



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.Холмкина
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.Стойлова
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.Г.Новожилова

Учредитель

Министерство 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: mpress@beep.ru
mpress-mail@mtu-net.ru

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

© «Начальная школа», 2000
© ННТ «Опус», 2000



Издание Министерства образования Российской Федерации
Журнал издаётся с 1933 г.

Уважаемые читатели!

Как весело звенит школьный колокольчик — символ начала нового учебного года и нашего журнала.

Надеемся, что и на новом витке творческой работы с детьми младшего школьного возраста мы останемся вместе: учитель начальной школы и его журнал.

Ваша методическая библиотека будет пополняться не только теоретическими работами, но и практическими материалами, которые всегда нужны преподавателю и школьному руководителю: планирование учебного процесса по всем предметам, разработки занятий, консультации по вопросам сохранения прав и здоровья детей, сценарии внеклассных мероприятий и др. При этом такие публикации займут достойное место на страницах не только самого журнала, но и его Приложения.

Наши постоянные подписчики знают, что журнал предлагает материалы для работы по действующим системам обучения, регулярно помещает на своих страницах текущие проверочные работы, публикует информационно-методические письма и приказы Министерства образования РФ.

Редакция журнала надеется, что и в новом учебном году, уважаемые коллеги, журнал останется вашим надежным помощником в трудном и радостном деле школьного обучения.

С новым учебным годом вас,
дорогие наши УЧИТЕЛЯ!

Об условиях подписки на журнал «Начальная школа» и его Приложение читайте на с. 125–127.

На первой странице обложки

использован рисунок «Буратино» КУЛЕБАКИНОЙ Евгении, 7 лет (г. Новокузнецк)

На четвертой странице обложки:

фото АЛАЕВА Александра, г. Балашов Саратовской обл.

НАШИ КОЛЛЕГИ

И.А. Солдуянова. Я листаю свой альбом .3	○
Ф.З. Манатилова, И.Г. Багиров. Подарить детям радость труда .5	
Поздравляем Н.Ф. Виноградову .9	

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Н.Ф. Виноградова. Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе? .10	○ ○
А.Е. Рябов, Р.Н. Леонова. Этика педагогического общения учителя и психолого-педагогический статус ученика начальной школы .16	
А.И. Сорокина. Минуты вхождения в день .23	
Л.Л. Касаткин. Слог .27	
Т.И. Жукова. Интегрированные тенденции в обучении грамоте .37	
А.З. Майская. Методические рекомендации к написанию сочинений .40	
Е.В. Воробьева. Детское словотворчество и языковая игра .44	
О. Кирюхина. Используйте на уроках русского языка .50	
Е.Г. Циганкова. Развитие внимания и памяти у детей в работе над сказкой .55	
О.А. Обнорская. Какими я вижу уроки чтения .58	
Е.Н. Соловьева. Методические возможности урока внеклассного чтения .63	
Т.С. Голубева. Методические заметки .67	
Н.Г. Рылова. Слово о Руси великой .68	
С.В. Степанова. Новый учебник математики для I класса четырехлетней начальной школы .72	
А.А. Клецкина. Формирование навыков табличного умножения .78	
В.М. Туркина. Математические квадраты как средство развития умения вычислять и рассуждать .83	
А.О. Евдокимова, Е.Э. Кочурова. Примерное поурочно-тематическое планирование интегрированного курса «Грамота» .87	
Э.В. Коган. Осваивая программу «Шахматы, первый год обучения» .93	

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

Т.Н. Рябова. Для духовного и физического здоровья детей .96	○ ○ ○
Т.Н. Вильде. Работа над композицией в начальной школе .98	
Т.А. Подколзина. Чтение текста одновременно с учителем .99	
Л.В. Гребенченко. Виды заданий по формированию связной речи .100	
Е.М. Алексеева. Сказки, сочиненные детьми .102	
А.Е. Парфенова. Сказка о буквах, рассказанная Незнашкой .103	
С.В. Попова. Обучение письму с фантазией и в сказке .103	
К.З. Пасяева. Дидактический материал по развитию внимания, логического мышления на уроках обучения грамоте .105	
Л.П. Андреева. Как игры помогают детям изучать русский язык .107	
С.Н. Яшенкова. Как я работаю со словарными словами .109	
Е.Ф. Черезова. Таблица-памятка .111	
О.В. Родина. В уме считайте, не по пальцам .112	

В ТВОРЧЕСКОМ ПОИСКЕ

М.Б. Успенский. О союзе дидактики и творчества в учебной книге для детей .113	○ ○ ○ ○
--	---------

КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ

М.Ю. Арсентьева. Загадки осени .118	○ ○ ○ ○ ○
Литературно-художественный календарь сентября (Воронкова Л.Ф., Кушнер А.С., Довлатов С.Д.) .119	

ИНФОРМАЦИЯ

Правильный английский без скучных правил .124	○ ○ ○ ○ ○
---	-----------



Я листаю свой альбом

Педагогический этюд

И.А. СОЛУЯНОВА,

средняя школа № 4 г. Людинова Калужской области

Я беру в руки свой школьный фотоальбом. Каждая фотография в нем — это кусочек жизни, это возможность вернуться назад, в прошлое.

Вот фотография, а под ней подпись: 1 сентября 1977 года. Да, это я, маленькая, смешная, с большим белым бантом — ученица. В левой руке — огромный букет цветов, а в правой — звонок. Этот день помню хорошо: теплый, солнечный. А может, моросил дождь? Нет, наверно, каждый человек день 1 сентября запоминает именно таким — море цветов, ребячьи улыбки и глаза, полные радости, тревоги, ожидания. И вот первый звонок. Я держу колокольчик в руке, он тяжелый, а высокий десятиклассник отчаянно пытается мне помочь, поднимая меня на руки. Сотни глаз следят за нами, а я счастлива, хотя очень волнуясь.

На следующей фотографии дата: вновь 1 сентября, но уже 1991 год. То же здание, те же высокие сосны и я... Я, спустя 14 лет, стою на том же самом месте, но уже в роли учительницы. Опять цветы, улыбающиеся люди. Я поздравляю своих первых учеников с началом новой жизни. Я счастлива, но сердце замирает. Что там, впереди: взлеты или падения, радость или слезы? Меня тревожит вопрос: смогу ли я научить этих детишек писать и читать, считать, а главное — думать и рассуждать? Смогу ли оправдать доверие мам и пап, коллег? Быть педагогом — это почетно, но и ответ-

ственно. Еще А.В. Луначарский писал о том, как важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, потому что он должен быть источником радостного перерождения для маленьких людей, которые живут в процессе постоянного развития своих сил. Никакая другая профессия не ставит таких требований к человеку. Педагог обязан воплощать в себе человеческий идеал.

Человеческий идеал... Трудно это и, вообще, возможно ли? Традиционно считается, что существует два типа одаренности: талант легкий, когда человек творит легко и непринужденно, как дышит. К другим успех приходит в результате упорного труда, сопряженного с кризисами и преодолениями. Общаясь с ярким учителем, посещая его уроки, видя легкость, с которой он строит свои отношения с детьми, подсознательно понимаешь, что за всем этим скрывается тяжелый повседневный труд. Я не знаю, какого уровня профессионализма я достигну, смогу ли хоть на шаг приблизиться к человеческому идеалу, найду ли свое место на попроще педагога.

В нашем деле трудно открыть что-либо новое. К примеру, идеи проблемного обучения восходят еще к Сократу и Руссо. В прошлом веке выдающийся итальянский педагог Мария Монтессори разработала свою оригинальную систему обучения письму и добилась потрясающих результатов. Ее че-



тырехлетние воспитанники писали замечательным каллиграфическим почерком. Я не буду стараться изобретать велосипед, но и не стану переносить в чистом виде опыт других. Постараюсь переосмысливать имеющиеся технологии и применять в работе то, что мне ближе и понятнее.

...Продолжаю листать фотоальбом. Вот мои непоседы-шестилетки, а здесь они уже шумные второклассники. И наконец, моя гордость — выпускники-четвероклассники. Рассматриваю каждого на этих фотографиях. Вот Денис. Сначала неуверенный в себе, спустя четыре года — гордый взгляд, открытая улыбка. А это Соня, Сонечка. На всех фотографиях кроткий взгляд, чуть опущенный подбородок, а сама маленькая, худенькая, вся какая-то тихая и невозмутимая. Такой она осталась и до четвертого класса. Сергей. Когда появился у него этот взгляд? Прищуренные глаза, он не смотрит, а как будто выглядывает из-под своих пышных ресниц, хмурится. Повзрослел, безмятежность уступила место проблемам в его непростой детской жизни. Как сложится его судьба? Хватит ли сил не свернуть с пути, на котором у него не так много близких и родных?

А вот фотография с праздника «Прощание с начальной школой». Я поздравляю детей и родителей, пою, танцую, плачу... Еще один круг завершен. Одолевают сомнения: научила читать, писать и считать, а научила ли жить, бороться и преодолевать трудности? Что главное в нашей жизни? Какие навыки ценнее? Как мои выпускники вольются в новую среду взаимоотношений? Об этом буду думать еще не раз, а пока... Пока праздник.

— Ирина Алексеевна, я очень хочу с вами сфотографироваться! Можно?

Кто это? Ну, конечно же, Сережка.

Право любить своих учеников по-разному — кого меньше, кого больше — нельзя вытравить из учительской профессии. «Любить, но никогда не нарушать справедливости — залог этого права», — так писала в статье одна из учителей. У каждого учителя за годы педагогической деятельности появлялись любимчики. Мы тщательно скрыва-

ем от них свое отношение, но от себя этого скрыть невозможно. У каждого в классе был или есть свой Сережка. Был, нет точнее есть и у меня. Светловолосый, угловатый, шумный, обидчивый. Таким я увидела его впервые. Но за всем этим проступала большая человеческая доброта, преданность. Кто больше всех крутится на уроке, лопочет без умолку, плачет из-за неполучающейся буквы? Кто «нечаянно» разлил клей, опрокинул ведро с водой, уронил цветочный горшок? Сережка. И кто первым спешит подарить букет цветов на 1 сентября или на День учителя? А вот и первые подснежники на моем столе, а потом будут нарциссы, тюльпаны, пионы. И это тоже он, Сережка.

На уроке видела всех, но его держала в поле зрения постоянно. Конечно, я бывала им иногда недовольна, подчас сердилась за шалости, но трудно сказать, кто горше переживал это: я или он.

Теперь он пятиклассник. Кто же радостно приветствует меня, увидя в школьном коридоре или на улице? Ну, конечно же, опять Сережка. Не забыл. Помнит. Приятно. И как хочется, чтобы и другие видели в нем то добро, которое он излучает, и прощали за шалости, которые он порой совершает.

Последняя фотография. Я снова в первом классе. Здесь я держусь спокойнее, увереннее в себе. Я вновь научу моих первачков писать, читать, считать. Но еще я помогу каждому ребенку увидеть себя, открыть новые качества, а может, и удивиться. Не это ли удивление первооткрывателя станет основой любви к родному краю, из которого вырастает любовь к Отечеству? А может красота природы, которую я покажу ему, красота, принадлежащая всем, натолкнет его на мысль о том, что нужно думать не только о своих радостях, когда живешь среди людей.

...Новый класс. Новые проблемы. Я смотрю в эти детские глаза. Но разгляжу ли я каждого? Не обижу ли неверным словом, взглядом, поступком? Они такие маленькие, беззащитные. Хочется чем-то их прикрыть, обогреть и сказать: «Сядьте поближе, и всем нам будет теплее».

Хлопнула крышка парты, упал учебник, слезы на глазах. Я смотрю на него. Я ищущими глазами... Кого?

Звонок. Перемена. Шум, игры. И вдруг: «Вы такая нарядная, вы такая...» И снова

цветы, внимание, доброта. И снова в классе Сережка, вернее, Максим, да какая разница!

...Вот оно «чертовое колесо» нашей учительской работы: вверх-вниз, вниз-вверх. Мое счастливое «колесо».

Подарить детям радость труда

Ф.З. МАНАТИЛОВА,

заведующая кабинетом начального обучения ДИПК ПК

И.Г. БАГИРОВ,

заведующий информационно-методическим Центром ДИПК ПК

В школе идут глубокие перемены — обновление содержания образования. Массовая школа переходит на вариативное обучение по выбору.

В этих условиях школе нужен творчески работающий педагог, способный работать самостоятельно, эффективно, используя новые педагогические технологии.

В условиях многонационального Дагестана таких учителей появляется с каждым годом больше. К ним нужно отнести и **Сафият Закировну Демирову**.

Имея большой опыт работы, она плодотворно и творчески трудится в средней общеобразовательной школе № 6 г. Каспийска.

Суть опыта С.З. Демировой заключается в том, что задачи всестороннего, гармонического развития детей, формирования у них учебных навыков, воспитания трудолюбия решаются на основе комплексного использования активных методов обучения, содержания образования и изучения индивидуальных особенностей каждого ученика.

Опыт С.З. Демировой состоит и в создании системы работы по развитию связной речи учащихся. Учительница разработала оригинальные методические приемы, активизирующие мыслительную деятельность учащихся, создала научно обоснованный материал по развитию связной речи.

Для каждого класса (I–III) она подготовила комплекты карточек (всего 250 наглядных пособий по развитию речи), в которых с учетом степени подготовленности учащихся, решаются познавательные и воспи-



тательные задачи. При использовании карточек сочетается научный подход к слову в его историческом и современном аспектах с углубленной практической направленностью обучения.

С.З. Демирова разработала систему упражнений, алгоритмов, эффективное применение которых на уроках русского языка развивает логическое мышление учащихся, их устную и письменную речь. Усвоение схем развернутых рассуждений не утомляет учащихся, а, наоборот, пробуждает интерес, вызывает воодушевление. Необходимость



рассуждать переходит в прочную потребность. Пользуясь алгоритмом, ученики допускают в 1,5–2 раза меньше грамматических и орфографических ошибок, чем при прежних методах обучения. Особенно благотворно влияет алгоритм на сознательность и обоснованность умственных действий. При выполнении самостоятельных заданий с применением алгоритмов учащиеся действуют значительно увереннее. Ученик затрачивает значительно меньше времени на выполнение задания с применением алгоритма.

Талантливая от природы, наделенная хорошими душевными качествами, скромностью, добротой Сафият Закировна работает с увлечением. Ответственное отношение к своим обязанностям, неустанный творческий поиск, умение моделировать урок и учитывать все до мелочей, используя при этом опыт передовых учителей и собственное творчество, помогло ей стать прекрасным педагогом, в совершенстве овладеть методикой преподавания всех учебных предметов.

Особое внимание уделяет Сафият Закировна подготовке к урокам. А подготовиться к урокам по-настоящему — значит, заблаговременно решить, как обеспечить усвоение программы всеми учащимися. Урок не может быть без раздаточного материала, без технических средств обучения, без занимательности и игровых ситуаций, без индивидуальной работы. К каждому уроку — у Сафият Закировны пособия, созданные

своими руками и с помощью родителей учеников. Это наборные полотна, опорные схемы, таблицы, средства обратной связи.

Важное место в системе работы Сафият Закировны занимает принцип сознательного, осмысленного усвоения. С первых дней пребывания детей в школе она заботится, чтобы ее ученики хорошо все поняли, а потом уже рассуждали, делали выводы. Использование разнообразных приемов и форм работы оживляет учебный процесс, активизирует мыслительную деятельность учащихся.

Сафият Закировна выработала свою методику работы над словарными словами. На каждый урок дает детям разные задания:

1) образовать глаголы:

д.журный — ...

к.мандир — ...

п.беда — ...

ж.лание — ...

м.дленно — ...

2) образовать имена прилагательные:

ябл.ко — ...

св.бода — ...

сев.р — ...

ст.лица — ...

.гурец — ...

Творчески подходит учитель и к проведению каллиграфических минуток, связывая их с темой урока. Например, при закреплении сочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу* Сафият Закировна так спланировала урок.

На доске закрыты слова: *щука, шило, туча, ножи*. Учитель читает загадки:



Хвостом виляет, зубаста, а не лает.

Где упрётся хвостом, станет дырка потом.

Нахмурится, насунится, в слёзы ударится — ничего не останется.

Ходят с края на край, режут чёрный каравай.

Предупреждает детей о том, что в загадках должны быть знакомые сочетания букв. Слова зачитываются двумя способами — орфографически и орфоэпически. Далее следуют задания:

— выписать из слов-отгадок слияние мягкого согласного звука с гласным (*щу, ча*), твёрдого согласного с гласным (*ши, ло, ту, но, жи*), охарактеризовать соединения;

— записать слова-отгадки с комментариями;

— соотнести слова со звуковой схемой;

— дать звуко-буквенный анализ этого слова (цепочкой);

— чем это слово отличается от других (есть безударная гласная);

— что общего в этих словах (написание не соответствует произношению).

При изучении темы «Состав слова» учитель начинает рассказ с грамматической сказки «Деревья из слов»: «Всё на свете из чего-нибудь состоит: облака — из множества водяных капелек, лес — из деревьев. Речь состоит из предложений, а предложения — из слов. Слова сделаны из своего «строительного материала». И каждый из кирпичиков вносит в слова свою часть смысла — «смыслиночку». Самая главная из них — *корень*.

— Как? — спросите вы. — Разве у слова может быть корень? Это же не растение! — А вот послушайте.

Много-много лет назад появилось на свете слово *воз*. Нашли его люди и думают:

«Что с ним делать?» А слово это и говорит: «Посадите меня, и я разрастусь в большое красивое дерево».

Посадили люди слово *воз*, и стало оно расти. Сначала один росток пустило, потом второй, третий... Много ростков появилось от слова *воз*. Все они на него похожи, но и свое в каждом есть. Вот какое дерево выросло! Посмотрели люди, сравнили все сло-

ва и увидели, что у всех у них есть *общая часть*. И решили назвать *общую часть* этих слов *корнем*. И правильно сделали: от нее, как от корня дерева, образуются новые, родственные слова.

Потом на глаза попался им еще один маленький корешок *ход*, такой грустный, но уж очень юркий. И попросил он людей тоже посадить его в землю, пообещав разрастись в большое дерево.

Не поверили люди, но все-таки посадили. Много, очень много ростков появилось от одного маленького корешка *ход*, но все они были чем-то похожи на своего прародителя.

Нарисуйте, ребята, это дерево и постарайтесь подобрать к нему как можно больше побегов.

Жило-было слово ХОД

В слове выХОД, в слове вХОД.

В слове ХОДики стучало

И в поХОДе вдаль шагало».

Е. Измайлов.

А на следующем уроке русского языка проходила беседа о корне, однокоренных словах и семье слов.

— Кстати, а что означает само слово *корень*? Его употребляют в речи, когда говорят о чем-то важном, главном. «*Смотри в корень*» или «*Зри в корень!*» — означает: выдели самое главное. Если речь идет о причине чего-то плохого, скажут *корень зла*. Если надо что-то основательно переделать, говорят о *коренной переработке*.

У слов *корень* — это самое важное, самое главное. Он несет смысл не только одного слова, а многих. А эти многие слова с одним корнем называют *родственными*. В одном из произведений К. Паустовского описан лесник, который любил «разбирать слова». Вот, например, как он размышлял над словом *родник*: «Родник родит реку, а река льется через все Родину, кормит народ... И все эти слова как бы родня между собой».

Присмотритесь к словам *родник, Родина, народ, родня*. Что у них общего? На этот вопрос есть два правильных ответа. Первый нам подсказал лесник, считающий, что у всех этих слов есть общий объединяющий смысл. А второй ответ — *общая часть* — *род*. Она-то и есть корень всех этих слов. От



него слова растут, как ветви на дереве. Чем употребительнее корень, тем больше от него образуется новых слов, тем сильнее становится словесное дерево.

Получается целая большая семья слов. У всех родственников есть общая часть, показывающая, от какого слова они образовались, какой общий смысл этих слов. В науке такие словесные «деревья» называют *словообразовательными гнездами*, с которыми мы познакомились на прошлом уроке.

Благодаря тому, что слова живут семьями, их легче понимать и писать. Знаете, как пишется общая часть основы в каком-нибудь слове — пишете ее так во всех родственных словах. Если затрудняетесь, можете обратиться за помощью к словарю. Он называется «Школьный словообразовательный словарь русского языка» (под редакцией А. Тихонова).

Слов без корня не бывает — это основа слова. Может не быть суффикса, приставки, окончания, но *корень* есть всегда. Определить корень можно, выполнив ряд правил и соблюдая строгую их последовательность. Есть кукла-матрешка. Она состоит из нескольких кукол, которые вставляются одна в другую. Потому они все разного размера: каждая последующая должна быть меньше предыдущей. Можно ли из матрешки вынуть сразу самую маленькую куклолку? Нет. Это можно сделать только постепенно.

Так и в слове. Сначала надо найти окончание, затем суффикс и приставку. А часть слова, которая уже не делится, и будет корнем. Собираем слово в обратном порядке: сначала берем корень — это общая неделимая часть родственных слов. Слева от корня располагаем приставку, которая ставится перед корнем и придает слову новое значение. Справа от корня стоит обычно суффикс, который также придает слову новое значение. За суффиксом идет окончание (не случайно оно так и называется — *окончание*).

Но далеко не всегда слово можно легко разобрать по составу. При всех затруднениях надо обращаться к «Школьному словарю строения слов русского языка» (З.А. Потиха).

Поле этого рассказа следует задание:

— Магомед сказал, что *снеговик* и *снеговой* образованы от слова *снег*, поэтому общим для них является корень *снег*.

А Сакинат утверждает, что Магомед ошибается. От слова *снег* образовано не только *снеговой* и *снеговик*, но и *снежок*. Значит, корень во всех словах *сне-*. Кто из детей прав и почему? Какие звуки чередуются в словах?

Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в них чувство собственного достоинства — первая заповедь учителя. Источником детского желания трудиться является, прежде всего, желание узнать. Если это желание развивать, у детей крепнет интерес к труду.

Много времени Сафият Закировна уделяет творческим работам учащихся. Ученики самостоятельно составляют тексты по картине на основе прочитанного или увиденного. Многочисленные приемы помогают им почувствовать красоту и богатство языка.

Дифференцированные задания учитель дает позже, во II и III классах. Так, над сочинением по картине они станут работать следующим образом: сначала класс рассмотрит картину и составит по ней устный рассказ, употребляя опорные слова, выписанные на доске с недостающими буквами, вспомнит правила, необходимые для безошибочного написания этих слов. После того как в классе еще раз прозвучит связный рассказ по картине сильные учащиеся приступят к написанию сочинения, средние при необходимости получат карточки с вопросами, являющимися пунктами плана. Ответы на эти вопросы и составят небольшой связный рассказ. А слабым учащимся будут предложены карточки со словами на определенные правила по теме сочинения, с ними и надо будет составить и записать предложения. Таким образом, каждый ученик станет работать самостоятельно с максимальной отдачей и каждый испытает чувство успеха от своей деятельности.

Много внимания Сафият Закировна уделяет математической подготовке учащихся, особенно методике решения математической задачи. Ведь учащиеся должны понимать смысл задачи, составлять план решения, выполнять расчеты, осмысливать ре-

зультат решения в соответствии с условием задачи, производить проверку решения (несколькими способами).

Овладение учащимися важнейшими математическими знаниями и умениями достигается методическими приемами, которые реализуются с помощью ТСО, раздаточных материалов. В результате учащиеся умеют выполнять четыре арифметических действия над натуральными числами, понимать значение каждой цифры при записи числа в десятичной системе счисления, владеют прочными навыками несложных устных вычислений и т.д.

Демирова С.З. учит детей умению распознавать, изображать геометрические фигуры и владеть простейшими навыками построения таких геометрических фигур.

Сафият Закировна учитывает все: что должен знать ученик к моменту изучения темы, его пробелы в знаниях, характер ученика, его темперамент и даже режим, в котором он работает. На уроках математики от учеников требуется, чтобы они могли ре-

шить задачу различными способами и выбрать из них наиболее рациональный.

В выражении $90 - (24 : 3) + 12$ дети дают разные его значения и записывают их на доске: 94, 96, 70. Затем определяют, где допущена ошибка. Путем анализа приходят к выводу, что верно первое значение, во втором ошибка допущена в табличном делении, а в третьем — неправильный порядок действий. Так, анализ ошибки помог восполнить пробелы в знаниях.

Сафият Закировна умеет установить с классом тесный контакт, этому способствуют доверительный тон, добрый взгляд, ободряющая улыбка, утвердительный кивок головы.

Опыт работы учителя начальных классов средней общеобразовательной школы № 6 г. Каспия Республики Дагестан Сафият Закировны Демировой пропагандируется нами на курсах повышения квалификации работников образования, семинарах, научно-практических конференциях и научных сессиях.

Поздравляем!

Члена редколлегии и давнего автора нашего журнала, доктора педагогических наук, профессора, заведующую Центром начальной школы Института общего среднего образования **Наталью Федоровну Виноградову** с избранием ее членом-корреспондентом РАО РФ.

Мы высоко ценим творческое участие Натальи Федоровны в совершенствовании журнала, а также ее кипучую деятельность по развитию начального образования и воспитания.

Статья Натальи Федоровны открывает следующую рубрику.



Редакция



Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе?

Н.Ф. ВИНОГРАДОВА,

зав. Центром начальной школы Института общего среднего образования,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Идея личностно-ориентированного образования принята сегодня массовой начальной школой. Это означает, что учитель отказывается от авторитарного, инструктивно-репродуктивного характера обучения в пользу демократического, поисково-творческого. Вместе с тем реализация педагогического процесса, личностно-значимого для каждого ученика, остается одной из самых острых проблем начального образования. Почему? Попытаемся ответить на этот вопрос.

Во-первых, эта прогрессивная идея слишком медленно распространяется и дает подчас весьма призрачные результаты ее внедрения.

Во-вторых, часто «массовый» учитель смутно представляет, что такое «личностно-ориентированное обучение» и не может его реализовать, то есть не умеет изменить те моменты своего взаимодействия с детьми, которые разрушают значение учебной деятельности для каждого ученика.

Прежде всего, давайте разберемся в характеристике «личностно-ориентированное обучение» младших школьников. Будем рассматривать такой тип обучения как обеспечение права каждого школьника на индивидуальное развитие, которое не противоречит его психологическому статусу (возможностям, склонностям, интересам). Раз-

витие в данном случае рассматривается как «результат обучения, **не совпадающий** с его содержанием» (Л.С. Выготский). Это означает, что существенным итогом пребывания ребенка в школе должна быть сформированность тех психических новообразований, качеств его личности, которые необходимы школьнику для успешного обучения сегодня и завтра.

Попробуем задать учителю вопрос: «Кого называют образованным?» — и услышим в ответ: «Это тот, кто много знает» (Такое представление об образованности присуще примерно 90% учителей начальной школы.) Вместе тем, наличие знаний, их объем, полнота — лишь один из показателей образованности человека. Рассмотрим для доказательства один пример.

Выпускнику начальной школы предлагают рассказать о свойствах воды. Он вспоминает соответствующую статью учебника и подробно отвечает на вопрос. Учитель ставит ему «5»; считая, что обучение достигло своей цели. Но вот тот же самый ребенок получает другое задание: заполнить таблицу «Свойства воды». Результат плачевен: ребенок не справился с заданием. Что произошло? Ведь, казалось бы, ученик имеет знания!

Оказывается, знания нам нужны не сами по себе, не как «мертвый» груз памяти,

а как живой инструмент для решения любых (и прежде всего, нестандартных) учебных задач. Имея знания, этот ученик не владеет ими. Выделим первый компонент развития: **умение применять полученные знания**. А это умение невозможно сформировать, если школьник не знает, зачем ему необходимо данное конкретное знание. Здесь мы и подходим к очень важному моменту личностно-значимого обучения — развитию мотивации учебной деятельности.

Сравним два приема обучения. Один — весьма распространен. Учитель пишет на доске тему «Правописание шипящих» и объясняет правило: «После шипящих в словах пишется «и»». Учащиеся повторяют правило, а затем учитель предлагает им записать соответствующие слова. В этом случае все зависит от памяти: кто быстрее запомнит правило, тот и не сделает ошибок. А вот другой ход урока. Учитель пишет на доске слова, в которых пропущена буква «и»: шло, ш-нель, и спрашивает, какую буква пропущена? Ответы детей разные: одни говорят «и», другие — «ы». «Почему мы сомневаемся в написании этих слов?» — спрашивает учитель. Ответ очевиден: не знаем правильного написания шипящих.

Теперь настало время познакомиться с правилом. Знать его необходимо для того, чтобы грамотно писать. Учитель предлагает написать в тетрадях «ШИИ» «ШЫИ» и второй слог перечеркнуть красным карандашом. Теперь можно писать слова, каждое слово анализировать и подчеркивать правильное написание, например, зеленым карандашом.

Казалось бы чуть-чуть изменен характер обучения, но эти изменения весьма важны — они формируют у школьников мотив их деятельности.

При этом готовность к образованию включает умения применять знания в нестандартной ситуации, добывать их в процессе поисковой деятельности (под руководством учителя и самостоятельно), возможность решать учебную задачу творчески, а также контролировать и оценивать свою деятельность.

Следующий важнейший компонент детского развития — сформированность **умения добывать знания**.

К каким ролям привык сегодняшний младший школьник? Учитель призывает его «внимательно слушать» (он — «слушатель»), внимательно смотреть (он — «зритель») и все хорошо запомнить (он — «репродуктор»). В этом случае процесс обучения ориентируется на приоритет таких психических процессов, как восприятие и память, то есть «на уже созревшие плоды (Д.Б. Эльконин), опирается на *«слабость»* ребенка, а не на его *«силу»*».

Действительно, восприятие и память — весьма важные психические процессы, необходимые для обучения. Вместе с тем, их обладание, приоритет в педагогическом процессе уже в начальной школе определяют репродуктивный (воспроизводящий) характер обучения, а такое преподнесение информации не может быть связано с процессом самостоятельного добывания знаний, потому что знания «навязываются» ребенку в виде готового образца (правила, закона, инструкции). Причем, чем ближе результат к данному у педагогом образцу, тем выше отметка.

Вспомним для примера исследования психологов, педагогов, дидактов как отечественных (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин, А.В. Хуторской, З. Зак, Л.Я. Береславский, В.М. Слущкий и др.), так и зарубежных (А. Анастаси, К. Тэккс, К. Абромс, М. Карне, Г. Дэвис и др.), которые занимаются одаренными, способными детьми. Все исследователи отмечают высокий уровень развития памяти способных детей, поэтому процесс запоминания (в начальной школе почти дословного) не представляет труда для хорошо развитого ребенка. Ну, разве это — беда? Да, если процессу запоминания предшествует только репродуктивное обучение!

В основе сознательного акта учения лежит способность человека к продуктивному (творческому) воображению и мышлению. Более того, без высокого уровня развития этих процессов вообще невозможны ни успешное обучение, ни успешное самообучение. А ведь именно они определяют развитие творческого потенциала индивида и

формирование новых социальных ролей «я — ученик», «я — школьник».

Построение процесса обучения, специально ориентированного на развитие воображения и мышления, принципиально изменяет позицию ученика — существенное место начинают занимать роли исследователя, творца, организатора своей деятельности. Ученик не бездумно принимает готовый образец или инструкцию учителя, а сам в равной с ним мере отвечает за свои промахи, успехи, достижения. Он активно участвует в каждом шаге обучения — принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок и т.д. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным.

Следует отметить, что в этом случае меняется характер восприятия, оно становится хорошим «помощником» мышлению и воображению. Приведем пример из учебника «Окружающий мир» для III класса (авторы Н.Ф. Виноградова, Г.С. Калинова — М.: Вентана-Граф, 2000.). В теме «Насекомые» дети работают с рубрикой учебника «Выскажи предположение», рассмотри рисунки, выскажи свое мнение: почему у разных насекомых ноги имеют различное строение? Какое значение это имеет в их жизни? Какие ноги насекомых можно назвать «прыгательные», «копательные», «плавательные», а какие — «хватательные».

Обратите внимание: текста, который бы рассказывал о конечностях насекомых, в учебнике нет, есть только рисунки разных ног насекомых и вопросы для обсуждения.

Очевидно, что такое задание побуждает учащихся сравнить особенности строения ног с местом обитания животного, вспомнить примеры насекомых, имеющих подобные конечности и самостоятельно сделать вывод об особенности передвижений разных их представителей. Это определяет более активную роль школьника как участника дискуссии, размышления, как исследователя, который в процессе коллективного обсуждения сам открывал для себя законы существования окружающего мира. Сравним

инструктивно-авторитарное и личностно-значимое обучение и обратим внимание на то, какие методические приемы использует учитель в том и другом случае.

Методические приемы при разном характере обучения

Инструктивно-авторитарное	Личностно-значимое
Рассказ учителя	Выдвижение проблемы
Чтение текста учебника	Постановка предположений
Ответы на вопросы учителя (учебника)	Обсуждение гипотез
Рассматривание иллюстраций	Сравнение полученных выводов с текстом учебника (рассказом учителя)
Повторение рассказа учителя (текста учебника)	Поиск эмоциональных опор (рассматривание иллюстраций)
	Составление графического плана-опоры

Как видите, при личностно-ориентированном обучении роль учителя остается очень существенной: он ведет дискуссию, задает наводящие вопросы, подсказывает, но для учащихся он в данном случае — равноправный партнер по учебному общению.

Результаты исследований авторов показывают, что такое построение обучения позволяет учащемуся высказывать ошибочное мнение, не бояться допустить ошибку в рассуждении, под влиянием высказанных сверстниками аргументов исправить ее, а это и есть личностно-значимая познавательная деятельность. У школьников развиваются критическое мышление, самоконтроль и самооценка, что отражает достаточно высокий уровень их общих способностей.

Как же изменяется дидактический процесс, если он ориентируется на приоритет «задействования» в обучении воображения и мышления?

Во-первых, ученики получают новую роль — «исследователей», под «скрытым» руководством учителя они открывают для себя новые знания.

Во-вторых, процесс учения становится не репродуктивным, а поисковым и творческим. При этом ориентировка на мышление обеспечивает развитие поисковой, исследо-

вательской деятельности, а хорошо развитое воображение дает возможность решать любую учебную задачу инициативно и творчески.

В-третьих, важнейшим методом обучения становится не образец, который обычно открывает процесс получения новых знаний, а выбор, альтернатива, то есть предоставление учащимся возможности путем размышления самим выбрать образец правильного алгоритма учебного действия.

И, наконец, в-четвертых, принципиально важным становится опора на два принципа обучения — на доступность как *меру трудности* и наглядность как *дидактическую поддержку* процесса познания.

Обратимся к примерам.

Интегрированный курс «Грамота» для первого класса (авторский коллектив под руководством Л.Е. Журовой) имеет целью сформировать у первоклассников основные компоненты учебной деятельности и при этом научить детей чтению, письму и математике. В процессе моделирующей деятельности, в основе которой лежат присущие школьникам первого класса виды мышления (наглядно-образный и наглядно-действенный), дети подходят к освоению сложных логических операций: учатся выделять из определенного множества (звуков, букв, предметов, чисел) отдельный звук, букву, предмет, число; сравнивать разные по характеристикам лингвистические и математические единицы, анализировать учебные задачи и учебные действия и т.п., то есть, используя типичные для данного возрастного периода развития виды мыслительной деятельности, удается формировать предпосылки теоретического мышления.

Другой пример связан с использованием содержательной графической опоры на уроках «Окружающего мира» в третьем классе. Учитель вывешивает схему «Земледелие» и предлагает по схематическим рисункам рассказать, что относится к земледелию. Класс обсуждает рисунки: почему на схеме изображены колос, клевер, капуста, яблоки, лес; о чем могут рассказать эти изображения-«сигналы»; как можно объяснить значение слова «земледелие», из каких слов оно про-

изошло? Затем учащиеся читают отрывок из летописи и высказывают предположение о том, чем занимались жители этой местности: «Место принароচিতо и красно вельми, и скотопажисто, и пчелисто, и всякими земными семенами родимо, и овощами преизобильно, и зверисто, и рыбно, и всякого угодыя много».

Как видим, дети изучают важную тему «Когда возникло земледелие» в процессе самостоятельного решения различных логических задач и коллективного обсуждения содержательного опорного сигнала.

Теперь обратимся к примеру, который подчеркивает важность опоры на воображение учащихся. Представим урок истории в третьем классе. Дети изучают тему «Провозглашение первого русского царя». Как обычно идет такой урок? Учитель рассказывает или дети читают научно-познавательный очерк, данный в учебнике. Затем педагог задает вопросы и предлагает еще раз повторить текст или его рассказ. Используется и иллюстративная наглядность: учитель показывает, например, гравюру с изображением Ивана Грозного. Правомерен ли такой путь? Да, конечно. Заметим только, что здесь «работают» «только» восприятие («внимательно слушаю») и память ученика («стараюсь все запомнить»). Ну, а если, учитывая характер восприятия младшего школьника, создать эмоциональную опору? Например, начать урок рассказом о детстве будущего первого русского царя, о том, что горькое детство озлобило его, и стал он подозрительным и жестоким. А затем всем классом рассмотреть репродукцию с картины И. Глазунова «Иван Грозный» и попробовать нарисовать словами портрет Ивана IV, при этом «подкинуть» ученикам неожиданную версию: «Можно ли, описывая царя, употребить слова *добродушный, доверчивый, добрый?*»

Чем отличается такое построение урока от приведенного выше? Эмоциональные опоры обеспечили другой характер познавательной деятельности детей: к запоминанию, к логическим выводам они идут от воображаемой ситуации, от предвидения, от самостоятельной работы с образами, а не просто с текстом учебника. Результаты исследования ав-

торов приведенного учебника показывают, что все третьеклассники абсолютно спокойно (без формального повторения и заучивания) запоминают логическую цепочку «первый русский царь — Иван IV — Иван Грозный».

Возможным путем привлечения «самостоятельности и инициативности младших школьников как проявления личностно-ориентированного обучения является предоставление им возможности работать в системе альтернативных образцов. Например, в учебнике «Математика» для второго класса (авторы В.Н. Рудницкая, Т.В. Юдачева) два постоянных героя — Волк и Заяц — по-разному решают одну и ту же задачу (один — правильно, другой — неправильно, один — рациональным способом, другой — нет), и дети имеют право обосновать целесообразность или правильность любого решения. По такому же принципу построены учебники Русского языка (авторский коллектив под рук. С.В. Иванова) и Окружающего мира (авторы Н.Ф. Виноградова и Г.С. Калинова). Таким образом, учащиеся имеют возможность добывать знания в процессе самостоятельной поисковой деятельности и путем коллективного обсуждения находить верный ответ. При этом очень важно, что у учителя исчезает необходимость говорить слова «Не верно», «Не правильно», «Не думаешь», они заменяются личностно-значимыми и уважительными «Это твоё мнение», «Ты так думаешь»...

Поговорим теперь о другой очень важной составляющей развития — контролирующей и оценочной деятельности ученика. У младшего школьника может быть сформировано умение находить у себя ошибки, объективно оценивать результаты своей деятельности, самостоятельно исправлять неточности и др. Как целесообразно изменить существующую деятельность контроля и оценки, чтобы развивать у каждого школьника самоконтроль и самооценку? Предложим несколько приемов.

Попробуйте не исправлять допущенную ребенком ошибку, а только подчеркнуть слово, в котором она имеется. Тогда работа над ошибками будет состоять в том, что ученик находит место, где он совершил

ошибку, и самостоятельно ее исправляет. Хорошим приемом, описанным в методике (например В.В. Репкина), является письмо с пропусками: если не знаешь, какую букву написать, поставь «-». Это очень хорошо развивает контролирующую деятельность школьника: он начинает осознавать свое незнание и стремится его ликвидировать.

Предлагаем вам использовать и такой прием: контрольные работы даются трех вариантов: на «5», на «4», на «3». Сам ученик выбирает уровень контрольной, то есть оценивает свои возможности. Не беда, если у ребенка не сразу получится выбор, адекватный его умениям, в данном случае учитель приходит ученику на помощь, дает совет: «Мне кажется, что ты справишься с работой на «4», «Реши сначала задачи на «3», а если все получится, приступишь к другому варианту», «Почему ты себя недооцениваешь? Ты вполне справишься с работой на «5».

Говоря о личностно-ориентированном обучении, нельзя не затронуть проблему дифференцированного обучения как учета индивидуальности школьников, имеющих разный темп продвижения и различный уровень развития. На какие положения хотелось бы особо обратить внимание?

1. Дифференцированное обучение целесообразно проводить в структуре гетерогенного (разнородного) класса, где благоприятным фактором развития для детей становится разный интеллектуальный уровень учебного коллектива.

2. В основе дифференцированного обучения лежит не тренировка (натаскивание) ученика в решении конкретной учебной задачи, а устранение причины возникшей трудности. Например, неграмотные учащиеся обычно не владеют звуковым анализом, не умеют найти место, где должно быть применено правило, не видят допущенную ошибку и т.п., а причиной неумения решать математические задачи является недостаточное развитие логического мышления, зрительного и пространственного восприятия и др.

3. Исходя из сказанного, учитель должен располагать системой педагогической диа-

гностики, которая позволит ему установить уровень интеллектуального развития ребенка, сформированность умений учиться. Такая педагогическая диагностика для 1–4 классов создана группой сотрудников Центра начальной школы (руководитель разработок Л.Е. Журова).

4. На основе результатов диагностики учитель использует дополнительные дидактические материалы — коррекционно-развивающие тетради по каждому учебному предмету, что позволяет ему вовремя устранять причины возникающих или возможных ошибок.

5. Обязательным условием общего развития детей в системе дифференцированного обучения является создание широкого эрудиционного фона, дополнительной, интересной для младших школьников информации, которую не обязательно усваивать, запоминать, повторять в классе и дома, дающую возможность развивать общую культуру и эрудицию ребенка. С этой целью весьма полезны такие элементы урока, как «Для любознательных», «Спрашивай — отвечаем», «Этот удивительный мир», «Путешествие в прошлое», «Что, где, когда» и др.

Конечно, личностно-ориентированное обучение связано с удовлетворением потребностей ребенка в различных деятельности, интересных ему. Для младших школьников одной из самых актуальных деятельностей остается игра. Каждый учитель имеет в своем опыте ряд игр, прежде всего дидактических, которые он широко использует на уроках. Но нам хотелось бы обратить внимание на другой вид игр — сюжетно-ролевые. Именно эти игры имеют особое значение в развитии индивидуальности ребенка. Почему?

Это связано с особенностями ролевой игры: ребенок берет на себя роль, действует в воображаемой ситуации, вступает в игровые взаимоотношения со сверстниками, вместе с ними создает сюжет игры. Все это он делает по своему разумению, самостоятельно. Дети свободны в выборе партнеров, действий, сюжета и аксессуаров игры. Поэтому так важно предоставить им возможность.

Например, на уроках «Окружающего мира» целесообразно ввести различные игры-диалоги. В теме «Семья» дети разыгрывают телефонные диалоги: «Мама и дочка», «Поздравляем бабушку», «Вызовем к больному врача», «Поговори с другом» и пр.; в теме «Осень» организуется «лесное собрание», на котором звери, птицы, насекомые рассказывают о том, как они готовятся к зиме. Очень интересны игры-путешествия, которые проходят с использованием карты, глобуса, иллюстраций, и игры-экскурсии (например, «На ярмарке», «В музее», «Экскурсия по родному городу» и др.). Интересно проходят и игры на основе литературных произведений — разыгрывание отрывков из сказок, рассказов, драматизация стихотворений, народных песенок, потешек, закличек и пр.

Изученный материал может стать основой проведения и таких известных игр, как «Поле чудес», «Знатоки», «Умники и умницы», где дети берут на себя роли как ведущих, так и игроков команд.

Итак, чтобы сделать процесс обучения личностно-ориентированным, нужно многое: признать право каждого ребенка на самооценку, индивидуальность, стремление самостоятельно добывать знания и применять их в разнообразной и интересной для него деятельности.

Вниманию тех, кто не успел подписаться на Приложение к журналу в 2001 году!

Дорогие читатели! По вашим многочисленным просьбам редакция готова переиздать Приложение «Уроки в начальной школе. Поурочные разработки (1 класс, 1-я и 2-я четверти.)».

Присылайте ваши заявки в редакцию с пометкой «Приложение» до 1 декабря 2001 г.

При наличии **не менее 500 заявок будет объявлен дополнительный индекс**, и вы сможете оформить подписку в любом отделении связи.

Не забудьте подписаться на продолжение этой серии (с сентября 2001 г.)

Редакция

Этика педагогического общения учителя и психолого-педагогический статус ученика начальной школы

А.Е. РЯБОВ,

школьный психолог

Р.Н. ЛЕОНОВА,

учитель, школа № 1415 Москвы

Приходя учиться в школу, ребенок испытывает множество психологических трудностей адаптации, связанных как с изменением его социальной позиции, так и привыканием к взаимодействию с новыми для него взрослыми — учителями. Особенно важная роль в обеспечении качества школьной жизни ребенка принадлежит учителю начальных классов. Первая учительница — явление непреходящее. Она входит во внутренний мир школьника и навсегда становится частью жизни, личной биографии каждого человека. От того, каким окажется первый учитель, зависит отношение ребенка ко всем последующим учителям и формирование многих личностных качеств взрослого человека.

Нынешним первоклассникам предстоит провести в обществе своих учителей первые четыре школьных года. За это время при непосредственном участии учителя начальных классов в каждом ребенке сформируется множество психологических новообразований; образ первого учителя навсегда «встроится» в структуру личности школьника. Переживет ли ребенок счастье или, напротив, страх от общения с первой учительницей — от этого будет зависеть его психологическое благополучие на протяжении всей школьной жизни.

За последние годы общественное положение учителя начальной школы претерпело существенные изменения. Если судить о ценности педагогического труда учителей начальной школы для общества по его материальной оплате — это одна из самых «ненужных» профессий. Пробуя как-то приспособиться, некоторая часть учителей сегодня пытается напрямую переносить эко-

номические отношения социальной макросреды в микросреду педагогического взаимодействия с учениками, «работая ровно настолько, сколько нам платят», соизмеряя степень «благожелательности» к конкретному ребенку с величиной материального вознаграждения, получаемого от его родителей. Да и многие родители искренне убеждены, что от современного учителя нельзя требовать многого, покуда у него нищенская зарплата. В этих обстоятельствах учителя, ориентирующиеся в своей работе на равные для всех учеников традиционные ценности нравственности, оказываются как бы в положении социально наивных «чудаков», не чувствующих текущего момента.

Как современному учителю не разменять свое высокое общественное призвание на ряд мелочных придирок и вереницу педагогических бестактностей по отношению к своим ученикам, вызванных, в числе прочих причин, и обидой на свое тяжелое материальное положение? Как не перейти в повседневном общении с ребенком тонкую грань между иногда допустимым и всегда морально осуждаемым? К разговору об этом должны быть приглашены специалисты из разных областей: педагоги, воспитатели, психологи, философы. Авторы предлагают взгляд учителя начальной школы и профессионального педагогического психолога.

Труд учителя относится к группе таких общественно значимых занятий, в которых важное место занимает профессиональная мораль. Все, о чем мы будем говорить ниже, конечно же, в полной мере относится к работе каждого школьного учителя, а не толь-

ко учителя начальных классов. Однако учитель начальных классов — первый представитель педагогического цеха, который встречает ребенка в школе. Он демонстрирует ребенку самые запоминающиеся образцы учительского поведения и воздействия. Если учитель средней школы и может полагать, что занимается, главным образом, обучением школьников, а воспитывает их лишь опосредованно, то перед учителем начальных классов напрямую стоит воспитательная задача привить ребенку нормы и правила отношения к учебной деятельности и к самому себе, взаимодействия с учителями и сверстниками.

Предметом трудовой деятельности учителя начальных классов является сама человеческая личность ученика. По роду своей деятельности учитель вступает в непосредственный контакт с учеником и его родителями, оказывает влияние на их жизнь, интересы и судьбы. Это означает, что моральные трудовые потери в профессии учителя начальных классов и их материальные результаты проявляются в жизнедеятельности других людей и поэтому особенно трудно поддаются непосредственному исчислению. Важно и то, что трудовая деятельность учителя не поддается исчерпывающей предшествующей регламентации, не вмещается целиком в рамки служебных инструкций и технологических шаблонов. К общим трудовым обязанностям учителя всегда прибавляется элемент взаимоотношений с людьми — объектами его деятельности.

Обязательность профессиональной моральности придает труду учителя черты специфичности, отличающей его от целого ряда «человековедческих» профессий. Специфика учительской профессии состоит в том, что она обслуживает целостный процесс социализации личности ученика; профессиональная деятельность направлена здесь на человека как на цель, на формирование в нем высоких социальных и личностных качеств. Поскольку деятельность учителя означает обязательное вторжение

во внутренний мир ребенка, нравственная ответственность перед ним и обществом приобретает здесь решающее значение.

Одна из главных задач профессиональной педагогической этики состоит в том, чтобы формировать и воспитывать личность профессионала, снабдить специалиста-учителя особыми профессионально-моральными знаниями, помогающими при выполнении его социально и человечески значимых обязанностей. Морально-нравственные правила в труде учителя облегчают установление формальных и неформальных отношений между ним и учениками. Философ К. Нешев считает, что «педагогическая этика должна выработать такие образцы деятельности и поведения специалиста-педагога, которые гарантировали бы максимально точную и гуманную направленность при формировании самых интимных механизмов складывающейся человеческой личности. Ведь педагогическая этика обеспечивает сознательный процесс морального воспитания личности, такого воспитательного воздействия, посредством которого мораль — через деятельность педагога-специалиста — вырабатывает моральные нормы, принципы и ценности в других личностях, воспроизводит мораль в условиях данной специализированной деятельности»¹.

Профессионально-морально должное функционирует в работе учителя как требования и правила трудовой дисциплины. Дисциплина в труде учителя проявляется не только как общее требование, обусловленное законами педагогики и правилами трудового распорядка, но и как внутреннее личностное требование, т.е. как самодисциплина. В ежедневной педагогической практике у учителя начальных классов возникает множество ситуаций, не предусмотренных никакими официальными нормативами, но требующих нравственно-этического выбора. Вот тут-то и должна приходить на помощь учителю самодисциплина, осознаваемая им как система налагаемых на свое поведение морально-нравственных запре-

¹ *Моральные ценности и личность* / Под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — С. 168.

