



ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Т. М. Андрианова
С. П. Баранов
Г. М. Вальковская
Н. Ф. Виноградова
В. Г. Горецкий
Н. П. Иванова
Н. Б. Истомина
Ю. М. Колягин
Д. Ф. Кондратьева
Н. М. Конищева
Т. А. Круглова
М. Р. Львов
С. Г. Макеева

И. С. Ордынкина
А. А. Плешаков
Т. Д. Полозова
Н. Г. Салмина
Н. Н. Светловская
С. В. Степанова
Г. Ф. Суворова
Л. И. Тикунова
А. И. Холмокина
Н. Я. Чутко
О. Ю. Шарапова
Е. О. Яременко

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

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

Заведующая редакцией М. В. Абашина

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии.

Учредитель

Министерство образования
Российской Федерации

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

Отдел рекламы Д. А. Шевченко

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

Художник Л. С. Фатьянова

Технический редактор,
компьютерная верстка Н. Н. Аксельрод

Корректор М. Е. Козлова

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

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

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

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

2 2005

Издание
Министерства
образования
Российской
Федерации
Основан
в ноябре 1933

Дорогие читатели!

В этом номере журнала представлен опыт работы преподавателей и выпускников факультета начальных классов Московского городского педагогического университета (МГПУ). Сегодня здесь учится почти 700 студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения. Их предметную подготовку, включая методическую, осуществляют три кафедры: филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, математики и методики ее преподавания в начальной школе, естественно-научных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе. В составе кафедр 9 профессоров и 11 доцентов, многие из них являются авторами учебников и учебных пособий для школы и вузовских учебников для факультетов начальных классов.

Материалы этого номера отражают те изменения, которые произошли в течение последних пяти лет на факультете (опыт работы кафедры методики начального обучения был представлен в журнале в 2000 г.), в содержании подготовки кадров для начальной школы. Все это прежде всего связано с большими изменениями в самой школе, которая стала четырехлетней. Наряду с вариативными программами и учебниками появились учебно-методические комплекты, которые включают материалы, построенные на единой концептуальной основе. Усилилось внимание к развитию детей средствами учебных предметов. Стали функционировать разные типы школ.

Как обеспечить подготовку учителя к работе в постоянно изменяющейся начальной школе? Как сделать это в рамках действующего образовательного стандарта, не содержащего средств реализации такой подготовки?

О том, как решают вопросы педагогического образования и школьной практики на факультете начальных классов МГПУ, — в проблемных, острых статьях, теоретических и практических материалах этого номера. Многие из авторов публикаций хорошо вам знакомы — это ведущие специалисты Москвы и России в области подготовки учителей для начальной школы.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ФАКУЛЬТЕТ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В МГПУ

Л.П. Стойлова. О чем мы думаем, что делаем, чего хотим 3

ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ И В УНИВЕРСИТЕТЕ

Чтение

- Н.Н. Светловская.** Методика обучения чтению: что это такое? 9
- Т.С. Пиче-оол.** Практические советы учителю, овладевающему современной методикой обучения чтению 14
- С.Н. Вачкова.** Технологии использования книжки-игрушки при обучении чтению 16
- Н.М. Суворова.** Беседы с книгой 21
- О.А. Обнорская.** Учу детей чтению-общению 26
- Н.С. Юрьева.** Что может детский журнал 29
- Н.В. Фомина.** Работа кружка «В гостях у сказки» 34
- П.Б. Кочетова.** А что им читать?.. 39

Язык и речь

- Т.И. Зиновьева.** Развитие интонационных умений младших школьников: проблемы и подходы к их решению 46
- Л.С. Трегубова.** О готовности учителя начальных классов к обучению младших школьников пунктуации 49
- Л.В. Ассуирова.** Что должен знать об особенностях объяснительной речи учитель начальных классов 53
- С.В. Лихачев.** Сивка-бурка, вещей каурка... 56
- О.Е. Курлыгина, Л.В. Савичева.** Лексическая работа на уроках русского языка в классе с многонациональным составом учащихся 60

- В.Е. Елисеева.** Жанр миниатюры в обучении младших школьников написанию сочинения 63
- А.С. Львова.** Как знакомить первоклассников с типами речи 67
- Е.В. Пилипенко.** Как учить младших школьников английской фонетике? 69
- С.Я. Ромашина.** Речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия 71

Математика, информатика, труд

- В.С. Овчинникова.** О методической подготовке учителя к обучению математике, стимулирующему развитие младших школьников 74
- Е.А. Попова.** Возможности курса по выбору для улучшения подготовки учителя к обучению младших школьников решению задач на процессы 79
- Е.А. Конобеева.** Преемственность между детским садом и начальной школой в формировании элементарных математических представлений 82
- Т.А. Конобеева.** Индивидуализация процесса обучения математике первоклассников на основе педагогической диагностики 85
- И.В. Шадрина.** Еще раз о простой задаче 89
- О.В. Рулькова.** Кому вести уроки информатики в начальной школе? 92
- Т.М. Геронимус.** Уроки технологии 94

Естествознание

- И.В. Потапов.** Особенности нового учебно-методического комплекта по курсу «Окружающий мир» для I класса 97
- Г.Н. Аквилева.** Об организации и проведении методической полевой практики 100
- Т.М. Смирнова.** К чему должен подготовить учителя курс ботаники 104

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

- Л.П. Стойлова, Е.В. Фомина.** Один день из жизни московской школы 107

Поздравляем с юбилеем

- Г.В. Бельтюкову** 111

Особенности методической подготовки учителей начальных классов в МГПУ



чем мы думаем, что делаем, чего хотим



Л.П. СТОЙЛОВА,

*заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания
в начальной школе, профессор, кандидат педагогических наук,
заслуженный учитель РФ*

Подготовка учителей начальных классов осуществляется в МГПУ начиная с 1995 г., т.е. со дня его основания. Главная особенность этой подготовки в том, что она проходит в сокращенные сроки, так как на факультете начальных классов обучаются в основном выпускники педагогических колледжей Москвы, имеющие среднее профессиональное образование по специальности «преподавание в начальных классах». Для них университетское образование — это образование нового, более высокого уровня, в том числе и в области методик начального обучения.

В настоящее время методическую подготовку учителей начальных классов в университете осуществляют преподаватели трех кафедр: «Филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе» (заведующая кафедрой, доцент *Т.И. Зинovieва*), «Математики и методики ее преподавания в начальной школе» (заведующая кафедрой, профессор *Л.П. Стойлова*), «Естественно-научных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе» (заведующий кафедрой, профессор *И.В. Потапов*). Эти три кафедры начали свою деятельность с сентября 2004 г. Они

возникли в результате деления кафедры методики начального обучения, функционировавшей на факультете с 1999 г., которая в свою очередь выделилась из кафедры педагогики и методики начального обучения. Такие преобразования отражают естественный процесс развития факультета, увеличения численности студентов и преподавателей и помогают целенаправленно вести работу по улучшению качества предметной и методической подготовки учителей начальных классов.

Опыт университета по подготовке учителя начальных классов на этапе становления методического образования педагогических кадров для московских начальных школ был представлен в журнале «Начальная школа» (2000. № 2).

Второе пятилетие работы преподавателей факультета (1999–2004) в составе кафедры методики начального обучения совпало с переходом на новый Государственный стандарт по специальности 031200 — «педагогика и методика начального образования», с преобразованием трехлетней начальной школы в четырехлетнюю и с широким внедрением вариативных программ и учебников.



Изменилась и парадигма начального образования: приоритетными стали цели воспитания и развития личности младшего школьника на основе формирования учебной деятельности. Для достижения этих целей необходимым стало создание условий, при которых каждый ученик стал бы подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Все это требовало по-новому подготовленного учителя. К сожалению, Государственные стандарты 2000 г. практически не учитывали новую ситуацию, которая складывалась в начальной школе. Поэтому кафедре пришлось разрабатывать учебные программы не только в соответствии со стандартом, но и с учетом новых реалий в обучении младших школьников. Причем вести эту работу надо было сразу для двух уровней подготовки учителей начальных классов: в педколледжах и университете, где выпускники колледжей обучались в сокращенные сроки. Вместе с лабораторией проблем двухступенчатой подготовки учителя в системе «педколледж — университет», функционирующей на факультете с октября 1996 г. и входящей в структуру НИИ «Столичное образование» при МГПУ, кафедра разрабатывала новые учебные программы. Прежде всего, было определено содержание базовой подготовки студентов по русскому языку, математике, естествознанию; усилена профессионально-педагогическая направленность соответствующих курсов; созданы новые учебные пособия¹. Все они имеют гриф МО РФ.

При разработке учебных программ по методическим дисциплинам (а их, согласно стандарту, семь) использовались положения, сформулированные старшим преподавателем кафедры В.С. Овчинниковой и поддержанные всеми преподавателями методик:

— независимо от того, какие технологии используются в обучении младших школьников, они требуют от учителя одних и тех же **методических действий**, т.е. действий по реализации в практике методической теории с учетом той среды, где обучение осуществляется;

— из всего многообразия методических действий учителя, направленных на реализацию существующих технологий обучения, выявляются **общие способы действий** — они предопределяют возникновение и развитие других методических шагов учителя и обуславливают их последовательность; на этой основе составляется минимум содержания методической подготовки по предмету;

— студенты овладевают общими способами действий при решении **учебных задач**, объединенных в систему.

Понятно, что в программы по методическим дисциплинам необходимо было включить такое содержание, освоив которое учитель мог бы успешно решать задачи развития младших школьников средствами изучаемого предмета.

Все учебные программы базовых и методических дисциплин для второго — университетского — уровня профессиональной подготовки учителя начальных классов были опубликованы².

Особо следует сказать об огромной работе профессора кафедры, доктора педагогических наук Н.Н. Светловской и ее учеников по разработке эффективных подходов к обучению младших школьников чтению (проблемы необычайно актуальной для современной школы) и содержания соответствующей подготовки учителя. Ими была создана программа нового интегрированного курса «Теория и технология формирования ребенка-читателя», написаны учебные пособия по этому курсу³.

¹ См.: Потапов И.В. Зоология с основами экологии животных. М., 2001; Никонова М.А., Данилов П.А. Землеведение и краеведение. М., 2000; Стойлова Л.П. Математика. М., 1999, 2002.

² Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж — университет»: Сб. программно-метод. материалов. Вып. 2 / Сост.: Л.П. Стойлова; Отв. ред. В.И. Лисов. М. 2002. (Сер. Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).

³ См.: Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Детская литература и детское чтение. М., 1999; Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практич. метод. М., 2001.

Большую работу по совершенствованию методико-математической подготовки студентов вела В.С. Овчинникова, которой разработаны новые подходы к содержанию этой подготовки, усиливающие направленность обучения на развитие детей средствами математики¹.

Зная, что учителя начальных классов, окончившие педколледжи, испытывают большие затруднения при проведении уроков по предмету «окружающий мир», составной частью которого является начальное естествознание, кафедра уделяла внимание не только базовой подготовке учителя по естественно-научным дисциплинам, но и непосредственно методике обучения естествознанию. Студенты факультета хорошо подготовлены не только теоретически (в области методики), но и практически: под руководством преподавателей кафедры они постоянно проводят экскурсии в природу, аналогичные тем, что существуют в школе. С этой же целью в учебные планы включена полевая практика по методике естествознания. Важно также, что студенты имеют учебное пособие, подготовленное профессорами кафедры *Г.Н. Аквилевой* и *З.А. Клепининой*².

В течение всех пяти лет кафедра вела работу по совершенствованию методики проведения всех форм университетских занятий, внедрению инновационных технологий подготовки учителей начальных классов. Открытые занятия, проведенные в 2003/04 учебном году преподавателями кафедры, показали, что в их работе стали преобладать диалоговые технологии, что соответствует современным тенденциям в обучении вообще. Опытом использования диалоговых технологий преподаватели кафедры делятся со своими коллегами из педколледжей. Проведенные в 2004 г. доцентом *Т.С. Пичеол* и профессором *И.В. Потаповым* мастер-классы с использованием диалоговой технологии получили высокую оценку всех, кто присутствовал на этих занятиях.

Совершенствованию технологии проведения занятий по методическим дисципли-

нам способствуют и созданные на факультете предметные кабинеты. Они оснащены видеоманитофонами, наглядными пособиями и, что очень важно, учебниками разных авторов для начальной школы, которыми факультет обеспечивает в основном Департамент образования г. Москвы.

Создание на факультете аудитории, оснащенной мультимедийными средствами, позволило начать работу по использованию в учебном процессе компьютера.

Так как обучение студентов на второй ступени (после окончания педколледжа) нацелено на более высокий уровень их профессионального образования, необходимо оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки. Если студенты заочного и очно-заочного отделений, как правило, работают в школе и могут сразу проверять на практике новые теоретические знания, полученные в университете, то для студентов очного отделения надо было найти такую форму занятий, которая позволяла бы им устанавливать взаимосвязи между теоретической и практической подготовкой. С этой целью в учебный план очного отделения были включены два практикума: один — по учебно-воспитательной и исследовательской работе, другой — методический. Их содержание определено следующими положениями:

1. Практикумы тесно связаны с соответствующими курсами методик и направлены на формирование у студентов очного отделения умения проектировать урок (систему уроков) с учетом состава класса, выбранной методической системой обучения, особенностями школы и др.

2. Университетские практикумы обеспечивают реализацию теоретических курсов при обучении младших школьников; тем самым задается более высокий уровень профессионализации по сравнению с подготовкой, полученной студентом в педколледже.

Формирование у студентов умения проектировать урок (систему уроков) осуществляется поэтапно на 4-м и 5-м курсах.

¹ См.: Овчинникова В.С. Методика обучения решению задач в начальной школе. М., 2003.

² См.: Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. М., 2001.





I этап (4-й курс): посещение и анализ уроков по разным методическим системам обучения.

II этап (4-й курс): освоение (на практическом уровне) наиболее трудных компонентов урока (создание проблемных ситуаций, постановка учебной задачи, формирование самоконтроля, дифференцированный подход к учащимся и др.), проведение и анализ уроков.

III этап (5-й курс): коллективное проектирование урока (системы уроков) с участием преподавателя; проведение и анализ этих уроков; подготовка к констатирующему эксперименту по теме дипломного исследования.

IV этап (5-й курс): проведение и анализ пробных уроков, самостоятельно сконструированных студентами; констатирующий эксперимент по теме дипломного исследования.

Опыт организации таких практикумов подтверждает их эффективность и необходимость: выпускники педколледжей, обучаясь в университете, не прерывают связи со школой, самостоятельно оценивают новый уровень своей методической подготовки.

Преддипломная педагогическая практика студентов очного отделения, проводимая в феврале — марте учебного года, показывает, что путь модернизации методической подготовки студентов факультета начальных классов был выбран правильно — большинство студентов достаточно уверенно работают по любым вариативным программам и учебникам, умеют проектировать и успешно проводить уроки. Труднее дается дифференцированный подход к детям и обучение с учетом индивидуальных особенностей школьников.

Большое значение в профессиональной подготовке учителя имеют курсы по выбору, которые для студентов факультета проводят авторы учебно-методических комплектов *Н.Б. Истомина*, *О.Т. Поглазова*, *Э.И. Александрова*, *З.А. Клепинина* и др. Одновременно создана система курсов, направленных на углубленную подготовку учителя начальных классов к профессиональной деятельности, авторами которых стали преподаватели кафедры. Так, напри-

мер, в области методики обучения математике студенты могут выбрать такие курсы, как «Преемственность между детским садом и начальной школой в формировании элементарных математических представлений» (доцент *Е.А. Конобеева*), «Методика обучения решению задач на процессы» (старший преподаватель *Е.А. Попова*), «Обучение геометрии в начальной школе» (доцент *И.В. Шадрина*).

На углубление и расширение профессиональной подготовки учителя начальных классов направлены и две специализации, которые разработаны на кафедре:

1) эстетическое воспитание младших школьников (для студентов очного и очно-заочного отделений);

2) дополнительная подготовка в области русского языка и методики его преподавания (для студентов очно-заочного отделения).

Первая нацелена не только на то, чтобы учитель мог осуществлять эстетическое воспитание младших школьников средствами музыки и изобразительного искусства, но и на повышение его собственного общекультурного уровня. Разработку содержания этой специализации осуществила профессор, доктор педагогических наук *Л.А. Тарасова*.

Одной из целей второй специализации является подготовка студентов очно-заочного отделения к обучению русскому языку учащихся V–VI классов.

Одно из направлений работы кафедры — разработка содержания итоговой аттестации, соответствующего концепции подготовки учителя начальных классов на втором — университетском — уровне, где основной целью обучения студентов является подготовка к исследовательской деятельности в практике обучения младших школьников. Следовательно, главная задача итоговой аттестации — проверить эту готовность выпускников. Поэтому разработанные кафедрой билеты госэкзаменов по методическим дисциплинам содержат вопросы проблемного характера, требующие проведения мини-исследования, в процессе которого студент должен найти соответствующие источники информации, выполнить анализ содержания программ и

учебников разных авторов, сравнить методические подходы к решению вопроса, составить выступление, в котором за 10–15 минут раскрыть тему и суметь ответить на вопросы членов государственной аттестационной комиссии. Вопросы билетов формулируются таким образом, чтобы ответы на них нельзя было найти в каком-то одном пособии — учебнике, методических рекомендациях и т.п. Краткость ответа предполагает, что студенты умеют осмысливать и систематизировать информацию, самостоятельно выбирать форму ответа, а также владеют важными профессиональными умениями: учиться, осознанно выбирать методику обучения, организовывать как свою деятельность, так и деятельность учеников.

Важно и то, что ответ на поставленный в билете вопрос возможен только при наличии у студента и методических знаний, и знаний базовых дисциплин, психологии, педагогики, и умения их интегрировать.

Помимо государственного экзамена студенты факультета пишут и защищают дипломные работы, которые носят исследовательский характер. За последние годы тематика дипломных исследований изменилась: в работах не только рассматриваются актуальные вопросы методики начального обучения, но и решаются проблемы всестороннего развития младших школьников средствами учебных предметов, что требует более глубокого проникновения в психолого-педагогические проблемы обучения учащихся начальных классов, например: «Опыт как метод формирования познавательного интереса младших школьников к природе» (научный руководитель — профессор И.В. Потапов); «Влияние семьи на совершенствование орфоэпической культуры младших школьников» (научный руководитель — доцент Т.И. Зиновьева); «Развитие речи младших школьников при работе со сказкой П. Ершова «Конек-горбунок» (научный руководитель — доцент Т.С. Пиче-оол); «Творческие работы на уроках чтения в начальной школе (научный руководитель — доцент С.Н. Вачкова); «Методика использования технологии оригами на уроках труда в I классе как средства развития простран-

ственного воображения» (научный руководитель — доцент Т.М. Геронимус).

Особой заботой кафедры начиная с 2002 г. стали студенты, которые обучаются на очном отделении по специальности 031200 — «педагогика и методика начального образования» с дополнительной специальностью «иностранный язык» (срок обучения — 5 лет). Для этой специальности разработаны учебные программы по циклу дисциплин предметной подготовки, ведется поиск новых методов и форм обучения. В программах, наряду с требованиями Государственного стандарта, нашел отражение опыт работы кафедры в области методической подготовки студентов: более четко сформулированы требования к знаниям и умениям студентов, программы по методическим дисциплинам дополнены тематикой курсовых работ.

Нельзя не сказать о большой деятельности кафедры по созданию учебников и учебных пособий для начальной школы. Н.Н. Светловская и Т.С. Пиче-оол переиздали книги из серии «Библиотечка младшего школьника» и создали систему таблиц «Здравствуй, школа»; И.В. Потапов — автор учебников по предмету «Окружающий мир»; Т.М. Геронимус — автор учебников по труду (технологии) в начальной школе; И.В. Шадрина — автор факультативного курса по геометрии; О.Е. Николаева — одна из авторов Букваря в комплекте «Гармония».

Опыт работы кафедры по подготовке педагогических кадров для школ Москвы был широко представлен на научно-практической конференции «Методическая подготовка учителей начальных классов к работе в условиях модернизации столичного образования», состоявшейся в феврале 2003 г. Кафедра методики начального обучения МГПУ выступила организатором этой конференции. В ней участвовали представители Департамента образования Москвы, ректоры и преподаватели МГПУ и других педвузов столицы, руководители и преподаватели московских педколледжей, преподаватели Саратовского, Мичуринского и Калужского педвузов.

Всем участникам секционных заседаний была предложена анкета, в которой специа-





листы оценили состояние методической подготовки учителей начальных классов и наметили первоочередные меры по ее модернизации. На вопросы анкеты ответили 87 человек. 31 участник опроса оценил методическую подготовку учителя начальных классов к работе в современной школе как хорошую, 49 — как удовлетворительную, неудовлетворительной ее назвали 4 человека. Эти данные согласуются с ответами на другой вопрос анкеты: «Способны ли ваши выпускники самостоятельно реализовать на практике личностно-ориентированное обучение, системно-развивающее обучение, обучение по вариативным программам?» Только треть участников конференции считает, что большинство выпускников способны работать на современном уровне, а половина утверждает, что к такой работе готова меньшая часть. При этом к основным недочетам методической подготовки учителей начальных классов участники конференции относят недостаточный уровень сформированности навыков самостоятельного выбора и умения применять современные педагогические технологии (64 %), методического мышления (49 %), сформированности желания и умения учиться (41 %), базовых знаний — математических, филологических, естественно-научных (31 %)¹.

В связи с тем что указанные недостатки присущи выпускникам педколледжей и университета, одним из важных условий совершенствования методической компетентности будущих учителей начальных классов является тесное сотрудниче-

ство преподавателей базовых и методических дисциплин. С этой целью в текущем учебном году соответствующими кафедрами университета организуются «круглые столы» и семинары для преподавателей. На них будут обсуждаться вопросы естественно-научного образования, технологии обучения, содержание итоговой аттестации на разных уровнях образования будущих учителей начальных классов.

Еще один путь совершенствования профессиональной подготовки кадров для начальной школы — это создание нового поколения учебников и учебных пособий по базовым и методическим дисциплинам, учитывающих требования современной школы, содержащих задания для самоконтроля и рекомендации для организации самостоятельной работы. Среди этих пособий должны быть и компьютерные программы.

Улучшить методическую подготовку будущих учителей начальных классов можно, усилив индивидуальную работу со студентами, но для этого надо внести существенные коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса.

Естественно, подготовка хорошего специалиста для начальной школы — это задача не только преподавателей методических кафедр. Необходимы взаимосвязанные усилия всех преподавателей факультета. И что очень важно — нужно всеобщее понимание роли учителя начальных классов в деле воспитания, развития и обучения детей как главного учителя в школе.

¹ Более подробная информация о конференции представлена в сборнике «Методическая подготовка учителя начальных классов МГПУ (Сост., отв. ред. Л.П. Стойлова. М., 2003).

Обучение в школе и в университете



Цель обучения чтению — приучить детей к разумной беседе с книгой и приохотить к такой беседе.

К.Д. Ушинский

Чтение



Методика обучения чтению: что это такое?



Н.Н. СВЕТЛОВСКАЯ,

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ

Метод — это путь куда-то и во что-то, куда и во что «так просто» не войдешь. Методология — это наука об общих путях, которыми можно воспользоваться, чтобы познать истину... Любую!.. А **методика** — это тоже наука о путях, но, так сказать, частных. Это **наука о путях к истине через освоение** тем, кто эту истину хочет познать, **совершенно определенного учебного материала, в котором эта истина скрыта**. Например, методика русского языка раскрывает необходимые человеку истины через родной язык, через русскую речь, представленные обучающемуся в виде учебного материала нескольких видов. Для младших школьников это в основном **речь — своя, собственная**, вслушиваясь и всматриваясь в которую всякий ребенок должен овладеть хотя бы минимумом умений, позволяющих ему правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме, а также «чужая»

речь, вслушиваясь и всматриваясь в которую он, ребенок, должен овладеть умением **думать**, ориентируя все свое внимание, ум и чувства на восприятие и освоение того, **о чем вообще думать можно и нужно, о чем и что** думают и думали люди сейчас и до него «плохие» и «хорошие» и **к чему это «думанье»** (или «недуманье») приводило и **может привести**. В процессе освоения умения вслушиваться и всматриваться в свою и «чужую» речь, чтобы учиться и научиться думать, ребенок впитывает в себя и усваивает навсегда понимание того, что мысль и язык (речь) неразрывны и что не думать о мире и о себе самом, чтобы стать человеком, просто невозможно...

Вот, оказывается, какая важная задача решается учителем и детьми при изучении родного языка в общеобразовательной школе вообще и на уроках чтения и письма в начальных классах в частности. И на тех,



и на других уроках младшему школьнику представлены для освоения все формы родного языка и речи, но в зависимости от цели (какая речь в центре внимания, своя или «чужая») учебный материал разнится. Мы будем говорить об обучении чтению, т.е. об освоении детьми «чужой» речи, представленной главным образом в книгах в виде литературных произведений. В каких именно книгах, в какой последовательности представленных, почему именно в таких и так, а не иначе и как и кем «представленных», и каким образом преподанных детям, чтобы навсегда приохотить их извлекать из «мертвых букв», заполняющих страницы книг, живую мысль, да еще так извлекать, чтобы детям хотелось это делать и без напоминания учителя и чтобы это занятие действительно учило их не «болтать языком», а думать об окружающем их мире и о своем в нем месте с пользой для себя и для окружающих, — все это составляет содержание обучения чтению вообще и в начальных классах в частности. Понятно, что умением отвечать на все перечисленные вопросы должен владеть любой учитель начальных классов, если он считает себя учителем-профессионалом, а не «тетей» или «дядей», стоящими за учительским столом для заработка...

Сложно? Да, нелегко...

Вот тут-то и приходит на помощь современному учителю начальных классов **методика** русского языка, в частности, **методика обучения чтению**, которая отвечает на все методические вопросы на трех уровнях: *собственно научном, теоретическом и технологическом*. Вот почему современному учителю-профессионалу непременно надо знать и научные основы методики обучения чтению, и теории, руководствуясь которыми он сможет выбрать и освоить подходящие ему и его ученикам приемы и способы обучения умению и желанию «читать-думать, читать-чувствовать, читать-жить» (как мудро выразился русский методист начала XX в. Вс. А. Флеров) и, разумеется, сами эти приемы и способы — причем не как разрозненные «единицы», образующие неподвластный разуму хаос, а как стройные системы профессиональных действий, ведущие к цели и гаран-

тирующие ее достижение, — сформировать квалифицированного читателя.

Известно, что человечество бьется над решением этой проблемы — умением **обучать** детей «читать-думать, читать-чувствовать, читать-жить» — столетия. Иногда кое у кого это получается, чаще — не получается: либо частично, либо совсем... Особенно в последнее время...

А есть ли решение проблемы? Да, оно есть. Его дала нам оформившаяся в XX в. и оплаченная потом и кровью многих известных и неизвестных творцов **наука о формировании читателя**.

Прежде чем продолжить разговор, давайте уточним понимание нами (автором статьи и ее читателями) термина **наука**.

Наука о формировании читателя — это исторически сложившаяся и постоянно развивающаяся в условиях общественной практики **система объективно истинных знаний** о лично- и общественно-целесообразном и эффективном общении автора текста и его читателя с целью передачи, с одной стороны, и присвоения — с другой, накопленного человечеством и непременно лично значимого для каждого из нас даже негативного опыта.

В этом основополагающем определении нуждается в уточнении для восприятия того, о чем пойдет речь, слово-термин **система**.

Система — это совокупность компонентов (т.е. частей какого-то целого) и их связей, обеспечивающая функционирование целого.

Известно, что система мгновенно реагирует на изменение, или отсутствие, или выход из строя любого компонента, или связи между ними. Изменения либо меняют функцию системы, либо делают ее неспособной к реализации ее функций вообще, т.е. выводят систему из строя. Подтверждение тому мы наблюдаем ежедневно в быту. Например, «простенькой» системой является наша обычная шариковая авторучка. Компоненты этой системы таковы: 1) стержень с пастой; 2) паста, которая легко перемещается по стержню; 3) шарик на конце стержня; 4) чехол, в котором а) спрятан и б) укреплен этот нехитрый механизм. Связи между названными компонен-

тами тоже элементарны: 1) паста медленно стекает по стержню; 2) шарик на конце стержня, смазываясь пастой, крутится и переносит пасту на поверхность, предназначенную для письма, например на бумагу; 3) чехол позволяет пишущему легко удерживать весь механизм в руке и обеспечивает точность передачи на бумаге движений руки пишущего или рисующего. Однако стоит изъять из авторучки хотя бы один из компонентов, или испортить его (паста не стекает по стержню, засохла; шарик перестал крутиться; чехол треснул и развалился; резьба на чехле стерлась, и он не удерживает стержень...), или заменить на какой-то новый (стержень с пастой заменить на грифель...), и авторучка либо вообще выйдет из строя — перестанет выполнять свои функции, либо — в последнем случае — станет карандашом, т.е. письменной принадлежностью, но с иными, чем у авторучки, свойствами и функциями.

Зачем вам надо это знать? А затем, что читательская деятельность, которой вы занимаетесь при формировании ребенка-читателя, — тоже система, но несравненно более сложная, чем авторучка или даже телевизор, где выведение из строя одного лишь предохранителя лишает эту сложную систему возможности выполнять свою функцию — транслировать телепередачи.

Тому, кто хочет стать учителем-профессионалом, надо очень хорошо представить, что такое **система**, и понять, что в системе ничего нельзя произвольно менять, если вы хотите ею эффективно пользоваться. **Систему надо знать. За точностью работы системы работающему надо постоянно следить.** Что-либо менять в системе может только специалист, причем очень высокого уровня, прекрасно владеющий не только практикой работы с системой, но и наукой о создании системы, способный **предвидеть**, что принесет в работу системы то или иное внесенное в нее изменение. Вспомните автомобиль, самолет, станок, наконец!!! Именно поэтому **системность — главный признак научных знаний.**

Такова первая основополагающая истина, которую учителю-профессионалу надо усвоить.

Простейший пример системности в науке о формировании читателя — взаимозависимость таких компонентов, как **знание книг и читательская самостоятельность.**

Знание и незнание книг (как и вообще знание или незнание чего-либо) — объективное явление окружающего нас мира, т.е. явление, существующее независимо от нашей воли. Это некая существующая в мире данность. Будучи выявлено и изучено специалистами как значимое явление из области формирования читателя, **знание книг — это понятие, в котором отражены существенные свойства одноименного явления**, а именно способности читателя, который владеет знанием книг, во-первых, представлять все существующие книги в виде замкнутой группировки или возможного для него круга чтения; во-вторых, воспроизводить при необходимости по памяти любую нужную часть этого круга или конкретный объект (книгу), в-третьих, быстро и безошибочно находить нужную часть книг или конкретную книгу в упорядоченном книжном окружении.

Читательская самостоятельность — тоже объективно существующее явление из области формирования читателя и соответствующее **научное понятие.** Это личностное свойство, а точнее, психическое новообразование, т.е. свойство, которое не задается от рождения, а возникает как результат правильно организованного обучения чтению. Оно характеризуется тоже тремя существенными признаками: 1) умением, желанием и привычкой читателя обращаться к книгам с разными целями и всякий раз осознавать свою цель; 2) знанием того, к каким книгам ему надо обратиться, чтобы реализовать именно эту цель; 3) умением найти нужную книгу (или нужные книги) и освоить их содержание на максимально доступном ему уровне с наименьшей затратой времени и оптимально высоким для него на данный момент результатом.

Связь двух этих понятий отражает Закон знания книг, который формулируется так: **«Знание книг всегда и безусловно есть полноценная основа, надежная гарантия и объективный показатель читательской самостоятельности».**





Как видите, в этом Законе действительно присутствуют оба компонента системы: знание книг и читательская самостоятельность.

Перечитайте этот Закон внимательно еще раз, и вы легко выделите связи между этими компонентами и их зависимость. А они таковы: если читатель обнаруживает читательскую самостоятельность, то он непременно знает книги, т.е. обладает широким, глубоким, упорядоченным читательским кругозором. И наоборот: если процесс обучения чтению задал читателю знание книг, то у него не может не сформироваться читательской самостоятельности как личностного свойства.

Итак, истина вторая, которую следует усвоить учителю-профессионалу, обучающему детей чтению, — отчетливое представление о том, что такое собственно **научное знание**.

Научные знания в любой науке, в том числе и в науке о формировании читателя, всегда представляют собой совокупность двух основных блоков: 1) блока понятий; 2) блока законов.

Понятия — это форма мысли, результат изучения наукой и отражения в речи (в формулировке) общих и существенных свойств предметов и явлений, значимых для эффективного обучения младших школьников чтению.

Законы — это объективно существующие **устойчивые связи** между понятиями, непосредственно влияющими на подготовку читателя.

Цель науки — вооружить учителя знанием законов и понятий, необходимых ему для эффективного обучения чтению.

Действительно, если учитель не знает о существовании таких понятий, как знание книг и читательская самостоятельность, Закона знания книг, он работает интуитивно, так как не может объяснить даже себе, почему два ребенка, обучающиеся в одном классе и примерно одинаково легко раскодирующие текст, совсем по-разному относятся к самостоятельному чтению книг: один читать хочет (любит!), другой — не хочет и не любит... Это, во-первых. А во-вторых, он не состоянии профессионально проанализировать процесс

обучения, т.е. свою собственную работу, чтобы выявить недостающие или неполноценно представленные там звенья (компоненты системы), разрушающие процесс обучения чтению, превращающие и его собственный труд на уроках чтения, и усилия детей в сизифов (или, как говорят в народе, «в мартышкин») труд.

В той формулировке Закона знания книг, которую вы прочитали выше, объективное воздействие на процесс подготовки ребенка-читателя представлено позитивно, т.е. там утверждается: если ребенок знает книги, то у него непременно возникнет и читательская самостоятельность, т.е. его не надо будет заставлять читать книги, так как он сам будет искать и находить **нужные ему** книги **в нужное для него** время, чтобы прочитать их и спросить учителя о непонятном или непонятом. Но этот же Закон может быть прочитан учителем и как предупреждение о возможной беде, т.е. негативно: если ребенок не будет знать книг и возможного, т.е. доступного, круга чтения, если читательского кругозора у него вовремя не сформируется, он искать и читать книг, нужных и полезных ему, просто не будет, даже если его **заставлять** это делать!.. А если он не будет искать и читать нужных и полезных **ему** книг, то чтение не станет фактором, развивающим его личность, его человечность. Он опустится до уровня машины, которая считывает текст в лучшем случае для получения информации, и **чтение утратит для него функцию собственно человеческой духовной способности очеловечиваться**, а значит, ребенок — входящий в жизнь и формирующийся человек — потеряет возможность познавать себя, чтобы развивать данные только ему индивидуальные способности с помощью своевременного освоения и присвоения накопленного до него и для него в книгах человеческого опыта.

Как видите, есть над чем подумать!..

Вывод один: **учитель-профессионал должен знать хотя бы основы науки**, на которой строится и от выводов которой зависит (хочет он этого или нет) результативность его профессиональной деятельности. Ведь наука для того и существует, чтобы **объяснять** нам, **почему** и в каких именно

случаях мы **непременно** (гарантированно!!!) **получим** (почти независимо от наших усилий) либо **нужный** нам, либо **совсем противоположный результат**... Например, почему один дом, только что построенный, треснул и развалился, а другой, которому тысяча лет, стоит так прочно, что и разбить его у нас пока средств почти нет?.. Почему ученик Х, у которого дома неблагоприятная обстановка, а книг вообще нет, читает книги, думает о жизни и растет человеком, а ученик Б, которому только птичьего молока недостает, — равнодушный к миру и учебе человек?.. Ведь оба они были рождены для того, чтобы стать **людьми**... И каждому из них учитель должен был в этом помочь!.. И у учителя потенциально есть для этого — в самом начале обучения, в младших классах школы — специальные профессиональные инструменты — детские книги и живая речь! Так **почему** одному он помог, а другому — нет?

