки припасены, да орешки, да желуди. Вот в морозы-то и отсижусь.

Учитель. Итак, как же зимует белочка?

— Отличается ли белка летом и зимой по окраске шерсти?

Дополняется схема:



(изображение белки в кружочке)



(Открывается рисунок белки на ели на лесной полянке.)

— А как белка устраивает себе гнездо?

Дополнение: гнездо у белки в дупле или прямо на веточках, ближе к стволу. Внутри свое жилище зверек выстилает мхом, лишайником, сухими травинками, листьями и шерстью. В таком гнезде обычно один или два входа, которые в сильные морозы белки затыкают мягким лишайником или хвостом.

— А кто еще зимой не спит и использует запасы?

(Мыши. Кружочек в схеме.)

— Ребята, а о каком зверьке эта загадка?

«Летом серый, зимой — белый».

(Открывается рисунок зайца на лесной полянке.)

— А чем питается зимой заяц?

— Почему ни летом, ни осенью заяц не запасает корм?

Дополняется схема:



(В основном зайцы питаются веточками осины, березы, а также клена, дуба, орешника. С веток более толстых сгрызают только кору. Едят и сухую траву, правда, не очень охотно. Не откажутся они и от сена, лежащего в стогах. Иногда зайцы зимой навешивают в сады, где обгрызают кору с молодых деревьев. Поэтому люди на зиму обвязывают стволы плодовых деревьев.)

Дополнение: день заяц проводит в укромных местах — под поваленным стволом, под пнем или в кустах. В сильные морозы роет в снегу глубокие норы. Спит, не закрывая глаз.

Учитель. От хищников зайца спасают ноги. Заяц легко передвигается зимой, хотя снег в лесу глубокий и рыхлый. Широкие лапы, обросшие к зиме шерстью, не позволяют ему провалиться в снег.

— Посмотрите на следы зайца.

Когда заяц убегает от хищников, он заносит задние ноги за передние. Поэтому большие отпечатки получаются впереди, а маленькие — сзади.

— Ребята, а кто еще не спит зимой и ищет корм?

(Лоси. Открывается рисунок на полянке, кружочек прикрепляется в схему.) Не спят и ищут корм волки, кабаны, кружочки в схеме.)

Дополнение: лось народ называет лесным великаном. Медленно бродит лось зимой среди кустарников и молодых деревьев, обедая их ветви. Если встретит поваленную осину, обгладывает кору.

На ночь и в непогоду лось прячется в углубления в снегу. У отдыхающегося лоса из укрытия видны только голова и спина, покрытая особо густой шерстью. Ноги он прячет под теплое брюхо.

Учитель. Ребята, мне показалось, что по нашему классу кто-то крадется, ступает еле слышно, да еще и хвостом замечает свои следы. Кто бы это мог быть?

(Выходит ученица в костюме лисы.)

Лиса. Здравствуйте, ребята! Вы меня узнали?

Верно. Но я не просто лиса, а Лиса Патрикеевна. Примерно лет шестьсот назад жил князь Патрикеев Наримунтович, прославившийся своей хитростью и изворотливостью. С тех пор имя Патрикеев стало равнозначно слову «хитрец». А поскольку я издавна считаюсь в народе зверем хитрым, то и получила отчество «Патрикеевна».

(Открывается лиса на поляне у елочки.)

Учитель. Чем питается лиса зимой?

(Кружочек в схеме.)

Лиса (продолжает). Меня считают злейшим врагом. Я действительно ловлю зайцев, особенно зайчат. Но главная моя пища — мелкие грызуны: мыши и полевки. Такую мою охоту называют «мышкованием». Мышиный писк я слышу за 100 м — такой отличный у меня слух.

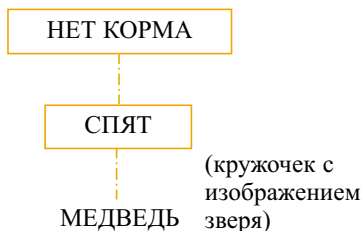
От непогоды и от врагов прячусь в норе, которую устраиваю на склоне оврагов и холмов.

Учитель. Итак, ребята, прыгает по веткам белка, бегае по следу мышей лиса, а где же сейчас медведь? (Диапозитив.)

(Открывается медведь в берлоге на поляне под елью.)

— А чем питается медведь зимой?

Дополняется схема:



Дополнение: берлогу медведь устраивает в сухом месте, в углублении под вывернутым с корнями пнем.

Многие считают, что мишка в берлоге сосет лапу. Но он не сосет, а лижет ее. Зимой у медведей на подошве отслаивается и слезает старая, огрубевшая за лето кожа. Молодая, нежная кожица чешется и мерзнет. Вот медведь и облизывает подошвы горячим языком и при этом еще и прищмокивает губами.

Если медведь летом плохо ел, то у него под кожей накапливается мало жира. Зимой он начинает ходить, искать себе пищу. Таких бродяг называют шатунами. Встреча с медведем-шатуном очень опасна для человека.

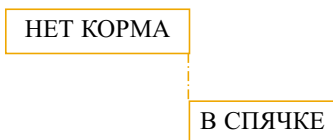
— А кто еще, как и медведь, спит зимой?

(Барсук. Диапозитив.) (Кружочек в схему.)

Дополнение: в отличие от медведя барсук зимой просыпается, поест запасов и снова засыпает. Нору себе барсук роет в сухом месте глубокую и широкую, а в ней еще несколько отнорков делает.

Учитель. А вот ежи, ящерицы, лягушки, жабы, ужи, змеи, летучие мыши (диапозитивы) зимой находятся в спячке. Спячка — это более глубокий и продолжительный сон с понижением температуры тела.

Дополняется схема:



ёж, змея и т.д. (кружочки)

IV. Обобщение учителя.

— Да, ребята, белая и холодная пришла на землю зима. Утонул в снегу лес. Трудно прокормиться и птицам, и зверям во время снегопадов, метелей, в сильные морозы. В такую погоду они часто погибают от голода. Поэтому зверей, так же как и птиц, зимой нужно подкармливать. Для этого в лесу можно развешивать заготовленные с лета пучки лиственных растений, раскладывать капусту, морковь.

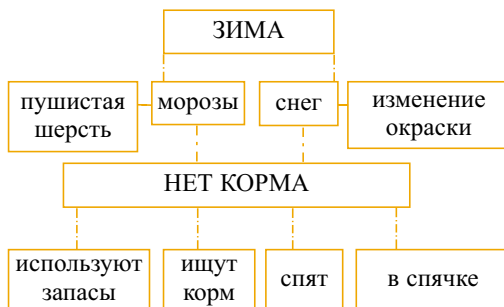
Чтение учителем отрывков из рассказа «Доброе слово о хищниках» (Плещин А.А. Природоведение. III класс, с. 77).

V. Домашнее задание.

— Ребята, дома вы будете читать и пересказывать статью «Как разные животные зимуют» (с. 73–77). И еще, найдите и запишите в свои тетради загадки, стихи, короткие рассказы и сказки о животных, про которых мы говорили на уроке.

— А теперь давайте соотнесем нашу схему и вывод на странице 77. (Дети читают вывод по предложению и дополняют их названиями животных из схемы.)

На доске опорная схема:



VI. Заключительная часть.

— Ребята, посмотрите, сколько животных собралось на нашей полянке; здесь и птицы, и звери, и мы, люди. И никто никого не боится. Так давайте же возьмемся за руки — человек и природа — и скажем друг другу:

(Дети читают советы человека зверям и наоборот.)

В заключение учитель благодарит детей за хорошую работу на уроке.