тов. Ведь, если ученик средней школы, не согласный с действиями учителя, так или иначе может возразить педагогу, то учащийся начальных классов воспримет даже самые небрежные с моральной точки зрения действия своего учителя как должное.

Работникам начальной школы хорошо известны такие коллеги, к деятельности которых с формальной точки зрения придраться невозможно: они четко выдерживают предписанную учебную программу, тщательно и в срок оформляют всю документацию, считают сами себя «строгими, но справедливыми учителями». Однако, когда начинается запись в первый класс, родители будущих первоклассников, узнав о них, почему-то любыми путями пытаются уберечь собственных детей от общества этих учителей.

Часто педагогам не всегда понятно, на какие критерии психологического состояния ребенка в школе им следует ориентироваться. Думается, одной из удачных моделей анализа психологического благополучия — неблагополучия ребенка в начальной школе может послужить так называемый психолого-педагогический статус школьника. Большая заслуга в деле научной разработки этого понятия принадлежит психологу М.Р. Битяновой. Психолого-педагогический статус школьника, по ее определению, «представляет собой систему характеристик психического состояния и поведения ребенка, важных для его успешного обучения и развития. Это характеристики познавательной сферы, эмоционально-волевого и мотивационного развития; система отношений ребенка к миру, самому себе и значимым формам деятельности; особенности поведения в учебных и внеучебных школьных ситуациях»² и³.

Особенно важными составляющими благополучного психолого-педагогического статуса ученика начальной школы, на наш взгляд, представляются:

1. *Отношение младшего школьника к себе* — устойчивая положительная оценка себя как умелого, знающего ученика, способного многого добиться, адекватный уровень притязаний.

2. *Отношение к значимой деятельности* — эмоционально-положительное восприятие школы и учения.

3. *Устойчивое эмоциональное состояние в школе* — отсутствие противоречий между требованиями школы (педагога) и родителей, требованиями взрослых и актуальными возможностями ребенка.

4. *Активность и автономность поведения ребенка* — самостоятельность в познавательной и социальной деятельности.

5. *Взаимодействие и отношения с педагогами* — установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и вне уроков, проявление уважения к учителю, эмоционально-положительное восприятие ребенком личности учителя, системы своих отношений с педагогами и воспитателями.

6. *Взаимодействие ребенка со сверстниками* — владение приемами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками; установление дружеских отношений, готовность к коллективным формам деятельности, умение разрешать конфликты мирным путем.

7. *Умственная работоспособность и темп умственной деятельности* — способность сосредоточенно работать над учебной задачей, трудиться в едином темпе со всем классом.

8. *Сформированность важнейших сторон познавательной сферы* — умение выделить учебную задачу и превратить ее в цель деятельности, сформированность внутреннего плана умственных действий и др.

Наши наблюдения показали, что из-за систематического неэтичного поведения педагога для ученика начальной школы могут наступить следующие неблагоприятные последствия. Во-первых, изначально психоло-

² Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. — М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. — С. 62.

³ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — С. 73.

го-педагогический статус ребенка, складываясь в неудовлетворительном психологическом климате, приобретает черты ущербности: у школьника формируется хроническое негативное отношение к самому себе, стойкое неверие в свои способности быть успешным учеником, появляется эмоциональное неприятие и страх перед учителем, возрастает школьная тревожность, блокируются учебная активность и поведенческая автономность. Во-вторых, разрушение ранее сложившегося относительно благоприятного психолого-педагогического статуса ученика может наблюдаться, например, при возникновении открытых разногласий между учителем и родителями школьника или при переводе ребенка в новый школьный коллектив.

Неблагоприятное развитие психолого-педагогического статуса ученика начинается с возникновения у младшего школьника *отрицательного отношения к самому себе* как неумелому и в принципе неспособному учиться. Надо вспомнить известное положение возрастной психологии о том, что личностная самооценка ребенка в младшем школьном возрасте практически всецело зависит от оценок, даваемых ему субъективно значимыми взрослыми, прежде всего учителями. Дети принимают на веру и без особенной внутренней переработки присваивают все, что слышат от учителя о себе: его оценки учебной деятельности, прилежания, способностей, личностных качеств. Наряду с этим, умение критически сравнивать собственные достижения с успехами сверстников приходит к ребенку еще в дошкольном возрасте. Так что уже первоклассник хорошо видит разницу в качестве своей работы и работы сверстников. Назойливые напоминания со стороны учителя о его ошибках и несостоятельности обязательно приведут к тому, что он разуверится в своей способности выполнять полученное задание правильно.

Хорошо известно, что одна из важнейших функций эмоций — регулирующая — способна активизировать или парализовать определенную деятельность. Положительные эмоции радости, удовлетворение от сде-

ланной учебной работы побуждают вновь и вновь возобновлять ее. Отрицательные эмоции стыда, страха, обиды, связанные с учебной, разрушают эту самую деятельность, а отнюдь не способствуют ее успешному протеканию. Память о ярко окрашенных эмоциональных переживаниях является, пожалуй, самой устойчивой. Часто человек напрочь забывает то, что было причиной его волнений, но помнит само переживание и свои эмоциональные ощущения в нем. Так, например, у ребенка происходит фиксация не на сути допущенной ошибки, а на факте того, что его за эту ошибку отчитали. Поэтому чем сильнее учитель ругает детей, пытаясь добиться от них прилежания, тем в целом хуже будут результаты. Брань в адрес ученика только в самом начале и кратковременно подстегивает его активность, но в дальнейшем создает у ребенка стойкое ощущение безнадежности и безвыходности.

Постепенно младший школьник трансформирует собственную отрицательную самооценку в *эмоционально-отрицательное отношение к школе и учению*. Школа из притягательного объекта превращается для ученика в то место, где ему всякий раз напоминают, какой он неумелый, ленивый, глупый. А учеба становится той деятельностью, в которой школьника преследуют одни неудачи. Отсюда недалеко до закрепления у ребенка крайне *неустойчивого эмоционального состояния в школе*. Излишние критичные оценки и чрезмерные требования, превышающие возможности ребенка, предъявляемые ему учителем, рано или поздно неизбежно приходят в противоречие с мнением и ожиданиями родителей школьника. Следствием этого является возникновение стойких противоречий между критическими оценками, даваемыми ребенку в школе учителем, и оценками, даваемыми ему же родителями дома. Родители совершенно не обязаны соглашаться с мнением учителя о том, что их ребенок «необучаемый кретин, лишенный прилежания, старательности и родительского присмотра».

Современные молодые родители находятся порой в трудной ситуации. Часто ребенок, отдаваемый ими в школу, — первый

и единственный в семье. Реального опыта обучения и воспитания собственных детей у них нет, и родители склонны доверяться опыту и знаниям учителя. Поначалу неопытные родители старательно пытаются заставить своего ребенка выполнять неадекватно завышенные требования учителя, пока не поймут, что здесь что-то неладно. С другой стороны, демократизация общественной жизни сформировала устойчивое родительское мнение о том, что даже к самому маленькому школьнику необходимо проявлять индивидуальный подход и уважение. Не наблюдая должного уважения к своему чаду со стороны бестактного учителя, родители теряются — как им реагировать, как педагогически корректно объяснить плачущему, отказывающемуся идти в школу ребенку, что «учительница не всегда права»? В мучительной для младшего школьника ситуации рассогласования родителей не остается ничего другого, как угрожать ребенку: «Ну, потерпи еще немного. Осталось недолго...» Да и что еще могут ответить родители своему ребенку, спрашивающему их: «Неужели я такой плохой, как учительница говорит?»

Закрепившееся неустойчивое эмоциональное состояние ребенка в школе со временем неминуемо приводит к *снижению активности и самостоятельности* в поведении младшего школьника. При неблагоприятных отношениях с учителем главным мотивом школьного поведения ребенка становится стремление избежать неудачи. Ребенку не до учебных достижений, им руководит усиливающееся неосознанное желание «спрятаться и не высываться» — лишь бы учитель лишний раз его не отругал.

Школьным психологам часто приходится встречаться с детьми, находящимися в присутствии педагогов в состоянии резкой угнетенности. Ребенок легко теряет всякую присущую его возрасту спонтанную активность, демонстрирует в поведении навязчивую ориентацию на взрослого, а в присутствии «своего» учителя и вовсе цепенеет. Такой ученик не способен установить *адекватные ролевые отношения с педагогами на уроках и вне уроков*. Причем, дефект ро-

левых отношений проявляется в двух основных формах — излишней зависимости, псевдодисциплинированности, характерной для младших школьников, или, напротив, в избегании и негативизме по отношению к учителю у более старших учеников. Когда лояльность по отношению к придирчивому учителю больше не срабатывает, ребенок не находит иного способа самозащиты, кроме демонстративного игнорирования нравоучительных тирад педагога. Обычно такое поведение школьника еще больше «заводит» учителя: в своих претензиях к детям он уже не может самостоятельно и вовремя остановиться. Сама учеба несчастного ребенка в подобных ситуациях уходит для этически невыдержанного учителя на второй план, являясь лишь поводом к возобновлению нервных нападок на личность выбранного в качестве «козла отпущения» ученика.

Надо ли говорить, что обвиняющая позиция учителя по отношению к некоторым неуспешным в учебной деятельности детям отравляет психологическую обстановку для всех без исключения учащихся этого класса? Эмоции обладают свойством заразительности. Дети не могут оставаться в стороне и пропускать мимо ушей обидные высказывания, предназначенные их одноклассникам. Будучи свидетелями неприятной сцены, дети не могут вмешаться в нее и каким-либо адекватным способом на нее отреагировать. У одних сердитые монологи учителя вызывают страх, что впоследствии их могут отругать также. Другие про себя злорадствуют, что в этот раз ругают не их. В любом случае оба переживания не способствуют формированию *благоприятных отношений ребенка со сверстниками*. Психологическое подавление детей бестактностью учителя приводит к *извращенному формированию у них приемов и навыков межличностного общения друг с другом*: дружеские отношения устанавливаются преимущественно с учительскими любимчиками, а преследуемый им ребенок, случается, подвергается остракизму, превращается в изгоя. У невыдержанного педагога дети, как правило, не умеют разрешать конфликты

мирным путем, не готовы к самостоятельным коллективным формам деятельности.

Учителям необходимо понимать, что некоторые личностно-тревожные дети в ситуациях излишнего напряжения переживают настоящую *эмоциональную дезорганизацию мышления*. Нарушающие этику педагогического общения высказывания учителя вызывают у детей срыв умственной деятельности в самый ответственный момент — при ответе у доски и во время контрольных работ. Это тем более вероятно, когда в общении с придиричивым учителем дети ставятя им в ситуацию, называемую психологами двойной связью⁴. Суть ее в том, что учитель передает ребенку одновременно сразу два сообщения, одно из которых отрицает другое. При этом ребенок не имеет возможности высказаться, чтобы уточнить у педагога, на какое из них реагировать. Поэтому он постоянно пребывает в состоянии неуверенности и не может без потери внутреннего достоинства выйти из ситуации, в которую попал. Такое программирование поведения ребенка может привести к его отстраненности от реальности и уходу в себя, к появлению соответствующих психопатологических симптомов. Примером учительского высказывания, содержащего двойную связь, является следующее услышанное нами обращение одной из учительниц к ребенку, сделанное в конце урока: «Посмотри на свою классную работу! По сравнению с другими ребятами у тебя ничего не сделано! А твоя домашняя работа? Дома тебя заставляли переписывать ее десять раз! Поэтому-то ты ее и выполнил как следует!» Из этого высказывания учительницы ребенку совершенно неясно, что же ему делать: то ли впредь не нужно стараться, выполняя домашнюю работу, то ли соглашаться с тем, что классная работа выполнена из рук вон плохо. Вообще ситуации двойной связи являются психологическими ловушками, расставляемыми с целью манипуляции поведением других людей: как себя ни веди и что ни отвечай — все равно окажется неправильно.

Психологи подмечают: младший школьник переносит систему ожиданий, сформированную по отношению к основному учителю, на других педагогов, встречаемых им в школе. Эмоционально благополучный в общении с основным учителем ученик начальной школы, как правило, открыт и общителен с другими педагогами и воспитателями. Совсем по-другому ведет себя ребенок с низким психолого-педагогическим статусом. Он как бы заранее ожидает от других педагогов унижения собственных притязаний на роль хорошего школьника и неблагоприятных оценок своей личности. Дело объясняется склонностью педагогически бестактного учителя не ограничиваться комментарием конкретного поступка ученика, а распространять его на личность ребенка, припоминать все его проступки и ошибки с момента прихода в первый класс. Настойчивое убеждение ребенка учителем начальной школы в его человеческой никчемности приносит ужасные плоды.

Собственно учебная деятельность ребенка страдает в описываемых нами ситуациях не прямо, а опосредованно через негативное отношение самого ребенка к ней. Поэтому иной раз случается, что ребенок вопреки всему показывает неплохие академические успехи, превратив, под давлением неблагоприятных обстоятельств, свою школьную жизнь в скрытое соперничество с учителем. Как правило, негласный (а порой и явный) спор между собой ведут родители школьника и его учитель. Первые изо всех сил пытаются «выжать» из своего ребенка все возможное, а учитель — доказать родителям свою правоту в части низких оценок их ребенка. Маленький школьник становится в такой ситуации одновременно и «полем боя», и «заложником». Зачастую единственным благоприятным способом разрешения конфликта между учителем начальной школы и родителями школьника является перевод ученика в другой класс.

Наши собственные исследования показали следующие психологические особен-

⁴Шерман Р., Фредман Н. Структурированные техники семейной и супружеской терапии: Руководство / Пер с англ. А.З. Шапиро. — М.: Независимая фирма «Класс», 1997. — С. 327.



ности в восприятии младшими школьниками своих учителей: 1) ученики начальной школы совершенно некритически относятся к своим учителям; 2) они склонны принимать любое поведение своего первого учителя как единственно возможное и оправданное. Младший школьник видит в учителе некое воплощение своих родителей; учитель для него — это власть, распоряжающаяся поощрениями и наказаниями, авторитетный источник знаний, старший товарищ и друг. Так, например, более 80% школьников 2–3 классов полностью доверяют своим учителям, довольны ими, считают их справедливыми людьми и отвечают, что слово учителя для них закон. Почти 90% младших школьников не сомневаются в правильности и необходимости методов и средств, которые учителя применяют на уроках. (Для сравнения: при переходе в 5-й класс количество положительных ответов на те же вопросы снижается на 20–25%!)

Эмоциональная неудовлетворенность несдержанным учителем выявляется не в прямых отрицательных оценках и жалобах детей на него, а в том, что на просьбу описать качества лучшего, с их точки зрения, учителя ученики младших классов чаще описывают качества не своего классного руководителя, а кого-либо из других учителей, работающих с ними в классе. А вот эмоционально благополучные ученики начальной школы, описывая качества лучшего учителя, рассказывают в подавляющем большинстве случаев как раз о своем основном учителе. Из всего сказанного следует, что лобовой вопрос учителя к ребенку: «Скажи-ка, чем это я тебе не нравлюсь?» — является вершиной педагогической бестактности.

Авторы, не один год проработавшие в школе, вполне отдают себе отчет в том, что процесс воспитания и обучения детей не может обойтись без прорицания и наказания учителем неподобающего детского поведения. Однако здесь очень важно строго соблюдать чувство меры.

В заключение мы хотим привести несколько примеров, когда ситуация общения

с детьми *переходит грань нравственной приемлемости*:

1. Разбор шалостей детей не только что закончившейся перемене продолжается более трех минут, оторванных от последующего урока: есть вероятность «завестись», перейти на личности и обличать их недостатки пол-урока.

2. Обсуждения с детьми абстрактных морально-нравственных тем завершается отыскиванием среди учащихся конкретного ученика, воплощающего в себе осуждаемые качества. «А как вы думаете, дети, Вася каким человеком является? Вот и я думаю, что он злой (плохой) и т.п.»

3. Публичные апелляции к мнению класса в качестве третейского судьи по личным взаимоотношениям педагога: «Видите, ребята, как плохо по отношению к учителю (о себе в 3-м лице!) поступила Валя».

4. Высказывания о личности и поступках находящегося в классе ученика в такой манере, будто он отсутствует или его вовсе не замечают.

5. Любые высказывания учителя вслух о себе в третьем лице имеют в виду уход от личностного раскрытия учителя перед учениками, желание спрятаться за общепринятые правила и нормы поведения.

6. Отсутствие каких бы то ни было сомнений в правильности своих действий по отношению к детям и их родителям. Как только вы скажете себе (тем более окружающим): «Мой многолетний опыт позволяет мне судить и заранее предвидеть все, что вырастет из этого ученика!» — значит, вы подошли к опасной черте, за которой ваши действия едва ли нравственны.

7. Обращение к ученикам: «Скажите мне спасибо за то, что я (далее следует перечень того, за что вас должны поблагодарить ученики) за такую зарплату, которую я здесь получаю!»

8. Априорная самоудовлетворенность качественностью собственной педагогической деятельности: «Я работаю учителем уже (число) лет, и мой богатый опыт позволяет мне быть уверенной в абсолютно высоком качестве всего, что я, как профессионал, делаю».

Каждый читатель может самостоятельно продолжить список примеров нарушения этики педагогического общения. К сожалению, он практически неисчерпаем. Мы привели лишь те примеры, с которыми авторам самим приходилось сталкиваться в практике работы.

Главное, с нашей точки зрения, что необходимо всегда помнить всем, занимающимся воспитанием и обучением детей, — *эмоциональный компонент взаимодействия учителя и ребенка находится на первом месте в формировании отношения школьника к учебе*. Педагоги и воспитатели «прописываются» в душах учеников с определенным эмоциональным знаком. Отношение к педагогу у ребенка может быть эмоционально положительным, нейтрально-отстраненным, от-

рицательным или противоречивым. Последние два типа отношения к учителю отнюдь не способствуют успешной учебе. *То, каким будет сформирован психолого-педагогический статус младшего школьника — зависит от его учителя*. Даже единичные неэтичные поступки и высказывания педагога в адрес ребенка могут свести на нет самую кропотливую предшествующую работу.

Авторы надеются узнать мнение своих коллег — учителей и воспитателей начальной школы — по существу поднятых нами вопросов. Возможная дискуссия на страницах «Начальной школы» — самого уважаемого в учительской среде профессионального издания — могла бы помочь всем нам сопоставить взгляды товарищей по профессиональному цеху.

МИНУТЫ ВХОЖДЕНИЯ В ДЕНЬ

А.И. СОРОКИНА,

средняя школа № 69 г. Ярославля

Понедельник в начальной школе — действительно трудный день. Одни дети опаздывают на первый урок, другие приходят в состоянии, когда «подняли, а разбудить забыли», третьи чересчур возбуждены. Первые минуты первого урока уходят на организацию класса: зарядка, обмен впечатлениями с выходного дня и т.д. Но вкусившие свободы ученики очень трудно входят в рабочее состояние, и учителю приходится прилагать немалые усилия к тому, чтобы завладеть их вниманием.

Однажды мне в руки попала книжечка Н.М. Метеновой «Доброе утро, малыши!», где содержались рекомендации по организации работы с детьми в утренние часы.

Идея «вхождения в день» меня заинтересовала, и я решила попробовать начинать первый урок понедельника специальной беседой на 5–7 минут. Моим четвероклассникам это понравилось. Поскольку почти ежедневно в начале занятий приходилось разбирать какие-то конфликты, наш первый разговор был посвящен этой проблеме —

«Как избежать конфликтов?» Почти до конца недели дети оставались терпимы друг к другу, и крупных ссор не произошло. В следующие понедельники мы беседовали о взаимоуважении, о совести, о милосердии, о том, в чем была необходимость.

Не скажу, что дети резко изменились, но в понедельник нужный мне эффект был всегда. Занятие состоит из беседы на актуальную тему с обязательным привлечением музыкального произведения (песни или классики), которое усиливает словесное воздействие на детей. Тематика бесед обусловлена конкретными воспитательными задачами. А главная цель занятия — организационная. Поскольку разговоры ведутся на жизненные темы, дети с первых слов внимательны.

Где взять материал для бесед? Во-первых, жизненный опыт учителя, его образование помогут составить небольшой рассказ на нужную тему. Во-вторых, в детской литературе можно найти много небольших произведений с интересующим нас содержанием. Можно использовать отрывки из

больших произведений для детей и для взрослых. Что касается музыки, то тут все зависит от музыкальной осведомленности учителя, от его музыкальных пристрастий. Методику проведения бесед учителя знают. Ограничусь несколькими рекомендациями.

Тексты рассказов, сказок, стихов учителя лучше знать наизусть.

Не надо заниматься словотолкованием. За неделю до понедельника на уроках можно найти подходящий момент для объяснения непонятных детям слов, но без связи с предстоящей беседой, или поместить слово с его толкованием в уголок «Прочти, пригодится».

В беседе не должно быть никаких отступлений от темы, так как занятие должно быть коротким.

Предлагаю вниманию учителей разработки некоторых занятий в IV классе (или в III по программе 1–3).

Как избежать конфликтов?

Бывает, что из обычного разговора, не предвещающего ссору, вдруг получается конфликт. Чтобы такого не случилось, надо, чтобы участники разговора хотели понять друг друга, пытались подстроиться друг к другу.

Примером идеального бесконфликтного общения являются взаимоотношения матери и грудного ребенка. Малыш еще не умеет разговаривать — и мама гукает и тютюкает с ним попеременно со словами, а сам ребенок старается принять такое же выражение лица, как у мамы: мама улыбается — дитя тоже, мама нахмурилась — и малыш готов заплакать.

Первое, чем вы можете показать собеседнику, что вы готовы понять его, — это улыбка. Поэтому, чтобы избежать ссоры, почаще улыбайтесь. «Поделись улыбкою своей — и она к тебе не раз еще вернется». Помните эти слова? Давайте споем песню В. Шаинского и М. Пляцковского про улыбку. (*Поем или слушаем песню.*)

*Ты улыбкой, как солнышком, брызни,
Выходя поутру из ворот.*

*Понимаешь, у каждого в жизни
Предостаточно бед и забот.*

*Разве любви нам хмурые лица
Или чья-то сердитая речь?
Ты улыбкой сумей поделиться
И ответную искру зажечь.
Подарите улыбки друг другу...*

Улыбнитесь друг другу! Приятного вам учебного дня!

Вперед чужой беде не смейся

Однажды на уроке Коля ошибся, рассказывая правило. Некоторые ребята засмеялись, а громче всех — Вася. Он раскачивался от смеха и пальцем показывал на Колю. На следующем уроке Васю вызвали к доске решать задачу. Он путался в задаче, ребята ему подсказывали, но мальчик делал все не так. Ребята опять смеялись, а пуще всех — Коля. Обиделся Вася.

На перемене подошел он к Коле и стал ему выговаривать. А Коля ему: «Ты на прошлом уроке так смеялся надо мной, что чуть со стула не упал, а теперь обижаешься?»

Обдумайте свое мнение по такой ситуации. Вам поможет музыка Шопена (*Ноктюрн № 1*). А теперь давайте обменяемся мнениями.

Получается, что, если хочешь, чтобы к тебе относились с пониманием, сам не осуждай людей за мелкие ошибки. Ошибаться может каждый. Не ошибается только тот, кто ничего не делает.

Что такое совесть?

В школьном коридоре во время перемены ссорились две девочки. И одна другой запальчиво выкрикнула: «Бессовестная ты! Бессовестная!»

Мне захотелось поговорить с вами на эту тему.

Безрадостный — значит, нет радости, безнадежный — нет надежды, а бессовестный — нет чего? А что такое совесть? (*Ответы детей.*)

Совесть — это как бы второе сознание, как бы двойник человека, который подвергает сомнению и критике различные намерения человека. А уж если человек все-таки совершил что-то неблагоприятное, то совесть

сурово и беспощадно наказывает его: человек вдруг понимает, что поступил нехорошо, жалеет о содеянном, ругает сам себя, хочет забыть о поступке — и не может, и мучается от этого.

Как вы считаете, всегда ли должна быть у человека совесть? Каким вы считаете человека без совести?

Послушайте музыку С.В. Рахманинова и решите для себя, хотите вы быть совестливым или проще быть бессовестным. (*Слушаем начало первой части II фортепианного концерта Рахманинова.*)

А теперь, в том качестве, которое вы для себя выбрали, начнем учебную неделю. Успехов вам! Хорошего настроения!

Милосердие

Чего только ни увидишь в школьных коридорах! Вот спускается по лестнице девочка с больными ногами. Сзади идут еще девочки и торопят ее: «Ну, коряга, давай иди скорее!»

Вот вжался в угол черноволосый первоклассник, глаза которого, сильно увеличенные очками, полны отчаяния. А трое его одноклассников показывают на него пальцами и орут: «Косой чучмек! Чурка! Косой!»

Что вы, ребята, подумали о девочках на лестнице? О трех первоклассниках? Какие они люди?

А как бы вы поступили на их месте? Какое чувство вы испытываете по отношению к больной девочке? К печальному первокласснику?

Хорошенько поразмышляйте над этими вопросами. Разобраться вам поможет музыка П.И. Чайковского. (*Звучит пьеса «Болельщики».*)

Какое желание по отношению к обиженным ребятам у вас возникло? (Дополнительно: Не появилось ли у вас желание помочь им, оградить их от обиды?) Это значит, что вы способны проявить милосердие, качество человека, который, жалея обиженных судьбой людей, приходит к ним на помощь сочувствием или делом, не ожидая в ответ никакой благодарности. Хотели бы вы, чтобы возле вас были милосердные люди? А сами хотите быть милосердным?

Будьте ими! Помогайте не только людям, но и животным.

Дитя хоть и криво, да отцу с матерью мило

Иногда вас, ребята, родители так своими строгостями допекут, что вам начинает казаться, что они ненавидят вас, как лютых врагов. Но так ли это? Послушайте русскую народную сказку.

Летит в лес на охоту Орел. Навстречу ему Сова. Просит Сова Орла не трогать ее милых детушек. «Да как же я их узнаю?» — спросил Орел. «Что ты, Орел, — отвечает Сова, — мои самые красивые». Пообещал Орел, что не тронет совят, но в лесу, в какое гнездо не заглянет, везде пушистые желтенькие птенчики пищат. Но вот в большом гнезде увидел Орел птенцов — настоящих уродов: головы большие, шеи тонкие, глаза кошачьи, носы кривые, и орут птенцы противными голосами. Ну, думает, уж эти точно не совиные. Передумал всех и тащит к себе. А Сова навстречу: «Батюшка, Сизый Орел, что же ты моих детушек погубил, совятушек моих ненаглядных?!» «Да что ты, Сова, ты же говорила, что твои самые красивые», — изумился Орел. «Что ты! Моих детушек нет краше!» — вскричала мать.

Ну вот! Сказка — ложь, да в ней намек... Недаром, значит, пословица говорит: дитя хоть и криво, да отцу с матерью мило. Так что в любви своих родителей советую вам не сомневаться.

Послушайте пьесу П.И. Чайковского «Мама», еще раз поразмышляйте над сказкой. (*Звучит музыка.*)

Всегда ли понятно, где добро, а где зло

У В. Осеевой есть коротенький рассказ «Злая мать и добрая тетя». У Дашеньки были мама и тетя. Обе они очень любили девочку, но любили по-разному. Мама заставляла Дашеньку рано вставать, прибирать комнату, учить уроки. Она учила ее шить, вышивать, не бояться любой работы. А тетя ничего не заставляла девочку делать, решала за нее задачи и отпускала на целый день

гулять с подругами. «У меня злая мать и добрая тетя», — говорила Дашенька.

Прошли годы. Даша выросла, поступила на работу. Не нахвалятся на нее люди — за что ни возьмется, быстрее всех сделает. «Кто же научил тебя так работать?» — спросят, бывало, женщины. «Учила меня мама, спасибо ей», — говорила Даша. А о доброй тете она никогда не говорила.

Почему в детстве Дашенька считала свою маму злой, а став взрослой, была ей благодарна? Послушайте песню А. Пахмутовой и Н. Добронравова «Добрая сказка». Подтвердит она ваши высказывания или опровергнет? (*Звучит песня.*) Значит, для пользы дела советуем слушаться маму и следовать ее советам.

Каждый человек достоин уважения

Ученики IV класса выбирали ребят на школьную предметную олимпиаду. Сережа предложил: «Пусть на все соревнования идет Ира. Она отличница, знает все». Учительница спросила ребят: «А разве Ира лучше всех решает задачи? Разве Ира быстрее всех бегает? Разве Ира делает самые интересные поделки? И разве Ира знает больше всех о природе?»

Ребята согласились и выбрали кроме Иры еще Васю, Лешу, Нину и Ксюшу.

Что вы можете сказать о том, за что можно уважать человека? Каждый ли человек достоин уважения? Поразмышляйте над этим под звуки «Сентиментального вальса» П.И. Чайковского. (*Звучит музыка.*)

Ребята высказывают свои суждения.

В каждом человеке есть какое-нибудь хорошее качество. Некоторые умеют многое, а некоторые что-то одно, но зато гениально. Значит, каждый из нас с вами достоин уважения. Уважаемые дети, начнем урок!

Сотвори из дела сказку

Часто человеку приходится делать то, что он не любит, в чем не видит интереса.

Взрослые умеют управлять собой и легко справляются со своим нежеланием выполнять какое-то дело. А вам труднее, у вас еще слабо развита воля — умение заставить

себя. Зато у вас прекрасно работает фантазия, вы умеете играть во что угодно.

Стоит вам только представить, что беспорядок в квартире сотворил злой волшебник, что вы идете не за хлебом в магазин, а за тридцать земель за волшебным караваном, что правило по русскому языку — это магическое заклинание, а стихи — это секретные сведения, которые надо передать на словах, — как дело станет интересным и сделается легко и хорошо. Даже таблицу умножения легче запомнить с помощью песенки. Есть такая песенка В. Шаинского и М. Пляцковского «Дважды два — четыре». Помните ее? (*Поем или слушаем песню.*)

Играйте, фантазируйте, — и жить станет интереснее, веселее, легче. Удачи вам на сегодняшних уроках!

Море

Кто из вас был на море? Какие впечатления у вас остались? (*Ответы детей.*)

А вот как описал море А.М. Горький в рассказе «Мальва»:

«Море смеялось. Под легким дуновением знойного ветра оно вздрагивало и, покрываясь мелкой рябью, ослепительно ярко отражавшей солнце, улыбалось голубому небу тысячами серебряных улыбок.

Солнце было счастливо тем, что светило; море — тем, что отражало его ликующий свет.

Ветер ласково гладил атласную грудь моря; солнце грело ее своими горячими лучами. Зеленоватые волны, избегая на желтый песок, сбрасывали на него белую пену, а она с тихим звуком таяла на горячем песке, увлажняя его».

Кто из вас мечтает быть моряком? Почему? Мальчик из песни А. Зацепина и М. Пляцковского «Ты слышишь, море?» тоже мечтает о морских походах. Послушайте эту песню. (*Звучит песня.*) Пожелаем будущим морякам исполнения мечты.

А всем вам — успешного учебного дня!

Чувство родины

Приходилось ли вам уезжать из дома долго?

Вспомните, что вы чувствовали, возвращаясь домой? Не показалось ли вам, что дома и небо выше, и трава зеленее, и вода в реке теплее?

Как вы думаете, почему это? (*Ответы детей.*)

Это чувство родины, родного места, где все привычно, где все свое. Чувство родины испытывают многие люди, которых дела или другая необходимость на-

долго отрывают от родных мест. Об этом и песен немало сложено. Послушайте одну из них, песню Ю. Антонова и М. Пляцковского «Родные места». (*Звучит песня.*)

Чем нравятся авторам песни родные места? А мы только что говорили, что все лучшее только у нас. Кто же прав?

Русская пословица не зря говорит, что всякий кулик свое болото хвалит.



ЛОГ

Л.Л. КАСАТКИН,

доктор филологических наук, профессор, зав. отделом Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН

Слог представляет собой сегментную и суперсегментную единицу. В слоге как **суперсегментной** единице один звук **слоговой** (или **слобообразующий**), он является вершиной слога, остальные звуки в слоге **неслоговые** (**неслобообразующие**). Рассмотрение слога с точки зрения слоговости/неслоговости звуков устанавливает, какие звуки в разных слогах могут быть слоговыми, как они соотносятся с неслоговыми звуками, по каким параметрам происходит нарастание и ослабление слоговой волны, т.е. каковы законы построения слога. Слог как **сегментная** единица является определенным отрезком речевой цепи. Рассмотрение слога с этой точки зрения устанавливает законы членения речевой цепи на слоги, выясняет место слогоразделов внутри слова и на стыке слов.

Теории слога. Слоговые и неслоговые звуки

Существует несколько теорий слога.

Экспираторная теория трактует слог как такое звуко сочетание, которое произносится одним толчком выдыхаемого воздуха. Такое определение наиболее наглядно. Проверить это можно так. Если произнести пе-

ред горящей свечой слово *дом*, пламя дрогнет один раз, слово *рука* — пламя дрогнет два раза, *молоко* — три раза.

Но эта теория не объясняет всех случаев. Произнесем односложное слово *сплав*, и свеча дрогнет два раза: смычка губ у [п] разорвет воздушный поток на две части. Произнесем *ау!* — и пламя дрогнет один раз, хотя в слове два слога.

В современном русском языкознании широко признана **сонорная** теория слога, основанная на акустических критериях. Применительно к русскому языку она была развита Р.И. Аванесовым¹. По этой теории слог — это волна сонорности, звучности. В слоге группируются звуки, обладающие разной степенью звучности. Наиболее звучный — слоговой (слобообразующий) звук, остальные звуки неслоговые.

Гласные, как наиболее звучные звуки, обычно бывают слоговыми. Но, например, [и] может быть неслоговым: [и́эв'ра'п'э́дск'иэ́и] — в этом слове три таких звука. Согласные обычно бывают неслоговыми, но иногда и они могут быть вершиной слога. Чаще всего в этой роли выступают сонорные согласные как самые звучные из согласных.

Вот стихи М.Ю. Лермонтова:

*Поцелуями прежде считал
Я счастливую жизнь свою...*

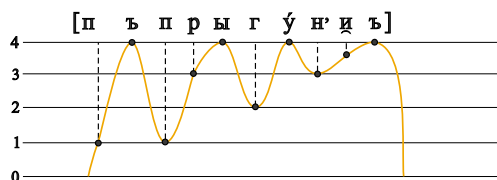
¹ Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. — М., 1956. — С. 41–59.

В каждой строчке 3 трехсложные стопы с ударением на последнем слоге. Размер — анапест:



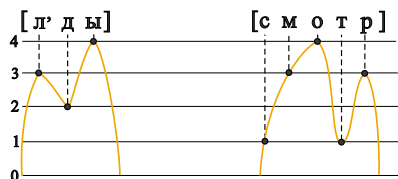
При этом слово *жизнь* произносится в два слога [жы-з'н[́]]; первый слог заканчивает вторую стопу, второй слог начинает третью стопу. Слобообразующим второго слога выступает сонорный согласный.

М.В. Панов предложил обозначать по степени звучности гласные цифрой 4, сонорные звонкие согласные — 3, шумные звонкие согласные — 2, глухие — 1, паузу — 0. На линейках, соответствующих этим индексам, будем откладывать звуки, обозначая их точками. Если соединить эти точки, получится волна сонорности, характеризующая слово². Тогда слово *попрыгунья* будет выглядеть так:



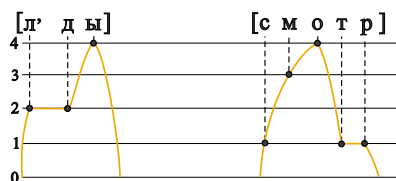
Сколько в этой волне пиков, вершин сонорности, столько и слогов. Звук [д] гласный, но с ослабленной сонорностью, поэтому он ниже верхней линейки.

Слова *лды*, *смотр* схематично выглядят так:



Эти слова двусложные — у них две вершины сонорности: [л'ды], [смотро]. Так же могут быть произнесены слова *мхи*, *Мценск*, *льстить*, *львы*, *лжет*, *рты*, *ртуть*, *рвы*, *ржав*, *рдеть* и *Петр*, *вепрь*, *смысл*, *мысль*, *казнь*, *фавн*, *драхм* и т.п.

Но эти слова могут быть и односложными, с одной вершиной сонорности:



Сонорный при таком произнесении частично или полностью оглушается, его звучность на уровне шумного согласного, звонкого или глухого. Так же могут произноситься и приведенные выше слова: [л'с'т'ит'], [в'эпр'], [смысл] и др.

Двуликость подобных слов используют поэты. Так, в стихотворной строке В. Хлебникова «*Эта жизнь и жизнь та*» слово *жизнь* в первом случае односложно, а во втором — двусложно. Стихотворные строки английского поэта Вильяма Блейка:

*Tiger, tiger. Burning bright
In the forest of the night ...*

К. Бальмонт перевел так:

*Тигр, тигр, жгучий страх,
Ты горишь в ночных лесах.*

А в переводе С. Маршака эти строки звучат так:

*Тигр, о тигр, светло горящий
В глубине полночной чащи!*

Слово *тигр* у К. Бальмонта двусложно, а у С. Маршака односложно.

Слоговые согласные нетипичны для русского языка, поэтому они могут развивать перед собой гласный. Может произноситься [каз'н[́]] и [каз'и'эн'], [т'и'этр] и [т'и'э'атэр], [л'н'и'эно́] и [э'л'н'и'эно́], [ржы] и [э'ржы] и т.п. Такой эпентетический или протетический гласный становится вершиной слога.

Эта особенность произношения также отражена поэтами:

*За ним царить стал Федор,
Отцу живой контраст;
Был разумом не бо до р,
Трезвонить лишь горазд.*

(А.К. Толстой)

² Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. — М., 1979. — С. 71–74.

*Царь Александр Первый
Настал ему взамен,
В нем слабы были нервы,
Но был он джентльмен.*

(А.К. Толстой)

В слове *джентльмен* слоговой [л'], но не вставной гласный, который А.К. Толстой отметил бы;

*Прежде я беспечно прыгал,
Царский я любил чертог,
А теперь сосновых игол,
На меня надет венок.*

(Н. Гумилев)

У головешки из искор цветок.

(В. Хлебников)

*Как будто стая мертвых ведем
Спасалась в Риме этом третьем.*

(Н. Заболоцкий)

У звонких сонорных шум — незначительная составляющая звука. Поэтому когда сонорный оглушается, он плохо воспринимается на слух и часто выпадает. С этим связано произношение [руп'] *рубль*, [жыс'] *жизнь*, [акт'апс'ий] *октябрьский*. В древнерусском языке наряду с формами глаголов *несла, несли, могла, могли* и т.п. были и формы мужского рода с суффиксом *-л*: *несль, могль* с гласным [ъ] на конце слова. После его выпадения перестал произноситься и глухой [л]. Так возникли формы *нес, мог, вез, утих* и т.п.

Слоговыми могут быть не только сонорные согласные, но и шумные, даже глухие. Так, русские подзывают кошку *кс-кс-кс*. В этом междометии три слога, хотя все звуки глухие. Слоговым здесь является звук [с]. Глухой щелевой согласный выступает слоговым и в возгласе отпугивания птиц *ки!* И в призыве к молчанию *тс!*

В разговорном языке безударный гласный может выпадать, а количество слогов в слове при этом может сохраняться. Роль

слогового в этих случаях принимает на себя согласный. В этих случаях слоговыми могут быть не только сонорные согласные: *п[р] давать — продавать, мо[л] тобоец — молотобоец, вы[н]су — вынесу*, но и шумные звонкие: *[г]ворить — говорить, [з]зубить — зазубить*, и шумные глухие: *[с]поги — сапоги, [п]толок — потолок, [т]поры — топоры*. По-разному произносятся *[з]давать — сдавать* и *[з]давать — задавать, вы[г]нем и вы[г]ним — выгоним, [п]левáli и [п]ливáli — поливали, зя[т'] пусти'л и зя[т'] пусти'л (зятя)*³.

Слоговые согласные отличаются от неслоговых большей напряженностью: щелевые — долготой, звонкие взрывные — долгой смычкой, глухие взрывные — придыхательностью, дрожащие — многоударностью, раскатистостью. Таким образом, вершину слога может образовывать не только самый сонорный звук, но и самый напряженный.

У звуков, характеризующихся повышенной сонорностью и повышенной напряженностью, есть общая черта: они обладают большей силой, интенсивностью, которая проявляется в увеличении амплитуды колебания. На учете этого акустического признака слоговых и неслоговых звуков основана теория слога, которая может быть названа *динамической*. С точки зрения этой теории, слог — волна силы, интенсивности. Самый сильный, интенсивный звук слога — слоговой, менее сильные — неслоговые.

Слог, начинающийся слоговым звуком, называется *неприкрытым*: [он], [ил], [аист]. Слог, начинающийся неслоговым звуком, называется *прикрытым*: [сам], [да-ска], [д-ла]. Слог, оканчивающийся слоговым звуком, называется *открытым*: [дал'и], [за-ко-ны], [т'и-гр]. Слог, оканчивающийся неслоговым звуком, называется *закрытым*: [стол], [край], [зай-ч'ик].

³ А.И. Томсон писал: «Согласные встречаются и в русском языке, особенно в быстрой речи, в роли слоговых звуков (или как «гласные», как нередко неточно говорят). Напр., *И-ва-н-на* (Ивановна), *фса-м-деле* (в самом деле) *де-л-ла* (делала), *но-в-во* (нового), *ко-ш-чий* (кошачий) и др.» (Томсон А.И. Общее языковедение. Одесса, 1906, с.220).



Слогораздел

В разных языках слова членятся на слоги по-разному. Вопрос о слогоразделе в русском языке один из самых трудных. Были предложены разные его решения, но окончательного пока нет.

Все лингвисты единодушно считают, что при слогоделении один интервокальный согласный внутри слога всегда отходит к следующему гласному: *до-ма, во-до-пад, пе-ре-го-во-ры*⁴. Другое поддерживаемое всеми положение: если в группе интервокальных неслоговых звуков первый [и], то он отходит к предыдущему гласному: *тай-га, вой-ска, чай-ник, кой-ка, стой-ло*. Если же между гласными внутри слова стоит несколько согласных звуков, то такие случаи интерпретируются лингвистами по-разному. Неодинаково трактуют лингвисты и место слогораздела между словами.

Л.В. Щерба вслед за французским лингвистом М. Граммоном развивал теорию различного *мускульного напряжения* слогового и неслоговых звуков⁵. По этой теории слог образуется нарастанием и спадом мускульного напряжения. В верхней точке этой волны слоговой звук. По силе мускульного напряжения выделяются сильноконечные согласные, у которых напряжение к концу нарастает, и сильноначальные, у которых напряжение ослабляется к концу. Сильноконечные образуют начало слога, сильноначальные — конец слога.

Для «посложного произношения», т.е. скандирования, устанавливаются следующие правила слогоделения.

Если интервокальная группа состоит из двух или трех согласных, то место слогораздела определяется местом ударения. Если ударение падает на гласный, предшествую-

щий интервокальной группе согласных, то слогораздел проходит после первого согласного этой группы: *кол-ба, фонár-щик, бан-тик, пят-ка, пла́к-са, кам-ни, кас-са, ван-на*. После безударного гласного вся группа согласных отходит к следующему слогу: *колбаса́, на-сту́х, пу-ска́ть, ка-фта́н, о-тца́, ре-ми́и, ка-сси́р, коре-ннóй*. Эту закономерность можно показать следующим образом: ГС-СГ, Г-ССГ (Г — гласный, С — согласный).

На место слогораздела может влиять и морфемное членение слова. В этом случае членение на слоги может противоречить указанным выше правилам: *рас-писáть, рас-та́ять, рас-со́риться, под-ры́ть, под-пе́ть, вы́гон-ка*.

Л.В. Щерба допускал и возможность открытого слога после ударного гласного: *естé-ственный, ó-ттепель* (наряду с *естé-ственный, óт-тепель*). Он указывал также, что «малейшее усиление какого-либо неударенного слога превращает его при посложном произношении в ударенный и привлекает к нему начальный согласный последующей группы», так можно «произнести и любую часть слова, почему-либо выделяемую нами в процессе речи».

Оба эти допущения вступают в противоречие с выдвинутыми Л.В. Щербой основными правилами слогораздела. Кроме того, правила эти устанавливаются для «посложного произношения», при таком произношении структура фонетического слова деформируется, любой слог, выделенный при скандировании, становится ударным и должен, по правилам Л.В. Щербы, быть закрытым перед группой согласных.

На стыке знаменательных слов, по мнению Л.В. Щербы, слогораздел проходит между словами, при этом сильноконечные

⁵ Л.В. Щерба, придерживавшийся такой же точки зрения на слогоделение при скандировании, считал, что «при нерасчлененном произношении разговорного стиля правила слогаотделения будут сложнее»: «и отдельный согласный и группа согласных (стоящие между гласными) целиком отходят к предыдущему слогу, если предыдущий слог содержит в себе редуцированный гласный» *ро́з-ь-ва-я, каст-ь-ва-я, кас-ь-ва-я, гал-ы-ва <...>, в ма́сс-ых* (но *ма́с-са*), *Анн-ь-нский* (но *Ан-на*) и т.п. (Щерба Л.В. Теория русского письма. Л., 1983, с. 31). Однако никто из других лингвистов не поддержал этой мысли.

⁴ Щерба Л.В. Там же, с. 29–33; Он же. Фонетика французского языка. 2-е изд. Л., 1939, с. 74–76.

согласные сигнализируют начало слова, а сильноначальные — его конец. На стыке слов не действуют законы слогораздела, определяющие его в середине слова *хóдит* | *около* — *ходи* | *то́лком*; *край* | *у́ха* — *краю́ха*; *ку́ст* | *ака́ции* — *на че́ку* | *ста́ла* — *вкус* | *та́лька*; *всѣ́* | *ссóра* — *воз* | *сóра* — (он не обучает) *ма́сс* | *охóте*; *да́* | *йоду* — *да́й* | *о́ду* — *да́й* | *йóду*.

Р.И. Аванесов определял место слогораздела, исходя из сонорной теории слога⁶. Все слоги в слове (кроме начального и конечного, как считал Р.И. Аванесов) строятся по закону восходящей звучности. Это значит, что от начала слога до его вершины — слогового звука — происходит нарастание звучности. Если слог открытый, то вершина звучности в конце слога. Если слог закрытый, то после слогового звука происходит снижение звучности. Р.И. Аванесов обозначал коэффициент звучности гласных цифрой 3, сонорных согласных — 2, шумных согласных — 1.

В интервокальных сочетаниях одного или двух шумных согласных с сонорным, двух или трех шумных, двух сонорных типа 3-1-2-3, 3-1-1-2-3, 3-1-1-3, 3-1-1-1-3, 3-2-2-3 слогораздел проходит после гласного перед интервокальным сочетанием согласных. Этим достигается наиболее последовательная реализация закона восходящей звучности: предшествующий сочетанию согласных слог заканчивается с максимальной звучностью и происходит нарастание звучности в слове с сочетанием согласных: *су-кно́*, *ба-тра́к*, *во́бла*, *то-скли́вый*, *пё-стры́й*, *по-здраві́ть*; *со́пка*, *пу-сти́й*, *ра-сса́да*, *и-зба́*, *ло́бзик*, *а-бба́т*; *торже-ство́*; *во-лна́*, *упо́рно*, *по-нра́вился*, *А-нна*. В подобных случаях перед сочетанием согласных слог открытый. Нарастание звучности может быть от каждого звука к следующему: 1-2-3, 1-3, 2-3; возможны и соседние звуки с одинаковой звучностью: 1-1-3, 2-2-3, 1-1-2-3 и т.п.

В сочетаниях сонорного с последующим шумным типа 3-2-1-3, 3-2-1-2-3, 3-2-1-1-3 за-

кон восходящей звучности в слове в наиболее последовательном виде не может реализоваться. Если слогораздел перед сочетанием согласных, то открытый слог перед слогоразделом будет полностью соответствовать закону, но в следующем слове произойдет падение, а затем нарастание звучности. Если слогораздел пройдет после сонорного согласного, то предшествующий слог окажется закрытым с падением звучности после слогового звука, а следующий слог будет строиться по нарастанию звучности. Закрытый слог встречается и в конце слова (*брат*, *соль*, *верх*), это меньшее нарушение закона восходящей звучности, чем падение и нарастание звучности в начале слога. Поэтому в русском языке слогораздел проходит после сонорного, который завершает закрытый слог, а следующий слог строится по закону возрастания звучности: *кар-та*, *стол-ба́*, *ам-ба́р*; *ан-тра́кт*; *пер-ста́*.

Этому же закону подчиняется [й], который отходит к предшествующему гласному, т.к. [й] обладает большей звучностью, чем следующий шумный и сонорный, и слогораздел перед [й] нарушал бы закон восходящей звучности в начале слога: *вой-ди́*, *зай-цы*, *тай-га́*, *чай-ник*, *сто́й-ло*, *пой-му́*.

В начальном и конечном слогах слова закон восходящей звучности, по мнению Р.И. Аванесова, нарушается в тех случаях, когда в начале слова стоит сочетание сонорного согласного с шумным: *рта*, *ртуть*, *ржѣ́т*, *ржаной́*, *ржа́вый*, *рде́ть*, *лгу*, *лба*, *льго́та*, *льна*, *Мга*, *мха*, *мишѣ́тый*, *Мста*, *Мценск* и т.п. (2-1-3 2-1-1-3) и в конце слова — сочетание шумного с сонорным: *быстр*, *шустр*, *мини́стр*, *добр*, *мудр*, *ве́тр*, *драхл*, *во́бл*, *ру́бль*, *во́пл*, *драхм*, *лохм*, *со-блазн*, *песнь*, *казнь* и т.п. (3-1-2, 3-1-1-2). Это противоречие закону восходящей звучности может сниматься, если сонорный становится слоговым. В других случаях противоречие, по мнению Р.И. Аванесова, сохраняется.

Однако, как показали исследования⁷, строение начального и конечного слога не

⁶ Аванесов Р.И., Сидоров В.Н. Очерк грамматики русского литературного языка. — М., 1945. — С. 17–21 / Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. — М., 1956. — С. 41–59.

⁷ Касаткин Л.Л. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка. — М., 1999. — С. 275–281.