Наука о формировании читателя дает ответ на эти «почему». Более того, она создает базу для системы руководящих положений, которые, когда учитель задумается над всеми «почему» и захочет действовать при обучении чтению не на уровне мамы и бабушки, а профессионально, помогут ему выстроить систему, нацеленную на нужный ему результат процесса обучения чтению и подготовить в начальной школе ребенка-читателя, знающего, умеющего и любящего выбирать и читать книги — те, которые ему необходимы, чтобы стать человеком!

И последнее, что надо постоянно иметь в виду учителю-профессионалу, постигающему основы науки о формировании читателя.

Методическая наука, как и любая другая наука, как вообще наука, **несет** тому, кто ею овладевает, **объективно истинные знания** о человеке и окружающем его мире. А это значит, что научные понятия и законы, которые какой-то ученый почему-то вдруг (ведь он один «бился» над этим!) осознал и сформулировал, существуют и действуют в окружающей нас действительности **независимо от того, знаем мы о них или не знаем, учитываем мы их или нет**.

Даже от того, кто их «схватил» разумом и сформулировал, они никак не зависят. Более того, никто до сих пор (да, видимо, и никогда вообще) не может объяснить, почему именно этот ученый в данный (а не какой-то иной) момент «сподобился» совершить прорыв в «своей» области интересующих человечество знаний — открыл и сформулировал неизвестный до него закон или новое понятие... Ясно, что такие открытия совершаются в науке весьма нечасто (даже, можно сказать, очень редко). Вот почему собственно научных, фундаментальных знаний в любой науке всегда немного. В методической науке о формировании читателя к настоящему времени (к 2005 г.) открыто всего три Закона и сформулировано несколько новых (только этой науке нужных для ее развития) понятий. Все их легко перечислить.

Законы, регулирующие процесс формирования читателя, открытые и сформулированные в конце XX в., таковы: **Закон знания книг**, о котором уже упоминалось; **Закон деятельностного формирования читательской культуры** и **Закон провоцирования обучением нежелания читать**. А основных понятий меньше десяти. Их учителю-профессионалу тоже надо знать. Вот они: *читательская самостоятельность; тип правильной читательской деятельности; логика правильной читательской деятельности; чтение-рассматривание книг (основной метод); квалифицированный читатель, книга как учебный материал для формирования читателя; круг чтения — возможный и доступный; чтение (как система действий)*.

Если учитель понимает сущность названных законов, то он знает, что и как они непременно привнесут в его работу по обучению детей чтению (хочет он этого или не хочет!). Ведь законы-то эти объективные. И будучи объективными, они не зависят, как писал еще К.Д. Ушинский, «ни от человека, ни от человечества»; напротив, и каждый конкретный человек, и человечество в целом зависят от действия этих законов! Примеров тому — бесконечное множество. Вспомните хотя бы закон всемирного тяготения...





Практические советы учителю, овладевающему современной методикой обучения чтению



Т.С. ПИЧЕ-ООЛ,

кандидат педагогических наук, доцент

Практические советы учителю... Кто только и когда только их ему не дает! А приносят ли они пользу? Да, приносят, если выверены наукой, основаны на объективных законах, регулирующих процесс формирования ребенка-читателя, и подтверждены практикой.

Как показывает наш 30-летний опыт работы, те советы, которые предлагаются ниже, — это, в сущности, уже не советы и не рекомендации, а руководящие положения, ориентирующие учителя в том, как ему работать, чтобы успешно обучать современных детей, опираясь на открытые наукой о формировании читателя законы¹.

Чтобы методика формирования ребенка-читателя стала вашим личным достоянием, вам надо вдуматься и освоить хотя бы основные положения, вытекающие из теории вопроса.

Положение 1. Прежде чем обучать первоклассников грамоте по Букварю или Азбуке, *надо уже в первый день обучения ввести в их жизнь настоящую детскую книгу и представить ее детям как собеседника*. Тогда, чтобы услышать и понять речь этого собеседника, они захотят овладеть грамотой и основными качествами чтения: правильностью, беглостью, сознательностью, выразительностью и самостоятельностью. Без установок на такое желание успешно формировать умение читать нельзя!

Итак, если вы хотите овладеть современной методической системой обучения

чтению, вам надо, прежде всего, перестроить сознание и принять как обязательное условие тот факт, что **именно детская книга**, т.е. материальный объект в **единстве всех его компонентов**, а не просто текст, т.е. вырванный из общения один компонент — пусть и самый важный, самый главный, но для ребенка никак не работающий, пока он не читает, а только учится читать, — **стоит в центре обучения чтению в начальной школе**.

Положение 2. Обучая детей знанию букв по Букварю или Азбуке в I классе, надо помнить, что **читать — значит беседовать с книгой**, а не с вами — учителем, потому что процесс чтения, как процесс любого общения, может включать только двух субъектов: а) того, кто говорит, и б) того, кто слушает. И даже если слушающих много (класс, аудитория, стадион), все равно **каждый** из этого множества сам и только **сам** слушает говорящего. Никто за него этого сделать не может.

Говорящим же при чтении книги (и любого текста вообще) является **не учитель, а автор текста** или автор текста в **соавторстве** с художником-иллюстратором и издателями, использующими все элементы и службы книги-объекта, весь ее «язык», чтобы включить читателя в беседу **с автором текста**. А чтобы ребенок-читатель захотел и сумел услышать автора текста, т.е. вникнуть в смысл его закодированной знаками речи, ребенка надо учить

¹ Светловская Н.Н. Основы науки о читателе. М., 1993; Светловская Н.Н. Теория методики чтения. М., 1996.

думать над книгой и как бы видеть этого говорящего с ним собеседника «за книгой», увлечь умением предвосхищать, о чем и как тот будет с ним говорить, чтобы, слушая «чужую», воссозданную читателем речь, воспринимать ее умом и сердцем, оценивать ее полезность или вредность для себя: что я понимаю из сказанного; то ли я ожидал, что вдруг услышал; нужно ли мне это и насколько нужно?..

Пошагово с точки зрения методики обучения «чтению-общению» детей с книгой-собеседником этот процесс описан в работах Н.Н. Светловской.

Здесь мы только добавим, что любому ребенку процесс обучения чтению, выстроенный в ключе постановки интеллектуально-эмоциональной загадки, требующей от него при ее решении напряжения ума и чувств, т.е. усилий (но не сверхусилий!), просто не может быть не интересен: ребенок растет и формируется только в результате разумных и посильных для него нагрузок — умственных, нравственных и физических. Он интуитивно чувствует необходимость для себя такого рода деятельности, потому что, как и любой из нас, после хорошо организованного и принесшего положительный результат труда испытывает огромное духовное удовлетворение.

Иных результатов ни мы сами, ни учителя, работающие по этой системе, никогда не наблюдали.

Положение 3. Процесс чтения — это процесс думанья над книгой до чтения (Что и как я тебе расскажу, если ты меня прочитаешь? Хочешь ли ты это узнать?), **в процессе чтения** (Ты хорошо слышишь, что я тебе рассказываю? Понимаешь ли меня? Запоминаешь, о чем я говорю тебе? Переживаешь сказанное — слушаешь охотно?..) и **после чтения** (Что же ты понял? запомнил? узнал? Насколько нужно тебе все это? Какой вывод для себя делаешь?). Такова **логика правильной читательской деятельности**. Ее надо обязательно соблюдать в работе с ребенком. К ней надо младших школьников приучать, поскольку книга, если ее правильно рассмотреть и над ней вовремя подумать, сама обеспечивает даже начинающему читателю так называемую цельность восприятия литературного

произведения. Учащиеся, овладев «думаньем» над книгой, постепенно приучаются к углубленному прочтению и восприятию текста уже с первого раза. Ведь ни один читатель, только что прочитав произведение, не начинает его сразу же перечитывать, чтобы понять, о чем он прочитал в первый раз!..

Логике правильной читательской деятельности надо формировать у детей сразу с первого учебного дня, с первого урока родного языка, т.е. уже работая со страницами Букваря или Азбуки.

Конечно, такого рода обучение продолжится и далее, когда Букварь или Азбука закончены, а класс, овладев грамотой, вместе с учителем начнет читать какую-то хорошо иллюстрированную, интересную для всех книгу, содержащую так называемое крупнообъемное литературное произведение (от 80 до 120 страниц), например, повесть-сказку В. Бианки «Мышонок Пик» или сказку Чуковского (по Гюю Лофтингу) «Доктор Айболит». И так на всех уроках чтения со II по IV класс. Разумеется, сам процесс обучения учащихся «думанью над книгой» от года к году не останется неизменным. Он волею учителя постепенно будет усложняться и изменяться от класса к классу. В результате такого обучения дети начнут понимать, что значит «перечитывать литературное произведение», зачем, когда и с какой целью это делается. При этом они приучатся получать от перечитывания литературного произведения огромное удовольствие, замечая, как поумнели и повзрослели они сами за то время, которое прошло с момента первой встречи с произведением до встречи с ним повторно.

Положение 4. Нельзя, невозможно научить и приохотить детей самостоятельно обращаться к книгам и читать их по собственному выбору, если в систему обучения чтению с первого учебного дня и далее еженедельно не включены так называемые уроки внеклассного чтения. На этих уроках младшие школьники узнают мир книг, приучаются сами различать доступные для них, полезные, интересные книги. У них формируется тип правильной читательской деятельности и читательский кругозор, без чего, повторим, даже владея навыком чте-





ния, стать настоящим читателем просто нельзя, так как выпадение из обучения этого звена ломает систему обучения, делает ее недееспособной. С детской книгой — материальным объектом — и в мире книг младшие школьники учатся действовать сначала вместе с учителем (в I классе), затем с помощью учителя (II класс) и, наконец, самостоятельно, только под наблюдением учителя (III класс). В IV классе обученному ребенку и наблюдение учителя уже не нужно, так как он сам в состоянии понять, какие вопросы, зачем и когда он хочет и может разрешить с помощью книг сам, а какие поставит перед учителем, поскольку они возникли перед ним во время чтения и ему нужна помощь. К сожалению, эти уроки сейчас формально исключены из расписания, что навело некоторых учителей на мысль об их необязательности.

Положение 5. Известно, что любая система строится на строго научных основах

именно для того, чтобы давать запланированный результат и этот результат гарантировать. Методическая система подготовки младших школьников-читателей, о которой шла речь выше, также дает совершенно точно запланированные результаты, но только в том случае, если она выполняется пунктуально. Личное же творчество учителя состоит не в том, чтобы произвольно ломать систему, а в том, чтобы, освоив ее, заинтересованно реализовать в условиях своей школы и своего класса. Такой опыт существует. Он, в частности, описан в этом номере журнала в статьях Н.С. Юрьевой и Н.В. Фоминой.

Следует подчеркнуть, что сформулированные выше теоретические положения — это лишь некоторые выводы из современной теории формирования у детей типа правильной читательской деятельности, лежащие в основе обучения младших школьников развивающему их творческому чтению.

Технологии использования книжки-игрушки при обучении чтению



С.Н. ВАЧКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент

«Технология — это совокупность знаний о... методах осуществления каких-либо производственных процессов», а также «совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс...»¹

Наш производственный процесс — это, с одной стороны, учебная деятельность ученика с учебным материалом на уроках чтения, а с другой — деятельность учителя, организующего и направляющего все учебные действия учащихся определенного класса и

иногда индивидуализирующего учебную деятельность отдельных учащихся этого класса таким образом, чтобы, действуя с учебным материалом на уроках чтения, учащиеся совершенствовались и в умении читать и продвигались в своем литературном и общекультурном развитии. Таким образом, под педагогической технологией понимают «научно-педагогическое обоснование характера педагогического воздействия на ребенка в процессе взаимодействия с ним, научно-педагогическое обоснование системы профессиональных уме-

¹ Словарь русского языка: В 4 т. Т. 4 / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999. С. 363–364.

ний педагога, позволяющих осуществлять тонкое прикосновение к личности ребенка, входящего в культуру»¹.

Как известно, учебным материалом на уроках чтения является текст литературного произведения, заключенный в книгу. Чтобы совершенствоваться в читательской деятельности, каждому ученику надо прежде всего научиться устанавливать личностный контакт с этой книгой, которая должна стать для него и учебным материалом, и собеседником. Такой контакт ребенок из урока в урок учится осуществлять самостоятельно, без взрослого, так как беседа предполагает двух субъектов: говорящего, т.е. автора литературного произведения, и слушающего, т.е. читателя, даже начинающего. Учитель же, нацеливая ребенка-читателя на этот контакт, должен так организовать его деятельность с книгой, чтобы последняя выступила перед ним и в роли инструмента, помогающего увидеть собеседника.

Итак, технология профессиональной деятельности учителя на современном уроке чтения — это совокупность знаний о том, как организовать учебно-воспитательный процесс на уроке чтения, чтобы все учащиеся класса и каждый из них в отдельности захотели вступить в самостоятельное общение с книгой и, опираясь на книжные службы, элементы, словом, на язык книги, могли совершенствовать читательские действия, реализовывать их в нужной последовательности и получать в результате работы на уроках чтения запланированный учителем результат, т.е. продвигаться в своем общем и читательском развитии.

Вопрос использования книжки-игрушки в науке о формировании читателя был впервые рассмотрен Е.В. Дьячковой, которая доказала эффективность использования этого учебного материала в начальной школе при обучении чтению.

Во-первых, работа с книжкой-игрушкой на уроках чтения или на внеурочных занятиях помогает учителю формировать и совершенствовать у учащихся навык чтения. Для этого важно организовать перечитывание текста. Но, ставя перед ребенком задачу

перечитать какое-либо произведение несколько раз, учитель сталкивается со значительным снижением интереса учащихся к такого рода читательской деятельности. Если используются книжки-игрушки, то перечитывание становится привлекательным для детей, особенно для тех, кто не любит и не хочет читать. При этом создаются ситуации, в которых плохо читающие ученики сами отмечают свои успехи и поэтому чувствуют себя все более уверенно, что повышает их интерес к читательской деятельности в целом.

Во-вторых, работая с книжкой-игрушкой, дети совершенствуют технику чтения, накапливают читательский опыт и развивают воображение в комфортной для учащихся обстановке — в ходе организованной учителем дидактической игры с книжкой-игрушкой. Конечно, для занятий необходимо подобрать доступные детям книги, при отборе которых учителя часто сталкиваются с тем, что не все книги, в том числе и книжки-игрушки, соответствуют требованиям, предъявляемым методикой к книгам для чтения-рассматривания с учащимися. Именно поэтому учителя начальных классов, студенты очно-заочного отделения факультета начальных классов МГПУ, осваивая на занятиях детскую книгу и как инструмент для чтения, и как единицу учебного материала, прежде всего сами учатся оснащать уже изданные книжки-игрушки и даже обычные детские книги дополнительными игровыми элементами. Затем они пробуют изготавливать книжку-игрушку самостоятельно. Естественно, что вся работа организуется в полном соответствии с современной научной методикой обучения младших школьников чтению.

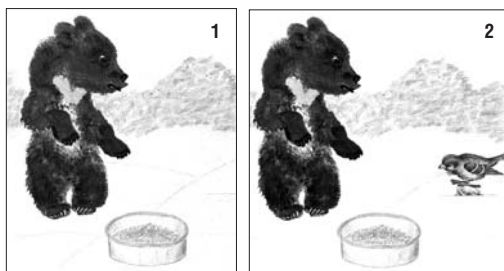
Вот как по-разному учителя начальных классов конструируют или дополняют (модифицируют) книги с одинаковыми текстами литературных произведений, например стихотворение С. Маршака «Где обитали воробей?».

Первый вариант (рис. 1, 2).

Конструктивной особенностью этой книжки-игрушки является отсутствие на



¹ См.: Шуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998.

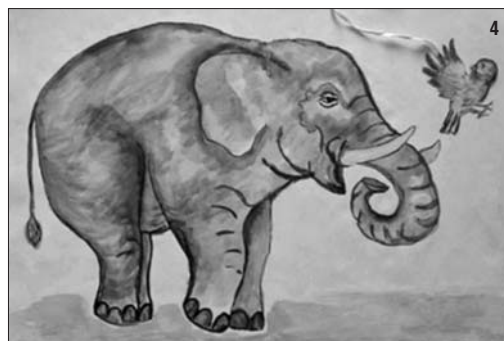


ее страницах текста (полностью текст помещен в начале книги, как в «книжке-рассказке»). При работе с данной книгой учитель изготавливает дополнительные карточки с фрагментами текста стихотворения, которые раздаются учащимся. После прочтения стихотворения полностью, перелистывая страницы книги, учитель предлагает детям, перечитывая текст на своих карточках, определить, подходит ли он к демонстрируемой странице, и если подходит, то расположить его в специальном кармашке. При этом ребенок может поместить на страницу и специальную съемную фигурку воробья. Игра может продолжаться долго. При этом учителю не приходится заставлять детей перечитывать текст стихотворения, они делают это сами и с удовольствием, а беглость и правильность прочтения от одного перечитывания к другому у них совершенствуются.

Второй вариант (рис. 3, 4).

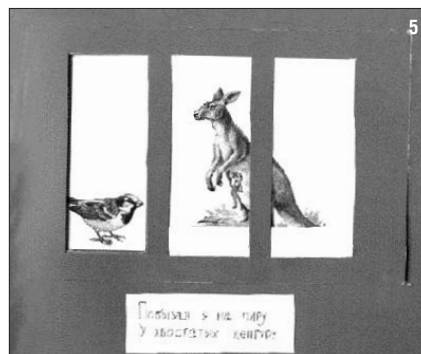


По конструкции эта книга отличается от предыдущей тем, что фигурка воробья прикреплена к специальной закладке-шнурку. Интересно, что воробей изображен на ней по-разному: он то весел, то испуган. При работе с такой книгой учащиеся могут поразмышлять, какой стороной надо повернуть закладку, располагая ее на каждой конкретной странице. При этом отбатывается не только навык чтения,

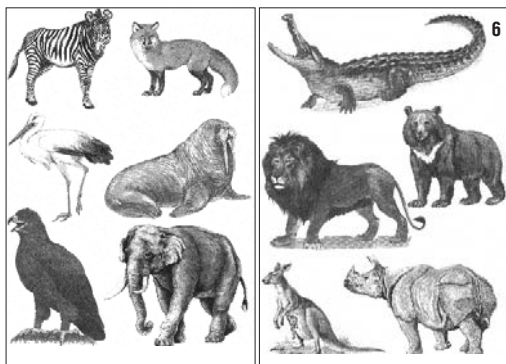


но и формируется воссоздающее воображение.

Третий вариант (рис. 5, 6).



Данная книга оформлена как книжка-игрушка с клапанами и отверстиями в листах и отдельными фигурками животных. Для того чтобы не повторять изображение воробья, все листы имеют отверстие, в котором виден воробей, нарисованный на последней странице книги. На каждой странице изображена пустая клетка. Открыв ее, учащиеся должны, перечитав текст, поместить туда персонаж, о котором идет речь на этой странице. Так отбатывается сознательность самостоятельного чтения учащихся. Кроме того, можно предложить детям расположить персонажи в той последовательности, в которой с ними встречался воробей. Для этого им снова надо читать и перечитывать текст — про себя и вслух. Учитель может и усложнить задачу, включив в дидактический материал изображения зверей, которые в тексте не встречаются. При работе с книгой в период обучения грамоте, когда учащиеся знают еще не все буквы, можно предложить им на уроке письма



составить схемы слов — названий персонажей, у которых гостил воробей, — или подобрать соответствующие слова к предложенным схемам.

Четвертый вариант (рис. 7).



Данная книжка-игрушка — с диском. Вращая диск, учащиеся должны отыскать нужную страницу и прочитать помещенный на ней текст, причем текст может быть частично или полностью деформирован: например, детям надо вспомнить и подобрать для стихотворной строки подходящее по смыслу, ритму и рифме пропущенное слово (например, глагол: *пообедал, подкрепился, попил, поел, ел*). В процессе такой работы у учащихся не только совершенствуется техника чтения, но и тренируется читательская память.

Обратимся к примерам использования и дополнения новыми конструктивными элементами книжек-игрушек, изданных типографским способом.

Для совершенствования техники чтения первоклассников учительница¹ выбра-

ла книжку-игрушку В. Осеевой «Добрая хозяйшка» (рис. 8).

Не меняя самой книги, учительница оснастила ее дополнительными элементами:

1) диском с вращающейся стрелкой в центре, которая после остановки может указать на диске изображение одного из персонажей сказки: курочки, петушка, уточки или щенка. Одновременно с этим стрелка указывает на одну из цифр от 1 до 4, повторяющихся на диске по кругу;

2) 4 карточками:

«Прочитай, какой(-ая) был(-а)...»;

«Прочитай, как дружила девочка с...»;

«Прочитай, как... разговаривал(-а) со своей хозяйкой»;

«Прочитай, как вел(-а) себя... когда его (ее) отдавали».

Что это дало с технологической точки зрения? Ученик вращает стрелку и смотрит, на какую цифру и на какой персонаж она указала на диске после остановки. Затем берет со стола карточку, номер которой соответствует выпавшей на диске цифре, и передает ее учителю или ученику-напарнику (работа может быть организована в парах или малочисленных группах), называет персонаж, указанный стрелкой на диске. В I классе учитель сам читает ребенку задание на этой карточке, вставляя вместо пропуска название персонажа. Ученик, опираясь на иллюстрации книги, находит нужную для ответа страницу и выполняет задание. Если эту книгу читают учащиеся II–III классов, то учитель им не нужен.

Еще пример: книжка-игрушка С. Маршак «Курочка Ряба и десять утят» (рис. 9).



¹ Эти два конспекта даются с использованием материалов Н.Б. Третьяковой (учитель школы № 214 Москвы), которая в 2001–2003 гг. под нашим руководством проводила курсовое и дипломное исследование в рамках обучения на очно-заочном отделении ФНК МГПУ.



С помощью этой книги можно провести групповые дидактические игры «Непростое яичко» или «Поймай утенка» (название игры изменяется в соответствии с содержанием сказки). Основная цель этой работы — развитие у первоклассников или учащихся с нечеткой дикцией (II–III классы) речевого аппарата, четкости и правильности произношения. Для реализации поставленной цели учителем был изготовлен дополнительный игровой элемент. Он представлял из себя набор карточек в виде яиц и утят, вырезанных из бумаги. На обороте каждой карточки были напечатаны группы буквенных сочетаний (например, сочетания букв гласных и согласных, начинающая с элементарных, таких, как *ао, оа, аи, иа, ои; ба, бо, бу, бы, бэ, би*, и более сложных — *ли, лих, тих, тех, мех, мох* и т.п.) или группы слов. Причем к каждой странице прилагался свой набор буквосочетаний и слов. Было предусмотрено усложнение содержания наборов карточек к концу книги. Благодаря этому соблюдался один из основных принципов обучения — от простого к сложному.

Работа с этой книгой может легко включаться в урок обучения грамоте. Сначала учитель предлагает детям рассмотреть серию рисунков на с. 39 в «Русской азбуке» и вспомнить, к какой русской народной сказке они относятся. Дети называют сказку «Курочка Ряба». Затем учитель показывает ребятам книжку-игрушку «Курочка Ряба и десять утят» и просит, внимательно рассмотрев обложку книги, ответить на вопрос: «Ребята, как вы думаете, есть ли в этой книге русская народная сказка про курочку Рябу?»

Саша М. Да, потому что здесь нарисована курочка.

Полина К. Нет, потому что рядом с ку-

рочкой утята, а их в сказке не было. Это другая сказка.

Учитель предлагает детям проверить, кто прав, а для этого прочитать название книги. Затем учитель сам читает вслух начало сказки:

Знаешь сказку про деда и бабу

И курочку Рябу?

Если ты ее знаешь,

Могу я

Рассказать тебе сказку другую.

Учитель выслушивает ответы детей, подтверждающие или опровергающие высказанные перед чтением предположения, после чего продолжает чтение:

Жили-были другие дед и баба,

И была у них другая курочка Ряба.

Снесла курочка яичко,

Не золотое —

Простое,

Не всмятку

И не крутое,

А самое обыкновенное —

Сырое.

Далее учитель говорит: «А у меня в корзинке непростые яички. Они помогут нам научиться хорошо читать. Вы по очереди будете выбирать из корзины по одной карточке и читать с обратной стороны строчки буквосочетаний».

Учащиеся по очереди выполняют задание. Если при чтении ребенок не допускает ошибок, то карточка убирается. Если кто-то из детей ошибается при чтении, карточка возвращается в корзинку. Таким образом, появляется возможность многократного прочтения одних и тех же буквосочетаний, что положительно сказывается на развитии скорости чтения, а также внимания и памяти. При этом все занято делом, всем интересно! В этом и состоит ценность дидактической игры.

Беседы с книгой

Читаем рассказы А.И. Куприна



Н.М. СУВОРОВА,

выпускница факультета, учитель школы № 911, Москва

Окончен очередной учебный год. Я прощаюсь со своими четвероклассниками с грустью и тревогой. Третье поколение воспитанников... Эти дети четыре года назад казались мне подарком судьбы, так как с ними сначала было легко работать: их пылкий ум и раскрепощенность скорее радовали меня, чем заставляли глубоко задумываться о том, какой будет наша дальнейшая совместная деятельность.

Второй год обучения принес трудности: периоды детской восторженности и любознательности сменялись безразличием и потерей интереса к учебе. Почему так происходит?

Для меня наступило время поиска, которое не обошлось без заблуждений и ошибок. Мне казалось, что прежде всего нужно довести до сознания детей сущность общечеловеческих ценностей и многие проблемы будут решены. Но практика показала, что осознать, например, такую моральную ценность, как добро, в хаосе нашего времени — задача для наших детей крайне сложная, хотя они признают одних людей добрыми, других — злыми, не отрицают существующих в мире понятий «добро» и «зло» и борьбы между ними. Но каков смысл этой борьбы — понять не могут...

Подтверждением тому служит анализ проведенного во II классе по инициативе ребят «дня доброты»¹, после которого им было предложено дать оценку такому дню по следующим вопросам:

1. Трудно или легко было вам совершать добрые поступки?

2. Обидел ли вас кто-нибудь в этот день или вы обидели кого-нибудь?

3. Что бы вы посоветовали себе и своим товарищам изменить в их отношении к окружающим людям?

Оказалось, что трудно было только 4 ребятам, а остальным 22 — легко!!!

При ответе на второй вопрос три человека признались, что обидели кого-то, а ответы на последний вопрос оказались одинаковыми: все советовали друг другу и себе не ругаться, не драться, а «нашему Косте» — не обижать никого. Общий итог этой затее подвела Маша: «Ничего особенного не произошло: на первый взгляд никто не стал добрее друг к другу, а жаль... Доброта должна быть с нами каждый день». Эксперимент позволил сделать вывод: у многих детей отсутствует факт осознания понятия «добро» и такие дни не будут являться импульсом для совершения добрых поступков.

Что же делать дальше? Как можно еще объяснить детям сущность общечеловеческих ценностей? Я понимаю, что помочь мне в этом нелегком деле может только книга. Но как работать с книгой? Какие средства и приемы заставят ребят задуматься о себе? И я выбираю путь, который надолго уведит меня и моих воспитанников от задуманной цели. А этот путь таков: мы часто беседуем о добре и зле на уроках чтения, обсуждаем поступки положительных и отрицательных

¹ «С 13 по 19 мая 2002 г. в Рязанском районе ЮВАО Москвы прошла Неделя Доброты. Первыми ощутили потребность в доброте дети. Им подсказало сердце, что наступило время, когда появилась острая необходимость «проявить добрые чувства друг к другу...» (выдержка из статьи «Как мы провели Неделю Доброты» // Эхо района (управы Рязанского района Москвы). 2000. № 6 (26). Июнь).



героев прочитанных произведений, сопоставляя их с миром человеческих отношений. В ходе наших бесед выяснилось, что большинство детей (20 из 26) считают, что в мире больше злых людей, чем добрых. Такие выводы им позволили сделать собственные наблюдения. А мне надо убедить детей в том, что хороших, добрых людей, для которых важны справедливость, искренность, ответственность, совестливость, тоже немало; и я рисую своим ученикам сказочный город — «Царство человеческих ценностей», придумываю сказку: «Существует в мире прекрасная волшебная страна. Она находится в душе каждого человека, но в душе плохого человека ее сложно найти. Еще эту страну можно найти в хороших, добрых книгах. Там живут все лучшие человеческие качества: мудрость, преданность, любовь, вера, доброта, милосердие... Попасть в эту страну нетрудно: нужно закрыть глаза и подумать о чем-нибудь очень хорошем. Когда мы не знаем, как поступить в трудной ситуации, нужно обязательно попросить совет у мудрых жителей этой страны».

Сказка учеников заинтересовала, но со временем я поняла, что для них это лишь новая игра. Ежедневные беседы, целью которых было выявление человеческих качеств героев прочитанных произведений, «размещение» этих качеств в нашем нарисованном «Царстве человеческих ценностей», особых положительных результатов не дали. Мы словно ходили по замкнутому кругу: долго могли говорить о совести и справедливости, но проходило время, и дети забывали об этом. А главное — их поведение и отношение к окружающему миру при этом не менялись.

Да, книга — место хранения и передачи опыта, книга — новый, художественный мир, он есть, он существует! И писатель сам откроет нам этот мир, если научить учащихся самостоятельной и разумной беседе с книгой. Но выбор книги, которая заговорит с детьми и откроет им мир человеческих отношений, — непростое дело. Это особенно трудно в ситуации, когда упущено время, когда речь идет о переучивании школьни-

ков, поскольку роль собеседника «за книгу» все это время выполняла я, учитель.

Решить поставленную задачу мне помогла книга-сборник «А.И. Куприн» из серии «Встречи с писателями» (Приложение к журналу «Начальная школа». 1998. № 1).

Александр Иванович Куприн именно тот автор, который, по словам К.Г. Паустовского, «...каждым своим рассказом призывает к человечности. Он повсюду искал ту силу, что могла бы поднять человека до состояния внутреннего совершенства и дать ему счастье».

Итак, книга выбрана, и я должна прочитать ее вместе со своими учениками так, чтобы они запомнили встречу с ней на всю жизнь.

За основу методики обучения чтению была взята теория формирования типа правильной читательской деятельности, разработанная еще в 70-е годы XX в. профессором Н.Н. Светловской¹. В соответствии с поставленной целью нужно было построить работу таким образом, чтобы дети с самого начала знакомства с книгой думали о ней и над тем, что в ней изложено. Метод чтения-рассматривания с комментарием, как утверждалось в названном пособии, поможет ученикам научиться вдумываться в тексты читаемых литературных произведений с первой фразы, осознавать и переживать прочитанное. Сразу скажу, что это утверждение в ходе моей работы с учащимися подтвердилось. Более того, при этом особенно ярко проявилось и несовершенство нашей обычной методы обучения детей чтению по хрестоматии. Ведь и прежде, казалось бы, с интересом читали мы по учебной книге рассказы А.И. Куприна «Слон» и «Барбос и Жулька». И при этом много и плодотворно обсуждали прочитанное. Но, как оказалось, повторное обращение к уже прочитанным произведениям, отодвинутое во времени, показало, что дети так и не смогли осознать сущности заложенного там социально-нравственного опыта.

План работы с названной выше книгой определился ее содержанием. В этой книге две части. Первая часть называется «Поток

¹ См.: Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика: Учеб. пос. для студентов пед. вузов. М., 2001.

жизни». В ней помещено восемь очень разных произведений А.И. Куприна. Вторая называется «Писатель и человек». В этой части представлены размышления о А.И. Куприне К.И. Чуковского и К.Г. Паустовского. Читать книгу мы начали конечно же с первой части, так как у учащихся должно сложиться свое отношение к автору рассказов. Последовательность чтения произведений Куприна была следующей:

1. «Слон». Перечитывание. Мы должны обязательно перечитать этот рассказ, чтобы дети осознали: родители готовы на все, если с ребенком случилась беда и он заболел. Счастье, что родители Нади могли себе позволить то, о чем она их попросила. А если такой возможности нет?! Что может случиться тогда?.. Об этом ученики задумаются при чтении следующего произведения.

2. «Детский сад». Очень грустная и трагическая история. Главный герой рассказа не смог выполнить просьбу больной дочери. Он не бездействовал: боролся за ее жизнь, шел ради дочери на унижения. Но Сашенька умирает... Однако для Ильи Самойловича Бурмина жизнь остановилась лишь на мгновение. Он не ожесточился, но и не забыл свои беды и несчастья. Он одновременно плачет от горя и радуется тому, что у других детей будет сад, в котором они смогут гулять!

3. «Чудесный доктор». В этом рассказе речь идет о бедственном положении семьи Мерцаловых, которая осталась без средств к существованию. Все попытки отца семейства исправить сложившуюся ситуацию (он ищет работу, просит милостыню) оказываются безрезультатными. И он решает покончить жизнь самоубийством. Какое счастье, что именно в этот момент Мерцалов встретил чудесного доктора (Н.И. Пирогова), который не только помог всей семье, но и возродил веру отчаявшихся людей в жизнь. «Никогда не падайте духом!» — этот совет чудесного доктора помогает жить героям рассказа и верить в то, что рядом всегда есть добрые люди, готовые помочь.

4. «Сашка и Яшка». Рассказ о годах Первой мировой войны. Главный герой рассказа, мичман Прокофьев (Сашка), — пример стойкости и героизма, неистощимой энер-

гии жизни. Автор показывает нам, что для хорошего человека родина важнее, чем он сам, и если б не было таких героев, как Сашка, не было бы жизни на земле.

(Мои мальчишки, а их в классе 15 человек, просто влюбились в Сашку и постоянно вспоминали это произведение.)

5. «Белый пудель». Человек всю жизнь стоит перед нравственным выбором, поскольку его шаг к добру или злу оказывает влияние на всех окружающих его людей. Главные герои рассказа — Мартын Лодыжкин и Сережа — яркий пример правильного нравственного выбора, веры в добро и справедливость. Основная суть этого рассказа — человек в любых условиях должен оставаться человеком.

6. «Синяя звезда». Главная героиня этой сказки-предания обладает именно той внутренней силой, которая поднимает человека до состояния совершенства, даря окружающим людям радость, счастье и веру в прекрасное.

(Это сразу почувствовали девочки. Они с самого начала повествования не могли представить себе Эрну «некрасивой», как сказано в произведении.)

7. «Аль-Исса». Эта легенда заставляет детей задуматься, ради чего живет человек на земле, во что он верит, к каким идеалам устремлена его вера и какими средствами добивается он поставленной цели. Мои ученики убедились, что, в отличие от Эрны, Аль-Исса живет ради себя и славы, растрачивая жизнь понапрасну.

8. «Ю-ю». Здесь Куприн сосредоточивает наше внимание на том, что рядом с человеком живут животные. Они, как люди, могут думать, страдать, только не умеют говорить. «Внимательно присмотрись к братьям нашим меньшим — и тебе откроется особая, необыкновенная преданность животного тому, кого оно любит», — убеждает нас писатель.

(Чтение этого рассказа показало, что его тема очень волнует детей. Они стали вести дневники наблюдений за домашними животными. А наши беседы и чтение стихотворения Р. Рождественского «Монолог царя зверей» вызвали необходимость посвятить целый урок теме «О братьях наших меньших».)