Информационно-технические средства обучения в начальной школе

С.А. ПАВЛОВА, Р.Я. ТРОФИМОВА,
г. Улан-Удэ

Одним из важных условий повышения качества воспитательного процесса в целом, и урока в частности, успешного усвоения знаний детьми, формирования у них умений и навыков является применение ИТСО, которое способствует прежде всего лучшей реализации принципа наглядности в обучении.

Вместе с тем ИТСО позволяет в комплексе воздействовать на органы чувств, успешнее развивать мышление, активизировать творческие способности, воспитывать интерес к знаниям, а в целом — воспитывать и формировать образованных граждан нашего общества.

Самое эффективное и наиболее эмоционально действующее средство наглядности — кино. Учебное кино и видеофильмы служат систематизации и обобщению знаний, освещают отдельные вопросы темы, содержат фактический материал для формирования представлений. Учебный кино-видеофильм не следует рассматривать как способ наглядной иллюстрации, он несет учебную информацию.

В Бурятии давно действует Республиканский Информационно-прокатный центр (РИПЦ) при Министерстве образования, где собран большой кино-видеофонд по учебным предметам и где предлагаются различные виды технических средств обучения. Фонд постоянно пополняется. Очень широко представлен спектр видеофильмов, применяемых при обучении изобразительному искусству школьников. Данные фильмы красочны, интересны, информационно и грамотно составлены и сняты ведущими режиссерами, художниками-педагогами и специалистами по изобразительному искусству. Такие фильмы, как: «О композиции в живописи», «Работа с пастелью», «Коллаж», «Работа флюмастером», «Эскиз и технический рисунок», «Рисунок углем», «Рисование узора в полосе», помогают учащимся начальных классов лучше усвоить теоретический и практический материал, необходимый при обучении основам живописи, широко раскрывает поэтапную работу над рисунком, спосо-

бы изображения. А серия «Десять уроков рисования» поможет научиться правильно и последовательно рисовать, использовать художественные средства. Здесь доступно представлен необходимый материал и различные виды занятий с детьми по изобразительному искусству.

Эксклюзивны по содержанию и расширению кругозора детей следующие фильмы: «Японская гравюра», «Хокусай — японская гравюра», «Троица Андрея Рублева», «Русский лубок», «Советский натюрморт в 20-е годы», «Скульптор Шадр», «Скульптура Ватагина», «Архитектор Казаков», «Голландский натюрморт», «Голландская жанровая живопись», «Детский образ в русском портрете», «Портрет в творчестве Репина»; видеофильмы: «Художники России», «Сокровища народного творчества», «Искусство XX века» и др.

Для удобства пользования фильмофондом в РИПЦ авторами предлагается перечень кино- и видеофильмов по изобразительному искусству, составленный применительно к видам занятий по предмету.

Об эффективности использования ИТСО на занятиях изостудий, а также в развитии творческого воображения, самостоятельности в поисково-познавательной деятельности говорят рисунки детей, выставки, проводимые в школах, в детских Домах творчества г. Улан-Удэ.

В процессе эксперимента, проводимого во время внеклассных занятий по изобразительному искусству, было выявлено, что в рисунках детей были видны воображение, фантазия и другие мыслительные процессы. После просмотра серий фильмов и проведенных занятий были выявлены следующие результаты: из группы диагностируемых детей младшего школьного возраста (18 человек студийцев) половина проявила творческую способность, самостоятельно выбрала сюжет (по произведениям А.С. Пушкина) и изобразительные материалы, не прибегая к помощи педагога. Многие дети долго думали и обсуждали сюжеты своих рисунков и произведений для иллюстра-

ФИЛЬМ	ВИДЕОФИЛЬМ
РИСОВАНИЕ С НАТУРЫ	
О композиции в живописи. Ознакомление детей с изобразительным искусством. Работа с пастелью. Пастельная живопись. Работа фломастером. Эскиз и технический рисунок. Рисунок углем.	Учимся рисовать. Десять уроков рисования.
РИСОВАНИЕ НА ТЕМУ	
Японская гравюра. Коллаж. Голландская живопись.	Домашний вернисаж. Лесная рапсодия. Образ Родины в художественном сознании.
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО	
Народное декоративно-прикладное искусство. Русский лубок.	Сокровища народного творчества. Народные промыслы.
БЕСЕДЫ ОБ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ	
Архитектор Казаков. Голландский натюрморт. Детский образ в русском портрете. Портрет в творчестве Репина. Маленькое путешествие в Голландию. Скульптор Шандр.	Хокусай — японская гравюра. Художники России. Художественные музеи России. Искусство XX века. Николай Рерих. Русская живопись. Великие мастера (Жизнь и смерть художника Федотова. Мир Виктора Васнецова). Третьяковская галерея. Из истории Москвы.
Советский натюрморт в 20-е годы. Скульптура Ватагина. Троица Андрея Рублева.	

ции, таким образом, быстрота мышления у части детей немного замедленная, что компенсируется разнообразием выбора произведений. Однако большинство детей достаточно успешно справились с работой, хотя в некоторых рисунках присутствуют (у кого-то в большей, у кого-то в меньшей степени) элементы срисовки из просмотренного фильма или знакомой иллюстрации. Здесь уже трудно говорить о проявлении самостоятельности мышления, о творческой фантазии.

10% учащихся не смогли творчески подойти к работе. Выбор сюжета, темы и изобразительных средств составил для них большую трудность. Только при индивидуальном подходе этим детям удалось сосредоточиться и проиллюстрировать подсказанную педагогом сказку, но их рисунки не отличались оригинальностью исполнения, портило сюжет большое количество ошибок в изображении и элементы срисовывания.

Результат данного эксперимента заключается в следующем: серия хорошо подобранных по тематике и возрасту учебных фильмов и организованные на должном уровне внеклассные занятия по искусству могут дать продуктивный результат для развития и воспитания творческих возможностей младших школьников. Это проявляется в оригинальных детских работах, где при анализе работ необходима профессиональная, объективная оценка специалиста-педагога, художника. Таким образом, ИТСО являются одним из эффективных средств развития интеллектуальных творческих способностей младших школьников при организации деятельности в системе внеурочных занятий по изобразительному искусству.

Жизнь требует новых форм обучения и воспитания детей, удовлетворения познавательных запросов ребенка. Телевидение в решении этой



проблемы обладает фактически беспредельными возможностями. Существует мнение, что хорошие телекурсы — циклы учебных передач — могли бы полностью взять на себя обучение детей, и в этом случае все без исключения дети учились бы с увлечением и, самое главное, без лишних усилий. Но в современном обществе телевидение может лишь помочь детям учиться, а педагогам — учить детей.

Таким образом, практически каждая телепередача, а учебная — особенно, «доводится» учителем до нужного уровня, исходя из реальных условий и подготовленности детей конкретного класса. Роль педагога — помочь детям разобраться в материале, откорректировать ответы, связать материал телепередачи с тем, который был изучен и который предстоит изучать.

В городе Улан-Удэ при Министерстве образования функционирует «Студия школьного телевидения», где большая часть времени в эфире отводится на телеуроки по различным предметам, в том числе и на занятия по изобразительному искусству.

Помимо определенных серий фильмов-уроков по изобразительному искусству в студию приглашаются специалисты, педагоги-методисты по изобразительному искусству и художники Бурятии, делящиеся секретами своего творчества. Эти занятия интересны и привлекают большую аудиторию зрителей всей республики.