противоречит закону восходящей звучности во всех случаях: если сонорный в таких словах не становится слоговым, то его звучность снижается до уровня соседнего шумного согласного, звонкого или глухого. Если звуки в слове *ртуть* имеют звучность 3-1-4-1 (по индексации М.В. Панова) то [р] слоговой, если 1-1-4-1, то [р] неслоговой. Если звуки в слове *рубль* имеют звучность 3-4-2-3, то [л'] слоговой, если 3-4-2-2, то [л'] неслоговой. Во всех случаях закон восходящей звучности нарушается.

Такое же снижение уровня звучности сонорного согласного перед шумным возможно и в середине слова. В слове *моржи* звучность может распределяться следующим образом: 3-4-3-2-4, тогда слоговое деление *мор-жи*. Если звучность 3-4-2-2-4, то слоговое деление *мо-ржи*. В слове *поршень* [р] может иметь индекс звучности 3, и тогда слоговое деление *пор-шень*; если [р] оглушается до уровня звучности 1, то тогда слоговое деление *по-ршень*. Слогораздел перед сонорным в этих случаях в большей степени соответствует закону восходящей звучности в слоге.

На стыке морфем внутри слова действуют, по мнению Р.И. Аванесова, те же закономерности, что и внутри морфем, за исключением случая, когда произносится долгий (двойной) согласный перед согласным. В этом случае слогораздел проходит между одинаковыми звуками. Такое произношение возможно на стыке приставки и корня: *бе[з]вучный*, *ра[з]накомился*, *во[з]рился*, *бе[с]порный*, *ра[с]лышать*, *ра[ш]швырять*, *ра[ш]шнуровать*, а также в качестве одного из вариантов произношения на стыке с суффиксом: *пелопонэ[с]кий*, *эскимо[с]кий*, *пропаганди[с]кий* (*пропагандистский*), *с[ш]шность* и т.п.

На стыке односложных предлогов со следующим словом слогораздел такой же, как и внутри слова: *по-д осино́й*, *бе-з отца́*, *и-з о́зера*, *бе-з тро́йки*, *бе-з про́са*. Поэтому в фонетических словах *и скота* и *из кота*, *и скита* и *из кита* слогораздел одинаков: он проходит перед сочетанием согласных. Закрытые слоги, как и на стыке приставки и

корня, возникают в случае долгого согласного перед согласным: *и[с]с[с]кота́*, *и[с]с[с]кита́*, *бе[с]с[с]ло́в*, *бе[з]з[з]во́на*, *и[з]з[з]рачка́*, *и[с]с[с]воего́*, *бе[ш]шва́*, а также *по[т]т[т]ро́ном*, *по[т]т[т]во́им* и т.п.

На стыке знаменательных слов слогораздел проходит между ними. В некоторых случаях о слогоразделе между словами (точнее, о словоразделе) свидетельствуют фонетические показатели. Так, в сочетаниях *дай оду* и *да, йоду* при отсутствии паузы произносится [й] в конце слога: [да́й|о́ду] и [й] в начале слога перед ударным гласным [да́й|о́ду]; сочетание *вдоль Оки* произносится [вдо́ль-|а́к'и́] с предупредительным [а³] после мягкого согласного, что невозможно внутри слова (ср. *гиляки* — [г'ил'ик'и́]); сочетание *сквозь улицу* произносится [скво́ с'у́ л'ицу́] с ударным [у́] между мягкими согласными, тогда как внутри слова в этой позиции произносится [ү́] (ср. *висюлька* — [в'ис'ү́ л'кә́]).

Р.И. Аванесов установил градацию по степени звучности в три единицы, М.В. Панов — в четыре единицы. Другие лингвисты устанавливают более дробное членение:

- 12 — гласные нижнего подъема,
- 11 — гласные среднего подъема,
- 10 — гласные верхнего подъема,
- 9 — гласные верхнего подъема неслоговые,
- 8 — согласные сонорные носовые,
- 7 — согласные сонорные носовые,
- 6 — согласные шумные звонкие щелевые,
- 5 — согласные шумные звонкие аффрикаты,
- 4 — согласные шумные звонкие взрывные,
- 3 — согласные шумные глухие щелевые,
- 2 — согласные шумные глухие аффрикаты,
- 1 — согласные шумные глухие взрывные.

Однако различие между большинством этих групп либо вовсе не имеет значения для слогового деления, либо не имеет значения в большинстве позиций в слове.

Так, рядом могут стоять гласные разных подъёмов и, следовательно, разные по уровню звучности, но они не сливаются в один слог, каждый из них образует вершину сво-

его слога: *виртуоз, лиана, радиоактивный, биоинициация, неоинициаты*⁸.

Щелевые согласные по уровню звучности выше, чем аффрикаты и взрывные, но на стыке щелевого со следующей аффрикатою или взрывным в начале и середине слова не возникает слоговая граница: *сцена, штык, ждать; пе-сцы, ба-хча, ка-фтан, и-зба, за-жги*. Для закона восходящей звучности эти тонкие различия несущественны в консонантных сочетаниях в начале слова и в интервокальном положении.

Но в конце слова некоторые из этих различий по степени звучности могут стать определяющими для возникновения дополнительного слога. М.В. Панов приводит пример конечного слогового [ф'], выступающего после взрывного, в слове *ветвь* в стихах Б.Л. Пастернака:

*Достатком, а там и пирами,
И мебелью в стиле жакоб,
Иссушат, убьют темперамент,
Гудевший, как ветвь, жуком.*

По мнению М.В. Панова, образует слог и конечный щелевой после взрывного в таких случаях, как *Вакх, ветх, букв*, и конечный носовой сонорный [р] после носового в слове *Кимр*⁹. В этих примерах конечный согласный более звучный, чем предшествующий. Происходит нарастание звучности в конце слова, которое образует слог.

Л.В. Бондарко считает, что в русском языке все слоги открытые, за исключением интервокальной группы с первым [и], который отходит к предшествующему гласному. Такое решение основано на предположении, что звуки, входящие в один слог, связаны теснее, чем звуки, принадлежащие разным слогам. Из этой посылки делаются следующие выводы: если в сочетании ГССГ слоговая граница проходит между согласными (ГС-СГ), то взаимовлияние первого гласного и следующего согласного должно быть больше, а взаимовлияние согласных меньше, чем в том случае, если

слогораздел проходит перед первым согласным (Г-ССГ).

Л.В. Бондарко показывает, что перед огубленным гласным лабиализация распространяется на все предшествующие согласные независимо от их качества и от места ударения: *пáсту* [пáс°т°у] и *посту́* [пáс°т°у́], *ма́рку* [ма́р°к°у] и *озерку́* [а°з°и°р°к°у́]. Первый гласный неогубленный, но это не оказывает существенного влияния на следующий согласный. Отсюда вывод: слогораздел в этих словах проходит после первого гласного и вся группа согласных принадлежит второму слогу.

Другой случай, когда первый гласный огубленный, а второй неогубленный: *пу́сто* [пу́стэ] и *уса́* [у́сэ]. Воздействие [у] на следующий [с] здесь одинаково: лабиализация распространяется лишь на первую треть согласного. Слогораздел в слове *уса* проходит после первого гласного, следовательно так же слогораздел в слове *пу́сто*.

Одинаково и воздействие мягкого [р'] на предшествующий гласный в словах *горе* и *горько*. А так как в слове *горе* слогораздел проходит перед [р'], то, следовательно, так же слогораздел и в слове *горько*.

Л.В. Бондарко считает, что на слогораздел не влияют ни границы между морфемами внутри слова, ни границы между словами. В сочетаниях *были стужы* и *Борис тужит* согласные *ст* лабиализованы в обоих случаях — [с°т°], поэтому слогоразделы в связной речи здесь таковы: *бы-ли-сту-жи*, *Бо-ри-сту-жит*. В выражениях *Мать укажет вам дорогу* и *Катю каждый знает* согласный [т°] лабиализован и в слове *мать* и в слове *Катю*, характер спектра следующего гласного также одинаков, следовательно, и здесь слоги открытые в обоих случаях: *ма-т'у-ка...*, *ка-т'у-ка...*

Если слово заканчивается согласным и стоит перед паузой, то и здесь возникает конечный открытый слог. Так, конечные взрывные получают сильное придыхание, функционально выполняющее роль гласно-

⁸ См. Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. — М., 1979. — С. 73–74.

⁹ Панов М.В. Русская фонетика. — М., 1967. — С. 177; *Он же*. О слогаделении в русском языке // Проблемы фонетики. П / Отв. ред. Л.Л. Касаткин. М., — 1995. — С. 30.

го. Поэтому слово *кот* интерпретируется как *ко-тэ*. Конечные сонорные согласные слоговые либо в результате «вокализации», либо в результате оглушения, что сближает их с взрывными: *му-др*, *смо-тр*¹⁰.

Исходное положение этой теории — утверждение, что звуки в одном слоге связаны друг с другом более тесно, чем на стыке слогов, распространено достаточно широко. Между тем ему противостоят факты разных языков.

В севернорусских диалектах, где в интervoкальном сочетании согласных слого-раздел может проходить между согласными, в обычной речи наблюдаются различные виды межслоговой ассимиляции таких соседних согласных по глухости, звонкости, мягкости, месту и способу образования¹¹, в том числе и лабиализация согласного перед лабиализованным согласным следующего слога. Так, в слове *пастух* слогораздел проходит между согласными: *пас-тux* (см. ниже), но оба они лабиализованные: [пас°т°ух].

В русском литературном языке и в диалектах наблюдается регрессивная ассимиляция нелабиализованного гласного следующему [y], в результате чего лабиализованность распространяется не только на звуки перед [y], но и на все звуки предшествующего слога: [м°ук°ула°т°урэ] — *макулатура*, [ф°ук°ул°т°эт] — *факультет* и т.п.¹² Поэтому лабиализованность согласных перед лабиализованными согласными в приводимых Л.В. Бондаренко примерах *пáсту* [пáс°т°у] и *постý* [пáс°т°у́], *мáрку* [мáр°к°у] и *озеркú* [а°з°и°р°к°у́] и др. не свидетельствует о том, что слогораздел здесь перед группой согласных.

В древнерусском языке прошел процесс регрессивной ассимиляции некоторых согласных по мягкости, в результате чего в та-

ких сочетаниях все согласные были мягкие. Затем возник процесс отвердения первого согласного в подобных сочетаниях. В современном литературном языке допустимо произношение по старшей норме: *а[м°б°]и́ция*, *ме[д°в°]вѣдь*, *ра[з°л°]и́ть*, *во[н°з°]и́ть* и т.п. Связь между согласными в приведенных консонантных сочетаниях при старшей норме более тесная, чем при младшей, однако, по теории Л.В. Бондарко, слогораздел здесь тот же — перед консонантным сочетанием.

В севернорусских говорах, как и в литературном языке, [р°] оказывает одинаковое воздействие на предшествующий гласный в словах *гóre* и *горько*, хотя в первом слове слого-раздел *го-ре*, а во втором *горь-ко*. Таким образом, и эти примеры недоказательны.

В потоке речи слова обычно на слоги не делятся, границ между слогами нет, соседние звуки как внутри слога, так и между слогами произносятся без перерыва, «перетекают» один в другой. Невозможно обнаружить эти границы и никакими приборами. Поэтому говорить о слогоразделах в потоке обычной живой речи нельзя. Ассимиляция, аккомодация, коартикуляция соседних звуков осуществляется в обычной речи независимо от того, где в иных произносительных условиях произойдет слогораздел.

Но иногда нам нужно произнести слово или несколько слов громко и отчетливо. Тогда сцепление между звуками ослабевает, слово распадается на слоги. Вы говорите близкому стоящему человеку: «Миша, иди сюда». А в лесу, если он далеко от вас, вы кричите: «Ми-ша-и-ди-сю-да!» По телефону, чтобы лучше расслышали вашу фамилию, вы диктуете: «И-ва-но-ва». Но никто не станет диктовать так: «Ив-ан-ов-а»: такое членение противоречит законам русского слогоделения. А эти законы неодинаковы в разных языках и даже в диалектах одного языка.

¹⁰ Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. — М., 1977. — С. 122–140. *Она же*. Фонетика современного русского языка. — СПб., 1998. — С. 201–212.

¹¹ См. Касаткин Л.Л. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка. — М., 1999. — С. 257–258; Калнынь Л.Э., Масленникова Л.И. Опыт изучения слога в славянских языках. — М., 1985. — С. 173–174.

¹² См. Пауфoшима Р.Ф. Активные процессы в современном русском литературном языке (Ассимилятивные изменения безударных гласных) // Известия АН СССР, СЛЯ. — 1980. — № 1.

Слогораздел — реальная или потенциальная граница между слогами, то место в слове, где при скандировании можно сделать паузу.

Таким образом, узнать о том, где проходит слогораздел в слове, надо, произнося это слово, разделить его на части. Казалось бы, задача очень простая, но разное членение лингвистами одних и тех же слов говорит, что лингвисты свои знания о слове и речи могут привносить в свое представление о том, где должна быть слоговая граница¹³.

Е.Н. Винарская, Н.И. Лепская и Г.М. Богомазов решили узнать, как членят слова на слоги дети.

Дети двух лет еще не могут абстрагировать слова от обозначаемого им предмета. Деление на части слова означает для них деление предмета: «А разве мама делится?» На предложение поделить на части слово *Мурка* один из маленьких испытуемых ответил, что это слово можно разделить на хвост, лапы и глаза. Другой отказался делить слово *кошечка* на том основании, что ей будет больно. Но дети 3,5–4 лет уже вполне справляются с заданием. У них уже сформировалось представление о слогоразделе. Экспериментаторы пишут: «Сколько угодно раз можно предлагать образцы *пустой* и *кар-тош-ка*, ребенок все равно будет членить по-своему: *пу-стой* и *ка-рто-шка*». Слово *кошечка* эти дети делят так: *ко-шеч-ка*, или *ко-ше-чка*, или *ко-ша-чка*. Таким образом, у четырехлетних детей моделью слога является открытый слог.

Дети 4,5–5,5 лет делят слова с сочетаниями согласных как на открытые, так и на закрытые слоги: *о-сна́* и *ос-на́*, *ба́бу-шка́* и *ба́буш-ка́*, *пи-чник* и *пич-ник*, *ма́льчи-шка́* и *маль-чиш-ка́*.

У учеников I класса примеров слога деления на закрытые слоги увеличивается,

что исследователи справедливо связывают с школьным обучением, которое требует членения группы согласных при переносе части слова на другую строку.

У учеников III класса часто встречается и морфемно обусловленное членение слова: *без-у́-преч-ный*, *под-о́-кон-ник*, *от-би́ть*, *за-сну́ть*, *под-о́к-ном*.

В результате исследования авторы приходят к выводу о существовании у взрослых носителей русского языка нескольких слоговых моделей и этим объясняют наличие разных теорий слога¹⁴.

Такую же методику применили Л.Э. Калнынь и Л.И. Масленникова при анализе диалектной речи. Разделить слово на части они просили деревенских жителей, большей частью неграмотных или малограмотных, не отягощенных знаниями о слоге, о правилах переноса при письме, о типах морфем.

В результате исследования установлено, что при скандировании жители вологодской деревни чаще всего членят сочетания согласных: *об-ва́л*, *доб-ро́*, *ба́н-ка*, *ведь-ма*, *дет-до́м*, *вед-ро́*, *Петь-ка*, *сон-ли-вой*, *друж-ба*, *клю́к-ва*, *от-бро́-сить*, *вос-не́* (*во сне*), *соп-со́м* (*со псом*), *ос-фе́-ре* (*о сфере*), и т.п. В этом вологодском говоре существует тенденция к закрытому у слогу при стыке интервокальных согласных.

Жители же тамбовской деревни чаще всего делят слово так, что группа согласных отходит к следующему гласному: *а-бва-ри-ла*, *до-бра́й*, *ша-пка*, *ве-дьма*, *де-ддо́м*, *вы-дра*, *Ка-тька*, *са-нли-вый*, *дру-жба*, *клю́ква*, *пе-сня*, *ги-пса*, *би-сфа́-бри-ки* (*без фабрики*), *а-дбра́-та* (*от брата*) и т.п. В сочетаниях сонорного согласного с шумным также возможно членение перед всем сочетанием: *са-ло́м-ка*, *се́-ма*, *ка-нно́т*, *ки-нжа́л*, *ха-лва́*, *О-льга* и др. Но чаще, чем в других

¹³ Р.И. Аванесов писал, что при решении вопроса о слога делении «очень трудно отрешиться от ассоциаций морфологических, вызванных морфологическим членением речи, и даже графических, связанных с правилами переноса» (Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. — М., 1956. — С. 41).

¹⁴ Винарская Е.Н., Лепская Н.И., Богомазов Г.М. Правила слога деления и слоговые модели (на материале детской речи) // Проблемы теоретической и экспериментальной фонетики. Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики, М.: МГУ, вып. 8. — 1977.



сочетаниях, сонорный отходит к предшествующему слогу: *бо́м-бе, сам-ца́, зам-кни́, кан-по́т, пинь-жа́к, тра́н-спы́рт, Ан-дре́вна, хал-ва́, кыл-па-чо́к, то́л-щи, па́л-ка, Во́л-га, стал-бня́к, тал-кли, ку́р-тка, спир-дза-во́т, це́рь-ква* и др. Звук [и] перед согласным всегда отходит к предшествующему слогу: *ша́й-ба, най-ду́, у-мо́й-ся, Ра́й-ка* и др. Таким образом, в этом говоре существует тенденция к открытому слогу перед интервокальными сочетаниями согласных с первым шумным и к закрытому слогу при сочетаниях с первым сонорным перед шумным и с первым [и]¹⁵. Эта закономерность слогораздела соответствует той, которую установил Р.И. Аванесов для литературного языка. Этим подтверждается правильность его теории слога при определении места слогораздела.

Чем же обусловлено различие в месте слогораздела в интервокальных сочетаниях согласных одних и тех же типов в вологодском и тамбовском (и рязанском) говорах?

Во многих севернорусских говорах сохраняется от древнерусского периода противопоставление согласных по напряженности/ненапряженности, которое в литературном языке и большинстве южнорусских говоров сменилось противопоставлением

по глухости/звонкости. Одно из различий между этими типами связано со степенью длительности согласных в консонантных сочетаниях.

В системе с противопоставлением согласных по напряженности/ненапряженности первый согласный сочетания обычно длиннее второго. Так, длительность первого и второго согласного в одном архангельском говоре с такой системой в среднем равна 62% и 38% от общей длительности консонантного сочетания. В системе же с противопоставлением согласных по глухости/звонкости, наоборот, первый согласный обычно короче второго. Их длительность в литературном языке составляет в среднем 45% и 55% от общей длительности консонантного сочетания¹⁶.

Таким образом, место слогораздела может определяться соотношением длительностей согласных консонантного сочетания. Это подтверждает правильность заключения Р.И. Аванесова о закрытом слоге при произношении долгого согласного перед согласным (примеры см. выше).

Итак, ведущими закономерностями в правилах слогораздела в сочетаниях ГССГ, ГСССГ внутри слова являются соотношение соседних согласных по уровню звучности и по длительности.

¹⁵ С помощью иной методики к таким же выводам о слогоразделе в вологодском и рязанском говорах пришла Р.Ф. Пауфوشима (Пауфوشима Р.Ф. О структуре слога в некоторых русских говорах // Экспериментально-фонетические исследования в области русской диалектологии. М., 1977).

¹⁶ См. Касаткин Л.Л. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка. — М., 1999. — С. 233–237.



Интеграционные тенденции в обучении грамоте

Т.И. ЖУКОВА,

преподаватель Истринского педагогического училища,
Московская область

Еще со времен К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого главным достоинством учебных книг являлось соединение целей обучения и воспитания.

Работая в тесном контакте с учителями начальной школы, мы идем по пути создания интегрированного учебного предмета, предназначенного как для формирования у первоклассников навыков чтения и письма, так и для ознакомления их с окружающим миром.

Для решения первой задачи руководствуемся методической системой обучения грамоте, разработанной в учебном пособии «Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения» под редакцией М.С. Соловейчик (М.: Просвещение, 1993), а также используем каллиграфическую систему Н.Г. Агарковой (см.: Начальная школа. — 1992. — № 2) и приемы развития кисти руки, о которых рассказывает Е.Н. Потапова в своей книге «Радость познания» (М.: Просвещение, 1990).

Выполняя вторую задачу, формируем у учащихся понимание взаимосвязи явлений в окружающем мире. Подобная идея содержится в образовательной модели «Экология и диалектика», автором которой является Л.В. Тарасов.

Покажем, как нам удастся сделать единым учебный процесс, включающий в себя такие разные направления работы учителя.

С первого дня пребывания ребенка в школе воспитываем чувство сопричастности ко всему огромному миру, который является нашим природным домом, стараемся представить природу как неотделимую от нас биосферу, высшим творением которой является человек.

В книжках-малышках для чтения и текстах для списывания помещаем различную

научную информацию о космосе, о планете Земля, о животных и растениях, о деятельности человека на Земле и т.д. Эти тексты носят характер «Почемучкиной Азбуки», так как именно такая форма научной статьи может заинтересовать младшего школьника.

Приведем некоторые примеры.

Что такое вулкан?

Внутри наша планета Земля очень горячая. Иногда расплавленная магма вырывается на поверхность и образуется вулкан. (В этом примере на слух предьявляется слово вулкан для фонетического разбора.)

Что такое иголки на деревьях?

Пищу для деревьев вырабатывают листья. Они перерабатывают и большое количество воды. Иголки на деревьях — это те же листья. Но их толстые оболочки предотвращают испарение воды, необходимой растению.

Какие деревья имеют иголки?

(Слова сосны и ели нужны для фонетического разбора.)

Что такое мёд?

Мёд вырабатывается пчёлами из соков цветов и служит им едой. В нём содержатся многочисленные питательные вещества. Мёд обладает большими лечебными свойствами.

Как называются домики для пчёл?

(Слово ульи используется для фонетического разбора.)

Знакомим детей с простейшими картами звездного неба, мира, России, со схемой строения Солнечной системы. Научно-познавательная информация открывается первокласснику не только в статьях, но и в небольших стихотворениях, с помощью которых стремимся формировать у ребенка «двойное зрение» — зрение ученого и зре-

ние поэта. Вот стихотворение, предваряющее работу по карте материков:

*Беспределен, неизвестен
Мир, в котором мы живём.
Мы по этой карте вместе
В путешествие уйдём.
Чтобы быть за всё в ответе:
За моря, и лес, и дуг.
Чтобы каждый на планете
Был всему живому друг.*

А вот другие стихи с научной информацией.

Тюлень.

*На льдину выходит зверёк не от лени —
На солнышке нужно погреться тюленю.
То в воду нырнёт, то на сушу вернётся,
Везде для тюленя местечко найдётся.
Он плавать и рыбу ловить научился.
Но берег забыть до сих пор не решился.*

Фарфор.

*Эта белая глина прибрежная
Оживала под пальцами нежными,
Танцевала на круге гончарном —
И предстала в наряде венчальном.*

Про молоко.

*Пингвин, китёнок, голубь тоже,
Телёнок... Чем они похожи?
Хоть кит с телёнком незнаком,
Их кормят мамы молоком.
А что такое молоко?
Сказать об этом нелегко:
И жир, и сахар, и белок
Нам обеспечат сил приток.*

(Слова тюлень, фарфор, пингвин нужны для фонетического разбора. Контурные изображения животных и предметов используются для штриховки.)

Многие стихотворения, которые мы предлагаем для выполнения нескольких решаемых задач, представляют собой загадки:

*Днём похожа на тростник.
По ночам ревёт, как бык.*

(Выпь.)

*Шляпки на подружках —
Но не на макушках,
И, как будто заодно,
Все надеты кверху дном.*

(Гнезда.)

*По-рабочему одеты
Плотники. И ловко!
Все в малиновых беретах,
Пёстреньких спецовках.*

(Дятлы.)

Некоторые из стихотворений используются для игры «буриме», воспитывающей поэтический слух ребенка:

*Кто дубки сажает,
Гнёзда разоряет,
Терпит холод стойко?
Пёстренькая (сойка).*

*У этой птицы нос крючком —
Колоть орехи им легко.
А разноцветное перо
Сияет, словно серебро.
Как будто всполохи пожара,
На веточках красавица (ара).*

*Она обитает на суше.
Непросто живётся квакуше.
Наступит ночная прохлада —
Добраться до гусениц надо.
Другие вредители тоже
Ведут с ней себя настороже.
И всем нам усвоить пора бы:
Нужна некрасивая (жаба).*

Современное обучение носит разнородный характер, ведь в классе обычно много хорошо читающих детей. Подбираем для них небольшие литературные произведения с естественнонаучной и нравственной тематикой В. Бианки, Е. Чарушина, Д. Габэ, В. Осеевой, сказки В. Хмельницкого, формирующие нестандартное мышление, стихотворения о родной природе и др. Например, маленький рассказ из книги Э. Сэттона-Томпсона «Животные — герои» как нельзя лучше отвечает нашим целям:

«Когда мы ехали, погоняя наших волов, перед нами появился кулик — зуёк; он тревожно кричал, порывался наброситься на нас. Скоро я понял причину его тревоги — в глубокой колее дороги бегал его птенчик и никак не мог выбраться оттуда. Когда я его заметил, он был уже почти под ногами наших волов. Быстро соскочив с телеги, я побежал вперед и руками поймал птенца. Это был маленький пушистый шарик с коричневыми блестящими глазками. Он доверчиво смотрел на меня, в то время как его родители продолжали сердито кричать.

Никогда я не видел такого нежного, прелестного создания...

Я посадил птенчика в безопасное место. Через минуту около него были его встревоженные родители».

Такие произведения, во-первых, открывают детям увлекательный и возвышающий, действенный мир литературы, а во-вторых, позволяют им вступить в дискуссию, т.е. способствуют созданию речевых ситуаций на уроке.

Как же совместить всю эту работу с непосредственными целями урока обучения грамоте?

Это можно сделать только через слово, которое откроет ребенку мир звучащей речи — мир русского языка, что поможет ученику впоследствии «погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его» (Н.В. Гоголь.)

Механизм обозначения звуков речи буквами складывался веками. Именно фонематический принцип письма, которому мы отдаем предпочтение, отражает этот естественный исторический процесс. И все же работа учителя по формированию фонематического слуха сопряжена с рядом трудностей.

Первая из них связана с отбором слов для звукового анализа. В I классе для этого упражнения используются слова, в которых звуки (фонемы) в сильных позициях и в слабых, соответствующих сильным. Но таких слов не так много в нашем словаре. К тому же надо отобрать слова, отвечающие естественнонаучным целям. Вот примеры слов, служащих двум нашим целям: *ара, осы, эму, скворца, улитка, норы, мул, парус, тина, волны, чайка, шишки, сосны, ели, улы* и др. Таких слов, использующихся для формирования фонематического слуха, на уроке чтения должно быть не менее пяти-шести, только тогда навыки звукового анализа будут прочными.

Вторая трудность — это однообразие приемов подачи слов, а от этого зависит, захочет ли ребенок заниматься сложным фонетическим упражнением. Всегда является ошибкой предъявление буквенной записи слова, так как это лишь усиливает путаницу между звуками и буквами. Не всегда возможно показать предмет или его изображение на картинке. Поэтому мы опять обратимся к загадке — фольклорной, литературной, сочиненной самим учителем. Загадка всегда интересна ребенку, к тому же с ее помощью он знакомится с образным строем языка. На уроках мы ис-

пользуем загадки из сборников Л. Толстого, К. Чуковского, В. Хмельницкого, В. Волиной и составляем их сами. Приведем примеры:

*Рассыпался горох на четырнадцать дорог.
(Звёзды.)*

(Л. Толстой.)

Ах, не трогайте меня!

Обожгу и без огня. (Крапива.)

(К. Чуковский.)

Этот маленький радар —

Твой родной природный дар. (Уши.)

(В. Хмельницкий.)

То вверх, то вниз вагон летает.

Кондуктор вдалеке скучает. (Лифт.)

Так же увлекательно можно подать слово в игре «Доскажи словечко», о которой мы уже упоминали. Очень трудно подобрать слова для выделения звука [й']. Предлагаем наши маленькие стишки — «бури-ме» для выделения этого звука.

Белый маленький комок

По снежочку прыг да скок.

Вот и отгадай-ка,

Кто же это? (Зайка.)

Птица ходит по песку —

Моряку сулит тоску.

Птицу примечай-ка:

Шторм пророчит (чайка).

Улетели все метели,

И повеселили (ели).

Ты пой, синичка, пой,

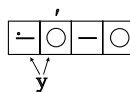
Пой летом и зимой.

Ведь песенка твоя

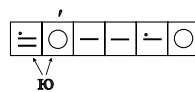
Про милые (края).

Еще один прием подачи слова — научное толкование слова и предъявление его звуковой схемы-модели, которая послужит

Увеличительное стекло.

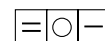
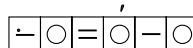


Висячий осветительный прибор из нескольких ламп.



(Лупа, люстра.)

Оборона, охрана Родины.



Инструмент для обнаружения заложенных под землей мин.



(Защита, шуп.)



своеобразным ребусом, а первоклассники очень любят их разгадывать.

Эти упражнения, включающие в себя словарную работу, создадут атмосферу увлеченности на уроке и сделают его результативным.

С их помощью можно расширить как запас слов, так и знания детей о лексическом значении слова. Предлагаем несколько примеров, интересных с этой точки зрения.

*По дому не хлопочет,
Детей растить не хочет,
Не въёт гнездо подружка.
Зовут её (кукушка).*

*Очень любит дом родной
Житель маленький лесной.
Хоть и очень зябнет,
Всё поёт наш (зяблик).*

(Это слова, которые говорят сами о себе.)

*Не на столе она, а в поле,
Гуляет весело на воле,
Сияет дымкой белоснежной
И дарит ароматом нежным.
То не фиалка, не ромашка,
Не колокольчик. Это (кашка; омоним).*

*У бурана есть подруга,
А её название — (вьюга; слово близкое по значению).*

*Ходит ночь за светлым другом,
Одиноко, круг за кругом,
Посылает ему тень.
Но не дружит с ночью (день;*

антоним).

Работа по формированию фонематического слуха должна продолжаться на уроке письма. Для этого в традициях системы Е.Н. Потаповой предлагаем детям объемные контурные изображения предметов, животных и т.д. Их названия нужны для составления звуковых схем-моделей, а изображения используются для штриховки, помогающей отработать элементы букв и сформировать скоропись. В то же время с помощью рисунков дети получают представление о жизни животных, о растениях и т.д.

В наш сложный компьютерный век надо стремиться к тому, чтобы информация, приобретаемая учеником на уроке, не уступала той, которую он получает вне школы. Последовательная интегрированная работа учителя значительно обогатит знания учащихся о русском языке и об окружающем мире. Такая работа будет способствовать формированию у него сознания слитности с природой, о чем М.М. Пришвин писал: «Я слился с жизнью природы, и в душе вдруг, как голубь, затрепетала радость жизни. И я понял в это мгновение, что это чувство есть чувство личности».



Методические рекомендации к написанию сочинений

А.З. МАЙСКАЯ,

учитель средней школы № 37 г. Саранска

Задача учителей начальных классов состоит в том, чтобы развить у детей потребность в написании увиденного, услышанного, прочитанного, учить без боязни делиться своими переживаниями, развивать потребность описывать красоту окружающей природы, красоты человека, приобщать его к миру прекрасного.

Ценность детского сочинения и состоит в том, насколько в нем нашли отражение его чувства, мысли, восприятие им описанного.

И чем раньше начнется эта работа, тем быстрее осуществится продвижение учеников в общем развитии.

Уже в I классе я подвожу школьников к восприимчивости изобразительно-выразительных средств языка, которые служат созданию образа у первоклассников. Разумеется, возможен лишь самый первоначальный подход. Например, уже во втором полугодии I класса мои учащиеся уместно используют известные им изобразительные сред-

ства языка, если в первом полугодии проводилась пока устная кропотливая работа.

Вот как проводилось в I классе работа над сочинением-повествованием с элементами описания на тему «Золотой петушок» (из серии «Домашние животные и птицы»). Детям предлагается рассмотреть иллюстрацию, понаблюдать за ее персонажами и составить рассказ с элементами описания, используя изобразительно-выразительные средства языка (с ними они уже познакомились в букварный период).

Золотой петушок.

Стоял жаркий летний день. Петушок со своей семьей вышел на прогулку. Хотелось пить. Хозяин повел их к озеру. Около озера он стал красивее и веселее. Хвост у него радужный. Грудка, словно чешуя. Гребешок похож на пламя огня. Спинка переливалась, как золото. А сам он был в шортиках. Курочки были рады. Петя напоил их водой. (Лена Симдяшкина.)

Вначале учитель играет существенную роль и направляет мысли детей в нужное русло. Наша цель — содержание пропустить через личностное обсуждение. Вопросы ставятся общего характера.

- Что вы можете сказать об этой иллюстрации? Поделитесь своими мыслями и чувствами.

- Нравится ли вам она?
- Что и чем?
- Что заставило вас повеселиться?
- Что удивило?
- Что можно сказать о его внешности?
- С чем сравнить? Обратите внимание на «одежду» петушка.

Характер вопросов давал простор личной и коллективной мысли, а учитель подхватывал нужную мысль, направлял на поиск. В дальнейшем дети сами будут рассматривать картины и не только раскрывать содержание, но и замечать детали. Высказывания детей при обсуждении иллюстрации говорит о их наблюдениях, умении сравнивать. Это сочинение показывает, как много можно сделать в I классе для того, чтобы дети продвигались в своих наблюдениях вперед, это подготавливает их для восприятия произведений изобразительного искусства.

Девочка не только раскрыла содержание, но и смогла многое заметить и сравнить.

Значит, наблюдательность является главным восприятием. В сознании ребенка отражается то, что он видит. Ведь можно смотреть и не видеть. В таких случаях человек многого не замечает. Эта своеобразная слепота к окружающему миру обедняет человека, делает его однобоким. Красота рядом с нами, вокруг нас, ее надо увидеть. И мы, учителя начальных классов, должны помочь детям замечать изменения, происходящие в природе, подмечать прекрасное в жизни.

После объявления темы сочинения «Моя любимая игрушка» (I класс) многие дети призадумались. Трудно было не только описать, но и проведенная беседа показала, что первоклассники не замечают детали образа, тонкости в наряде своих игрушек. На вопросы они отвечали: «Кукла нарядная, красивая, ее зовут Лиля» и т.д. И вот здесь учитель должен привлечь их внимание: к внешнему виду куклы (глаза, носик и т.д.), к деталям (несхожесть с другими куклами, ее особенности), к тому, какое чувство испытывает ученик при общении с куклой (радость, грусть, печаль).

Беседа показала, что у детей постепенно создавался образ куклы, его неповторимость, они улавливали его настроение, чувствовали радость, у детей появлялись робкие художественные приемы описания.

Приведу в качестве примера сочинение первоклассницы Нины Сизовой.

Пушистик.

У нас в классе есть мишутка Пушистик. Он часто приходит к нам на урок. Мишенька хлопает в ладоши и радуется верным ответам детей. На уроках он всегда нарядный. Шерсть яркая, кудрявая, волнистая. Глаза и носик, как угольки. Лапки словно зелененькие листочки весной. Сам он очень красивый. Мы все его любим.

А это сочинение ее же, но уже в III классе.

Моя любимая игрушка.

Когда я была маленькая, мама на мой день рождения подарила мне куклу. Я её назвала Мариной. У Марины большие голубые глаза с длинными, черными ресницами. Волосы пышные и волнистые золотистого цвета. Щёчки пухленькие и румяные. У Ма-

рины очень красивые, розовые туфельки. Платье пышное с белой каймой, а на голове большой, белый бант. Сейчас я уже в куклы не играю. Хожу в школу, учу уроки, играю на скрипке, пианино, читаю книги. Но иногда в выходные дни купаю Марину, стираю её запылившиеся платье. Она меня очень радует. Когда мне грустно, я беру её в руки, и моя грусть куда-то уходит. Я с ней люблю разговаривать, рассказывать ей о себе, своих мыслях и радостях, а иногда и переживаниях. Она смотрит на меня и, кажется, говорит мне: «Успокойся, я рядом с тобой!» Я с нетерпением жду выходных дней, чтобы пообщаться с ней.

Сочинение написано одной и той же ученицей начальных классов. Мы видим, какого мастерства достигла девочка в описании своей любимой куклы. Здесь есть все. Не только повествование с элементами описания и рассуждения, но и показана эмоциональная сторона: ее чувства, мысли, переживания. Прекрасное есть повсюду — в природе, в благородных поступках людей. Но для младших школьников красота природы на первых порах понятнее.

Фрагменты с урока в I классе, где проводилось сочинение-описание по личным наблюдениям на тему «В чем красота русской зимы», доказывают это.

После вступительного слова учителя о волшебнице-зиме, чтения стихотворений А. Пушкина, прослушивания грамзаписи «Времена года» П. Чайковского проводится оживленная беседа.

- Какие поэтические картины возникли в вашем воображении?
- Какой любимый цвет у зимы?
- Какое чувство, настроение связано с белым цветом? (Чистоты, света, свежести, праздника.)
- Можно ли узнать, какое настроение бывает у зимы? (Разное.)
- Отчего это зависит?

— Значит, зима, как живое существо, умеет переживать, радоваться.

Перед нами стоит задача описать природу зимой, передать ее настроение, красоту зимнего наряда, указать, почему стало так светло и празднично вокруг, описать ее вол-

шебство. Итак, наступила зима. Мы должны поприветствовать ее приход. Что можно сказать о ней? (Зима — чародейка, кудесница, раскинула серебристый ковер, покрыла поля и тропинки, замахала рукавицей. И т.д.)

Что можно сказать о погоде? (Погода стоит ясная и морозная.)

А что вам особенно нравится в ясную морозную погоду? (Под солнечными лучами искрятся, переливаются снежинки разными огоньками. Воздух чист и прозрачен. От мороза горят щеки.)

Но вот зима заглянула в лес. Взмахнула она своей рукавицей и окутала березки серебриным инеем, а на елочки и сосенки надела снежные варежки. (Дети дополняют своими наблюдениями.)

Да, ребята, в лесу стало холодно, и мы вернулись в класс. Остановились и замерли от удивления. Что такое на окнах? (Да это причудливо разрисованы на окнах сказочные узоры, а на них серебристый иней. Иней переливается, сверкает. Узоры такие красивые, глаз не оторвешь.)

Чем же удивила нас зима в пасмурную погоду?

Первый ученик: тяжелый снег. Тучи заволокли небо. Злой ветер кружит снег, бросает его на землю, ничего кругом не видно.

Второй ученик: метель засыпала кусты, накинула на деревья белые полушалки.

Значит, для того чтобы составить полное предложение, надо уточнить, где происходит действие, в какое время. Избегать повторений слов, отбирать только самое главное. Чтобы сочинение получилось ярким, красочности в описании, правильного построения предложения. Мы должны представить себе зиму так, как мы ее видим, чувствуем, понимаем.

Обобщая сказанное, хочется порекомендовать учителям:

1) научить с первых шагов обучения родному языку видеть красоту речи, развивать наблюдательность, помогать замечать изменения в природе, т.е. разбудить и развивать высокие эстетические чувства;

2) научить грамотно, последовательно описать увиденное;

3) соблюдать системность в работе, т.е. каждый день отводить на эту работу не менее 10 минут;

4) чтобы показать образность, красоту родного языка, знакомить детей с I класса с изобразительно-выразительными средствами языка (олицетворением, сравнением, эпитетами).

Хотелось бы еще остановиться на подготовке к сочинению во II, III классах.

Подготовка начинается задолго до того, как дети будут писать сочинение. Они выписывают отрывки из стихов, собирают иллюстрации, наблюдают, идут в библиотеку и ищут нужные статьи. На уроке каждый старается поделиться знаниями, которые он добыл. Такое направление работы развивает у школьников умение отбирать нужный материал к уроку, самостоятельно добывать знания. Это очень важно, чтобы до написания сочинения дети уже работали над отдельными словами, предложениями.

Приведу фрагмент урока, на котором параллельно с изучаемой темой проводится большая лексическая работа по подготовке к сочинениям. Эти две темы переплетаются, проходят красной нитью на протяжении всего урока.

Тема урока «Упражнение в распознавании однородных членов предложения». Подготовка к сочинению «Февральская улыбка».

Задание 1. Подбери однородные члены предложения, используя олицетворения.

*Вьюга — воет (ревёт, завывает);
солнце — улыбается (радуется, смеётся);
деревья — шелестят (шепчутся, переговариваются).*

Задание 2. Определи прямое и переносное значение слов в предложении и назови устно однородные члены предложения.

Золотые лучи февральского солнца ярко освещали бронзовые стволы сосен и серебристые ветви берёз.

Февраль щедр на блеск и яркий свет.

Белый пушистый снег сверкает алмазными искрами и шепчет под лыжами.

Цель: развить у учащихся умение распознавать однородные члены предложения; научить детей олицетворять неживую природу, использовать художественные средства описания, выражать свои мысли, понимать природу, чувствовать ее, любить и беречь.

Задание 3. Распространи предложение — найди нужное слово.

Цель: уточнить предмет, дополнить его признаки, точнее, ярче, богаче представить его.

На доске записаны предложения с пропущенными словами (слова даны в скобках).

По ясному (чистому) небу неслись редкие облака.

Изумрудный (искристый) иней блестит на ветках деревьев.

Хороши ели в меховой (тёплой) шубке!

Задание 4. Составь рассказ, используя однородные члены предложения и данные слова. Найди лишнее слово и подчеркни его.

Конец зимы.

Дни.

Небо.

Проталины.

Ручей.

Задание 5. Подбери нужное слово (при подготовке к сочинению «Осенний лес»).

Листья, грибы, берёзки, небо, трава, рябина, роса, липа, солнышко.

(Пылает, искрится, прячутся, водят хоровод, хмурится, развесила яркие бусы, белокурая, сердобольная, промокшая, ласковое.)

Виды упражнений могут быть разнообразными. Лучше, конечно, использовать такие, которые заставляют детей логически мыслить, сравнивать, анализировать, обобщать. Вот некоторые из них.

1. Предлагаются для сравнения два гриба: мухомор и съедобный рыжик.

Задание. Как отличить ядовитый мухомор от съедобного рыжика?

Какие внешние признаки ты должен знать? Посмотри на окраску шляпок — это тебе поможет.

2. Даются две разновидности ромашки.

Задание. Сравни и опиши (по одним и тем же признакам) полевую и аптечную ромашку.

3. Иллюстрация с мальчиком, сидящим за партой и мечтающим о чем-то...

Задание. Где находится мальчик? Подумай, о чем он мечтает, сидя за партой.

Такая работа развивает у детей не только воображение, но и наблюдательность, мышление, память. Они применяют свои знания об окружающей нас природе, учатся строить предложения, рисовать картины природы, сравнивать их.



етское словотворчество и языковая игра

Е.В. ВОРОБЬЕВА,

аспирантка МПГУ

Детская речь... Как часто, подслушав высказывание ребенка, мы забавляемся, удивляемся «меткости» используемых им выражений. Действительно, весело услышать, что у лысого голова босиком, а гусеница — жена гуся. В первый момент мы не обращаем внимание на то, что по сути своей такие образования являются ошибкой. Да, подобные слова отсутствуют в языке, и ребенок только что на наших глазах «изобрел» слово. Методом проб и ошибок маленький человек познает законы русского языка.

Поначалу детские высказывания кажутся забавными, но при более пристальном их изучении нам открываются грани детского разума. Бесспорно: творящий — значит, мыслящий. И перед нами не просто ребенок, а языковая личность.

Как справедливо заметил *К.И. Чуковский*, переиначивая наши слова, ребенок чаще всего не замечает своего словотворчества. Конечно, многие словообразования ребенка свидетельствуют лишь о его способности освоить на первых порах те или иные отклонения от норм грамматики, свойственные общепринятой речи. Но это ни в коей мере не умаляет языковой способности (одаренности) ребенка.

Известно, что к школьному возрасту происходит значительное снижение «словотворческой активности» ребенка. Однако существуют многочисленные свидетельства о довольно широкой распространенности этого явления в речи даже семилетних детей. По данным анкетного опроса, проведенного *Т.Н. Ушаковой*, факты словотворчества отмечаются, по крайней мере, в речи 88,9% детей старшего дошкольного возраста. Не исчезает бесследно процесс словотворчества и в речи детей младшего школьного возраста.

Отношение исследователей речевой деятельности детей к явлению детского слово-

творчества неодинаково. Одной группой ученых (*К.Д. Ушинский, К.И. Чуковский, В.А. Крутецкий, Г.А. Черемухина* и др.) отмечено, что период овладения детьми речью чрезвычайно показателен в том отношении, что всех здоровых в психическом отношении детей отличают необычайная чуткость к языку, особая активность в отношении языковых форм, элементы словотворчества.

Другая группа исследователей сам факт словотворчества, напротив, не считает чем-то исключительным. Так, например, *Д.Б. Эльконин* понимает его как «симптом овладения ребенком языковой действительностью».

Итак, усвоив систему языка, ребенок настолько «вписывается в ее рамки» и следует языковым законам, что в творчестве отпадает необходимость. Ребенок воспроизводит в своей речи услышанные ранее слова, фразы, порой заученные наизусть. И как бы сама собой исчезает потребность чувствовать язык. Но нельзя категорично отвергать творческое начало в процессе усвоения детьми родного языка. Однако попытки создавать неологизмы только ради новизны, без иных осмысленных целей, почти всегда производят неприятное впечатление.

Рассмотрим процесс «детского словопроизводства» относительно проблемы языкового творчества. Обратимся для этого к понятию языковой игры, которая используется в процессе обучения как один из вариантов творческой работы.

Учитывая психологические особенности детей младшего школьного возраста, игра является одним из ведущих видов деятельности, что оправдывает ее использование в обучении.

В последнее время все чаще говорят и пишут об интенсификации процесса обучения. В данном случае языковая игра выполняет важную роль. При участии в языковой

игре информация поступает к ребенку не только через зрительные и слуховые каналы, она подкрепляется и эмоциональной сферой.

Атмосфера игры, радости, взаимопонимания помогает устранить эмоции отрицательного характера: чувство боязни, неуверенности, тем самым увеличивая мотивацию учения и повышая эффективность процесса обучения. При использовании игровой ситуации в обучении отмечается высокий эмоциональный настрой учащихся, что способствует усвоению информации как на сознательном, так и на подсознательном уровне. Кроме того, языковая игра обладает высокой степенью наглядности. Она дает возможность детям овладеть родным языком в непринужденной (опосредованной) форме. Играя, дети внимают в сущность языка, учатся чувствовать «природу самого канона».

Какова разница между понятиями «детское словотворчество» и «языковая игра»? Для ответа на этот вопрос определим границу между этими понятиями.

В чем природа словотворчества? Употребление ребенком слов, подобных таким, как «мазелин», «улицонер», вынуждено. Ребенок не знает, как нужно сказать. Поэтому словотворчество ребенка — это творчество поневоле, творчество без установки на творчество.

Иное дело — языковая игра. Это когда человек, в том числе и ребенок, владея нормами языка, намеренно создает новое слово. Наиболее ярко это «новаторство» выражается в творчестве поэтов (например, у В. Маяковского, И. Северянина). Создание окказиональных слов с использованием элементов языковой игры наблюдается в произведениях авторов, пишущих для детей (например, у Э. Успенского, Н. Носова, Б. Заходера, Д. Хармса и др.).

«Когда чувство нормы воспитано у человека, — писал Л.В. Щерба, — тогда-то он начинает чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от нее».

Языковая игра имеет установку на комический эффект и в обыденной речи обычно воспринимается как положительное явление.

Игра может затрагивать все уровни структуры языка и тем самым способна помочь ребенку осознать языковую структуру.

Известные психолингвисты *И.Н. Горелов* и *К.Ф. Седов* к языковому балагурству относят прежде всего словообразовательную игру (в том числе и детское словотворчество). Примером такой игры является возникновение слов-минутков, образованных по частотным словообразовательным моделям. Как показывают наблюдения, возникая в речи, подобные новообразования обычно тут же забываются. Самые яркие — способны просочиться в широкое употребление и даже войти в словарь общенародного языка.

Новообразования окказионального характера позволяют оценить богатые возможности словообразовательных средств русского языка. Создавая новое, незнакомое языку слово, мы стремимся к более яркому выражению мысли или чувства, к оживлению речи и избавлению ее от утомительной стандартности. Детские писатели используют в своем творчестве окказиональное словообразование с целью оживления языка произведений, создания особого неповторимого стиля, а также делают язык своих произведений более выразительным, образным, эмоциональным, ярким, близким и доступным детям. Обратимся к произведениям, составляющим круг детского чтения. В текстах многих из них присутствуют примеры окказиональных образований. Например:

- Это прекрасно, что вы такие **неразлучники**. (Э. Успенский «Школа клоунов».)

- Знаешь, Пятачок, а я сегодня видел **Слонопоптама**. (В. Милн «Винни Пух и все-все-все».)

- Доктор выслушал младенца,
А потом и говорит:

Инфлюэнца-симулэнца,

Притворенца, лодырит. (С. Михалков.)

Авторские новообразования представлены в произведениях для детей дошкольного и младшего школьного возраста. В результате исследований нами было установлено более 100 случаев использования словообразований окказионального характера в произведениях для детей. И, как показывает

опыт, большинство из зафиксированных примеров не вызывают у детей трудностей в понимании значений «необычных слов».

Очевидно, это происходит потому, что речь самих детей не лишена новообразований, которые, по словам Л.В. Щербы, представляют собой ценную в лингвистическом отношении часть так называемого «отрицательного материала».

Как показывают исследования, одной из причин детского словотворчества является неумение ребенка сказать правильно, выразить свою мысль. Но порой происходит иначе. Ребенок, зная значение узального слова, обыгрывает его и употребляет в нужном ему контексте. Вот один из таких примеров детского словотворчества, который, на наш взгляд, следует отнести к языковой игре.

• У нас сегодня бескультура была. Мы бегали, толкались, бескультурными становились.

Вместо обычного, всем известного слова *физкультура* ребенок употребляет свое, специально созданное для данной ситуации образование «бескультура». Такое использование вновь созданного слова является оправданным и при этом наиболее точно и ярко передает мысль ребенка, создавая некоторый комический эффект ситуации. Приведем еще ряд примеров аналогичного характера.