9. «*Барбос и Жулька*». Снова перечитывание, цель которого — показать детям, что главное в рассказе — не отношения между собаками, а сущность того, что мы называем «любовь». А любовь — это не что иное, как чувство милосердия и сострадания, такое чувство, когда кто-то готов пожертвовать собой ради других.

10. «*Золотой петух*». Это последнее произведение из первой части сборника, самое сложное для восприятия (по словам учащихся, «очень красивое!»), наполнено особым философским смыслом. В нем А.И. Куприн размышляет о том, что жизнь человека — величайшая ценность, а это, к сожалению, не все и не всегда осознают. Просыпаясь утром, человек должен испытывать ощущение радости и счастья при наступлении нового дня — именно в этом источник жизненной силы и вдохновения.

В целом чтение книги «А.И. Куприн» заняло у нас 34 урока. Ход уроков, записанных на диктофон, дал нам возможность получить богатый материал для размышлений. О нем в одной статье не расскажешь! Остановимся лишь на воздействии, которое оказывала данная книга и ее методически правильное чтение на моих учеников.

Рассказ «Слон» дети перечитали без особого интереса. И размышлять о «треугольнике» — дети, родители, жизнь — они не хотели. Они просто не допускали той мысли, что родители могут не выполнить желания своего ребенка. Задуматься о своих родителях, их жизни и осознать, как все непросто, им помогло чтение рассказа «Детский сад». Сопоставление этих произведений — нового и уже прочитанного — открыло детям глаза и на возможности перечитывания уже знакомого текста. Они оценили этот прием так:

Маша С. Когда перечитываешь произведение, узнаешь что-то новое, что пропустили, когда читали в первый раз.

Женя З. Когда мы читали раньше этот рассказ, многое не понимали, а сейчас прочитали и как бы все увидели по-другому.

Костя А. Раньше мы не переживали, а сейчас как будто переживаем все сами.

Рассказ «Детский сад» настолько потянул учащихся, что наше дальнейшее чтение

книги шло на одном дыхании. Перед каждым уроком ученики самостоятельно писали на доске фамилию автора и заглавие последнего прочитанного произведения, с нетерпением ждали, какое произведение будет следующим. Когда я сообщала им об этом и просила найти нужную страницу в содержании, дети отвечали, что им не нужно смотреть туда, они уже «знают и так», где расположен каждый рассказ (и они действительно помнили и наизусть называли нужную страницу!).

Структура уроков чтения не всегда носила типовой характер. Урок строился в зависимости от качества усвоения прочитанного текста. Но знакомство с каждым новым произведением шло по правилам принятой мною методики: самостоятельное прочтение, осмысление и сопоставление учащимися заглавия, ключевых словосочетаний из текста литературного произведения с опорой или без опоры на иллюстративный материал давали им возможность предвосхищать события, описанные автором в тексте предложенного к чтению произведения. Здесь не обошлось без ошибок, но тщательный отбор словосочетаний и последовательная работа с ними помогли построить учебно-воспитательный процесс на уроках чтения таким образом, что в конечном итоге учащиеся заинтересовались и овладели умением практически точно прогнозировать и ход событий, и эмоциональную окраску, нравственную тональность рассказов, сказок, легенд Куприна, с которыми им предстояло познакомиться.

Освоение метода чтения-рассматривания книги как инструмента для чтения помогало детям не только думать о прочитанном в процессе чтения, но и после него, чтобы делать собственные выводы о жизни. А я видела развитие их мышления, чувств и речи в ходе обучения, наблюдала за тем, как односложные ответы на вопросы постепенно превращались в целые и цельные высказывания, например:

Настя Д. И если бы доктор был небогатый человек, папа Сашеньки позвал бы его сразу, а он долго не решался это сделать («Чудесный доктор», урок 5).

Она же. Многие воспринимают утро, восход солнца, новый день как обычное яв-

ление, которое должно быть, которое есть, не понимают важного. А ведь Куприн как говорит в рассказе «Золотой петух»: «Я не обиделся, я только сконфузился. Я знаю, я всего лишь слабый и жалкий человек (урок 30).

Более того, чтение произведений Куприна развило в детях умение самим ставить умные вопросы и находить ответы на них в книге.

Стасик Б. Этот рассказ о войне. А о какой войне? Там написано: «Были замечены три германские подводные лодки», но ведь это не война с фашистами, которая была, а другая какая-то? («Сашка и Яшка», урок 9).

Маша Б. В книге написано, что Сережа восхищался окружающей природой потому, что все видел впервые. Почему в первый раз? Ведь Сережа уже пять лет живет у дедушки, и в книге написано, что он обходил эти места каждый год. А где же был Сережа? («Белый пудель», урок 13).

Костя А. Почему Сережа пошел спасать Арто и даже дедушке ничего не сказал, не посоветовался с ним? («Белый пудель», урок 16).

Туран Г. А где мог узнать Куприн эту историю? («Аль-Исса», урок 22).

Нельзя не сказать о развитии детского творчества в связи с прочитанными рассказами.

Кто-нибудь задумывался над тем, сколько творческих работ без задания учителя могут выполнить младшие школьники, читая одну книгу? У нас их получилось 117! Причем — подчеркиваю — такой цели во время чтения не ставилось. Да и жанры творческих работ, добровольно выполненных и самостоятельно изобретенных детьми за три месяца работы над книгой, оказались очень разными: рисунки — 48, проекты для детского сада — 6, аппликации — 2, куклы из бумаги — 3, сочинения-рассуждения на темы «Кто такие люди-герои?» и «Можно ли взять человека напрокат?» — 14, продолжение к рассказу «Белый пудель» — 4, кроссворды — 3, игра — 1, доклады-сообщения о Н.И. Пирогове — 5, дневники наблюдений за животными с фотографиями и рисунками — 9, отзывы о прочитанной книге — 15.

Итак, в результате проведенной серии уроков на вопрос, что может учитель с книгой в руках, смело могу теперь ответить: «Очень многое!» Наше чтение наполнилось новым содержанием. Это поняли и родители, которые раньше считали, что я не имею права вмешиваться в процесс свободного чтения детей. По их мнению, ребята могли читать все, что им нравится: детективы, комиксы, «ужастики», «Гарри Поттера»... Многие родители сначала недоверчиво отнеслись к нашей затее — читать Куприна во втором полугодии IV класса. Но потом мамы моих учеников с восторгом рассказывали мне, что их дети, приходя домой, обсуждали с ними прочитанное, задавали вопросы, просили объяснить, как те поступили бы в той или иной ситуации. И, как оказалось, они, взрослые люди, тоже открыли для себя новый мир Куприна, так как многие произведения из нашей книги прочитали впервые.

А что же дети? Их отношение к автору и его произведениям отражено в их высказываниях:

Я теперь все время думаю, что отдельную книгу читать намного интереснее, чем хрестоматию, где так много авторов и произведений, что их запомнить невозможно, а эту книгу я запомню навсегда (Костя А.).

И это тот самый Костя, которому дети советовали не обижать никого. Этот мальчик уговорил папу отвести его в гараж, чтобы осмотреть подвал и представить себе, как могут жить люди в таких условиях (мы читали в это время рассказы «Детский сад» и «Чудесный доктор»). При чтении рассказа «Ю-ю» Костя упросил бабушку приехать из деревни и привезти кота, чтобы понаблюдать за его поведением.

Очень хорошие произведения в этой книге! Даже трудно сказать, какое лучше из прочитанных (Ваня Б.).

Я думаю, что теперь, когда мы читаем подробно такую книгу одного автора, мы сами как бы являемся участниками этих событий, как будто там присутствуем вместе с автором (Маша С.).

Теперь можно утверждать, что эта книга стала частью жизни детей. Они вошли в поток жизни, описанный Куприным, в котором, по их словам, «тонули» при чтении





таких произведений, как «Слон», «Сашка и Яшка», «Аль-Исса», «Барбос и Жулька», «Золотой петух», но «не утонули», а ощутили сложность мира человеческих отношений и прикоснулись к окружающей жизни.

Когда книга была прочитана полностью, на мое предложение обобщить то, что узнали, и сделать выводы, ученики ответили мне: «Что можно еще сказать? Мы так много говорили и так много поняли!.. Пусть каждый напишет, что значит для него прочитанная книга и ее автор...» (Настя Д.). И класс с этим предложением согласился. Приведу только один отзыв, так как в нем суть всех остальных работ:

Я так много узнала об этом удивительном человеке. Куприн восхищает меня своей любовью не только к жизни, но и ко всему, что его окружало: к людям, животным, природе. Его наблюдательность и стремление все знать, желание понять суть происходящего давали ему право поделиться своими мыслями, чувствами с другими людьми при помощи своих рассказов... Сам А.И. Куприн был добрым, справедливым,

жизнерадостным, веселым, оптимистичным, умным, талантливым писателем, но самое главное, он любил жизнь и людей... Его трудности в жизни отразились в его характере и творчестве. По словам К.Г. Паустовского, А.И. Куприна можно охарактеризовать как «жизневеда» и «большого жизнелюба», и я полностью с ним согласна. Все его произведения были не похожи друг на друга, но их объединяла общая тема — жизнь. Его книги поучительны и правдивы, могут послужить хорошим советом в жизни (Вероника Л.).

Когда я читала отзывы учащихся о прочитанной книге, то думала о том, как поумнели и повзрослели мои дети. Они уже волнуются за моих будущих учеников: «Нина Михайловна, а своих новых учеников вы так же будете учить читать книги?» «Да!» — отвечаю я. И мою уверенность в правильности выбора методики чтения подтверждают адресованные мне прощальные слова детей на доске после выпускного вечера в начальной школе. Их невозможно было читать без слез: «Простите нас!»

Учу детей чтению-общению



О.А. ОБНОРСКАЯ,

выпускница факультета, учитель начальных классов, Москва

Каждому учителю хочется иметь в классе думающих, отзывчивых, внимательных друг к другу и к окружающим учеников. Но в жизни, к сожалению, получается не совсем так.

Хочу поделиться с коллегами тем, как решаю эту проблему. Я делаю ставку на обучение младших школьников чтению. Для меня уроки чтения — это возможность помочь каждому ребенку узнать самого себя, окружающий мир, научиться думать. В своей работе руководствуюсь совершенно определенной педагогической идеей. Она

очень проста и состоит в том, чтобы обучать детей не просто раскодированию печатного текста, формируя такие качества, как беглость, правильность, сознательность и выразительность чтения. Всему этому я, разумеется, обучаю детей на уроках чтения. Но для меня и моих учеников техника и навык раскодирования чужого текста — лишь обязательное средство и одно из условий умения читать. Само же умение читать — это творческое общение с детской книгой, т.е. с теми мудрецами и художниками слова, чей опыт представляет огромную ценность для

формирования человеческой личности, особенно личности ребенка. Таким образом, на уроках чтения я учу детей *чтению-общению*, чтобы они как можно скорее научились читать — думать, читать — чувствовать, читать — жить.

Поскольку процесс обучения и воспитания, как известно, процесс двусторонний, очень важно, чтобы этого же хотели и мои ученики. А вот хотят ли они этого?

Шестой раз я принимаю детей в первый класс и невольно сравниваю современных первоклассников с теми, которых мне уже пришлось учить. Нет сомнения, что первоклассники 2004/05 года очень отличаются не только от своих сверстников конца 80-х годов прошлого века, но и от тех детей, которые поступали в первый класс четыре года назад. Конечно, и тогда все они были очень разными. И их подготовка к школе, к сожалению, не была единообразной. Но все они воспринимали поступление в школу как совершенно новый и очень значимый этап в жизни. Всё в школе и в учителе им было интересно. И они умело или неумело, но искренне откликались на каждое мое слово. Они слышали это слово. Они слушали — хотели и старались — *услышать* меня. Их личные интересы при поступлении в первый класс на некоторое время как бы утрачивали для них свою ценность, и это давало мне, учителю, шанс сформировать единый классный коллектив.

По традиции русской начальной школы основным средством, объединяющим первоклассников общими мыслями, чувствами, переживаниями, было чтение вслух. А в этом году я впервые встретила с тем, что не один, а более половины принятых мною в первый класс детей вполне осознанно, правда в разных выражениях, при первом же знакомстве сказали мне, что книг они не знают, да и знать не хотят, потому что «чтение — это скучное занятие», «мне это (слушать, когда мне читают. — О.О.) неинтересно», «я это не люблю». Не только слушать, «когда мне читают», но и рассматривать картинки в книгах...

Встретившись с таким недоброжелательно-равнодушным отношением к книге и чтению, я даже растерялась и подумала: «Может быть, в моем классе оказались ка-

кие-то особенные дети». Но увы! Поговорив с коллегами, убедилась, что это явление не случайное, а симптоматичное и что, скорее всего, оно представляет собой «веяние времени», о котором учителям надо знать и на которое обществу следует обратить самое пристальное внимание. Почему? Да потому, что отношение ребенка к чтению книги — это и база, и показатель успешности его развития как личности в процессе его обучения. Ведь хочет и любит читать только тот, у кого развито воображение и чувства, кто за «мертвой буквой», напрягаясь и включая свое воображение, видит яркие образы, переживания; у кого за каждым словом, каждой фразой стоят живые, а точнее, оживляемые им же, читателем, знания и переживания. А у сегодняшних семилетних детей, поступающих в первый класс, умение сосредоточиться на окружающем их мире, желание всмотреться в него, вдуматься или совсем неразвито, или развито крайне слабо. Зато — говорю о детях большого города — чрезвычайно развит апломб и склонность к пустословью. Я проверила (и попросила коллег сделать то же), знают ли дети доступные им книги, которые уже «не любят». Помнят ли прочитанные им дома или в детском саду произведения? Каких литературных героев могут назвать? Оказалось, что некоторым известен только Гарри Поттер, но, разумеется, не из книг, а из кинофильма. Из всех первоклассников только одна девочка назвала известного ей писателя: Пушкин. Но сказать, что Пушкин написал, и она не смогла. Таких скудных представлений о доступном круге чтения и столь несформированного читательского кругозора при изобилии детских книг я прежде никогда не встречала.

Что же случилось? Кто виноват в этом? Думаю, что во многом виноваты родители, которым дети как бы не нужны и у которых нет времени или желания заниматься с собственным ребенком. Виноваты и книгоиздатели, выпускающие книги, где вместо иллюстраций, заставляющих ребенка взглядываться в рисунки, запоминать их, спрашивать о непонятном, сплошные цветные пятна, что делает все книги «на одно лицо», утомительное и надоедливое. Ну а что делать мне, учителю? Как выво-





дить детей из эмоционально-нравственно-го тупика, спровоцированного заполнением свободного времени просмотром мультимедиа и компьютерными играми, где ни о чем думать не надо, а можно просто сидеть и наблюдать за тем, что «там» происходит. Я обратилась к рекомендациям современной методической науки.

Воспользовавшись тем, что мои первоклассники, кроме трех человек, не читают и даже букв не знают (с этим тоже за последние десять лет я встретила впервые), стала приучать их видеть в книге собеседника, с которым можно разговаривать — без помощи взрослого, самому, — даже не умея читать, но научившись всматриваться и вдумываться в то, что видишь, взяв книгу в руки.

Для этого в качестве учебного материала взяла детские книги, изданные в 1995 г. в качестве приложения к журналу «Начальная школа». Этим книжкам почти десять лет, и бумага в них пожелтела, но они все равно хороши, так как изданы с учетом всех педагогических требований: и рисунки в них не цветные, а черно-белые (значит, детям надо будет напрягать воображение и мысленно раскрашивать их), и сами произведения детям доступны и достаточно для них новы — по жанрам, авторам, темам. Названия книг также простые и «говорящие», что позволяет даже самому слабому ученику, задумавшись и сопоставив заглавие с рисунком, узнать в книге и самостоятельно выделить знакомые по содержанию произведения, а в незнакомых прогностически спроецировать их возможное содержание и даже эмоциональную окраску. Стала учить своих первоклашек тому, чему они пока не были обучены: разгадывая загадки, предлагаемые книгами, вглядываться, вдумываться, выстраивать догадки, а затем с нетерпением ждать подтверждения или опровержения этим догадкам, обращаясь непосредственно к тексту книг, т.е. к их чтению. На первых порах текст читала им я, но очень скоро (и в этом уже трижды убеждалась сама, да и в других школах наблюдала)

они всей душой захотели делать это сами. Так уроки обучения грамоте стали органической частью обучения первоклассников чтению книг — занятию для детей с каждым днем все более интересному и желанному.

А самостоятельный выбор книг, их узнавание, разграничение и чтение (не для отметки, а для удовлетворения возникшего к книге интереса) сами делали свое дело: у детей расширялся словарный запас, развивалась память, они учились представлять прочитанное в образах, звуках, красках, думать о том, что рассказала книга, выделять книги особенно и не особенно интересные, а значит, невольно узнавать себя и думать о себе — своих интересах, способностях и возможностях. Мне оставалось их только направлять и ободрять.

Не стану описывать, какой была структура уроков, формирующих первоклассников-читателей, какова практическая методика расширения читательских интересов, знаний, умений, навыков, кругозора учащихся. Все это многократно описано и в журнале «Начальная школа», и в методических пособиях авторов, создавших эту методику¹.

Особо хочу сказать вот о чем. При реализации этой методики вопрос о технике чтения перестает стоять как вопрос особый, поскольку ребенок быстро убеждается, что разговаривать с книгой-собеседником нельзя, если ты его не «слышишь», не думаешь над тем, что он тебе «сказал».

Я три раза проверила технологию формирования первоклассников-читателей по системе Н.Н. Светловской. Техника чтения в конце I класса — 40–70 слов в минуту, в конце II класса — 60–100 слов, в конце III класса — 90–150 слов.

Читательский кругозор моих третьеклассников прошлого выпуска упорядочился по следующим связям: книга — тема, книга — жанр, книга — автор, жанр — авторы, тема — книги, автор — книги, тема — авторы. За 20 минут контрольной работы по памяти ученики вспомнили писателей, которые пишут о людях (о де-

¹ См.: Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика: Учеб. пос. для студентов пед. вузов. М., 2001.

тях), — от четырех до девяти фамилий (М. Зощенко, Н. Носов, В. Драгунский, Ю. Коринец, А. Куприн, Д. Григорovich, В. Короленко, Д. Мамин-Сибиряк, И. Телешов); о животных, растениях — от пяти до девяти фамилий (В. Бианки, Е. Чарушин, В. Чаплина, Н. Сладков, Э. Шим, М. Пришвин, К. Паустовский, Г. Скребицкий, Б. Жидков); о Родине, героях — от трех до шести фамилий (И. Туричин, С. Баруздин, С. Романовский, Н. Чуковский, А. Митяев, С. Алексеев); о приключениях и волшебстве — от пяти до восьми фамилий (Ш. Перро, Х. К. Андерсен, П. Ершов, В. Гауф, Э. Гофман, Е. Шварц, М. Рид, братья Гримм).

Я ежедневно наблюдаю, как, работая с книгой и осваивая чужой опыт, учащиеся совершенствуют свои умственные и нравственные способности, как у них рождаются собственные индивидуальные познавательные интересы (Соня любит читать о природе, Настя — о приключениях, Илюша и Федя полюбили книги на исторические темы). Словом, у детей к концу начального обучения формируется то психическое новообразование, которое в науке

называется «читательская самостоятельность».

И наконец, не могу не сказать о том, как формирование читательской самостоятельности влияет на детей с отклонениями и особенностями в общем и психическом развитии (таких детей сейчас все больше и больше). В прошлом выпуске был у меня в классе ученик, который с трудом овладевал чтением (и не только!), допускал много ошибок при чтении: пропуск букв, перестановка слогов, заменял предыдущие буквы последующими. В конце I класса у мальчика была очень низкая скорость чтения. Во II классе этот мальчик впервые обратил внимание на то, что его мама читает книгу Бунина, и спросил у нее: «Почему ты читаешь его и дома, и на даче? Это что, твой любимый писатель?» А после III класса сам, наконец, с увлечением стал читать книги и теперь звонит маме, чтобы поделиться с ней мыслями о прочитанном. Если даже такие дети под влиянием методики обучения чтению «выравниваются», значит, это действительно научная, доброкачественная методика. И я с полной ответственностью могу рекомендовать ее коллегам.



Что может детский журнал



Н.С. ЮРЬЕВА,

выпускница факультета, учитель школы № 279, Москва

Сегодня в России живет около сорока миллионов детей в возрасте до 18 лет, что составляет примерно 27 % от общей численности населения. В какой-то мере они являются заложниками проводимых социально-экономических реформ, что влечет за собой падение духовности, исчезновение четких нравственных ориентиров. Корректировать и совершенствовать духовные запросы детей — это всем известно — может и должно чтение. Однако отношение к чтению, приобретение читательской культуры

молодым поколением во многом зависят, во-первых, от того, какие образцы читательского поведения предлагают им взрослые, а во-вторых, от того, как обучает их читать учитель. Через родителей в жизнь современного ребенка входит чаще всего журнал. А вот учителя обычно не используют на уроках детскую периодику. И совершенно напрасно! Цель этой статьи — показать важность работы с детскими периодическими изданиями, ее неоценимое значение в формировании ребенка-читателя в школе.



Мы часто задаем себе вопрос: почему тот или иной ребенок не любит читать? Образованные и знающие учителя скажут, что у этого школьника не сформирован тип правильной читательской деятельности, он не овладел читательской самостоятельностью. Действительно, основным условием воспитания у детей интереса к книгам и чтению является сформированный у них широкий читательский кругозор. Процесс этот трудоемкий и долгий. Так почему же учитель не хочет помочь сам себе? Детский журнал — главный помощник учителя при формировании у детей нужного им, широкого кругозора, а следовательно, и интереса к чтению и книгам уже в начальной школе.

Дело в том, что в каждом номере детского журнала возможный для школьника 6–9 лет круг чтения представлен как бы в целом, так как журнал обычно отражает разные стороны окружающей ребенка действительности. Поэтому *вероятность встречи* начинающего читателя с теми сторонами действительности и стилями изложения, которые вообще встречаются в литературе, и теми, которые могут быть *интересны именно ему, востребованы им*, при обращении к журналам достаточно высока. Таким образом, журнал пробуждает читательские интересы младшего школьника, дает им направление. А завершается все тем, что ребенок затем удовлетворяет эти интересы, обращаясь к книгам и находя там ответы на возникшие у него при чтении журнала вопросы.

Уже само многообразие направлений и рубрик детских журналов дает возможность учителю обратить внимание ребенка-читателя на то, как многомерен и необычен окружающий его мир (с некоторыми названиями рубрик вы можете ознакомиться ниже). Направленность же журнальных изданий бывает различной: в традициях православия («Божий мир», «С нами Бог»); для девочек («Играем с Барби», «Принцесса»); для семейного чтения («АБВГД», «Веселые медвежата», «Детское чтение для сердца и разума», «Муравейник»); для внеклассного



чтения («Новая игрушечка»); о животных («Тошка», «Филя»); для досуга и занятий в сфере детского творчества («АБВГД», «Родничок», «Семь гномов», «Светлячок») и др. Среди журналов встречаются и такие, в создании которых принимают участие сами дети («АБВГД», «А почему?», «Город в теплых ладонях», «Мурзилка», «Филя»). Материалы некоторых рубрик (выборочно) в начальной школе можно использовать не только на уроках чтения и внеклассного чтения, но и на уроках:

- русского языка (журнал «Веселый Грамотей»; журнал «Веселые медвежата» — рубрика «Игры кота Рыжика»; журнал «Мурзилка» рубрика — «Прогулки со словами»; приложение журнала «Мурзилка» — рубрика «Веселая грамматика»; журнал «Простоквашино» — рубрики «К слову о словах», «Скорей в музей»; журнал «Семь гномов» — рубрики «Грамотей», «Умная переменка»);
- математики (приложение журнала «Мурзилка» — рубрика «Веселая математика»; журнал «Семь гномов» — рубрики «Математическая мозаика», «Умная переменка»);
- естествознания или окружающего мира (журнал «Веселые медвежата» — рубрики «Угадай-ка», «Живая азбука»; журнал «Мурзилка» — рубрика «Зеленый мир», викторины «Сорока на хвосте принесла»; журнал «Простоквашино» — рубрики «Оглянись и посмотри», «На все четыре стороны»; журнал «Тошка» — рубрики «В мире животных с Николаем Дроздовым», «Звериный доктор», «Кошки от А до Я», «Путешествие», «Тошкина коллекция», «Тошкина школа», «Тошкины друзья»; журнал «Филя» — рубрики «Академия Фили», «Сад на подоконнике», «Собачий алфавит», «Советы юным любителям хомячков (кошек, попугайчиков, черепашек...)»);
- трудового обучения (журнал «Мастерилка»; журнал «Миша» — рубрика «Раз-

ные разности»; журнал «Мурзилка» — рубрика «Самodelка»; журнал «Семь гномов» — рубрика «Умей-ка»; журнал «Тошка» — рубрика «Самodelка»);

- английского языка (журнал «Миша» — рубрика «Миша-путешественник»);
- истории или москвоведения (журнал «Миша» — рубрика «Твоя Москва»);
- музыки (журнал «Мурзилка» (старые издания); журнал «Семь гномов» — рубрики «Маэстро», «Путешествие в ...музыку»);
- художественного цикла (журнал «Мурзилка» — рубрики «Галерея искусств Мурзилки», «Театр на пальчиках», конкурсы рисунков читателей; журнал «Простоквашино» — рубрика «Щелк-урок»; журнал «Семь гномов» — рубрика «Уроки художника»; журнал «Тошка» — рубрика «Учимся рисовать», конкурсы рисунков читателей; журнал «Филя» — рубрика «Конкурс рисунка»).

Кроме того, надо иметь в виду, что журнальная продукция для детей очень разнообразна и разнопланова даже в пределах одного номера: ведь туда включены произведения на разные темы, различных жанров и многих авторов. Так, например, в «Мурзилке» № 10 за 2002 г. можно было познакомиться и со стихотворением Елены Благининой «Стрижи», и с поучительным рассказом Алексея Смирнова под названием «Диктант», и с сообразительной и нравоучительной принцессой Клементинкой, главной героиней серии рассказов Сергея Георгиева. Здесь же напечатаны стихотворения Бориса Заходера «Что красивей всего?», «Что всего труднее?», «Медвежий сказки» Владислава Бахревского, репортаж Анатолия Лельевра о гонках «Формулы-1» и о чемпионе Михаэле Шумахере, стихотворение Натальи Анишиной «Мое второе Я», рассказывающее о двух противоположностях, живших в одном мальчике, скороговорки Аиды Федоровой, хитрости фокусов Валерия Постолатия, познавательная статья о растениях-хищниках и многое другое.

Детские журнальные издания содержат много разнообразных заданий, способствующих развитию у детей младшего школьного возраста психологических свойств (вооб-

ражения, внимания, памяти, мышления) и воспитанию привычки с пользой для себя и других организовывать свой досуг. Например, в журнале «Веселый Грамотей» рубрики «Веселая переменка» и «Разгадай-ка» развивают внимание, память и мышление, а выполняя задания рубрики «Грамотейские раскраски», ребенок тренирует память и развивает воображение. В каждом детском периодическом издании есть рубрики «Головоломки, кроссворды, загадки, викторины», настольные игры, «Сделай сам» или «Самodelка». В «Веселых медвежатах», «Мише», «Семи гномах» и «Филе» есть рецепты блюд, которые ребенок младшего школьного возраста может приготовить самостоятельно. В журналы «Тошка» и «Филя» включены красочные календари и коллекции, что, несомненно, привлекает детей.

Но, несмотря на эти положительные качества современной детской журнальной продукции, она не идеальна. Некоторые издания не соответствуют возрастным особенностям детей, на которых они рассчитаны. Художники детских журналов забывают о том, что журнал для младших школьников надо набирать шрифтами упрощенного рисунка; нельзя сочетать большие поля, крупные рисунки и рамочки с мелким шрифтом; печатать большие тексты выделенными начертаниями шрифта и красной краской (раздражает зрение); печатать текст на темном и пестром фоне; использовать темные и мрачные цветовые сочетания; чрезмерно применять цветные рамки, полосы. Поэтому к подбору детских журналов для работы в начальной школе учителю следует относиться серьезно и ответственно. Следует обращать внимание не только на их содержательную сторону, но и на оформление.

За трехлетний период работы в школе я приобрела определенный опыт работы с детскими журналами. Некоторыми рабочими моментами и своими наблюдениями хочу поделиться с коллегами.

Работу с детскими журналами я решила начать уже в первом классе. Передо мной встал вопрос: как ненавязчиво ввести детский журнал в круг чтения ребят?

Учащиеся моего класса были преимущественно шести лет. Дети этого возраста к каждому игровому моменту на уроке отно-





сятся как к волшебной сказке, им пока еще трудно переключиться на учебную деятельность. И я пользовалась этим, решила не давать сразу им в руки детские журналы, а для начала ввести в их школьную жизнь героя одного из журналов. Этим героем стал Тошка — милый, добрый, любознательный песик (который вот уже три года «овладевает» школьными знаниями вместе с нами).

На первом же уроке дети познакомились с этим будущим другом нашего класса. Их реакция была положительной и одобрительной. У многих появилась улыбка на лице, когда они увидели Тошку. Но эмоциональных всплесков в их поведении не наблюдалось. Да и понятно: для них тогда все новое было очень интересным, но одновременно и страшным.

К концу второй недели обучения ко мне подошли Ксюша, Ира, Алеша и Олеся и задали давно ожидаемый мною вопрос: «А где живет Тошка?» (Это был сигнал к тому, что ученики готовы к знакомству с детскими журналами.) На что я ответила: «Скоро вы всё узнаете».

К третьей неделе в нашем учебном кабинете я сформировала небольшую классную библиотеку, в которой помимо детских книг были представлены и десять номеров журнала «Тошка». В первый день дети не обратили на них внимания. Я уже хотела было сама подсказать им, куда посмотреть, или провести урок знакомства с детскими журналами неожиданно. Но на следующий день Настенька (скромная, воспитанная, спокойная девочка) на одной из перемен заинтересовалась библиотечкой нашего класса. Робко подойдя к полкам, она стала рассматривать литературу, находящуюся на них. И вдруг она увидела детский журнал «Тошка», на обложке которого был изображен уже известный ей песик. После секундной заминки удивления девочка сорвалась с места, и громко выкрикивая: «Ребята, смотрите, что я нашла! Наталья Сергеевна, смотрите, там Тошка!», побежала звать своих одноклассников, чтобы показать им свою интересную находку. Весь класс столпился около классной библиотеки.



Если бы вы видели восторг детских глаз от нового открытия!

На следующем же уроке, естественно, произошло первое знакомство с детскими журналами. На нем первоклассники узнали, что такое детский журнал, чем он отличается от детской книги и комикса. Ученики рассмотрели детский журнал «Тошка». Те, кто умел читать, знакомились со стихотворениями и загадками из тех номеров журнала, которые им достались. Мы отгадывали ребусы, выполняли задания на внимание. Урок прошел очень интересно.

В классе выделилось несколько человек, которых по-настоящему заинтересовал этот журнал. Ксюша каждый месяц приносила в класс новый номер «Тошки» и с большим энтузиазмом рассказывала, что она из него узнала, показывала фотографии и иллюстрации животных, приносила в класс плакаты из этого журнала. Читала она тогда еще не очень хорошо, но ей помогала бабушка. (Такая связь учебного процесса с семьей очень важна. Я всегда прошу родителей помочь мне и детям в тех или иных случаях.)

В течение всего первого класса Тошка (как друг класса) участвовал во всех моих уроках. Он же на одном из уроков трудового обучения «познакомил» детей с детским журналом «Мастерилка», по материалам которого класс сделал своими руками морской флот из бумаги, палочек и пенопласта.

Раз в месяц мы с учениками беседовали о том, что нового они узнали из детских журналов. По заинтересовавшим их темам я советовала прочитать вместе с родителями ту или иную книгу. Но здесь пришлось столкнуться с тем, что дети, да и их родители, не всегда имеют возможность приобрести заинтересовавшие ребенка детские журналы и книги. Тогда мне на помощь пришли сотрудники детской районной библиотеки № 165. Предварительно договорившись, я повела своих учеников на экскурсию в эту библиотеку.

Как оказалось, не все дети знали о ее существовании; некоторые в библиотеке были впервые. Но десять человек из класса постоянно посещали ее вместе с родителями.

Здесь нам рассказали, что такое библиотека, читальный зал, абонемент и как можно найти нужную книгу или детский журнал. Учащиеся познакомились с некоторыми детскими книгами и журналами, находящимися в читальном зале. Кое-кто из учеников выбрал на абонементе детскую литературу для чтения дома. Ксюшу заинтересовали старые номера журнала «Тошка», так как о его существовании она узнала только в этом году, предыдущие номера, как известно, купить в магазинах почти невозможно. Данила и Эмиль помимо книг о военной технике взяли по одному номеру журнала «Мастерилка». А Ира захотела познакомиться с журналом «Мурзилка», который на уроках мы еще не рассматривали.

Так как детям очень понравилось в библиотеке, да и ее расположение удобно для посещения во время уроков, такие экскурсии для нашего класса стали традицией. И постепенно они приобрели тематическую направленность. За три года нашего сотрудничества с библиотекой были проведены беседы по следующим темам: «Чудесная сила русского слова», «Мурзилка и его друзья», «Рассказы Н. Сладкова», «Произведения Б. Заходера», «Новогодние традиции народов мира», «23 февраля — День защитника Отечества», «Кто зажигает звезды?», «Описание природы в произведениях В. Бианки», «Праздник красоты». Кроме того, учащиеся приняли участие в викторинах «У меня зазвонил телефон...», «Угадай-ка», «Там, на неведомых дорожках...». Всем очень нравились праздники, организованные и проведенные совместно с сотрудниками библиотеки («Масленица», «Пасха — Светлое Воскресение Христова»). И это далеко не полный перечень интересных мероприятий, участниками которых в течение трех лет обучения стали мои ученики.

Во II классе список уже знакомых современных детских журналов для младшего школьного возраста («Мастерилка», «Миша», «Тошка», «Филя») дополнился не менее интересными журналами: «Веселыми медвежатами», «Мурзилкой», «Простоквашино». Причем о журнале «Простоквашино» мы узнали со страниц детского журнала «Тошка» (2002. № 10), в его постоянной

рубрике «Тошкины книжки». В ней сами авторы ориентируют детей на книги и детские журналы по интересам. И журнал «Простоквашино» тоже полюбился нашему классу.

Детские журналы стали для моих учеников настоящими друзьями — верными и надежными, не раз выручавшими из беды.

В нашей школе раз в году традиционно проводятся конкурсы чтецов. Сначала общеклассный, где выбираются представители, которые будут защищать честь класса на общешкольном конкурсе. В 2002 г. тема конкурса была «Стихотворения о дружбе, взаимопомощи, любви и счастье». Она была объявлена заранее. Каждый должен был дома или в библиотеке выбрать понравившееся стихотворение и выучить его. У большинства детей дома сформирована хорошая библиотека, многие постоянно посещают районную библиотеку, и поэтому задание не составило для них труда. Но по ряду причин Ира и Максим этого задания не выполнили. Для Максима это было нормой (мальчик со слабой успеваемостью, предоставленный сам себе из-за чрезмерной занятости родителей), но для Иры (способной девочки, постоянно участвующей во всех общешкольных мероприятиях, внеурочной деятельности) стало «трагедией». Перед занятиями Ира и Максим подошли ко мне с вопросом «Что делать?». Но что же?.. Ругать их за это было делом бесполезным: виноваты оказались не только они, но и их родители. Лишать возможности попробовать свои силы в общеклассном конкурсе чтецов было бы жестоко. Тогда я предложила им остаться после уроков в школе и попытаться выполнить нужное задание в классной библиотеке. Результат не заставил себя ждать. Ира обратилась к детскому журналу «Мурзилка» (1999. № 5), из которого выбрала произведение Ирины Токмаковой «Сказочка о счастье». Она же помогла Максиму найти в журнале «Миша» (1999. № 6) стихотворение Риммы Алдониной «Записка». В общешкольном конкурсе чтецов Ира заняла второе место, Максим же неплохо прочитал выбранное стихотворение в классе.