Для жителей сельской местности и населения так называемых «малых» городов телевидение становится единственным повседневно доступным средством расширения кругозора и приобщения к достижениям культуры. Телевидение может помочь ребенку научиться понимать живопись, музыку, театр, архитектуру

Нетрудно заметить, что решение проблемы «телевидение и дети» устраняет негативные явления, которые мы, к сожалению, часто наблюдаем в быту, и превращает это средство массовой информации в надежного помощника педагогов и родителей.

Современный мир пронизан потоками информации. Не утонуть в этом информационном море, а, точно ориентируясь, решать свои практические задачи должен помочь человеку компьютер. «Завтра» наших детей — это информационное общество. Учиться обращаться с компьютером, пополнять, систематизировать и извлекать нужную информацию необходимо. Знакомство с возможностями компьютера и активное вовлечение в иссле-

дование этих возможностей легче происходит в игре, через компьютерные игры.

Компьютер — это мощное средство воздействия на психику человека. В руках умелого наставника он может стать инструментом, интенсифицирующим развитие ребенка, а также помочь педагогу дополнить и разнообразить его деятельность.

В компьютерной игре ребенок учится не только быстро нажимать на клавиши, но и строить образные модели, без которых нельзя добиться успеха в игре, требующей раскрытия закономерностей в переходе от одной игровой ситуации к другой. Именно вследствие этого не примитивные игры развивают интеллект.

Электромагнитная вибрация и ионизирующее излучение даже самых хорошо защищенных современных мониторов — тяжелая нагрузка на несформировавшийся организм, особенно на зрение и осанку. Санитарно-гигиенические требования категоричны — не более 30–40 минут для детей младшего школьного возраста.

Большинство компьютерных коммерческих игр оперируют визуальными образами, а не словами и числами, и в этом смысле тестируют скорее визуальное, образное мышление, нежели вербальный или нумерический интеллект. Тем не менее они дают возможность проследить две важные функции общего интеллекта в этом визуальном материале: функцию экстраполяции закономерностей (перенос сигнальных зрительных признаков из прежней ситуации в новую) и функцию генерализации навыка (перенос двигательных реакций в новую ситуацию).

Особого внимания заслуживают обучающие игры, развивающие спонтанную (инициативную) познавательную активность детей.

Благодаря современной технике создания разнообразных зрительных иллюстраций и звукового сопровождения (техника «мультимедиа») уже сегодня на компьютере появляются увлекательные детские энциклопедии, позволяющие ребенку «путешествовать» по миру знаний, подобно тому как он «путешествует» по игровым сценам какой-нибудь развлекательной приключенческой игры. Если взрослые смогли вовремя подметить и подкрепить вниманием и похвалой активную любознательность детей в общении с такими программами («мультимедийные энциклопедии»), то тем самым они могут дать новый мощный импульс для развития самостоятельной познавательной активности ребенка.

творческие работы студентов – для урока

А.Ф. УСМАНОВ,

*председатель межучилищной предметно-цикловой комиссии
изобразительного искусства и технологии,
г. Нефтекамск*

Становится традицией проведение ежегодных республиканских конференций преподавателей педагогических колледжей и училищ, сопровождающиеся выставками творческих работ студентов и преподавателей изобразительного искусства и технологии. Так, на последней конференции студенты всех педагогических колледжей и училищ нашей республики показали свои творческие работы на тему «Башкирское национальное художественное творчество», посвященные 10-летию Республики Башкортостан.

Выставка была проведена с целью привлечения будущих учителей к творческой деятельности, создания условий для практической реализации интересных проектов, поддержки перспективных проектов и творческих работ, раскрывающих самобытность башкирского искусства. На выставке были представлены картины, вышивки, gobelены, батик, резьба по дереву, аппликации из клейкой бумаги и различных волокнистых материалов. Ведь в каждом семестре студенты обязательно выполняют одну творческую работу по своему выбору.

Творческие работы студентов отличаются высоким качеством, оригинальностью и могут быть использованы в качестве образцов на уроках в училище и в школе. В этих работах прослеживаются форма, ритм, со-

отношение частей и целого, понимание цвета и его оттенков.

Отзывы о выставке самые добрые. От нее, — писали посетители, — на душе становится светлее. Работы излучают положительную энергию и заставляют удивляться жизнелюбию авторов. Чувствуются мастерство и фантазия, жизнелюбие. А еще работы, представленные на обозрение, поражают красотой башкирской природы. Особенно это интересно и тем, что все творческие работы выполнены из разных материалов.

Выставка творческих работ учащихся составляет зрителям эстетическое наслаждение, а нам, преподавателям, возможность усилить подготовку будущих учителей к работе на уроке, а также сравнить результаты наших усилий с другими, оценить себя, увидеть свои недостатки в работе и наметить планы на будущее. Это стимулирует к повышению качества работ учащихся и внедрению в учебный процесс новых технологий.

Выставка башкирского национального художественного творчества оставила приятное впечатление в нашей душе. Все работы выполнены с большой любовью к родному Башкортостану. На будущее хотелось бы пожелать не останавливаться на достигнутом, продолжать дарить людям частицу своей души. Красота покоряет и делает нас духовно богаче.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

(Минобразование России)

**ДЕПАРТАМЕНТ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ И СТАНДАРТОВ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

101856, г. Москва, Чистопрудный бульвар, 6
факс: (095) 924-69-89, телеграф: 114027 КОНОИД
телефон/факс: (095) 923-36-19

Главному редактору
журнала «Начальная школа»
В.Г. Горецкому

Департамент образовательных программ и стандартов общего образования направляет итоговые контрольные работы по русскому языку и математике для учащихся четвертых классов четырехлетней начальной школы с целью проверки и оценки достижений обучающихся, оканчивающих начальную школу.

Предлагаемые письменные работы по математике и русскому языку составлены в соответствии с обязательным минимумом содержания начального общего образования и требованиями к уровню подготовки обучающихся, оканчивающих начальную школу. К работам прилагаются схемы анализа, которые помогут учителю и администрации учесть достигнутые учащимися результаты обучения по русскому языку и математике.

Оценивание работ рекомендуется проводить в соответствии с Письмом Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.11.98 №1561/14-15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе».

Приложение: Контрольная работа по математике (I, II вариант),
Контрольный диктант по русскому языку (I, II, III вариант).

Руководитель Департамента

М.Р. Леонтьева

**Итоговая контрольная работа
по математике**

Вариант I

1. Выполни вычисления:

$$\begin{array}{ll} 3\,251 + 685 & 256 \cdot 12 \\ 90\,368 - 35\,843 & 9\,639 : 63 \end{array}$$

2. Найди значение выражения:

$$360 : (240 - 200) + 30$$

3. Для спортивной школы купили 30 волейбольных мячей, а футбольных в 3 раза больше. Сколько футбольных мячей купили для спортивной школы?

4. 20 одинаковых тетрадей стоят 480 рублей. Сколько таких тетрадей можно купить на 144 рубля?

5. Найди периметр и площадь прямоугольника со сторонами 4 см и 2 см.

Вариант 2

1. Выполни вычисления:

$$\begin{array}{ll} 6\,342 + 973 & 347 \cdot 14 \\ 80\,276 - 64\,732 & 8\,064 : 48 \end{array}$$

2. Найди значение выражения:

$$320 : (580 - 500) + 40$$

3. В магазин привезли 240 наборов

цветной бумаги, а альбомов на 40 больше. Сколько альбомов привезли в магазин?

4. 50 одинаковых пуговиц стоят 800 рублей. Сколько таких пуговиц можно купить на 320 рублей?

5. Найди периметр и площадь прямоугольника со сторонами 6 см и 3 см.