1. Мальчику среди фотографий опять попался негатив:

• Вот ещё ужастик!

2. По радио за отставание в промышленности и безработицу критикуют Алтайский край:

Это не Алтайский, а Шалтай-болтайский край (в значении, «напоминающий Шалтая-Болтая»).

3. Мальчик шутит:

• А в «Микродине» (название магазина) микробы продаются?

При более подробном рассмотрении таких словоупотреблений в детской речи мы убеждаемся, что проблему «детского словотворчества», так называемых «речевых ошибок», (С.Н. Цейтлин) нельзя представлять однозначно. Во избежание «языковых недоразумений» в речи школьников необ-

ходимо проводить длительную и планомерную работу. В этом направлении предпринят ряд исследований и предложены рекомендации по устранению ошибок и неоправданного словотворчества в речи детей. Среди таких работ следует отметить исследования А.Н. Гвоздева, М.Р. Львова, С.Н. Цейтлин, Е.С. Кубряковой, Е.Г. Мережко, Г.А. Черемухиной и др.

В школьные годы, как и в дошкольный период жизни, дети учатся родному языку в основном методом имитации (подражание речи взрослых), к которому учитель присоединяет другие, требующие той или иной степени осознанности упражнений.

В свое время на это указывал К.Д. Ушинский: «Дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, душевная или телесная, крепнет и развивается не иначе, как от упражнений» (Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собр. соч. — М. — Л., 1949. — Т. 5. — С. 333).

Поскольку процесс «стихийного» усвоения норм продолжается и в школьные годы, следует использовать специально продуманную систему упражнений, позволяющих в значительной степени повысить «речевой потенциал» ребенка и получить возможность контролировать этот потенциал.

Неоценимую помощь учителю в работе, связанной с фактами словотворчества в детской речи, оказывают разного рода словари и справочники: толковые словари русского языка, словари синонимов, антонимов, омонимов, фразеологические. При организации работы с учащимися на уроках русского языка рекомендуется использовать словари, созданные для младших школьников с учетом их возрастных особенностей, например: «Словарик синонимов и антонимов» М.Р. Львова, «Словообразовательный словарь» О.Б. Сиротиной, «Словарик близкородственных слов» Е.Г. Мережко и др. Чрезвычайно важны словари, основанные на анализе «отрицательного» материала, включающего в себя как многочисленные и повторяющиеся случаи смешения слов, так и примеры однократного использования отступления от нормы с целью создания ново-

го слова или придания уже известному слову необычного значения (см.: Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б. Говорят дети. — СПб.: Нива, 1996; Харченко В.К. Словарь детской речи. — Белгород, 1994).

Определим, какое место на уроках русского языка имеет работа по устранению и предупреждению казусов в речи детей. С этой целью был проведен мини-опрос среди педагогов начальной школы Москвы и г. Пензы. Были предложены следующие вопросы:

1. Как часто вы наблюдаете факты ненормативного образования слов в речи учащихся? Как вы поступаете в подобной ситуации?

2. Фиксируете ли вы подобные примеры с целью их последующей диагностики и предупреждения?

3. Как вы представляете себе использование в работе картотеки детских речевых погрешностей?

4. Всегда ли слово, самостоятельно конструируемое ребенком, следует рассматривать как словообразовательную ошибку? Можно ли считать процесс создания ребенком нового слова творчеством? В каком случае?

5. Какие методические приемы работы над процессом словотворчества в речи младших школьников вы могли бы предложить?

6. Считаете ли вы возможным использовать примеры детского словотворчества как исследовательский материал при обучении навыкам словообразовательного анализа?

В результате обработки данных анкетирования стало очевидным, что осуществление работы по классификации и предупреждению ненормативного словообразования в речи младших школьников проводится беспорядочно и в малом объеме. Одна из причин такого положения, как нам представляется, в том, что учителя не имеют ясной программы такой работы, не видят возможностей для ее систематического включения в уроки русского языка.

Вместе с тем каждый учитель понимает, что знание определенного набора языковых средств — конкретных слов, словообразовательных и синтаксических моделей, способов изменения слов разных частей ре-

чи — еще не обеспечивает умелого, коммуникативно-целесообразного использования этих средств. Чтобы такое умение появилось, нужна кропотливая целенаправленная работа. Важно учить школьников не только избегать ошибок, но и искать среди допустимых вариантов более точный, более выразительный, воспитывать у них интерес к такой работе, вкус к слову.

Для приобретения опыта использования средств языка, как и для формирования любых умений, нужны упражнения. В методике разработана типология упражнений, помогающих младшим школьникам учиться формулировать мысли в соответствии с требованиями культуры речи. Рассмотрим типы этих упражнений с точки зрения их использования при работе над словообразовательными ошибками в речи учащихся.

I. Наблюдение за употреблением средств языка в образцовом тексте.

Наиболее продуктивное использование этого упражнения на уроках чтения. В текстах произведений, составляющих круг детского чтения, довольно часто присутствуют примеры авторских новообразований. Весьма эффективным приемом наблюдений за употреблением элементов словотворчества (языковой игры) может быть лингвистический эксперимент, при котором авторский текст «изменяется», заменяются «ключевые» слова (авторские образования) для того, чтобы путем сопоставления убедить учащихся в точности, выразительности авторского варианта.

Для проведения такого рода эксперимента предлагаем подобрать тексты поэтического характера, например:

1. *Не приходите без подарков
в День рождения.
Кому нужны такие прихождения?!
Кто не приносит нам подарка
в День рождения,
Тот нам, увы, приносит только
огорчения!*
(Б. Заходер.)

2. *Доктор выслушал младенца
А потом и говорит:
— Инфлюэнца — симуленца,
Притворенца, лодырит.*
(С. Михалков.)

3. Говорили Вове:

— Вова,

*Хоть немного съешь второго!**Вова встал,**Взглянул на рыбу,**Что поджарена была:**— Я напёрвился, спасибо! —**И пошёл**из-за стола.*

(И. Демьянов.)

- Найдите в текстах «необычные» слова.

Подумайте, как можно сказать по-другому.
А как лучше? Почему?

- 4. На доске записано стихотворение-шутка:

*Паши — пашет,**Маши — машет,**Кати — катит,**Вити — вьет,**Коля — колет,**Поля — полет**Петя — петь не устаёт.*

- Нужно определить, являются ли родственными слова в каждой строчке. Для доказательства неродственности слов учащиеся должны сказать, как будут звать этих ребят, когда они станут взрослыми, и будут ли похожими их имена на слова, обозначающие действия.

II. Редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств.

Для подготовки подобного упражнения незаменимую помощь может оказать учитель картотека детских речевых новообразований. При обучении навыкам словообразовательного анализа ученикам для правки предлагаются тексты, в которых имеются детские словообразования, например «мухота», «ужарели», «близь» и др., с целью определить способ словообразования, словообразовательный аффикс, попытаться объяснить причину использования такого способа образования слов.

Приведем несколько детских высказываний, содержащих речевые новообразования:

- 1. И было у этой ведьмы два ведьмежонка маленьких.

- 2. Домочадцы — это такие люди, которые курят дома.

- 3. — Эта ложка — негодяйка.

— Что ты ругаешься?

— Я не ругаюсь. Она ведь старая, никуда не годная.

- 4. — А кто жена у снегиря?

— Снегирёнок. Нет, снегирюха.

- 5. Жалко, что воскресенье только одно. Хорошо, если бы после воскресенья было восьмисенье, девятисенье, десятисенье.

- 6. Бабушка внуку:

— Голубчик ты мой!

Илюша:

— Не голубчик, а голубец!

- Найдите в предложениях «необычные» слова. Определите их значение. Как образованы эти слова? Можете ли вы объяснить, с какой целью они образованы?

III. Конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня, например построение слов из заданных морфем. Это упражнение часто присутствует на уроках русского языка, но прежде чем что-то конструировать, надо уточнить конечную цель, т.е. какое значение выразить, в каком контексте потом это слово употребить. Без выполнения этого условия снижается обучающая ценность задания, «упражнять можно только в чем-либо известном... Если же правила неизвестны, то и упражняться не в чем» (см.: Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Общие вопросы методики. — М., 1974. — С. 81).

При конструировании слов из заданных морфем следует учитывать: сознательное усвоение учащимися теоретического материала по словообразованию и целенаправленную работу учителя по развитию речи при изучении соответствующих разделов, развитие умений, навыков в подборе родственных слов, нахождение производящих единиц, определение значений словообразовательных аффиксов.

В обучении учащихся конструированию слов из заданных морфем можно использовать следующие упражнения:

- 1. Подберите однокоренные слова с разными суффиксами, уменьшая исходное слово:

*нос — носик — носишко**человек — человечек — человечико*

волос — ... — ... —

стол — ... — ... — ...

река — ... — ... — ...

хвост — ... — ... — ...

борода — ... — ... — ...

2. Подберите и вставьте вместо точек такой корень, чтобы получилось целое слово. Найдите как можно больше вариантов таких слов.

Записаны начало и конец слова.

пере ... ка

пере ... чик под ... ка

IV. Подбор слов. Отличие этого упражнения от предыдущих в том, что при его выполнении ученик сам ищет средства для решения речевой задачи, а не опирается на предложенные учителем. Такие задания следует использовать как при подготовке к изложению, сочинению, так и при сочинении загадок, считалок по заданному началу. При этом вероятна ситуация, в которой учащийся употребил при создании текста «свое» слово, не принятое в языке.

Однако, чтобы сочинять стихи, нужно уметь наблюдать, замечать вокруг самое яркое и необычное, уметь подбирать выразительные слова, и главное, надо уметь рифмовать. Поэтому основная задача на этом этапе: формировать у учащихся представление об особенностях стихотворной речи. Для этого проводится игра «Кто больше подберет рифм к словам»:

снежок — ..., ..., ...

радуга — ..., ..., ...

мяч — ..., ..., ...

играть — ..., ..., ...

С этой же целью часто используется игра «Скажи в рифму», в которой учитель читает стихотворение, а дети обязательно в рифму договаривают последнее подходящее по смыслу слово.

Прежде чем приступить к сочинению загадки или считалки, проводится подготовительная работа по определению основных свойств предмета и его отличительных особенностей. Только после проведения такой работы следует предлагать учащимся упражнения составить или придумать загадки или считалки.

Для сочинения загадок можно использовать такие образцы:

1. *Что за звёздочки сквозные*

Все сквозные — вырезные,

2. *Вот иголки и булавки*

Молока они хотят.

Для сочинения считалок можно предложить учащимся следующие примеры текстов:

1. *Вышли белки на опушку*

Говори поскорей,

Не задерживай людей.

2. *Раз, два, три, четыре, пять!*

_____ на лужок

Кто не хочет танцевать

Следует отметить, что приведенные задания не являются единственными в обучении учащихся словообразовательным навыкам, в воспитании культуры речи. Каждый учитель волен выбирать тип упражнения и дидактический материал в соответствии с задачами урока и способностями учащихся.

Результатом работы над словообразовательными навыками, упорядочением процесса словопроизводства в речи младших школьников является использование на уроках русского языка и чтения такого приема языковой игры, как каламбур, потому что «смеяться от души, искренне смеяться, — для ребенка так же естественно, как пить и есть, и почти так же важно» (В. Русаков).

Однако секретам комического надо учить. Самый важный секрет, который следует раскрыть ученикам, состоит в том, что в основе всех приемов комического лежит несоответствие, отклонение от нормы, на этом строятся все приемы создания комического эффекта, среди них: а) преувеличение; б) окарикатуривание; в) несоответствие между формой и содержанием; г) игра слов, каламбур и др.

В заключение сделаем некоторые выводы. Во-первых, процесс словотворчества в детской речи не исчезает при поступлении ребенка в школу, и поэтому необходимо проводить систематическую работу по его регулированию. Во-вторых, процесс словотворчества в определенном смысле способ-

ствует формированию словообразовательных навыков. И, в-третьих, при достаточном объеме теоретических знаний по словообразованию и практическими навыками словопроизводства младший школьник способен овладеть наиболее простыми приемами языковой игры.

Используйте на уроках русского языка

Пословицы и поговорки

С произведениями фольклора дети встречаются, как известно, рано. Придя в школу, они уже знают колыбельные песенки, считалки, загадки, пословицы и поговорки¹ и другие виды устного народного творчества.

Традиционно большинство программ по литературному чтению (а затем и по литературе) включают в себя произведения устного народного творчества как русские, так и переводные. Они могут стать добротным тренировочным материалом для уроков русского языка.

Предлагаемый материал — загадки, пословицы, поговорки, песенки, потешки, считалки, приметы, отрывки из сказок — распределены в соответствии с изучаемыми орфографическими и пунктуационными правилами в I–IV классах.

Расположение материала по обозначенным темам условно, так как одна и та же загадка, пословица, предложение из сказки и т.д. могут быть использованы на уроках по

разным темам. Так, загадку про орех: «*Не разбив горшочка, не съест кашики*», — в III и IV классах можно записать полностью при изучении, например, темы «Правописание слов с разделительным твердым знаком», а во II классе учащиеся, тренируясь в правописании слов с безударными гласными, запишут только слово отгадку орех. В зависимости от уровня подготовки детей преподаватель сам решает, в какой форме будет выполняться задание: выборочное списывание, запись отдельных слов (на изучаемое или повторяемое правило), запись под диктовку и пр.

I класс

Слова с жи, ши, ча, ща, чу, шу

Хвостом виляет, зубаста, а не лает. (*Щука*).
Ног нет, а хожу. Рта нет, а скажу, когда всем спать, а когда вставать. (*Часы*).

В брюхе — баня, в носу решето, на голове пупок, всего одна рука, и та — на спине. (*Чайник*).

¹ *Поговорка* — выражение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания и не являющееся афоризмом (Ожегов С., Шведова А. Толковый словарь русского языка. — М., 1999. — С. 530).

Поговорка — складная, короткая речь, ходячая в народе, но не составляющая полной пословицы: поученье в принятых, ходячих выражениях; условный оборот речи, обычный способ выражаться. Я подпоясался, совсем собрался (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1980. — Т. III. — С. 155).

Пословица — краткое народное изречение с назидательным смыслом; народный афоризм (Ожегов С., Шведова Н. Толковый словарь русского языка. — М., 1999. — С. 568).

Пословица — краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказания или в виде житейского приговора; это ходячий ум народа; она переходит в поговорку или простой оборот речи. *Пословица не на ветер молвится* (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1980. — Т. III. — С. 335).

Сильнее солнца, слабее ветра, ног нет, а идёт, глаз нет, а плачет. (*Туча.*)

**Большая буква в именах людей
и кличках животных**

Палку толкал лапкой Полкан.
Палкой Саша шишки сшиб.

II класс

Правописание и, а, у после шипящих

Над двором, двором стоит чаша с молоком. (*Месяц.*)

Пять чуланов, одна дверь. (*Перчатка.*)
Где сшито на живую нитку, там жди про-
рехи.

Делу — время, потехе — час.

Держи карман шире.

Дом как полная чаша.

Конь бежит, земля дрожит.

На вкус, на цвет товарища нет.

Чай пить — не дрова рубить.

Чудеса в решете.

Чучело только видом пугает.

Умница Катенька, ешь кашку сладеньку,
вкусную, пушистую, мягкую, душистую.

**Правописание слов с сочетаниями
чи, чк, чт**

Белые ручки чужие труды любят.

Какова яблоня, таковы и яблоки.

Ласточка день начинает, соловей кончает.

Ложка (бочка) мёду, бочка (ложка) дёгтя.

Сначала цветочки, а ягодки потом.

Старый друг лучше новых двух.

Зимний ветер морозу помощник.

Синичка — воробью сестричка.

Птицы спят на веточках, лисы спят на
горочках, зайцы спят на травушке, утки на
муравушке, детки все по люлечкам.

Водичка, водичка,

Умой моё личико,

Чтобы щечки покраснели,

Чтоб смеялся роток,

Чтоб кусался зубок.

Говорят, говорят у нас так:

Курочки на улочке — кудах-тах-тах,

Свинки у осинки — хрю-хрю-хрю,

Овечки у речки — бе-бе-бе,

Козочки у лозочки — ме-ме-ме,

Коровки у дубовки — му-му-му,

Конюшки у горюшки — и-го-го.

Кукушечка, кукушечка, птичка серая ря-
бушечка!

Подошла Хаврошечка к яблоне. Веточки
к ней приклонились, и яблоки к ней опу-
стились.

(*Как звали злых сестёр Хаврошечки?*)

**Правописание слов с ь
(обозначение мягкости согласных
буквой ь)**

Конь стальной, хвост льняной. (*Иголка с
ниткой.*)

Я — вода и по воде плаваю. (*Льдина.*)

Что вверх корнем растёт? (*Сосулька.*)

Сколько по ней ни иди, всё будет бежать
вперед. (*Тень.*)

Когда он нужен, его выбрасывают, а ког-
да не нужен, поднимают. (*Якорь.*)

Крыльями машет, а улететь не может.
(*Мельница.*)

Большому всё горько.

Больше думай (слушай), меньше говори.

Смелость города берёт.

Осень — перемен восемь.

Мой Ванюша будет спать

Да большой вырастать.

Он поспит подольше,

Вырастет побольше.

Как на тоненький ледок выпал белень-
кий снежок.

На иве галка, на берегу галька.

**Правописание слов
с разделительным ь**

Меня пьют, меня льют. Всем нужна я,
кто я такая? (*Вода.*)

Один льёт, другой пьёт, третий растёт.
(*Дождь, земля, трава.*)

С хвостом, а не зверь, с перьями, а не
птица. (*Рыба.*)

Гуляет в поле, да не конь, летает на воде,
да не птица. (*Вьюга.*)

Бьётся как рыба о лёд.

Своя семья — самые верные друзья.

Не игла шьёт, а руки.

Море — рыбацье поле.

Учение — путь к уменью.

Здоровью цены нет.

Снегирь зимою поёт на снег, вьюгу и
слякоть.

Февраль силен метелью, а март — капелью.

Апрельские ручьи землю будят.

Осенью и у воробья пир.



Если зимою выюги, то летом ненастье.
Ветер без крыльев летает.
Где была радуга, там и дождь прольётся.

Муравьишка в чаще
Дуб тяжёлый тащит.
Эй, товарищи-друзья,
Выручайте муравья!

**Правописание звонких и глухих
согласных в середине
и на конце слова**

Кругленьким, маленьким до неба доки-
нешь. (*Глаз.*)

Без рук, без ног, а ворота открывает. (*Ветер.*)
Шёл долговяз, в сыру землю увяз.
(*Дождь.*)

Скатерть бела весь свет одела. (*Снег.*)
Мостится мост без досок, без топора,
без клина. (*Лёд.*)

Сам алый, сахарный, кафтан зелёный,
бархатный. (*Арбуз.*)

Без рук, без ног, а рисовать умеет. (*Мороз.*)
Маленький конь, а всё озеро выпил.
(*Лошка.*)

У кого одна нога, да и та без башмака?
(*Гриб.*)

Береги нос в большой мороз.
В зимний холод всякий молод.
Кошка на порог, а мышка в угол.
Шубка зимой не шутка.

Кошка клубком — на мороз.

Улитка.

Улитка, улитка,
Высунь рожки!
Дадим лепёшки,
Свиные ножки,
Кашки горшок,
Хлеба ворошок!

Сеня вёз воз сена.

**Правописание безударных гласных в
корне слова**

Вокруг носу вьётся, а в руки не даётся.
(*Запах.*)

Не князь по породе, а ходит в короне.
(*Петух.*)

Новая посудина вся в дырах. (*Корзина.*)
Много рук, а нога — одна. (*Дерево.*)
Красна девица сидит в темнице, а коса
на улице. (*Морковь.*)

Одно бросил — целую горсть взял. (*Зерно.*)

Белый на белом написал, где бегал. Ры-
жая прочтёт — белого найдёт. (*Заяц и лиса.*)
Кто ни разу шага не сделал? (*Воробей.*)
Конь бежит, земля дрожит. (*Гром.*)

Мы сейчас уху варили,
Посолить уху забыли.
Не солёны караси.
Сбегай соли принеси!

В бору ягодка малина, в бору красная
рябина.

**Правописание слов
с двойными согласными**

Стою на крыше, всех труб выше. (*Ан-
тенна.*)

Правописание предлогов

Без поводка бежит. (*Ручей.*)
Скромность всякому к лицу.
Совість без зубов, а гложет.
Сорока на хвосте принесла.
Без труда нет плода.
День на минуту, болтовни на час.
На языке мёд, а в сердце лёд.

Зима.

— Зима, ты где была?
— В мешке стужу несла,
На землю холод трясла.
У реки гостила,
Во всю реку мост мостила;
У избы побывала,
Окна все разрисовала;
По полям-лесам ходила,
Белой шубой всё накрыла;
Дороги снегом замела
И сугробы намела.

**Большая буква в именах, отчествах,
фамилиях людей, кличках животных,
названиях городов, деревень, улиц, рек,
озёр и пр.**

Ехал в Казань, заехал в Рязань.
Куда Макар телят не гонял.
Москва слезам не верит.
Язык до Киева доведёт.
У лодыря Егорки всегда отговорки.

На крыше у Шуры жил журавль Жура.

В одной деревушке жили три брата: Се-
мён, Василий и третий — Емеля.
(*Кто помогал Емеле в сказке?*)

На море-океане, на острове Буяне стоит
дерево — золотые маковки.

Как у нас семья большая
Да весёлая:
Два у лавки стоят;
Два учиться хотят;
Два Степана у сметаны
Объедаются;
Две Дашки у каши
Питаются;
Две Ульки в люльке
Качаются;
Одна Маша не наша,
Да и та хороша.
(Сколько всего детей?)

III класс

Правописание звонких и глухих согласных

Без рук, без ног — рубашки просит. (*Полушка.*)

Вся дорожка обсыпана горошком. (*Звёзды.*)

Белая кошка лезет в окошко. (*Свет.*)

Не всякий гриб в лукошко кладут.

Остатки сладки.

Редко, да метко.

Если звёзды редко, то и ягод будет мало.

Июль — макушка лета, декабрь — шапка зимы.

У Любашки — шляпка,

У Полюшки — плюшка,

У Павлушки — шлюпка,

У Илюшки — клюшка.

Правописание безударных гласных в корне слова

Под землёй птица гнездо свила, яиц нанесла. (*Картофель.*)

Красенькая матрёшка, беленькое сердечко. (*Малина.*)

Весной веселит, летом холодит, осенью питает, зимой согревает. (*Лес.*)

Текло, текло и легло под стекло. (*Лёд.*)

Всякому мила своя сторона.

Всякая дорога вдвоём веселей.

Натаскала белка орехов в дупло: будет ей в зиму тепло.

Тяп да ляп не выйдет корабль.

Апрель с водой, а май с травой.

В сентябре синица просит осень в гости.

Правописание слов

с непронизносимыми согласными

Без него мы плачем, а как появится — от него глаза причес. (*Солнце.*)

И на нашей улице будет праздник.

Ленивому всегда праздник.

Зимой солнце сквозь слёзы улыбается.

Тёплые и звёздные ночи в апреле — к урожаю.

Дождливое лето хуже осени.

На лбу у царевны солнце горит, в косясе — ясный месяц.

Правописание слов

с двойными согласными

Ссора до добра не доводит.

Правописание приставок

Золотое решето чёрных домиков полно. (*Подсолнух.*)

Жизнь прожить — не поле перейти.

Замолчал, как воды в рот набрал.

Легко сказать, но тяжело сделать.

Снегирь под окном чирикает — к оттепели.

Февраль и теплом приласкает, и морозом отдубасит.

Осень всех наградила, всё загубила.

Правописание слов с разделительным

твёрдым знаком ъ

Не разбив горшочка, не съесть каши. (*Орех.*)

Вырос лес, белый весь. Пешком в него не войти, на коне не въехать. (*Морозный узор.*)

Лето собирает, зима съедает.

Ветер снег съедает.

Съел бы пирог, да в печи сжёг.

Чтобы рыбку съесть, надо в воду лезть.

Правописание существительных

с шипящими на конце

Зимой нет теплей, летом нет холодней. (*Печь.*)

Шкаф большой, дверцы маленькие, кладут белое, вынимают чёрное. (*Печь.*)

Из окна в окно готово веретено. (*Солнечный луч.*)

Махнула птица крылом и покрыла весь свет одним пером. (*Ночь.*)

Сестра к брату в гости идёт, а он от неё пятится. (*День и ночь.*)

Маленький шарик под полом шарит. (*Мышь.*)

Днём как обруч, ночью как уж. (*Пояс.*)

Белый лебедь серому не товарищ.

Сытый голодному не товарищ.

Будет день — будет и ночь.
 Всякая вещь хороша на своём месте.
 Здоровому врач не нужен.
 Как в мае дождь, так будет и рожь.
 Даст небо дождь, а земля рожь.
 Ложь человека не красит.
 Летом свет во всю ночь.

Ткач ткёт ткани на платье Тане.

Правописание окончаний прилагательных

Горькая правда лучше сладкой лжи.
 Держись друга старого.
 Малое слово большую обиду творит.
 Чёрная земля золотую рожь родит.

Правописание НЕ с глаголами

Ласковое, доброе, а глядеть на себя не велит. (*Солнце.*)

В огне не горит, в воде не тонет. (*Лёд.*)

Быстро грызёт, мелко жуёт, а сама не глотает. (*Пила.*)

Зубы имеет, а зубной боли не знает. (*Расчёска.*)

Пятак есть, а ничего не купит. (*Свинья.*)

Сами не едим, а людей кормим. (*Ложки.*)

Не бьёт, не ругает, а плакать заставляет. (*Лук.*)

С огнём не шути и воде не верь.

По снегу грибы не ищи.

Всех сластей не переешь, всех нарядов не переносишь.

Где не бывал, о том не сказывай.

Не хвастай силой, не хвались и умом.

Семеро одного не ждут.

IV класс

Однородные члены предложения

Без рук, без ног, а ворота открывает. (*Вертер.*)

Без нитки да иголки шубы не сшить.

Ворон за море летал, а умнее не стал.

Декабрь год кончает, зиму начинает.

Зима лето пугает, но всё равно тает.

Солнце летом греет, зимой морозит.

Январь тулуп до пят надевает, хитрые узоры на окнах рисует.

Вылез медведь из берлоги и пошёл. Идёт он, по дороге кусты ломает, малину ест, по мягким мхам перекатывается. Хорошо!

Жил один бедняк на берегу моря. Сбирал он в песке раковины, делал из них бусы и продавал их. Продавал он однажды семь ниток бус и купил себе курицу. А курица оказалась волшебная.

Правописание падежных окончаний имен существительных

Летом в шубе, а зимою голо. (*Лиственное дерево.*)

В огороде у дорожки стоит солнышко на ножке. (*Подсолнух.*)

Сидит на ложке, свесив ножки. (*Латша.*)

Кошке игрушки, мышке слёзки.

Лентяй усталости не знает.

Январь — году начало, зиме — середина.

Дождливое лето хуже осени.

Правописание падежных окончаний имен прилагательных

Стальной конёк по белому полю бежит и за собой чёрные следы оставляет. (*Ручка.*)

На трусливого человека всегда собак много.

Хорошие речи приятно и слушать.

Старый друг лучше новых двух.

В январе висит много частых и длинных сосулек — к хорошему урожаю.

Плачет октябрь холодными слезами.

По дубочку постучишь,

Прилетает синий чиж.

У чижа, у чиженьки

Хохолочек рыженький,

А на лапке маленькой

Сапожочек аленький.

Принёс Иван царевне два кольца золотых с изумрудными камнями. Посмотришь на камень при ясном солнце — небо голубое увидишь, белые облака по небу гуляют. А глянешь при лунном свете — море глубокое волнуется, валы пенные белыми брызгами летят.

Правописание личных окончаний глаголов

Что в воде не тонет, в огне не горит? (*Имя.*)

Есть крылья, а не летает; ног нет, а не догонишь. (*Рыба.*)

Меня бьют, колотят, ворочают, режут. Я всё терплю, всем добром плачу. (*Земля.*)

Вечером умирает, а по утрам оживает.
(*День.*)

Воет, свистит, ветки ломает, пыль поднимает, с ног всех сбивает. Слышишь его, да не видишь его. (*Ветер.*)

Живёт без тела, говорит без языка. Никто его не видит, а всякий слышит. (*Эхо.*)

Ниток много, а в клубок не смотаешь.
(*Паутина.*)

Двое смотрят, двое слушают, один говорит. (*Глаза, уши, рот.*)

Баснями сыт не будешь.

Без беды друга не узнаешь.

Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.

Напишешь пером, не вырубешь и топором.

Сладким портят, а горьким лечат.

Тише едешь, дальше будешь.

Цену вещи узнаешь, как её потеряешь.

Поспешишь — людей насмешишь.

Февраль зиму выдувает, а март ломает.

Кто спит весною, тот плачет зимою.

Май леса наряжает, лето в гости ожидает.

В августе зима с летом борются.

Осенью семь погод на дворе: сеет, веет, крутит, мутит, рвёт, сверху льёт, снизу метёт.

Правописание местоимений

И в неё льётся, и из неё льётся, сама по земле плетётся. (Река.)

У вас дрова рубят, а к нам щепки летят.

У него на вербе груши растут.

Друг тот, кто в беде с тобой.

Материал подобран
О. КИРЮХИНОЙ

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

День работой весел. Пословицы и поговорки о труде / Сост. А. Ивановская. — М., 1986.

Ветсы, вьется хоровод. Русские народные заклички, приговорки, календарные песни / Собрал и пересказал Г. Науменко. — М., 1983.

Загадки. Скороговорки / Сост. В. Лунин. — М., 1999.

Круглый год. Русский земледельческий календарь / Сост. А.Ф. Некрылова. — Челябинск, 1996.

Пословицы, поговорки, потешки. Скороговорки / Популярное пособие для родителей и педагогов // Сост. Т.И. Тарабарина, Н.В. Елкина. — Ярославль, 1998.

Ситцевая радуга. Песни, сказки, сказки, пословицы, поговорки Ивановского края / Сост. Н. Копеин. — Ярославль, 1972.

Развитие внимания и памяти у детей в работе над сказкой

I класс

Е.Г. ЦИГАНКОВА,

школа-интернат для детей-сирот, г. Черногорск, Республика Хакасия

От автора

Закончив педагогический институт, я пришла работать в школу-интернат для детей-сирот г. Черногорска. Здесь я столкнулась с такой проблемой: дети в нашу школу поступают абсолютно не подготовленными к обучению. Чаще всего это дети с задержкой психического развития. Стало ясно: все пробелы в знаниях и развитии ребят надо компенсировать в учебное время. С этой целью в расписание был введен предмет «Развитие творческих способ-

ностей». Для детей со слабым вниманием и памятью, с плохо развитой речью и мышлением лучше всего подходит форма урока по сюжету какой-либо сказки. Мне кажется, у меня это получилось, и я хочу поделиться своими наработками с другими учителями.

Цели занятия:

— развитие внимания, артикуляционных навыков, устной речи, координации движения, слуховой и зрительной памяти, умения

узнавать и различать форму плоских предметов;

— развитие цветоощущения, усвоение соответствия части и целого, умения разбивать сложную задачу на несколько простых;

— воспитание умственной активности, интереса к учебной деятельности.

В начале занятия — небольшая разминка. Предлагаю детям игру «Внимание». Показываю детям карточку с каким-либо рисунком. Затем карточка убирается, а детям по памяти надо ее нарисовать. Показывает 4 карточки (рис. 1).



Теперь начинаем разучивание скороговорки (она записана на доске):

Дед Данила делил дыню: дольку Диме, дольку Дине.

Разучивание идет по этапам:

- а) чтение губами;
- б) чтение шепотом;
- в) чтение вслух;

г) сопровождение чтения скороговорки движением рук (руки кладутся на стол ладонями вниз. На первое слово правую руку поворачиваем ладонью вверх, на второе слово поворачиваем левую руку ладонью вверх, на третье слово правую руку возвращаем в исходное положение, на четвертое слово левую руку возвращаем в исходное положение и т.д.);

д) повторение скороговорки на память с движениями рук несколькими учениками. Остальные в это время работают только губами и руками.

Разминка закончилась, и я объявляю тему.

— Сегодня я прочитаю вам очень интересную русскую сказку, название которой вы узнаете, если из данных слов составите предложение (вывешиваю карточки со словами).

велики

у

страха

глаза

Выслушиваю ответы детей, произносим название сказки «У страха глаза велики».

— Кто знает, когда так говорят? (Ответы детей.) Более точно вы сможете ответить на мой вопрос, прослушав сказку.

— Начинаю чтение сказки.

— Дома нет воды, — сказала бабушка внучке. — Пойду на речку принесу.

Взяла бабушка ведро и пошла за водой. Не успела бабушка уйти, как захотела и внучка пойти за водой. Взяла внучка маленькое ведро и пошла за бабушкой. Остался дома петушок, да захотел и он пойти за водой. Взял петушок маленькое ведерко и пошел вслед за бабушкой и внучкой. А в это время из своей норки высунула голову мышка. Подумала-подумала и тоже решила идти за водой. Взяла мышка ведерко маленькое, как наперсток, и побежала к реке... Прерываю чтение.

— Кто из вас самый внимательный, тот скажет, сколько человек отправилось за водой? (2, 4). Почему 2, а не 4?

— Давайте поможем героям сказки и выложим дорожку к реке (из вкладышей набора «Рамки и вкладыши Монтессори»).

— Посмотрите внимательно на дорожку, запомните ее. Перемешайте фигуры. Слушайте сказку дальше.

Вот и собрались они все на реке, набрали воды и отправились домой. Впереди бабушка, за бабушкой внучка, за внучкой петушок, а за петушком маленькая мышка.

— Ой, как же они обратно вернуться? Дорожки-то нет! Соберите ее по памяти, проверьте (показываю рисунок дорожки — рис. 2). Читаю дальше:



Идут они по дорожке. У бабушки вода из ведерка шлёп-шлёп, у внучки шлёп-шлёп-шлёп, у Петушка кап-кап, а у мышки кап-кап-кап.

— Что напоминает вам эта песенка воды? (Физкультминутку.)

Проводим физкультминутку.

*Кап, кап — я капель,
У меня в апреле*

*На весеннее тепло
Капельки поспели.
Кап-кап на скамью,
Детям на игрушки,
Кап-кап воробью
Прямо по макушке.
Воробей — вот так раз —
Очень рассердился,
Он крыльями тряс,
Прыгал и бранился.
— Не ругайся, воробей,
Лучше капельку попей
Талой водицы,
Чтобы не сердиться.*

В. Серов

— Отдохнули? Послушайте сказку дальше.
На краю дороги росла яблоня, а под яблоней спал

— Кто бы вы думали? Отгадайте!

*По полю скачет — уши прячет,
Встанет столбом — уши торчком.* (Заяц.)

— Верно, серый зайчик.

Дул ветер и качал верхушку яблони. Вдруг одно яблоко упало и угодило зайчику прямо в лоб. Вскочил зайчик, прыгнул, да и попал прямо бабушке под ноги. Испугалась бабушка, упала и всю воду пролила.

— Вот дело-то какое чудное!

Испугался и зайчик, побегал он со всех ног дальше и наткнулся на внучку. Внучка упала и всю воду пролила.

— Ну и дело вышло! А кто догадался, что будет дальше? (Выслушиваются предположения детей.)

— Послушаем, что было дальше:

Испугался зайчик еще пуще, побегал еще сильнее. Не заметил он, как налетел на петушка. Закричал петушок, уронил ведро. То-то страху было!

А маленькая мышка, как только увидела, что зайчик бежит со всех ног, бросила ведро да и нырк в кустарник.

— Пролили они воду, растеклась она по земле, стала маленькими лужицами.

Начинаем игру «Собери квадрат».

— Достаньте из конверта фигурки. На сколько лужиц-фигурок растеклась вода? Сколько ведер-квадратов одного цвета можно из них собрать? Составьте квадраты (рис.3).



Проводим еще одну физкультминутку. Показываю детям карточки (размером 5×7 см) с изображением человечков в разных позах. Надо повторить позу под музыку (рис. 4).

Например:



— Читаем сказку дальше:

Успокоилась потом бабушка, подумала-подумала, да и говорит про себя: «Вот счастье, что я спаслась от медведя!»

Задумалась внучка и сказала про себя: «Вот счастье, что я спаслась от волка!»

Подумал-подумал петушок да и говорит: «Вот счастье, что я спасся от лисицы!»

А мышка сидит в кустарнике, выглянуть боится и думает: «Вот уж счастье, что спаслась я от страшного когтя!»

— А что в это время думает зайчик? Какой он? Каково ему? Чтобы ему не было так страшно, давайте соберем из треугольников ему друзей. (После выполнения задания детьми показываю свой вариант рисунка.)

А в это время бедный зайчик всё бежал и бежал. Прибежал он в лес, зарылся там в кучу листьев. Когда успокоился немного, то подумал: «Ну и измучился я! И охотились-то за мной, и бросались-то на меня. Едва спасся!»

— Вот мы и познакомились с новой сказкой. Понравилась она вам?

— А у меня есть хитрое задание для вас. Вы очень внимательно слушали, поэтому, наверное, быстро с ним справитесь. Нарисуйте то, из-за чего начался весь этот переполох. (Дети рисуют.) Давайте проверим, что вы нарисовали. Прочтите, о чем я подумала. (Показываю изограф, см. рис. на с. 58.) Покажите каждую букву в этом слове. (Яблоко.)



Какими я вижу уроки чтения

О.А. ОБНОРСКАЯ,

учитель начальных классов средней школы № 1748 Москвы

Проработав 12 лет в начальной школе, я опробовала все существующие инновационные программы по чтению и убедилась в том, что они не вполне соответствуют цели начального обучения чтению, так как направлены либо только на эстетическое развитие младших школьников, либо на раннюю их профессионализацию (обучение не столько чтению, сколько написанию литературных произведений, или обучение литературоведческому, причем структуралистскому анализу художественной литературы, к которому младшие школьники не готовы).

Все остальные программы к урокам чтения представляют собой компиляцию из упомянутых выше направлений и теории формирования читательской самостоятельности, которую авторы-составители этих программ и соответственно Федеральных комплектов учебников почему-то нигде не упоминают, хотя и используют по своему разумению, с моей точки зрения, абсолютно некорректно.

Изучив теорию формирования читательской самостоятельности в МГПУ (1996–1999 гг.), я убедилась в том, что это действительно научная теория, поскольку она опирается на объективные законы формирования читателя (Закон знания книг; Закон формирования основ читательской культуры и Закон провоцирования обучением нежелания читать), а кроме того, имеет

Подводим итоги.

— Теперь, когда вы послушали сказку и стали чуточку внимательнее и сообразительнее, скажите, почему говорят: «У страха глаза велики?» (Ответы детей.) Верно, когда ты напуган, то может привидеться такое, чего нет на самом деле. И даже маленький зайчик покажется медведем.

Большое спасибо всем за работу.

совершенно определенные и весьма значимые исторические корни (*К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров, Ц.П. Балалон* — XIX век и профессора *Н.И. Кудряшев, Н.Д. Молдавская* и др.).

Пользуясь рекомендациями этих крупнейших методистов, я приняла решение обучать младших школьников не абстрактному чтению, а творческому чтению **предназначенных для них книг**, чтобы подготовить детей за годы начального обучения, во-первых, к самостоятельному общению с миром доступной им литературы, во-вторых, с проверенными наукой и практикой приемами использования книги как специального инструмента для выискивания заключенного в ней опыта при самостоятельном выборе и чтении.

Научное обоснование моей программы дано в работах профессора *Н.Н. Светловской* (см. «Основы науки о читателе». — М., 1993 и «Теория методики обучения чтению». — М., 1996), а в качестве учебного материала на уроках чтения я использую БНШ, изданную пока только как приложение к журналу «Начальная школа» (около 100 книг). Мне представилась возможность проверить действенность такого урока в классе, где работа строится традиционно, учебным материалом на уроке чтения является хрестоматия В.Г. Горещкого, а на уроках внеклассного чтения — хрестоматия

Э.Э. Кац. Этот урок и его эффективность даже в традиционно подготовленном классе я и хочу описать.

Тема «Чудеса рядом!..»

Целью работы на уроке я ставила формирование типа правильной читательской деятельности, или читательской самостоятельности, а следовательно, мне предстояло развивать у детей речь, память, воображение, интерес к книге-собеседнику и их собственное мышление, воспитывать такие черты характера, как доброта, нежность, учить видеть удивительное рядом.

Учебный материал: сборник «Чудеса рядом!..» Стихи и рассказы: Н. Сладков «Загадочный зверь»; сборник «Рассказать тебе секрет?..»; Н. Сладков «Почему заяблик — заяблик?»; детские книги Н. Сладкова.

Оборудование: эпизод, экран, грамзапись «Голоса птиц», картинка с изображениями животных, рисунки макета обложки книги-произведения.

Ход урока

— Как много чудес вокруг! — начала я урок. — Сегодня мы будем говорить и читать о чудесах, которые нас окружают. Тема урока «Чудеса рядом!..» (трафарет со сформулированной темой прикрепляется к доске).

Затем последовательно показываю картинку по одной и спрашиваю:

— Кто это?

Дети называют всех, кого видят (дятел, дрозд, мыши, белка, кошка, цапля, куница, осоед).

— Я знаю, — продолжаю я, — что вы любите отгадывать загадки, думать, рассуждать. Сейчас я прочитаю вам одну загадку. Сядьте поудобнее, приготовьтесь внимательно слушать меня, все представлять и запоминать.

Читаю выразительно, выдерживаю паузы, чтобы дети успевали осмысливать то, что слышат.

Загадочный зверь.

Кошка ловит мышей, чайка ест рыбу, мухоловка — мух. Скажи, что ты ешь, и я скажу, кто ты.

И слышу я голосок:

— Угадай, кто я? А ем я жуков и муравьев! Я подумал и твердо сказал:

— Дятел!

— Вот и не угадал! Ещё я ем ос и шмелей!

— Ага! Ты... (делаю паузу и всем своим видом показываю детям, что жду их ответа. Они тут же реагируют, ошибаются... я заканчиваю: *Ты птица-осоед!* Затем продолжаю чтение).

— Не осоед! Ещё я ем гусениц и личинок.

— Гусениц и личинок любят... (опять жду ответа...) *дрозды, — говорю я.*

— А я не дрозд! Ещё я грызу сброшенные лосями рога.

— Тогда ты, наверное, ... (ответы детей) *лесная мышь.*

— И вовсе не мышь. Бывает, что я ем даже мышей!

— Мышей? Тогда ты, конечно, ... (ответы детей) *кошка.*

— То мышка, то кошка! И совсем ты не угадал.

— Покажись! — крикнул я. И стал вглядываться в тёмную ель, откуда слышался голосок.

— Покажусь. Только ты признай себя побеждённым. (Я опять выдерживаю паузу. — Да! Да! — стали говорить дети.)

— Рано! — ответил я.

— Иногда я ем ящериц. А изредка рыбу.

— Может, ты ... (напряжение слушателей нарастает. Дети просто замерли, вслушиваясь в текст, а я продолжаю...) *цапля?*

— Не цапля. Я ловлю птенцов и таскаю из птичьих гнёзд яйца.

— Похоже, что ты куница.

— Не говори мне про куницу. Куница — мой старый враг. А ем я ещё почки, орехи, семена ёлок и сосен, ягоды и грибы.

Я рассердился и крикнул:

— Скорее всего ты — свинья! Ты лопаешь всё подряд. Ты одичавшая свинья, которая сглупу забралась на ёлку!

— Сдаёшься? — спросил голосок.

Ветки качнулись, раздвинулись, и увидел я ...

Не завершая чтения, останавливаюсь и как бы спрашиваю:

— Кого же увидел рассказчик? Как вы думаете?

— Белку! — кричат дети.

— Почему?

— Она ест орехи, грибы, ягоды, — продолжают дети.

Я заканчиваю чтение:

— *Запомни!* — сказала она. — *Кошки едят не только мышей, чайки ловят не только рыбу, мухоловки глотают не одних мух. А белки грызут не одни орешки.*

— Кто же запомнил, с кем можно спутать белку, если судить о ней только по тому, что она грызет орешки?

Ответов мало и они ошибочные:

— С совой... С чайкой... (Видимо, дети не привыкли, что отвечать надо не вообще, а строго по тексту.)

— Давайте разбираться вместе. Было ли про сову и чайку в произведении? Спутал ли с этими животными рассказчик белку?

— Нет!

— Кто запомнил, с кем же рассказчик путал белку?

— С кошкой... (вешаю картинку на доску).

— С цаплей... (вешаю картинку на доску).

— С мышкой... (вешаю картинку на доску).

— С дроздом... (вешаю картинку на доску).

— С осоедом... (вешаю картинку на доску).

— С куницей... (вешаю картинку на доску).

Перед чтением я назвала заглавие произведения. Кто его запомнил?

Снова ошибочный ответ.

— Чудеса рядом!..

— Разве это не тема урока?

Дети смущенно молчат.

Заглавие «нашего» произведения: «Загадочный... (дети хором) зверь».

— А чего я не сказала? Показываю макет обложки книги-произведения, где заглавие есть, а вместо фамилии автора — знак вопроса.

Дети догадываются:

— Кто написал... Автора не назвали.

— Автор этого произведения, — говорю я, — Сладков. И показываю детям книгу В. Бианки «Хвосты».

— Рассмотрите обложку книги. Подумайте, может ли быть **в этой книге** то произведение, которое я вам читала? Почему?

— Может! — ответили дети хором.

Только одна девочка не согласилась с мнением класса и доказала это: она сказала, что в книге помещены произведения Вита-

лия Бианки, а читали произведение Сладкова, которого там быть не может.

После этого дети удвоили внимание и уже ни разу не ошиблись.

— А в этой книге? (Показываю детям макет обложки.)

— Не может, — говорят дети, — так как автор книги Чарушин.

— А в этой? (Показываю детям макет обложки.)

— Не может, так как в книге то, что написал Пришвин.

— А в этой? (Показываю детям макет обложки.)

Задумались...

— Может, так как книга называется так же, как и тема урока.

— Может, так как нет автора. Значит, в книге произведения разных писателей.

— Как же нам узнать, есть ли произведение Сладкова «Загадочный зверь» в этой книге?

— Надо полистать... Рассмотреть...

Раздаю книги (приглашаю к учительскому столу детей, которые сидят за последней партой. Каждому из них даю книги по количеству детей, сидящих в данном ряду. Вызванные дети возвращаются на свое место и попутно раздают книги сидящим ученикам).

— Вот книги! Рассмотрите их и проверьте свое предположение! Кто нашел? (Все подняли руки.) Как? Открыл и нашел... посмотрел содержание...

— А как удобнее, быстрее это сделать? (По оглавлению.)

— Перечитайте произведение Сладкова «Загадочный зверь». Найдите, что ест белочка. Отметьте карандашом и постарайтесь запомнить.

Дети перечитывают произведение.

— Прочитайте, что же она ест. Закройте книги! Кто запомнил? Что же ест белочка?

— Жуков и муравьев.

— Ос и шмелей.

— Гусениц и личинок.

— Сброшенные лосями рога.

— Мышей.

— Ящериц и рыбу.

— Ловит птенцов и таскает из птичьих гнезд яйца.

— Почки, орехи, семена елок и сосен, ягоды, грибы.

— Как вы думаете, это рассказ или сказка?

— Это сказка, потому что белочка говорит...

— А что тут не сказка?

— То, что ест белочка...(пауза). Нет, это и не рассказ и не сказка, это что-то другое, я не знаю.

— Да, ребята, это не рассказ и не сказка, а...(на доску вывешивается табличка: **сказка-несказка**).

— Если хотите узнать, что же это такое, читайте Сладкова. У него много таких произведений, которые называются «сказка-несказка». Начитайтесь, сравните их и узнаете, что это такое. А сейчас задумайтесь над другим вопросом:

— Кто знает, где можно увидеть портрет Сладкова и узнать о нем?

— В музее...

— В библиотеке...

— И в книгах, — говорю я и показываю портрет Сладкова в его книге «Песенки подо льдом». А хотите узнать, кто поет подо льдом? Найдите и прочитайте эту и многие другие книги Сладкова.

Выставляю ряд книг Сладкова у доски (Сладков, «Медвежья горка». Сладков, «Безжал ежик по дорожке». Сладков, «Песенки подо льдом».)

— А как зовут Сладкова? Как узнать?

— Догадаться по первой букве! (И я еще не успела рта открыть, как дети с азартом начинают выкрикивать свои варианты. Остановливаю их.)

— Нет, ребята, мы гадать не будем! А посмотрим в конце книги. Там обязательно есть нужные нам сведения. (Открываем книги, находим.)

— Николай Иванович Сладков, — с удовольствием читают дети.

Физкультминутка (двигательная под музыку).

Я не успела выключить музыку, как из класса раздался голос:

— А можно еще что-нибудь интересное узнать?

— Конечно, но мне нужна ваша помощь, чтобы раздать новые книги. Вот вам эти

книги. Рассмотрите их и найдите там того же автора, чье произведение сегодня читали. Кто нашел? Как называется новое произведение Сладкова? (Николай Иванович Сладков, «Почему зяблик — зяблик?»)

— Кто такой зяблик?

— Птичка.

— А кто знает, как она выглядит? (Молчание.) Посмотрите, как зяблик выглядит. (Показываю рисунок.) Прочитайте произведение!

(На самостоятельное чтение даю 5 минут.)

— Есть ли в этом произведении загадка? (Да!)

— Какая? (Почему зяблика так называли?)

— Почему перед рассказчиком такая загадка встала? (Дети, пользуясь текстом, читают: «Ну слава-черноголовка — понятно: у самчика беретик чёрный на голове.

Зарянка — тоже ясно: поёт всегда на заре и нагрудничек у неё цвета зари.

Овсянка — тоже: на дорогах всю зиму овёс подбирает.

А вот почему зяблик — зяблик?»

— Разгадал ли рассказчик свою загадку? (Да!)

Как разгадал? (Снова, пользуясь выборочным выразительным чтением, дети отвечают на вопрос.)

— Послушайте голос зяблика и подумайте, когда же это он поет и где при этом солнышко находится? (Включаю грамзапись «Голоса птиц». Дети вслушиваются и хором с места отвечают правильно.)

— Почему рассказчик смог разгадать эту загадку? (Потому что он был наблюдательный, внимательный...)