В течение трех лет я не раз убеждалась в том, что детские журналы в руках учителя,





при умелом их подборе и использовании могут во многом помочь и детям, и педагогу. Они являются своеобразным аппаратом систематизации, обобщения и упорядоченности знаний, которые заключены в мире книг. Поэтому детская периодика должна стать особым предметом рассмотрения в школе с детьми. Ее роль в формировании духовных интересов младших школьников велика.

Но детям надо помогать! Создать почву для осознания самих себя — дать им в руки

детские журналы, а затем, чтобы интерес не угас, подсказать, к какой книге можно обратиться за ответом на возникшие вопросы. Ведь только **параллельное чтение книг и детских журналов дает младшему школьнику целостное представление о доступном круге чтения и желание узнать его, сделать своим.**

Не бойтесь! Пробуйте! У вас все получится! И никогда больше у вас в классе не появится ребенок, которого «ничто не интересуется» и который «не любит читать».

Работа кружка «В гостях у сказки»



Н.В. ФОМИНА,

выпускница факультета, учитель школы № 806, Москва

Еще будучи студенткой МГПУ, я заинтересовалась вопросом становления первоклассников как квалифицированных читателей. Изучение проблемы «Методические возможности сказки в системе формирования первоклассников-читателей» помогло мне выбрать форму работы с детьми — кружок по чтению сказок. Теоретической основой работы стала система формирования квалифицированного читателя, разработанная профессором Н.Н. Светловской, у которой я училась.

В качестве учебного материала для формирования первоклассников — читателей-кружковцев выбрала фольклорную (народную) сказку. Выбор был не случаен. Первоклассник — читатель и слушатель особенный. Он больше эмоционален, чем рассудителен, и поэтому поэтические образы сказки для него убедительны и реальны. Сказка — это особое средство постижения жизни, близкий и понятный детям способ познания, изучения, раскрытия действительности. Вводя первоклассника в народный язык, мы открываем ему мир народной мысли, народного чувства, народной жизни. В сказке содержатся

мечты народа, общественная мораль, народный характер, история жизни народа. Хорошо рассказанная сказка — это еще и начало культурного воспитания.

Большое значение имеет выбор сказки. По мнению знатоков литературы, лучшими сказками для детей шести-семи лет являются сказки о животных, которые вселяют в учеников уверенность в свои силы, оптимистический взгляд на жизнь, надежду на победу. А именно добра, надежды и оптимизма часто не хватает современным детям.

Работая учителем начальных классов, я продолжала внеурочную работу по чтению с первоклассниками. Занятия кружка по чтению «В гостях у сказки» проводились один раз в неделю по 45 минут. За год состоялось 22 занятия.

Учебный материал распределен следующим образом:

1. Русская народная сказка «Репка» и белорусская народная сказка «Пых».
2. Украинская народная сказка «Колосок».
3. Русская народная сказка «Заячья избушка». Латышская народная сказка «Заячий домик».

4. Русская народная сказка «Заяц-хваста» (дополнительный материал: Д.Н. Мамин-Сибиряк. «Сказка про храброго зайца — длинные уши, косые глаза, короткий хвост»).

5. Марийская сказка «Кто всех сильнее» и мансийская сказка «Отчего у зайца длинные уши».

6. Сказки про зайца.

7. Украинская народная сказка «Рукавичка» (дополнительный материал: «Теремок» в разных обработках).

8. Чукотская сказка «Хвост» (дополнительный материал: юкагирская сказка «Отчего у белого медведя нос черный»).

9. Эскимосская сказка «Непослушный медвежонок».

10. Нивхская сказка «Медведь и бурундук». Обобщение знаний детей о сказочном герое — медведе.

11. Русская народная сказка «Бобовое зернышко».

12. Русская народная сказка «У страха глаза велики» (дополнительный материал: русская сказка «Бабушка, внучка да курочка»).

13. Русская народная сказка «Хаврошечка».

14. Сказки про лису. Русская сказка «Думы».

15. Сказки про зайца, лису и медведя.

16. Мордовская сказка «Разудалый петушок» (дополнительный материал: калмыцкая сказка «Петух и павлин»).

17. Бурятская сказка «Сорока и ее птенцы» (дополнительный материал: «Почему у сороки длинный хвост»).

18. Праздник «В гостях у сказки».

19. Эскимосская сказка «Как ворон и сова друг друга покрасили».

20. Русская народная сказка «Байка про тетерева».

21. Русская народная сказка «Курочка, мышка и тетерев» (дополнительный материал: «Лиса и тетерев»).

22. Сказки про птиц. Обобщающее занятие.

Цель занятий: формирование интереса к сказкам и книгам, в которых их можно найти; расширение читательского кругозора первоклассников; развитие эмоционально-чувственной сферы; обучение чтению-рассматриванию; формирование навыка чтения.

Предлагаю конспект одного из занятий кружка по чтению.

Занятие на тему «Народные сказки про зайцев»

Занятие носит обучающий характер.

Цель: формирование первоклассников как квалифицированных читателей.

Учебный материал:

основной: Кто всех сильнее? Марийская нар. сказка / Рис. А. Бакулевского. М., 1985; Отчего у зайца длинные уши: Мансийская нар. сказка. Л., 1991;

дополнительный: Лиса и заяц: Рус. нар. сказка в пересказе В.И. Даля / Рис. Ю.А. Васнецова. Л., 1982; Зайкина избушка: Рус. нар. сказка в обработке А.Н. Толстого; Колобок: Рус. нар. сказка. Л., 1984; Тень-тень-потетень: Песенник для детей / Сост. В. Лавринович. М., 1977.

Оборудование: книги с народными сказками про зайца (в уголке чтения); карта мира для детей; аудиозапись пения птиц и русской народной песни «Тень-тень-потетень»; костюмы героев для инсценировки и самодельные декорации; карточки-иллюстрации для предугадывания содержания марийской народной сказки «Кто всех сильнее?» и последующего ее рассказывания (заяц, лед, солнце, туча, ветер, гора, мышка, кошка, собака, человек), слова напечатаны на доске; карточки «Зайчик» для оценивания учениками своей деятельности на занятии.

Ход занятия.

1. Установка на работу (30 с).

Учитель. Здравствуйте, ребята! Начинаем наше традиционное занятие кружка «В гостях у сказки». Сегодня мы продолжим разговор о том, как развивать читательские внимание, память, мышление, речь, чувства, а особенно доброту. Помогут нам в этом наши любимые сказки.

2. Актуализация знаний детей (7 мин).

Учитель. Ребята, позовем Сказку, как обычно мы это делаем.

Учитель вместе с детьми читает наизусть стихотворение Ф. Кривина «О чем-то скрипит половица...».

О чем-то скрипит половица,
И спице
Опять не спится.
Присев на кровати, подушки





Уже навострили ушки.
И сразу меняются лица,
Меняются звуки и краски...
Тихонько скрипит половица.
И к нам приходит
Сказка...

Раздается стук в дверь. В класс входят сказочные герои: Лиса, Медведь, Еж и Заяц (это ребята-кружковцы). Они встают около доски.

Учитель. Ребята, перед вами сейчас стоит довольно трудная задача. Вам надо отгадать, из каких сказок пришли к нам эти герои. Начнем с лисы.

Лиса. Я Лисонька-лиса. Люблю слушать песенки, да слышу я плохо. Поэтому вкусненьких и сладеньких певцов сажаю к себе на носок, чтобы пели погромче, да и к язычку поближе. Догадались, из какой я сказки?

Ученики. Это лиса из русской народной сказки «Колобок».

Лиса (*с досадой*). Эх, отгадали! Ну, уж коли съесть я вас не смогу, так вы меня хоть песней Колобка порадуйте.

Дети хором поют песню Колобка. Заяц негромко всхлипывает.

Учитель. Ребята, а почему у нас заяц плачет?

Ученик. Его, наверное, кто-то обидел.

Учитель. Кто же мог его обидеть?

Ученик. Это лиса из русской народной сказки «Зайкина избушка».

Учитель. Почему вы решили, что именно лиса обидела его? Это еще надо доказать. Зайчик, что у тебя случилось? Расскажи.

Заяц. Построил я себе домик, хоть и маленький, но хороший: с крышей, окнами, дверью и даже со столом и лавками. Да убежал я как-то в гости, а дверь не запер. Вот и поселился там другой зверь. Так я без дома остался, живу под кустом.

Учитель. Из какой же сказки явился к нам этот грустный герой?

1-й ученик. Из сказки «Заюшкина избушка». Заяц выгнала лиса, и он остался без крыши над головой. И этот заяц тоже остался без дома.

Учитель. Но ведь зайчик не говорил о том, что его выгнали из дома. Да и про лису не было ничего сказано. Думайте.

2-й ученик. Это герой сказки «Заячий домик». И дом его сначала занял сверчок, а потом петушок.

Заяц. Верно! А какой народ придумал про меня сказку «Заячий домик»?

2-й ученик. Марийцы придумали. Марийская народная сказка.

Учитель. На земле проживает много разных народов. Большинство из нас принадлежит к какому народу? (Мы — русские.) Верно. А есть еще и такой народ, как марийцы или мари. Они живут в республике Марий Эл. Зайчик, покажи на карте, где живут марийцы.

Заяц (*показывает на карте: он к этому заранее подготовлен*). Вот здесь живут марийцы, а вот здесь живем мы. (*Потом возвращается к остальным героям.*)

Медведь (*говорит басом, напевая*). А про меня-то уж не отгадаете.

Стоит в поле домок, домок.
Он не низок, не высок, не высок.
В нем живут мышка, лягушка,
Зайчик-побегайчик
Да лиса с волчком.
Может, и мне местечко найдется?

Ученик. Это герой из русской народной сказки «Теремок».

Медведь (*расстроено*). Правильно, отгадали.

Учитель. Ребята, какая украинская народная сказка очень похожа на наш «Теремок»? («Рукавичка».)

Еж. Вы, ребята, справились со всеми нашими задачками, а теперь и мы хотим вас порадовать.

Герои начинают петь песенку «Тень-тень-потень», сопровождая ее движениями.

Тень-тень-потень,
Выше города плетень.
Сели звери под плетень,
Похвалялись весь день.
Похвалялись ежи:
«У нас шубы хороши!»
Похвалялся зайка:
«Пойди, догоняй-ка!»
Похвалялась лиса:
«Всему свету я краса!»
Похвалялся медведь:
«Могу песни я петь!»

Если позволяет время, звери повторяют песенку и обучают ей кружковцев. Затем все садятся за парты.

3. Установка на восприятие новой сказки (сказка «Кто всех сильнее?») (2 мин).

Учитель. Ребята, на предыдущих занятиях мы читали и играли в сказки про кого? (Про зайца.) Верно. Сегодня познакомимся еще с одной народной сказкой про зайца.

Посмотрите на доску. Перед вами слова — названия героев сказки. (Слова написаны печатными буквами и разделены на слоги: *заяц, лед, солнце, туча, ветер, гора, мышка, кошка, собака, человек.*) Прочитаем все слова сначала по слогам, а потом целиком.

Ваши предположения: о чем будем слушать сказку?

Учащиеся высказывают свои предположения, но героев много, а данных о том, как они связаны друг с другом, нет.

Учитель. Не можете догадаться? Тогда слушайте и думайте над тем, какую мудрость содержит в себе новая сказка и чему нас хотел научить тот народ, который ее придумал.

4. Рассказывание сказки учителем с опорой на иллюстрации (6 мин).

По мере рассказывания сказки на доске вывешиваются карточки, иллюстрирующие встречу Зайца с другими героями: лед, солнце, туча, ветер, гора, мышка, кошка, собака, хозяйская дочь. В некоторых местах учитель делает паузы, а дети досказывают текст с целью развития читательской внимательности, памяти, мышления.

5. Беседа эмоционально-оценочного плана (3 мин).

Учитель. Понравилась ли вам эта сказка или нет? Кто из героев понравился, а кто не понравился? Кто был самым внимательным и может назвать всех героев от начала до конца. (*Дети называют.*) А теперь в обратном порядке.

Это задание ученики выполняли с трудом, но с интересом. Чтобы закрепить умение, мы проиграли это задание дважды. Во второй раз дети справились с ним быстрее, охотнее.

6. Рассматривание книги и думанье после чтения (4 мин).

Учитель. Кто главный герой сказки? (Заяц.) Какой вопрос волновал Зайца? (Кто всех сильнее.) Нашел он ответ на этот вопрос? (Нет.) Почему? (Каждый силен в чем-то своем. Нельзя быть мастером во всех делах.)

В чем же урок этой сказки? Какая мудрость заключена в ней? (Каждый в чем-то силен, а в чем-то слаб. Важно быть сильным, быть мастером в каком-то одном деле и помогать другим, делать другим добро.)

Как может называться эта сказка? (Кто всех сильнее?) Сказка, с которой мы сегодня познакомились, действительно называется «Кто всех сильнее?», а придумали ее тоже марийцы.

На доске открывается надпись: *Марийская народная сказка «Кто всех сильнее?».*

Учитель показывает ученикам другую книгу — «Латышские народные сказки».

Учитель. Может ли в этой книге быть нужная нам сказка?

Ученик. Нет. В ней написаны сказки латышского народа. (*Показывают, где это написано.*)

Учитель. А если бы на обложке не было надписей, смогли бы вы догадаться, что в этой книге написаны сказки не марийского, а какого-то другого народа? (Да.) Как?

Ученик. На первой странице обложки нарисованы звери в костюмах, не похожих на костюмы марийцев.

Учитель (*показывает книгу «Марийские народные сказки», закрыв листочком текстовую информацию*). А в этой книге может быть сказка «Кто всех сильнее?».

Ученик. Наверное, может. Костюмы, в которые одеты животные, очень похожи на марийские национальные костюмы.

Учитель. В этой книге много сказок или одна? (Много. Написано «сказки», значит, много.) Сказок много, а как же быстро можно найти нашу сказку? (По содержанию.) А как еще можно найти нужное произведение в книге, если мы не очень торопимся? (Перелистать книгу.)

7. Рекомендации к самостоятельной деятельности (30 с).

Учитель. Ребята, дома или в библиотеке поищите книги с марийской сказкой «Кто всех сильнее?» и принесите нам по-





смотреть. Кто захочет, после занятия может пойти в уголок чтения и внимательно рассмотреть эту книгу, перечитать.

8. Инсценировка мансийской народной сказки «Отчего у зайца длинные уши» (7 мин).

Учитель. Некоторые кружковцы приготовили нам небольшой сюрприз.

Открываются декорации леса. Появляются сказочные герои: Лось, Лосиха и Заяц.

Звучит аудиозапись пения птиц.

Лосиха. Мудрый Лось, ты в лесу самый главный среди зверей и на тебе лежит ответственность за порядок и спокойствие среди лесных жителей.

В это время Заяц подкрадывается поближе, прячется за пенек и слушает разговор Лося с Лосихой.

Лось. Есть у меня рога, которые я должен раздать зверям. Но зверей много, а рогов мало. Кому же дать?

Заяц (*говорит в сторону, чтобы его не услышали*). Хорошо бы и мне рога получить. Чем я хуже других?

Лось (*берет средние рога*). Кому вот эти рога дать?

Лосиха. Эти оленю дай. Будет защищаться ими от врагов.

Лось. Хорошо. (*Лось прикрепляет средние рога оленю, изображенному на декорациях; берет большие рога.*) А вот эти, большие, кому?

Заяц (*высовывается из-за пенка и кричит*). Эти мне дай, мне, Зайцу!

Лось (*удивленно*). Что ты, братец? Куда тебе такие рога?

Заяц. Как — куда? Мне рога очень нужны. Я всех врагов буду в страхе держать. Все меня бояться будут!

Лось. Ну что ж, бери. (*Отдает Зайцу рога.*)

Звучит веселая музыка.

Заяц (*танцует и поет*).

Маленький я, маленький,
Но зато удаленький.
Ведь рога я получил,
Лось мне силу подарил.
По дорожке прыг-прыг,
По земле тук-тук.

Вдруг с дерева падает большая шишка прямо Зайцу на голову. Заяц хотел убежать, но запутался рогами в кустах, визжит со страху. Лось с Лосихой хохочут.

Лось. Нет, брат, трусливое у тебя сердце, а трусу и самые большие рога не помогут. Получай-ка ты длинные уши. Пускай все знают, что ты подслушивать любишь.

Лосиха. Так и остался заяц без рогов, а уши у него выросли длинные-предлинные. Сказка — ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок!

Все герои сказки берутся за руки, кланяются зрителям и садятся на свои места.

Учитель. Ребята, понравилась вам сказка? Кто из героев понравился, а кто нет? (Большинству понравился Лось и Лосиха, Зайца детям было жалко.) Как вы думаете, какой народ придумал сказку, которую мы только что увидели?

Ученик. Не знаем. Костюмы этих героев не похожи ни на русские, ни на латышские, ни на марийские.

Учитель. Давайте подумаем, как может называться сказка. (Ответы детей: «Заяц без рогов», «Длинные уши» и др.)

Эта сказка называется «Отчего у зайца длинные уши», а придумали ее мансийцы. (*Учитель показывает картинки с изображенными мансийцами; кружковцы рассматривают костюмы, черты лица мансийцев.*) Манси или мансийцы — народ, который живет в Ханты-Мансийском национальном округе на северо-востоке нашей страны. (*Показывает на карте.*)

9. Итог занятия (5 мин).

Учитель. С какими сказками и каких народов мы сегодня познакомились? (С марийской народной сказкой «Кто всех сильнее?» и с мансийской народной сказкой «Отчего у зайца длинные уши».) Какой урок вы извлекли из этих сказок? (*Ученики высказывают свои мысли.*)

Учитель (*обобщая ответы учащихся*). Да, неважно, рога у тебя или уши, большой ты или маленький, беден ты или богат. Мастерство не купишь ни за какие деньги, его можно приобрести только упорным трудом. Главное — уметь делать полезное тебе и другим дело и не растрачивать свои силы

по пустякам. Этот урок нам преподнесли маришцы и мансийцы в своих сказках. А в обычной нашей жизни понадобится ли нам это? Может быть, в современной жизни совсем не обязательно быть мастером в каком-то деле? Каково ваше мнение? (*Ученики делают выводы.*)

А теперь положите перед собой листочки с заячьими мордочками, которые лежат у вас на партах. Красным карандашом нарисуйте на них, какое у вас сейчас настроение: если радостное, то нарисуйте улыбку (дуга с концами вверх), если спокойное — горизонтальную черточку, если грустное, печальное — дуга с концами вниз. Если во

время занятия вы сами смогли ответить на все вопросы, во всем разобрались, то бантик зайчику раскрасьте красным цветом, если были трудности — синим цветом. (*Ученики рисуют.*)

Поднимите своих зайчиков вверх. Давайте разберемся, у кого какие трудности, решим все вопросы. (*Беседа с учащимися по разрешению возникших вопросов и трудностей.*)

На этом наше занятие подошло к концу. Прощаюсь с вами до следующей недели. А своих веселых, а может быть, и грустных зайчиков прикрепите на стенд. Спасибо за занятие!



А что им читать?..

Приглашение к дискуссии



П.Б. КОЧЕТОВА,

выпускница факультета, учитель школы № 1278, Москва

Если дети не любят читать хорошие книги, значит, они либо не обучены полноценной читательской деятельности, либо не умеют думать вовсе. Но если они (ваши ученики, как это произошло в моем случае), демонстрируя высокий уровень читательской квалификации по таким показателям, как техника чтения, умение думать над книгой до, во время и после чтения, способность получать эстетическое и нравственное наслаждение от общения с хорошей книгой и умение распознавать хорошую книгу в море разнообразной печатной продукции, широта и упорядоченность читательского кругозора в целом, все-таки выбирают себе в друзья и духовные наставники «Зачарованных», «Таню Гроттер» и героев Стивена Кинга, то начинаешь осознавать, что абсолютный знак равенства между квалифицированной читательской деятельностью и высшей целью чтения ставить нельзя. После тако-

го вывода возникает вопрос: что же мешает хорошему читателю выбирать и читать хорошие книги? Ответ, как вижу теперь, мне постоянно подсказывали сами дети все четыре года нашего с ними сотрудничества, только в то время я не была готова его услышать. Но совсем недавно, разбирая свои школьные материалы, наткнулась на измятую, наскоро нацарапанную в ходе какого-то занятия по чтению записку. Ее содержание многое объяснило из того, что тревожило меня уже несколько лет. Вот текст записки: «Что же получается, Полина Борисовна! Как какой-нибудь приличный писатель — так уже и умер! Туричина читали — он умер, Паустовский — умер, Носова я очень люблю. Вы говорите, он тоже умер. И вот теперь Коринец! Кто же теперь книжки писать будет, а?» Этот трогательный, подкупающе-искренний эпизод помог мне осознать, как сильно нуждаются наши учащиеся в современных книгах, в



которых были бы отражены атрибуты и герои дня сегодняшнего: дети, т.е. они сами, и взрослые, законы, тайны, противоречия, радости и опасности, нравственно-эстетические идеалы, быт времени, в котором они живут. Отдавая дань классикам детской литературы, признавая их талант и доверяя ему, дети все-таки ждут того автора, чьи произведения помогут им разобраться в реалиях сегодняшнего дня. Вот, например, как об этом написали несколько моих учащихся в обращении к А.П. Гайдари после прочтения ими его повести «Судьба барабанщика»:

Дорогой Аркадий Петрович... Мы уже прочитали вашу книгу «Судьба барабанщика». Она нам очень понравилась, потому что ее герои показали нам, что нельзя отчаиваться в трудных ситуациях, а нужно быть осторожным и всегда внимательным даже не в трудных ситуациях. И еще надо иметь свое мнение, чтобы нами не могли манипулировать, как «дядя» Сережей... Мы знаем, что вы рано погибли на войне, но мы хотим знать: если бы вы были живы до сих пор, то смогли бы написать книги про наши дни, о таких ребятах, как мы? Вы хотели бы это сделать? Думаем, это было бы очень поучительно и интересно. Мы бы обязательно прочитали... (Баярма, Артур, Петя, Юля. III класс. 2003 г.)

Но и эти сильные, много размышляющие и читающие учащиеся, авторы коллективного сочинения, по достоинству сумевшие оценить талант Гайдара и, по сути дела, заказавшие ему книгу в расчете на себя и о себе, в отсутствие полюбившегося автора вместе со многими другими детьми читают то, что предлагает им современная литература: «Зачарованных» и «Таню Гроттер». И я думаю: неужели у нас нет других книг, более достойных в художественном и нравственном отношении, которые могли бы по своей востребованности, по глубине таланта и силе воздействия на читателя 9–11 лет сравниться с произведениями Войнич, Куприна, Гайдара, Осеовой, Н. Островского, производивших неизгладимое впечатление на целое поколение хороших читателей и, как оказалось, даже на современных ребят? Мы воздержимся от субъективного выражения так называемого «личного мне-

ния» по этому вопросу и постараемся проанализировать ту часть детской современной литературы, которая сейчас, по общему признанию, претендует на звание литературы серьезной и хорошей. Конечно, в рамках небольшой статьи невозможно охватить творчество всех современных детских писателей, но на примере критического обзора произведений хотя бы одного из них мы наеемся показать себе и всем, почему, вопреки ожиданиям взрослых, положительно оценивающих ту или иную книгу, сами современные дети, ради кого эти книги созданы, при самостоятельном выборе и чтении не проявляют к ним серьезного, устойчивого интереса.

Обратим внимание на творчество писателя, который заслужил известность и искреннюю любовь детей в 60-е годы прошлого века и который пишет про жизнь сегодняшнюю. Речь идет о Владиславе Петровиче Крапивине. Такой выбор автора сделан нами не случайно: писательский авторитет В.П. Крапивина еще с советских времен очень высок, а за последние десять лет им создано более десяти охотно принимаемых издательствами, рекомендуемых детям в библиотеках и включаемых учителями в программу по внеклассному чтению повестей, среди которых, однако, нет «произведений эпохи». Почему?.. Это мы и попробуем сейчас выяснить.

Все крапивинские произведения последних лет (именно о них мы будем далее говорить) объединены автором в несколько циклов под названием «Летающие сказки», «Сказки и были Безлюдных Пространств» и «Великий Кристалл». В основании деления на циклы лежит принадлежность художественной реальности повести к определенному роду волшебства. Так, герои из «Летающих сказок» наделены способностью летать. Безлюдные Пространства открывают свои тайны перед героями из одноименного цикла тех мест, где «нет людей, не бывает войны... где время... замирает...» и куда простому смертному почти невозможно найти вход. А грани Великого Кристалла не только показывают его обладателям, как много невидимых взору обычного человека миров существует рядом с ним, но и позволяют путешествовать по

этим миром. Таковы формальные отличительные признаки трех циклов современных произведений Крапивина. В целом же все повести этих циклов представляют собой монолитную, окончательно сложившуюся систему авторского мироощущения с его нравственно-эстетическими идеалами и эмоциональным отношением к реальности, систему, которая не развивается перед читателем постепенно — от произведения к произведению, не совершенствуется, не преобразовывается, а изложенная однажды повторяется снова и снова, лишь обрастая новыми незначительными деталями в сюжете. Наверное, именно поэтому герои разных повестей Крапивина исключительно похожи друг на друга поведением, характером, отношением к жизни и другим людям, наконец, судьбой. Стоит ли говорить о том, что статичный, узнаваемый во всех деталях к третьей-четвертой книге, однообразный монолог автора о «временах и нравах» быстро снижает интерес к его произведениям даже у тех читателей, которые в целом благосклонно относятся к творчеству писателя.

Но статичность повествования — это не единственная отличительная черта крапивинской прозы последних лет. Другие ее особенности, снижающие ценность и привлекательность произведений автора в глазах юных читателей, мы продемонстрируем на примере фантастической повести «Дырчатая луна», которая, являясь первой, установочной в цикле о Безлюдных Пространствах, наиболее полно, четко и последовательно отражает мировоззренческую позицию автора.

Итак, обратимся к образу главного героя повести — носителю авторской идеи — одиннадцатилетнему мальчику по имени Лесь. Лесь вместе с мамой, отчимом и тетей Цецилией живет в маленьком, уютном, солнечном приморском городке. На начало повествования в семье мальчика установились покой и относительная стабильность. Дядя Сима — мамин муж — оказался человеком славным, надежным, добрым, все понимающим. Он быстро подружился с Лесем и стал для него настоящим другом. Простодушная тетя Цеца, назойливо опекающая Леся, конечно, доку-

чает ему своей чрезмерной женской заботой, но и ее, в конце концов, можно вытерпеть ради мира в семье и ради того, чтобы никто не мешал ему — Лесю — заниматься любимым делом, не лез в его тайны. Однако, несмотря на почти идиллическую картину семейного быта, жизнь Леся далека от безмятежно-счастливой. Неизбывная печаль-тоска живет в его сердце. Много лет назад (Лесь даже не успел еще родиться!) погиб его родной отец — «молодой археолог, непонятно как исчезнувший в песках». Был ли он хорошим человеком, подружился бы он с сыном или нет, неизвестно, но и узнать этого Лесь никогда не сможет, потому что отец ушел из нашего мира навсегда... (Кстати, почти все герои крапивинских фантастических повестей пережили какое-то горе. У мальчика Ромки, как и у Леся, нет отца, а он сам в раннем детстве получил травму и лишился возможности ходить («Самолет по имени Сережка»), у его друга Сережки умерла мама, и мальчику пришлось жить с отцом-алкоголиком и неприветливой теткой. Заикающемуся на нервной почве Шурке повезло больше («Лето кончится не скоро») — его усыновила добрая старушка, но до этого мальчик несколько лет провел в интернате... и т.д. и т.п.)

Пережитое когда-то взрослыми горем, навязанное ими ребенку (Лесю), спровоцировало или усилило меланхолический склад его души и сделало Леся (равно как и Ромку, Сережку, Шурку...) не по годам задумчивым и серьезным. Да к тому же мальчик и на собственном опыте ощутил, как много на земле несправедливости, зла, жестокости, боли, страданий. «На свете столько всего, — с тоской говорит он своей подруге Гайке. — Люди с ума посходили: чуть что — за оружие хватаются...» Такой мир не устраивает Леся, и мальчик, оставляя врагов и друзей, тихо ускользает из него в страну собственных фантазий, чтобы передохнуть, набраться сил и терпения для дальнейшего существования в немилой ему реальности.

Страна его души прекрасна. В ней среди покоя и тишины, под ласковыми лучами солнца плещут теплые морские волны и «не доносятся ни злые человеческие голоса, ни шум городов, ни залпы граждан-





ской войны». Зато там живут неразгаданные тайны земли и даже иных миров, светлые воспоминания, тени любимых людей: «Иногда кажется, что кто-то есть рядом. Смотрит с ласковой усмешкой на Леся то из-за мраморной колонны, то из чащи дубняка... Вот-вот выйдет навстречу. Может быть, это дедушка... а может быть, отец...» В этой стране нет посторонних людей, которые могли бы потревожить и смутить покой в душе мальчика своими угрозами или чрезмерной заботой. «Одиночество ничуть не пугало (Леся. — П.К.). Лесь ощущал радостную свободу. Это был его собственный мир. Ни один человек не мог сюда попасть».

На первый взгляд подобный поворот сюжета может показаться нам вполне типичным, характерным для произведений классической детской литературы. Ведь общеизвестно, что желание уединиться, ускользнуть от беспрестанной, стесняющей внешнюю и внутреннюю свободу опеки взрослых, от бесконечного потока мирской суеты, стремление беспрепятственно попробовать свои собственные силы, реализовать мечты часто проявляются внешне в том, что дети заводят свои тайны и тайные убежища в старом сарае, заброшенном доме или хотя бы в комнате за диваном. Это естественная, психологически объяснимая потребность любого полноценно развивающегося ребенка, основанная на реализации генетически заложенной в каждом человеке функции самопознания, самоопределения, самосозидания. Хорошие детские авторы учитывают при создании художественных образов в том числе и эту психологическую особенность своего юного читателя, что привносит в их книги остроту, жизненность и динамику (см. книги А.П. Гайдара «Тимур и его команда», «На графских развалинах», В.А. Осеевой «Динка», Ю.И. Коринца «Там, вдали, за рекой» и т.д.). Однако какими бы невероятными тайнами, волшебством и фантастическими приключениями ни была окутана жизнь литературных героев в классической детской литературе, она не только не уводит читателей и са-

мых героев от реальности, но сознательно ставит всех нас в такие условия, которые позволяют нам добыть недоступный в обычной жизни и в то же время совершенно необходимый для полноценного становления личности — здесь, в нашем мире, и сейчас — в XXI веке — социально-нравственный опыт. Так, например, девочка Женя («Цветик-семицветик» В.П. Катаева) в ходе неожиданных и порой малоприятных приключений наконец приходит к пониманию того, какие желания и стремления являются для человека второстепенными, иллюзорными и даже опасными, а что действительно составляет смысл и счастье его жизни. Нерадивый пионер Волька («Старик Хоттабыч» Л.И. Лагина) к концу повести осознает, что нет ничего качественного, надежнее и желаннее, чем плоды твоего собственного труда (физического, интеллектуального, нравственного). Неорганизованная, безответственная, не умеющая ценить труд других людей девочка Оля, оказавшись в Королевстве кривых зеркал (одноименная повесть В.П. Губарева), смогла испытать тяжесть вероломства, предательства, несправедливости и пережить чувства счастья, удовлетворения от совершения доброго поступка и т.д.

Таким образом, обязательный выход детской литературы на общечеловеческий опыт и на взаимодействие героя с реальным миром — явление не случайное, в этом реализуется одна из трех функций литературы, а именно функция созидания мира и самих себя¹. А это, в свою очередь, значит, что юный читатель, пройдя с героями книги все испытания, должен получить новый опыт в расчете на себя и хоть немного продвинуться в понимании того, «что такое хорошо и что такое плохо» в современном ему быте и жизни в целом, чтобы плохое ненавидеть и реально бороться с ним, хорошее же преумножать — и в себе, и в окружающем мире.

Произведения В.П. Крапивина борются со злом не учат. Они призывают либо убегать от зла в выдуманную реальность, как это сделали Лесь и его подруга Гайка,

¹ См.: Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Детская книга и детское чтение. М., 1999.

либо смиренно принимать все его удары и кротко ждать перехода в «лучший мир», где нет печали и боли, как ждал маленький Ашотик, потерявший родителей после землетрясения в Армении и тихо умерший вслед за ними от иссушившей его вконец тоски. Обе жизненные позиции абсолютно не подходят в качестве примера для подражания детям, которые должны хотеть и уметь стать людьми хорошими, нужными и полезными. Эти позиции противоречат врожденным инстинктам любого живого существа: самосохранению и развитию, а в усиленной степени и вовсе считаются душевной болезнью, подлежащей специальному лечению. Так стоит ли целенаправленно пробуждать в душах юных читателей жизнебоязнь, чувство безысходности и подавленности, глубокой меланхолии, т.е. всего того, что приводит к разрушению личности и полной ее социальной дезадаптации. Ответ однозначен: нет! И не просто нет, а нельзя!

Однако далеко не все взрослые читатели и даже литературоведы улавливают то, что книги Крапивина наполнены регрессивной энергией. Взрослых в этих книгах умиляет и привлекает другое. «Основной лейтмотив многих произведений Крапивина, — пишет, например, в аннотации к сборнику его повестей «Лето кончится не скоро» Д. Байкалов, — пока вокруг лето, а рядом верные друзья, ничего плохого случиться не может». Взрослых почему-то устраивает то, что на защите лета в душе людей на земле стоят такие герои, как Лесь, Сережка, Шурка Полушкин. Видимо, подкупает то, что даже в мечтах и счастливых сказках они не перестают думать о судьбе человечества! Каждый из них отчаянно ищет оружие против вселенского зла. Так, например, уже знакомый нам Лесь придумал использовать светлую солнечную энергию для смягчения ожесточившихся сердец. А еще он научился выращивать очень умных, добрых, забавных солнечных кузнечиков. К тому же Лесь — сам верный друг: он охотно делится с Гайкой и Ашотиком (своими товарищами) Тайной Безлюдных Пространств, и вообще он изобретатель, фантазер, авантюрист, словом, настоящий мальчишка...