Схема анализа контрольной работы

1. Число учащихся по списку ...чел.
2. Число учащихся, выполнявших работу ...чел.
3. Полностью справились с работой ...чел.
4. Выполнили правильно задание № 1, направленное на проверку усвоения алгоритмов письменных вычислений ...чел.
- Допустили ошибки при использовании алгоритмов письменных вычислений ...чел.
- Допустили вычислительные ошибки ...чел.
- Не закончили задание № 1 ...чел.
- Не приступили к выполнению задания № 1 ...чел.
5. Выполнили правильно задание № 2, направленное на проверку умения находить значение составного выражения ...чел.
- Допустили ошибки:
 - в определении порядка выполнения действий ...чел.
 - в вычислениях ...чел.
- Не закончили задание № 2 ...чел.
- Не приступили к выполнению задания № 2 ...чел.
6. Выполнили правильно задание № 3, направленное на проверку умения решать простые задачи на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц (в несколько раз) ...чел.
- Допустили ошибки:
 - в выборе арифметического действия ...чел.
 - в вычислениях ...чел.
- Не закончили задание № 3 ...чел.
- Не приступили к выполнению задания № 3 ...чел.

7. Выполнили правильно задание № 4, направленное на проверку умения решать составные задачи в два действия ...чел.

Допустили ошибки:

- в выборе первого действия ...чел.
- в выборе второго действия ...чел.
- в вычислениях ...чел.

Не закончили задание № 4 ...чел.

Не приступили к выполнению задания № 4 ...чел.

8. Выполнили правильно полностью задание № 5, направленное на проверку умения находить периметр и площадь прямоугольника ...чел.

Вычислили правильно только периметр прямоугольника ...чел.

Вычислили правильно только площадь прямоугольника ...чел.

Допустили ошибки в ходе вычисления периметра прямоугольника: ...чел.

- в выборе арифметических действий ...чел.
- в вычислениях ...чел.
- в записи единиц измерения ...чел.

Допустили ошибки в ходе вычисления площади прямоугольника: ...чел.

- в выборе арифметического действия ...чел.
- в вычислениях ...чел.
- в записи единиц измерения ...чел.

Не закончили задание № 5 ...чел.

Не приступили к выполнению задания № 5 ...чел.

9. Вычислительные умения сформированы: ...чел.

- удовлетворительно ...чел.
- неудовлетворительно ...чел.

10. Овладели умением решать задачи: ...чел.

- удовлетворительно ...чел.
- неудовлетворительно ...чел.

11. Геометрическое задание выполнили:

- удовлетворительно ...чел.
- неудовлетворительно ...чел.



Контрольный диктант по русскому языку

На поляне.

Долго ждёшь прихода весны. И вот она на пороге. Пригревает веешнее солнце. Оно съедает последний снег. С горки по дорожке бегут ручьи. Они наполняют до краёв глубокую лужу и спешат дальше. У старого пня опустели зимние квартиры. Ожил под тёплым солнышком и огромный лесной муравейник. С раннего утра до позднего вечера хлопочут его жители. Они несут в дом травинки, сосновую иголку. Показался лось. Он осмотрел местность, попил холодной воды из лужицы и скрылся. Удивительной жизнью наполнена поляна!

Слова для справок: *пригревает.*

Лебеди.

На дальнем озере поселились лебеди. Это очень красивые и гордые птицы.

Ранним утром мы отправились к озеру. Юркая дорожка опускалась в овраг, взбегала на горку, пряталась в кустах. Мы вышли на дорогу. У края дороги рос шиповник. Чуть дальше тянулось поле. Там уже колосилась рожь. Всюду блестели серебристые капельки росы.

Вот и озеро. Лебеди охотно брали корм. Самым смелым был большой лебедь. Мы назвали его Мишкой. Сидишь с друзьями на берегу и смотришь на этих гордых красавцев. Хороши птицы!

Родная земля.

Быстро над рощей пронеслась майская гроза. Отгремел гром. На берёзке, осинке с листика на листик прыгают озорные дождевые капли. Весеннее солнце заливают тёплым светом всю местность. У маленькой речушки цветёт черёмуха. С раннего утра до позднего

вечера на смолкают голоса птиц. Подходишь к белым стволам берёз и слышишь песню скворца. Поёт он легко, радостно, звонко.

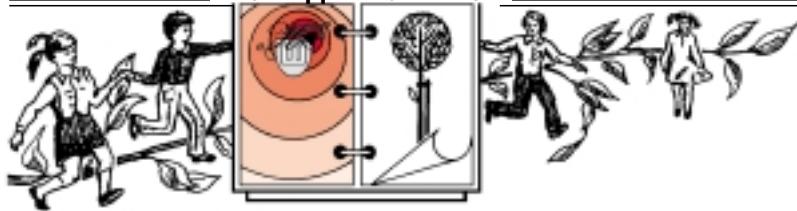
В нежную молодую зелень одевается природа. По полям, лугам, лесам гремит май. Он разносит свет, тепло по всей земле. Здравствуй, весна!

Слова для справок: *одевается.*

Обратить внимание обучающихся на постановку запятой в последнем предложении.

Схема анализа контрольного диктанта

I. 1. Школа, класс	
2. Количество обучающихся по списку	...чел.
3. Количество обучающихся, выполнявших работу	...чел.
4. Количество обучающихся, выполнивших работу:	...чел.
без ошибок	...чел.
с 1–2 ошибками	...чел.
с 3–5 ошибками	...чел.
с 6 ошибками	...чел.
допустили более 6 ошибок	...чел.
II. Ошибки, допущенные в диктанте:	
— безударные гласные, проверяемые ударением	...чел.
— звонкие, глухие, непронизносимые,	...чел.
— удвоенные согласные	...чел.
— пропуск, замену букв	...чел.
— падежные окончания имен существительных...	...чел.
— родовые окончания имен прилагательных	...чел.
— падежные окончания имен прилагательных	...чел.
— личные окончания глаголов	...чел.
— запятая при однородных членах	...чел.



Удо земли — хлеб

И.Н. ИВАНОВА, Г.Н. ИВАНОВА,

*учителя Комсомольской малокомплектной начальной школы
Петровского района Саратовской области*

Проведению этого внеклассного занятия предшествовала большая подготовительная работа: экскурсии на мехток и в пекарню, конкурс рисунков на тему «Хлеб — всему голова», беседа по стенду «Будь достоин высокого звания хлебороба», где представлены фотографии лучших механизаторов нашего хозяйства. Кроме того, состоялась беседа по тематической выставке репродукций картин А.А. Пластова «Ужин трактористов», Т.Н. Яблонской «Хлеб», Е. Гордиец «Хлеб пекут», М.В. Данциг «Золото земли», А.Г. Сафаргалина «Запрягайте, хлопцы, коней». Сами дети участвовали в сборе пословиц, поговорок, народных примет по теме.

Оформление зала: выставка репродукций картин художников, а также детских рисунков, выставка хлебных изделий.

Ребята входят в зал под музыку песни «Русское поле».

Учитель. Наш устный журнал мне хочется начать стихотворением Александра Балина:

Вот хлеб — высок, румян и свеж.
Его ты ежедневно ешь:
Орловский, рижский, заварной,
Пшеничный любишь и ржаной.
Не забывай же никогда,
Какого стоило труда
Поднять тугую целину
Плугами в трудную весну,
Удобрить землю под зерно,
Чтоб в колос выбилося оно.
А жатва, если зной иль град?!