А вы внимательные, наблюдательные? (Молчание.) Не переворачивая страницы, вспомните, как называется книга, которую вы читаете?

К сожалению, дети не приучены напрягать и развивать свою читательскую память, поэтому и не вспомнили ее название.

— Посмотрите, как она называется? («Рассказать тебе секрет?...»)

Почему же на обложке этой книги нет фамилии автора? (В книге произведения разных авторов.)

Какие еще произведения в этой книге? (Дети читают названия произведений по оглавлению. Они это делать умеют.)

Физкультминутка для глаз под музыку.

— Вспомните и назовите тему урока («Чудеса рядом!...»)

Как вы думаете, почему мы сегодня читаем и говорим о чудесах, о загадках в природе? (Потому что наступает весна.)

Какие весенние месяцы вы знаете? (Март, апрель, май...)

Познакомьтесь вот с таким необычным календарем (высвечиваю его на экран.)

Начинается он в ночь с 21 на 22 марта, и каждый месяц называется совсем непривычно для вас, хотя и понятно. Как вы думаете, чей это календарь? (Птиц... Природы...)

Какой же сейчас месяц по этому календарю? (Урок проводился 13 марта.)

Дети находят с трудом, ошибаются, я им помогаю. Наконец устанавливают.

— А хотите узнать, кто и как составил такой календарь? Если хотите, прочитайте, что об этом рассказал Виталий Бианки и что написал Андерсен вот в этой книге «Необычный календарь». (Класс — весь внимание, детям интересно.)

— Как все-таки много чудес вокруг! — говорю я. — Кто же их замечает и о них нам рассказывает? Кто рассказал о белочке? О зяблике? (Дети задумываются.)

Открываю авторский плакат.



Дети сразу открывают два вопроса: Сладков, «Загадочный зверь». Сладков, «Почему зяблик — зяблик?».

— Дома, — говорю я, — вы можете поискать книги Николая Ивановича Сладкова, а также новые загадки о животных. И на следующем уроке заполнить плакат с учителем полностью.

Под впечатлением от урока дети были готовы продолжать заполнять плакат на перемене. Каждый из учеников взял в руки какую-то книгу Н. Сладкова и убедился в том, что действительно на последней странице фамилия, имя, отчество писателя написаны полностью. Во время урока дети эмоционально, живо, непосредственно реагировали на происходящее, проявляли к читательской деятельности неподдельный интерес. Я получила удовлетворение от урока, а ребята новый опыт общения с книгой-собеседником.

От редакции.

Ольга Артуровна Обнорская — победитель в номинации «Учительница первая моя» Московского городского конкурса «Учитель года-2001». Мы поздравляем Ольгу Артуровну с победой и желаем ей больших творческих успехов.

Уважаемые коллеги!

Готовится к выпуску второй сборник ПРИЛОЖЕНИЯ «Уроки в начальной школе. Поурочные разработки». Приглашаем вас к обсуждению уже вышедшего сборника (1 класс, 1-я четверть), ждем от вас предложений, замечаний, пожеланий, готовы к дискуссии. Редакцию интересует всё: ваше мнение о дизайне издания, его формате, объеме и самое главное — о качестве публикуемых материалов.

Заранее благодарим за сотрудничество.

Редакция журнала

Методические возможности урока внеклассного чтения

Е.Н. СОЛОВЬЕВА,

учитель средней школы № 317 Москвы

В своей книге «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» Д.И. Тихомиров (М., 1914) приводит интересное высказывание: «Есть два рода читателей, — говорит Жуковский: одни, закрывая книгу, остаются с темным и весьма беспорядочным о ней понятием; это происходит или от непривычки мыслить в связи, или от некоторой беспечности, которая препятствует им следовать своим вниманием мыслям автора и разбирать впечатления в них производимые красотами или недостатками его творения; другие читают — мыслят, чувствуют, замечают прекрасное, видят погрешности, и в их голове остается порядочное, полное понятие о том, что они читали».

Если применить это суждение к современному младшим школьникам, то учащихся III–IV классов, обучавшихся по традиционной схеме подготовки младшего школьника-читателя, можно смело отнести к первому роду читателей. Моя работа с младшими школьниками 9–10 лет в который раз подтвердила научное положение, согласно которому детям необходимо **специально обучать чтению как серьезной самостоятельной беседе с книгой**. А там, где детей сразу не приучают видеть собеседника, представленного книгой, они и не научаются «мыслить в связи», чтобы после чтения оставалось у них «порядочное и полное понятие о том, что они читали».

Традиционная технология подготовки читателя в начальной школе особое внимание уделяет пока только одной стороне чтения — технической. Несомненно, работа над техникой чтения важна, но ее, как утверждает Т.Г. Егоров¹, необходимо рассмат-

ривать как средство, при помощи которого ребенок может воспринимать в книге речь конкретного собеседника, слышать ее, понимать, переживать, осваивать, но это средство остается почти невостребованным, потому что ребенок и не догадывается о том, что, читая, он слушает речь собеседника, заключенную в книге.

Для преодоления недостатков в обучении младших школьников чтению детских книг я вот уже два года (с третьеклассниками, а теперь уже с четвероклассниками) веду работу по формированию у детей умения читать творчески, квалифицированно, т.е. владеть чтением-общением. При этом я опираюсь на теорию формирования типа правильной читательской деятельности у начинающего читателя², разработанную профессором Н.Н. Светловской.

Работа с классом включает в себя два направления — техническое, т.е. отработку у учащихся читательских навыков, и собственно содержательное, т.е. формирование у них читательской самостоятельности.

Прежде чем проанализировать уровень освоения учащимися моего класса за два истекших года правильной читательской деятельности, мне хочется отметить некоторые особенности этого класса. На основе наблюдений, результатов обучения по разным предметам, выявления читательских предпочтений, замеров техники чтения мне еще год назад удалось установить неоднородность состава моего класса.

Условно класс можно разделить на две группы.

Первая группа учащихся отличается повышенным интересом к обучению, достаточно высоким уровнем познавательной

¹Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. — М., 1953.

²Светловская Н.Н. Теория методики обучения чтению. — М.: Мегатрон, 1998.

деятельности, продуктивным способом чтения³, повышенной скоростью чтения.

Вторая группа учащихся характеризуется средним уровнем познавательной деятельности, непродуктивным способом чтения, невысокой техникой чтения. У троих учащихся слабая интеллектуальная деятельность и, как следствие этого, — рассеянность внимания, небольшой объем памяти, несформированность интеллектуальных умений (анализа, синтеза, сравнения, обобщения), узкий кругозор, непонимание прочитанного, низкий темп деятельности.

К сожалению, все эти группы объединяло незнание детьми широкого круга разных книг, среди которых каждый из них мог бы выбрать нужную ему книгу; неумение читать-общаться с книгой-собеседником и как результат — нежелание читать детские книги вообще.

За два года целенаправленного обучения мои учащиеся освоили определенный уровень владения читательской деятельностью. Сейчас, когда их вводишь в книжное окружение, дети умеют правильно действовать с любой книгой и среди книг помнят и знают те, с которыми действовали. Есть позитивные сдвиги и в их отношении к самостоятельному чтению детских книг.

Проанализирую этот уровень на примере урока внеклассного чтения по теме «Нам есть кем и чем гордиться».

Учебный материал: С. Романовский — рассказ «Русь». в книге «Родина» (М., 1991; для учителя); сборник «Самое главное» — Л. Татьяничева «Я у старого дуба спросила...» (для учащихся).

Уроки внеклассного чтения я провожу по классической схеме.

На доске записана тема урока «Нам есть кем и чем гордиться», и дети, прочитав ее, приступают к работе с книгой по этапам.

1-й этап — решение задач по ориентировке в книгах.

У дочки выставлены три макета обложек знакомых детям книг. На макетах воспроизведены рисунки, но отсутствуют подписи.

рис.

С. Георгиевская
«Галина мама»

рис.

С. Романовский
«Александр
Невский»

рис.

С. Алексеев
«Рассказы
о Суворове»

Этот этап дает возможность оценить качества читательского кругозора детей моего класса: **широту** и **глубину**. По представленным условным обложкам учащиеся вспоминают и называют авторов и заглавия книг, причем по ходу ответов условные обложки заменяются оригиналами книг. Затем дети мысленно дополняют выставку книгами по данной теме. Мои дети легко не только восстановили название и содержание трех книг, представленных на выставке, но и добавили к ним еще три книги: А. Митяев — «Рассказы о русском флоте», М.Ю. Лермонтов — «Бородино», сборник «Герой никогда не умрет, он в сердце народа живет» (там есть рассказы С. Романовского о Святославе — «Четырехлетний всадник» и «Не посрамим землю русскую...»). Кроме того, дети вспомнили и четыре произведения из других книг: рассказ «Искорка» В. Коржикова из сборника «Нам есть кем гордиться!» (некоторые учащиеся вспомнили героиню этого рассказа М.Г. Исакову — трехкратную чемпионку мира по конькобежному спорту); рассказ «Золотой город» Н. Надеждиной (один мальчик кратко воспроизвел содержание рассказа, выразив свое удивление по поводу достижений «простого огородника» Ефима Грачева); ученик, который испытывал большие трудности при обучении, смог вспомнить профессора Н.И. Пирогова из рассказа А.И. Куприна «Чудесный доктор», а другой запомнил и назвал отрока Варфоломея, ставшего впоследствии Сергием Радонежским — подвижником Земли Русской. Все эти книги, произведения и герои соответствовали теме урока. Ошибочных ответов не было.

Меня порадовала упорядоченность кругозора детей: судя по названным ими книгам и произведениям согласно теме урока можно

³Горецкий В.Г., Тикунова Л.И. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе / Методическое пособие. — М.: Дрофа, 1995.

сделать вывод о том, что в большинстве своем дети усвоили связи: «книга — автор», «тема — книга», «тема — произведение».

Из приведенных примеров видно, что один из показателей обученности — читательский кругозор — у учащихся моего класса несколько расширился и упорядочился, поскольку год назад дети не могли правильно назвать прочитанные ими книги. Им удавалось воспроизвести либо только заглавие одной — трех книг, либо назвать жанр прочитанных произведений («Я прочитала сказки»), либо вспомнить героев, про которых читали («Я читала про веселого слона»).

2-й этап — самостоятельное чтение — рассмотрение учащимися стихотворения Л. Татьянической «Я у старого дуба спросила...»

Этот этап мы организовали так: каждый ребенок получил сборник «Самое главное». Задание для данного этапа работы с книгой: рассмотреть сборник и найти то произведение, которое еще не читали.

Чтение-рассматривание — это основной путь в содержание любой книги. На данном этапе освоения читательской деятельности метод чтение-рассматривание еще детализирован и порядок действий строго закреплен. Насколько мои дети за два года усвоили систему читательских действий, которые и составляют метод чтения-рассматривания, можно судить по наблюдениям за их работой.

Хотя книга «Самое главное» была им знакома, но все-таки учащиеся, соблюдая порядок читательских действий, сначала рассмотрели 1-ю и 4-ю страницы обложки, еще раз вчитались в название книги, всмотрелись в иллюстрацию, затем постранично рассмотрели книгу и только потом выбрали незнакомое произведение — стихотворение Л. Татьянической «Я у старого дуба спросила...». Затем они самостоятельно его прочитали. Для подготовки к выразительному чтению вслух учащиеся читали стихотворение способом «жужжащего чтения». Техника чтения у детей моего класса, как я уже отмечала, различна. Чтобы все дети уложились в отведенное время, для учащихся первой группы предлагалось дополнительное задание: по-

добрать синонимы к словам из стихотворения: *отчие (поля), распевающее, нарёк*.

Проверка результатов самостоятельной работы учащихся проводится на **3-м этапе** урока — на этапе, который мы называем беседа-рассуждение о прочитанном.

Я задала детям такие вопросы: как называется произведение, которое вы прочитали? А кто его автор? Понравилось ли вам стихотворение? Чем? Не хотите ли вы его перечитать?

Перечитывалось стихотворение вслух несколько раз. Все дети с удовольствием выразительно читали его. Никто не остался равнодушным к заданию. Даже слабые ученики не стеснялись читать стихотворение вслух, и по их лицам было видно, что они довольны своей работой. А ведь некоторое время назад эти дети неохотно показывали свое умение выразительно читать текст, так как испытывали страх перед громким чтением.

Затем беседа-рассуждение продолжилась: узнали ли вы, кто назвал нашу Родину *Россией*? А что узнали? А кто это? Давно ли это было? Почему вы так думаете? А красивое ли имя дал народ нашей Родине? Как об этом здесь говорится? Неужели действительно никто не знает как возникли и что значат слова *Русь, русский, Россия*?

Вопросы были мной сформулированы так, чтобы они затронули разные стороны читательского восприятия детей: эмоции, воображение, мышление — и помогли проверить читательские умения: правильно называть произведение (фамилию автора и заглавие), воссоздавать образы, обращать внимание на языковые особенности стихотворения, направлять детей на осмысление опыта, который они получили при выразительном чтении произведения, но до конца еще его не осознали.

На основе анализа ответов можно было установить полноту восприятия произведения детьми: правильно называли произведение и заглавие стихотворения («Я у старого дуба спросила...») и фамилию автора (Татьяничева), обосновали свое отношение к прочитанному: «Мне понравилось стихотворение тем, что автор спрашивает у всех, кто же назвал нашу Родину *Россией*»; «По-

нравился автор своим желанием узнать, откуда пошло название *Россия*»; «Автор нравится своей любознательностью» (это высказывания сильных учеников; они сформулировали свое отношение к стихотворению, четко назвали качество, которое им понравилось в авторе); «Стихотворение очень понравилось, потому что оно очень красивое», «В стихотворении мне понравилась природа. Она очень хорошо описана» (эти высказывания характерны для средних учеников; они запомнили детали описания, легко нашли образные выражения и свое отношение к произведению объяснили их наличием, т.е. дали стихотворению эстетическую оценку). А два ученика пытались пересказать стихотворение, например: «Мне понравилось стихотворение тем, что в нем разговаривают дуб, холм, река» (это ответы слабоуспевающих учеников; возможно, они восприняли красочность картины, изображенной в стихотворении, но образ автора, старающегося заинтересовать нас историей названия нашей Родины, у них не сформировался).

Образы, которые воссоздало большинство учащихся: образ-персонаж — автор, сам интересующийся историей происхождения названия России и увлекающий этим нас; образ-объект — Россия («Это наша Родина»); образ-персонаж — народ («Россию назвал Россией тот, кто Волгу Волгю нарек»); образ-временная ситуация — все это было много-много лет назад («Так давно это было»). Обоснование давности события: «Когда это случилось, не помнит ни дуб, ни древний курган, ни река Волга». Особенность имени России — распевное, т.е. благозвучное, как песня.

После прочтения стихотворения у детей все равно остается вопрос: «Как же возникли и что значит слова *Русь, русский, Россия*?» Для решения этого вопроса нам снова приходится обратиться к нужной книге, и я читаю детям вслух рассказ С. Романовского «Русь» из его книги «Родина».

4-й этап урока — чтение учителем вслух рассказа С. Романовского «Русь». Перед чтением мы с учащимися рассмотрели книгу С. Романовского «Родина», куда и включен

рассказ «Русь» (прочитали название книги, рассмотрели в ее обложку, рассмотрели иллюстрации, бегло просмотрели тексты произведений, входящих в книгу). Некоторые ребята вспомнили и назвали произведения этого же автора, которые они читали раньше: С. Романовский «Александр Невский» и «Четырехлетний всадник».

Ученики внимательно слушали рассказ, хотя некоторое время назад трудно было сосредоточить их внимание на уроках при чтении произведений учителем.

5-й этап урока — вновь беседа-рассуждение о прочитанном.

Вопросы я сформулировала так:

- О чем думал Станислав Иванович Романовский, когда собирался писать этот рассказ?

- Какие картины, образы вставляли перед ним, когда он думал про загадочное слово *Русь*?

- Что он узнал от Анны Ивановны, когда путешествовал по русскому Северу?

- Что мы называем русским Севером? Хочется ли вам это узнать?

- Какие еще вопросы задает нам автор?

- Не захотелось ли вам начать изучать историю нашей Родины, собирать о ней материал?

Учащиеся активно принимали участие в рассуждениях о прочитанном. Замысел автора правильно определила большая часть класса: «Автор хотел узнать, кто такая — великая *Русь*», «Станислав Иванович интересуется историей России», «Автору интересно прошлое Руси», «Романовский тоже хотел узнать, как произошло слово *Русь*» (а трем слабоуспевающим ученикам авторский замысел не был до конца понятен, но они запомнили содержание рассказа и при ответе старались подробно пересказать его).

Показывая свое знание содержания рассказа, и сильные, и слабые ученики смогли выделить художественный образ-картину: «Русь — это страна, где много рек и озер», «Русь — это бескрайние поля, луга, леса, реки, озера», «Русь — это страна света». Выделение этого образа-картины произошло через восприятие детьми образов — однокоренных слов: *русло* («это место, по ко-

тому течет река»); *русалка* («живет в реках и озерах» — этот образ воспринял, запомнил и воспроизвел слабый ученик!); *роса* и *росяница* («капельки воды на траве по утрам»); *Русь* («светлое место»).

Ответы детей были подробные, им нравилось рассуждать о прочитанном, они хорошо запомнили текст рассказа, выделили художественный образ через восприятие однокоренных слов, в большинстве своем уяснили авторский замысел, запомнили новое значение слова *Русь* — светлое место. После беседы по рассказу дети и сами задали мне ряд вопросов: «Сколько лет нашей Родине?», «Как жила Русь?», «Как строили на Руси?». Все эти вопросы нацеливают детей на поиски нужных книг для получения заинтересовавших их ответов.

Завершающим был **6-й этап** — рекомендации к внеурочной деятельности с книгой на текущую неделю.

Я предложила детям постараться узнать, какие песни о матери-Родине есть у нашего народа, какие стихи сложены о нашей стране, как обувались и одевались, как работали наши предки.

Дети проявили заинтересованность в выполнении задания. Некоторые ученики вспомнили, что в их домашней библиотеке есть книги по этой теме. Андрей С. вспомнил книгу А. Рогова «Как строили на Руси», а Наташа Д. назвала книгу С. Романовского «Родина», к которой можно обратиться и найти ответы на все поставленные вопросы. Остальные дети тоже выражали желание выполнить задание, обратившись к книгам, которые есть у них дома.

Итак, как показал анализ урока, учащиеся моего класса уже освоили определенный уровень владения читательской деятельностью, накопили некоторый читательский кругозор и действовать с книгой и среди книг им стало интересно. Конечно, в процессе обучения чтению-общению у меня в классе возникают сложности со слабоуспевающими учениками, которым в силу их интеллектуального развития требуется больше времени для полного освоения читательских действий и труднее удаются рассуждения о прочитанном, но и у этих учащихся уже есть основа для достижения следующей ступени совершенства в овладении читательской деятельностью, и это меня радует.

Методические заметки

От редакции: в ж-ле № 7 за 2001 год была опубликована статья о государственных символах России. Предлагаем вашему вниманию заметки автора статьи **Т.С. Голубевой** о методике проведения занятий по этой теме.

С того момента, когда статья была написана и сдана в журнал, прошло несколько месяцев. Это позволило нам на практике проверить воспитательные и образовательные возможности публикуемых материалов и определить направление дальнейшей работы в разных классах¹. К методическим и педагогическим выводам можно отнести следующее.

1. Хорошо воспринимается и запоминается учащимися исторический фон по-

явления того или иного символа, или его модификация. Любопытно, но и огорчительно одновременно, что детьми почти не осознается тот факт, что герб России и Кремль — ровесники, и возраст их насчитывает более 500 лет. В разъяснении этого заложены, как нам кажется, большие возможности воспитания чувства законной гордости гражданина за свою Родину. Тем более, что 16 февраля 2001 года принято правительственное Постановление

¹ Автор проводила уроки знакомства с государственной символикой России в V–VII классах школ Северного округа Москвы.

(№ 122) о Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001–2005 гг.»

2. Действенным способом воспитания патриотизма и гражданственности является показ отношения к государственной символике в других странах. Например, учащимся можно рассказать, как во время национальных праздников США каждый малыш в правой руке держит национальный флажок, а левую — прижимает к сердцу. Удивительно ласково относятся к своему флагу кубинцы. Они называют его «естерлита солитария», что значит «одинокая звездочка». Впервые эта «звездочка» была поднята восставшими под руководством Хосе Марти в 1850 г. Его друзья, авторы флага, рядом с сине-белыми полосками поместили красный треугольник с белой пятиконечной звездой. Этот революционный флаг и по сей день остается государственным флагом кубинцев.

3. При изучении государственной символики не только можно, но и нужно подчеркивать мысль, что наш герб — один из

самых древних. Это касается и нашего флага (начало XVIII века).

4. Вполне возможно (с помощью учителя музыки) устроить на занятиях, посвященных знакомству с государственной символикой, прослушивание в записи нашего современного и дореволюционных российских гимнов, а также кубинского и французского. Осуществимым кажется и коллективное исполнение гимна РФ.

5. Опыт показал, что к проведению уроков по указанной тематике можно привлекать учащихся средних и старших классов. Так, семиклассники могут подготовить для младших школьников классный час, самостоятельно сделав для него необходимый иллюстративный материал: рисунки четырех модификаций герба, флагов.

В заключение хочется отметить, что эти методические заметки не должны рассматриваться как истина в последней инстанции, хотелось лишь обратить внимание коллег на возможности самой темы. А творчества учителям начальных классов не занимать!

Слово о Руси великой

*Внеурочные занятия по истории
с учащимися III класса*

Н.Г. РЫЛОВА,

Кировская областная детская библиотека им. А.С. Грина

С переходом начальной школы на четырехлетнее обучение изучение истории постепенно входит в учебный план. В некоторых школах и гимназиях история уже становится самостоятельным предметом. Формированию знаний по истории успешно способствует детская книга. Она не только обогащает знания о прошлом страны, но и через живой, достоверный образ вызывает чувство сопричастности к истории своего государства.

В Кировской областной детской библиотеке им. А.С. Грина разработана и апробирована литературно-творческая программа

«Слово о Руси Великой» для учащихся III классов.

Предлагаемый материал включает те формы работы, которые привычны для библиотеки и успешно могут быть использованы в школе. Для диалога с детьми привлечены различные произведения литературы, аудио- и видеоматериалы, репродукции картин великих русских художников. Программа не заменяет учебный материал. Она дополняет, иллюстрирует и углубляет его.

Опыт работы по исторической тематике показал, что характерным для детей младше-

го возраста является восприятие истории как сказки, выдумки, легенды. Учитывая это, мы насыщаем наши занятия рассказами о конкретных героях, раскрываем их личную роль в становлении истории нашего государства. Детям нередко трудно представить, «как было», в чем смысл и историческая ценность того или другого события. Не всегда понятна лексика давних времен. Поэтому каждое занятие сопровождается иллюстративным материалом: стенд с репродукциями картин, картами исторических сражений, словарем по рассматриваемой теме. Дети ведут творческие тетради, в которых записывают литературу к занятиям, исторические даты, смысл новых для них слов. Определенный эмоциональный настрой создает музыка (например, звучание в начале занятий «Патриотической песни» М.И. Глинки).

В течение учебного года третьеклассники стали участниками десяти занятий. Дети были достаточно подготовлены. Материал, представленный в программе, охватывал исторический период с XIII по XIX век. Каждая тема являлась своеобразным подведением итогов ознакомления школьников с историей того или другого периода. Так, например, цикл занятий по литературно-творческой программе «Слово о Руси великой» открывается «Часом знакомства». Его цель: представить содержание всей программы, вручить учащимся буклеты, познакомить с литературой, представленной на выставке. Занятие проходит в форме обзора-выставки. Следующие занятия — конкретно-тематические.

Тема I. Разорая города, шла монгольская орда

Главная цель — воздействовать на эмоции детей яркими, живыми образами русских людей, поднявшихся на борьбу с врагом, раскрыть запоминающиеся картинки татаро-монгольского нашествия, борьбу народа Руси против полчищ хана Батые, ордынского владычества. Ведущая форма — видеобзор.

Литература для чтения:

Голицын С. Сказание о земле московской. — М.: Детская литература, 1991.

Голицын С. Сказание о Евпатии Коловрате. — М.: Малыш, 1987.

Ишимова А. История России в рассказах для детей. — М.: Современник, 1992.

Видеофильм «История государства Российского».

Тема II. С холста нисходит доброта

Его задача — открыть мир древнерусской живописи: возникновение иконописи, картины древнерусской живописи. Андрей Рублев. Учим детей вглядываться в произведения искусства, представить себя живущими в те времена.

Литература:

Порудоминский В. Первая Третьяковка. — М.: Детская литература, 1979.

Тема III. Великий князь Александр Святославович

Тема посвящается личности князя, памяти народа, почитающего героя за славные ратные подвиги. Рассказываем о вторжении шведов и немецких рыцарей в Россию; о битве на Неве и на Чудском озере. Знакомимся с личностью Александра Невского, беседуя по книгам:

Тихомиров О. Александр Невский: Слово о походах. — М.: Малыш, 1985.

Головин Н. Моя первая русская история. — М.: Терра, 1993.

Видеофильм «История государства Российского».

Тема IV. Слово о поле Куликовом

Подводим детей к мысли, что, только объединившись всем вместе, можно справиться с любой бедой, одолеть врага. Раскрываем роль Москвы как центра объединения русских земель, укрепления Московского княжества. Беседуем о Куликовской битве, о Дмитрии Донском. Используем формы художественного рассказывания по прочитанной литературе:

Кончаловская Н. Наша древняя столица. — М.: Детская литература, 1966.

Тихомиров О. На поле Куликовом. — М.: Малыш, 1986.

Шторм Г. На поле Куликовом. — М.: Детская литература, 1987.

Тема V. Не забудет наш народ доблесть русских воевод

Цель: объяснить двойной смысл слова «воевода» (военачальник и руководитель, организатор). Беседуем о роли личности в истории, о смутном времени в России. Знакомим детей с эпизодами защиты Родины от иноземных захватчиков. Раскрываем исторический смысл ополчения под руководством Дмитрия Пожарского и Кузмы Минина.

Комментированное чтение, живая беседа по книгам:

Соловьев С. Наша Россия. — М.: Русское слово, 1996.

Ишимова А. История России в рассказах для детей.

Тема VI. Во славу Отечества

Продолжение разговора о роли личности в истории на примере деятельности Петра I. Петр I и его преобразования в армии, во флоте, в образовании, в быту. Новая столица России — Санкт-Петербург.

Литература:

Алексеев С. Петр Первый. (Серия «Имя»). — М.: Сельская новь, 1995.

Дорофеев А. Корабельные пути. — М.: Малыш, 1989.

Мережковский Д. Утро Петра Великого. (Из детства царевича Алексея.) — М.: Детская литература, 1993.

Видеофильм «Государственный Эрмитаж» (Фаворит Петра Великого»).

Тема VII. Богатырь русской музыки — М.И. Глинка

Дети уже знакомы с этим именем, слушали его музыку. Они охотно знакомятся с творчеством великого русского композитора: слушают «Патриотическую песнь» и другие его сочинения. Беседуем о русской живописи, о музыке других композиторов XIX века. Это своеобразный музыкальный час с учетом знаний, впечатлений от книги «Маленькая повесть о Михаиле Глинке» Е. Канн-Новиковой (М.: Малыш, 1987).

Тема VIII. Встречи в Третьяковской галерее

Опираясь на уже имеющиеся у детей знания, продолжаем разговор о культуре

XIX века. Создаем иллюзию посещения музея, способствуем пробуждению чувства сострадания, радости, печали.

Используем форму видеоэкскурсии.

Литература:

Порудоминский В. Первая Третьяковка. — М.: Детская литература, 1979.

Видеофильм «Третьяковская галерея».

Заключительное занятие программы — «Турнир знатоков». Это подведение итогов всей проделанной работы. Читальный зал превратился в музей старины. Здесь представлены иконы, меч, берестяной бурачок, игрушки солдатиков различных эпох, портрет М.И. Глинки, карта великих сражений, сундучок с «драгоценностями», старинные полотенца, глиняная и деревянная посуда. Участникам турнира предстоит продемонстрировать свои знания в игре «Звездный час», посетить музей старины. Сценарии турнира могут быть различны, как и убранство зала. Все определяется местными возможностями.

Наш сценарий таков. Ведущий рассказывает о программе турнира, о составе и задачах работы жюри, напоминает о книгах, которые были прочитаны, о музыке и произведениях изобразительного искусства, с которыми все познакомились на занятиях «Слово о Руси Великой».

Вниманию детей — участников игры «Звездный час» — представляются ее правила: к каждому вопросу даны три варианта ответа; один из них правильный. В руках всех участников таблички с цифрами 1, 2, 3. Отвечая на вопрос, каждый поднимает ту цифру, которая соответствует правильному ответу. Тот, кто неправильно ответил на вопрос, выбывает из игры. Вопросы задают ведущие, одетые в народные костюмы.

1. Что такое ярлык? (Льготная грамота монголо-татарских ханов*¹. Завещание. Манифест.)

2. Как долго продолжалось монголо-татарское владычество над русскими землями? (10 лет. 1000 лет. 240 лет*.)

¹Правильный ответ помечен значком *.

3. Перед вами репродукции картин из русской истории. Какая из них рассказывает о войне 1812 года? (Просмотр репродукций.)

4. Какое оружие использовали монголо-татары? (Шпага. Лук*. Автомат.)

5. Как называется учреждение, где демонстрируются выставки картин? (Музей*. Школа. Зоопарк.)

6. Кому принадлежат слова «Кто с мечом на русскую землю придет, тот от меча и погибнет»? (Кутузову. Александру Невскому*. Суворову.)

7. Имя какого русского князя связано с событиями 1380 года? (Александр Невский. Иван Калита. Дмитрий Донской*.)

8. Перед вами репродукция картины «Петр Великий». В ранней юности Петр поражал красотой, живостью лица и фигуры: был высок ростом, выделялся в любой толпе. Шагал громадными шагами так, что спутники еле поспевали за ним. Это была личность деятельная, энергичная. Он не знал усталости, всегда работал. Назовите художника этой картины. (В. Васнецов. В. Серов*. И. Левитан.)

9. В каком году русская армия под командованием Петра I одержала блестящую победу над войсками шведского короля Карла XII? (1709*. 1812. 1914.)

10. Перед вами произведение, состоящее из трех картин, — триптих. Автор — Павел Корин. Художник изобразил любимого русским народом полководца Древней Руси, жившего в XIII веке. Он — защитник русской земли от чужеземных захватчиков. Кто он? (Дмитрий Донской. Илья Муромец. Александр Невский*.)

11. Где произошла битва между русскими и монголо-татарскими воинами? (Бородинское поле. Мамаев Курган. Куликово поле*.)

Второй ведущий приглашает всех в музей. Для этого сначала вспомним, что словом *музей* называется *учреждение*, где хранятся предметы, произведения искусства, вещи, чем-либо памятные людям.

Первым российским музеем была Кунсткамера — в переводе «кабинет редкостей». Открыта она была по приказу Петра I в Петербурге в 1710 году. Экспонаты для этого музея —

всевозможные диковинки — привозили со всех уголков России и даже из-за границы.

В нашем музее старины каждый экспонат может рассказать о далеком прошлом. Смело выбирайте один из экспонатов музея и рассказывайте историю, связанную с ним. (Время на подготовку 10 мин.)

Пока ребята выполняют задание, всех остальных приглашаем принять участие в блицтурнире. За каждый правильный ответ вы получаете жетон. Набравшие наибольшее количество жетонов станут победителями.

Блицтурнир.

1. Что означает слово «икона» (образ, изображение.)

2. О ком написаны эти строки:

*То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник.*

(О Петре I)

3. Расшифруйте слово «гимн» (торжественная песнь).

4. Что означают эти даты:

1240 — победа Александра Невского над шведами;
1380 — Куликовская битва;
1812 — Отечественная война;
1238 — нашествие Батые;
1709 — Полтавская битва.

5. Почему один из музеев России называется Третьяковская галерея? (По имени его создателя П.М. Третьякова.)

6. За что русский народ прозвал молодого храброго новгородского князя Александра Невского? (За победу над шведами на реке Неве.)

7. Какое государство было создано монголо-татарами после завоевания Руси? (Золотая Орда.)

8. Назовите произведения русского композитора М.И. Глинки. («Патриотическая песнь», «Попутная песня», «Вальс-фантазия», опера «Жизнь за царя» и др.)

9. Как прозвал народ киевского князя Ярослава за его светлый и ясный ум? (Ярослав Мудрый.)

10. Назовите имена героев. (Минин и Пожарский.)



*Добрый памятник поставлен
Двум героям всей страны
В знак того, что был избавлен
От бесчестья край родной.*

11. Кто напечатал первую книгу на Руси? (Иван Федоров.)

12. При царе Иване Грозном была выпущена монета, на которой изображался всадник с копьём. Как называлась эта монета? (Копейка.)

13. Назовите главнокомандующего русской армией в Бородинском сражении. (М.И. Кутузов.)

14. Что служило фамилией у простолюдинов? (Отчество.)

Подводим итоги конкурса «Музей старины».

Первый ведущий. Вот и завершается наш турнир знатоков истории. Мы от ду-

ши надеемся, что за этими первыми шагами в мир истории последуют другие. Еще много нового, увлекательного откроют каждому из вас страницы книг, которые вам предстоит прочитать.

Образовательные возможности программы очевидны. Главное, чтобы каждая встреча стала свободным диалогом творческого участия детей в освоении непростой темы «История России». О том, что они много прочитали, поразмышляли, говорят строки их мини-сочинений «История — это...»

...наука о событиях, которые были до сегодняшнего дня, ведь вчера — это уже история. Ну, а если это объяснить по-научному, история — это наука о прошлой жизни людей.

...наука, которая рассказывает о том, как жили в древние времена, какую носили одежду, как цари, полководцы жили на Руси.

Новый учебник математики для I класса четырёхлетней начальной школы

С.В. СТЕПАНОВА

В 2001 г. вышел новый учебник математики для первого года обучения в двух частях (первое и второе полугодия)¹.

Создавая новый вариант учебника для I класса, авторы стремились сохранить все то лучшее, что было накоплено и апробировано в течение многих десятилетий использования учебников М.И. Моро и др. в массовой школе.

Сохраняя достаточно внимательное отношение к дочисловому периоду, основным темам курса, авторы находят возможность не ограничиваться в конце года рассмотрением нумерации в пределах 20, как это было в программе и учебнике для шестилеток², но включить также тему «Сложение и вычитание однозначных чисел» (табличные

случаи), не вынося знание таблицы сложения и вычитания в пределах 20 в основные требования первого года обучения.

Учебник претерпел принципиальные изменения в отношении его содержания и оформления.

Значительно усилено внимание к развитию познавательных возможностей детей, расширению их кругозора, для чего в учебник включены интересные, развивающие упражнения, игры, иллюстрации с сюжетами русских и зарубежных сказок, мультфильмов, детских телепередач и т.п.

Таким образом, содержание и оформление учебника приближены к возрасту детей и требованиям, предъявляемым к современ-

¹Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика-1. — Ч. I. Ч. II. — М.: Просвещение, 2001.

²Моро М.И., Степанова С.В. Математика для I класса четырёхлетней начальной школы. — М.: Просвещение. — 1996.

ной детской книге, близкой детям, радующей их красочными иллюстрациями, привлекающей их непроизвольное внимание.

Но это — учебная книга.

В нее, в отличие от предыдущих учебников, введен текст; уроки математики благодаря этому не будут выпадать из целостного процесса формирования навыков чтения, которое не должно быть отдано на откуп только урокам обучения грамоте.

Наличие пояснительных текстов и точно сформулированных заданий поможет и учителю использовать материал учебника достаточно полноценно: выявлять те обучающие возможности, которые заложены в подборе примеров, иллюстраций и др., уточнять используемые термины, употреблять точные словесные формулировки. Авторы убеждены в том, что формирование краткой корректной математической речи может быть в полной мере обеспечено лишь учебником, даже подробные методические руководства этого сделать не могут.

Структура учебника сохраняет поурочное его построение. Вместе с тем, учебник оставляет учителю возможность варьировать планирование с учетом конкретных условий работы.

Рассмотрение каждой темы, как и прежде, сопровождается в учебнике страницами, содержащими дополнительные упражнения, которые учитель может включать как в любой урок по теме, так и в не разработанные учебником уроки. В конце учебника представлено итоговое обобщение материала за весь первый год обучения в разделе «Чему мы научились?».

Новым является то, что учебник имеет большой формат и представлен в **двух частях**, содержащих материал соответственно для первого (Ч. I) и второго (Ч. II) полугодия учебного года.

В части I на каждый урок отводится по две страницы (разворот книги), что связано с наличием в этой части разнообразных иллюстраций большого размера, многочисленных занимательных материалов.

Во второй части урок, как правило, занимает одну страницу (красный кружок отмечает конец урока!). В ней тоже содержатся занимательные упражнения и необходимые цветные иллюстрации, но меньшего размера.

Широкие поля учебника (в обеих его частях) также используются в основном для разнообразных развивающих заданий и упражнений.

Система и методика работы усовершенствованы по ряду направлений.

Учебник начинается с так называемого **дочислового периода**, в ходе которого основное внимание уделяется сравнению групп предметов и формированию на этой основе понимания отношений «больше», «меньше», «столько же» и выяснению того, на сколько предметов больше (меньше) в одной из сравниваемых групп. На этом этапе предусмотрено развитие пространственных (*налево, направо, вверх, вниз, перед, между* и т.п.) и временных (*раньше, позже, после того, как...* и др.) представлений. Все это, помимо большого значения для общего развития ребенка, имеет непосредственное отношение к формированию понятия числа и усвоению последовательности чисел натурального ряда.

Как и прежде, основным в учебнике остается **арифметический материал**. При этом одновременное введение не одного, а двух чисел открывает более широкие возможности для сравнения, сопоставления этих чисел, для более раннего ознакомления с действиями над ними.

Использование терминов *слагаемое, сумма, уменьшаемое, вычитаемое, разность* позволяет использовать грамотные формулировки сначала учителю, а затем и детям, в частности при формулировке переместительного свойства сложения.

Введение текста позволило больше внимания уделить введению **математической символики и терминологии**, формированию таких понятий, как *равенство, неравенство, верное равенство (неравенство), неверное равенство (неравенство)*, введению соответствующих знаков действий и отношений.

В процессе изучения темы «Сложение и вычитание с переходом через десяток» должны быть автоматизированы умения выполнять сложение и вычитание в пределах 10, которые совершенствуются до конца учебного года и выносятся в основные требования к знаниям и умениям учащихся к концу первого года обучения.

В теме «Числа от 11 до 20» дети знакомятся с названиями, последовательностью чисел второго десятка, с составом их и десятков и единиц, решением примеров вида $7 + 3 + 4$, $15 - 5 - 4$, сопровождающимся ответами детей на вопросы «Сколько всего прибавили?», «Сколько всего вычли?» Таким образом, дети оказываются подготовленными к изучению в конце учебного года новой для I класса четырехлетней школы темы «Сложение и вычитание однозначных чисел (с переходом через десяток)».

Дети должны очень хорошо усвоить общие приемы сложения и вычитания с переходом через десяток, которые на первом этапе работы много раз формулируются в **развернутом виде** в устных ответах учащихся.

На следующем этапе работы над таблицей подробные формулировки приемов вычислений должны **свертываться**. Учителю необходимо стремиться к тому, чтобы уже в I классе все дети перешли к сокращенным пояснениям вида: « $8 + 5$. К 8 прибавить 2, будет 10, да еще 3, получится 13».

Следует иметь в виду, что более сильные учащиеся довольно скоро уже смогут давать ответ сразу, **по памяти**. **Знание ответов наизусть надо поощрять**. Более того, следует давать **установку на запоминание** всем детям.

В случае ошибки, воспроизведения ребенком по памяти неверного ответа, необходимо обязательно **потребовать** от него **развернутого пояснения** хода вычислений.

В I классе **недостаточно времени на отработку** сложения и вычитания с переходом через десяток и формирования **автоматизированного навыка у всех детей**. Именно в связи с этим знание таблицы в пределах 20 не войдет в основные требования I класса.

Оно будет совершенствоваться на втором году обучения при изучении устного и письменного сложения и вычитания в пределах 100 и войдет в основные требования к концу II класса.

Учителю следует иметь в виду, что все дети должны знать табличные случаи сложения и вычитания наизусть к моменту перехода к работе над письменными вычислениями (II класс).

По сравнению с учебником для шестилеток значительно **усилена работа над текстовыми задачами**. До того, как введена задача, дети рассматривают бытовые, жизненные ситуации по картинке, сопровождая их рассуждениями вида «1 да 1 — это 2», «2 без 1 (одного) — это 1». Составляя рассказ по картинке, учащиеся часто не хотят ставить вопрос, рассуждая примерно так: «Была 1 белочка, прибежала еще 1 белочка. Всего стало 2 белочки». Поэтому задача появляется в учебнике тогда, когда в работе с детьми происходит переход к неполной предметной наглядности, когда хотя бы одно из данных задачи выражено числом.

С самого начала во взаимосвязи рассматриваются задачи на сумму, остаток, разностное сравнение. С первых шагов дети учатся анализировать задачу, выделять то, что в ней известно, и то, что требуется узнать, выделять вопрос задачи, включая те случаи, когда он не отделен от условия (в вопросе сосредоточена часть условия).

Новым в учебнике для шестилеток является то, что в I классе происходит **знакомство с задачами, решаемыми двумя действиями** (составные задачи). Этому предшествует большая подготовительная работа — решение задач-цепочек, связанных общими данными; задач с двумя вопросами; составление разных задач по одному и тому же рисунку и т.п. Дети учатся отличать задачу с двумя вопросами, требующую найти два ответа, от задач-цепочек, когда ответ одной задачи становится данным условия другой задачи, необходимым для того, чтобы найти ее ответ, и др.

Несколько большее место, чем прежде, занимает в учебнике **геометрический материал**. В частности, учебник предполагает формирование у детей представлений о различных линиях (*прямая, кривая*), об *отрезке* прямой, о *ломаной* и др. Для формирования этих понятий предлагаются разнообразные упражнения, как чисто учебные, так и в занимательной форме («задачи со спичками», упражнения на распознавание знакомых геометрических фигур в более сложных комбинациях фигур и др.). Увеличено число упражнений практического характера, связанных с измерением, черчением.

Учитель в своей работе использует учебник, тетрадь с печатной основой (авт. М.И. Моро, С.И. Волкова), дидактический материал, в том числе из приложения к учебнику, и др.

Поурочное построение учебника может помочь учителю определять основные

цели каждого урока, творчески относиться к нему, анализируя его содержание под углом зрения тех реальных условий, в которых он проходит, внося в его содержание соответствующие изменения.

В помощь учителю приводится **примерное планирование работы.**

Номер урока	Примерное распределение материала по четвертям учебного года и по урокам	Стр.
	ЧАСТЬ 1 Первая четверть (36 ч) <i>Сравнение предметов и групп предметов.</i> <i>Пространственные и временные представления</i>	3
1	Счет предметов: количественный и порядковый	4–5
2	Столько же. Больше. Меньше	6–7
3	Вверх. Вниз. Налево. Направо (Слева направо и др.)	8–9
4	Раньше. Позже. Сначала. Потом	10–11
5–6	На сколько больше (меньше)?	12–15
7–8	Закрепление	16–18
	Числа от 1 до 10 и число 0 <i>Нумерация</i>	19
9	Много. Один. Письмо 1	20–21
10	Числа 1, 2. Письмо 2	22–23
11	Число 3. Письмо 3	24–25
12	Знаки: «+», «–», «=». Прибавить, вычесть, получится	26–27
13	Число 4. Письмо 4	28–29
14	Длиннее. Короче	30–31
15	Число 5. Письмо 5	32–33
16	Числа от 1 до 5: получение, соотнесение, сравнение, запись. Состав числа 5 из двух слагаемых	34–35
17	Точка. Линия: кривая, прямая. Отрезок	36–37
18	Ломаная линия. Звено ломаной	38–39
19	Закрепление	40–41
20	Знаки: «>» (больше), «<» (меньше), «=» (равно)	42–43
21	Равенство. Неравенство	44–45
22	Многоугольник	46–47
23	Числа 6, 7. Письмо 6	48–49
24	Закрепление. Письмо 7	50–51
25	Числа 8, 9. Письмо 8	52–53
26	Закрепление. Письмо 9	54–55
27	Число 10	56–57
28	Числа от 1 до 10. Закрепление	58–59
29	Сантиметр	60–61
30	Увеличить. Уменьшить	62–63
31	Число 0	64–65
32	$\square + 0$, $\square - 0$, $0 + \square$	66–67



Продолжение

Номер урока	Примерное распределение материала по четвертям учебного года и по урокам	Стр.
33–36	Закрепление. Контроль и учет знаний	68–70
	Вторая четверть (20 ч) <i>Сложение и вычитание</i>	71
1	$\square + 1$, $\square - 1$. Знаки «+» и «-». Плюс, минус.	72–73
2	$\square - 1 - 1$, $\square + 1 + 1$	74–75
3	$\square + 2$, $\square - 2$. Приемы вычислений	76–77
4	Слагаемые. Сумма. Использование этих терминов при чтении записей	78–79
5	Задача: условие, вопрос, решение, ответ	80–81
6	Составление задач на сложение и вычитание по одному рисунку	82–83
7	$\square \pm 2$ (таблица)	84–85
8	Присчитывание и отсчитывание по 2. Ряды чисел	86–87
9	Задачи на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц (одно множество предметов)	88–89
Резерв	Упражнения для закрепления	90–91
10	$\square + 3$, $\square - 3$. Приемы вычислений	92–93
11–12	Закрепление. Текстовые задачи с неполной наглядностью	94–97
13	$\square \pm 3$ (таблица)	98–99
14	Закрепление таблицы. Соответствующие случаи состава чисел	100–101
15	Решение задач	102–103
16	Закрепление	104–105
17–20	Закрепление. Контроль и учет знаний	106–107
	ЧАСТЬ 2 Третья четверть (36 ч) <i>Сложение и вычитание (продолжение)</i>	
1	$\square \pm 1, 2, 3$ (закрепление таблиц)	4–5
2	Задачи на увеличение числа на несколько единиц (два множества предметов)	6
3	Задачи на уменьшение числа на несколько единиц (два множества предметов)	7
4	$\square + 4$, $\square - 4$. Приемы вычислений	8
5	Закрепление	9
6	Задачи на разностное сравнение чисел.	10
7	Закрепление	11
8	$\square \pm 4$ (таблица)	12
9	Закрепление	13
10–11	Перестановка слагаемых и ее применение для случаев $\square + 5$, $\square + 6$, $\square + 7$, $\square + 8$, $\square + 9$	14–15
12	$\square + 5$, $\square + 6$, $\square + 7$, $\square + 8$, $\square + 9$ (таблица)	16
13	Состав чисел	17
14–15	Закрепление	18–19
Резерв	Упражнения для закрепления	20–23
16–17	Связь сложения и вычитания. Тройки примеров на сложение и вычитание	24–25

18	Закрепление	26
19	Уменьшаемое. Вычитаемое. Разность. Использование этих терминов при чтении записей	27
20–21	6 – □, 7 – □. Состав чисел	28–29
22–23	8 – □, 9 – □. Состав чисел. «Цепочки» задач	30–31
24–25	10 – □. Таблица сложения и соответствующие случаи вычитания	32–33
26	Килограмм	34–35
27	Литр	36
Резерв	Упражнения для закрепления	37–40
	Числа от 1 до 20 <i>Нумерация</i>	41
28	Названия и последовательность чисел	42–43
29	Десяток и единицы	44–45
30	Запись и чтение чисел	46
31	Дециметр	47
32	Нумерационные случаи сложения и вычитания	48
33	Закрепление. Подготовка к изучению таблицы сложения в пределах 20	49
34–36	Закрепление. Контроль и учет знаний	50–53
	Четвертая четверть (29 ч) <i>Нумерация (продолжение)</i>	
1–2	Задачи с недостающими данными. «Цепочки» задач	54–55
3–4	Составная задача	56–57
	<i>Сложение и вычитание</i>	
5	Табличное сложение Таблица сложения. Общий прием	58–59
6	□ + 2, □ + 3	60
7	□ + 4	61
8	□ + 5	62
9	□ + 6	63
10	□ + 7	64
11	□ + 8, □ + 9	65
12	Таблица сложения	66
13–14	Закрепление	67–69
Резерв	Упражнения для закрепления	70–71
	<i>Табличное вычитание</i>	
15	Таблица вычитания. Общие приемы	72–73
16	11 – □	74
17	12 – □	75
18	13 – □	76
19	14 – □	77
20	15 – □	78
21	16 – □	79
22	17 – □, 18 – □	80
23	Закрепление	81
Резерв	Упражнения для закрепления	82–85
24–28	Итоговое повторение. Контроль и учет знаний	86–95



Формирование навыков табличного умножения

А.А. КЛЕЦКИНА,
г. Благовещенск

В школьной практике соотношения между знаниями, умениями и навыками рассматриваются прямолинейно: на первое место ставится усвоение математических знаний, а затем формирование умений и навыков. Однако такой подход не всегда правомерен. В одних случаях знания выступают необходимым условием выполнения действия, в других — знания могут являться результатом выполнения учащимися того или иного действия. Также существуют различные точки зрения на соотношение между умениями и навыками.

Различные трактовки соотношений умений и навыков обусловлены целями и содержанием обучения математике. Поэтому, формируя вычислительную деятельность учащихся, требуется заранее четко определить, что формируется — вычислительное умение или вычислительный навык, выяснить, в состав каких вычислительных умений входит тот или иной вычислительный навык, какое вычислительное умение должно сопровождать проявление конкретно взятого вычислительного навыка и т.д. Такой подход позволяет рассматривать формирование вычислительных умений и навыков в динамике, взаимных переходах.

Таким образом, вычислительные знания, умения и навыки находятся в сложных взаимоотношениях, и процесс их формирования — это единый процесс, требующий активной мыслительной деятельности. Овладение вычислительными навыками арифметических действий через активное использование приемов умственных действий есть суть вычислительной культуры.