Вот как представляется Лесь и близкие ему по духу другие герои названному нами литератору, и, видимо, не только ему, если эти книги постоянно переиздаются... Но если мы приглядимся к героям современных повестей Крапивина повнимательнее, то не сможем не сделать несколько любопытных открытий, противоречащих отмеченной Д. Байкаловым и заданной автором повести положительной установке. Первое, что мы отметим, — Лесь (как и другие дети — герои Крапивина) — изобретатель, фантазер и авантюрист, настоящий мальчишка только в своих мечтах, а не в жизни, не в делах и поступках. Большинство планов Лесь о спасении мира от человеческого «озверения» есть не что иное, как бесплотная фантазия, идеализм и не слишком умелое толкование богословской теории. «Ты, видимо, исходишь из евангельской формулы «В начале было слово»? И ты уверен, что с помощью слова можно изменить суть предмета? То есть одну вещь превратить в другую?» — спрашивает Лесь один насмешливый праздный курортник. На что Лесь вполне серьезно отвечает ему: «В каких-то случаях может случиться и это». И случается: жестяная банка из-под пива превращается по воле мальчика в сложный накопитель энергии, а Луна — спутник Земли — оказывается полной внутри и дырявой насквозь. Почему? «Ну... потому, что мне это подходит», — объясняет Лесь. Такая луна вписывается в сложнейшую систему его фантастических планов по спасению человечества от войн и гибели. Лесю так хочется сделать мир лучше, что его искренняя, светлая мысль в конце концов материализуется и приобретает реальную силу. Она воплощена в концентрированном солнечном луче, преодолевшем мрак. Этот луч, по разумению Лесь, способен смягчать злые сердца и вселять радость и надежду в скорбящих. Но на деле, когда Лесь (Шурка или Сережка) выносит плоды своих фантазий в реальный мир, они — эти плоды — оказываются конечно же бесполезными, недейственными: повторим, умер от тоски по родителям Ашотик, продолжились междоусобные войны, не подобрали пустые и страшные





глаза жестокого Автоматчика, зато сам Лесь и его друзья чуть было не погибли, спасая из-под пуль ими же изобретенного, вырвавшегося на свободу безобидного, но и совершенно бесполезного гигантского солнечного кузнечика. «Все плохо и безнадежно в этом мире, а дальше будет еще хуже», — мрачно начинаешь думать по прочтении фантастической крапивинской сказки, которая, кстати, является в цикле о Безлюдных Пространствах наиболее оптимистичной, потому что большинство ее героев все же доживает до конца повествования. Но «больше такого не будет» — совсем не все герои крапивинских повестей доживут до их конца. И действительно, герои-мечтатели Крапивина относительно покой и умиротворение находят только в Безлюдных Пространствах — некоем подобии загробного мира, куда стараются переселиться еще при жизни в своих мечтах.

Какой опыт из подобных книг может вынести современный ребенок-читатель, каким эмоциональным состоянием он проникнется? Скорее всего, чувством нестабильности, безысходности, подавленности, осознанием того, что мир преобразовать невозможно, что лучше избегать его жестоких проявлений, но подобная жизненная позиция — удел надломленной психики, а никак не образец для подражания подрастающему поколению. Интуитивно юные читатели, даже те, которые пребывают под влиянием установки взрослых на то, что Крапивин — писатель серьезный, хороший, положительный, ощущают упадническое настроение его книг и не читают их, на генетическом уровне сопротивляясь их разрушительной силе.

Взрослым «дядям» и «тетям», формирующим круг чтения современного школьника, надо понять, что взрослый человек, совершенно иначе, чем ребенок, оценивает жизненные реалии и перспективы, безусловно, осознает конечность бытия и каждого отдельного человека, и мира в целом. На то он и взрослый! Но стал бы он им, полноценным взрослым, если бы уже в одиннадцать лет думал о неизбежности смерти и наступлении конца жизни вообще?! Скорее всего, не стал, так как такого рода

страшный психологический пресс невыносим для ребенка, и, если ребенок подпадает под него, он либо умирает от перенапряжения (Ашотик), либо кончает жизнь самоубийством, чтобы мучительно долго не ждать смерти (к счастью, в произведениях Крапивина этого нет!). Это утверждают психологи и подтверждают факты детского суицида, ставшие в настоящее время подлинным социальным злом. Так надо ли его провоцировать чтением?..

Второе наблюдение, сделанное нами при чтении повести «Дырчатая луна», таково: герои книги — дети, но рассуждения их так мудры, темы бесед так академичны, что скорее к лицу многоопытным старцам, философам, чем одиннадцатилетним подросткам. Так, Лесь и его друзья больно ранят вести из «горячих точек», им причиняет душевное страдание обилие злых и несчастных лиц на улицах города, огорчают катаклизмы и дисгармония в природе, о чем читатель узнает из многочисленных диалогов такого, например, содержания.

Г а й к а. Лесь, не надо нам соваться в эти дела (военный конфликт. — П.К.). Мы же не знаем, кто прав, а кто виноват. И вообще... там брат, а там дядя...

Л е с ь. Да никто не прав! Все посходили с ума: и дяди, и братья.

А вот надрывный внутренний монолог Гайки.

Г а й к а. И что же люди? (Если облучить их доброй энергией. — П.К.) Размякнут, заулыбаются, кинутся вслед за старушкой, которую прогнали? С удивлением и неловкостью глядя друг на друга? Будто проснутся: что это с нами было, люди?

Так дети, в силу своих психолого-возрастных особенностей, рассуждать не могут. Пусть это выглядит иррационально и опрометчиво с точки зрения логики взрослых, но дети должны хотеть драться с ненавистным врагом, отчаянно рисковать собственным благополучием и жизнью, не мечтать о добре, а реально делиться самым дорогим с обездоленными и угнетенными, т.е. действительно реагировать на каждое конкретное проявление жизни. На юных лицах крапивинских героев явственно проступает «гримаса старости», которую автор невольно подтверждает деталями,

изначально призванными подчеркнуть обратное — молодость, простодушие, здоровую детскость Леся и его друзей. Но и здесь привязанность Леся к различного рода приметам и оберегам: шерстяным ниткам, старым сандалиям, камушкам-талисманам и т.д. — по своей навязчивости свидетельствует скорее о склонности мальчика к нездоровому мистицизму — уделу пограничной, неустойчивой психики, а не об обычном ребячестве, как пытается это представить автор книги.

Итак, образы юных героев анализируемых нами повестей, которым дети, как известно, должны, читая, доверять, — это создания во многом искусственные, далекие от самого детства и потому не способные удовлетворить потребность детей в познании современного мира и особенно самих себя. А нарастающие с каждой новой книгой ощущения тревоги, нестабильности, обреченности земного существования, заманчиво легкая подмена преобразующей созидательной деятельности бесполезной и бесплодной магией фантазии делают произведения Крапивина и вовсе опасными для детской психики. Вот почему в детской аудитории они не могут пройти естественного отбора на лучшее произведение эпохи.

Конечно, в современной детской литературе помимо В.П. Крапивина творит немало других писателей и даже весьма интересных с творческой точки зрения, но и они по каким-либо причинам все-таки «недотягивают» до звания классиков.

Каков же общий вывод? А он таков: детскую классику современным начинающим читателям читать интересно, но ее они могут и хотят полноценно воспринимать, только читая вместе с учителем. Мои третьеклассники так и говорили: «Не задавайте это читать дома... В классе, вместе с вами это делать интереснее, потому что все можно обсудить и не упустить чего-то важного» (это о «Судьбе барабанщика» А.П. Гайдара), а на современные книги, интересные, по мнению взрослых, но не несущие детям нужного им социально-нравственного опыта, они свое время и душевные силы тратить не хотят. Вот почему, в частности, так мало и неохотно читают сегодняшние дети.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ ЖУРНАЛА!

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

КАРТОЧКА АВТОРА

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Должность и место работы _____

Паспортные данные

Серия _____ № _____

Когда, кем и где выдан _____

Дата рождения _____

Домашний адрес

Индекс _____

Республика, область, район, город _____

Улица _____

Дом _____ корпус _____ квартира _____

Телефон _____

Номер свидетельства пенсионного страхования _____

ИНН _____





...Этот удивительный педагог — родной язык — не только учит многому, но и учит удивительно легко...

К.Д. Ушинский

Язык и речь

Развитие интонационных умений младших школьников: проблемы и подходы к их решению



Т.И. ЗИНОВЬЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования РФ

Развитие и совершенствование интонационных умений учащихся — одна из важнейших задач начального обучения русскому языку как средству общения.

Интонационная оформленность звучащей речи имеет социальное значение, обеспечивает эффективность, легкость, быстроту общения, способствует лучшей передаче мыслей и чувств. Не менее значима и эстетическая ценность интонационной стороны звучащей речи, являющейся ярким показателем речевой культуры человека, его общего культурного уровня. Интонационные умения учащихся лежат в основе усвоения важнейших разделов школьной программы: изучения синтаксиса, пунктуации, формирования полноценного навыка выразительного чтения.

Между тем проблемы развития и совершенствования интонационных умений младших школьников не получили должного разрешения в практике современной начальной школы.

Следствием невнимания к работе над интонацией является то, что учащиеся, заканчивающие начальную школу, не располагают сведениями о сущности интонации и ее назначении; представления младших

школьников о взаимосвязи интонации и пунктуации, интонации и синтаксиса крайне неопределенны, складываются стихийно. Степень осознанности речевых действий при интонировании предложений изученных видов низка; учащиеся не владеют приемами простейшего интонационно-смыслового анализа предложений и текста; контролирующие функции языкового чутья у них не развиты.

Учителя начальных классов, признавая необходимость работы над интонацией с первых дней обучения, крайне приблизительно представляют себе лингвистическую и психологическую сущность этого сложного явления. Само обращение учителя к интонационной стороне звучащей речи учащихся носит случайный характер; основным приемом развития интонационных умений младших школьников остается имитация звучащей речи учителей, однако уровень интонационной культуры учителей нельзя признать высоким¹.

Подобное положение дел в практике современной начальной школы рождает вопросы: каковы конкретные методы и приемы развития интонационных умений учащихся? Достаточно ли учителю знать эти

¹ См.: Зиновьева Т.И. Формирование профессиональных умений учителя начальных классов: Курс по интонации // Начальная школа. 2000. № 2.

приемы или необходимо осознавать принципы интонационной работы — те исходные теоретические положения, которые и определяют выбор методов, приемов, других средств обучения? Каковы эти общие, научно обоснованные подходы к интонационной работе в начальной школе?

Ответы на поставленные вопросы находим в достижениях лингвистики, психологии, психолингвистики, методики обучения русскому языку. Обнаружение различных подходов к пониманию сущности лингвистических и психологических явлений, к решению методических проблем требует предельной тщательности в определении исходных научных положений.

Достижения современной лингвистики позволяют избрать для построения методики интонации русло идей коммуникативной лингвистики и функционального подхода к изучению языка, что означает необходимость изучения интонации с точки зрения тех функций, которые интонация выполняет в языке, с точки зрения намерений говорящего и слушающего. Наиболее последовательную реализацию этой идеи обеспечивает трактовка проблемы функций, предложенная в «Русской грамматике» (1980), где интонация рассматривается как звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание, противопоставляя высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому¹. Реализация этого подхода в практике обучения русскому языку предполагает условное (в учебных целях) разграничение логической (грамматической) и эмоциональной интонации.

К проблемам, нашедшим решение в интонологии, относим проблему структуры интонации. Признавая наличие в науке различных (узкого и широкого) взглядов на состав элементов интонации, методика избирает многокомпонентную трактовку данного явления, при которой в состав интонации включаются мелодика, интенсивность,

длительность (или темп), пауза, тембр (О.С. Ахманова, П.А. Лекант и др.). Именно это понимание структуры интонации позволяет реализовать в обучении подход, состоящий в условном (в учебных целях) вычленении в учебном процессе каждого компонента и формировании у младших школьников соответствующих умений.

Наконец, современная лингвистика рассматривает интонацию как неотъемлемую характеристику текста, оформленность которого, во-первых, складывается из интонационных свойств фраз и, во-вторых, обнаруживает такие свойства целого, как общий тон, темп, сила произношения, обусловленные смысловым и эмоциональным наполнением текста². Подобное понимание интонации делает очевидным необходимость становления у учащихся умений интонационного оформления и целого текста, и фразы как структурной единицы текста.

К достижениям психологической науки и психолингвистики относим решение вопросов о механизмах восприятия и порождения интонации (А.В. Артемов, Н.И. Жинкин, С.Ф. Иванова, А.Р. Лурия и др.), о специфике эмоциональной интонации как средстве общения (Н.В. Витт, Е.И. Каминский, В.П. Морозов, Г.И. Рожкова и др.). Эти достижения позволяют сформулировать важные для методики интонации положения.

Первое. Основным условием достижения успеха является развитие интонационного слуха ребенка, которое должно идти в широком русле развития речевого слуха (включающего в себя также слух физический и фонематический). Развитие интонационного слуха опирается на слуховую память, хранящую «эталон» звуковых сигналов, интонационных рисунков. Важно помнить и о необходимости опоры на внутренний слух, на способность представления интонационных образцов без опоры на живое звучание.

Второе. Воспитание у младших школьников произносительно-слуховой культуры предполагает, во-первых, организацию систематической тренировки в прослуши-

¹ См.: Брызгунова Е.А. Интонация как средство выражения субъективно-модальных значений // Русская грамматика: В 2 т. Т. 2 / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М., 1980.

² См.: Торсуева И.Г. Интонация и семантика текста // Просодия текста. М., 1982.





вании интонационных образцов и подражании им, во-вторых, в самостоятельном синтезировании интонационного оформления собственных высказываний учащихся.

Третье. Работа над эмоциональной интонацией как средством общения имеет свою специфику и будет эффективной, если поддерживается специальной работой, направленной на накопление словаря эмоциональных состояний; начинается с первичных эмоциональных состояний (радость, гнев, страх, печаль, удивление); опирается на прием создания речевой ситуации.

Достижения методической науки в области обучения интонации становятся очевидны при взгляде на историю вопроса. Так, на рубеже XIX и XX вв. в методике обучения русскому языку ставится проблема об опережающем развитии звучащей (по отношению к письменной) речи, о необходимости внимания к интонации при обучении выразительному чтению художественных произведений. Первая половина XX в. характеризуется усилением внимания к интонации при обучении синтаксису и пунктуации в средней школе; обнаружена необходимость подобной работы и в начальной школе. В 70-е годы XX в. методика начального обучения русскому языку освещает эти, ставшие традиционными для средней школы, вопросы обучения интонации. 80–90-е годы XX в. характеризуются вниманием методистов к вопросам использования интонационных средств в разных ситуациях общения, к работе над интонацией в период обучения грамоте.

Интонационная работа в период обучения грамоте представляет собой курс интонационной пропедевтики. Подобный подготовительный, вводный курс позволяет, с одной стороны, организовать систематизированное совершенствование интонационной культуры первоклассников, осмысление ими собственного речевого опыта, а с другой — является основой для дальнейшего изучения синтаксиса и пунктуации, обучения выразительному чтению, усвоения интонации как средства общения.

Данные базовых наук и достижения методической науки, опора на принципы обу-

чения русскому языку, разработанные Л.П. Федоренко¹, помогают определить специальные принципы интонационной пропедевтики, ее методы и конкретные приемы. Среди них:

1) принцип развития интонационного слуха, требованиям которого отвечает метод интонационно-смыслового анализа звучащей речи. Этот метод реализуется через следующие приемы: элементарный графический разбор, предварительное обдумывание высказывания (развивает «интонационный синтез»), графический диктант;

2) принцип обучения «от диалога к монологу», основным методом которого является коммуникативный (продуктивно-творческий), реализуемый через систему коммуникативных упражнений, построенных на основе создания речевой ситуации. Приемы данного метода таковы: осознание эмоционального состояния человека (персонажа иллюстрации) по его позе, мимике, жесту; воссоздание речевой ситуации по воспринятому (в грамзаписи) высказыванию; оценка интонационного оформления высказываний учащихся, выполненных в контексте конкретной речевой ситуации; накопление словаря эмоциональных состояний;

3) принцип одновременного усвоения интонации и синтаксиса, интонации и пунктуации. Он находит выражение в следующих приемах: расстановка пропущенных пунктуационных знаков, устный пунктуационный диктант с использованием индивидуальных карточек с изображением пунктуационных знаков, письменный пунктуационный диктант с фиксацией на письме только пунктуационных знаков, прием попутных замечаний учителя, графический диктант и пр.;

4) принцип наглядности в работе над интонацией. Он согласуется с принципом внимания к материи языка. Ведущим методом их осуществления является метод наблюдения, реализуемый как традиционными приемами (сравнение, сопоставление, выделение, обобщение), так и частными приемами интонационной пропедевтики. Среди них: наблюдение за особенностями звучащей речи родных, близких, ведущих дет-

¹ См.: Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973.

ских телепередач; восприятие русской и иностранной звучащей речи с целью распознавания по интонации эмоционального состояния говорящего; игры, направленные на развитие слухового внимания; наблюдение собственной звучащей речи, записанной на магнитную ленту; прием имитации образцовой речи и пр. Метод моделирования призван помочь учащимся преодолеть абстрактный характер учебного материала и реализуется через следующие приемы: дирижирование, работа с картинками — схемами настроений, разметка текста с помощью условных знаков элементов интонации и пр.;

5) принцип оценки выразительности речи и развития языкового чутья (Л.П. Федоренко) находит выражение в ме-

тодах мотивации, конструктивном, поисковом и реализуется через следующие приемы: замена интонационного оформления высказывания с учетом изменения речевой ситуации; сравнение и оценка интонационного оформления звучащих образцов и высказываний товарищей; исправление интонационных недочетов (редактирование); соотнесение интонационного оформления высказывания с различными сюжетными иллюстрациями и пр.

Знание принципов интонационной работы, ее конкретных методов и приемов поможет учителю перевести процесс формирования и развития интонационных умений учащихся из стихийного в управляемый.



О готовности учителя начальных классов к обучению младших школьников пунктуации



Л.С. ТРЕГУБОВА,
кандидат педагогических наук, доцент

Начальный теоретико-практический курс пунктуации занимает особое место в общей системе обучения младших школьников русскому языку. Он является основой для последующего развития пунктуационных знаний и умений учащихся.

Важность раннего практического ознакомления учащихся с пунктуацией обуславливается тем, что целенаправленное внимание младших школьников к знакам препинания поможет решить следующие задачи:

- создать прочную основу для формирования у учащихся пунктуационных знаний и умений;
- сформировать у младших школьников умение видеть за знаком, а следовательно, и правильно воспринимать и осознавать

смысл высказывания, а затем верно интонационно его воспроизводить;

- научить учащихся использовать знаки препинания при создании письменных высказываний для точного выражения своих мыслей и чувств.

И чем лучше будет организовано усвоение пунктуации в младшем звене, тем эффективнее станет процесс совершенствования пунктуационной грамотности школьников на последующих этапах обучения.

Как показывает школьная практика, традиционно предметом изучения в начальных классах являются четыре знака препинания: точка, вопросительный и восклицательный знаки, запятая. Однако уже на страницах Азбуки при чтении текстов, при выполнении различного рода заданий на

уроках русского языка дети встречаются и с другими знаками препинания (многоточием, тире, двоеточием, кавычками). При этом ни в программе, ни в методических пособиях к учебникам не указывается на необходимость знакомства младших школьников с понятием «знаки препинания», с перечнем знаков препинания, а также (на доступном уровне) и с их назначением. Программа для начальной школы не определяет четко и последовательно уровень умений по пунктуации от класса к классу. Следствием этого является то, что учитель начальных классов не сориентирован ни на дограмматическое знакомство младших школьников со знаками препинания, ни на дальнейшую систематическую работу по формированию у учащихся пунктуационных знаний и умений.

В практике обучения школьников пунктуации сложилась традиция: пунктуация в школе рассматривается слишком узко (только в плане правописания) и изучается попутно с синтаксисом. Принято считать, что пунктуационные знаки используются в предложении (тексте). Исходя из этого положения, и в начальной школе знаки препинания рассматриваются только применительно к предложению. На них не обращается внимание, если они используются для оформления упражнений, состоящих из разрозненных слов. Хотя и в этом случае каждый пунктуационный знак (;), (–), (,) выполняет свою определенную функцию.

Обучение строится на запоминании грамматического правила. Причем пунктуационное правило заучивается не для более совершенной передачи мысли, а для оформления уже изложенной мысли, написанного предложения. В связи с этим между содержанием обучения пунктуации и развитием письменной речи учащихся начальных классов существует серьезный разрыв. Ввиду того что младшие школьники еще не владеют информацией о знаках препинания и правилами их использования, практика обучения тормозит возможности развития их письменной речи.

Чтобы выявить готовность учителей начальных классов к обучению пунктуации младших школьников, было проведено ан-

кетирование. Учителям были предложены вопросы:

1. Какие теоретические положения необходимо учитывать при работе над знаками препинания в начальных классах?

2. С какими знаками препинания вы знакомите младших школьников?

3. Какие приемы вы используете при работе над знаками препинания, чтобы облегчить учащимся восприятие изучаемого материала?

4. Вы уделяете внимание обучению пунктуации систематически или только в связи с изучением материала по синтаксису?

5. Считаете ли вы целесообразным проведение подготовительной работы по ознакомлению младших школьников с имеющимися в языковом материале учебников знаками препинания? На каком этапе обучения?

6. Испытываете ли вы трудности при методической организации уроков по обучению пунктуации? Почему?

Результаты анкетирования свидетельствуют, что учителя имеют недостаточное представление о теоретических основах обучения пунктуации: о лингвистической теории взаимосвязи принципов русской пунктуации, о семантических и грамматических особенностях разных типов предложений как по цели высказывания, так и по эмоциональной окраске.

Большинство учителей знакомят школьников не только со знаками препинания, изучение которых предусмотрено программой. Однако это знакомство ограничивается лишь тем, что детям сообщается название пунктуационного знака. Среди названных приемов работы над знаками препинания наиболее распространенным является наблюдение над интонацией, лишь незначительная часть анкетированных учителей использует при обучении пунктуации моделирование. К сожалению, в школьной практике не находят широкого применения и другие приемы (лингвистический эксперимент, дидактические игры, графические диктанты, речевые ситуации и др.).

Анализ анкет свидетельствует о том, что на знаки препинания внимание учащихся обращается в основном только в связи с изучением материала по синтаксису, а так-

же с выполнением заданий по пунктуации, предлагаемых в учебниках. При этом в некоторых случаях наблюдается сужение понятия пунктуационной грамотности. Основной акцент делается только на умение правильно ставить знаки препинания, игнорируется при этом умение «читать» их, соотносить со смыслом высказывания.

Учителями единодушно было высказано мнение о необходимости и целесообразности проведения подготовительной работы (начиная с периода обучения грамоте), направленной на ознакомление младших школьников со знаками препинания, имеющимися в языковом материале учебников. В анкетах было отмечено, что возникают определенные трудности при организации работы над теми знаками препинания, изучение которых не предусмотрено программой. Основной причиной, по мнению учителей, является недостаточная разработанность методики пунктуации применительно к практике начальной школы. Была также отмечена и неэффективность методической организации материала в действующих учебниках (даже относительно тех знаков препинания, которые изучаются в соответствии с программой).

Для того чтобы решить обозначенные выше проблемы в обучении младших школьников пунктуации, на факультете начальных классов МГПУ проводится спецкурс «Проблемы методики обучения пунктуации в начальной школе».

Цель данного спецкурса — изучение теоретических основ методики обучения пунктуации, исследование современного состояния обучения пунктуации в начальных классах, ознакомление с методикой изучения младшими школьниками знаков препинания.

В соответствии с программой спецкурса студенты получают теоретические знания об основах русской пунктуации. Особое внимание обращается на взаимосвязь принципов русской пунктуации, поскольку в одном и том же пунктуационном факте возможно совмещение грамматических, смысловых и интонационных признаков. В практике письма пишущему приходится решать одновременно две взаимосвязан-

ные пунктуационные задачи: определить место для знака препинания и выбрать необходимый знак препинания. Первую задачу решает синтаксический (грамматический) принцип. Смысловый и интонационный принципы дают возможность решать задачи выбора знака препинания. В процессе обучения детей необходимо учитывать указанные сферы действия принципов пунктуации.

Традиционно при обучении учащихся пунктуации в качестве языкового материала используется предложение, поскольку данная синтаксическая единица представляет собой необходимый минимум для выражения мысли. Для того чтобы методически правильно организовать процесс работы над предложением в системе развития устной и письменной речи учащихся, необходимо учитывать многоаспектность данной синтаксической единицы. В рамках спецкурса предполагается изучение основных признаков предложения, типологии предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске, семантики и грамматических средств оформления каждого типа предложения. При этом у студентов формируется умение выделять из изучаемого материала основные теоретические положения, которые необходимо учитывать при обучении пунктуации в начальной школе.

Повышению уровня методической подготовки студентов способствует знакомство с историей становления методики обучения пунктуации, а также исследование возможностей учебников для организации работы по обучению пунктуации в начальных классах. Анализ теоретического и языкового материала учебников позволяет студентам установить степень реализации теоретических основ русской пунктуации в процессе обучения русскому языку в начальной школе, выбрать наиболее эффективные методы обучения.

Так, например, Азбука дает большие возможности для знакомства с перечнем знаков препинания, с учетом коммуникативной потребности младших школьников. В связи с этим у студентов формируется умение создавать в классе, опираясь на материал Азбуки, учебные речевые ситуации, которые, с одной стороны, побуж-





дают учеников к созданию собственных высказываний, с другой — способствуют получению знаний о знаках препинания и их назначении. Этот прием используется с целью развития интонационного слуха учащихся.

Анализ заданий к упражнениям по пунктуации, представленным в учебниках русского языка, позволяет студентам творчески подходить к решению методических вопросов, связанных с обучением пунктуации. К сожалению, большая часть упражнений, предназначенных для формирования пунктуационных умений, предполагает именно механическую расстановку знаков препинания. В связи с этим студентам предлагается дополнить некоторые задания в учебнике так, чтобы они в большей степени способствовали осознанному восприятию употребляемых пунктуационных знаков.

Умение поставить знак препинания в готовом тексте — это лишь одна сторона обучения пунктуации. Другая, более важная сторона обучения пунктуации — привитие прочных навыков в правильной расстановке знаков препинания при письменном изложении собственных мыслей. С этой целью на занятиях в рамках спецкурса большое внимание уделяется разработке целой серии упражнений, обеспечивающих развитие речи учащихся на основе перехода от анализа готовых конструкций, текстов к самостоя-

тельному составлению изученной конструкции и правильному ее пунктуационному оформлению.

Особое внимание в рамках спецкурса уделяется проблеме ознакомления младших школьников с пунктуацией сложного предложения. Студентами составляются конспекты уроков, посвященных ознакомлению учащихся с разными типами сложных предложений. На занятиях студентам предлагается обосновать целесообразность применения тех или иных методов и приемов, позволяющих младшим школьникам осознать грамматическую структуру сложных предложений и, насколько это возможно, смысловые взаимоотношения между частями сложного предложения.

Повышению уровня профессионально-методической подготовки студентов способствует также анализ пунктуационных ошибок, которые допускают младшие школьники при выполнении различных видов письменных заданий.

Рамки данного спецкурса не дают возможности в полной мере подготовить будущих учителей к обучению младших школьников пунктуации. Однако сам факт рассмотрения этих сложных проблем вызывает несомненный интерес у студентов. Это позволяет надеяться, что обозначенные проблемы получат свое дальнейшее решение в педагогической практике будущих учителей.

Что должен знать об особенностях объяснительной речи учитель начальных классов



Л.В. АССУИРОВА,
доктор педагогических наук, профессор

Объяснительная речь — один из основных жанров, которым учитель должен владеть в совершенстве. В основе создания данного жанра лежат риторические знания и умения учителя. Какие риторические категории помогают учителю при создании жанров объяснительной речи?

Научно-учебный подстиль используется в устной речи педагога. Педагог обычно не является автором тех закономерностей, понятий, идей, которые он излагает ученикам, но он посредник между наукой и адресатом, который стремится овладеть основами этой науки.

Целью объяснительной речи учителя является формирование знаний, умений, убеждений. Информационная функция — главная в процессе объяснения нового материала, но специфика названной речи именно в обеспечении усвоения информации, получении нового представления о предмете речи. Информационная функция свойственна также, например, публицистическим жанрам, но там она ограничивается задачами информирования и эмоционального воздействия, а в научно-учебном сопровождается требованием усвоения материала.

Коммуникативное намерение в процессе педагогического, в частности научно-учебного, общения выступает как единство трех аспектов: мыслительного (ментального), собственно речевого и коммуникативного. Данные характеристики обязательно учитываются при формировании у студентов навыков создания объяснительной речи (жанрово-стилистический аспект).

Риторический аспект создания жанра объяснительной речи учителя ориентируется на знание пяти этапов подготовки высказывания, который и современная, и классическая риторика считают центром при создании текста: этап изобретения, нахождения темы и идеи будущего высказывания; этап расположения материала; этап выражения найденного словами и украшения его; этап запоминания и этап произнесения.

На первом этапе — изобретения — важно отыскать свою мысль, идею, затем развить ее, тем самым определив содержательное наполнение будущего текста.

Для эффективного развития «идеи» (темы) риторика на протяжении всей истории своего существования использовала «топосы» (*Аристотель*) или «риторические места» (*М.В. Ломоносов*).

Топосы — структурно-смысловые модели порождения высказывания, на основании которых строятся отрезки текста и целые тексты. Основных топосов, выделяемых во всех исследованиях по риторике, десять: родовидовая характеристика; деление предмета на части; определение предмета речи, выделение свойств предмета речи; обстоятельства; выявление причинно-следственных связей; обращение к происхождению слова (имя); сопоставление; использование свидетельств; последующее всегда идет за предыдущим.

Знание данных моделей, отражающих процесс мышления человека, и умение пользоваться ими позволяют создавать логичный, эффективный текст в любом жанре.





Как же функционируют топосы в таком жанре, как объяснительная речь учителя?

Учителю чаще всего не приходится думать над выбором и формулировкой темы: тема задается программой, поурочным планом. Поэтому основная задача — подобрать материал для раскрытия темы, ориентируясь на цель урока, с учетом возраста учащихся, с обязательным учетом того, как будет произноситься подготовленная речь и насколько субъективен должен быть автор будущего текста. Объяснительная речь учителя начальных классов создается по тем же параметрам, что и речь любого учителя-предметника. Разница в стиле, с помощью которого передается подготовленный материал: менее сложная лексика, менее сложное построение фразы.

Все десять перечисленных выше топосов используются при создании объяснительной речи, но наиболее частотными и функциональными именно в объяснительной речи, в том числе учителя начальных классов, являются топосы *«родовидовая характеристика»* и *«определение предмета речи»*. Рассмотрим эти топосы. Заметим, что топос — категория универсальная и может использоваться при объяснении любого предмета.

Родовидовая характеристика предмета речи — это структурно-смысловая модель, предполагающая развитие темы и создание высказывания на основании восхождения от видовых понятий к родовому и нисхождению от родового понятия к видовым.

При разработке темы учитель должен учитывать в зависимости от своей задачи, есть ли необходимость описания разновидностей предмета речи, стоит ли останавливаться на одной разновидности и т.д. Но при осмыслении темы существует возможность увеличить количество материала за счет именно этой смысловой модели. В тексте данный топос можно использовать по-разному: от перечисления и описания разновидностей к родовому понятию и наоборот. Умение разделять все на подвиды — очень важное умение, отражающее движение от общего к частному и от частного к общему. Некоторые темы изначально предполагают рассказ о родовом понятии и его разновидностях. Например: «Звуки речи»

(гласные и согласные, согласные звонкие и глухие, твердые и мягкие); «Единицы длины» (метр, сантиметр, миллиметр); «Явления природы» и др.

Топос «родовидовая характеристика» может быть сквозным, пронизывающим изложение, даже если в тексте нет его прямого речевого воплощения. Кроме того, использование данной модели позволяет последовательно раскрывать основной материал, объясняемый учителем. Так, если речь идет о звуках речи, то применение данного топоса позволяет лучше осознать и запомнить: разновидностями звуков являются гласные и согласные. Такая реализация данного топоса может служить канвой для дальнейшего изложения материала. Задачей учителя является выделение ее в самостоятельное высказывание. На основании этого топоса строятся порой целые отрезки текста.

Использование родовидовой характеристики — это и способ перехода от одного смыслового отрезка к другому. Обычно в начале текста, микротекста, абзаца называются разновидности того, о чем пойдет речь в дальнейшем тексте. Далее дается описание разновидностей:

«Ребята, в XIX веке появились новые танцы. Вслед за вальсом в Европе утвердился еще один танец — полька.»

Но начинался бал описываемой нами эпохи полонезом.

Полонез — танец рыцарский, танец, в котором каждый жест кавалера подчеркивал его преклонение перед прекрасной дамой. Это было своеобразное объяснение в любви.» (Из объяснительной речи учителя музыки, III класс.)

Жирным шрифтом выделены слова, которые отражают внутреннюю структуру текста о разных танцах XIX в., в основе которого лежит топос «родовидовая характеристика». После этих начальных предложений дается рассказ о каждом из танцев. То есть смысловая модель «родовидовые отношения» является структурирующей, помогающей последовательно развешивать тему.

Таким образом, топос «родовидовая характеристика» — неотъемлемая структурно-смысловая часть изложения учебно-на-

учного материала, позволяющая логично, четко и подробно раскрыть тему. Топос может лежать в основе определенного отрезка повествования, а может стать основой для целого текста, где рассказывается о разновидностях определенных явлений, предметов, людей и т.д.

В разных жанрах научно-учебного стиля автор будет использовать всю схему «род и его разновидности» или только одну ее ветвь, подробно рассказывая о ней. Такой выбор зависит от цели жанра. Объяснительная речь учителя предполагает чаще всего раскрытие одной темы, поэтому, зная всю схему, автор речи будет подробно разрабатывать один ее аспект.

Определение предмета речи — это структурно-смысловая модель, предполагающая истолкование предмета речи с целью раскрытия его содержания. Функции топоса «определение» в научно-учебном стиле: введение в тему речи, оформление начала текста и микротекста, истолкование предмета речи, распространение идеи.

В научно-учебной речи практически всегда вводятся новые понятия, поэтому создание отрывков текста с опорой на определение — средство раскрытия содержания предмета речи в соответствии с темой и целью автора. Дать определение понятия — значит ясно, непротиворечиво истолковать его значение, показать сущность предмета речи, возвести к единой идее представление о нем адресата.

Поскольку учебные пособия и объяснительная речь учителя включают в себя практически на каждом уроке новый материал, то данный топос должен быть постоянным компонентом работы учителя при создании речи. Место данного топоса в структуре объяснительной речи не зафиксировано. Он может идти в начале, может располагаться по ходу изложения материала как комментарий, как элемент ясности материала.

Определение создается разными способами. Во-первых, через родовую характеристику, что является типичным в научно-учебном подстиле. Например:

Имя существительное — часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы кто? что?

Во-вторых, определение может даваться через перечисление свойств или отличие этого предмета от других. Например:

Медведь — всем известный зверь, свою неуклюжестью и неповоротливостью вошедший в пословицу.

В-третьих, определение может представлять собой метафору. Этот тип всегда делает текст ярче, образнее, поэтичнее. Но в научно-учебном стиле он не всегда способствует точности изложения материала, а самое главное — восприятия материала или требует пояснения в развернутом тексте. Например:

Непроверяемая безударная гласная — это маленький озорник, который может нас подвести.

Подобное определение требует пояснения, которое идет далее:

Непроверяемая безударная гласная — это маленький озорник, который может нас подвести. Забудешь применить проверочное слово, понадеявшись на то, что данное слово тебе хорошо знакомо, и сделаешь ошибку. А иногда не знаешь однокоренных слов, тогда безударная гласная тут же заявит о себе, и ты поймешь, что не такая уж это простая орфограмма — «проверяемая безударная гласная в корне».

В плане речевого воплощения можно отметить, что чаще всего определение представляет собой простое или простое осложненное предложение, в котором подлежащее и сказуемое выражены одной и той же частью речи или подлежащее выражено существительным, сказуемое — глаголом и т.п. То есть чаще всего определение представляет собой предложение со знаком тире. Данное предложение может осложняться однородными членами, причастными оборотами и другими обособленными определениями. В них не используются местоимения первого и второго лица, а соответственно глаголы в этих формах. Достаточно частым компонентом определения являются частицы *это, то* и др.