Их много — всяческих преград —
Преодолеть нам суждено,
Запомни же, как дважды два,
Народной мудрости слова:
«Кто хлебушком не дорожит,
Тот мимо жизни пробежит».
И если ты не глух, не слеп,
Цени народный, трудный хлеб.
Далее следует коллективная декламация-переключка «Хвала тебе, хлеб!».

Только снег сошел в апреле,
Как поля зазеленели.
Мы говорим: «Хлеб!» (*Хором.*)

Золотой простор бескрайний —
Там работают комбайны.
Мы говорим: «Хлеб!» (*Хором.*)

Вот зерно течет рекой,
Чтобы сделаться мукой.
Мы говорим: «Хлеб!» (*Хором.*)





Тесто кружится в квашне,
Запекается в огне.
Мы говорим: «Хлеб!» (Хором.)

Ешь его, расти и помни:
В мире нет труда огромней,
Чтоб на стол к тебе явился
Свежий хлеб.

Хлебное поле большое, как море —
Не сосчитаешь колосьев на нем.
В дружном дозоре, в почетном дозоре
Каждое зернышко мы бережем.

Зернышко мы согреем заботой
В добрых и теплых ладонях полей.
Солнышку тоже хватает работы,
Чтобы звенели хлеба веселей.

Хлебные зернышки сказочным кладом
Спрячутся в землю и дружно взойдут.
Самая лучшая в мире награда —
Эта живая награда за труд.

Ржаной росток зеленый
Оглядывает поле,
Смешной и удивленный,
Как первоклашка в школе.

Его расти научит
Любой весенний дождик,
А каждый вешний лучик
Раскрасит, как художник.

Он вместе с близнецами
Так быстро станет взрослым,
Что скоро даже с нами
Померяется ростом.

Зерна наших дней, светитесь
Позолотою резной.
Говорим мы: «Берегите,
Берегите хлеб родной!» (Хором.)

Не мечтаем мы о чуде
К нам полей живая речь:
«Берегите хлеб, вы — люди,
Научитесь хлеб беречь!» (Хором.)

Как хлеб к нам пришел?

Чтец.

Пышный, мягкий, пропеченный,
Подрумяненный слегка,

Хлеб с горбушкой золоченой
Шел к тебе издалека.

Учитель. Издавна кормит людей матушка-земля. Во времена, когда люди еще не умели пахать и сеять, они брали только то, что земля сама для них припасла: ягоды, орехи, грибы, съедобные корешки. Но часто случилось так, что вместе с грибами и съедобными травами человек невзначай приносил спрятавшиеся в корзинке несколько зернышек. Случайно упадут они на землю возле дома — глядь, на этом самом месте вскоре вырастут несколько колосков. Каша из этих зерен получалась вкусная, лепешки и того лучше. Тогда люди смекнули, что можно не случайно, а специально приносить с собой зерна и сажать их возле жилья. Вот и появились первые колоски. Сперва — ячменя, потом пшеницы и ржи.

В одном из музеев словно бесценное сокровище хранится ломтик хлеба, которому... 6 тысяч лет! Ученые нашли его на дне озера. Когда-то очень давно он попал в густой ил, со временем окаменел и так сохранился до наших дней. Вот с каких пор люди едят хлеб!

Выходил на поля...

Не сама собой природа
Хлеб на блюде подает.
Сколько требует ухода
Мать-земля на целый год.
В каждый дом, на каждый стол
Хлеб пожаловал, пришел,
В нем — здоровье, наша сила,
В нем — чудесное тепло.
Много рук его растило
Сохраняло, берегло.

Учитель. Ребята, мы с вами провели экскурсию на мекток. Нашим экскурсоводом был главный агроном СПК «Вязьминский» Евгений Иванович Катунцев. Он рассказал нам о механизмах, помогающих человеку убрать хлеб, высушить, отсортировать. Сегодня он у нас в гостях. (Далее следует рассказ агронома об основных зерновых культурах — пшенице и ржи.)

Учитель. Нелегко труд земледельца. Не в уютном помещении под крышей создается хлеб. Всем ветрам и ливням, всем капризам погоды открыто зеленое поле.

Святое дело — вырастить хлеб. Разве можно найти профессию более нужную, более почетную, чем профессия хлебороба! Слово представителю этой вечной профессии, в прошлом одному из моих лучших учеников, а ныне одному из родителей нашего класса — Анатолию Петровичу Ермакову. (Рассказ хлебороба о своем труде, о необходимости иметь глубокие и прочные знания.)

Учитель (*обращаясь к гостю*). Мы желаем, чтобы закрома вашего фермерского хозяйства всегда были полными.

Хлеб мой вкусный, хлеб душистый

1-й чтец. Слава миру на Земле!

2-й чтец. Слава хлебу на столе!

1-й чтец.

Если мы хотим кого-то
Встретить с честью и почетом,
Встретить щедро, от души,
С уважением большим,
То гостей таких встречаем
Круглым, пышным караваем.
Он на блюде расписном,
С белоснежным рушником.

2-й чтец.

С караваем соль подносим,
Поклонясь, отведать просим.
— Дорогой наш гость и друг,
Принимай хлеб-соль из рук!

Учитель. Нет для человека запаха более приятного, чем запах свежего хлеба. Слово предоставляется еще одной нашей гостье — заведующей пекарней Наталье Васильевне Николаевой. Накануне мы были у нее в гостях. (*Рассказ о профессии пекаря и о том, что для выпечки вкусного хлеба нужны не только необходимые составляющие компоненты, но и старание, даже частичка души.*)

Хлеб и война

Чтец.

В дыму ленинградское небо,
Но горше смертельных ран
Тяжелого хлеба,
Блокадного хлеба
Сто двадцать пять грамм.

Литературно-художественный календарь апреля

15 апреля исполняется 75 лет со дня рождения детской поэтессы **Эммы Эфраимовны Мошковской** (1926–1981). Журнал уже писал о ее творчестве (см. № 5 за 1997 г.). Многие стихотворения поэтессы знакомят маленького читателя с богатствами русского языка, в частности с устойчивыми словосочетаниями (фразеологизмами), помогают понять их смысл.

Где раки зимуют

Сейчас мне покажут,
где раки зимуют...
Где раки зимуют, мне растолкуют.
Ведь неизвестно,
где раки зимуют!

Неинтересно, где раки зимуют.
Пускай где угодно раки зимуют.
Где раки зимуют, меня не волнует.
Этого мне не показывайте!
Вы меня не наказывайте!

Кислые стихи

Встало солнце кислое,
смотрит — небо скисло,
в кислом небе кислое
облако повисло...

И спешат несчастные
кислые прохожие
и едят ужасно
кислое мороженое...

Даже сахар кислый!
Скисло всё варенье!
Потому что кислое
было настроение.

**А вдруг мне будет больно?!**

Легко сказать,
Легко сказать —
Врачу язык свой показать.
Да, да врачу —
Я не шучу —
Язык свой показать!

Я понимаю —
Показать язык соседу Вовке.
Хоть за это, так сказать,
Не глядят по головке.

Ему легко меня догнать
И кулаками рассказать,
Что это значит —
Показать язык соседу Вовке!
Но Вовки я не так боюсь —
И не такой я жалкий трус —
И сдачи дам я смело!
Но тут — другое дело...

Легко сказать,
Легко сказать —
Врачу язык свой показать.

На лбу
Прожектор у него!
И это вот страшней всего.

Он потирает руки,
Берет такие штуки...
Он что-то длинное берет,

Он говорит:
— Откройте рот! —
Он говорит:
— Скажите «а»! —

И в страхе я дышу едва...
Кричу я: — А-а-а-а!.. Довольно!..
А вдруг мне будет больно?!
Легко сказать,
Легко сказать —
Врачу язык свой показать...