Методическая система развивающего обучения математике Н.Б. Истоминой направлена на формирование приемов умственной деятельности и усиление содержа-

тельного аспекта обучения, на формирование общих способов действий, что способствует развитию вычислительной культуры — основы овладения прочными и осознанными вычислительными навыками.

Во II классе параллельно с разъяснением предметного смысла умножения начинается работа по формированию вычислительных навыков умножения.

Особенности методики формирования навыков табличного умножения заключаются в следующем:

1. Составление и усвоение таблицы умножения начинается со случаев умножения числа 9, что помогает сосредоточить внимание учащихся на наиболее сложных для запоминания случаях табличного умножения — $9 \cdot 8$, $9 \cdot 6$, $9 \cdot 7$, $8 \cdot 7$, $7 \cdot 6$.

2. Составление таблицы осуществляется небольшими порциями.

3. Учитывая, что не все учащиеся могут произвольно запоминать табличные случаи умножения в процессе выполнения обучающих заданий, в учебнике в определенной системе даются установки на запоминание трех-четырех случаев табличного умножения.

4. Использование переместительного свойства умножения при составлении таблицы сокращает объем, и последняя таблица (умножение на 2) содержит только одну строку — $2 \cdot 2 = 4$.

Формированию табличных навыков умножения способствует система заданий продуктивного характера, которая требует от учащихся активного использования приемов умственной деятельности, что оказывает положительное влияние на произвольное запоминание табличных случаев умножения. Система заданий отражает сущностный подход к понятию *вычислительная культура* и

реализуется в соответствии с закономерностями процессов понимания и запоминания изучаемого материала.

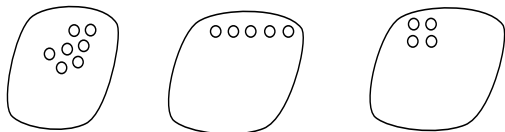
Нами разработана следующая система упражнений.

I. Упражнения, основанные на приеме использования стимулирующих звеньев, а именно:

1. Упражнения на соотнесение рисунка и числового выражения

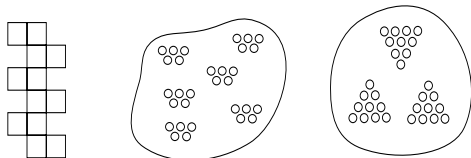
Закончи рисунок, соответствующий данному выражению, и найди его значение:

$3 \cdot 7 = \square$ $9 \cdot 5 = \square$ $8 \cdot 7 = \square$



2. Упражнение на запись числового выражения по данному рисунку:

Запиши выражения, которые соответствуют каждому рисунку и вычисли их значения:

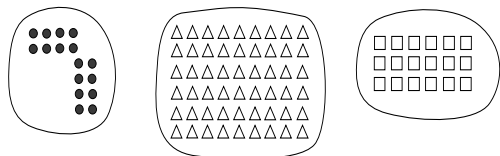


$3 \cdot 7 = \square$ $9 \cdot 5 = \square$ $8 \cdot 7 = \square$

3. Упражнения на выбор числового выражения, соответствующего рисунку

Найди рисунок, которому соответствует каждое выражение, и вычисли значения произведений:

$6 \cdot 9 = \square$ $2 \cdot 8 = \square$ $3 \cdot 6 = \square$



В процессе выполнения таких заданий активно включаются конкретно-образное и наглядно-действенное мышление, что оказывает положительное влияние на произвольное запоминание табличных случаев умножения.

II. Упражнения, основанные на приеме выделения смысловых опорных пунктов:

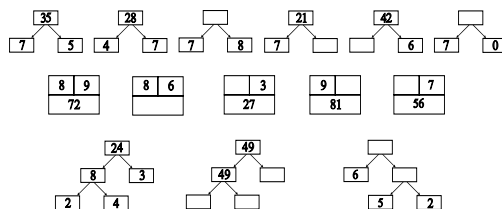
1. Вставь цифры в «окошки», чтобы получились верные равенства:

$3 \cdot 7 = \square 7$ $6 \cdot 8 = 4 \square$ $8 \cdot 8 = \square 4$
 $4 \cdot 8 = \square 2$ $3 \cdot 7 = 2 \square$ $7 \cdot 7 = 4 \square$
 $7 \cdot 5 = \square 5$ $7 \cdot 8 = 5 \square$ $5 \cdot 9 = \square 5$
 $4 \cdot 4 = \square 6$ $9 \cdot 9 = 8 \square$ $8 \cdot 5 = 4 \square$

2. Используя значение первого произведения, найди значения выражений каждого столбика:

$2 \cdot 9 = \square$ $7 \cdot 8 = \square$ $3 \cdot 9 = \square$
 $9 \cdot 2 = \square$ $7 \cdot 8 = \square$ $10 \cdot 3 = \square$
 $2 \cdot 10 = \square$ $7 \cdot 9 = \square$ $3 \cdot 8 = \square$
 $10 \cdot 2 = \square$ $7 \cdot 10 = \square$ $9 \cdot 3 = \square$
 $2 \cdot 8 = \square$ $10 \cdot 7 = \square$ $8 \cdot 3 = \square$

3. Разгадай правило, по которому составлены схемы, и запиши числа в «окошки»:



Ориентировочной основой или опорным пунктом в каждом задании является математическая запись, с помощью которой учащиеся устанавливают связи между числовым выражением и его значением. Формулировка самого задания стимулирует активную работу мысли.

Индивидуальные особенности памяти каждого ученика способствуют вариативности выполнения упражнения: либо ученик помнит наизусть таблицу умножения и только контролирует себя, записывая числа в «окошки», либо прибегает к общему способу действия (сложение одинаковых слагаемых), либо на основе переместительного свойства умножения пользуется опорными табличными случаями, которые были даны для произвольного запоминания.

III. Упражнения, в основе которых лежит прием *реконструкции*. (Под *реконструкцией* понимается любое эквивалентное изменение математического материала.)

Вычислительная деятельность предполагает не только формирование вычисли-

тельного навыка, но и использование его в различных ситуациях, разнообразие которых можно представить на любом арифметическом материале:

Вставь числа в «окошки», чтобы записи были верны:

$$\begin{array}{ll} 9 \cdot \square = \square \cdot 9 & 9 \cdot \square = \square + \square + \square + \square + \square \\ 8 \cdot \square > 8 \cdot \square & 3 \cdot 8 = \square + \square + \square \\ \square \cdot 8 < \square \cdot 9 & 8 \cdot 7 > 8 \cdot \square \\ \square + \square + \square + \square = 8 \cdot \square & 8 \cdot 4 < \square \cdot 9 \end{array}$$

Анализируя числовые выражения, учащиеся прежде всего ориентируются на арифметическое действие. Вставляя пропущенное число, они могут пользоваться подбором, конкретным смыслом действия умножения по первому или второму множителю. *Истинность полученной записи учащиеся обосновывают с позиции общего способа действия умножения однозначных чисел.*

Вставь вместо звездочек знаки действий, чтобы равенства были верные:

$$\begin{array}{ll} 7 \cdot 2 = 7 * 7 & 7 \cdot 3 = 7 * 7 * 7 \\ 6 \cdot 2 = 18 * 8 & 6 \cdot 3 = 6 * 2 * 6 \\ 5 \cdot 2 = 50 * 40 & 5 \cdot 3 = 10 * 5 \\ 4 \cdot 2 = 4 * 3 * 4 & 4 \cdot 3 = 50 * 38 \\ 6 \cdot 5 = 6 * 12 * 12 & 5 \cdot 6 = 5 * 9 * 15 \\ 5 \cdot 5 = 5 * 6 * 5 & 4 \cdot 6 = 32 * 8 \\ 9 \cdot 5 = 9 * 18 * 18 & 9 \cdot 6 = 63 * 9 \\ 9 \cdot 7 = 9 * 9 * 9 * 9 & 8 \cdot 6 = 40 * 8 \\ 8 \cdot 7 = 8 * 0 * 56 & 9 * 3 = 0 * 9 * 4 * 9 \\ 8 * 3 = 20 * 4 & 8 * 5 = 95 * 55 \\ 9 \cdot 6 = 9 * 1 * 45 & (72 * 63) \cdot 6 = 9 * 8 * 18 \end{array}$$

При выполнении таких упражнений учащиеся ориентируются на результат произведения и представляют полученное число в виде различных моделей с помощью арифметических действий. При этом совершенствуется навык умножения однозначных чисел, умения и навыки сложения и вычитания в области двузначных чисел.

Запиши каждое выражение в виде произведения двух чисел и найди его значение:

$$\begin{array}{l} (34 - 27) \cdot 8 = \square \cdot \square = \square \\ (129 - 124) \cdot 3 = \square \cdot \square = \square \\ (21 - 19) \cdot 4 = \square \cdot \square = \square \\ (81 - 72) \cdot 7 = \square \cdot \square = \square \\ (83 - 75) \cdot 6 = \square \cdot \square = \square \\ (42 - 36) \cdot 5 = \square \cdot \square = \square \\ (499 - 409) \cdot 1 = \square \cdot \square = \square \\ (358 - 350) \cdot 9 = \square \cdot \square = \square \end{array}$$

Совершенствование навыков табличного умножения можно широко использовать в процессе выполнения действий в выражениях со скобками, где действие в скобках заменяется его значением, и нахождение результата сводится к табличным случаям умножения, например:

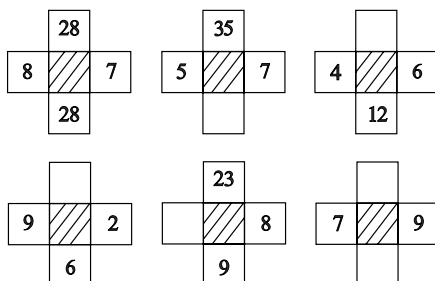
1. Покажи с помощью скобок, произведение каких чисел заменили его значением:

$$\begin{array}{ll} 6 \cdot 8 \cdot 3 = 48 \cdot 3 & 5 \cdot 10 \cdot 2 = 5 \cdot 20 \\ 6 \cdot 8 \cdot 3 = 6 \cdot 24 & 5 \cdot 10 \cdot 2 = 50 \cdot 2 \\ 63 \cdot 4 = 7 \cdot 9 \cdot 4 & 58 \cdot 4 = 7 \cdot 8 \cdot 4 \\ 7 \cdot 36 = 7 \cdot 9 \cdot 4 & 7 \cdot 32 = 7 \cdot 8 \cdot 4 \end{array}$$

2. Вставь знаки $>$, $<$ или $=$:

$$\begin{array}{ll} 7 + 7 + 7 \dots 7 \cdot 3 & 3 \cdot 7 \dots 7 \cdot 5 - 7 \\ 3 + 3 + 3 + 9 + 3 \dots 7 \cdot 3 & 7 \cdot 5 + 7 \dots 5 \cdot 7 \\ 7 \cdot 5 \dots 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 & 7 \cdot 6 \dots 7 \cdot 4 + 14 \\ 7 \cdot 7 \dots 7 \cdot 8 - 7 & 7 + 7 + 7 + 7 + 7 \dots 5 \cdot 7 \end{array}$$

3. Разгадай правило, по которому составлены схемы, и вставь числа в «окошки»:



Анализируя математические записи, учащиеся устанавливают их сходство и различие на основе конкретного смысла действия умножения. Числовые значения этих выражений помогают осознать тот факт, что число может быть представлено различными моделями арифметических действий. При выполнении таких упражнений совершенствуются навыки табличного умножения, сложения и вычитания.

IV. Упражнения, базирующиеся на приеме соотнесения.

Прием сводится к увязыванию изучаемого материала с прежними знаниями и отдельных частей нового друг с другом.

Формирование навыков табличного умножения в методической системе Н.Б. Истоминой органически включается в темы: «Умножение», «Переместительное свойство».

во умножения», «Увеличить в несколько раз», «Площадь фигуры», «Измерение площади», «Сочетательное свойство умножения». Безусловно, работа по формированию табличного умножения продолжается и в других темах. С этой целью предлагаются следующие упражнения:

1. Вставь пропущенный множитель:

$$\begin{array}{ll} 9 \cdot \square + 7 = 70 & 9 \cdot \square + 5 = 41 \\ 9 \cdot \square - 8 = 55 & 9 \cdot \square + 7 = 79 \\ 9 \cdot \square + 27 = 54 & 9 \cdot \square + 9 = 54 \\ 9 \cdot \square - 25 = 56 & 9 \cdot \square + 11 = 74 \\ 9 \cdot \square > 63 + 8 & 9 \cdot \square < 54 + 9 \\ 9 \cdot \square < 45 - 6 & 9 \cdot \square > 27 + 18 \end{array}$$

2. Вставь пропущенное слагаемое:

$$\begin{array}{ll} 8 \cdot 4 + \square = 67 & 8 \cdot 6 + \square = 70 \\ 8 \cdot 3 + \square = 51 & 7 \cdot 8 + \square = 63 \\ 5 \cdot 8 + \square = 94 & 8 \cdot 9 + \square = 85 \\ 8 \cdot 8 + \square = 80 & 8 \cdot 2 + \square = 42 \\ 9 \cdot 6 + \square = 70 & 5 \cdot 9 + \square = 64 \end{array}$$

3. Вставь числа в «окошки», чтобы равенства были верные:

$$\begin{array}{ll} \square \cdot 7 + 15 = 50 & 6 \cdot \square + 400 = 430 \\ \square \cdot 8 + 12 = 60 & 8 \cdot \square + 700 = 716 \\ 6 \cdot 7 + \square = 742 & \square \cdot 8 - \square = 19 \end{array}$$

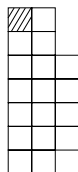
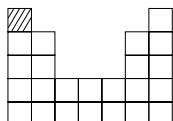
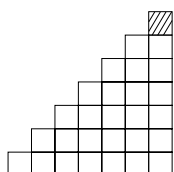
Такие задания не позволяют механически вставлять пропущенные компоненты действий, а требуют привлечения различных знаний, необходимых для вычислений. Это не только таблица умножения, но и взаимосвязь результата и компонентов действий сложения и умножения, умения складывать и вычитать двузначные и однозначные числа. Причем, каждый раз учащиеся должны осуществлять самоконтроль для обоснования правильности выполнения задания.

1. Используя данную мерку, дорисуй и закрась фигуры, чтобы их площади соответствовали выражениям: $7 \cdot 7$, $5 \cdot 7$, $7 \cdot 3$.

$7 \cdot 7$

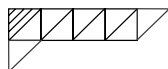
$5 \cdot 7$

$7 \cdot 3$

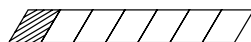


2. Используя данную мерку, дорисуй и закрась фигуру, площадь которой равна: а) $9 \cdot 2 + 9$; б) $7 \cdot 5 - 14$; в) $5 \cdot 8 + 8$; г) $6 \cdot 7$.

а) $9 \cdot 2 + 9$



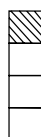
б) $7 \cdot 5 - 14$



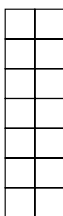
в) $5 \cdot 8 + 8$



г) $6 \cdot 7$



3. Нарисуй фигуру, площадь которой в 2 раза больше площади предыдущей фигуры, и запиши равенства:



$7 \cdot 2 = 14$



$7 \cdot \square = \square$



$\square \cdot \square = \square$

Такие упражнения закрепляют понятие «площадь» и понятие «единицы измерения площади». Устанавливая соответствия между символическими записями и рисунками, учащиеся приходят к выводу, что численное значение площади можно найти различными способами, в основе которых лежат способы нахождения значения произведений однозначных чисел.

1. Поставь знаки $>$, $<$ или $=$:

$126 + 126 + 126 + 126 + 126 + 126 + 126 + 126 \dots 126 \cdot 8$

$371 + 371 + 371 + 371 + 381 + 371 + 371 \dots 371 \cdot 7$

$28 + 28 + 28 + 28 + 28 - 28 \dots 6 \cdot 28$

$48 + 48 + 48 + 24 + 24 + 24 + 24 + 24 \dots 48 \cdot 4$

$906 \cdot 5 \dots 906 + 906 + 906 + 906 + 907$

$835 \cdot 8 \dots 835 + 835 + 835 + 835 + 835 + 835$

2. Вставь числа в «окошки», чтобы равенства были верные:

$544 + 544 + 544 + 544 + 544 + 544 + 542 + 544 = \square \cdot \square + \square$

$310 + 307 + 307 + 307 + 307 + 307 + 307 = \square \cdot \square + \square$

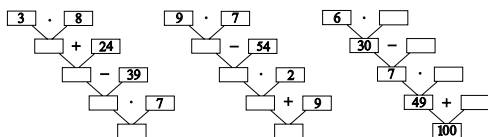
$210 + 210 + 210 + 280 = \square \cdot \square + \square$

$196 + 196 + 196 + 196 + 196 + 196 + 199 = \square \cdot \square + \square$

$$32 + 32 + 32 + 32 + 32 + 65 = \square \cdot \square + \square$$

Такие задания позволяют перенести общий способ действия нахождения произведения однозначных чисел на область двузначных и трехзначных чисел. Еще не владея способами умножения трехзначного числа на однозначное, учащиеся уже могут сравнивать выражения, представленные в виде произведения таких чисел или суммы одинаковых слагаемых, записывать их различными способами, используя свойства умножения, находить их значения, что совершенствует навыки табличного умножения и формирует новые умения выполнять действия с числами, выходящими за область однозначных чисел.

1. Выполни действия и вставь числа в «окошки»:



2. Вставь числа в «окошки», чтобы равенства были верными:

$$\begin{array}{ll} (7 \cdot 9) \cdot 4 = \square \cdot 4 & (3 \cdot 3) \cdot 4 = \square \cdot \square \\ 5 \cdot (6 \cdot 3) = 5 \cdot \square & (8 \cdot 6) \cdot 9 = \square \cdot 9 \\ (9 \cdot \square) \cdot 2 = 72 \cdot \square & (\square \cdot 6) \cdot 9 = 42 \cdot \square \\ (7 \cdot 4) \cdot \square = \square \cdot 5 & 2 \cdot (10 \cdot \square) = \square \cdot 30 \end{array}$$

3. Используя первое равенство, найди значение второго выражения:

$$\begin{array}{lll} 11 \cdot 7 = 77 & 23 \cdot 3 = 66 & 16 \cdot 5 = 80 \\ 11 \cdot 8 = \square & 23 \cdot 4 = \square & 16 \cdot 6 = \square \end{array}$$

4. Вставь знаки $>$, $<$ или $=$:

$$\begin{array}{l} 5 \cdot (7 \cdot 2) \dots 5 \cdot 72 \\ 81 + 81 + 81 + 81 \dots 5 \cdot (9 \cdot 9) \\ 365 + 365 + 365 + 365 + 365 + 365 \dots 365 \cdot (3 \cdot 2) \\ 737 + 737 + 737 \dots (737 \cdot 3) \cdot 2 \\ (269 \cdot 108) \cdot 711 \dots 269 \cdot (108 \cdot 711) \\ 19 + 19 + 19 + 19 + 19 + 19 + 38 \dots (19 \cdot 2) \cdot 4 \end{array}$$

5. Запиши цифрами:

$$9 \text{ дес.} \cdot 4 = \square \cdot \square = \square$$

$$6 \text{ дес.} \cdot 8 = \square \cdot \square = \square$$

$$7 \text{ дес.} \cdot 4 = \square \cdot \square = \square$$

$$4 \text{ дес.} \cdot 9 = \square \cdot \square = \square$$

$$5 \text{ дес.} \cdot 7 = \square \cdot \square = \square$$

6. Используя переместительное и сочетательное свойства умножения, запиши каждое выражение в виде произведения двух чисел разными способами:

$$\begin{array}{ll} 7 \cdot 10 \cdot 4 = \square \cdot \square & 7 \cdot 2 \cdot 10 = \square \cdot \square = \square \\ 7 \cdot 10 \cdot 4 = \square \cdot \square & 7 \cdot 2 \cdot 10 = \square \cdot \square = \square \\ 7 \cdot 10 \cdot 4 = \square \cdot \square & 7 \cdot 2 \cdot 10 = \square \cdot \square = \square \end{array}$$

Задания такого типа помогают осознать взаимосвязи табличных навыков умножения с другими темами курса начальной математики, способствуют как произвольному, так и произвольному запоминанию таблицы умножения, особенно в трудных случаях. Активная работа мысли в процессе выполнения заданий способствует развитию вычислительной культуры.

Упражнения могут включаться в процесс обучения на любом этапе урока. Целесообразнее предложить учащимся выполнять такие задания самостоятельно, без предварительного обсуждения. Во время самостоятельной работы учитель наблюдает за деятельностью учащихся, затем выписывает на доске различные варианты выполнения заданий, которые он выявил в процессе наблюдения. Эти варианты обсуждаются, отклоняются или принимаются. В результате делается вывод о правильном способе действия. Даже в том случае, если все учащиеся справятся с заданием, не следует отказываться от его обсуждения. В этой ситуации учитель может предложить неверный вариант ответа, а дети, сравнив этот вариант со своим, найдут допущенную ошибку и объяснят ее причину. Обсуждение различных вариантов выполнения заданий, среди которых есть и ошибочный, производит на учащихся столь сильное впечатление, что в классе обычно не остается равнодушных и невнимательных.

Математические квадраты как средство развития умения вычислять и рассуждать

В.М. ТУРКИНА,

КГПУ, г. Петрозаводск

Формирование вычислительного навыка требует выполнения большого количества однообразных упражнений. В то же время ученики младших классов (а часто и не только они) в силу недостаточно развитого произвольного внимания не могут долго выполнять вычислительную работу. И здесь мы встречаемся с противоречием: чтобы правильно считать, нужно много считать — много считать нельзя, в связи с возрастными особенностями учащихся.

Это противоречие можно разрешить, если разнообразить требования к вычислительным заданиям: вычисли, найди значение выражения, сравни, расположи выражения в порядке возрастания их значений и т.д. Но при более пристальном рассмотрении ситуаций, когда предлагаются такие задания, видно, что использование различных формулировок не снимает противоречия.

Видимо, дело в позиции, которую занимает ученик в процессе обучения. Ученику непонятно, зачем ему нужно выполнять предложенные задания, какой смысл в их выполнении. Это учитель знает, что правильное выполнение большого количества вычислительных заданий приведет к тому, что ученик будет быстро и правильно считать. Ученик же этого не знает. Да ему и непонятен смысл овладения этим умением. В его повседневной жизни без этого умения можно обойтись, а про будущее он думает пока мало. То есть в данном случае *не сам* ученик по какой-то причине хочет выполнять указанные задания, *а он это должен делать. Таково требование учителя*. Соответственно и отношение к выполняемому заданию, как *никому не нужному*. Следовательно, хорошо бы придумать такие задания, выполнение которых будет иметь для ученика смысл, которые он будет делать не потому, что это чье-то требование, а потому, что это ему интересно.

В учебниках имеются задания: шифровки, лото, домино, кроссворды и т.д. Выполнение таких заданий приобретает личностный смысл для ученика. Их дополнительное достоинство заключается в том, что ученик имеет возможность *сам у себя найти ошибку*. Это очень важно. В этой ситуации происходит не просто констатация наличия ошибки, как это есть в случае, когда ошибку находит другой (кроме того, мы все не любим, когда нам указывают на ошибки). Поэтому, когда ученик находит ошибку у себя *сам*, то он пытается не просто ее исправить, но понять причину ее возникновения. Использование названных приемов понижает вероятность появления ошибок. Кроме того ученики любого возраста с удовольствием выполняют такие задания, так как в этом случае имеется некий положительный результат.

Но для обучения математике в старших классах важно, чтобы у ученика формировался интерес не только к результату деятельности, но и к самому процессу изучения математики. И здесь требуются задания иного рода. К ним мы предъявляем следующие требования:

1. Выполнение задания должно иметь смысл для ученика, ученик выполняет задание потому, что он хочет это делать.

2. В результате выполнения задания ученик кроме совершенствования вычислительного навыка должен овладевать некоторыми новыми математическими умениями, узнавать новый, интересный, с точки зрения математики, факт.

3. Предлагать такие задания, в которых достижение результата возможно разными способами, например с помощью выполнения вычислительных действий или с помощью рассуждения.

Сформулированным требованиям удовлетворяет предлагаемая система заданий с ис-

пользованием *магических квадратов*. В литературе их называют еще *математическими*, *волшебными* и т.д. Магический квадрат — это квадрат, разделенный на клетки (количество клеток по вертикали и горизонтали одинаково), где в каждую клетку вписан последовательный ряд чисел. Числа записаны так, что их сумма по любым направлениям (диагоналям, горизонталям, вертикалям) постоянна. Каждое число магического квадрата участвует в нескольких разных суммах, и все эти суммы равны между собой! Этот любопытный, с точки зрения математики, факт вызывает большой интерес. Магия чисел завораживает. У учащихся появляется потребность проверить, действительно ли все суммы равны. Более того можно построить работу с магическими квадратами так, что ученик кроме вычислительного умения будет *приобретать умение работать с понятием* (подводить под понятие, выводить следствия и др.), рассуждать, доказывать, искать различные варианты и т.д.

Приведем примеры таких заданий и некоторые комментарии к ним. Но предварительно необходимо оговорить следующее:

- мы в своей работе будем рассматривать квадраты, в которых условие равенства сумм остается, но снято требование использовать последовательный ряд чисел. Такие квадраты мы будем называть *математическими*. В дальнейшем мы сумму чисел по диагонали (вертикали, горизонтали) будем называть постоянной суммой квадрата;

- все примеры, предложенные в статье, будут относиться к одному и тому же математическому квадрату. Но это не означает, что в своей работе мы использовали только этот математический квадрат. В литературе можно найти достаточно много других примеров. О том, как составить самому такие квадраты, можно прочесть в книге «Математическая смекалка» Б.А. Кордемского.

Вот некоторые типы заданий.

8	18	4
6	10	14
16	2	12

1. В математическом квадрате (рис. 1) суммы чисел по любым вертикалям, по любым горизонталям, по любым диагоналям равны одному и тому же числу. Проверьте, будет ли данный квадрат математическим.

В данном случае в задании фактически дано определение понятия. Требование состоит в установлении принадлежности данного объекта объему понятия (действие подведения под понятие). Ученик должен сам составить в соответствии с условием все необходимые суммы, найти их значения и сделать вывод. Можно предварительно сосчитать количество проверяемых сумм: три суммы дают столбики, три суммы дают строчки, две суммы дают диагонали.

12	27	9
18	15	21
24	3	18

2. Докажите, что данный квадрат (рис. 2) не является математическим.

Для выполнения такого задания требуется проверка только некоторых сумм. Задание по сути то же самое, что и в задании 1, а логика действий иная. В данном случае достаточно указать две суммы, значения которых не равны. Например, значения сумм чисел по диагоналям не равны: $12 + 15 + 18 \neq 9 + 15 + 24$.

12	22	8
10	14	18
20	6	16

3. В математическом квадрате (рис. 3) суммы чисел по любым вертикалям, по любым горизонталям, по любым диагоналям равны одному и тому же числу. Найдите это число.

В данном случае в задании также дано определение понятия. Требование состоит в выведении следствия из факта принадлежности данного объекта объему понятия. В изучении математики такое действие не-

обходимо выполнять неоднократно: при проведении доказательств, поиске рационального способа вычислений, при использовании формул и т.д. При выполнении данного задания ученик должен понять, что не нужно проверять все суммы. Достаточно найти значение одной, причем любой, из указанных в определении сумм. Более того в данном случае ученик осознает необходимость в проведении рационального вычисления, так как простота вычислений в каждом случае будет разная. Например, найти сумму чисел $10 + 20 + 12$ легче, чем сумму чисел $8 + 18 + 16$.

4. Дан математический квадрат (рис. 4). Какое число должно стоять в пустой клеточке?

8	18	4
6	10	
16	2	12

В данном задании необходимо выполнить комбинацию действий: вывести следствие и подвести под понятие: найти определяющую сумму и на ее базе вставить нужное число и проверить, будет ли полученный квадрат математическим. При выполнении этого задания у ученика появляется необходимость не только в вычислительной работе, но и в составлении программы своих действий. Ценность данного задания еще и в том, что один и тот же результат можно получить разными способами.

Можно рассуждать так:

1) найду постоянную сумму квадрата, для этого найду сумму чисел левого столбика: $18 + 10 + 2 = 30$;

2) найду сумму известных чисел в том столбике, где находится пустая клеточка: $4 + 12 = 16$;

3) найду число, которое должно стоять в пустой клеточке: $30 - 16 = 14$;

4) проверю, будет ли квадрат математическим, для этого найду сумму чисел в средней строчке и сравню ее с постоянной суммой квадрата: $14 + 6 + 10 = 30$, $30 = 30$, данный квадрат математический.

Это задание потом можно несколько видоизменить, но последовательность выполняемых действий останется прежней:

1) Дан математический квадрат. Докажите, что в пустой клеточке стоит число 14.

2) Дан математический квадрат. Докажите, что в пустой клеточке не может стоять число 15.

5. Дан квадрат (рис. 5), в котором в некоторые клеточки вписаны числа. Вставьте числа 3, 5, 8, 9, 11 так, чтобы получился магический квадрат.

6		4
	7	
10		

При выполнении этого задания ученик вынужден внимательно рассмотреть квадрат и решить, какую клеточку возможно заполнить первой, второй и т.д., т.е. сначала спланировать свою деятельность и только потом приступить к решению задачи. В завершение работы ученик должен проверить себя, действительно ли у него получился математический квадрат. Причем в данном случае возможны различные последовательности заполнения квадрата.

6. Дан квадрат (рис. 6), в котором в некоторые клеточки вписаны числа. Вставьте в пустые клеточки числа 6, 10, 12, 16, 18, 22 так, чтобы получился математический квадрат.

		8
	14	
20		

Это задание похоже на предыдущее, но значительно сложнее, так как появляется необходимость в формулировке гипотез и их проверке, в переборе различных вариантов. Но эти умения перебирать варианты, искать наиболее подходящий, строить гипотезы, их проверять необходимы каждому



человеку. Чисто вычислительные задания практически их не формируют.

7. Дан математический (рис. 7) квадрат. Докажите, что в клеточке со звездочкой (*) не может стоять число 32.

Для доказательства требуемого факта можно поступить по-разному.

8		
6		*
16	2	

Первый способ. Можно с помощью вычислений установить, что в данной клеточке должно стоять число 14, поэтому не может стоять число 32.

Второй способ. В квадрате даны все значения в левом столбике, по которым мы можем найти постоянную сумму. Найдем ее: $8 + 6 + 16 = 30$. Так как сумма должна быть не меньше каждого слагаемого, то все числа в клеточках должны быть не больше 30. Но $32 > 30$, значит, 32 не может стоять вместо *.

При рассмотрении данного задания в классе оба способа решения должны прозвучать. Очень вероятно, что ученики второго способа доказательства не назовут. Тогда обязательно нужно показать и такой вариант рассуждений, так как дети должны знать, что возможны различные способы доказательства. После выполнения серии подобных заданий в классе появятся учащиеся, которые будут предпочитать второй способ. Это очень важно для их математического развития. Постепенно и другие дети будут переходить к выполнению подобных заданий с помощью рассуждения.

8. Дан математический квадрат (рис. 8). Найдите сумму чисел, которые спрятались за буквами А, Б, В.

4	9	А
3	5	Б
8	1	В

Это задание достаточно простое. Но чаще всего учащиеся используют аппарат вычислений, а не рассуждений. Ценность данного задания состоит в том, что при его выполнении учащиеся убеждаются в рациональности второго способа. Можно провести такое рассуждение: так как числа, которые спрятались, стоят в одном столбике, то их сумма равна постоянной сумме квадрата. Найдем ее: для этого посчитаем, например, сумму чисел, стоящих в среднем столбике: $9 + 5 + 1 = 15$. Значит, $A + B + B = 15$.

9. Дан математический квадрат (рис. 9). Найдите сумму чисел $A + B + B + Г$.

8	18	А
6	10	Б
Г	2	В

Это задание несколько труднее, но и в данном случае найти результат можно разными способами: вычислением и рассуждением. Рассмотрим второй вариант.

Так как числа, которые спрятались, стоят в одном столбике, то их сумма равна постоянной сумме квадрата. Найдем ее, для этого посчитаем сумму чисел, стоящих в среднем столбике: $18 + 10 + 2 = 30$. Тогда сумма чисел в правом столбике равна 30, т.е. $A + B + B = 30$. Найдем, чему равно число, и требуемую сумму: $A + B + B + Г = 30 + 16 = 46$.

К полученному результату можно прийти с помощью другого рассуждения. Так как известны числа, которые стоят в одном столбике, то мы можем найти постоянную сумму квадрата: $18 + 10 + 2 = 30$. Тогда сумма всех чисел квадрата равна $30 \cdot 3 = 90$. Для того чтобы найти значение искомой суммы, можно из общей суммы вычесть сумму известных чисел: $A + B + B + Г = 90 - (8 + 18 + 6 + 10 + 2) = 90 - 44 = 46$.

Можно придумать еще много интересных заданий с математическими квадратами. Мы указали только некоторые возможные варианты.

Опыт использования математических квадратов на уроках и во внеклассной ра-

боте показывает, что в первую очередь предложенные выше задания вызывают интерес у учащихся, дети с удовольствием принимают их выполнять, что делает процесс формирования вычислительных навыков *внутренне мотивированным*. Кроме того, использование математичес-

ких квадратов способствует не только формированию вычислительных навыков, но и развитию мышления, умения планировать и контролировать свою деятельность. Использование математических квадратов способствует также *математическому развитию*.

*П*римерное поурочно-тематическое планирование интегрированного курса «Грамота»

Примерное поурочно-тематическое планирование к интегрированному курсу «Грамота» для I класса четырехлетней начальной школы (авторы: Журова Л.Е., Евдокимова А.О., Кочурова Е.Э., Рудницкая В.Н.) составлено с включением работы в тетрадях «Грамота» № 1, 2, 3 (авторы: Безруких М.М., Кузнецова М.И., Кочурова Е.Э.), «Я учусь писать и читать» (автор: Кузнецова М.И.), «Я учусь считать» (автор: Кочурова Е.Э.)

Обучение осуществляется в рамках учебно-методического комплекта «Начальная школа XXI века» под редакцией члена-корреспондента РАО, профессора, директора Центра начальной школы ИОСО РАО Виноградовой Н.Ф.

Планирование подготовлено
**А.О. ЕВДОКИМОВОЙ,
Е.Э. КОЧУРОВОЙ**

Программная тема	№ уроков	Тема урока	Содержание, методические приемы
Подготовительный период	1–2	Понятие о предложении. Выделение из множества его элементов — одного, каждого. Сравнение элементов множества, выявление их сходства и различия. Рисование линий в заданном направлении	Составление рассказов по сюжетным картинкам. Обозначение каждого предложения полоской. Рисование прямых линий. (Рабочая тетрадь, с. 6). Формирование первоначальных представлений о множествах: множество предложений на столе, цветов в вазе, зверей на корабле. Упражнения на выявление сходства и различия в предметах. Работа в рабочей тетради (стр. 8). Выделение множества
	3–4	Формирование первоначальных представлений о множествах. Выделение из множества его элементов — одного, каждого. Введение понятия «слово». Рисование прямых линий	Составление рассказа по картинке (множество туристов, каждый турист — кто?). Введение понятия «слово», обозначение каждого слова полоской. Усвоение различий между предметом и обозначающим его словом. Классификация предметов. (Множества: электроприборы, мебель. Назвать словом каждый предмет.) Ориентировка в пространстве: слева, справа. Рисование прямых линий. Выделение множеств. (Работа в рабочей тетради стр. 9–10). Сравнение предметов по размерам (длиннее — короче, выше — ниже, толще — тоньше). Называние любого предмета на картинках словом, обозначение слова полоской. Работа в рабочей тетради (стр. 11–12). Сравнение предметов по длине, высоте и ширине. Определить цвет каждого из



Продолжение

Программная тема	№ уроков	Тема урока	Содержание, методические приемы
			карандашей и раскрасить их. Рассказ по сюжетной картинке. Обозначение предложений полосками. Установление пространственных отношений между предметами (левее, правее, за, перед, между, пересчет, порядковый номер). Работа с «машиной»: изменение цвета фигуры при сохранении формы и размера
	5–6	Интонационное выделение первого звука в словах. Установление пространственных отношений между предметами. Классификация предметов. Рисование прямых и наклонных линий	Пересказ сказки «Репка». Интонационное выделение первого звука в словах «внучка», «кошка», «мышка», «репка». Установление пространственных отношений между героями (впереди, сзади, между, порядковый пересчет). Называние кубиков (по цвету и размеру) с выделением первого звука (большой красный, средний зеленый, маленький синий) — для сильных детей. Работа в рабочей тетради, стр. 13–14. Письмо наклонных и прямых параллельных линий сверху вниз. Расположение предметов в пространстве. Классификация предметов (зимние и летние вещи; головные уборы, одинаковый первый звуки т.д.). Выделение первого звука в каждом слове. Выделение пар предметов. Работа в рабочей тетради, стр.15–17. Расположение предметов в таблице. Выделение множеств предметов. Классификация. Рисование линий в определенном направлении. Отработка понятий: справа, слева; верхняя, нижняя строка. Тренировочные упражнения в раскрашивании одинаковых геометрических фигур заданным цветом. Показ множества треугольников, кругов и т.д. Работа с машиной. Преобразование фигур: изменение размера фигуры при сохранении цвета и формы
	7–8	Знакомство со схемой звукового состава слова. Счет в пределах 10. Ориентировка в понятиях «слева направо», «справа налево», «внутри», «вне». Рисование прямых и наклонных линий	Знакомство со схемой звукового состава слова. Нахождение места звуков «у», «а» в словах (под ударением). Составление предложения по картинке. Моделирование предложения. Счет в пределах 10. Работа в рабочей тетради, стр. 18, 20, 21. Рисование прямых и наклонных линий. Ориентировка в понятиях «слева направо», «справа налево», «внутри», «вне». Выделение из множества его частей. Счет от 1 до 10. Расположение фигур «внутри» и «вне» замкнутой линии. Работа в рабочей тетради, стр. 19. Уточнение пространственного расположения предметов. Счет в пределах первого десятка. Раскрашивание деталей пирамидки в заданной последовательности
	9–10	Звуковой анализ слова «мак». Знакомство с числами и цифрами 1–5. Рисование прямых и наклонных линий	Звуковой анализ слова «мак». Подбор слов со звуком «м», расположенным в начале, в середине и в конце слова (по схемам). Знакомство с числами и цифрами 1–5. Работа в рабочей тетради, стр. 22–23. Рисование наклонных линий. Раскрашивание цифр от 1 до 5. Классификация цветных фигур по цвету и форме

			Заполнение таблицы цветными фигурами. Работа в рабочей тетради, стр. 24–25. Запись цифры 1. Рисование по точкам
	11–12	Звуковой анализ слов «сыр», «нос». Знакомство с числами и цифрами 6–9	Звуковой анализ слов «сыр», «нос». Сравнение этих слов по звуковой структуре. Работа в рабочей тетради, стр. 26, 28, 29. Письмо наклонных линий. Работа с машиной. Преобразование фигур: изменение формы при сохранении цвета и размера. Знакомство с числами и цифрами 6–9. Отработка понятий «левее», «правее». Чтение и показ чисел на шкале линейки. Работа в рабочей тетради, стр. 27. Закрашивание цифр. Установление соответствия между множеством и числом
	13–14	Сравнение слов «кит», «кот» по звуковой структуре. Числа и цифры от 1 до 9. Рисование полуovalов и наклонных линий	Звуковой анализ слов «кит», «кот». Сравнение этих слов по звуковой структуре. Подбор слов со звуком «к» и «кь» в начале, в середине и в конце слова (по схемам). Работа в рабочей тетради, стр. 31, 33. Закрепление знаний о числах и цифрах 1–9. Расположение цифр «внутри» и «вне» замкнутой линии. Работа в рабочей тетради, стр. 30–32. Дорисовывание предметов в соответствии с заданным числом. Письмо цифры 2. Рисование по точкам
	15–16	Сравнение слов «лук», «лес» по звуковой структуре. Взаимное расположение предметов. Состав чисел 2, 3, 4, 5. Письмо полуovalов и прямых линий	Звуковой анализ слов «лук», «лес». Сравнение этих слов по звуковой структуре. Подбор слов со звуками «л» и «ль» в начале, середине и в конце слова (по схемам). Работа в рабочей тетради, стр. 34. Закрепление знаний о взаимном расположении предметов. Счет предметов. Состав чисел 2, 3, 4, 5. Работа в рабочей тетради, стр. 35–36. Пространственное расположение цифр и их классификация. Решение задач. Рисование по точкам. Соединение точек по порядку. Расположение фигур внутри и вне замкнутой линии
	17–18	Понятие «гласный звук». Подготовка к решению задач. Письмо полуovalов и прямых линий в различных направлениях	Введение понятия «гласный звук». Обозначение гласного звука красной фишкой. Работа в рабочей тетради, стр. 37. Движение по шкале линейки вправо, влево. Знакомство с циферблатом часов. Подготовка к решению задач. Состав чисел 2–5 (работа с фишками). Работа в рабочей тетради, стр. 38–40. Движение по шкале линейки и заполнение цветных кружков числами. Рисование по точкам. Письмо цифры 3. Решение задач
	19–20	Обозначение гласных звуков в модели слова. Составление пар из элементов двух множеств. Письмо полуovalов и прямых линий	Звуковой анализ слов «жук», «лука». Обозначение гласных звуков в модели слова. Составление слова из заданных звуков. Работа в рабочей тетради, стр. 41. Письмо полуovalов: сверху вниз, справа налево; снизу вверх, слева направо. Уточнение пространственных представлений. Составление пар из элементов двух множеств. Ориентировка в понятиях: «больше», «меньше», «поровну». Работа в рабочей тетради, стр. 42–44. Установление взаимнооднозначного соответствия. Сравнение множеств. Проведение линий по образцу. Свободное передвижение руки по листу бумаги



Продолжение

Программная тема	№ уроков	Тема урока	Содержание, методические приемы
	21–22	Понятие «твердый и мягкий согласный звук». Установление соответствия между элементами множеств. Письмо различных линий и цифр	Введение понятия «согласный звук». Введение понятий «твердый и мягкий согласный звук». Обозначение согласных синими и зелеными фишками. Установление соответствия между элементами множеств. Звуковой анализ слова «сани». Составление слова из заданных звуков. Чтение текста (задание для читающих детей). Работа в рабочей тетради, стр. 48. Счет предметов. Работа в рабочей тетради, стр. 45–47. Письмо цифры 4. Сравнение множеств. Письмо полуovalов. Соединение точек по линейке. Дорисовывание фигур. Письмо цифр
Основной период	23–24	Знакомство с буквой «А, а». Подготовка к решению задач на сложение и вычитание. Письмо цифры 5.	Знакомство с буквой «А, а». Разгадывание кроссворда. Определение слов со звуком «а» в начале, середине и в конце слова (по картинкам). Работа в рабочей тетради (стр. 49). Печатание буквы «А, а». Дописывание недостающих элементов буквы «А, а». Письмо элементов письменной буквы «а». Поиск и раскрашивание букв в соответствии с образцом. Ориентировка в пространстве. Подготовка к решению задач на сложение и вычитание. Работа в рабочей тетради (стр. 50–52). Моделирование условий задач и «запись» их решения. Письмо цифры 5. Рисование на клетчатой части листа бумаги
	25–26	Знакомство с буквой «Я, я». Подготовка к решению задач на сложение и вычитание	Знакомство с буквой «Я, я». Звуковой анализ слов «пять», «дыня», «сабля». Разгадывание кроссворда. Печатание буквы «Я, я». Дописывание недостающих элементов буквы Я, я. Поиск и раскрашивание букв в соответствии с образцом. Письмо элементов печатных букв «Я, я». Поиск и раскрашивание букв в соответствии с образцом. Движение по шкале линейки вправо и влево. Подготовка к решению задач на сложение и вычитание. Знакомство с различными линиями. Выполнение заданий на шкале линейки в соответствии с рисунком. Решение и запись задачи с помощью фишек. Письмо элемента письменной буквы «а». Письмо вертикальных линий в заданной последовательности. Поиск и раскрашивание букв в соответствии с образцом. Работа в рабочей тетради (стр. 54)
	27–28	Буква «я» в начале слова. Сравнение множеств предметов. Понятия «больше на ...» и «меньше на ...»	Буква «я» в начале слова. Составление и решение задачи по рисунку. Звуковой анализ слова «яхта». Печатание букв «а-я» в заданной последовательности. Письмо элемента письменной буквы «а». Дописывание недостающего элемента у букв «а-я». Состав числа 6. Сравнение множеств предметов. Понятия «больше на ...» и «меньше на ...». Составление и решение задач на сложение и вычитание (работа с цифрами). Работа в рабочей тетради (стр. 57–59). Сравнение множеств. Движение по шкале линейки и запись результатов. Рисование по точкам. Письмо цифры 6 в соответствии с образцом. Рисование цифры 6 на клетчатой бумаге. Установление соответствия между множеством предметов и числом

29–30	Знакомство с буквой «О, о». Составление и решение задач на сложение и вычитание	Знакомство с буквой «О, о». Составление различных имен с изученными буквами. Звуковой анализ слов «стол» и «столлик». Определение слов со звуком «о» в начале, середине и в конце слова (по картинкам). Ориентировка в пространстве (левый столбец, правый столбец). Печатание буквы «О, о». Письмо наклонных линий в заданной последовательности. Запись письменной буквы «о». Рисование фигуры в соответствии с образцом. Решение задач на сложение. «Запись» решения цифрами (работа с кассой цифр). Работа в рабочей тетради (стр. 61–63). Состав чисел 6, 7. Письмо цифр и рисование по точкам. Решение задач
31–32	Знакомство с буквой «Ё, ё». Понятия: «внутри», «вне», «пересечение»	Знакомство с буквой «Ё, ё». Звуковой анализ слова «клён», «лёт», «утёнок». Печатание буквы «Ё, ё». Дописывание недостающих элементов буквы «Ё, ё». Письмо элемента по образцу. Поиск и раскрашивание букв в соответствии с образцом. Запись письменных букв «О, о» по образцу (стр. 7). Копирование данной фигуры. Состав числа 7. Решение задач на сложение и вычитание (работа с цифрами). Ориентировка в понятиях: «внутри», «вне», «пересечение». Работа с цветными фигурами. Письмо цифры 7 в соответствии с образцом. Рисование по точкам. Состав числа 7. Решение задачи
33–34	Буква «ё» в начале слова. Составление и решение задач	Буква «ё» в начале слова. Составление и «запись» задачи по рисунку (работа с цифрами). Звуковой анализ слов «ёжик», «ёлка». Разгадывание кроссворда. Установление закономерности и последовательности, в которой записаны буквы, дописывание недостающих. Дописывание недостающего элемента письменной буквы «ё». Печатание букв «а, я, о» в заданной последовательности. Письмо буквы «о». Письмо наклонных линий в заданной последовательности. Составление и решение задач. Наблюдение над словами в единственном и множественном числе. Работа в рабочей тетради (стр. 9–10). Движение по шкале линейки и запись результатов. Расположение геометрических фигур в прямоугольной таблице. Определение числа углов в фигурах. Письмо цифры 8 в соответствии с образцом
35–36	Знакомство с буквой «У, у». Знакомство с числом и цифрой «0»	Знакомство с буквой «У, у». Звуковой анализ слов «труба», «стул». Сравнение слов «утка», «утята». Печатание буквы «У, у». Дописывание недостающего элемента письменной буквы «у». Среди букв, имеющих сходные элементы, отметить только те, написание которых отрабатывались на уроке. Отработка понятий «больше на ...» и «меньше на ...». Сравнение чисел с использованием шкалы линейки. Знакомство с числом и цифрой «0». Работа в рабочей тетради (стр. 12–14) Решение задач. Состав числа 8. Отработка написания цифры 9 по образцу. Запись цифр в заданной последовательности. Рисование прямоугольника по клеточкам. Отработка написания цифры 9 по образцу. Запись цифр в заданной последовательности. Рисование фигуры по клеточкам



Продолжение

Программная тема	№ уроков	Тема урока	Содержание, методические приемы
	37–38	Знакомство с буквой «Ю, ю». Знакомство с единицей измерения длины — сантиметром	Знакомство с буквой «Ю, ю». Звуковой анализ слов «ключ», «утюг». Разгадывание кроссворда. Соотнесение слов «рюмка», «люстра» со схемами. Печатающие буквы «Ю, ю». Дописывание недостающих элементов печатных букв «Ю, ю». Письмо элемента по образцу. Поиск и раскрашивание букв в соответствии с образцом. Решение задач. «Запись» решения цифрами. Знакомство с единицей измерения длины — сантиметром. Подбор слов со звуком [y] по схемам. Работа в рабочей тетради (стр. 16–17). Измерение отрезков с помощью линейки. Измерение длины отрезков с помощью линейки. Решение задач. Сравнение чисел
	39–40	Буква «ю» в начале слова. Нахождение длин отрезков	Буква «ю» в начале слова. Звуковой анализ слов «юла», «юнга». Разгадывание кроссворда. Запись печатных букв в заданной последовательности. Дописывание недостающих печатных букв. Дописывание недостающего элемента письменной буквы «ю». Дописывание пропущенных цифр. Нахождение длин отрезков. Построение фигуры, равной данной (с помощью кальки). Установление последовательности, в которой записаны числа. Письмо цифр. Выполнение заданий на стр. 20. Установление закономерности и продолжение «узора». Решение задачи
	41–42	Знакомство с буквой «Э, э». Решение задач на сложение и вычитание	Знакомство с буквой «Э, э». Звуковой анализ слова «экран». Разгадывание кроссворда. Чтение стихотворения. Звуковой анализ слова «эх». Печатающие буквы «Э, э». Решение задач на сложение и вычитание (работа с фишками). Решение примеров на сложение. Заполнение таблицы карточками с цифрами. Работа в рабочей тетради (стр. 22–23). Решение задач. Состав числа 9
	43–44	Знакомство с буквой «Е, е». Составление задач по рисункам	Знакомство с буквой «Е, е». Звуковой анализ слова «лев». Упражнение в словоизменении. Состав числа 8. Наблюдение над словами в единственном и множественном числе. Печатающие буквы «Е, е». Дописывание недостающего элемента письменной буквы «е». Поиск и соединение печатной и письменной буквы. Сложение и вычитание чисел. Составление задач по рисункам. «Запись» решения цифрами. Решение задач. Выполнение действий. Письмо цифр. Путешествие точки по заданной программе
	45–46	Буква «е» в начале слова. Дециметр	Буква «е» в начале слова. Звуковой анализ слов «ели», «ежата». Составление задач по рисункам. «Запись» решения цифрами. Знакомство с дециметром. Разгадывание кроссворда. Запись элемента письменной буквы «э». Поиск и раскрашивание букв в соответствии с образцом. Работа в рабочей тетради (стр. 27–29). Решение задач. Решение примеров и соединение линий. Копирование данных фигур. Дописывание пропущенных цифр

47–48	Знакомство с буквой «ы». Многоугольники	Знакомство с буквой «ы». Звуковой анализ слова «рыба». Упражнение в словоизменении. Печатание буквы «ы». Дописывание недостающих элементов буквы «ы». Составление задач на сложение и вычитание по рисункам. Счет геометрических фигур. Многоугольники. Составление задач по рисункам. «Запись» решения цифрами. Работа в рабочей тетради (стр. 31–32). Составление и решение задач. Дописывание пропущенных цифр. Путешествие точки по заданной программе
49–50	Знакомство с буквой «И, и». Составление задач на сложение и вычитание по рисункам	Знакомство с буквой «И, и». Звуковой анализ слов «флаги», «гиря». Определение слов со звуком «и» в начале, середине и в конце слова (по картинкам). Составление звуко-буквенной модели слов «иголка», «иголки». Наблюдение над словами в единственном и множественном числе. Печатание буквы «И, и». Дописывание недостающих элементов буквы «И». Поиск и раскрашивание изучаемой буквы. Составление задач на сложение и вычитание по рисункам. Работа в рабочей тетради (стр. 34). Дописывание цифр. Составление и решение задач. Выполнение действий: сложение и вычитание. Решение примеров. Соединение точек по порядку

сваивая программу «Шахматы, первый год обучения»¹

Э.В. КОГАН,

Калужский государственный педагогический университет

Сила шахматной фигуры: постоянная или изменяющаяся величина?