Таким образом, в научно-учебном стиле частотным является логическое определение, что связано со стремлением этого стиля к фактологической точности и обусловлено основной функцией данной модели — информировать о предмете речи.





Соответственно учитель должен побуждать детей к оформлению высказываний в виде определений с целью выработки навыка истолкования предмета речи и с целью проверки усвоения материала. Для этого существует такая формулировка вопроса, которая требует ответа именно в виде определения. Например: что такое предание? Или побуждение, уже в речевом плане по-

казывающее, что ответ должен быть дан определением: дайте определение имени прилагательному.

Знание структурно-смысловых моделей (топосов) поможет учителю при создании жанра объяснительной речи; это знание, на основании которого можно учить школьников созданию микротекстов и текстов.

Сивка-бурка, вещий каурка...

Материал для обогащения словарного запаса младших школьников



С.В. ЛИХАЧЕВ,

кандидат филологических наук, доцент

Обновлять и развивать содержание образования нужно всегда. Однако совершенно неправильно, обновляя обучение, уроки в начальной школе наполнять материалом, изучавшимся в прежние времена в средней школе. Один из путей внутреннего, качественного развития учебного материала, возможно, состоит в систематическом изучении непонятной школьникам лексики родного языка.

В 6–10 лет ученики наиболее восприимчивы к изучению основ родного языка, так как человеку свойственно овладевать языком в детстве. Именно в это время следует предотвращать ханжеское и невежественное отношение к языку, как можно шире знакомить с его выразительными возможностями. Если не вести работу по осознанному изучению народно-поэтических слов, устаревших слов, книжной поэтической лексики, то, когда вырастут сегодняшние школьники, эти слова не только не станут употребляться, но и не будут никому понятны, станут окончательно достоянием истории. Вместе с тем во многом перестанет быть понятной и классика русской литера-

туры. И уже независимо от вкусов русскому человеку придется читать написанные «отмороженным» языком общедоступные книги в пестрых обложках, опошлившие смысл понятия «литература».

Трудность работы по изучению слов пассивного запаса языка заключается в уникальности и многообразии материала — ведь каждое употребление слова прибавляет к значению свою крупицу смысла, у каждого писателя слово понимается по-разному, поэтому, чтобы в полной мере овладеть литературным языком, нужно прочитать сотни произведений, воспринять тысячи словоупотреблений. Невозможно создать единую методику освоения всей лексики родного языка: задача необъятна. Но каждый учитель, зная интересы своих учеников, развивая их целенаправленно, может отобрать необходимый литературный материал и создать упражнения и задания, которые помогут ученикам научиться понимать определенные слова.

Тот же материал может быть использован и для обучения правописанию (словарные слова), и для обучения правильному

произношению, и для изучения словообразования, и для создания у учащихся представления о развитии и истории языка. Кроме того, лексический материал дает основания для создания межпредметных связей русского языка с чтением, природоведением, рисованием. То есть предлагаемый путь обновления учебного материала по русскому языку дает неограниченные возможности для исследовательской работы учителя.

Лишь некоторые, наиболее оригинальные результаты проведенной студентами вечернего отделения ФНК МГПУ (практикующими учителями) работы, направленной на поиск слов определенных тематических групп в детской литературе, приводятся здесь как пример подобного исследования. (Примеры, взятые из русских народных сказок, снабжены названием сказки, литературные примеры — указанием автора.)

Тематическая группа «Деревянное зодчество»

Деревянное зодчество — исконная часть русской народной культуры, а связанные с ним слова — неотъемлемая часть русского языка. К сожалению, с утратой деревянного зодчества в городе перестали глубоко и образно восприниматься и соответствующие слова. Слово *верей* — «столб, на который навешиваются ворота» — вряд ли можно возродить в активном употреблении (хотя называемый объект не утрачен и не получил другого названия). Другие слова еще можно оживить, работая с ними на уроках.

1. Только пришли во дворец — как грянул гром, раздвоился потолок и влетел к ним в *горницу* ясен сокол. («Марья Маревна».)

Слово *горница* интересно, во-первых, по значению: «парадная, чистая комната в крестьянской избе на втором этаже», во-вторых, с точки зрения правописания буквы *и*, в-третьих, неочевидными для учащихся словообразовательными связями со словами *горничная*, *горенка*.

2. Много плакала княжна, много князь ее уговаривал, заповедовал не покидать высека *терема*. («Белая уточка».)

Слово *терем* обозначает поднятое, высокое жилое здание, замок боярский в виде

башни. Словарное слово, следует запомнить правописание второй буквы *е*.

3. Раз пошел старик в *амбар* крупку брать. («Солнце, месяц и Ворон Воронович».)

Слово *амбар* обозначает строение для складки зернового хлеба, муки. Следует запомнить правописание первой буквы *а*.

Чтобы проверить, как поняли дети объяснение учителя, можно предложить упражнение:

Соедини линией слово и его значение.

Амбар чистая комната на втором этаже.

Горница боярский замок в виде башни.

Терем постройка для хранения хлеба.

То же упражнение можно дополнить третьим рядом — картинками. Уроки труда и рисования, при желании, могут также послужить для образного наполнения значения слов *амбар*, *горница*, *терем*. Уроки москвоведения станут понятнее, если учащиеся будут хорошо знать эти слова.

Тематическая группа «Степени родства»

Слова, называющие степени родства, одни из самых древних. Вместе с тем эти же слова быстро устаревающая часть словарного запаса. Употреблявшиеся еще во времена Петра I слова *стрый* — «дядя по отцу» — или *вуй* — «дядя по матери» — окончательно утрачены. Не каждый взрослый знает, чем отличаются слова *зять*, *деверь*, *шурин*; *сноха*, *невестка*, *золовка*. Однако дети должны понимать слова *бобыль*, *сватья*. Они встречаются в произведениях круга детского чтения.

1. А ткачиха с поварихой, с *сватъей* бабой Бабарихой обобрать его велят. (А.С. Пушкин.)

Слово *сватья* обозначает родственницу одного из супругов по отношению к родственникам другого супруга. Родственные слова *сват*, *сватать*.

2. Раз зовет царевич своего *дядьку*. («Царь-девица».) В данном контексте слово *дядька* значит «воспитатель», но понимание этого затруднено многозначностью слова (*дядька* — «мужчина») и паронимом *дядя*.

3. — Здравствуй, *кумушка*-лисонька! Куда бежишь?

— Ой, не спрашивай, волк-*куманек*.



Слова *кум* (*куманек*) и *кума* (*кумушка*) обозначают «крестный отец и крестная мать по отношению друг к другу и родителям крестника». Чтобы в полной мере объяснить значение этих слов, следует рассказать о смысле крещения.

4. — Ну, любезный *зятюшка*, много же у тебя коней! («Сивка-бурка».)

Слово *зять* (*зятюшка*) обозначает мужа дочери или сестры.

5. — Я напущу на них голод, — младшая *сноха* говорит. («Иван — коровий сын».)

Слово *сноха* обозначает жену сына для его родителей.

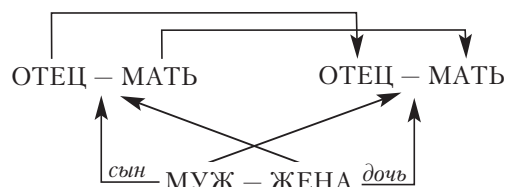
6. *Мачеха* была ненавистная, отдыху *падчерице* не давала. («Дочь и падчерица».)

Слово *падчерица* обозначает неродную дочь одного из супругов.

Слово *мачеха* обозначает жену отца по отношению к его детям от прежнего брака.

Поскольку названия степеней родства образуют систему и чтобы дети точно усвоили значения слов *зять*, *сноха*, *сват*, *сватья*, можно использовать упражнение с опорой на схему.

Напиши над свободными стрелками слова *зять*, *сноха*, *сват*, *сватья*.



Система родственных отношений не сильно изменилась за те века, что существует русский язык: есть и снохи, и сватья, и падчерицы, и мачехи. Но называющие их слова почему-то забываются. Возможно, поняв эти слова, дети приблизятся к пониманию семьи и родства, данному нам нашим языком.

Тематическая группа «Единицы величин»

Меры величины изучаются в начальной школе на уроках математики. Но это современные, общепонятные меры. В сказках и детской литературе школьники встретят много непонятных мер величины. Их легко пояснить, указав отношение к современной

системе измерений. На уроках математики можно решить несколько задач, связанных с переводом «сказочных» величин в понятные нам.

1. Как ни копнет он — так *аршин*, как ни копнет — так другой. («Иван — медвежье ушко».)

Слово *аршин* обозначает старинную единицу длины, которая равна 71 см 12 мм.

2. До городу рукой подать, и восьми *верст* не будет. («Как поп работницу нанимал».)

Волга проходит через всю Россию, на три тысячи сто шестьдесят *верст*. (Л.Н. Толстой.)

Слово *верста* обозначает старинную единицу длины, которая равна 1,0668 км.

3. Она была такая нежная, маленькая, всего в *дюйм* ростом. (Х. К. Андерсен.)

Слово *дюйм* обозначает единицу длины (британская система мер), которая равна 2,54 см.

4. Когда обе реки сходятся, в Волге уже 30 *сажней* ширины, а Вауза еще маленькая и узкая речка. (Л.Н. Толстой.)

Слово *сажень* обозначает единицу длины, которая равна 2,134 м. *Косая сажень* — от каблука правой ноги до кончиков пальцев вытянутой вверх левой руки. *Маховая сажень* — расстояние между раскинутыми в стороны руками (154 см).

5. Я не возьму с тебя ни *полушки*. (Х. К. Андерсен.)

Слово *полушка* обозначает мелкую монету достоинством в полденьги, т.е. четверть копейки.

6. Достань мне два чана — *пудов* по двенадцати мяса. (А.Н. Толстой.)

Слово *пуд* обозначает меру массы, равную приблизительно 16 кг.

7. Не было ни гроша — да вдруг *алтын*. (Поговорка.)

Слово *алтын* обозначает монету (три копейки).

При изучении названий денежных единиц полезно рассказать о том, что на полшку можно было купить калач, на алтын — обед в трактире. Эти беседы можно провести на уроке истории в тех школах, где этот предмет изучается в IV классе, или на уроке математики, где изучаются современные единицы величин.

Тематическая группа «Названия птиц»

Названия птиц не потому не все известны детям, что устаревают, а потому, что самих птиц много. Чтобы знать названия птиц, придется познакомиться с внешним видом пернатых, их повадками, голосами. В этом могут помочь уроки природоведения. Здесь приводятся только наиболее редкие названия птиц, которые, однако, встречаются в литературе для младших школьников.

1. Начнет темнеть, выберется *вальдишнел* из кустов на лесную дорогу и ходит по земле, кормится. (Г. Снегирев.)

Слово *вальдишнел* обозначает лесную птицу с рыжевато-бурым оперением, около 35 см в длину, объект охоты.

2. Пискнет полевая мышь, *сычик* бросится на нее и схватит. (Г. Снегирев.)

Слова *сыч*, *сычик* обозначают мелких и средний величины сов.

3. *Стрижонок* вылупислся из яичка в темной норке и удивленно пискнул. (В. Астафьев.)

Слова *стриж*, *стрижонок* обозначают береговых ласточек, живущих в норках.

4. А в камышах стояла *выпь* на одной ноге... (В. Бианки.)

Слово *выпь* обозначает ночную болотную птицу серо-бурого цвета. Вытягиваясь вверх, *выпь* прячется среди камышей. Кричит протяжно — воет.

5. Суется *бакланы*, топорки, глупыши... (С. Баранов.)

Слово *баклан* обозначает большую водоплавающую птицу с черным оперением. Изучение этого слова полезно для предупреждения жаргонного употребления.

Всего в детской литературе обнаружено около 70 наименований птиц. В рамках одной статьи перечислить их с примерами и значениями невозможно, поэтому прихо-

дится ограничиться перечислением еще некоторых названий: *бекас*, *кайра*, *зорька*, *зимородок*, *щуп*, *поползень*, *свиристель*, *гоголь*, *гагара*, *зяблик*, *иволга*.

Кроме тематических групп, частично описанных в настоящей статье, можно было бы изучить множество других — материал почти неисчерпаем. Например, **тематическая группа «Профессии»**.

В отличие от названий родства, профессии и должности изменяются и довольно быстро. Мало кому теперь известно, что слово *золотарь* обозначало в прошлые века «ассенизатор», а не ювелир. Но это слово почти уже и не встречается. Из употребляемых до сих пор устаревших названий профессий требуют объяснения такие: *стряпчий* — «юрист» (а не повар), *целовальник* — «продавец спиртного в кабаке», *цирюльник* — «парикмахер», *шорник* — «мастер, изготавливающий упряжь», *бурлак* — «рабочий в артели, тянувший суда бечевой».

Хотя ученику младших классов эти слова в книгах могут и не встретиться, но лучше будет знать их с детства, чтобы понимать русскую литературу XIX в.

Еще могли бы быть исследованы масти лошадей (кто не помнит знаменитое выражение «Сивка-бурка, вещий каурка?»), названия животных, отрезков времени и праздников, музыкальных инструментов и т.д.

Однако смысл настоящей работы не только в том, чтобы предложить вниманию учителя уже готовый материал, но и в том, чтобы показать возможность дальнейшей исследовательской работы: сбора слов, примеров, создания упражнений. Созданный творчески материал оживит уроки русского языка. Вся эта работа должна сочетаться с работой на других уроках: чтения, математики, рисования, природоведения, музыки, краеведения.





Лексическая работа на уроках русского языка в классе с многонациональным составом учащихся



О.Е. КУРЛЫГИНА,

старший преподаватель (см. фото)

Л.В. САВИЧЕВА,

выпускница факультета, учитель начальных классов, Москва

В настоящее время в Российской Федерации возникла реальная необходимость создания в общеобразовательных школах специальных классов для обучения детей-мигрантов, среди которых все больше тех, для кого русский язык не является родным. Выделение трудностей обучения детей-билингвалов, определение способов преодоления этих трудностей — важнейшие задачи современного начального обучения русскому языку. Поскольку в любой школе с русским языком обучения оказываются дети разных национальностей, то сами классы в ней приобретают статус классов с многонациональным составом учащихся. Основная задача обучения детей-мигрантов в подобных классах уже на самой первой его ступени сводится к подготовке школьников к их дальнейшему обучению на русском языке. Поэтому начальный период обучения русскому языку должен обеспечить становление навыков устной речи, обучение грамоте (первоначальное формирование навыков чтения и письма), овладение основными грамматическими и орфографическими нормами русского языка.

Из всех направлений изучения русского языка в классе с многонациональным составом учащихся лексическая работа является наиболее значимой. Ограниченность словарного запаса детей-мигрантов неизбежно приводит к трудностям в усвоении ими не только русского языка, но и других учебных предметов, где от ученика требуется свободное владение лексикой и осознанное употребление слов и словосочетаний. Особенности речевого развития билинг-

вальных учащихся и отсутствие специально разработанных заданий для нерусских детей в школьных учебниках русского языка подводят учителя к методическому переосмыслению данной проблемы и поиску путей ее решения. Эта статья — описание опыта приложения известных приемов лексической работы к практике обучения русскому языку детей-мигрантов.

Отправной точкой в такой работе является диагностика уровня пассивного и активного словаря нерусских учеников.

Предлагаем тестовые задания, которые были нами использованы для диагностики уровня развития словаря второклассников.

Тестовое задание № 1. Определение уровня пассивного словарного запаса.

З а д а н и е: подчеркни правильный ответ.

1. Лоскуток — это...
 - 1) маленький лось;
 - 2) кусочек ткани или кожи;
 - 3) небольшое помещение.
2. Украдкой — это...
 - 1) незаметно;
 - 2) красиво;
 - 3) весело.
3. Землянка — это...
 - 1) ягода;
 - 2) жилище в земле;
 - 3) берлога медведя.
4. Скалка — это...
 - 1) деревянный валик для раскатывания теста;
 - 2) прыгалки;
 - 3) место сброса мусора.
5. Кадушка — это...
 - 1) спальная принадлежность;

- 2) небольшая бочка;
- 3) кастрюля.
6. Дремать — это...
 - 1) находиться в полусне;
 - 2) хлопнуть дверью;
 - 3) искать маму.
7. Смущаться — это...
 - 1) передвигаться;
 - 2) располагаться в каком-то месте;
 - 3) стыдиться.
8. Стрижка — это...
 - 1) жена стрижа;
 - 2) женщина-сторож;
 - 3) прическа.
9. Аптечка — это...
 - 1) маленькая аптека;
 - 2) набор лекарств для оказания первой помощи;
 - 3) работники аптеки.
10. Сугроб — это...
 - 1) большая куча снега;
 - 2) сильный снег с ветром;
 - 3) танцевальный шаг.

Тестовое задание № 2. Определение уровня активного словарного запаса.

Задание: подчеркни то слово, которое можно вставить в предложение.

Сестра... брата в школу.	привела принесла притащила
На столе... красивая ваза с цветами.	лежала стояла висела
На улице... сильный дождь.	летит плывёт идёт
По утрам всё чаще на траве появляется...	роса земля зелень
... котёнок играл клубком и запутался в нитках.	хитрый грустный озорной
Яркий свет... глаза.	светил слепил темнил
У лисицы... хвост.	пушистый лохматый мохнатый
Поздней осенью медведь впадает в...	берлогу спячку норку

Вдруг подул лёгкий... и стало прохладно.	ураган ветер ветерок
Вчера на улице был... мороз.	холодный ледяной сильный

Каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл. Результаты в 1–4 балла свидетельствуют о низком уровне, в 5–8 баллов — о среднем уровне, в 8–10 баллов — о высоком уровне развития лексики.

Как правило, уровень развития активного и пассивного словаря билингвальных детей не выше среднего, поэтому почти всегда необходима работа по расширению их словарного запаса.

Какими приемами следует пользоваться для решения этой задачи? Какой избрать материал? Как помочь детям-мигрантам освоить русский язык? Каковы общие подходы к лексической работе в классах с многонациональным составом учащихся?

Для усвоения законов языка и системы лингвистических понятий ребенку необходим определенный словарный запас, пополнить который можно, лишь проводя систематическую специальную работу.

В лексике отражаются контакты между различными народами, поэтому и встречаются слова, которые являются общими для многих языков. Эта особенность лексики ставит перед учителем задачу создания условий для накопления учащимися таких языковых единиц. Следует научить детей соотносить общие для разных языков слова с предметами, признаками и действиями, которые они обозначают, а также с аналогичными названиями в родном языке. При организации словарной работы с учащимися-билингвалами необходимо научить детей-билингвалов по возможности устанавливать все связи между словами, что значительно облегчит усвоение лексической системы русского языка. В.В. Виноградов отмечает: «Характерной особенностью русского языка является тенденция к группировке слов... вокруг основных центров значений».

По мнению ученых, усвоение тематических связей заметно облегчает запоминание слов в силу образования ассоциативных связей между ними и способствует вы-





работке умения интуитивно правильно употреблять слова в соответствии с ситуацией общения¹.

Расширение пассивного и активного словаря учащихся происходит за счет выявления значений новых слов, развития умения точно использовать слова в речи, совершенствования умений уместного употребления синонимов, антонимов, многозначных слов. Основные принципы отбора и предъявления слов на уроке определяются следующими факторами: практической ценностью слова для конкретного этапа обучения; особенностью словарного состава родного языка учащихся, в котором может не быть не только слова, но и самого понятия; частотностью употребления слова в разговорной речи и в текстах для чтения; доступностью слова с точки зрения его звукового состава. Слова в активную речь учащихся вводятся в том естественном лексико-грамматическом окружении, в котором и существует любое слово: в предложении, контексте. Заметим, что работа над изолированными словами представляет лишь кратковременный этап, связанный с необходимостью преодоления трудностей в связи с восприятием и произношением слова. Закрепление же новых слов должно проводиться в активном их употреблении в соответствии с коммуникативными задачами.

Словарный запас детей-билингвалов обогащается и за счет расширения их представлений об окружающем мире. Особенность знакомства младших школьников со значениями многих слов состоит в использовании натуральной или предметной наглядности, что поможет детям не только связать новое слово с предметом или действием, но и выявить новые свойства и качества, не замеченные ими ранее или не осмысленные. При организации работы над новыми словами учителю следует стремиться к тому, чтобы ученики усвоили как можно больше словосочетаний с изучаемым словом и научились их использовать в различных речевых ситуациях. Поэтому сочетание словарной работы с работой над словосочетанием и предложением — необходимое звено в обучении русскому языку детей-билингвалов.

Помимо названных приемов толкования значения отдельных слов могут быть использованы и такие: показ предмета, действия или признака, называемого словом; предъявление соответствующей иллюстрации; перевод слова на родной язык; морфемный или словообразовательный анализ слова; обращение к этимологии слова; подбор синонимов и (или) антонимов; элементарное определение понятия на родном и русском языках.

Объяснение значения слова — это лишь первый этап в процессе обогащения словаря учеников-билингвалов. Для того чтобы слово стало для ученика «своим», т.е. вошло в активный словарь, нужна долгая, кропотливая работа. Чем большим количеством анализаторов воспринимается слово, тем оно прочнее запоминается детьми. Поэтому каждое слово необходимо провести через сознание школьника несколько раз, включая его в разные контексты и используя различные приемы (чтение слова орфоэпически и орфографически, поиск слова и его толкования в словаре, запись слова, составление словосочетаний и предложений, выбор слова из ряда других, предъявленных звучащими, др.).

Приведем примеры заданий, направленных на формирование умения употреблять в речи многозначные слова, антонимы и синонимы.

1. Какое из данных слов (*летят, плывут*) можно вставить в оба предложения?

По небу... облака. Корабли... к берегу.

2. Запиши предложения, заменяя слово *идёт* близкими по смыслу.

Автобус идёт в парк. По дороге идёт мальчик. На улице идёт дождь.

3. Найди в словаре толкование слова *розетка*. Придумай такие предложения, чтобы это слово употреблялось в разных значениях.

4. Соедини близкие по смыслу слова.

<i>огонь</i>	<i>грязный</i>
<i>чистый</i>	<i>алый</i>
<i>красный</i>	<i>скакать</i>
<i>бросать</i>	<i>пламя</i>
<i>прыгать</i>	<i>озорник</i>
<i>шалун</i>	<i>кидать</i>

¹ См.: Саяхова Л.Г. Лексика как система и методика ее усвоения. Уфа, 1979.

Какие слова остались без пары? Почему?

5. Спиши предложения, заменяя выделенные слова близкими по значению.

*Девочка искала книгу, которая **исчезла** со стола. На улице был **холод**, и мы остались дома. **Друзья** играли во дворе. На ветке сидела **небольшая** птичка.*

6. Закончи строчку стихотворения подходящим синонимом.

Я прыгун веселый — мячик.
Не люблю того, кто плачет.
Не люблю того, кто плачет,
А люблю того, кто (прыгает).

Я конёк не простой!
Я конёк заводной!
Гоп-гоп, цок-цок,
Запрягай меня, (товарищ).

7. Узнай слово по его значению.

Тот, кто сражается с врагом, — ... Сильная метель, снежная буря — это... Маленькая собачка — ... Хлеб с маслом, сыром или колбасой — ... Загородный дом для летнего отдыха —

8. Из каждого предложения выпиши парами слова с противоположным значением.

Родимая сторона — мать, а чужая — мачеха. Труд кормит, а лень портит. Петя хорошо вместе, а говорить порознь. Мягко стелет, да жёстко спит. Умел ошибиться, умеет и поправиться. Ближний сосед лучше дальней родни.

9. Соедини слова с противоположным значением.

нашёл	светло
чистый	поднял
уронил	грязный
темно	редкий
восход	потерял
частый	встал
сел	закат

Ограниченность детской лексики, отсутствие языковой интуиции, недостаточный опыт русскоязычного общения учеников класса с многонациональным составом — все эти факторы требуют от учителя глубокого методического и содержательного осмысления речевой работы на уроках русского языка.

Манр миниатюры в обучении младших школьников написанию сочинения

Из опыта



В.Е. ЕЛИСЕЕВА,

выпускница факультета, учитель школы № 467, Москва

Одной из приоритетных задач речевой работы является обучение младших школьников созданию высказываний.

Сопоставительный анализ современных программ и учебников русского языка обнаруживает следующее: в начальной школе ведется работа в основном с текстами повест-вокательного типа, текстам описательного типа внимание уделяется не-

достаточно, написание же миниатюр вовсе не предусмотрено. Между тем этот жанр представляет собой значительный интерес для решения вопросов развития речи учащихся, так как имеет малый объем, характеризуется образностью языка. Миниатюры создают, по мнению М.Р. Львова, «...непрерывность системы самостоятельного письма учащихся, служат фоном для

¹ Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2000.

крупных сочинений и других творческих работ»¹. Сочинение-миниатюра органично может быть «вписано» в ткань урока русского языка, посвященного любой грамматико-орфографической теме.

Когда можно начинать писать сочинения-миниатюры? Как строить работу по обучению младших школьников написанию сочинения-миниатюры? О некотором опыте формирования у третьеклассников умения писать сочинение в жанре миниатюры пойдет речь в этой статье.

Мы предположили, что формирование у младших школьников умения создавать текст описательного типа в жанре миниатюры будет идти успешно, если будут соблюдены следующие условия: предусмотрено повторение и систематизация представлений детей о тексте, его признаках и построении; имеет место практическое знакомство с типами текста, причем особое внимание уделяется тексту-описанию; проводится повторение известных жанров текста, в том числе миниатюры; значительная часть работы посвящена развитию словаря и эмоциональной сферы младших школьников (практическое знакомство со сравнениями, словами с переносным значением, олицетворением); и лишь в конце опытного обучения — написание текста описательного типа в жанре миниатюры (этюда).

Нами было проведено пять уроков, на которых преобладала аналитическая работа с текстами-образцами, отобранными из пособий Л.Д. Мали¹ и В.И. Мещерякова². Виды работ с текстами-образцами таковы: восстановление деформированного текста, озаглавливание текстов, составление плана к тексту, определение типа текста с опорой на существенные признаки, составление опорной таблицы-схемы строения текста-описания, наблюдение за языковыми средствами в готовом тексте, определение жанра текста-образца. При анализе текстов-образцов акцент делался на эмоциональность и образность языка, выразительность текста. Лишь в конце обучения детям предлага-

лось самим написать текст-описание в жанре лирической миниатюры.

Приведем примеры фрагментов уроков, в которых использованы названные виды работ.

Фрагмент 1. Работа над понятием «текст».

— Прочитайте записи на доске.

1. Роса выпадает обычно в вечерние, ночные и ранние утренние часы. 2. Капля росы называется росинкой. 3. Они осаждаются из влажного воздуха на охлажденные поверхности растений, почвы, предметов. 4. Роса — это водяные капли.

— Что вы прочитали? (Предложения.)

Можно ли то, что вы прочитали, назвать текстом? (Нет, это не текст.)

Почему эти предложения нельзя назвать текстом? (Порядок предложений нарушен.)

Какие признаки текста можно обнаружить в этой записи? (Эти несколько предложений объединены общей темой.)

Что надо сделать, чтобы получился связный текст? (Изменить последовательность предложений.)

Измените последовательность предложений так, чтобы получился текст. Для этого еще раз внимательно прочитайте все предложения.

Фрагмент 2. Работа над текстом-описанием.

— Прочитайте текст, записанный на доске:

Сорока — красивая птица. У неё есть прозвище — белобока. И правда, по бокам перышки у неё совсем белые. А вот голова, крылья и хвост чёрные как уголь. Очень красив у сороки хвост — длинный, прямой, будто стрела. И перья на нём не просто чёрные, а с зеленоватым отливом. Нарядная птица — сорока!

— Это текст-описание, текст-повествование или текст-рассуждение? (Это описание.)

Почему вы так считаете? (В тексте описан внешний вид сороки.)

Из заголовков, записанных на доске, выберите подходящий: «Что натворила сорока?», «Нарядная птица».

¹ См.: Мали Л.Д. и др. Речевое развитие младших школьников: Рекомендации к работе по программе «Речь». Пенза, 1995.

² См.: Мещеряков В.И. Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания: Учеб.-метод. пос. для студентов и учителей-словесников. М., 2000.

Какой заголовок вы выбрали? («Нарядная птица».)

Почему вы выбрали именно этот заголовок? (В тексте описана красивая внешность сороки. Значит, заголовок «Нарядная птица» подходит.)

Почему не подходит другой заголовок? (В тексте не идет речь о проказах сороки.)

Найдите и прочитайте главные признаки описания сороки. (Белые перышки, длинный хвост, черная как уголь.)

Прочитаем подробности в описании. Найдите и прочитайте слова, которые говорят о том, какие у сороки перышки. (С зеленым отливом.)

Какие у сороки голова и крылья? (Черные как уголь.)

Какой хвост? (Длинный, как стрела.)

Что называют эти слова? (Признаки описываемого предмета.)

Как автор относится к птице? (С восхищением.)

Объясните, почему вы так думаете? (В тексте есть восклицательное предложение, значит, у автора возникло сильное чувство при разглядывании сороки.)

Фрагмент 3. Работа над жанром «миниатюра».

— Прочитайте текст.

День сегодня удивительный! Небо низкое. Земля как белое покрывало. Её укрыл снег. Он на дорогах, на полях, на шапках людей. Это белое чудо укрыло весь мир! День сказочный, настроение радостное, праздничное, хотя и нет солнышка.

— Что это за текст? (Миниатюра, зарисовка.)

Почему вы так решили? (Этот текст небольшой. В нем передано отношение к зимнему дню. В тексте много прилагательных, есть сравнения.)

О чем говорится в тексте? (О зимнем дне.)

Найдите и прочитайте прилагательные, которые помогают описать этот день. (*Удивительный, сказочный.*)

Что сказано о небе? (Небо низкое.)

Как сказано о земле? (Земля как белое покрывало.)

Что сказано о снеге? (Он на дорогах, на полях, на шапках людей. Это белое чудо.)

Как в тексте говорится о настроении, которое возникает в этот зимний день? (Настроение праздничное, радостное.)

Чего не хватает в тексте? (Заголовок.)

Как можно озаглавить? («Удивительный день».)

При написании сочинения-миниатюры очень важен этап подготовительной работы. Именно на этом этапе мы учим выбирать разнообразные средства языка в соответствии с условиями общения, развиваем интуицию и «чувство языка».

Фрагмент 4. Этап подготовительной работы при написании сочинения-миниатюры описательного типа.

— Сегодня утром по дороге в школу мы обсуждали, какой сегодня удивительный день. Нам так хотелось запечатлеть картины природы, но не было фотоаппарата. Какими другими средствами можно передать картины природы, свое отношение к ней? (Звуками музыки.)

Послушайте музыкальное произведение Петра Ильича Чайковского «Времена года» и представьте себе картины, которые композитор нарисовал звуками музыки.

Какое настроение у вас возникло, когда вы слушали музыку? (Радостное.)

Картины какого времени года рисует композитор звуками музыки? (Весны.)

Нравится ли вам это время года и чем? (Природа пробуждается, радуется новой жизни.)

Какие чудесные превращения происходят весной в природе? (Появляются первые цветы, снег превращается в воду.)

Какими еще средствами можно описать картины природы? (Словами.)

Послушайте отрывок из стихотворения Ф. Тютчева и постарайтесь запомнить, какими словами писатель рисует весну:

Еще в полях белеет снег,
А воды уж весной шумят,
Бегут и будят сонный брег,
Бегут и блещут, и гласят...
Они гласят во все концы:
«Весна идет! Весна идет:
Мы молодой весны гонцы,
Она нас выслала вперед...»

Что вы чувствовали, когда слушали это стихотворение?





Как названы весенние ручейки в стихотворении? (Гонцы.)

Подберите к слову *гонцы* слова, близкие по значению. (*Вестники* и др.)

Почему автор называет ручейки именно «гонцами»? (Они несут известие.)

Какими словами описаны действия ручейков? (Бегут, будят, блещут, гласят.)

Как называется этот прием? (Олицетворение.)

Этот прием часто используется в стихотворениях о природе. Как вы думаете, для чего автор сравнивает явления неживой природы с живыми предметами?

Послушайте еще одно стихотворение и обратите внимание на слова, которыми поэт О. Высоцкая описывает ручьи.

И с пригорка звонко льется
Разговорчивый ручей.
Он лучистый, серебристый,
Он сверкает и журчит...

Назовите слова, которыми автор описывает внешний вид ручейков. (*Лучистый, серебристый*.)

Какими словами описываются действия весеннего ручейка? (*Сверкает, журчит*.)

Почему ручей назван *разговорчивым*? (Он журчит, издает звуки, будто говорит.)

Кто видел, помнит весенние ручейки? Какие чувства вызывает весенний ручеек? (Радостные.)

Почему? (Он веселый, будто живой.)

Какими словами мы можем передать настроение, чувства при наблюдении за ручейком? (*Озорное, удивленное, приподнятое*.)

Какими словами вы сами могли бы описать весенний ручеек? (Он торопливый.)

Напомним слова, которыми можно описать ручеек. Запишем их на доске слева: *лучистый, серебристый, весенний, бежит, журчит, гонцы молодой весны, вестники, разговорчивый* и др. А справа запишем слова, называющие чувства, которые вызывает ручеек: *приятно и радостно смотреть, веселый ручеек*.

Приведем примеры работ третьеклассников, выполненных на одном из последних уроков, когда в завершение детям было предложено написать миниатюру на тему «Рыбка в аквариуме». Приведем сочинение Святославы Г.

Я хочу рассказать о рыбке. Она называется сом. У неё тело чёрное. Глаза рыбки сверкают. Они чёрные, как угольки. Она всплывает редко, когда в аквариум бросают червяков. Сом плавает как стрела. Живёт в ракушке. Когда я смотрю в аквариум, рыбы как будто разговаривают. Ракушка ей как дом, иногда она разговаривает с водорослями. Мне эта рыбка очень нравится. Она очень забавная!

Составленные детьми тексты соответствуют заданной теме; предложения логически связаны между собой, соответствуют заданному типу речи, содержат большое количество разнообразных прилагательных, помогающих сделать описание более точным и выразительным. В текстах передано отношение к описываемому предмету. Приведем примеры из работ учащихся: *Я восхищаюсь...* (Вика В.); *Мне нравится эта рыбка!* (Саша С.); *Удивительной красоты рыбка...* (Даша В.). Сочинения-миниатюры отличаются языковой выразительностью, так как содержат большое количество сравнений, олицетворений. Приведем примеры сравнений, которые были употреблены в текстах: *Как молния.* (Маша Н.) *Как гроза.* (Ваня Т.) *Как моль к пуху.* (Вика С.) *Похожа на пиявку.* (Саша С.) *Как стрела.* (Марина В.) Примеры олицетворений: *Подруга-ракушка.* (Маша Н.) *Водоросли рассказывают.* (Максим З.) *Ракушка охраняет.* (Никита В.) *Они движутся, как будто танцуют.* (Даша В.) *В душе у неё светло.* (Настя С.)

Как видно из приведенных примеров, включение сочинений-миниатюр в процесс обучения русскому языку оказало положительное влияние на развитие у младших школьников внимательного отношения к слову, на становление точности и выразительности речи.

Как знакомить первоклассников с типами речи

Из опыта



А.С. ЛЬВОВА,

выпускница факультета, учитель школы № 778, Москва

Задача развития у школьников текстовых умений — одна из наиболее важных в начальном обучении русскому языку. В решении этой задачи большую помощь учителям оказывают публикации журнала «Начальная школа» и знакомство с трудами известных ученых М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик, Л.Д. Мали и др.

Предлагаем конспект урока, посвященного развитию речи учащихся, необходимым условием проведения которого является реализация принципа наглядности, так как мышление младшего школьника, особенно первоклассника, наглядно-образное, оно непременно опирается на восприятие и представление.