Нет, показать язык врачу
Я не хочу,
Я не хочу!..

Учитель. Есть только одно слово, равнозначное слову «хлеб». Это слово — «жизнь». И никакая глыба золота не перевесит крошку хлеба.

В Музее истории Ленинграда хранится кусочек заплесневелого хлеба, величиной с мизинец. Таков был в зимние месяцы блокады дневной паек для жителей осажденного немцами города. А людям нужно было жить, работать, нужно было выжить — назло фашистам, назло бомбежкам и обстрелу. Суровая правда тех блокадных дней, запечатленная в дневнике ленинградской школьницы Тани Савичевой, потрясла весь мир. Прочтем их и мы. *(Зачитываются строки из дневника.)*

В годы войны в Ленинграде хранилась коллекция основного семенного фонда страны. Голод, а люди берегли лучшие сорта зерен. Потому что эта коллекция была нужна для науки о хлебе. Она и теперь, эта коллекция, бережно хранится, только сейчас на Кубани, в исследовательском центре.

Сказка ложь, да в ней намек

Чтец.

Корочка хлеба,
Хлебная крошка,
Что это — много или немножко?
Даже не верится нам с тобою,
Что кто-то сорит этим чудом земли.
Сердце за хлеб обливается болью,
Когда он лежит в придорожной пыли.

Сказительница *(входит и кланяется)*.
Верно, милый, верно! Ох как надо беречь хлебушек! Я сейчас расскажу вам сказку о девочке, которая наступила на хлеб.

Жила на свете девочка по имени Инге. Была она прехорошенькая, но гордая и жестокая. Однажды мать Инге испекла хлеб и сказала: «Доченька, отнеси этот хлеб нашей бабушке». Инге надела лучшее свое платье и нарядные башмачки и отправилась в путь. Дорога проходила через болото. Жалко стало Инге своих нарядных башмачков. Бросила она хлеб в грязь и наступила на него, чтобы перейти через лужу. Но только Инге наступила на хлеб, как хлеб вместе с нею стал стремительно погружаться в

болото. И оказалась Инге в зловонном подземе-
лье у ядовитой старухи — Болотницы. Злая
Болотница превратила девочку в истукана. Ру-
ки и ноги ее окаменели, жирные пауки оплели
ее своей паутиной.

Пастухи видели, что случилось на болоте,
и вскоре повсюду узнали историю о девочке,
которая наступила на хлеб.

Однажды горячая слеза упала на голову
окаменевшей Инге. Это плакала ее мать.
«Какой толк, что мать теперь хнычет обо
мне», — подумала Инге, и душа ее от этих
мыслей становилась все грубее.

Однажды эту историю услышала малень-
кая девочка. «Бедная, бедная Инге! — запла-
кала она. — Как бы я хотела, чтобы Инге по-
просила прощенья и ей позволили вернуться
на землю». Слова эти дошли до самого серд-
ца Инге. И она залилась слезами раскаянья.

В тот же миг луч света проник в зловонное
подземелье, и Инге маленькой птичкой выле-
тела на волю. Она вернулась в родительский
дом. Инге и ее мама снова стали счастливыми,
потому что девочка научилась ценить и бе-
речь хлеб.

Есть хлеб — будет и песня

Учитель.

Эй, девушки-хохотушки,
Начинайте петь частушки,
Начинайте веселей,
Чтоб порадовать гостей.

Ученицы.

Мы в поселке живем,
Сушки, пряники жуем.
Мы частушек много знаем
И сейчас для вас споем.

1-я девочка.

Прянички печатные,
До того нарядные!
Мы не сразу их съедем,
А сначала поглядим.

2-я девочка.

Но не сразу стали зерна
Хлебом тем, что на столе,
Люди долго и упорно
Потрудились на земле.



19 апреля 2001 года отмечает свой юби-
лей поэт **Юрий Наумович Кушак** (1936).
Башкирский писатель Мустай Карим, стихи
которого переводил Ю. Кушак, написал, что
он «обладает великолепной способностью
перевоплощения в маленького лирического
героя». Лирический герой в поэзии Кушака
только начинает познавать мир, для него все
окружающие его предметы, явления приро-
ды, животные и растения предстают живы-
ми существами, которые тоже открывают
для себя мир. Все вместе они удивляются
всему новому и еще неизвестному, фантази-
руют, мечтают, радуются, огорчаются. И все
хотят быть добрыми и нужными друг другу.

* * *

В зимнем лесу
Где утром к опушке
Прошел человек,
Следы замечает
До вечера снег.

И всюду —
У еле приметной дорожки
В кормушки насыпаны
Зерна и крошки.

Слетайтесь, слетайтесь,
Лесные пичуги,
Теперь не страшны вам
Холодные вьюги!



3-я девочка.

Он не падает к нам с неба,
Появляется не вдруг.
Чтобы вырос колос хлеба,
Нужен труд десятков рук.

1-я девочка.

Дождик, дождик, поливай —
Будет славный урожай:
Будет белая пшеница,
Будет рожь и чечевица.

2-я девочка.

Взором радостным объемлю
Даль бескрайнюю полей.

3-я девочка.

Слава тем, кто любит землю!
Тем, кто трудится на ней!

Инсценировка «Хлеб» (по Г. Виеру).

Мальчик.

Хлеб мой вкусный, хлеб красивый,
Говорю тебе: «Спасибо!»

Хлеб.

Лучше б ты не поленился,
Доброй пашне поклонился.

Мальчик.

Кланяюсь тебе я, пашня,
За горячий хлеб домашний!

Пашня.

Лучше б ты не поленился —
Солнцу в небе поклонился.

Мальчик.

Солнце, солнце в небе синем,
За горячий хлеб спасибо!

Солнце.

Ты б, сынок, не поленился,
Дождику бы поклонился!

Мальчик.

Вот спасибо, дождик в небе,
Что заботишься о хлебе!

Дождик.

Лучше б ты не поленился,
Папе с мамой поклонился!

Мальчик.

Вам спасибо, папа с мамой,
Хлеб даете вкусный самый!

Папа.

И тебе спасибо тоже,
Ты у нас такой хороший!

Учитель загадывает загадки.

На соломинке дом.
Сто ребятков в нем. (*Колосок.*)

Что на сковородку наливают
Да вчетверо сгибают? (*Блины.*)

Вырос в поле колосок,
На столе лежу куском. (*Хлеб.*)

За трактором по полю ходит она.
Отборного ей насыпают зерна.
А где ее след чуть заметней ложится,
Там буйно потом урожай колосится.

(*Сеялка.*)

Учитель. А сколько «хлебных» примет
родилось на нашей земле!

Хлеб из рук выпадет — значит, гость спешит.

Раздвоился вдруг хлеб в печи — к отлучке
одного члена семьи.

Ешь хлеб с плесенью — хорошо плавать бу-
дешь.

Сквозь пряник глядела на свадьбе в пер-
вый раз невеста на жениха.

Матери невесты дарили выпеченные гре-
бень и сапоги, отцу невесты — бочонок и бо-
рону, деду — хлебный шалашик.

Перед Новым годом отец семейства «пря-
тался» за горкой пирогов и спрашивал детей:
«Видите меня?» Те отвечали: «Не видим!»
Тогда отец приговаривал: «Ну так чтоб и на
следующий год так было!»

Кто для нас хлеб создает

Коллективная декламация-переключка.

Посеяли хлеб хлеборобы весной.
Созрел он и встал золотом стеною.
И слышит страна: «За уборку пора!
Для хлеба комбайны нужны, трактора».