В одном из номеров журнала за 1994 г. была предложена программа факультативного курса «Шахматы, первый год» для учащихся начальных классов. В предложенном курсе подробно разработана тематика занятий, предусмотрены дидактические игры и игровые задания. Но, к сожалению, не уделено специального внимания такому важному понятию, как «сила шахматной фигуры», постоянная это или изменяющаяся величина. Ответить на этот вопрос казалось бы нетрудно, если материальную силу фигуры выразить в пешечных

единицах. Например, конь или слон «равны по силе» трем пешкам, ладья — пяти, поэтому ладья сильнее коня или слона; ферзь десяти пешкам, поэтому, чтобы его уравновесить, понадобятся или две ладьи, или три легкие фигуры и пешка, или ... Это если говорить теоретически, но в практической борьбе бывает и так, что конь становится сильнее... коня. Сила фигуры зависит от того, какую позицию она занимает и какую роль выполняет в осуществлении плана. Часто бывает так, что одна пешка становится более сильной, чем многие фигуры и пешки противника.

Пример. Белые — Кра8, пп.b5, d6; черные — Крс8, Лd8, Се8, п. d7. В этой позиции скромная пешка наносит решающий

¹ *Статью рецензировал И.Г. Сухин.*



удар. После простого хода 1.b5-b6 у черных нет защиты от мата на b7. Неповоротливая черная ладья d8 и слон e8 оказываются не в силах повлиять на исход партии.

Другой пример. Поставим коня на центральное поле e4. Посчитаем, сколько полей он контролирует: восемь. А теперь для сравнения поставим этого коня на поле a1. Всего лишь два поля держит он под своим контролем, его возможности сразу же уменьшились в несколько раз. Конь стал слабее коня.

Подобные изменения могут произойти и с любой другой фигурой. На центральных полях доски фигура становится, как правило, сильнее, активнее. Поэтому, начиная шахматные сражения, нужно стремиться бороться за овладение центром.

Слон и конь ценятся в три пешки. Важно учить детей сравнивать по силе равные, но по свойствам совершенно разные фигуры.

Слон — фигура дальнбойная, он может находиться далеко от пешки и не пускать ее вперед. Пример. Белые: Kpe1; черные: Ch8; Kpd5, пп. a2, b3, c4. В этом примере слон задержал целую пешечную цепь. Конь же не способен издали препятствовать продвижению даже одной неприятельской пешки, для этого он должен находиться поблизости от нее. Слоном можно объявить мат неприятельскому королю издали, конем только вблизи. Ценное свойство, которым обладает слон, — способность связывать неприятельские фигуры по диагонали. Ценным качеством коня является его способность делать «вилку», которая гораздо коварнее, чем пешечная, ее труднее заметить. Большой недостаток слона — половина полей ему недоступна.

Целью подобного занятия является не просто выяснение относительной ценности фигур в различные моменты шахматной партии, не только знакомство с новыми приемами в конкретных шахматных позициях. Главной целью обучения является развитие ребенка. На конкретных примерах мы могли сейчас убедиться, что шахматы — это не просто воплощение различных правил на шахматной доске. В каждой шах-

матной партии приходится делать какое-то открытие, смотреть по-новому на уже знакомые вещи. И пусть это будет заново изобретенный «велосипед», для самого же школьника это будет захватывающее событие, заставляющее еще раз убедиться, что легких побед не бывает, «тяжело в учении, легко в бою», что нужно быть готовым к любым неожиданностям и не растеряться перед ними. Значит, кроме того, что шахматная игра хороша сама по себе, это еще и зарядка, и пища для ума, и школа воспитания характера.

Знакомство с правилами игры — рокировка

Занимаясь по программе «Шахматы, первый год обучения», дети в течение нескольких занятий учатся делать ходы всеми фигурами на шахматной доске. Большие затруднения возникают у учащихся при знакомстве с одновременным движением короля и ладьи — рокировкой. Это единственный случай, когда ход делается одновременно двумя фигурами. Причем, каким образом переставляются фигуры, школьники запоминают сразу, особенно если сравнивают при этом вместе с преподавателем рокировки в длинную (ферзевую) и короткую (королевскую) стороны.

Желательно подобрать такую расстановку фигур, в которой бы учитывались все необходимые условия для ее выполнения, а также были бы включены моменты, которые бы препятствовали выполнению этого хода. Пример. Белые: Kpe1, La1, Lh1, Ca3, Cc4, Ka7, Kg1, пп. a5, b6, d2, f2, g2, h2; черные: Kpe8, La8, Lh8, Cf6, Cg6 пп. b7, c7, f7, g7, h7.

Для проведения рокировки необходимо:

1. Чтобы ни король, ни ладья не сделали до рокировки ни одного хода. (Это условие выполняется.)

2. Чтобы поля между королем и ладьей были свободными (рокировка белыми в короткую сторону невозможна — мешает конь).

3. Чтобы король не находился под шахом до выполнения рокировки и не встал

под бой после рокировки (черные не могут сделать длинную рокировку, так как в этом случае король попадет под удар белого коня).

4. Чтобы поле, через которое проходит король, не находилось под ударом неприятельской фигуры (черные не могут сделать короткую рокировку, этому препятствует белый слон а3).

Итак, в этом положении могут рокировать только белые, причем лишь в длинную сторону. При этом длинной рокировке не препятствует то, что белая ладья а1 атакована черным слоном.

Важно обратить внимание младших школьников на то, что смысл рокировки состоит в том, чтобы ввести в бой сильную фигуру — ладью, спрятать в безопасное место короля. Ведь в центре король может быть атакован с разных сторон, и трудно бывает проследить за его безопасностью, а на фланге шансы на атаку короля уменьшаются.

И все-таки, даже зная эти правила, первоклассники все еще не успевают делать этот важный ход в своей партии. Поэтому нам кажется целесообразным обращать внимание школьников на выполнение этого хода и на последующих занятиях.

Таким образом, знакомая детям с новым для них ходом — рокировкой и обучая их правилам шахматной игры, мы вместе с тем учим школьников сравнивать (положение фигур, преимущество в развитии), анализировать, обобщать и делать выводы.

Основываясь на собственных наблюдениях, могу смело утверждать, что даже слабоуспевающие учащиеся при серьезном отношении к занятиям шахматами уже в скором времени начинают лучше учиться. Так на практике еще раз подтверждается целесообразность обучения шахматам в начальной школе.

От редакции.

У читателей может сложиться впечатление, что программа «Шахматы, первый год» не подкреплена учебниками и пособиями. Это не так. Уже изданы: учебник для первоклассников «Шахматы, первый

год, или Там клетки черно-белые чудес и тайн полны» (Обнинск: Духовное возрождение, 1998), пособие для учителя «Шахматы, первый год, или Учусь и учу» (Обнинск: Духовное возрождение, 1999), книга для чтения «Удивительные приключения в Шахматной стране» (М.: Поматур, 2000).



Третья выставка-ярмарка
«Современная образовательная среда»

Москва, ВВЦ, павильон № 20

21–24 ноября 2001 года

Организаторы: Министерство образования РФ, Министерство труда и социального развития РФ, ОАО ГАО ВВЦ, Московский комитет образования, Государственный научноисследовательский институт системной интеграции, Московский институт повышения квалификации работников образования, Выставочный комплекс ВВЦ «Наука и образование».

Тематические разделы выставки:

- ☐ Единая образовательная информационная среда
- ☐ Электронные средства поддержки и сопровождения образовательного процесса и научных исследований
- ☐ Обучающие программы и литература, средства наглядности
- ☐ Учебно-лабораторное оборудование, мебель
- ☐ Инфраструктура и методическое обеспечение открытого образования
- ☐ Социальное обеспечение и физическое воспитание учащихся
- ☐ Архитектура и строительство учебных зданий, энергосберегающие технологии
- ☐ Обучение и переподготовка кадров

Оргкомитет: Тел./факс: 974-63-00
(многоканальный), E-mail: Edu@fairs.ru,
<http://www.fairs.ru>



Для духовного и физического здоровья детей

Основной мотив и форма всей моей педагогической деятельности — любовь к детям... Любовь к детям — это не просто положительное эмоциональное отношение к ним, но и специфическая деятельность, цель которой помочь детям научиться преодолевать любые трудности, усилить личностное начало в каждом ребенке, выработать творческое отношение к различным сторонам деятельности.

Важно увидеть положительное в каждом ученике и своим отношением, системой позитивных действий усилить их. Как педагог, убеждена в правоте и ценности моих педагогических методов и приемов, ведь увлекаюсь сама, я увлекаю детей за собой. При этом создается уникальный эмоциональный фон: интерес и любовь к делу, осознание значимости дела плюс атмосфера сотрудничества и творчества. А это основа любого познания.

Природа наделила человека множеством нитей, связывающих его внутреннее «Я» с космосом, с природой. Помня об этом, учитывая эмоционально-психологические возрастные особенности детей, учитель должен владеть системой, которая позволяет ему в процессе учебной деятельности осторожно прикасаться к этим серебряным нитям, с тем чтобы пробудить творческий талант, способность к мысли, чувству.

Для меня такими серебряными нитями, связывающими меня с ребенком и окружающим миром, являются звук, слово, пение,

образ, самомассаж, иридоотерапия, общение с природой. Реализуя принцип многообразия форм воздействия, я прибегаю к нестандартным приемам.

На уроках математики, которые требуют от детей сообразительности, внимания, напряжения мысли, я использую такие приемы релаксации, как элементы иридоотерапии (созерцание картин различных видов природы), самомассаж, специальные упражнения для концентрации внимания.

На уроках чтения использую элементы дыхательной гимнастики. Проводя систему устных упражнений, построенную на особой напевной комбинации звуков, помогаю детям овладевать умениями, способствующими отработке дикции; чувствованию произносимого звука; созданию эмоционального фона, благоприятно воздействующего на технику чтения; укреплению здоровья.

На уроках письма и чтения работаем не только над орфографией, но и учимся фантазировать, устанавливать ассоциативные связи, пытаемся абстрагироваться от конкретного предмета — слова, переходя на значения, которые оно в себе несет.

Для примера приведу образец работы по выявлению значимости таких слов, как *твердят* и *провозглашают* из поэтических строк Р. Рождественского «Все начинается с любви»:

Все начинается с любви...

Твердят:

«Вначале

было

слово...»

А я провозглашаю снова:

Все начинается с любви!

Рассматриваем значение слова *твердят* в динамике:

Твердить — постоянно *говорить* одно и то же.

↓
Как?
Твердо — т.е. решительно,
↓
проявляя *твёрдость* — т.е. стойкость, внутреннюю силу и убежденность.

Каков глубинный смысл слова *провозглашаю*?

Провозгласить — торжественно объявить, произнести. Эту торжественность нам помогает почувствовать в этом слове две приставки *про-* и *воз-* и корень устаревшего слова *глашатай* — провозвестник (истины).

Так глубокое осмысление понятия не только расширяет кругозор, но и обостряет чувства ребенка.

Человек, рождаясь, заявляет о себе громким звуком: «А-а-а!» Почему именно этим звуком? Что такое звук?

Звук — это связь со Вселенной, с ее неисчерпаемыми знаниями, ее энергией.

Гармоничные, одухотворенные звуковые построения ведут к повышению энергетики, дают мощнейший оздоровительный эффект, развивают эмоции, чувства, мысли. И в зависимости от того, какими звуками наполняется жизнь ребенка, складывается его здоровье: и психическое, и физическое.

Стремлюсь убедить детей в том, что если мы научимся любить себя, то с помощью этого удивительного чувства, обладающего неиссякаемой энергией, сможет постоянно стимулировать свое обновление на духовном и физическом уровне с помощью слов, звуков.

Какие мысли — такова и жизнь человека. «Весело поется — весело живется», — утверждали наши предки.

Моя задача — помочь детям с помощью пропевания гласных звуков приобщиться к воздействию спящей в детях мощной энергии. Гласные — самые важные, энергетически насыщенные звуки речи.

Метод состоит в использовании энергии полного дыхания. Что это за энергия? Ее

приобретает выдох при дыхании животом — это очень важно. Делаем с ребятами глубокий вдох, а на выдохе начинаем петь. Чтобы убедиться в правильности своего дыхания, кладем руки на грудь — она не должна двигаться.

Автор этой методики — австрийский ученый профессор Б.М. Лессер-Лазарко.

Так, звук А снимает напряжение, стимулирует верхнюю часть легких и сенсорные центры, повышает тонус, воздействует на систему «трех обогревателей»: сердце, печень, толстый кишечник. Он снимает физическую и умственную усталость.

Звук О — звук глубокой гармонии, состояния равновесия. Стараюсь подбирать слова с наибольшим количеством этой гласной.

Звук У — чувственный звук, он помогает стабилизировать эмоциональное равновесие, положительно воздействует на психику.

Звук И — звук разума. Долгое и протяжное пение звука И стимулирует головной мозг, глаза, нос. Когда человек достаточно долго поет этот звук, он начинает ощущать радостное возбуждение.

Развитые чувства есть основа высокой нравственности, чистоты помыслов, которые во все времена определялись как общечеловеческие ценности, как залог развития свободной творческой личности. И чем раньше мы начинаем такую работу с детьми, тем ощутимее ее результаты.

Мои ученики с удовольствием читают. При этом значительно улучшилось их самочувствие, они легко переключаются с одного вида деятельности на другой, умеют снимать умственное и физическое напряжение. Заметно увеличился объем памяти, дети свободны в высказываниях, легко вовлекаются в дискуссии, умеют отстаивать свою точку зрения.

Т.Н. РЯБОВА,

средняя школа № 1,

г. Надым

Ямало-Ненецкого автономного округа



Работа над композицией в начальной школе

Метод визуализации в последнее время получил широкое распространение в медицине, психотерапии и педагогике в связи с развитием нейро-лингвистического программирования.

Визуализация — это создание внутренних картин, видение сюжетов и образов внутри себя, в своем воображении.

Методы и шаблоны, разработанные зарубежными психологами (шаблон взмаха, шаблон порога, стратегия реагирования на критику и т.д.), опираются на создание внутренних картин, то есть на визуализацию. Посредством изменения субмодальностей (например: яркости, величины и т.д.) происходит корректировка поведения людей, устраняются их вредные привычки и т.д.

Метод визуализации используют врачи при восстановлении зрения, психологи — для развития зрительной памяти и для саморазвития.

Мы предлагаем использовать метод коллективной визуализации (учитель — ученики) для создания композиций (тематическое рисование) на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

Эксперимент по созданию композиций проводился нами на базе гуманитарной гимназии № 9 г. Электросталь. Нами была выдвинута гипотеза, что в процессе совместной работы и общения образуется новая структурная единица учитель — ученик. Она представляет собой нечто большее, чем сумма отдельных индивидуумов. Благодаря своим знаниям и опыту, настроенности на доверие и понимание, учитель создает с учениками единую группу, где информация передается с помощью откликов-стимулов. В результате учащиеся улавливают информацию на всех уровнях сознания. Так идея вербального и невербального общения подтверждается на практике.

Первоначально, работая с первоклассниками, я опиралась на их склонность к подражанию и активно использовала метод по-

каза. Случай подсказал другую методику работы.

Обычно, планируя задание, я представляла несколько вариантов раскрытия темы. Пытаясь донести свое видение до учеников, я описывала «внутренние» картины, рисовала их схемы на доске. Затем я показывала, как бы я начала работу, какие технические приемы использовала бы сама. Однажды, работая в I классе над темой «Еж и черепаха» (по книге Р. Кипплинга «Откуда взялись броненосцы»), я ограничилась прочтением литературного материала, постановкой задач и словесным объяснением того, что и как можно нарисовать на эту тему. При этом я мысленно представила себе готовые детские работы, описала их и параллельно нарисовала на доске схемы построения композиции.

Непосредственный показ был опущен. К моей большой радости дети пришли к такому результату, который я представляла. Так родился новый метод коллективной визуализации с опорой на композиционные схемы и описание. Метод коллективной (или параллельной) визуализации предъявляет повышенные требования к педагогу. Чтобы этот метод работал, от педагога требуется не только создание комфортных доверительных отношений, но и постоянная работа по созданию образов.

Организация комфортной обстановки способствует передаче информации не только на логическом, но и на подсознательном уровне. Улавливается весь поток информации, исходящий от учителя, а не только ее вербальная часть.

Метод визуализации неразрывно связан с методом опорных схем. Для передачи внутренних картин учитель прибегает к их схематическому изображению на доске, описывая их образы словесно. Так как работа над композицией в начальной школе ведется без эскизов, то эти схемы можно рассматривать как прообразы эскизирования в средней школе.

При таком методе работы у педагога появляется возможность менять картину мира у своих учеников, поднимать ее на качественно другой, более высокий уровень. Метод визуализации способствует повышению

качества работ, переходу от фризовой композиции к плановой, от плоского изображения к объемному и т.д.

Метод визуализации не требует от учителя создания трудоемких наглядных пособий. Основная работа по подготовке к уроку происходит в голове учителя. За пять лет экспериментальной работы метод визуализации, применяемый в комплексе с другими методами, зарекомендовал себя как высокоэффективный и доступный метод.

Т.Н. Вильде,

г. Электросталь Московской области

Чтение текста одновременно с учителем

Работаю я в классе коррекции. Один из эффективных приемов, применяемых мною с первых дней обучения детей в I классе (с продолжением этой работы во II–III классах), чтение печатного текста с доски одновременно с учителем. При этом четко проговаривается каждый звук. Затем весь текст или какую-то его часть ученики печатают в тетрадях, часто заучивают наизусть.

Четкое проговаривание, печатание вырабатывают орфографическую зоркость, увеличивают темп и качество чтения учащихся. Смысловое толкование отдельных слов и словосочетаний обогащает словарь учащихся. Подбор ярких, эмоциональных стихов, воспевающих красоту родного края, создает радостное настроение на весь учебный день, способствует полному восприятию учебного материала на уроке.

В результате все дети справляются с нормой чтения, а большая часть учащихся II класса читает на уровне учащихся III–IV классов. В диктантах ошибки на пропуск, вставку, замену букв — большая редкость. А главное — радостное ожидание учениками каждого учебного дня!

Предлагаю несколько стихотворений из книги А. Леднева «Серебряная звездочка».

Песня снежинок

Мы снежинки, как пушинки.
Наша радость — легкий бег.
Тут — снежинка,
Там — снежинка,
Ну а вместе будет снег!

Загадки о зиме

Назовите-ка, ребятки,
Месяц в этой вот загадке:
Дни его всех дней короче,
Всех ночей длиннее ночи.

На поля и на луга
До весны легли снега.
Только месяц наш пройдет —
Мы встречаем Новый год. (Декабрь)

* * *

Гуляю в поле, летаю на воле,
Кручу, бурчу, знать никого не хочу.
Вдоль села пробегаю,
Сугробы наметаю. (Метель)

Котенок Кузя

Черный-черный,
Как смола,
Хитрый-хитрый,
Как лиса.
Самый добрый,
Самый милый,
И пушистый, и красивый.
Не нужны мне
Васьки, Муськи!
Самый лучший —
Это Кузька!

Воробей

Скачет бойкий воробей
Возле маленьких детей:
— Эй, ребята, дело есть —
Бросьте крошечек поесть,
Помогите воробью,
Я вам песенку спою!

Т.А. ПОДКОЛЗИНА,

*Марковская средняя школа
Иркутской области*

Виды заданий по формированию связной речи

При обучении связной речи необходимо давать детям минимум теоретических сведений, так как навыки и умения формируются успешнее, когда они осмыслены. С I класса учащиеся постепенно знакомятся с требованиями, которые предъявляются к их речи, в процессе усвоения и выполнения различных упражнений начинают осознавать, что значит говорить на тему, раскрывать основную мысль, говорить связно, и т.д.

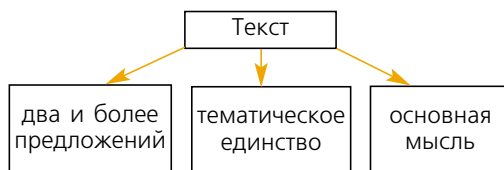
Так, уже в I классе учащиеся получают следующие задания:

- подбери слова по теме «Зима», «Зимние забавы», «Лес» и т.п.;
- найди и прочитай слова, которые раскрывают главную мысль текста, рассказа...;
- составь предложение по картине;
- составь несколько предложений по картине, по серии картинок;
- придумай свое название текста.

С этого момента начинается работа по формированию специальных коммуникативных умений, таких, как:

- умение раскрывать тему высказывания;
- умение раскрывать основную мысль высказывания;
- умение выражать свои мысли правильно, точно, ярко и ясно.

Задача обучения связной речи во II классе — это дальнейшее формирование умения понимать и самостоятельно строить связные высказывания, учить разным типам высказывания. Именно во II классе начинается обучение изложению письменно под руководством учителя небольшого текста по вопросам или готовому плану. Изложение носит обучающий характер. Здесь важно найти и подобрать наиболее эффективные приемы, способствующие формированию умения точно, ярко и ясно письменно излагать текст. Уже в конце I класса, а затем во II классе рекомендую проводить работу по ознакомлению с основными признаками текста. Для этого использую следующую схему:



Данная схема помогает детям легко ориентироваться и определять текст (или набор предложений).

На уроках русского языка, чтения большое внимание уделяю умению *озаглавливать текст*. Для этой работы есть достаточно упражнений в учебниках. Затем дети учатся озаглавливать в соответствии с темой или основной мыслью текста. Приведу пример: изложение «Чижик».

У Лиды был чижик. Чиж жил в клетке. Он скучал и молчал. Лида пожалела и выпустила чижа. Чижик полетел и весело запел.

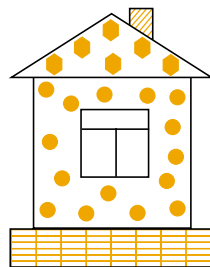
В ходе работы дети приходят к выводу: заглавие «Чижик» выражает тему текста. Заглавия «Не лови птиц!», «Чижик на воле» выражают главную мысль текста.

Большого внимания, целой системы упражнений требует работа *по определению и выделению частей текста*: начало, основная часть, концовка.

Наряду с общепризнанными видами работ необходимы тренировочные упражнения в нахождении места «начала», «основной части», «концовки».

Для этого провожу сравнительную работу между «построением дома» и «построением текста». Приведу пример такого сравнения.

На доске появляется аппликация «Дом».



— Что это? — спрашиваю я детей. Вопросы не возникло.

— Дом! — отвечают дети.

— А какой это дом?

Дети дают краткую характеристику.

— Почему дом такой?

— Так придумал, решил хозяин.

— Так и автор текста определяет, какой он хочет видеть свой текст (рассказ, сказку). С чего начал строительство дома хозяин?

— С фундамента.

— Автор придумал «начало».

Далее хозяин строил в соответствии с задуманным основную часть дома. И автор излагает «основную часть» текста в соответствии с темой и основной мыслью. Закончил строительство дома «хозяин» — покрыл крышу. Автор придумал «концовку». В доме печка согревает, создает тепло. В тексте автор высказывает свое мнение, отношение к тому, что нам рассказывает.

«Окошко» в доме — загляни! — и ты узнаешь, что внутри.

Так и в тексте: основную мысль можно понять, вникнув в само содержание.

Проведенная работа помогла детям облегчить процесс усвоения, понимания, во-первых, структуры текста, во-вторых, определения темы и основной мысли текста.

Есть еще одна работа, которая требует специальных тренировочных упражнений: формирование умения сравнивать тему и основную мысль текста. Предлагаю такое задание: на доске — три заголовка: «Зима в лесу», «Птицы зимой», «Зимние игры».

— Три заголовка, три текста. Что общего?

— Тема.

— Может ли в этих текстах быть общая часть?

— Да, это начало. *Пришла зима, снежная и холодная.*

— Какой будет основная часть текста?

— Первый текст: о лесе, о деревьях, о животных;

второй текст: о тяжелой жизни птиц;

третий текст: о детских забавах зимой.

— Чем будет отличаться концовка?

— Первый текст: *красив лес зимой!* Или: *тихо в зимнем лесу;* второй текст: *помоги птицам зимой!* Третий текст: *как интересно зимой!*

Такая сравнительная работа с последующим ее углублением, усложнением помога-

ет детям в дальнейшем ориентироваться в понятиях «тема» и «основная мысль», составлять работы, где дети выражают свои чувства, свое отношение к излагаемому.

В заключение хочу сказать, что система речевых упражнений как устных, так и письменных эффективна лишь тогда, когда есть условия, составляющие фон для речевого развития. Таким фоном является атмосфера постоянного внимания к языку и речи, здоровая речевая среда, которая создается в классе, школе, семье и которая расширяется классными и внеклассными занятиями.

Предлагаю несколько текстов для обучающихся изложений или для уроков развития речи.

Тексты

Задание 1. Прочитай предложения. Запиши их в таком порядке, чтобы получился связный текст. Придумай заглавие.

Жалко ребятам бедных птичек. Стоит суровая зима. Наохлившись, сидят серые воробьи. Деревья покрыты серебристым инеем. Миша и Коля сделали хорошие кормушки. Задумали дети накормить голодных птичек. Скоро на школьном дворе будет праздник для птиц. Соня и Петя заготовили птичкам корм.

Задание 2. Прочитай конец рассказа. Нарисуй, что было раньше. Подпиши свои рисунки. Придумай заглавие.

...Мама посмотрела в ведро и ахнула. Там была большая щука.

За ужином все с аппетитом ели жареную рыбу. После ужина Витя рассказал об удачной рыбалке.

Задание 3. Прочитай предложения. Раздели текст на части. Допиши окончание. Озаглавь текст.

Наступило знойное лето. Спелые ягоды краснели на лесных полянах. Однажды я пошёл в лес за ягодами. Там со мной произошёл страшный случай. Ядовитая змея чуть не укусила меня. Хорошо, что со мной был мой большой пёс. Преданный друг спас меня от змеи.

Задание 4. Прочитай текст. Письменно ответь на вопросы. Придумай заглавие.

В августе около трёх недель Коля жил в деревне у бабушки. Там он подружился с деревенскими ребятами. С большим удоволь-

ствием Коля ходил с ними на рыбалку, в лес за ягодами, катался на лодке. Много нового и интересного узнал Коля летом. Замечательно отдохнул Коля!

Вопросы к тексту.

1. Где отдыхал Коля в августе?
2. С кем подружился Коля?
3. Как проводили ребята свободное время?
4. Как отдохнул Коля?

Задание 5. Изложение текста по коллективно составленному плану.

Кошкин выкормыш.

(В. Бианки.)

У нашей кошки весной родились котята, но их у неё отняли. Как раз в этот день мы поймали в лесу маленького зайчонка.

Мы взяли и подложили его кошке. У кошки было очень много молока, и она охотно стала кормить зайчонка. Так зайчонок и вырос на кошкином молоке. Очень они подружались и даже спят вместе.

Смешнее всего, что кошка научила зайчонка-приемыша драться с собаками. Как только собака забежит к нам во двор, кошка бросается на неё и яростно царапает. А следом за ней подбегает заяц и так барабанит передними лапами, что у собаки шерсть клоками летит. Все собаки кругом боятся нашей кошки и её выкормыша — зайца.

Задание 6. Напиши рассказ по серии картинок и данным словам. Придумай заглавие.

Зима, река, каток, катались на коньках, полынья.

Поскользнулся, упал, в воду, подполз, протянул доску.

Схватился за доску, вытащил, снял свою куртку.

Надел сухую, побежали домой.

Задание 7. Изложение по готовому плану. Мама заболела.

Однажды Витя вернулся из школы и увидел, что мама не ушла на работу. Мама лежала в постели. У неё был сильный жар. Витя подошёл к маме и спросил, что с ней. Мама ответила, что у неё очень болит голова. Витя вызвал врача. Врач пришёл быстро. Он послушал Витину маму, измерил температуру, назначил лекарство и выписал рецепт.

Витя сразу оделся, взял рецепт и поехал в аптеку. В аптеке он получил по рецепту таблетки и микстуру и прибежал домой.

Сын дал маме лекарство и напоил горячим чаем. Маме вскоре стало лучше.

Мальчик заботливо ухаживал за мамой, и она скоро поправилась.

Вопросы к тексту.

1. Как Витя ухаживал за мамой?
2. Где купил Витя лекарство?
3. Какое лекарство выписал врач?
4. Каким сыном был Витя?

Л.В. ГРЕБЕНЧЕНКО,

учитель школы № 12,
г. Россошь Воронежской области

Сказки, сочиненные детьми

Мой класс работает по программе «Одаренный ребенок» в сочетании с системой Эльконина — Давыдова. По программе «Одаренный ребенок» дети учатся реализовывать на практике квазиисследования, т.е. учатся прорабатывать поэтапно все четыре творческих акта, а система Эльконина — Давыдова развивает у детей теоретическое мышление. То и другое способствуют воспитанию самостоятельности в учебе, развивают субъект творческого процесса. Нам часто приходится писать творческие работы по литературе, знакомиться с таким понятием, как «позиция автора».

Недавно у нас была тема «Классификация сказок». Мы разбирали такие понятия, как «род», «жанр», их суть, задачи жанров и т.д. Домашним заданием было сочинительство сказок, но сочиняли дети в классе (домашнее задание в моем классе дети готовят в школе, так как все ходят на продленку). Две работы мне понравились больше других. Вот, например, сказка самой сильной ученицы по литературе Дарьи Петушковой.

Крыса и пёс.

В одном старом доме жили пёс и крыса. Хозяева дома давно уже уехали из него. Крыса пожалела пса и приютила его. Весь он был старым и больным, как сам дом. Они спали на

соломе под деревянной скрипучей лестницей. Утром крыса убежала на поиски еды. А вечером приносила псу куски и объедки. В общем, жили и дружили.

Но как-то осенью пёс и крыса услышали шаги на лестнице. Это пришли новые хозяева дома. Они начали топтать и стучать. Вечером крыса как всегда убежала за едой, а пёс остался под лестницей. Он ждал её до ночи. А она всё не приходила. Пёс понял, что остался один. Крыса же в это время сидела в одной из мышеловок, которые были расставлены по всему дому. Пёс не хотел верить, что остался один. Ему незачем было теперь жить... Через несколько дней он умер... От тоски.

А вот сказка Александры Котловой. У этой работы нет названия.

Это было в маленьком городе у моря. На пыльной дороге не очень далеко от берега лежал серый невзрачный камень, да и к тому же один бок его был отколот. Как-то босоножий мальчик, проходя по дороге, наступил на него и поранил себе ногу. Мальчик рассердился и швырнул камень далеко в море. Морские обитатели — животные — встретили камень недружелюбно. Откуда взялся этот уродец? Каждый пытался его толкнуть, а море неласково катило его обратно к берегу. Но, когда несчастного выбросило на сушу, произошло чудо. На берегу лежал гладкий блестящий камень. Греясь на солнце, он с грустной улыбкой вспоминал свою жизнь на пыльной дороге.

Е.М. АЛЕКСЕЕВА,

учитель школы № 1191 Москвы

Сказка о буквах, рассказанная Незнайкой

Много лет выписываю журнал «Начальная школа». Мне очень нравится рубрика «Методическая копилка». Столько нового, необычного и полезного я взяла для себя, читая ее. Хочу предложить сказку о буквах, рассказанную Незнайкой. Возможно, кто-то захочет использовать ее на уроках обучения грамоте.

Задание для детей. В течение рассказа Незнайки нужно найти и исправить ошибки, которые он допустил.

Рассказ Незнайки.

Жили-были буквы. Дружно жили, не ссорились. А было их всего 36. Или 34? Не помню.

Десять из них — гласные. Очень интересные буквы! Половина — волшебные. Почему их так называли? Ну, наверное, потому, что они с помощью волшебной палочки могут превратить льва в мышку, а блоху — в огромный самолёт.

А согласные буквы — вообще чудачки! Некоторые говорят громко, звонко. Например, буквы **п, т, х**. А другие умеют только шептать, шуршать, шипеть. Это глухие звуки. Вот только я забыл, какие буквы обозначают глухие звуки. Подскажите!

Буква **ч** очень дружит с буквами **я** и **ю**. Она прямо-таки не может с ними расстаться! А вот **жс** и **ш** не водятся с буквой **ы**, а дружат только с **и**, и она делает их мягкими-мягкими.

А ещё там есть две странные буквы. Они всегда молчат. Может, немые? Вы не знаете их?

И вообще, что это за страна такая? Как она называется?

А.Е. ПАРФЕНОВА,

учитель начальных классов,
г. Губкин, Белгородская область

Обучение письму с фантазией и в сказке

В течение многих лет работы в начальной школе я пыталась найти способ обучения письму, при котором непростой и довольно скучный процесс написания «палочек и крючочков» и последующее конструирование из них букв превратился бы в увлекательную игру, путешествие в неведомое. Работая по системе Л.В. Занкова. «Букварь» Н.В. Нечаевой, прописи Т.М. Андриановой и др. под редакцией Н.В. Нечаевой позволяли сделать уроки обучения грамоте разнообразными, но идею создания цикла таких занятий подсказала сказка о первобытной девочке Таффи, описанная в книге Г.Г. Граник и др. «Секреты орфографии» (сказка

Р. Киплинга «Как было написано первое письмо»), фрагмент которой помещен в части «А» «Букваря». С него и началось совместное наше с первоклассниками путешествие длиной в букварный период. Хочется поделиться с коллегами нашими находками и удачами, достигнутыми на этом пути. Хочу отметить, что учусь писать с малышами уже в третий раз. Приобретенные за это время знания использую не строго по годам обучения, а тогда, когда их применение может дать наибольший эффект. Например, материалы из сказки Д. Ангелова «Когда человека не было» очень пригодились при рассмотрении истории возникновения устной речи человека. Картинки на страницах «Букваря» пробуждали воображение ребят, а я оживляла их с помощью конкретных фрагментов сказки, придавала целостный характер фантазиям, делая учебный материал частью повествования о чунге — первобытном человеке. Так, естественно возникает в наших повествованиях и Таффи — первобытная сверстница моих ребят. Она становится героиней многих последующих уроков.

Вот, например, как звучит фрагмент истории о Таффи применительно к странице 4 прописи (часть «А»), где ребята учатся писать элементы букв «т, ф, ф».

(История о копые, сломанном папой во время охоты, о письме, которое послала Таффи с Незнакомцем к своей маме, из «Секретов орфографии» ребятам уже знакома. Ее мы прочли при обосновании необходимости письменной речи, мотивируя ребят к началу обучения письму). Итак, продолжение истории:

«После того как соплеменники Таффи отпустили ни в чем не повинного Незнакомца, охота продолжалась. Копье, которое сломал папа, заменили на новое « », он издал боевой клич, подняв копые вверх (элемент « »). Таффи очень хотелось участвовать в охоте вместе со взрослыми, но ее оставили дома, поручив вначале научиться обращаться с маленьким копыем (элемент « », копые для Таффи)».

Прослушав историю, первоклассники заполняют страницу 4 прописи элементами « » по образцу, а я диктую, что писать. Так: «Два копыя для Таффи, два

ваших пальчика на строке, два копыя для Таффи» « » и т.д. Как стараются мои ребята, как соблюдают наклон, непрерывность линии — ведь на охоту с кривым копыем Таффи никогда не возьмут! Затем они уже сами, без напоминаний, шепчут, диктуя себе следующую строку — (): «Копье для Таффи, копые для папы, опущенное вниз, копые для папы, поднятое вверх». Страничка постепенно заполняется ожившими, старательно выполненными элементами букв. Работают руки, звучит речь, помогает воображение. Урок закончится, а сказка придет к детям и завтра.

Предоставив коллегам возможность использовать собственное творчество для сочинения других историй о Таффи, хочу рассказать, как мы назвали остальные элементы букв. Для рыбалки племени понадобились крючки:

« » — крючок рыболовный для Таффи;

« » — крючок для папы;

« » — двойной крючок для Таффи;

« » — двойной крючок для папы.

Так как на охоту взрослые еще не брали Таффи, она научилась ставить волосяные петли на зайцев и других мелких животных: « », « », « », — охотничьи петли для Таффи и ее младшего брата. Далее: « » — ягодка для Таффи; « » ягодка для папы; « », « » ягодки, которые Таффи надкусила; « », « » — ягодки, которые надкусил папа.

И на охоте, и при сборе ягод и кореньев в лесу людей подстерегали опасности. За ними мог следить большой тигр, хвост которого нередко виднелся из-за куста (элемент « »), и маленький тигренок, даже не старавшийся прятать свой хвостик (« »).

В таком случае Таффи находила изогнутую палку (« »), с помощью которой пригибали к низу ветки деревьев со вкусными плодами, висевшими слишком высоко.

Хочу отметить, что эти истории несколько не отвлекали ребят от письма. Повествование, переходившее из одного школьного дня в другой, давало возможность организовать малышей, их первые учебные занятия, обеспечить эмоциональный комфорт в непривыч-

Думаю, нам предстоит еще многое узнать, сочинить, усвоить. Надеюсь, что сказка, облегчившая нам непростое дело научения письму, поможет и коллегам, настроит их на поиск и творчество.

**Дидактический
материал по развитию
внимания, логического
мышления на уроках
обучения грамоте**

Уже несколько лет я работаю над проблемой «Игра как активный метод обучения и воспитания младших школьников».

— Что объединяет эти слова? (Это имена людей. Все слова написаны с заглавной буквы. Все слова двусложные.)



Н

Упражнение № 1.

н а о т и

1 2 3 4 5

2 1 4 3 1

1 5 1 2

2 1 1 2

аа оо ннн т

аа ии ннн т

Антон

Нина

Анна

Найдите лишнее слово. (В ответах могут быть варианты.)

(Лишнее слово *Антон*, так как это мужское имя. Лишнее слово *Антон*, так как только в этом слове ударение падает на второй слог. Лишнее слово *Нина*, так как только оно начинается с согласного звука. Лишнее слово *Анна*, так как только в нем есть удвоенные согласные буквы.)

Я составила по мере прохождения программы 30 игровых упражнений. Приведу несколько упражнений с ответами (и без ответов) учащихся.

К

Упражнение № 2.

о а и к т н у

1 2 3 4 5 6 7

4 1 5

4 1 6 3

7 5 4 2

оо а и у кк т н

оо а и у кк т н

кот

кони

утка

— Это домашние животные.

— Ударный слог первый.

— Лишнее слово *утка*, так как это птица.

— Лишнее слово *кот*, так как оно односложное.

— Лишнее слово *утка*, так как начинается с гласной, остальные, с согласной.

— В слове *кони* два открытых слога, а в слове *кот* закрытый слог; в слове *утка* первый слог закрытый.

— Это животные.

— Все слова двусложные, начинаются с гласной.

С

Упражнение № 4.

а о и у с т к

1 2 3 4 5 6 7

1 3 5 6

4 6 7 1

2 5 1

аа о и у с т к

аа о и у с т к

аист

утка

оса

Лишнее слово *оса*, так как это слово называется насекомое, все остальные слова — птицы. К тому же в слове *оса* ударение падает на второй слог.

Л

Упражнение № 6.

а о и с н л

1 2 3 4 5 6

4 6 2 5

6 3 4 1

6 2 4 3

а о и сс н лл

а о и сс н лл

слон

лиса

лоси

— Лишнее слово *лоси*, так как это слово во множественном числе, а остальные — в единственном числе.

Общее: все слова обозначают одушевленные предметы, животных и отвечают на вопрос кто?

(В игровой форме вводится и доводится до автоматизма программный материал за I класс.)

Л

Упражнение № 7.

а о и у к н т л

1 2 3 4 5 6 7 8

2 5 4 6 3

8 3 6 3

4 7 5 1

а о ии у к н т л

а о ии у к н т л

окунь

линь

утка

— Лишнее слово *утка*, так как это слово обозначает птицу, а остальные слова обозначают рыб.

Лишнее слово *окунь*, так как оно трехсложное, а остальные двусложные.

Лишнее слово *утка*, так как в этом слове нет мягких согласных, а в двух других

словах они есть; буква *и* смягчает согласную.

										Р		
Упражнение № 8.												
о	и	к	р	л	т	с						
1	2	3	4	5	6	7						
						3	4	1	5	2	3	
						3	4	1	6			
						7	1	3	1	5		
											кролик	
											крот	
											сокол	
оо	и	кк	р	л	т	с						
оо	и	кк	р	л	т	с						

— Это названия животных, слова обозначают одушевленные предметы, отвечают на вопрос *кто?*, единственного числа, первый слог в словах ударный.

— Лишнее слово *сокол*, так как оно обозначает птицу.

— Лишнее слово *крот*, крот живет под землей, слеп. Слово односложное.

— Лишнее слово *кролик*, так как только в этом слове есть мягкий согласный звук.

										Р	
Упражнение № 9.											
а	о	и	ы	р	с	т	н				
1	2	3	4	5	6	7	8				
						3	5	3	6	4	
						1	6	7	5	4	
						6	2	6	8	1	
											ирисы
											астры
											сосна
а	о	и	ы	р	с	с	т	н			
а	о	и	ы	р	с	с	т	н			

— Эти слова называют растения, обозначают предмет, отвечают на вопрос *что?*

— Лишнее слово *сосна*, так как оно называется деревом, а слова *ирисы* и *астры* называют цветы.

— Лишнее слово *ирисы*, так как оно трехсложное.

— Лишнее слово *сосна*, так как в нем ударный слог второй, в остальных словах — первый.

— Лишнее слово *ирисы*, так как только в этом слове есть мягкий согласный.

— Лишнее слово *сосна*, так как только это слово в единственном числе, остальные — во множественном.

										В			
Упражнение № 10.													
а	е	к	р	т	в	л							
1	2	3	4	5	6	7							
						3	1	4	3	1	2	5	каркает
						3	6	1	3	1	2	5	квакает
						7	1	2	5			лает	
ааа	ее	кк	р	тт	в	л							
ааа	ее	кк	р	тт	в	л							

— Все слова обозначают действие, отвечают на вопрос *что делает?*; в словах ударение падает на первый слог.

— Лишнее слово *лает*, так как оно двусложное.

К.З. ПАСЯЕВА,

учитель средней школы № 35 г. Саранска

Как игры помогают детям изучать русский язык

Пишет вам учительница начальных классов со словами благодарности из далекого улуса Республики Саха (Якутия).

Наша школа национальная, для учащихся русский язык — второй язык, поэтому в усвоении лексики многих художественных произведений дети встречают большие затруднения. Чтобы воспитать у детей интерес и любовь к русскому языку, я использую самые разнообразные методические приемы: литературные игры и праздники, пятиминутки, дидактические игры, инсценировки и т.д. На каждом уроке даю детям 5 мин для тихого чтения своих любимых книг. На уроке детям должно быть интересно, радостно, легко, а не страшно и скучно. Если даже самый обычный урок провести в игровой форме, то он воспринимается детьми совсем по-другому. Расскажу, как прошел урок в I классе в форме телепередачи («Родничок»).



1. Какие передачи вы знаете? (Домашнее задание.)

2. Это какая передача? (Викторина по картинам: «Подводная одиссея команды Кусто» (акула), «Смак» (скороговорка), «В мире животных» (волк))

3. «В мире животных» (магнитофонная запись музыки). Беседа о хомяке.

4. Мультфильм «Колобок» (дети разыгрывают инсценировку).

5. «Угадай мелодию» (магнитофонная запись). Повторение произношения твердых и мягких согласных.

6. «Спокойной ночи, малыши» (отдых).

7. Реклама книг (магнитофонная запись музыки). Какие книги о животных можно читать.

На уроках внеклассного чтения большое внимание обращают на формирование способности запоминать текст литературных произведений, выразительно и осмысленно воспроизводить стихотворные и прозаические отрывки, реплики литературных героев, эпизоды, сценки, узнавать их на иллюстрациях, участвовать в литературных играх по сюжетам прочитанного. Вот почему при отборе произведения для чтения вслух пред-

почтение отдаю тем, где есть диалоги, песенки. Вместо беседы по прочитанному в ее чистом виде рекомендую пересказ с элементами инсценировки, хоровой декламацией отрывков. Дети проявляют при этом незаурядное творчество, придумывая за своих героев заданные произведением слова и жесты, помогают друг другу, пробуя себя в разных ролях, и многократно проигрывают сказку. Все это дает мне возможность провести своеобразную игру-соревнование на лучшее инсценирование сказки. Например, после знакомства с произведениями С. Маршака провела игру-соревнование на лучшее инсценирование: 1-я группа — «Почта»; 2-я группа — «Багаж»; 3-я группа — «Вот какой рассеянный».

Литературные игры развивают речь детей, воображение, образное мышление, обогащают чувства и активно готовят к предстоящей самостоятельной читательской деятельности.

Добиться результатов только на уроках чтения и на занятиях внеклассным чтением трудно. Поэтому больше 10 лет я веду кружок по развитию устной русской речи. На занятиях кружка расширяем содержание полученных на уроках знаний, все соединяем и выражаем в театральных играх и постановках, конкурсах, соревнованиях и праздниках.



Детям очень нравится такой вид работы, как драматизация. Она организуется отдельными группами. Одна группа берет отрывок из произведения и молча ее «показывает». Другая должна отгадать, из какого произведения этот отрывок. Показывают только при помощи жестов и мимики. Есть очень похожая игра: выходят по одному ученику из каждой команды. Им дается задание: показать при помощи жестов и мимики ту или иную сказку (например, «Колобок», «Репку», «Золушку»). Получается очень интересно и смешно.

Как отчет работы кружка ежегодно проводим праздники, утренники на русском языке: I класс — «Мы школьниками стали» (утренник); II класс — «Мамин день» (праздник-конкурс); III класс — «Математика — царица всех наук» (конкурс); IV класс — «КВН знатоков русского языка».

Обычно пьесы и сценарии не пользуются у маленьких читателей спросом. Иное дело, когда текст пьесы читается и разбирается для ее последующей постановки. Если сумеем с самого начала увлечь детей начальных классов сказкой «Теремок», то в дальнейшем сможем пробудить у них интерес и к «Ревизору» Н. Гоголя, и к пьесам В. Шекспира.

На занятиях кружка мы много инсценировали, ставили спектакли и показывали их родителям, другим ученикам и учителям, детишкам детского сада.

Вот список произведений, которые мы инсценировали: «Репка», «Теремок», «Колобок», «Айболит», «Телефон», «Коза и семеро козлят», «Лиса, кот и петух», «Бременские музыканты», «Петрушка-иностранец», «Сказка о военной тайне», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях».

Сценарии некоторых праздников, занимательные материалы к урокам беру из вашего журнала. Большое спасибо! И правда, ваш журнал — добрый друг и помощник учителей. Еще раз спасибо! Успехов вам!

Л.П. АНДРЕЕВА,

учитель Харбалахской средней школы
Таттинского улуса Республики Саха

Как я работаю со словарными словами

Словарные слова дети запоминают при помощи мнемосистемы «связей», которая заключается в следующем: 1) запоминание происходит легче, если человек мысленно представляет себе предметы, явления или действия, которые обозначают слова; 2) объединенные в группы предметы должны «оживать», «двигаться». Словарные слова распределены на группы, каждая группа имеет свой сюжет. Для лучшего запоминания использую схематические рисунки. Приведу страничку словарика, где представлены текст и для запоминания сами слова.

рабочий
работа
сапоги
пальто
машина
завод

Рабочий собирается на работу, надевает сапоги, пальто, садится в машину, едет на завод.

однажды
осина
орех


Однажды на осине вырос орех.

(Буква о — широко раскрытые от удивления глаза.)

хорошо
быстро
весело
скоро


Как кататься на велосипеде? Хорошо, быстро, весело, скоро.

(Буква о — колеса велосипеда.)

погода
дорога
город
овощи
горох
морковь
огурец
помидор
но:
капуста
картофель

Стояла хорошая *погода*, мы ехали по *до-*
роге на *огород* сажать *овощи*: *горох*, *мор-*
ковь, *огурцы*, *помидоры*.

(Семена у них круглые или овальные, они напоминают букву *о*. Но есть на нашем огороде и «неправильные» овощи. Семена у них круглые, а пишем в словах букву *а*: *ка-*
пуста, *картофель*.)

сорока
ворона
молоко
корова
город
мороз
воробей

Сорока — *ворона* кашку варила, кашку
на *молоке*, на *молоке* от *коровы*. В *городе*
был сильный *мороз*, прилетел голодный *во-*
робей и всю кашку съел.