Тема: Типы текста.

Цель: познакомить первоклассников с типами текста.

Оборудование: динамическое наглядное пособие «Цирк» (рисунки арены, декораций, тигра, льва, дрессировщика, юного корреспондента), музыкальная запись циркового марша, комплекты карточек с текстами разных типов для индивидуальной работы.

Ход урока.

1. Постановка учебной задачи.

— Сегодня на уроке мы вспомним, что такое текст, сравним несколько разных текстов с одинаковыми героями. Нам предстоит выяснить, чем эти тексты различаются. Узнаем мы и как они называются.

2. Введение понятия «типы текста».

— Для этого мы посетим с вами цирк и познакомимся с некоторыми артистами. Посмотрите, как наша доска превращается в цирковую арену.

Вместе с нами в цирк пришел корреспондент детского журнала.

Учитель помещает на доску рисунки цирковой арены и юного корреспондента.

— Подумайте, зачем он взял с собой блокнот и ручку? (Чтобы записывать самое интересное о выступлении артистов.)

Послушайте: раздаются торжественные звуки оркестра.

Учитель включает запись циркового марша.

— Прожектора осветили арену. Сейчас должны выйти цирковые артисты. Поаплодируем им.

Учитель помещает на доске красочные рисунки тигров и льва.

— Кто же герои представления? (Тигры и лев.)

Посмотрите на них внимательно. Какие это животные? (Они большие, сильные.)

Какая у льва грива? (Огромная, лохматая.)

Какого цвета грива? (Золотая, рыжая.)

Есть ли грива у тигра? (У тигра гривы нет.)

Чем еще отличается лев от тигра? (Тигр полосатый. У льва хвост похож на кисточку, а у тигра хвост без кисточки.)

Составим небольшой текст, в котором опишем, какие они, эти артисты.

Учитель помещает на доске вопрос «Какие они?».

— Кто хочет поделиться своими впечатлениями? (Лев и тигр — большие звери. У них сильные лапы с когтями и очень страшная пасть. У льва длинная рыжая грива. Тело тигра — в черную полоску.)



Корреспондент детского журнала, описывая тигра и льва, составил такой текст.

Учитель помещает на доске следующий текст:

В цирке я видел льва и тигра. Эти звери большие, гордые и красивые. Лев отличается от тигра длинной, густой, золотой гривой. Кончик хвоста похож на кисточку. Тигр весь в чёрных, блестящих полосках. Мне понравились эти звери.

— Прочитайте и объясните, почему эту запись мы называем текстом? (Эту запись мы можем считать текстом, так как здесь все предложения связаны друг с другом. Речь в этих предложениях идет об одном и том же: как выглядят лев и тигр, какие это красивые герои представления.)

Озаглавим текст. («Лев и тигр», «Красивые звери».)

Какой заголовок, по вашему мнению, больше подходит? (Красивые звери.)

Почему? (Отвечает на вопрос «Какие они?».)

В тексте «Красивые звери» описываются животные, перечисляются их признаки. Такой текст называется *описанием*.

Как называется текст, в котором описывается внешний вид животных? (Описание животных.)

А если в тексте описывается внешний вид игрушки? (Описание игрушки.)

Текст, в котором содержится описание предметов, называется *текст-описание*.

Но вот опять играет оркестр. Как вы думаете, о чем это говорит? (Будет выступление.)

Вот дрессировщик вынес тумбы, лестницу и повесил кольца.

Учитель помещает на доске вопрос «Что делают звери?».

— Что будут делать тигры и лев? (Лев будет прыгать с тумбы на тумбу, а тигры будут вставать друг другу на спину. Они будут делать пирамиду. Потом звери будут прыгать через огненный обруч. Дрессировщик попросит всех героев представления встать на задние лапы.)

Во время ответов детей учитель моделирует действия животных, используя динамическое пособие на доске.

— Прочитайте небольшой текст, в котором юный журналист рассказывает, повествует о том, как выступают лев и тигры.

Учитель помещает на доске текст-повествование:

В цирке лев и тигры показывают интересные номера. Они прыгают с тумбы на тумбу, делают пирамиды, вставая друг другу на спину. Самым зрелищным номером программы был прыжок тигра через огненное кольцо. Цирковым артистам аплодировал весь зал.

— Поможем юному журналисту и озаглавим текст. («Звери выступают», «Лев и тигры».)

Какой заголовок больше подходит и почему? (Заголовок «Звери выступают» подходит больше, потому что в тексте говорится именно о выступлении животных, о том, что они делают.)

Текст, в котором говорится, повествуется о том, что делают звери, называется *текст-повествование*. Как называется текст, в котором говорится, повествуется о том, что дети пускают кораблики? (Это повествование об играх детей.)

Если в тексте о чем-то рассказывается, то это текст-повествование.

Учитель помещает на доске вопрос «Почему звери послушны?».

— Прочитайте последний вопрос, записанный на доске («Почему звери послушны?»)

Как вы считаете, почему звери послушны? Кто хочет порассуждать? (Дрессировщик любит своих зверей, подкармливает их, гладит по голове и спине. Животным нравится ласка.)

Прочитайте, как на этот вопрос ответил юный корреспондент.

Учитель помещает на доске текст:

Лев и тигры послушно выполняют приказы дрессировщика. Почему послушно? Дрессировщик каждый день с ними занимается. Он не кричит на зверей и не бьет их. После выполненного упражнения лев и тигры получают награду — вкусный кусочек мяса. Дрессировщик любит своих зверей. Вот почему они его слушаются.

— Вот как рассуждает юный журналист. Поможем ему подобрать к этому тексту заголовок. («Почему звери послушны?»)

Как называется текст, который содержит рассуждение? (Текст-рассуждение.)

3. Первичное обобщение о типах речи.

— Перечитайте еще раз эти три текста. Сравните их. Что общего в этих текстах?

Чем они похожи? (Главные герои всех текстов — лев и тигры.)

Информация о тиграх и льве в текстах разная или одинаковая? (Разная.)

Что именно вы узнаете о зверях из каждого текста? (Из первого текста мы узнаем, как выглядят животные, из второго — что они делают, из третьего — почему они так послушны.)

Что вы узнаете из текста-описания? (Мы узнаем, как выглядит предмет.)

О чем рассказывает текст-повествование? (О событиях.)

Как называется текст, который содержит рассуждение? (Рассуждение.)

4. Первичное закрепление изученного материала.

Для организации первичного закрепления изученного материала учащимся раздается по три карточки с дидактическими текстами (описанием, повествованием, рассуждением). Учащиеся должны прочитать тексты и определить их типы. Приве-

дем карточки, использованные для проведения этой работы.

Васька — маленький котик. У него серенький лобик, бархатные лапки, острые коготки. Ушки у Васьки торчат, усы длинные, а шубка шёлковая.

Идёт козлик по дорожке. Бородкой потряхивает, копытцами постукивает, блеет, зовёт козлят.

Почему Тюпу называли Тюпой.
Когда наш кот удивляется или видит что-то непонятное и интересное, он двигает губами и тюпает: «Тюп-тюп-тюп».

5. Рекомендации для самостоятельной работы.

— Дома расскажите своим близким о нашем уроке. Составьте, кто хочет, маленькие тексты разного типа (описание, повествование и рассуждение). Сделайте рисунки к своим текстам.

Как учить младших школьников английской фонетике?



Е.В. ПИЛИПЕНКО,

выпускница факультета, старший преподаватель,
учитель школы № 147, Москва

Основной целью обучения иностранному языку в начальной школе является развитие у учащихся умений общаться на изучаемом языке.

Нередко стремление учителя к достижению как можно более раннего говорения и чтения на иностранном языке приводит к забвению задач постановки правильного произношения, формирования фонетических умений.

Сложность обучения младших школьников фонетике состоит в том, что речевой аппарат ребенка еще слабо активизирован, не обладает необходимой гибкостью усвое-

ния строя иностранного языка. Детям трудно запомнить, в каких случаях и как именно должны работать органы речи, трудно осознать, что от правильного произношения слов зависит понимание сказанного на другом языке.

В настоящее время в практике начального обучения английскому языку в школах разного уровня используются различные учебно-методические комплекты (УМК), одним из которых является УМК «Enjoy-1» для общеобразовательных школ (авторы М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Е.А. Ленская) и др. Цель данного комплек-



та — формирование у учащихся умения общаться на английском языке. Важным направлением обучения является постановка правильного произношения, необходимого для последующего общения на иностранном языке, а следовательно, особое внимание должно быть уделено развитию у детей фонетических навыков.

Обучение по учебно-методическому комплексу М.З. Биболетовой начинается так: на первом уроке дети, узнавая новые для себя английские слова, учатся знакомиться, называют свое имя, спрашивают имя собеседника, здороваются (Hello) и прощаются (Good-bye) на английском языке.

Однако в рекомендациях к уроку не содержится указания на использование единиц речевого этикета в различных ситуациях общения, что, по нашему мнению, необходимо и влечет за собой введение дополнительных форм приветствия и прощания (Good morning, Bye). Аудиозапись кассеты УМК М.З. Биболетовой, к сожалению, не содержит фразы, которые изучались на уроке и, следовательно, требуют тренировки. Эти фразы к тому же включают достаточно сложные гласные (дифтонги) и согласные (не имеющие аналогов в русском языке) звуки, которые учащимся трудно правильно произнести самостоятельно. Заметим, что аудиозапись сделана одним женским голосом, а это представляется нам нецелесообразным: дети должны слушать английскую речь, произносимую разными голосами (мужским, женским, детским).

На наш взгляд, на начальном этапе обучения иностранному языку необходимо подробно объяснять учащимся действия речевого аппарата и кропотливо, основательно работать над каждым звуком, чтобы приучить учеников к управлению своими речевыми действиями. Только так учитель может сформировать у учащихся серьезное, ответственное отношение к звуковой стороне речи.

Опыт показывает, что у младшего школьника мотивация изучения иностранного языка в начале школьного курса достаточно высока, и ученики, несмотря на быстрое утомление, готовы отрабатывать каж-

дый звук. Комфортному запоминанию артикуляционного уклада и слухового образа звука способствует использование игрового материала (считалок, чистоговорок, детских стихов и др.).

В дополнение к сказанному приведем фрагмент урока, на котором дети учатся приветствовать друг друга, прощаться и знакомиться на английском языке с использованием фраз «Good morning», «Hello», «What is your name?», «My name is...», «Good-bye». В ходе этой работы учитель развивает фонетические умения и навыки учащихся, совершенствует их слухопроизводительную культуру.

Фрагмент урока.

Учитель, показывая на себя, говорит: «My name is...» и повторяет эту фразу несколько раз.

— Что означает эта фраза, как вы думаете? (Меня зовут, мое имя.)

Правильно. Сейчас мы потренируемся произносить эту фразу. Но чтобы лучше получалось, будем произносить каждое слово отдельно, стараясь при этом произнести каждый звук правильно. Это очень важно, так как из-за неправильного произношения вас могут не понять. Первое слово «My» — мой, мое. Звук [m] произносим «в нос», губы вместе, немного сжаты, образуют преграду для воздуха, который проходит через нос. Произнесем этот звук вместе, хором.

Ученики произносят звук. Учитель корректирует допускаемые ошибки.

— Как вы думаете, отличается ли этот звук от похожего звука в русском языке? Произнесите разные слова.

Ученики произносят, например, слова *мама, мел, молоко, домик*. Учитель объясняет различия в произношении русских и английских звуков.

— Следующий звук [n] произносим «в нос», кончик языка при этом находится на бугорках за верхними зубами. Произнесем этот звук все вместе, хором.

Далее отрабатывается произношение данного звука за учителем.

— Звук [i]. Этот звук похож на русские звуки [ы] и [и]. При произнесении звука [i] губы слегка растянуты, язык находится у основания нижних зубов. Потренируемся в произношении этого звука хором, по-

том его произнесет каждый, а мы послушаем, удастся ли вам произносить этот звук правильно.

What is your name? Что значит эта фраза, как вы думаете? (Как твое имя? Как тебя зовут?) What is your name? (My name is...)

Ученики произносят эту фразу, называя свое имя. Для создания слуховой опоры учитель может воспользоваться примерами, предложенными на кассете.

— Теперь произнесем фразу «What is your name?». Сложный звук [w] — губы выдвигаем вперед, трубочкой и образуем щель. Язык приподнят. Затем губы необходимо резко растянуть, оставляя их напряженными.

Во время отработки звука можно предложить детям вспомнить, как они целуют маму, папу, бабушку.

— Следующий звук [t]. Касаемся языком бугорков за верхними зубами — это преграда. Произносим на выдохе с шумом.

Ученики находят альвеолы и тренируются произносить звук [t].

— Звук [z] похож на русский язык звук [з], но он слабее.

Теперь будем учиться здороваться. Приветствуя друг друга, вы можете говорить

«Hello», но в общении с учителем следует говорить «Good morning». Сегодня на уроке мы будем учиться произносить эти фразы. Но обратите внимание на звук [h], на его произношение. Поднесем руку ко рту. Сильный или слабый выдох мы делаем? (Слабый.)

Ученики подносят руку, выдыхают воздух и произносят звук несколько раз.

— Звук [e] схож с русским звуком [э], но русский звук более закрытый, не широкий. При произношении звука [l] необходимо найти кончиком языка бугорки за верхними зубами.

Ученики учатся произносить звук [e].

Далее учитель работает над произношением фразы «Good morning». При этом целесообразно обратить внимание на звуки [d] и [n], поскольку первый в потоке речи перед звуком [m] не произносится четко, а второго в русском языке нет.

В конце урока дети учатся произносить слово «Good-bye».

Важным условием успешного формирования фонетических умений младших школьников на уроках иностранного языка являются прочное знание учителем фонетики и высокая слухопроизносительная культура.



Речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия



С.Я. РОМАШИНА,

доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ

В последнее время все больше внимания педагогической общественности привлекает проблема качества подготовки учителей.

Проблема подготовки учителя к реализации его главной функции — качественно управлять образовательным процессом — выходит на первый план. В связи с этим особое значение приобретает развитие ком-

муникативной компетентности учителя как средства реализации его дидактических функций в педагогическом общении. Осознанно ли учитель пользуется средствами речи для организации учебного процесса? Что должен знать учитель о коммуникативной природе управления учебной деятельностью учащихся?



Ведущим компонентом в обеспечении взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, учителя и класса становится дидактическое коммуникативное воздействие (ДКВ). Это сложное психолого-педагогическое явление вбирает существенные характеристики следующих понятий:

- воздействие как влияние на ученика как личность с целью его развития;
- воздействие учителя на класс как совокупный субъект педагогического процесса;
- дидактическое коммуникативное воздействие как обучающий и управленческий механизм процесса общения.

В ходе проведенного функционального анализа дидактической речи учителя начальных классов (целенаправленных речевых действий на уроках) нами была выявлена неизменная модель его речевого, коммуникативного воздействия на младших школьников. Каково же назначение речевых действий педагога?

Изучение направленности этих действий учителя с позиций субъект-субъектного взаимодействия позволило выделить такие функции его воздействия, как информативная, организующая, контролирующая, стимулирующая, фасилитативная (облегчающая).

Таким образом, дидактическое коммуникативное воздействие представлено нами как сложная многофункциональная структура, каждый элемент которой имеет свое предназначение, свою функцию.

Благодаря информативной функции дидактического коммуникативного воздействия обеспечивается сообщение учащимся новой, дополнительной информации (проблемного характера) либо реализуется установка (инструктивного характера). Согласно организующей функции ДКВ, учащиеся нацеливаются на освоение учебного материала. Кроме того, организующая функция управляет их вниманием, регулирует степень активности, организует индивидуальную, групповую, хоровую формы учебной деятельности. В соответствии с контролирующей функцией ДКВ проверяется степень понимания и уровень выполнения учащимися заданий. Благодаря реагирующей функции ДКВ обеспечивается оценочное суждение. Согласно сти-

мулирующей функции ДКВ, создаются условия для внутренней мотивации учащихся, проблематизации и диалогизации процесса обучения. Наконец, в соответствии с фасилитативной функцией ДКВ согласуются действия учащихся, обеспечивается благоприятный психологический настрой, предоставляется возможность выбора, предупреждаются ошибки и оказывается своевременная помощь с учетом индивидуальных возможностей школьников. (Как вы считаете? Как бы вы поступили на моем месте? Что именно вы думаете?)

В совокупности все перечисленные функции являются дидактическими и осуществляют гибкое, гуманное управление учебной деятельностью учащихся через разные вербальные формы предъявления заданий, инструкций и др.

Определив строение дидактического коммуникативного воздействия как многофункциональную структуру во взаимозависимости и взаимосвязи ее элементов, мы выявили ее динамический характер, который достигается под влиянием ряда педагогических факторов: образовательная парадигма, образовательная область, ступень образования, стиль педагогического общения.

Решая задачи гуманизации образования, современный учитель выполняет новые роли:

- организатора, гибко направляющего учебные действия младших школьников;
- партнера, организующего диалогическое общение в учебном процессе;
- фасилитатора — помощника, обеспечивающего условия для осмысленного учения и принятия учеником себя как самоценности.

Разделение учителем начальных классов названных позиций и ролей в педагогическом общении строится на качественно других взаимоотношениях с обучающимися: доверии, взаимопонимании, сопереживании, сочувствии, взаимопомощи, толерантности и т.п. Задачей учителя становится не жесткая активизация учебной деятельности, а создание условий для внутренней мотивации школьников (чтобы ученик захотел читать, писать, говорить, слушать). Здесь на первый план вы-

ходит роль учителя-помощника, советчика, способного понять, принять ученика, вселить в него оптимизм.

Перенос акцента с преподавания на фасилитацию учения (облегчение группового процесса в общении) рассматривается нами как выражение эмпатийного, рефлексивного способа воздействия педагога на сознание, эмоции и волю ребенка.

Основными установками учителя-фасилитатора являются:

- открытость (способность выражать и транслировать собственные мысли и переживания в межличностном общении с учащимися);
- принятие, доверие (внутренняя уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Или педагогический оптимизм, опора на положительные качества воспитанника);
- эмпатическое понимание (видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося как бы его глазами).

Учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым все необходимые условия для активизации их осмысленного учения и личностного развития в целом.

Раскрывая далее функциональный характер дидактического коммуникативно-

го воздействия учителя на класс, подчеркнем, что фасилитация может присутствовать в реализации других пяти функций, обеспечивая модальную окраску речевых действий учителя. Например, осуществляя контролирующую функцию, учитель, обнаружив невыполнение домашнего задания школьником, обращается к нему не с замечанием («Иванов, ты опять не готов, не выучил слова»), упрекая и подавляя его мажорное настроение, а выбирает адекватное решение дидактической задачи другими вербальными (словесными) средствами («Саша, если ты к следующему уроку будешь знать название животных на английском языке, то сможешь провести экскурсию по зоопарку»). В этом случае учитель служит источником эмоционального заряжения учащегося и вызывает заинтересованность в учении, а не читает мораль, снижая активность его включения в образовательный процесс. Другими словами, на основе соотнесения дидактических задач и средств их вербальной реализации у педагога формируется определенная программа коммуникативного воздействия на класс.

Таким образом, дидактическое коммуникативное воздействие учителя на младших школьников — это специфическая, индивидуальная программа коммуникативного поведения учителя, реализация которой способствует повышению качества обучения младших школьников.





Новое в преподавании математики полезно только тогда, когда на опыте проверено, что оно лучше старого.

П.Л. Чебышев

Математика, информатика, труд



методической подготовке учителя к обучению математике, стимулирующему развитие младших школьников



В.С. ОВЧИННИКОВА,
старший преподаватель

Решение проблемы стимулирования развития младших школьников в процессе обучения математике зависит прежде всего от готовности учителя к соответствующей деятельности. По нашему глубокому убеждению, эту готовность определяет как содержание методического курса, которое будущие учителя изучают в учебных заведениях (колледжах, университетах), так и способ изучения этого содержания.

В современных условиях, когда обучение младших школьников может осуществляться по любой из существующих технологий, нашедших отражение в различных программах, соответствующих им учебниках и методических рекомендациях, учитель должен быть готов к осознанному выбору и успешной реализации одной из них. Такая задача может быть решена тогда, когда содержанием методического курса становится система действий, составляющих методическую деятельность учителя, направленную на обучение младших школьников математике. Эта система выстраивается благодаря выделению общих способов действий, предопределяющих возникновение и развитие других, связанных с ними методических действий. Мы знакомим с

ней читателей журнала «Начальная школа» в статье «О методической подготовке учителей начальных классов» (1999. № 3. С. 50–55). Теперь остановимся на вопросе о приемах формирования общих способов действий методической деятельности, напомним лишь, какие именно действия рассматриваются нами в качестве общих способов. Это:

1) адекватный перевод с научного языка, на котором сформулированы в математике законы определения понятий, алгоритмы действий на язык, доступный пониманию младшего школьника: язык образов, язык действий, естественный язык с применением уже известных детям терминов и символов;

2) выявление учебных и развивающих возможностей того или иного задания по математике для младших школьников;

3) выявление учебных и развивающих проблем, возникающих у школьников в зафиксированный момент обучения.

Широкими возможностями относительно включения студентов в процесс качественного усвоения данных способов действий обладает *задачный подход* к организации их учебной деятельности. Этот подход предполагает осуществление мето-

дической подготовки студентов путем решения *системы учебно-методических задач*. (Одна из таких систем представлена в учебном пособии «Методика обучения решению задач в начальной школе», созданном автором данной статьи и опубликованном издательством «Жизнь и мысль» ОАО «Московские учебники» в 2003 г.) Обладая дидактизмом и потенциальной способностью создавать проблемные ситуации, задачи положительно воздействуют на учебную мотивацию студентов, развивают продуктивную форму анализа, прививают «вкус» к интеллектуальному труду, придают деятельности студентов прикладной характер, обеспечивают высокий уровень усвоения предметного содержания. Приведем несколько примеров применения учебно-методических задач в процессе подготовки учителя к обучению младших школьников математике.

Работа по усвоению первого из перечисленных выше общих способов действий начинается с формирования умения производить анализ определений, алгоритмов и т.д. с целью подготовки учителя к работе, в процессе которой он будет грамотно освещать тот или иной вопрос начального курса математики. Овладеть таким умением студентам помогают задачи, требующие сравнить качество воспроизведения определения (алгоритма, формулировки закона и т.д.) до и после его анализа по данным вопросам. Приведем пример такой учебно-методической задачи.

Прежде чем приступить к разработке урока, посвященного ознакомлению с новым учебным материалом, учителю необходимо освежить в памяти или уточнить какие-то моменты той математической теории, которая лежит в основе предъявления учебного материала детям. С этой целью полезно выполнить анализ соответствующих научных сведений с помощью вопросов, ответы на которые являются важными для грамотного освещения учебного материала. Это даст учителю ясное понимание того, *чему* следует учить школьников.

Задача 1. Сравните процесс вашего воспроизведения теоретико-множественного определения понятия «натуральное

число» до и после ответов на следующие вопросы.

Определение. Натуральное число — это общее свойство класса конечных равно-мощных множеств.

Вопросы.

1. Какую смысловую грань понятия описывает данное определение?
2. В результате какой операции над множествами образуются классы?
3. Из каких элементов состояло множество (дайте им характеристику), подвергнувшееся этой операции?
4. Что образуется в результате выполнения этой операции?
5. Из каких элементов (дайте им характеристику) состоят множества, называемые в определении классами?

6. Какие из явно и неявно упомянутых в определении множеств являются конечными, а какие — бесконечными?

7. Почему можно утверждать, что свойство «быть равномощным» присуще любому элементу какого-либо класса, выделившегося в результате классификации, о которой идет речь в данном определении?

8. Почему термин «равномощный» не используют для обозначения общего свойства класса, описываемого в данном определении?

9. Каким термином пользуются для обозначения общего свойства отдельно взятого класса конечных равно-мощных множеств? (Приведите несколько примеров.)

На данном этапе методической подготовки учителя оказываются полезными и задачи на сравнение текстов, сформулированных научным языком, и соответствующих текстов из учебников математики для детей (см. задачи 2, 3). Задачи такого рода, требуя применения математической теории в условиях работы с учебником как средством организации учебной деятельности учащихся, способствуют не только усвоению этой теории. Они помогают студентам осознать объем и глубину знаний, которые могут получить младшие школьники благодаря материалам учебника, а также знакомят с различными способами передачи научного знания детям. Приведем примеры таких задач.

Задача 2. В учебнике математики для I класса (I–III) В.В. Давыдова и его соавторов





(1995) для раскрытия смысла понятия «ноль» предлагается следующее задание:

Е ● ————— ●

А ● ————— $\frac{A}{E} = 3$ $\frac{C}{E} = 1$

В ● ————— $\frac{B}{E} = 2$ $\frac{K}{E} = 0$

С ● —————

К ● —————

Построй отрезки по формулам.

Какая смысловая грань понятия «ноль» открывается младшим школьникам при его выполнении:

а) число 0 как характеристика пустого множества;

б) число 0 как результат измерения величины при единице измерения, которая больше измеряемой величины.

Каким образом в данном случае проявляется другой смысловой аспект понятия «ноль»?

Задача 3. В учебнике математики для I класса (I–IV) Н.Б. Истоминой (2000) для раскрытия смысла понятия «ноль» предлагается такое задание:

Расскажи, что изменяется в каждой паре картинок. Выбери равенства, которыми можно записать эти изменения.

○○○○ → ○○○○○○	$5 - 1 = 4$
○○○○○ → ○○○○	$4 + 2 = 6$
○○○○○○○ → ○○○○○	$9 - 9 = 0$
○○○○○○○○○ →	$4 + 0 = 4$
○○○○○○○○○ →	$7 - 2 = 5$
○○○○ → ○○○○	$7 + 0 = 7$
○○○○○○○ → ○○○○○○○	$4 - 0 = 4$
	$7 - 0 = 7$

Можно ли утверждать, что выполнение данного задания способствует формированию представления о нуле как о числе, характеризующем пустое множество? Почему вы так думаете?

В задачах 2 и 3 от студентов требуется установить соответствие между признаками понятия «ноль», указанными в его научных определениях, и теми признаками, которые так или иначе нашли отражение в заданиях для учеников. Побуждая студентов к применению математического знания в

условиях решения методической задачи, встающей перед учителем всякий раз, когда при отборе заданий для учащихся он решает вопрос, чему будут учиться дети, выполняя задание из учебника, такие задачи способствуют более глубокому усвоению математической теории. А это, в свою очередь, влияет на качество подготовки учителя к реализации принципа научности в обучении младших школьников математике. Такую же цель преследуют и учебно-методические задачи на сравнение продуктов деятельности учащихся, выполнявших одно и то же задание учебника.

Задача 4. Ученики начальных классов выполняли задание¹: «Объясни решение:

$48 : 2 = (40 + 8) : 2 = 40 : 2 + 8 : 2 = 20 + 4 = 24$ ».

Дети объясняли решение по-разному.

Одни объясняли следующим образом: «Так как любое двузначное число можно записать в виде суммы разрядных слагаемых, где первое слагаемое обозначает количество десятков, а второе — количество единиц, и число 48 — двузначное (оно состоит из четырех десятков и восьми единиц), то его и заменили суммой чисел $40 + 8$. Получилось, что теперь надо сумму $(40 + 8)$ разделить на число (2). Сумму разделить на число можно так: разделить на число каждое слагаемое и полученные значения частных сложить. Тот, кто решал, действовал по этому правилу: первое слагаемое 40 разделил на число 2 и получил значение частного 20, затем разделил второе слагаемое 8 на число 2 и получил 4, результаты деления сложил $20 + 4$ и получил значение частного $48 : 2$. Оно равно числу 24».

Другие объяснили решение следующим образом: «Чтобы разделить 48 на 2, число 48 заменили суммой разрядных слагаемых 40 и 8. Сначала 40 разделили на 2, потом 8 разделили на 2 и результаты деления сложили: 40 разделить на 2, получится 20; 8 разделить на 2, получится 4; к 20 прибавить 4, получится 24».

Чем отличаются ответы учащихся? Что знают и умеют одни, а что знают и умеют другие?

Формированию умения выявлять учебные и развивающие возможности какого-либо задания из учебника математики для

¹ См.: Моро М.И. и др. Математика: Учеб. для 3 класса трехлетней нач. школы. М., 1997. С. 21.

Задача 7. Установите соответствие между заданиями и их условными названиями². (см. табл.)

²В таблице приведены задания из учебника Н.Б. Истоминой «Математика. 2 класс» (Смоленск, 2000).

Задача 8. В учебнике математики для начальной¹ школы есть задание:

Обычные и «сказочные» числа запиши в виде суммы разрядных слагаемых:

$$\begin{array}{ll} 526 = & \Psi 0 P = \\ Y \Psi P = & 720 = \\ 801 = & P \Psi 0 = \end{array}$$

Примечание: для записи нуля во всех случаях применяется одна и та же цифра — 0.

Почему можно утверждать, что данное задание побуждает учащихся к абстрагированию и обобщению?

Задача 9. Младший школьник рассуждал так: «Действие, записанное в скобках, выполняется первым, значит, чтобы найти значение выражения $6 + (3 + 1)$, сначала надо сложить числа 3 и 1.

Какого вида это умозаключение: индуктивное, дедуктивное или заключение по аналогии?

Задача 10. Какое требование можно сформулировать к данному условию, чтобы оно побудило школьников к индуктивному умозаключению?

- | | |
|----------------------------|--------------------|
| 1 дес. 1 ед. — одиннадцать | 1 дес. 4 ед. — ... |
| 1 дес. 2 ед. — двенадцать | 1 дес. 5 ед. — ... |
| 1 дес. 3 ед. — тринадцать | 1 дес. 6 ед. — ... |
| 1 дес. 7 ед. — ... | |
| 1 дес. 8 ед. — ... | |
| 1 дес. 9 ед. — ... | |

1. Составь названия чисел по данным образцам.

2. Рассмотрев образцы, вспомни правило, по которому составляется название чисел, и, воспользовавшись им, напиши названия чисел во втором и третьем столбиках.

3. Угадай правило, по которому составляются названия данных чисел.

4. Угадай правило, по которому составляются названия данных чисел, и дай названия числам, пользуясь этим правилом.

В процессе формирования умения выявлять учебные и развивающие проблемы учащихся выделяются два аспекта. С одной стороны, студентов необходимо научить устанавливать, какие именно проблемы переживают школьники в данный момент их обучения. С другой стороны, важно научить студентов находить зада-

ния, обостряющие противоречия, на которых основываются испытываемые учащимися проблемы, а также способствующие осознанию и решению этих проблем младшими школьниками. Наиболее полезными для достижения указанных целей являются учебно-методические задачи на анализ (с соответствующей целью) продуктов деятельности учащихся начальных классов (задача 11) и заданий для младших школьников (задача 12).

Задача 11. Ученик прекрасно справлялся с решением уравнений типа:

$$\begin{array}{ll} 4 + x = 17 & 7 - x = 56 \\ 13 - x = 5 & 49 : x = 7 \text{ и т.п.} \end{array}$$

Тогда учитель предложил ему, воспользовавшись калькулятором (ученик еще не умел выполнять действия с многозначными числами), решить уравнения:

$$\begin{array}{ll} 356 + x = 485 & 532 - x = 1596 \\ 2300 - x = 498 & 2660 : x = 5. \end{array}$$

Школьник с заданием не справился.

Какие учебные и развивающие проблемы может испытывать этот ученик? Каковы противоречия, лежащие в их основе?

Задача 12. Учитель предложил учащимся задачу: «Чтобы узнать, сколько черных и сколько белых кружков здесь нарисовано, достаточно посчитать либо белые, либо черные кружки, так как известно, что черных кружков столько же, сколько белых. Какие кружки вы предпочли бы считать и почему?»

.....
.....

○○○○○○○○○○
○○○○○○○○○○
○○○○○○○○○○
○○○○○○○○○○
○○○○○○○○○○
○○○○○○○○○○

Какое из данных высказываний об этом задании для младших школьников вы считаете правильным, а какое — нет? Объясните почему.

1. Это задание обостряет противоречие между склонностью учащихся к мгновенному получению результата деятельности и их неумением удерживать в памя-

¹ См.: Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Математика. 1 класс: Учеб.-тетрадь для первоклассников. М., 1995. С. 210.

ти конечную цель деятельности длительное время. В результате дети осознают проблему, связанную с их психологическими особенностями, которая заключается в необходимости научиться помнить о главном требовании задания на всех этапах его выполнения.

2. Это задание обостряет противоречие

между известным способом действия и новой условиями знакомой задачи, которая заключается в увеличении количества пересчитываемых предметов. В этих условиях учащимися осознается, что старый способ действия в новых условиях становится нерациональным. Это побуждает их выбрать и усвоить новый способ действия.

Возможности курса по выбору для улучшения подготовки учителя к обучению младших школьников решению задач на процессы



Е.А. ПОПОВА,
выпускница факультета, аспирант

Известно, что обучение младших школьников решению задач на процессы (движение, работу и др.) сопряжено с большими трудностями. Чаще всего они связаны с тем, что учащиеся не понимают сути процесса, который рассматривается в задаче, не знают характеризующих его величин. Основные процессы, которые встречаются в школьных текстовых задачах, и величины, их характеризующие, представлены в таблице.

Отсутствие правильных представлений об этих процессах приводит к тому, что учащиеся оказываются не в состоянии самостоятельно разобраться в задаче, путаются в ее условиях, не вычленяют важные отношения между величинами, не могут наметить (спланировать) последовательность своих действий при решении задачи. При работе с задачами на процессы нужна грамотная, хорошо продуманная помощь учителя, поэтому будущие учителя должны четко знать особенности таких задач, этапы их решения, трудности, возникающие у младших школьников на каждом из этих

Процесс	Величины, характеризующие этот процесс
равномерное движение	скорость, время, пройденный путь
купля-продажа	цена, количество, стоимость
измерение массы	масса одного предмета, число предметов, масса всех предметов
измерение площади прямоугольника	длина прямоугольника, ширина прямоугольника, площадь прямоугольника
работа	производительность труда, время работы, весь объем работы
расходование материалов	норма расхода материала на одно изделие, число изделий, расход материалов на все изделия
сбор урожая	урожайность, площадь посева, весь урожай, собранный с этой площади

этапов, и методику обучения, основанную на усвоении приемов действий на каждом этапе решения.



Как известно, решение текстовых задач на процессы связано с построением различных вспомогательных моделей, технология работы с которыми недостаточно описана в методической литературе. Учителю следует понимать, что построение моделей (таблиц, схем, специальных схематических чертежей) на этапе анализа значительно облегчает поиск плана решения задачи, так как, с одной стороны, модели представляют собой результат анализа задачи, а с другой — моделирование организует и направляет поиск плана решения задачи.

Следует отметить, что небольшое количество часов, отводимых в Государственном образовательном стандарте по специальности «Педагогика и методика начального образования» на изучение курса методики обучения математике, не позволяет рассмотреть все сложности и тонкости обучения младших школьников решению задач на процессы. Недостаточность этой подготовки проявляется на педагогической практике. Поэтому студентам выпускных курсов факультета начальных классов предлагается курс по выбору «Обучение младших школьников решению текстовых задач на процессы». Его задачей является расширение и углубление подготовки будущих учителей, полученной в курсе «Методика обучения математике», в области обучения младших школьников решению текстовых задач.

В процессе изучения этого курса студенты могут:

- расширить знания об особенностях текстовых задач на процессы и различных методических подходах к обучению решению таких задач в начальной школе;
- проанализировать процесс решения задачи и рассмотреть каждый из его этапов на примере задач на движение и другие процессы;
- освоить методические приемы формирования умений на каждом из этапов решения задач на процессы.