«Дадим! — отвечают в цехах металлосты. —
Для хлеба машины мы сделаем быстро.
Но только нам нужен металл непременно».

«Дадим! — Отвечают немедля мартены. —
Нам только руду подавайте сюда!»

Для хлеба с рудою спешат поезда.
Для хлеба положены рельсы дорог,

Для хлеба идет на гора уголек.
Для хлеба плотины на реках встают,

И краны, и вышки до самого неба.
Для хлеба! Для хлеба!
Для хлеба! Для хлеба!

Учитель.

Когда за столом вы, ребята, сидите,
То помните, кто для вас хлеб создает.

Ученики (*по очереди*). Рабочий, нефтяник, строитель, шахтер, машинист, металлург, хлебороб. (*Хором.*) Народ!

Учитель. Ребята, живите так, чтобы хлеб ваш был всегда честным. В хлебе — душа нашей родной земли, судьбы многих людей, их неустанный труд. *Мама, хлеб, Родина* — это одни из самых священных слов для человека. И мне бы хотелось закончить эту страницу нашего устного журнала отрывком из стихотворения, посвященного Родине, России.

Мне сегодня приснилась Россия
В покрывале из утренних рос.
Были очи ее светло-синими
И пшеничною россыпью волос.
Шла Россия некошеным лугом
Сквозь седой предрассветный туман.
Вскоре солнце взошло алым кругом,
Окунувшись в небес океан.
Шла со звонкою радостной песней,
Воспевались в ней ширь и простор.
Ну, а с песней и труд интересней —
Ей подпел молодой комбайнер.
Подхватили доярки-певуны,
Что прошли через луг напрямиком,
Чтоб скорее молочные струйки
Зазвенели над каждым ведром.

К чаю ароматному угощение знатное

Учитель. Вот и заканчивается наш журнал. Переворачиваем последнюю страницу. Но ее мы не смогли бы приготовить без помощи ваших добрых мам. Поможем им накрыть на стол. Звучит песня «Пряники русские».

В холодные вьюги,
В голодные вьюги
Мы помнить и думать
Должны друг о друге ...

Ищет клоуна щенок

Среди всяких объявлений
На столбе висит листок:
«ДЛЯ СОВМЕСТНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ
ИЩЕТ КЛОУНА ЩЕНОК.
Прилагается портрет,
Ожидается ответ».

Стихотворения Ю. Кушака — отличный материал для уроков выразительного чтения.

* * *

— Кто ты, ворон?
— Карл! Карл!
— Крал кораллы?
— Крал! Крал!
А ворона Клара
Мой кларнет украла!
Карл!

Сорок сорок

Сорок сорок для своих сорочат
Сорок сорочек, не ссорясь, строчат.
Сорок сорочек прострочены в срок —
Сразу поссорились сорок сорок.

12 апреля — 15 лет со дня смерти **Валентина Петровича Катаева** (1897–1986). В круг чтения младшего школьника традиционно входят сказки В. Катаева с ярко выраженной воспитательной направленностью — «Дудочка и кувшинчик», «Цветик-семицветик». Сказки очень «сценичны», их можно прочитать с второклассниками по ролям.

Тексты катаевских сказок могут быть использованы на уроках русского языка при знакомстве, например, с частями речи во II–IV классах, при изучении тем «Повествовательные, вопросительные и побудительные предложения» (II–III класс), «Простые и сложные предложения» (III класс), «Однородные члены предложения» (IV класс); отрывки из сказок — хороший материал для уроков развития связной речи, при знакомстве



ве с разными типами текстов — описанием, повествованием, рассуждением (II–III классы). Приведем примеры описаний.

1. Старушка сорвала с грядки и подала девочке Жене очень красивый цветок вроде ромашки. У него было семь прозрачных лепестков, каждый другого цвета: желтый, красный, синий, зеленый, оранжевый, фиолетовый и голубой.

2. Мох зашевелился, мурава раздвинулась и из-под пенька вылез небольшой крепкий старичок: пальто белое, борода сизая, шляпа бархатная и поперек шляпы сухая травинка.

3. Сначала из-под листиков выглянули самые молодые любопытные ягодки, еще совсем зеленые. За ними высунули головки ягоды постарше — одна щечка розовая. Другая белая. Потом выглянули ягоды вполне зрелые — крупные и красные. И наконец, с самого низу показались ягоды-старички, почти черные, мокрые, душистые, покрытые желтыми семечками.

В апреле исполняется 70 лет со дня рождения **В.Т. Корзикова** (1931), автора книг о приключениях Антона Солнышкина и его друзей; 80 лет со дня рождения **Ю.И. Ермолаева** (1921–1998), о творчестве которого наш журнал писал в 1992 году (№ 5, 6).

15 апреля исполняется 115 лет со дня рождения поэта **Николая Степановича Гумилева** (1886–1921). Специально для детей Н. Гумилев не писал. Но И. Одоевцева пишет, что поэт часто вспоминал свое детство, был убежден, что «ничто так не помогает писать стихи, как воспоминания детства. Когда я нахожусь в особенно творческом состоянии... я живу будто двойной жизнью: наполовину здесь, в сегодняшнем дне, наполовину там, ... в детстве».

Молитва

Солнце свирепое, солнце грозящее,
Бога, в пространствах идущего,
Лицо сумасшедшее.

Солнце, сожги настоящее
Во имя грядущего,
Но помилуй прошедшее!

Дорогие читатели!

В редакцию поступает много писем от учителей и методистов о необходимости выпуска новых методических пособий, подробных поурочных разработок к действующим учебникам, тематических и поурочных планирований для каждого предмета начальной школы.

Действительно, еще каких-то лет десять назад учителя имели методические рекомендации к работе по учебникам математики, русского языка и др. предметов. Сегодня ситуация изменилась. Наличие вариативных пособий, достаточно частое внесение корректировок в программы обучения и, соответственно, в учебники, привело к тому, что в большинстве случаев создание методических рекомендаций часто отстает от выпуска учебных книг.

Уважаемые читатели журнала «Начальная школа»! У вас появилась уникальная возможность расширить свою методическую библиотеку. Теперь вы с помощью нашего журнала сможете приобрести всю необходимую для ваших уроков литературу по основным предметам начальной ступени для всех четырех классов.

Редакция начинает выпуск ПРИЛОЖЕНИЯ к журналу для учителей, работающих в четырехлетней начальной школе. В ПРИЛОЖЕНИИ будут публиковаться подробные планы-конспекты уроков, разнообразные методические и справочные материалы по всем предметам. Их напишут для вас авторы и составители учебников, входящих в Федеральный комплект, опытные методисты, учителя, ученые РАО и ведущих вузов страны. Все лучшее в методике начального обучения вы найдете в нашем ПРИЛОЖЕНИИ!

Мы думаем, что предлагаемые материалы обязательно окажутся полезными для вас.

Во-первых, потому, что они учитывают многолетний опыт учителя начальной школы, всегда обеспечивающего высокий уровень знаний, умений и навыков своих учеников.

Во-вторых, они могут составить основу для работы по любой системе обучения, «укрепив» ее гарантированным достижением хороших результатов усвоения обязательного минимума содержания начального образования в соответствии с основными требованиями современных стандартов.

В-третьих, эффективность предлагаемых вам материалов повышается за счет лучшего, чем это традиционно бывает, внимания к развитию учащихся в соответствии с их возрастными

возможностями в ходе выполнения специально разработанных упражнений, нетрадиционных заданий, воспитывающих интерес к предмету, формирующих общеучебные умения.