деревня
ребята
ученик
дежурный
тетрадь
пенал

В *деревне* стоит *школа*. В *I* классе *учат-*
ся *ребята*. *Дежурный ученик* проверяет
тетради и *пенал*.

месяц
заяц
язык
земляника

Был *месяц* июнь. *Заяц* положил на *язык*
землянику.

класс
суббота
русский

В нашем *классе* в *субботу* был *русский*
язык.

отец
обед
молоток
топор



Наступило время *обеда*, *отец* отложил
молоток, *топор* и пошёл домой.

(Голова человечка и часы, показывающие
обеденное время, напоминают букву *о*.)

пассажир
аккуратно
аллея
расстояние

Пассажир *аккуратно* прошёл по *аллее*
большое *расстояние*.

вчера
езде
беседа
интересный
путешествие
инженер
сегодня
телефон
прекрасный
семена

Вчера *езде* была *беседа* об *интересном*
путешествии *инженера*, *сегодня* по *теле-*
фону говорили о *прекрасных* *семенах*.

Для проверки знания словарных слов ис-
пользую карточки, покрытые скотчем. На
каждой карточке около 20 слов. Дети флома-
стером зачеркивают ненужную букву, после
проверки я стираю написанное фломастером,
и карточка снова готова к использованию. На
выполнение задания отвожу одну минуту.

С.Н. ЯШЕНКОВА,

учитель начальных классов,
г. Сычёвка Смоленской области

Таблица-памятка

Работаю в школе № 27 г. Талнака Красноярского края. Коллектив нашей школы творческий, добавляющий качественных знаний учащимся. А в математике «качество» — это прежде всего умение хорошо считать и логически мыслить. Я предлагаю своим ученикам таблицу-памятку, которая помогла мне в работе. Ввожу ее вместе с объяснением понятий «увеличить», «уменьшить» при изучении темы «Сотня».

Таблица двузначных чисел помогает проводить устный счет и письменные задания вида:

1. Найдите числа по таблице: 54, 63, 71 и т.д. Какое число следует за каждым из них? Предшествует данному числу? Назовите десятки, единицы в числе. Сравните числа. Найдите наибольшее, наименьшее.

2. Найдите в таблице числа 29 и 92. Чем отличаются эти числа? Чем похожи?

3. Какое число состоит из 3 дес. 5 ед.; 7 дес. 8 ед.; 9 дес. 1 ед. и т.д.

4. Дополните, опираясь на таблицу, числовой ряд:

69 ... 65, 64 ... 61 ... 59
27 ... 30 ... 33 ... 37

5. Рассмотрите любой столбик. Как получить каждое следующее число?

$$\begin{aligned}
 40 + 20 &= 60 \\
 50 - 30 &= 20 \\
 34 + 20 &= (30 + 20) + 4 = 54 \\
 30 \quad 4 & \quad 50 \\
 34 + 2 &= 30 + (4 + 2) = 36 \\
 30 \quad 4 & \quad 6 \\
 26 + 4 &= 20 + (6 + 4) = 30 \\
 20 \quad 6 & \quad 10 \\
 48 - 30 &= (40 - 30) + 8 = 18 \\
 40 \quad 8 & \quad 10 \\
 48 - 3 &= 40 + (8 - 3) = 45 \\
 40 \quad 8 & \quad 5 \\
 30 - 6 &= 20 + (10 - 6) = 24 \\
 20 \quad 10 & \quad 4 \\
 47 + 5 &= (47 - 3) + 2 = 52 \\
 3 \quad 2 & \quad 50 \\
 42 - 5 &= (42 - 2) - 3 = 37 \\
 2 \quad 3 & \quad 40 \\
 40 + 16 &= (40 + 10) + 6 = 56 \\
 10 \quad 6 & \quad 50 \\
 40 - 16 &= (40 - 10) - 6 = 24 \\
 10 \quad 6 & \quad 30 \\
 45 + 12 &= (45 + 10) + 2 = 57 \\
 10 \quad 2 & \quad 55 \\
 45 - 12 &= (45 - 10) - 2 = 33 \\
 10 \quad 2 & \quad 35
 \end{aligned}$$

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100									

1 дм = 10 см
1 м = 10 дм
1 м = 100 см
1 р. = 100 к.
1 кг = 1000 г

+ } ? (СКОЛЬКО ВСЕГО)

- } НА ? (НА СКОЛЬКО)

СЛАГАЕМОЕ + СЛАГАЕМОЕ = СУММА

$$a + b = c$$

$$c - a = b$$

$$c - b = a$$

+ УВЕЛИЧИТЬ НА

- УМЕНЬШИТЬ НА

УМЕНЬШАЕМОЕ - ВЫЧИТАЕМОЕ = РАЗНОСТЬ

$$a - b = c$$

$$a - c = b$$

$$c + b = a$$

Вариантов для устной и письменной работы много.

Кроме того, в таблице-памятке указаны случаи сложения и вычитания, изучаемые в I классе. При затруднении ученик может пользоваться таблицей-памяткой как подсказкой. И учитель, отрабатывая вычислительные приемы, может нацеливать ученика на решение примера, используя памятку.

При закреплении знания взаимосвязи компонентов при сложении и вычитании также использую памятку. Ввожу уравнения с I класса при решении задач вида: «У Юры несколько значков. Когда он подарил товарищу 2 значка, то у него осталось 9 значков. Сколько значков было у Юры?»

$$x - 2 = 9$$

$$x = 9 + 2$$

$$\underline{x = 11}$$

$$11 - 2 = 9$$

Ответ: 11 значков было у Юры.

(Нахождение неизвестного уменьшаемого.)

Таблицу-памятку прикладываю к задней стороне тетради по математике каждого ученика.

Е.Ф. ЧЕРЕЗОВА,

учитель школы № 27

г. Талнак Красноярского края

В уме считайте, не по пальцам

Дорогая редакция!

Посылаю свои новые задачи для «Методической копилки».

Я буду очень благодарна Вам, если они заслужат Вашего внимания.

В уме считайте, не по пальцам

Восемнадцать саженцев рядами
Посадили школьники в саду.
Здесь клубника с длинными усами
Вырастет по девять штук в ряду.

Я хочу, чтоб быстро вы считали.
Руку поднимите, кто готов

Мне ответить точно, чтоб все знали,
Сколько получилось там рядов.

* * *

Каждый день медведь-портняжка
Шил три шляпы, семь фуражек.
А пятнадцать дней пройдет —
Сколько он вещей сошьет?

* * *

Забрались зайцы в огород.
Тот скачет, тот морковь грызет.
А в щелку пятеро зайчат
На братьев с завистью глядят.

Всего же зайцев было восемь.
Считайте быстро, мы вас просим,
А сколько в огороде зайцев?
В уме считайте, не по пальцам.

* * *

На двух ветках поровну,
Друг за другом в ряд,
Тридцать две проворные
Ласточки сидят.

Сколько будет на одной?
Отвечай! Ответ простой.

* * *

Погостивши у Маринки,
Две раскрасил я картинки,
А на каждой — пять зайчат
Молча под кустом сидят.
Сосчитайте без запинки
Всех зайчат на двух картинках.

* * *

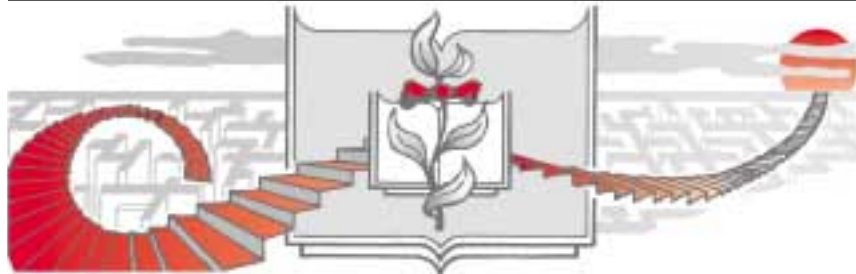
На урок к царице-львице
Прибежали три лисицы,
Две зубастые волчицы,
Семь кунец и шесть зайчат,
Восемь рыженьких бельчат.
Стали строем у дверей.
Сколько было пар зверей?

* * *

Прямоугольника периметр
Найдешь ты быстро — только знай:
Сложи лишь ширину с длиной
И на два сразу умножай.

О.В. РОДИНА,

учитель школы № 10 г. Шахты



союзе дидактики и творчества в учебной книге для детей

М.Б. УСПЕНСКИЙ,
Москва

Учебные пособия для дошкольников и младших школьников надо писать интересно, занимательно, доходчиво. Эта дидактическая аксиома известна всем и ни у кого не может вызвать возражений.

Однако, чтобы воплотить ее в жизнь, требуется немало волевых и творческих усилий.

Если говорить об учебной литературе по русскому языку, то особенно трудно привносить элементы творчества в методику звукопроизношения.

Правда, у нас издаются занимательные пособия по фонетике русского языка, названия которых иной раз говорят сами за себя.¹ Но, во-первых, они обычно адресованы учащимся средних и старших классов, а во-вторых, посвящены в основном усвоению теоретических сведений по фонетике русского языка.

В то же время в традиционных пособиях логопедического профиля (Городиловой В.И., Рау Е.Ф., Генинг М.Г. и др.) представлен материал для постановки и коррекции звукопроизношения детей дошкольного и школьного возраста на основе повторения за взрослым или чтения отдельных слогов, слов, словосочетаний и предложений, со-

держащих ущербные для детей звуки русской речи.

И только на заключительной стадии занятий предполагается работа над произношением на базе целостных текстов, что в какой-то мере связано с попутным развитием связной речи детей.

Но, как известно, при подборе таких текстов авторы пособий испытывают значительные трудности. Прежде всего тексты даже детских писателей часто недоступны для понимания детей дошкольного и младшего школьного возраста и поэтому подлежат адаптации. А к изменениям в текстах известных писателей в учебно-педагогических издательствах относятся негативно. Кроме того, нелегко найти рассказы и отрывки из повестей, а тем более стихи с определенным звуковым подбором, поскольку профессиональные писатели очень редко, обычно лишь по специальному заказу создают такие «логопедические» тексты.

Все эти трудности пришлось испытать и мне вместе с моим соавтором Л.П. Успенской при создании наших первых, также традиционных пособий логопедического профиля².

¹Постникова И.И., Подгаецкая И.М. Фонетика — это интересно. — М., 1992.

²Успенская Л.П., Успенский М.Б. Сборник речевого материала для исправления произношения звуков у дошкольников. — М., 1960 (вып. I); Успенская Л.П., Успенский М.Б. Сборник речевого материала для исправления произношения звуков у дошкольников. — Выпуск 2. — М., 1962.

Чтобы как-то преодолеть эти трудности, нам пришлось дополнять заимствованные прозаические и даже стихотворные тексты своими. При этом мы старались добиться, чтобы такие самодеятельные мини-рассказы и стихотворения, с одной стороны, содержали нужное количество слов с трудными для детей согласными звуками, а с другой — чтобы не наводили на мысль об искусственности, нарочитости такого творчества.

Особенно затруднительно в таких случаях стихотворчество. Конечно, мы не ставили цель сравняться в нем с именитыми поэтами. Нам достаточно было, чтобы в этих стихах ощущались приметы художественной литературы.

Удалось нам это или нет, можно судить по примерам такого «звукопроизводительного» стихотворчества.

На звук [З] в сопоставлении с [С]:

*Убрали вазу
На замке в буфете ваза.
В ней нарезан ананас.
От меня убрали вазу.
Только зря. Ведь я ни разу
Не разбил же эту вазу,
Хоть и лазил много раз.*

На звук [Ч]:

*Учу читать
Вот какой невежда чижик —
не читает чудных книжек!
Научить его хочу,
но никак не научу.
Скачет он и днем, и ночью
и о чаику клювик точит.
Ну и чиж! Такой чудак!
Я читаю — он никак.*

К сожалению, не всегда нам удавалось найти равновесие между большим количеством слов с каким-либо звуком и художественностью текста. Так, перенасыщенным шипящими звуками и поэтому искусственным и труднопроизносимым для детей получилось у нас стихотворение «Как шумели уж с ежом». Поэтому в следующие издания наших пособий мы его не включали.

Основной задачей при работе над пособиями по исправлению звукопроизношения дошкольников и младших школьников мы считали дальнейшие усиления в них элементов словесного творчества. Это неизбежно надо было соотносить с целями и этапами работы.

Мы понимали, что первоначально постановка звуков речи у детей удобна на базе некоммуникативных единиц: отдельных звуков, слогов, слов, словосочетаний. После этого на основе тех же единиц, а также отдельных предложений и простейших связанных текстов происходит первичная коррекция звукопроизношения.

На следующем этапе вторичную коррекцию целесообразно проводить главным образом на основе связной речи.

В это время ребенок уже обычно правильно произносит ранее ущербные для него звуки в отдельных словах, когда он сосредоточивает внимание на звуковом составе слова. Но по отношению к связной речи его приобретенный навык еще неустойчив и нуждается в подкреплении и вторичной коррекции. Это не только позволяет, но и обязывает авторов соответствующих пособий увеличить в них удельный вес связной речи в различных жанрах словесного творчества.

Именно на это, на вторичную коррекцию речи мы ориентировались при создании своей новой учебной книги в двух частях.³

Целями работы по этому пособию были вторичная коррекция звукопроизношения и одновременное развитие связной речи дошкольников и самых младших школьников.

При такой направленности расширился адресат пособия. Появилась возможность использовать его и для общего речевого развития не только детей с недостатками звукопроизношения, но и не имеющих ярко выраженных дефектов речи.

Активизация связной речи детей в этом издании предполагалась по всем рубрикам первой и второй части. Здесь дети должны были отгадывать загадки, задавать вопросы к предложениям в связанных текстах, отве-

³ Успенская Л.П., Успенский М.Б. Учитесь правильно говорить. Часть 1. — М.: Просвещение, 1992 / Успенская Л.П., Успенский М.Б. Учитесь правильно говорить. Часть 2. — М., 1992.

чать на них, пересказывать, составлять рассказы по картинкам и т.д.

В связные рифмованные строки нам удалось даже «вмонтировать» традиционные слоговые упражнения. Приведу примеры таких «звукопроизносительных» стихов. Большинство из них сопровождаются соответствующими рисунками.

На звук [С']:

*СИ-СИ-СИ, СИ-СИ-СИ
В водоеме караси.
СЯ-СЯ-СЯ, СЯ-СЯ-СЯ
Вот поймать бы карася!*
*СЕ-СЕ-СЕ, СЕ-СЕ-СЕ
Карасей ловили все.
СЯ-СЯ-СЯ, СЯ-СЯ-СЯ
Не поймали карася.*

На звук [З]:

*ЗА-ЗА-ЗА, ЗА-ЗА-ЗА
Здесь привязана коза.
ЗЫ-ЗЫ-ЗЫ, ЗЫ-ЗЫ-ЗЫ
Мало травки у козы.
ЗУ-ЗУ-ЗУ, ЗУ-ЗУ-ЗУ
Отвязали мы козу.*
*ЗА-ЗА-ЗА, ЗА-ЗА-ЗА
Залезает в сад коза.
ЗУ-ЗУ-ЗУ, ЗУ-ЗУ-ЗУ
Привязали мы козу.
ЗА-ЗА-ЗА, ЗА-ЗА-ЗА
Здесь привязана коза.
(Начинай сначала)*

На звук [Л]:

*ЛЫ-ЛЫ-ЛЫ, ЛЫ-ЛЫ-ЛЫ
Забивали мы голы
ЛУ-ЛУ-ЛУ, ЛУ-ЛУ-ЛУ
Возле окон на полу.*
*ЛА-ЛА-ЛА, А-ЛА-ЛА
Не заметили стекла.
ЛУ-ЛУ-ЛУ, ЛУ-ЛУ-ЛУ
Мы не били по стеклу.*
*ЛА-ЛА-ЛА ЛА-ЛА-ЛА
Только нет в окне стекла.*

На звук [Р']:

*РЮ-РЮ-РЮ, РЮ-РЮ-РЮ
Как я много говорю!
РИ-РИ-РИ, РИ-РИ-РИ*

*От зари и до зари.
РЕ-РЕ-РЕ, РЕ-РЕ-РЕ
О горе и о норе,
РЁ-РЁ-РЁ, РЁ-РЁ-РЁ
Про ребят и про зверьё,
РЯ-РЯ-РЯ, РЯ-РЯ-РЯ
Про озёра и моря.
РЮ-РЮ-РЮ, РЮ-РЮ-РЮ
Говорю и говорю!
РЯ-РЯ-РЯ, РЯ-РЯ-РЯ
Обо всём, но, видно, зря!*

Как видно, требовались творческие усилия не только от авторов книги, но и от самих детей. Особенно в этом плане показательна рубрика «Если ты подумаешь, то рассказ придумаешь».

Конечно, авторы пособия понимали, каковы творческие возможности столь юных «сочинителей». И, естественно, в таких мини-сочинениях дети могли использовать различные подсказки, которые содержались в описании речевой ситуации. Например, такие:

На звуки [С] и [С']:

К 8 Марта вместе с папой ты готовил(-а) женищинам и девочкам подарки. Папа сказал, что ты можешь нарисовать самолет, самокат, сирень, салют, санки, спутник, автобус или слепить из пластилина собаку, стакан, капусту.

Что ты не захотел(-а) рисовать или лепить? Объясни почему. Что выбрал(-а)? Расскажи, как ты это рисовал(-а) или лепил(-а).

На звуки [Л] и [Л']:

1. Один раз Володя и Коля увидели у своего дома галку с подбитым крылом. Она не могла летать, и мальчики взяли ее домой.

Расскажите о том, что произошло после этого. Как галка подружилась с мальчиками? Как жила в их доме?

2. Вылечив галку, Володя решил стать доктором Айболитом. Как маленький доктор лечил оленя, волка, слона, голубя, кролика?

Нетрудно заметить, что как в описании ситуаций, так и в словах-подсказках содержатся в нужном количестве звуки, произношение которых подлежит коррекции.

Творческий и в то же время коммуникативный подход к коррекции произношения был еще в большей мере осущитим в нашем

следующем пособии в трех книгах под общим названием «Правильно, складно, красиво учимся мы говорить»⁴.

Уже само название книг как бы от имени детей вовлекает их в своеобразную ролевую игру, участниками которой они должны себя почувствовать. Так же сформулированы и рубрики пособия — это задания, которые дети как будто бы дают самим себе: «Стихи запомним, повторим. Их выучить нетрудно»; «Здесь перечислены слова. Подумаем над ними»⁵; «Рисунки пусть помогут нам дополнить предложения» и т.п.

Наряду с определенным звуковым подбором слов во всех трех книгах не только рубрики дополнены творческими заданиями, но и введены «сквозные» персонажи, которым тоже, оказывается, нужна произносительная тренировка.

В первой книге это девочка Зоя, которой скоро 6 лет, но она никак не научится правильно говорить. Все время у нее получаются смешные, нелепые слова: вместо «зубы» — «субы», вместо «жук» — «зук», вместо «чайка» — «цайка». И вот мама поручает ее брату второкласснику Жене заниматься с ней по этой книге.

Во вставных новеллах говорится о том, как Женья занимается с сестренкой. Оказывается, Зоя совсем неглупая и неординарная девочка, хотя иногда она воспринимает все слишком буквально, непосредственно.

Например, на вопрос: «Сколько стаканов сока было в двух банках?» — она неожиданно для брата отвечает так:

— Ни одного стакана.

— Почему ни одного?

— Потому что в банках нет стаканов.

Понятно, что Жене пришлось объяснять ей употребление слов в переносном значении.

Во второй книге, где прежде всего планируется вторичная коррекция звуков [Л], [Л'], [Р], [Р'], главными действующими лицами являются сестры-близнецы Валя и Варя, которые не могут правильно произно-

сить названные звуки и поэтому свои имена произносят одинаково — «Вая». В результате их после долгой разлуки не могут различить собственные родители (они три года работали в другой стране, и девочек воспитывала бабушка). И вот папа и мама решили обучать дочек звукопроизношению, что должно было помочь определить, кто из них Валя и кто Варя.

И, наконец, в третьей книге в роли ученика выступает Робик — маленький робот, железный человечек, который может ходить, двигать ногами и руками и даже говорить, но который пока не научился правильно произносить звуки русской речи. И в роли его учителей в этой своеобразной ролевой игре выступают ребята из старшей группы детского сада.

Во время общения Робика со своими «учителями» или еще с кем-либо с ним всегда что-то случается, о чем дети узнают из вставных новелл.

Последней книгой в цикле наших пособий по симбиозу звукопроизношения и словесного творчества была повесть-сказка «Вот что с буквами бывает, если буквы оживают»⁶.

В ней уже акценты в соотношении дидактических целей и творчества были расставлены по-другому.

В прежних пособиях основной была система упражнений по звукопроизношению и общему развитию связной речи детей, а вставные мини-новеллы представляли собой инородные фрагменты, которые «обслуживали» дидактические части книги.

В отличие от них повесть-сказка представляет собой произведение художественной литературы с дидактическим подтекстом. Ее герои — буквы алфавита, которые художник ради забавы некстати изобразил с ручками и ножками, а добрый волшебник оживил. И вот по его велению буквы-человечки отправляются в путешествие с заданием рассказать потом о своих приключениях, чтобы волшебник мог описать их в книге для детей с дефектами

⁴ Успенский М.Б., Успенская Л.П. Правильно, складно, красиво учимся мы говорить. Книга 1. — СПб., 1997; Книга 2. — СПб., 1997; Книга 3. — СПб., 1997.

⁵ К отдельным словам здесь даются проблемные, мыслительные задания.

⁶ Успенский М.Б. Вот что с буквами бывает, если буквы оживают. — М.: Владос, 2000.

произношения. И получается, что похождения букв-человечков, во время которых они встречаются препятствия, испытывают злоключения, написаны не автором книги, а добрым волшебником Добродедом.

Больше того, авторство некоторых новелл, пословиц, занимательных задач или стихов приписывает самим буквам-человечкам.

Вот, например, что «сочинила» буква «С»:

*Про котасика Михасика
Котасик Михасик свалился с сосны.
И снятся котасику грустные сны.
Всегда неизменно в конце этих снов
Он видит себя без хвоста и усов.
А если не спит, он с хвостом и с усами.
Найдите его — и увидите сами.*

Попутно дети ищут кота на «волшебной» картинке.

А вот стихи, «сочиненные» буквой «Ш»:

*Нужно жить дружно
В нашем доме на окошке
Спину выгнули две кошки.
Спину выгнули назад
И шипят, шипят, шипят!*

*Наш совет обеим кошкам:
Подобнее быть немножко.
Тех, кто ссорится, всегда
Ждет какая-то беда.*

*Видно, двум шипящим кошкам
Очень тесно на окошке.
Ну, а если тесно тут,
То с окошка упадут.*

*Кошки ссорились и злились,
Прыгая туда-сюда...
И с того окна свалились.
Ну, конечно же тогда...*

*Если поняли вы нас,
То окончите рассказ.*

Дети рассказывают по картинке историю кошек, которые упали на гуляющих под окнами ежей.

Следовательно, в этой книге по сравнению с предшествующими произошло перераспределение основных и сопутствующих задач.

Основная цель повести-сказки — создать условия для занимательного чтения детей (или детям) и общего развития их устной речи. А отработка произношения — попутная цель (или задача) по отношению к детям с дефектами речи. Это учитывается в речевом материале повести-сказки.

Прежде всего, поскольку вопреки расхожему мнению о непроизносимости букв их названия произносятся, они путешествуют попарно или по трое, так, чтобы в их названиях были согласные звуки, которые часто смешивают: [С] и [Ш]; [С], [Ц] и [Ч], [З] и [Ж]; [Л] и [Р] и т.д.

В самих новеллах и стихах также была предусмотрена значительная концентрация слов с теми или другими согласными.

Попутной задачей повести-сказки является и знакомство дошкольников и самых младших школьников с русской азбукой (алфавитом). На это тоже направлены некоторые задания волшебника Добродеда.

Что же касается самого словесного творчества, то в повести оно в основном принадлежит автору книги через мнимое посредничество волшебника и букв-человечков.

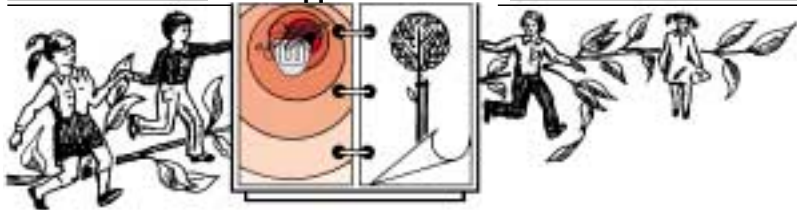
Однако логопеды, воспитатели детских садов, учителя начальной школы, родители — все, кто призван помочь детям знакомиться с книгой, могут давать по ней творческие задания, например:

— После того, как птицы склевали «сладкий» торт-дворец, волшебник Добродед обещал сделать что-то приятное и полезное для детей этого города. Расскажи о том, как он выполнил свое обещание.

— Однажды, после того как буквы Л и Р вернулись домой, лалики и рарики⁷ послали им письмо. Как ты думаешь, что они в нем написали?

Конечно, все, что здесь сказано о соотношении дидактических задач и словесного творчества в пособиях по русскому языку для детей дошкольного и младшего школьного возраста, — далеко не предел. У авторов пособий такого типа имеется много возможностей для оригинального решения этой проблемы.

⁷ В стране живых вещей лаликами называют тех жителей, в названии которых есть буква «Л»; рарики тех — у кого в названии есть буква «Р».



Загадки осени

М.Ю. АРСЕНТЬЕВА,
г. Ярославль

Класс разбивается на три команды, каждая из которых заранее выбирает название и капитана.

Ход праздника

Сегодня мы отправляемся в трудное, но интересное путешествие по царству осени. Наш маршрут (вывешивается карта) пройдет по станциям Поэтическая, Пословицыно, Подсказово, Грибная, Юннатов, Загадкино. А начнем мы наше путешествие с посещения художественной мастерской осени.

Прежде чем отправиться, проведем разминку. Представьте свои экипажи. Проведем тренировку: проверим сообразительность, дисциплинированность и слаботанность команд. Отгадайте, о каких осенних месяцах говорится в загадках:

*Осень улицей спешит,
Красит все, не ленится,
Под колесами шуршит
Желтая метелица. (Сентябрь)*

*Все присмирело, съезжилось,
Поникло, облетело,
Лишь елочка погожась
К зиме похорошела. (Ноябрь)*

Молодцы, с заданием справились.
Итак, начинаем наше путешествие.

Художественная мастерская осени.

Осень — знаменитый художник. Она превращает самые обычные предметы и явления в сказочные картины: листья становятся похожими на порхающих мотыльков, земля — на богато украшенный ковер, дождь — на тонкую паутинку. Ваша задача — превратить обычные

предметы (желуди, шишки и другие природные материалы) во что-то необыкновенное.

Станция «Поэтическая». Осень навевает самые различные оттенки настроения. Много стихов написано об этом прекрасном времени года. Ваша задача: прослушать поэтические отрывки и назвать их авторов (в случае затруднения можно выбрать нужный вариант ответа).

*Лес, точно терем расписной,
Лиловый, золотой, багряный.
Веселой, пестрою стеной
Стоит над светлою поляной.*

(И. Бунин)

*Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало,
Короче становился день.
Лесов таинственная сень
С печальным шумом обнажалась...*

(А. Пушкин)

*Ласточки пропали,
А вчера зарей
Все грачи летали
Да как сеть мелькали
Вон над той горой.*

(А. Фет)

*Нивы сжаты, роицы голы,
От воды туман и сырость.*

(С. Есенин)

*Заунывный ветер гонит
Стаи туч на край небес.
Ель надломленная стонет,
Глухо шепчет темный лес.*

(Н. Некрасов)

*Осень! Обсыпается весь наш бедный сад,
Листья пожелтелые по ветру летят,
Лишь вдали красуются, там на дне долин,
Кисти ярко-красные вянущих рябин.*

(А. Толстой)

(Н. Некрасов, С. Есенин, А. Толстой,
А. Фет, А. Пушкин, И. Бунин, А. Блок,
А. Майков.)

А сейчас проверим поэтический дар членов ваших команд. Подберите рифмы к словам:

*ишишка — ... клен — ...
тучка — ... лист — ...
картина — ... картошка — ...
лужа — ... ветерок — ...*

Станция «Пословицыно»

Какая из команд больше знает пословиц о хлебе? (Ребята зачитывают пословицы.)

... А теперь предлагаю игру «Продолжи»:
И обед нам не обед, ... (если к супу хлеба нет).

Без соли, без хлеба ... (худая беседа).

Хлеба ни куска, ... (так и в горнице тоска).

Хлеба нет — ... (и корочки в честь).

Даже каша ... (с хлебом краше).

Станция «Подсказово». Осень богата погодными сюрпризами, но она часто дает подсказки, по которым эти сюрпризы можно предугадать заранее. Русский народ издавна подмечал и пользовался этими приметами. Какие осенние приметы вам знакомы? Игра «Я начну, а ты продолжи».

Облака идут низко — ... (ожидай стужи).

Если первый снег упадет на мокрую землю, ... (он растает).

Гром в сентябре — ... (к теплой осени).

Много рябины — ... (к дождливой осени).

Станция «Грибная». Начало осени считается грибной порой. Проверим ваши знания о грибах: назовите, какие грибы я показываю (рисунки грибов на картинках).

Выберите правильный вариант ответа на вопрос: как нужно поступать в лесу с ядовитыми и старыми грибами? (Затаптывать, срывать и выкидывать, беречь.) Почему?

Литературно-художественный календарь сентября

30 сентября — 95 лет со дня рождения известного детского писателя **Воронковой Любови Федоровны (1906–1976)**. Более сорока лет работала Воронкова для детей. Основная тема ее произведений — доброе отношение и любовь к людям, природе, умение жить в согласии с собой и окружающим миром. Всё, чему научила жизнь саму писательницу (а в ее судьбе было много интересного и трагичного), она хотела передать своим юным читателям. И в настоящее время дети сочувствуют «девочке из города» Валентинке из одноименной повести.

Исторические повести Л. Воронковой «След огненной земли», «Мессенские войны», «Сын Зевса», «В глуби веков», «Герой Саламина» не только знакомят детей с отдельными периодами мировой истории, но привлекают своими сильными и смелыми героями (например, Александр Македонский, Фемистокл), любящими родину.

Маленькие рассказы со «сквозными» главными героями («Солнечный денек» «Золотые ключики», «Подружки идут в школу» и др.) для детей дошкольного и младшего школьного возраста «доступны и поэтичны, они прозрачны, и через их словесную ткань видится многоцветный мир, сложный и богатый, как сама окружающая человека действительность (Вл. Николаев)». Но, по мнению критиков (В. Путилина, Вл. Николаев, А. Мосесов), Любовь Воронкова готовит своих читателей и к тому, что окружающий их мир сложен, в нем рядом с добром всегда есть зло, рядом с прекрасным может быть уродливое, а со счастьем — несчастье. Читатели книг Л. Воронковой узнают, как трудно научиться дружить, увидеть в окружающих тебя людях хорошее и доброе.

Раньше произведения Л.Ф. Воронковой охотно включались составителями в посо-



бия по литературному чтению. Современные школьники с творчеством этого детского писателя знакомы мало. Это объясняется тем, что в произведениях Воронковой много реалий деревенского быта, которые не знакомы современным детям. Но у писательницы есть рассказы о том, что в любые времена понятно и доступно ребенку: о доброте, радости узнавания нового, дружбе, желании помочь близким.

Главные герои книг Воронковой — открытые и радостные люди — дети и взрослые. Они любят место, где они родились и выросли, умеют и любят трудиться, сочинять замечательные сказки, которые богаты «образными и свежими народными словами», стараются жить в согласии с окружающей их природой.

Прочитайте с второклассниками (или третьеклассниками) рассказы «Лебеди и гуси», «Золотые ключики» из цикла «Золотые ключики». В них много ярких языковых образов, доступных детскому восприятию и пониманию.

Лебеди и гуси

Таня стояла у палисадника и глядела в небо — на лиловые тучки, на круглые облачка, которые, как стадо белых ягнят, выбирались из-за леса. — Дедушка, а откуда облака идут? — спросила Таня.

— Должно быть, с моря, — ответил дедушка.

— Дедушка, а куда они?

— Да вот к нам идут, на наши поля дождичка несут.

— А море — оно большое?

— Говорят, большое. Берегов не видно. Будешь день плыть, два дня плыть, неделю — и всё берегов не видно.

— Дедушка, а лодки по морю плавают?

— И лодки плавают. И большие пароходы!..

— А это море-то далеко?

— От нас далеко.

— Дедушка, а ты дорогу к морю знаешь?

— Я-то не знаю, а вот наша речка Маринка, наверно, знает.

— Наша Маринка? А она разве в море течёт?

— Маринка течёт в Нудоль-реку. А Нудоль-река — в другую реку, побольше. А та река — в совсем большую реку. А большая река — в мо-

Станция Юннатов. Предлагаю вам ответить на вопросы.

Из жизни растений:

Листья каких деревьев осенью краснеют? (Рябина, осина, клен.)

У этого гриба много названий: дедушкин табачок, галкина баня, чертов табачок. Каково настоящее название гриба? (Гриб-дождевик.)

«Никто не пугает, а вся дрожит». Что за дерево? (Осина.)

Какого цвета одежду лучше всего одевать охотнику осенью? (Желтого или бурого — под цвет изменивших окраску растений.)

Из жизни животных:

Когда и как летают пауки? (В осенние дни ветер разносит паутинки с молодыми паучками.)

У какого зверя в листопад рождаются детеныши? (У зайца.)

Какие птицы весной бормочут: «Куплю балахон, продам шубу», а осенью: «Продам балахон, куплю шубу»? (Косачи, тетерева-самцы.) Эти звуки — подражание его весенней и осенней песни-бормотанья.

Куда осенью деваются бабочки? (Гибнут, забираются в щели.)

Какие птицы делают запасы на зиму? (Совы, сычи — мышей, сойки — желуди, орехи.)

Как готовятся к зиме муравьи? (Закрывают входы в муравейник и сами сбиваются в кучу.)

Станция «Загадкино». Придумайте как можно больше слов с помощью букв из слова «листопад». (Получится свыше 30 слов.)

А теперь порешаем задачи.

Один хомяк запасает осенью 800 г зерна. Сколько зерна запасут 20 хомяков? ($800 \times 20 = 16000$ (г) = 16 (кг))

Длина корней картофеля 50 см, подсолнечника — на 100 см глубже, а сахарной свеклы — на 50 см глубже, чем подсолнечника. Определите длину корней сахарной свеклы. ($50 + 100 = 150$ (см) — корни подсолнечника, $150 + 50 = 200$ (см) — сахарной свеклы.)

ре. Так вот, может, и наша Маринка к морю добирается...

Вдруг дедушка перестал копать, наклонил голову набок и прислушался к чему-то.

Таня спросила шёпотом:

— Что там?

— Слышишь — лебеди трубят?

Таня поглядела на дедушку, потом на небо, потом опять на дедушку и улыбнулась:

— А что же, у лебедей труба есть?

— Какая там труба! — засмеялся дедушка. — Просто они кричат так протяжно, вот и говорят, что они трубят. Ну, слышишь?

Таня прислушалась. И правда, где-то высоко-высоко слышались далёкие протяжные голоса.

— Вишь ты, домой из-за моря летят, — сказал дедушка, — как перекликаются. Недаром их кликунами зовут. Вон-вон, мимо солнца пролетели, видны стали... Видишь?

— Вижу, вижу! — обрадовалась Таня. — Верёвочкой летят. Может, они тут где-нибудь сядут?

— Нет, они тут не сядут, — задумчиво сказал дедушка, — они домой полетели!

— Как — домой? — удивилась Таня. — А у нас-то не дом?

— Ну, им, значит, не дом. Таня обиделась:

— Ласточкам — дом, жаворонкам — дом, скворцам — дом... А им не дом?

— А им дом поближе к северу. Там, говорят, в тундрах болот много, озёр. Там они и гнездуются, где поглуше.

— А у нас уж им воды мало? Вон речка, вон пруд... Ведь всё равно у нас лучше!

— Кто где родился, тот там и пригодился, — сказал дедушка. — Каждому свой край лучше.

А лебеди летели всё дальше. Всё глуше и глуше становились их голоса... В это время вышли со двора гуси, остановились среди улицы, подняли головы и примолкли.

— Смотри-ка дедушка, — прошептала Таня, дёргая его за рукав, — а наши гуси тоже лебедей слушают! Как бы и они в тундры не улетели!

— Куда уж им! — сказал дедушка. — Наши гуси на подъём тяжелы!

И снова стал копать землю.

Замолкли в небе лебеди, скрылись, растаяли в далёкой синеве. А гуси загагакали. Скрипели и пошли вперевалку по улице. И гусиные следы

треугольничками чётко отпечатались на сырой дороге.

Золотые ключики

(отрывок)

/Таня принесла домой собранные ею цветы — баранчики./

Дедушка взял один цветок, поглядел на него и сказал:

— А эти цветы ещё по-другому называются. Ещё их зовут «золотые ключики». Видишь — будто связка ключей висит?

— Вижу, — сказала Таня.

— А про эти «золотые ключики» я такую историю слыхал...

— Расскажи, дедушка, расскажи! — закричала Таня и поближе придвинулась к дедушке.

А дедушка закурил свою сигарку и начал такую историю:

— Говорят, этот цветок весне двери отпирает. Зима тянется долго. И людям и зверям холодно. А птицы и вовсе пропадают от метелей да от стужи.

Но вот приходит месяц Март. Тут все: и люди, и звери, и птицы — начинают просить:

«Месяц Март, бери золотые ключи, отпирай Весне золотые ворота!»

А Март отвечает:

«Отпер бы я Весне золотые ворота, да нет у меня золотых ключей. Золотые ключи месяц Апрель унёс!»

Прошёл месяц Март, подходит Апрель. Опять люди, и звери, и малые пташки просят:

«Месяц Апрель, бери скорее золотые ключи, отпирай Весне золотые ворота!» Но что тут поделать! И у месяца Апреля нет золотых ключей. «Не могу я отпереть Весне золотые ворота: золотые ключи месяц Май унёс!» Стали и люди, и звери, и малые птицы месяца Мая ждать. А как месяц Май пришёл, то и стали просить:

«Месяц Май, у тебя ли золотые ключи? Отпирай поскорее золотые ворота, впускай Весну-красну!»

Тут месяц Май вынул золотые ключики, позвенел связкой:

«Вот они, золотые ключи. Сейчас отопру золотые ворота, впусу Весну-красну!»

Отпер месяц Май золотые ворота, и заиграло солнышко, зацвели дубравницы, проглянула зелена трава... Отворились золотые ворота, пришла Весна-красна на землю!



Все тут — и люди, и звери, и малые пташки — на солнышке обогрелись. Месяц Май отпер ворота, а золотые ключики уронил невзначай. Те ключики упали на лужок, и вырос из них вот этот цветик...

Таня молча разглядывала нежный жёлтый цветок, похожий на связку ключиков, и молчала. И виделось ей, как в дедушкиной сказке бродит Весна-красна по окрестным лугам и полям, обряжает рошу зелёной листвой, сажает медуницу в раkitнике. А где-то далеко за лесом горят на солнце и тонко поют под ветром высокие золотые ворота, через которые пришла Весна на землю.

14 сентября исполняется 65 лет поэту *Александр Семеновичу Кушнеру* (1936). Он родился в Ленинграде, там же окончил фило-



логический факультет педагогического института им. А.И. Герцена. Десять лет преподавал в школе русский язык и литературу. Печатается с 1957 г. Одна из последних книг поэта — «Летучая гряда» (2000 г.) По мнению А. Кушнера, «пользу из стихов извлечь практически невозможно. Глупо писать стихи для того, чтобы лучше стало жить в Рос-

сии. Глупо и бесполезно, потому что все равно ничего не получится. Стихи — это лишь напоминание о возможности счастья, способ избавиться от тоски и удрученного состояния.../ Зачем... писать стихи? Зачем их читать? Это каждый решает сам. Людей, которым необходимы стихи, может быть один процент в обществе. Но этого вполне достаточно. Стихи абсолютно не должны всем нравиться и всех утешать»². Понятно, что эти слова обращены к взрослому, уже сформировавшемуся читателю. Понятно и то, что юных читателей, какими являются младшие школьники, знакомить с поэзией надо.

Как отмечают критики, «почти все стихи Кушнера бессюжетны. Даже если в них встречается сюжетная коллизия, темой произведения становится не она, а ее авторское восприятие» (*Агеносов В., Анкудинов К.*). Таково и стихотворение «Белая ночь», которое можно прочесть с учащимися III–IV классов.

Белая ночь

Белою ночью
Деревья в саду
Как на ладони
У нас на виду.

Вот я без лампы
Сажу у окна —
В книге любая
Картинка видна.

Тихо скользят
По Неве корабли.
Шпиль Петропавловки
Блещет вдали.

Всю бы я ночь
Не ложился в кровать.
Был бы я взрослым —
Пошёл бы гулять.

Если дети не знакомы с тем, что такое «белые ночи», стоит сначала рассказать о них, используя рассказ Н. Сладкова «Белая ночь». Читательский опыт учащихся этого возраста позволяет сравнить прозаическое

² Из интервью, данного А. Кушнером Я. Шенкману (см. журнал «Будь здоров!», №6, 2000, с. 97–103).

и поэтическое описание, а также авторское восприятие белых ночей.

Отрывок из стихотворения «Новорожденная листва» может быть использован при знакомстве учащихся с таким качеством речи, как метафоричность.

Новорожденная листва

(отрывок)

Новорожденная листва:

Пучки, оборки, кружева,

Воротнички, манжетки.

То в трубку свёрнутый листок,

То словно сложенный платок,

То на манер салфетки.

На всех деревьях и кустах

Её сжимают в кулаках,

В горстях, несут в шепотке,

И тут же — душные цветки,

Метёлки, зонтики, щитки,

И кисточки, и щётки.

Кто шелковист, кто глянцежит,

Кто белым войлоком подбит,

Но тополь всех чуднее:

Он так неряшливо цветёт,

И красных гусениц приплод

Под ним шуршит в аллее...

3 сентября — 60 лет со дня рождения прозаика **Сергея Донатовича Довлатова** (1941–1990). Он родился в семье театрального режиссера. С 1944 г. жил в Ленинграде. В 1978 г. вынужден был эмигрировать. 12 лет прожил в Нью-Йорке. Довлатов не считал себя писателем, называл себя «рассказчиком». Надеемся, что «рассказанная» им история будет вам, уважаемые читатели журнала, интересна.

Хочу быть сильным³

(отрывок)

Прихожу я на работу. Останавливает меня коллега Барабанов.

— Вчера, — говорит, — перечитывал Кафку⁴. А вы читали Кафку?

— К сожалению, нет, — говорю.

— Вы не читали Кафку?

— Признаться, не читал.

Целый день Барабанов косился на меня. А в обеденный перерыв заходит ко мне лаборантка Нинуля и спрашивает:

— Говорят, вы не читали Кафку? Это правда? Только откровенно. Все останется между нами.

— Не читал, — говорю.

Нинуля вздрогнула и пошла обедать с коллегой Барабановым.

Возвращаясь с работы, я повстречал геолога Тищенко. Тищенко был по обыкновению с красивой девушкой.

— В Ханты-Мансийске свободно продается Кафка! — издали закричал он.

— Чудесно, — сказал я и, не оглядываясь, поспешил дальше.

— Ты куда? — обиженно спросил геолог.

— В Ханты-Мансийск, — говорю.

Через минуту я был дома. В коридоре на меня обрушился сосед-дошкольник Рома.

Он обнял меня за ногу и сказал:

— А мы с бабуленькой Кафку читали!

Я закричал и бросился прочь. Однако Рома крепко держал меня за ногу.

— Тебе понравилось? — спросил я.

— Более или менее, — ответил Рома.

— Может, ты что-нибудь путаешь, старик?

Тогда дошкольник Рома вынес большую рваную книгу и прочел:

— РУФКИЕ НАРОДНЫЕ КАФКИ.

— Ты умный мальчик, — сказал я ему, — но чуточку шепелявый. Не подарить ли тебе ружье?

Так я и сделал.

В сентябре исполняется 80 лет со дня рождения известного польского писателя-фантаста **Станислава Лема** (1921); 110 лет со дня смерти русского писателя **Гончарова И.А.** (1812–1891).

Материал подготовлен
М.В. ГОЛОВАНОВОЙ,
О.Ю. ШАРАПОВОЙ

³ Довлатов С. Собрание прозы в 3-х томах. Т. 3. — СПб: «Лимбус-пресс», 1995.

⁴ Кафка Франц (1883–1924), австрийский писатель.

*П*равильный английский без скучных правил!

Компания «Новый диск» выпустила новую компьютерную программу «Правильный английский без скучных правил» — русское издание электронного учебника «Tell me More, Kids» французской компании Auralog. Это первый полностью озвученный интерактивный курс английского языка для детей от 4 до 12 лет, имеющий встроенную систему распознавания речи для автоматической оценки произношения ученика и так называемые графики произношения, когда на экран выводятся и сравниваются осциллограммы речи ученика и диктора.

Программа занимает шесть компакт-дисков и состоит из трех частей. Первая — для детей от 4 до 6 лет, вторая — для детей от 7 до 9 лет, а третья — для юных пользователей 10–12 лет.

Новый учебник примечателен своей методикой. При более близком знакомстве с ним видно, что технологические чудеса здесь далеко не самое главное. Тренировка произношения с помощью графиков здесь присутствует буквально во всех разделах. Стержень программы составляет словарь, разбитый на несколько десятков тем, на который, в свою очередь, «нанизаны» полные игровых упражнений разделы. Лексика изучается скрупулезно и всесторонне: ученик совместно с программой как бы вертит слова в руке, перебирает их по буквам и слогам, слушает, произносит и тренирует произношение и незаметно для себя запоминает. Многие игры курса не ставят перед учащимся прямой задачи вспомнить слово. Оно уже написано в углу экрана, нужно только повнимательнее посмотреть и подставить в кроссворд нужные буквы или найти замаскированное слово в заполненном буквами квадрате, или просто услышать его, отыскав нужную картинку. Однако компьютерная игра тем временем незаметно напрягает память и внимание ученика. Вот на эту подго-

товленную почву мягко ложится учебный материал. Так совершается маленькое чудо. Машина не просто контролирует, время от времени развлекая его анимацией, музыкой или картинками. «Правильный английский» способен именно обучать пользователя — правда, пока еще только словам, а не фонетике и грамматике. Внимание к лексике вообще характерно для учебников, адресованных начинающим.

Контролирующие функции выполняются программой осторожно и последовательно. В некоторых играх нужно связать звучание слова и соответствующую картинку. В других — картинку, озвученное и написанное слово. Так же аккуратно происходит переход от изучения английского алфавита к словам, а затем к фразам и разговорным блокам. Самый строгий вид упражнений — диктант, появляющийся в последней главе для более взрослых учеников. При этом «Правильный английский» не навязывает ученику жесткой последовательности упражнений — напротив, он рассчитан на то, чтобы постоянно возвращаться к любимым играм. Ребенок сам выбирает то, что ему сегодня по душе и по силам выполнять. При заданном сценарии игры ее конкретная схема и содержание всякий раз генерируются компьютером заново: новый кроссворд, новая шарада, новые словарные пары и несколько другая подборка слов. В результате игры не надоедают, а общее их количество с учетом вариаций и уровней сложности — не менее тысячи.

Словарные игры занимают примерно треть учебника. Вторая треть — мультфильмы, в которых ученик, используя микрофон, может сыграть роль любого из персонажей. Третья часть — караоке, причем все песенки тоже содержат изучаемые группы слов и полезные разговорные клише. Схема работы с диалогами и караоке одинакова: нужно наиболее точно копировать все, что говорит

диктор или поет артист. Здесь, при желании, можно часами тренировать произношение, сравнивая собственный график произношения с эталонным и добиваясь одобрения попугая Калио, который будет смотреть на ученика из окошка, похожего на иллюминатор. В качестве награды за труд можно вставить свою роль в диалог или включить запись песенки собственного исполнения.

«Правильный английский» — современная программа, и требования к компьютеру у нее на должном уровне: нужен процессор не слабее Pentium, не менее 32 Мбайт оперативной памяти, видеоплата и монитор, способные воспроизводить хотя бы 16-битную палитру, колонки (наушники) для того, чтобы слушать английскую речь, а также микрофон, чтобы говорить и петь по-английски.

Министерство связи РФ "Роспечать"											
АБОНЕМЕНТ						на газету					
Журнал						журнал		(индекс издания)			
"Начальная школа"						Количество комплектов					
на 2002 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		(индекс издания)			
Журнал											
(наименование издания)											
"Начальная школа"											
Стоимость		подписки				руб. ____ коп.		Количество комплектов			
		пере-адресовки				руб. ____ коп.		тов			
на 2002 год по месяцам:											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
		(почтовый индекс)				(адрес)					
Кому											
(фамилия, инициалы)											



Для пополнения методической библиотеки учителя начальных классов журнал в 2002 г. будет опять выходить с ПРИЛОЖЕНИЕМ. Подпишитесь на журнал «Начальная школа» и его ПРИЛОЖЕНИЕ **«Уроки в начальной школе. Поурочные разработки»** и обеспечьте себя поурочным планированием, а также подробной разработкой уроков по основным предметам для каждого класса начальной ступени обучения. В сборниках публикуются подробные планы-конспекты уроков, разнообразные методические и справочные материалы. Их составители — авторы учебников, входящих в Федеральный комплект, опытные методисты, учителя, ученые РАО и ведущих вузов страны. В этих сборниках собрано все лучшее в методике начального обучения.

Комплекты этого методического ПРИЛОЖЕНИЯ вместе с учебниками составляют единый учебно-методический комплекс для четырехлетней начальной школы.

Материалы ЖУРНАЛА и ПРИЛОЖЕНИЯ

- учитывают многолетний опыт Учителя начальной школы, всегда обеспечивающего высокий уровень знаний, умений и навыков своих учеников;
- составляют основу для работы по любой системе обучения, «укрепляя» ее гарантированным достижением хороших результатов усвоения обязательного минимума содержания начального образования в соответствии с основными требованиями современных стандартов;
- включают систему текущих проверочных работ (в том числе и тестового характера), что позволяет постоянно знать, насколько успешно проходит обучение детей.