В-четвертых, в предметные комплекты материалов будет включена система текущих проверочных работ (в том числе и тестового характера), позволяющих вам постоянно знать, насколько успешно проходит обучение детей.

Редакция будет стремиться и к тому, чтобы обеспечить вас по подписке необходимыми наглядными средствами обучения (таблицами, схемами и т.д.).

Во II полугодии 2001 года начнется выпуск поурочных разработок к новым и обновленным учебникам для I класса «Русская азбука» (авт. В.Г. Горецкий, В.А. Киришкин, А.Ф. Шанько, В.Д. Берестов), «Математика» (авт. М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова); выйдут методические рекомендации и планирование уроков труда (авт. Н.М. Коньшева).

В первом полугодии нового учебного года (2001/2002) планируется издать 2 выпуска, каждый из которых будет представлять собой книгу объемом не менее 12 п.л. по цене 45 руб. Редакция сделала все возможное для того, чтобы стоимость книг ПРИЛОЖЕНИЯ была минимальной, близкой к их себестоимости. Вы сможете значительно сэкономить, если подпишетесь на полугодовой комплект, состоящий из 6 номеров журнала и 2 сборников ПРИЛОЖЕНИЯ. Стоимость комплекта 175 руб.

С 2002 года редакция продолжит выпуск различного рода методических пособий как для I, так и для последующих (II, III, IV) классов. Так, идет работа над системой уроков развития связной речи по русскому языку для I–IV кл., планированием уроков литературного чтения, методическими пособиями и материалами по обучению грамоте и русскому языку для классов с многонациональным составом, над системой уроков параллельных курсов математики и др.

Постепенно мы планируем расширить охват предметов и предложить вам, уважаемые читатели, литературу по всем образовательным областям (окружающий мир, изобразительное искусство, музыка, физкультура и др.). Кроме того, редакция намерена представить в ПРИЛОЖЕНИИ материалы для большинства действующих в начальной школе систем.

С новым ПРИЛОЖЕНИЕМ к старейшему журналу «Начальная школа» вы, надеемся, уверенно войдете в новый учебный год нового века!

В апреле исполняется 100 лет со дня рождения **Николая Павловича Акимова** (1901–1968), режиссера, теоретика искусства, литератора, художника. Н.П. Акимов создал и долгие годы руководил Театром Комедии в Санкт-Петербурге.

Одна из граней творчества Н.П. Акимова — изобразительное искусство. Ему принадлежит большое количество оригинальных афиш к спектаклям, произведения станковой живописи, графики, в том числе изображения детей. Актриса Е. Юнгер писала: «Детям трудно сидеть на месте, но при таком вольном неумотительном позировании удавались и детские портреты».

Несмотря на появление новых героев в литературе, театре, кино для детей, трудно представить себе детство без фильмов-сказок «Кашей Бессмертный» и «Золушка». Художником этих картин был Н.П. Акимов.

Многие высказывания Н.П. Акимова об искусстве можно отнести и к искусству педагогического мастерства, искусству Учителя. Вот некоторые из них.

«При каждой серьезной работе необходимо вдохновение». Разве возможна работа Учителя без вдохновения?

«Для воплощения вдохновения нужен труд. Наличие вдохновения — это четверть дела, а три четверти — необходимость сохранить это вдохновение в работе. Труд — это способность растянуть вдохновение на весь творческий процесс». Любой Учитель знает, сколько труда стоит за каждым вдохновенным уроком!

«Между художником и произведением в процессе его создания возникают особые взаимоотношения, обоюдное влияние друг на друга. Если художник пишет картину с перерывом, оставляя ее на ночь, то на завтра все, что казалось интересным вчера, кажется жалким сегодня; или наоборот — то, что он оставил в колебании вчера, наутро становится окрепшим. Иными словами, за истекшее время продельывают эволюцию и сам художник, и его произведение без него». Каждый Учитель знает, как влияют на него его ученики и как он влияет на них.

*Материалы подготовлены
М.В. ГОЛОВАНОВОЙ,
О.Ю. ШАРАПОВОЙ*



Для наших постоянных подписчиков

Министерство связи РФ "Роспечать"													
АБОНЕМЕНТ										на газету		73273	
Журнал												(индекс издания)	
"Начальная школа"										Количество комплектов			
на 2001 год по месяцам:													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Куда													
				(почтовый индекс)				(адрес)					
Кому													
(фамилия, инициалы)													

						ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА					
ПВ		место		ли-тер		на газету		73273			
						журнал		(индекс издания)			
Журнал											
(наименование издания)											
"Начальная школа"											
Стои-мость		подписки пере-адресовки		_____ руб. _____ коп.				Количество комплек-тов			
				_____ руб. _____ коп.							
на 2001 год по месяцам:											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
				(почтовый индекс)				(адрес)			
Кому											
(фамилия, инициалы)											

Дорогие читатели!

Продолжается подписная кампания на второе полугодие 2001 г. Приглашаем вас оформить подписку на ежемесячный журнал «Начальная школа», и его Приложение (см. текст на стр. 124–125).

Для постоянных подписчиков (при предъявлении на почте подписной квитанции за любой период 2001 г.) будет действовать льготный индекс – **73273**. Цена одного номера журнала без доставки по льготному индексу – 17 руб. 50 коп.

Для новых подписчиков действует другой индекс – **48573**. Цена журнала без доставки для новых подписчиков – 22 руб. 00 коп.

Продолжает действовать форма подписки на журнал и его Приложение через киоски в тех городах и территориях, где она организована. Эта форма подписки окажется для тех, кто может ею воспользоваться, более дешевой.

Заранее благодарим вас и приглашаем к активному сотрудничеству с редакцией журнала.

Для новых подписчиков

Министерство связи РФ "Роспечать"											
АБОНЕМЕНТ на газету Журнал										48573 (индекс издания)	
"Начальная школа"										Количество комплектов	
на 2001 год по месяцам:											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
(почтовый индекс)				(адрес)							
Кому											
(фамилия, инициалы)											

ДОСТАВочная КАРТОЧКА											
ПВ		место		ли-тер		на газету журнал		48573 (индекс издания)			
Журнал											
(наименование издания)											
"Начальная школа"											
Стои-мость	подписки		_____ руб. _____ коп.		Количество комплек-тов						
	пере-адресовки		_____ руб. _____ коп.								
на 2001 год по месяцам:											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
(почтовый индекс)				(адрес)							
Кому											
(фамилия, инициалы)											



В следующем номере

Представлены материалы для практических занятий с детьми:

- в память о Великой Отечественной войне (Ю.В. Беляева);
- во время летнего отдыха (С. Баранов, А.М. Исаханов);
- во внеклассной работе, связанной с организацией познавательных игр (В.В. Лаврентьев, М.В. Менкес, Н.В. Сныткина, Ю.Н. Шелковникова), театрализованных занятий (М.А. Мутик), решением старинных и нестандартных задач (Л.Л. Николау, Г.Г. Левитас);
- по изготовлению оригинальных поделок, рисунков (Н.А. Суходольская, О.С. Широких)
- по формированию привычек здорового образа жизни (Е.Г. Новолодская) и др.

Материалы для уроков посвящены словарной работе на основе этимологического анализа (О.Н. Левушкина); орфографическому моделированию, в ходе которого развивается орфографическая зоркость детей (Л.А. Фролова); детским словообразовательным инновациям (С.В. Бредихина); преемственности в обучении математике на основе наглядной геометрии (О.В. Тарасова) и др.

Несколько статей посвящены экологическому образованию в педучилище и педвузе (Л.М. Мифтахова, А.В. Миронова).