Содержание курса включает в себя несколько тем.

Тема 1. Особенности текстовых задач на движение, работу и другие процессы. Этапы решения таких задач (8 ч).

Роль и место текстовых задач в обучении математике в начальной школе. Про-

цессы движения, работы, купли-продажи и др. Величины, характеризующие эти процессы. Зависимости между ними. Моделирование в процессе решения задач на процессы. Этапы решения таких задач.

Тема 2. Особенности методики обучения решению текстовых задач на процессы в различных методических системах обучения математике (8 ч).

Методические подходы к обучению младших школьников решению текстовых задач на процессы. Частный подход к обучению решению задач и его особенности. Общий подход и его особенности. Анализ учебников математики для начальной школы по различным методическим системам.

Тема 3. Методика обучения решению текстовых задач на процессы, основанная на усвоении приемов действий на каждом этапе решения задачи (10 ч).

Приемы формирования умения анализировать задачу, составлять план решения задачи, осуществлять план решения задачи, осуществлять проверку задачи.

Тема 4. Методика проектирования урока решения текстовых задач на процессы (8 ч).

Подготовительные периоды к решению задач на движение и другие процессы. Проектирование урока с задачами на движение, работу и другие процессы. Использование компьютерных технологий при обучении решению задач в начальной школе.

К концу изучения данного курса студенты должны:

- владеть приемами формирования умений, составляющих каждый этап решения задач на процессы;
- уметь строить вспомогательные модели к задачам на процессы;
- уметь осуществлять логико-математический анализ задач на движение и другие процессы из любого учебника математики для начальных классов;
- уметь проектировать урок решения текстовой задачи на процессы;
- уметь обнаруживать проблемы, возникающие у младших школьников в процессе решения задач на процессы.

На проведение данного курса по выбору

отводится 34 часа. В конце курса проводится зачет.

При изучении курса используются различные виды учебной деятельности:

- повторяется теоретический материал по математике и методике обучения математике, знание которого необходимо учителю для грамотного обучения младших школьников решению текстовых задач;

- анализируется материал различных учебников математики для начальной школы, связанный с обучением решению текстовых задач на процессы;

- решаются методические задачи, посредством которых студенты совершенствуют свою подготовку в области обучения младших школьников решению задач на процессы;

- выполняется письменная работа по темам, связанным с методикой обучения решению задач на процессы. Нами сформулированы следующие темы письменных работ.

1. Приемы введения понятия «задача на движение».

2. Приемы введения понятия «задача на куплю-продажу».

3. Приемы введения понятия «задача на работу».

4. Приемы обучения младших школьников чтению задач на процессы.

5. Приемы обучения младших школьников составлению графических моделей задач на процессы.

6. Приемы обучения младших школьников составлению кратких записей задач на процессы.

7. Приемы обучения младших школьников составлению плана решения задач на процессы.

8. Приемы обучения младших школьников проверке решения задач на процессы.

9. Обучение младших школьников приему перефразирования на материале задач на процессы.

10. Обучение младших школьников приему перестановки смысловых частей задач на процессы.

11. Приемы использования вещественных (предметных) моделей при работе над задачами на процессы.

12. Приемы использования графических моделей при работе над задачами на процессы.

13. Приемы использования знаковых моделей при работе над задачами на процессы.

14. Приемы анализа и поиска плана решения задач на процессы в учебниках для начальной школы¹.

15. Методика обучения решению задач на движение в системе... (по выбору студента).

16. Методика обучения решению задач на работу в системе... (по выбору студента).

17. Методика обучения решению задач на покупку-продажу в системе... (по выбору студента).

Опыт проведения данного курса в выпускных группах показал, что на преддипломной педагогической практике студенты могут проанализировать методические подходы к обучению решению текстовых задач, которых придерживается учитель класса, где проходит практика; ориентируются в различных программах и учебниках по математике для начальной школы; успешно применяют методические приемы работы над задачами на процессы и добиваются положительных результатов в обучении младших школьников решению указанных задач.

¹ Учебник для начальной школы студенты выбирают самостоятельно.



Преемственность между детским садом и начальной школой в формировании элементарных математических представлений

Курс по выбору студента



Е.А. КОНОБЕЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент

Преемственность между детским садом и начальной школой в формировании элементарных математических представлений является составной частью проблемы преемственности дошкольного и начального образования, которая, в свою очередь, является одной из сложнейших и до конца не решенных проблем общего образования. Ее разрешением активно занимаются ученые, специалисты органов управления образования, педагоги, психологи, родители, но от этого она не становится менее актуальной.

Поиск путей решения рассматриваемой проблемы серьезно затрагивает проблему педагогических кадров и ставит перед системой вузовского образования ответственную задачу: подготовить такое поколение воспитателей и педагогов, которое будет способно грамотно осуществлять преемственность между детским садом и начальной школой. Выпускнику факультета начальных классов педагогического университета необходимо иметь достаточно глубокую подготовку по вопросам преемственности, уметь работать с разными возрастными группами детей и в разных производственных условиях. Практика показала, что такую подготовку курсы педагогики и методики начального обучения математике не обеспечивают.

В связи с этим на кафедре математики и методики ее преподавания в начальной школе Московского городского педагоги-

ческого университета разработан и ведется курс по выбору «Преемственность между детским садом и начальной школой в формировании элементарных математических представлений». Его цель — раскрыть основные тенденции программно-методического обеспечения, способствующего осуществлению преемственности в формировании математических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Данный курс предназначен для студентов выпускных курсов факультета начальных классов университета, хорошо знающих теоретические и методические вопросы формирования математических представлений у младших школьников. Поэтому основной акцент делается на ознакомлении студентов с разнообразными отечественными и зарубежными образовательными программами для детей дошкольного возраста, с анализом соответствующего образовательного процесса в детском саду.

Содержание курса по выбору отражено в названиях рассматриваемых тем: «Преемственность в работе детского сада и начальной школы по обучению детей математике», «Психолого-педагогическая готовность детей к школе», «Нормативно-правовые основы обновления содержания современной практики дошкольного образования», «Современные образовательные программы дошкольного обучения и воспитания», «Теоретико-методические основы

формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста».

Программа рассчитана на 20 аудиторных часов. В конце курса проводится зачет.

Приведем краткую характеристику названных тем.

Главной задачей темы «*Преемственность в работе детского сада и начальной школы по обучению детей математике*» является раскрытие значения и сущности преемственности в работе детского сада и начальной школы по формированию у детей элементарных математических представлений. С этой целью в ней рассматриваются различные подходы к определению понятия преемственности между детским садом и начальной школой в современной научно-методической и психолого-педагогической литературе. Студенты сами дают определение понятию преемственности в формировании элементарных математических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. На обсуждение вносится несколько вариантов определений, например: 1) преемственность — это связь, согласованность и перспективность всех методических компонентов процесса формирования элементарных математических представлений у дошкольников и младших школьников; 2) преемственность — это реализация единой линии умственного развития ребенка на данных этапах детства средствами математики.

Мнения студентов бывают разные, единство достигается лишь в том, что преемственность в обучении математике нельзя рассматривать как непосредственное выполнение будущими первоклассниками предметных требований к знаниям, умениям и навыкам начальной школы.

В теме «*Психолого-педагогическая готовность детей в школе*» обсуждаются следующие вопросы: что такое психологическая готовность детей к школе, какие элементарные математические знания и навыки необходимы до начала школьного обучения, нужна ли специальная математическая подготовка детей к школе и кто ее

должен осуществлять: воспитатель детского сада или школьный учитель? Данные вопросы, как правило, вызывают живой интерес аудитории, особенно на очно-заочном отделении, где учатся работающие в школах и детских садах воспитатели и учителя.

При изучении темы «Психолого-педагогическая готовность детей к школе» подчеркивается, что дошкольный возраст является периодом активного развития и становления познавательной деятельности ребенка, но изменения психики, важные для его дальнейшего развития, не происходят сами по себе, а являются результатом целенаправленного педагогического воздействия. Математическая подготовка ребенка к школе в детском саду должна быть нацелена на познание окружающего мира, формирование элементарных математических навыков и представлений, на развитие мышления и сообразительности с учетом его возрастных и психологических особенностей.

В курсе по выбору проводится анализ *нормативно-правовых основ обновления содержания современной теории и практики дошкольного образования*. На занятиях по данной теме студенты знакомятся с ключевыми позициями расширения образовательного пространства современного дошкольного учреждения на основе изучения и анализа следующих документов: «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении» [13]¹, «Концепция дошкольного воспитания» (авторы В.В. Давыдов, В.А. Петровский и др.) [13], «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации» [13], «Концепция преемственности между дошкольным и начальным образованием» [7], «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» [4].

Основной задачей темы «*Современные образовательные программы дошкольного обучения и воспитания*» является раскрытие концептуальных положений программ, их методического обеспечения, разнообразных

¹ В статье в скобках указывается номер работы из раздела «Использованная литература». — Прим. ред.



подходов в организации педагогического процесса в детском саду. На занятиях рассматриваются особенности следующих дошкольных образовательных программ: «Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста» [8], «Радуга» [11, 12], «Развитие» [9], «Детство» [2], «Программа дошкольной подготовки по математике детей 3–6 лет «Школа 2000» [6]. Студенты проводят их анализ с позиций реализации преемственности с программами начальной школы, который показывает, что преемственность в формировании математических представлений в программах по математике для дошкольных учреждений и начальных школ реализуется в основном через единство принципов построения программ. В то же время между программами для дошкольного и начального звена образования нет полной согласованности в целях и задачах формирования математических представлений. Это проявляется, во-первых, в перенесении части учебного материала из начальной школы в детский сад. Например, ознакомление с единицами длины (сантиметр, дециметр) предусмотрено как в подготовительной группе, так и в I классе. Во-вторых, в несоблюдении единой математической терминологии (величина — размер; единицы измерения величины — единицы измерения — единицы величины; мера длины — единица длины — единицы измерения длины; условная мера — условная мерка и т.д.).

Зарубежный опыт организации воспитания и обучения детей в курсе по выбору представлен педагогической системой Ф. Френбеля [5], педагогикой М. Монтессори [5, 13], Вальдорфским детским садом [13] и «Пилотной школой» [13]. При характеристике общих положений современных систем общественного воспитания за рубежом внимание студентов обращается на своеобразие методики формирования математических представлений.

На занятиях по теме «Теоретико-методические основы формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста» рассматриваются вопросы формирования у дошкольников понятия числа и представлений о величинах (длина, площадь, объем, время), обучения счету, решения простых арифметичес-

ких задач, ориентировки в пространстве. Особое внимание уделяется умственному развитию детей средствами математики, так как трудности в усвоении математики в начале школьного обучения, как правило, возникают у учащихся с низким уровнем сформированности умений сравнивать окружающие предметы и наблюдаемые явления, находить их различия и сходство, группировать предметы по определенным признакам, элементарно рассуждать и делать простейшие выводы и обобщения.

Рассмотрение вопросов преемственности между детским садом и начальной школой по формированию элементарных математических представлений осуществляется на основе сравнительно-аналитического изучения позиций дошкольной и начальной школьной педагогики и методики по каждой теме курса по выбору. Занятия предусматривают лекции педагога, доклады и сообщения студентов, просмотр видеоматериалов.

Проблема преемственности в формировании элементарных математических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста в дальнейшем более глубоко исследуется студентами при написании дипломных работ.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова В.В., Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А. и др. Обучение математике в детском саду: Практич. семинары и лабораторные занятия: Для студентов средних спец. учеб. заведений. М.: Академия, 1997. 160 с.
2. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др.; Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. 3-е изд., перераб. СПб.: Детство-Пресс, 2000. 244 с.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пос. для практич. психологов, педагогов и родителей. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. 256 с.
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Дошкольное образование. 2000. № 31–32. 9–24 с.
5. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пос. для

студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 240 с.

6. Петерсон Л.Г., Кочемасова Е.В., Холина Н.П. Программа дошкольной подготовки по математике детей 3–6 лет // «Школа 2000»: Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 1. М.: Баллас; С-инфор, 1997. 208 с.

7. Преемственность в работе детского сада и начальной школы: Б-ка рук. дет. образовательного учреждения / Сост. Г.К. Широкова, Л.А. Парамонова, Т.К. Воробьева; Под общ. ред. Г.К. Широковой. М.: Ансел-Пресс; Ансел, 1998. 96 с.

8. Программа воспитания и обучения в детском саду. М.: Просвещение, 1985. 174 с.

9. Программа «Развитие»: (Основные положения). М.: Новая школа, 1994. 64 с.

10. Радуга: Программа и методич. руководство по воспитанию, развитию и образованию

детей 5–6 лет в дет. саду / Т.Н. Доронова, В.В. Герберова и др.; Сост. Т.Н. Доронова. М.: Просвещение, 1997. 271 с.

11. Радуга: Программа и методич. руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6–7 лет в дет. саду / Т.Н. Доронова, В.В. Герберова и др.; Сост. Т.Н. Доронова. М.: Просвещение, 1997. 224 с.

12. Радуга: Программа и руководство для воспитателей средней группы дет. сада / Т.Н. Доронова, В.В. Герберова и др.; Сост. Т.Н. Доронова. М.: Просвещение, 1994. 208 с.

13. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб. пос. для студентов пед. вузов и колледжей / Под ред. Т.И. Ерофеевой. М.: Изд. центр «Академия», 1999. 344 с.

14. Стойлова Л.П., Фрейлах Н.И. Теоретические основы формирования элементарных математических представлений у дошкольников. М., 1997. 65 с.

Индивидуализация процесса обучения математике первоклассников на основе педагогической диагностики



Т.А. КОНОБЕЕВА,
старший преподаватель

Изменения в социально-экономической сфере, развитие техники, увеличение объема информации привели к перестройке системы образования, которые отражены в документах о российском образовании. В частности, в Законе РФ «Об образовании» (2000) прослеживается приоритет личностной ориентации. Можно сказать, что в рамках данных преобразований задача обучения сводится не к формированию знаний, умений, навыков, а к развитию способностей учащихся с помощью знаний, умений и навыков. Ориентация образования на личность учащихся влияет на принципы и формы педагогической де-

ятельности, в рамках которой учитель уже не только передает знания, умения и навыки, но и проектирует личностное развитие каждого учащегося.

Таким образом, чтобы осуществлять обучение, отвечающее требованиям времени, учителю недостаточно владеть знаниями только в области математики, русского языка, литературы, естествознания, а необходимо знать и использовать в педагогической деятельности методы педагогической диагностики для выявления возможностей и особенностей личности с целью их эффективного использования. Основным принципом использования диагностики



должен служить принцип гуманности — это означает, что педагог использует диагностику в интересах личности ученика, с целью реализации права личности на свободное развитие творческих сил на основе принципов равенства, справедливости, человеческих отношений между людьми.

В связи с этим педагогическую диагностику можно рассматривать как деятельность по изучению состояния образовательного процесса, в ходе которой происходит установление предпосылок к обучению; определение условий для организации целенаправленного и планомерного процесса усвоения знаний; выявление результатов обучения с целью принятия оптимальных педагогических решений и оценки их обществем.

Особенно остро вопрос использования диагностических методов стоит при обучении первоклассников. Связано это с формированием нового вида деятельности (учебной) и самооценки первоклассником себя как субъекта учебной деятельности. В настоящее время широко распространено тестирование, проводимое перед поступлением в первый класс, целью которого, к сожалению, является не оказание помощи в развитии, а отбор будущих учеников. Полученные в результате тестирования данные в практике обучения практически не применяются.

Как же учитель может использовать результаты диагностирования, проведенного перед поступлением в первый класс, в практике личностно-ориентированного обучения?

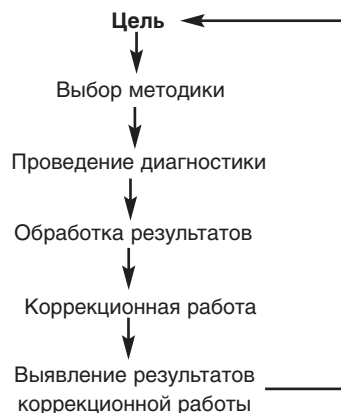
Ответ на данный вопрос во многом зависит от содержания диагностирования.

Перед поступлением в школу психологи рекомендуют выявлять соответствующий уровень развития основных психических процессов; развитие познавательного интереса, мотивационной потребности; наличие предпосылок для формирования учебной деятельности, а именно произвольность поведения, символизм, внутренняя позиция школьника. На практике же чаще всего выявляют наличие конкретных знаний и умений, что, однако, не может служить единственным критерием готовности ребенка к обучению в школе, но может способствовать организации индивидуализации обу-

чения, которая понимается как учет индивидуальных особенностей учащихся, уровня их развития при выборе способов, приемов и темпов обучения. Индивидуализация обучения может осуществляться через адаптивные программы обучения, а также через изменение способов и скорости подачи знаний. Основной формой индивидуализации обучения в настоящее время является индивидуализированная самостоятельная работа.

Индивидуализацию процесса обучения математике первоклассников на основе педагогической диагностики следует начинать с проведения входного диагностического обследования. Для проведения входного диагностического обследования можно воспользоваться диагностикой, разработанной М.Ф. Александровым и О.И. Волошиной, О.Б. Глушковой, Л.Е. Журовой, Е.Э. Кочуровой, М.И. Кузнецовой и другими авторами или авторскими коллективами.

Однако, планируя осуществление диагностической деятельности, учитель должен четко представлять ее структуру. На наш взгляд, в структуре диагностической деятельности можно выделить следующие компоненты: постановка цели, выбор диагностического метода и конкретной методики, проведение диагностики, обработка результатов, определение направлений дальнейшей работы, осуществление коррекционной работы, выявление результатов коррекционной работы. Представим структуру диагностической деятельности в виде схемы.

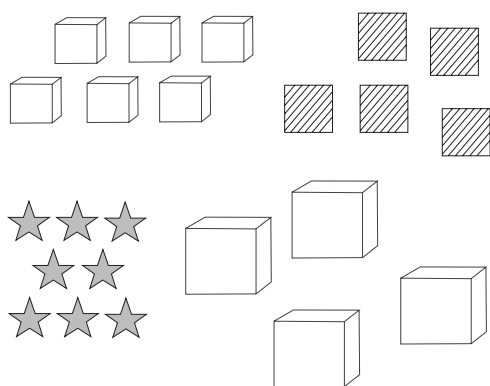


На выбор диагностической методики оказывает влияние личность педагога, его

знания особенностей диагностических методик, умение осуществлять диагностическую деятельность, в частности, встать на позицию диагноста, знание психологических особенностей детей диагностируемого возраста, а также знание методик, отвечающих поставленной цели. При выборе методики следует обращать внимание на наличие цели и задач; данных об особенностях репрезентативной выборки обследуемых; описание нормативов, критериальных оценок получаемых результатов; инструкции диагносту по проведению процедуры тестирования, обработке данных и инструкции обследуемому; сведения о надежности и валидности.

Экспериментальная работа по организации индивидуализации процесса обучения первоклассников на основе педагогической диагностики осуществлялась нами на базе первых классов г. Мичуринска, начальной школы — детского сада № 31 г. Твери. Началом экспериментального обучения явилось входное диагностическое обследование, которое позволило выделить уровни усвоения математических представлений по разделам «Количество и счет», «Величина», «Форма», «Ориентирование в пространстве». Для этого учащимся предлагались задания:

1. Посчитай количество предметов в каждой группе и соедини с соответствующим числом. Найди две группы предметов, одинаковых по форме, и обведи их.



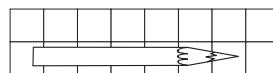
2. Расположи деревья, начиная с самого высокого в порядке убывания, соедини их по порядку с числами 1, 2, 3, 4.



3. Найди отрезок и поставь около него цифру 1; найди прямую и поставь цифру 2, около луча поставь цифру 3, около кривой — 4.



4. Измерь с помощью клеток длину карандаша.



Запиши результат измерения

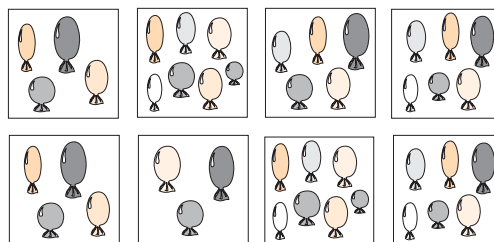


5. Обведи названия зимних месяцев синим карандашом, весенних — зеленым, летних — красным, осенних — желтым:

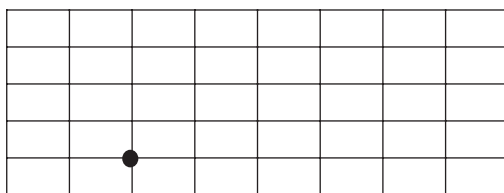
сентябрь	декабрь	июнь	март
октябрь	январь	июль	апрель
ноябрь	февраль	август	май

6. У Саши было пять шариков. Два лопнули. Сколько шариков осталось? Соедини данные из верхнего ряда с ответом из нижнего ряда.

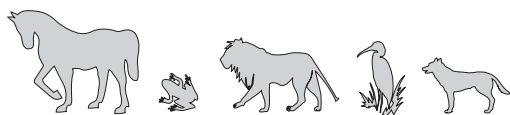
В нижнем ряду найди прямоугольник, в котором предметов больше, и обведи его.



7. Нарисуй узор под диктовку. Поставь карандаш в точку, проведи линию на три клеточки вверх, две клеточки вправо, одну клеточку вниз, одну клеточку влево, одну клеточку вниз, две клеточки влево.



8. Раскрась второй и пятый рисунки, считая слева направо.

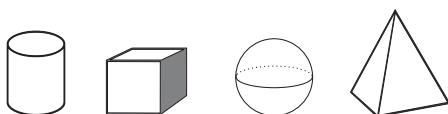


9. Нарисуй любой многоугольник.

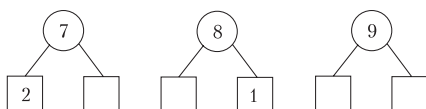
10. Соедини каждое число верхнего ряда с предыдущим числом из нижнего ряда.

3	5	9	10
9	2	4	8

11. Раскрась шар зеленым карандашом, цилиндр — красным, пирамиду — желтым, куб — синим.



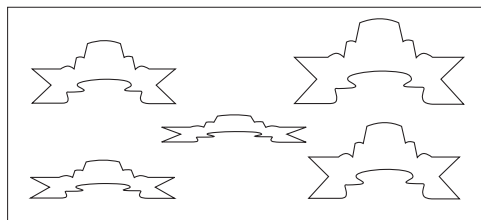
12. Из каких частей состоит число? Вставь пропущенные числа.



13. К каждому слову из верхнего ряда подбери слово, противоположное по смыслу, из нижнего ряда и соедини их линиями.

короткий высокий широкий толстый
низкий толстый длинный тонкий

14. Раскрась ленту, находящуюся внизу слева, красным карандашом, а сверху справа — синим.



Индивидуализация обучения осуществлялась через индивидуализированную са-

мостоятельную работу с помощью специально разработанных пособий двух видов. Первое пособие предназначено для индивидуальной самостоятельной работы, второе — для работы в парах.

Пособие для индивидуальной самостоятельной работы состояло из двух частей. В первой части представлено 34 карточки-задания по разделам «Числа», «Действия сложения и вычитания», во второй части представлено 20 карточек-заданий по разделам «Геометрические формы и пространственные отношения», «Величины». Пособие сконструировано в форме веера, состоящего из карточек с заданиями, сопровождающимися иллюстрациями.

Второе пособие предназначено для работы в парах. Оно представляет собой лист формата А4 с прорезями и два варианта наборов карточек. При работе с данным пособием учитель формирует пару, формулирует задание и распределяет роли, в соответствии с которыми один учащийся выполняет роль учителя, другой — ученика.

В зависимости от достигнутого уровня работа с пособиями предлагалась на различных этапах усвоения нового учебного материала (понимания, закрепления, применения). Так, если ученик достиг высокого уровня усвоения знаний в рамках раздела «Количество и счет», то, например, при изучении темы «Сложение» работать с пособием для индивидуальной самостоятельной работы ему предлагается на этапе первичной проверки понимания изученного, если среднего — то на этапе закрепления, если низкого — то на этапе применения.

Сравнение итоговых средних баллов входной диагностики и средних баллов, полученных при выявлении результатов организованного обучения, позволило сделать вывод об улучшении показателей в среднем на 15 %.

На основе анализа экспериментальной работы были сформулированы следующие практические рекомендации по организации индивидуализации процесса обучения первоклассников на основе педагогической диагностики:

- обучение следует начинать с проведения входной диагностики, которая, наряду со знаниями и умениями, приобретен-

ными в дошкольном возрасте, определяла бы сформированность предпосылки учебной деятельности (произвольность поведения, умение следовать инструкциям учителя, действовать при решении задач по внешнему правилу и образцу);

- индивидуализацию процесса обучения следует проводить систематически и целенаправленно на основе результатов входной диагностики, ее можно осуществлять как с помощью адаптивных программ, так и через изменение способа и темпа подачи знаний;

- при организации индивидуализированной самостоятельной работы следует использовать пособия, которые способствуют развитию мотивации, самоконтроля и оценочно-контролирующей деятельности;
- контроль над процессом обучения должен осуществляться систематически с помощью следующих методов педагогической диагностики: наблюдение, опрос, дидактическое тестирование, беседа и т.д. Знания должны проверяться на более высоком уровне, чем уровень узнавания.

Еще раз о простой задаче



И.В. ШАДРИНА,
кандидат педагогических наук, доцент

Уровень требований к умению решать текстовые задачи стандартом определяется так: ученик должен уметь решать задачи арифметическим способом (не более двух действий). Отсюда можно заключить, что сложность текстовой задачи определяется, прежде всего, количеством действий, необходимых для ее решения. Задачи, решаемые одним действием, в методике принято называть *простыми*. Цель данной статьи — показать, что: 1) *простые задачи* не вполне соответствуют представлениям о сложности задачи; 2) *простые задачи* — важный фактор развития математического мышления.

Всякая текстовая задача — это прежде всего описание на естественном языке некоторого фрагмента действительности. Но всякое естественно-языковое описание — это не только и не столько описание действительности, какой она есть сама по себе, сколько ее понимание с той или иной точки зрения и сообщение этого понимания другому, т.е. определенная интерпретация рассматриваемого фрагмента действительности

ти говорящим. Поэтому текстовая задача предполагает достаточно высокий уровень языковой компетентности учащихся, предполагает умение восстановить по данному тексту соответствующую ситуацию. Причем трудность воссоздания соответствующего фрагмента действительности определяется наряду с наличием в опыте ребенка представлений об этой действительности также лингвистическими особенностями текста.

В то же время для решения задачи необходимо умение осуществлять сокращенный перевод текста на математический язык, в нашем случае — на язык элементарной арифметики, сохраняя в переводе смысл оригинала, что требует умения выявить этот смысл. Ясно, что для такого перевода требуется не только понимание языка оригинала, но и достаточно высокий уровень владения языком элементарной арифметики, который включает, по крайней мере, три аспекта:

- 1) понимание смысла числовых характеристик величин, описываемых текстом;





2) понимание смысла арифметических действий, т.е. арифметических выражений, каждое из которых может быть описанием существенно различных ситуаций;

3) понимание смысла отношений, описываемых текстом.

Это значит, что для успешного решения задачи необходимо в естественно-языковом тексте выявить собственно математическую структуру, мысленно «увидеть» ситуацию во всей ее полноте, но уже освобожденную от характеристик, несущественных с точки зрения возможности достижения поставленной в задаче цели.

Отсюда следует, что поиск решения текстовой задачи, основная трудность которого состоит в переводе с русского языка на язык арифметики, не может быть алгоритмизован и требует неординарных умственных усилий. Чтобы показать сложность построения математической модели ситуации, описываемой текстовой задачей, приведем примеры текстовых задач, моделью которых является одно и то же выражение, содержащее одно действие.

Задача 1. У Кати 6 цветных и 2 простых карандаша. Сколько карандашей у Кати?

Задача 2. Маша отдала 6 конфет Кате и 2 конфеты Пете, после чего конфет у нее не осталось. Сколько конфет было у Маши?

Задача 3. Ваня отдал 2 тетради Маше. У него осталось 6 тетрадей. Сколько тетрадей было у Вани?

Задача 4. У Пети 6 солдатиков, а у Сережи на 2 больше. Сколько солдатиков у Сережи?

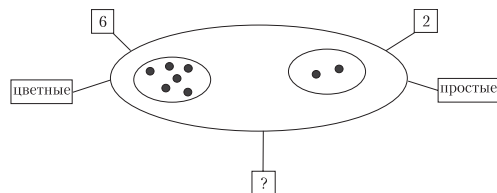
Задача 5. У Пети 6 солдатиков, их на 2 меньше, чем у Сережи. Сколько солдатиков у Сережи?

Задача 6. Петя играл с Ваней в морской бой, 6 партий он выиграл, а 2 проиграл. Сколько партий сыграли Петя с Ваней?

Задача 7. В корзину с яблоками добавили 6 яблок. После того как несколько яблок взяли, в корзине осталось на 2 яблока меньше, чем было первоначально. Сколько яблок взяли?

Легко видеть, что математической моделью каждой из приведенных задач является выражение $6 + 2$, но сложность их далеко не одинакова. Очевидно, наименее сложной является первая задача, в которой

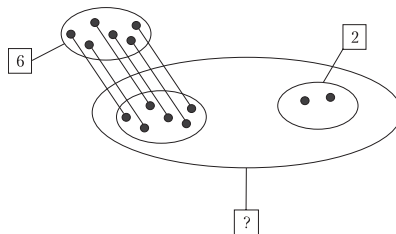
логическая связь между утверждениями о двух непересекающихся совокупностях (карандаш не может быть одновременно и цветным и простым) усматривается непосредственно и может быть наглядно представлена графической моделью (рис. 1), в которой обобщенно отражена не только описываемая текстом ситуация, но и смысл сложения.



Сложность задачи 2 в том, что требуется мысленно объединить то, что, согласно тексту, «разъединяется» и чего «не осталось», хотя связи между данными и искомой величинами те же, что и в первой задаче.

Построение математической модели задачи 3 связано с достаточно сложным рассуждением: «Если отдали 2 тетради, а осталось 6, то было столько, сколько отдали и сколько осталось», которое служит основанием выбора действия.

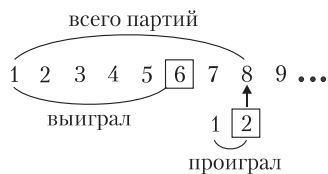
В задаче 4 описано отношение между двумя совокупностями. Рассуждение «больше на 2 — это значит столько же еще 2» позволяет построить графическую модель данной ситуации (рис. 2), которая дает возможность «увидеть» соответствующую математическую модель.



Задача 5 описывает в точности ту же ситуацию, что и задача 4. Ее сложность определяется исключительно синтаксической конструкцией. Необходимо заметить, что местоимение «их» заменяет словосочетание «марок у Пети». В то же время сложность такого рода задач (в методике их принято называть задачами в косвенной фор-

ме) во многом провоцируется тем, что отношения «больше на...» и «меньше на...» рассматриваются зачастую как совершенно различные. Но если усвоено, что $a > b$ на c означает то же самое, что и $b < a$ на c , то трудности логического характера легко преодолеваются. Рассуждение «если у Пети на 2 солдатика меньше, чем у Сережи, то у Сережи на 2 солдатика больше, чем у Пети» позволяет идентифицировать ситуацию с той, которая описана в задаче 4.

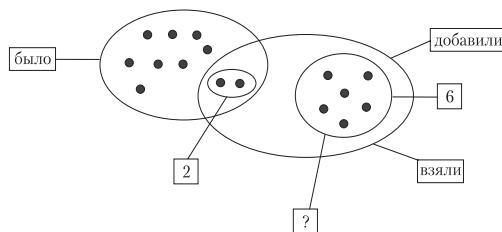
Задача 6 отличается от всех предыдущих тем, что партии, подлежащие счету, не являются материальными предметами, но каждая — это протекающий во времени процесс. Количество таких следующих друг за другом процессов можно представить в виде нумерующей их последовательности. Тогда вспомогательная модель может быть такой, как на рис. 3, где наглядно представлен еще один аспект действия сложения.



Наиболее сложной является логическая структура задачи 7. Необходимое для поиска решения рассуждение весьма не просто, так как требует осознания того, что если яблок осталось меньше, чем было добавлено, то взяли столько, сколько добавили, и еще столько, на сколько их стало меньше. Причем не имеет значения, сколько их было первоначально, но в то же время существенно, что их должно быть, по крайней мере, не меньше того, на сколько уменьшилось их количество в сравнении с первоначальным.

Ситуация, описываемая данным текстом, не является стационарной, что и определяет основную трудность задачи. Здесь некоторое количество изменяется дважды, сначала в сторону увеличения, затем в сторону уменьшения, а требуется найти результат второго изменения, если известно первое и результат обоих. Графическая модель (рис. 4) помогает «увидеть» решение,

но действительное положение дел несколько упрощает, так как предполагает, что взяли именно те яблоки, которые добавили, что вовсе необязательно.



Приведем еще один пример задачи, арифметическое решение которой исключительно простое, но логическая структура которой, как правило, вызывает у школьников затруднения.

Задача 8. Масса кирпича равна 1 кг и еще половине кирпича. Какова масса кирпича в килограммах?

Если данные в тексте величины изобразить наглядной схемой (рис. 5), то решение $1 + 1$ усматривается непосредственно.



Встает вопрос: нужно ли решать «простые» задачи на сложение? Дело в том, что любое математическое понятие может быть усвоено только в процессе его практического применения. Понятие сложения, являясь одним из фундаментальных понятий математики, не может быть определено в школьном курсе через род и видовое отличие, а следовательно, единственный способ разъяснить его содержательный смысл — научить ребенка правильно его применять. Причем обязательным условием усвоения является постепенное усложнение ситуаций (деятельностных контекстов), требующих его применения, с помощью которых не только раскрываются его новые грани, но и устанавливаются новые и разные связи с уже имеющимся знанием. При этом значительно обогащается умственный опыт ребенка, что равнозначно его интеллектуальному развитию. И если необходимые рассуждения даются явно, то происходит



развитие как вербально-логических, так и визуально-пространственных компонентов мышления, ибо соответствующие рассуждения основываются на ясном представлении во внутреннем плане описываемой тек-

стом ситуации, что позволяет «записать» данную в тексте информацию графически средствами, которые выполняют функцию наглядной опоры для построения математической модели.

Кому вести уроки информатики в начальной школе?



О.В. РУЛЬКОВА,
ассистент

Многие изменения, происходящие сегодня в российском обществе, привели к пересмотру не только форм, но и содержания современного школьного образования. Эти изменения обусловлены увеличением потока информации, с которой связана деятельность любого человека.

Психологическая готовность ребенка к жизни в информационном обществе должна формироваться с первых лет обучения в школе, что предполагает овладение компьютерной грамотностью. Не менее важно формировать у учащегося навыки алгоритмического мышления и умение логически мыслить. Поэтому возникла необходимость в переносе изучения пропедевтического курса информатики из средних классов школы в начальные.

Экспериментальные исследования, связанные с разработкой содержания и методов изучения курса информатики в начальной школе, ведутся более десяти лет, а начиная с 2002/03 учебного года этот курс вошел в школьное обучение как самостоятельный предмет. Разработаны различные подходы к его изучению в начальных классах. Они нашли воплощение в различных учебно-методических комплектах. В частности, это комплекты, созданные авторскими коллективами под руководством А.В. Горячева и А.Л. Семенова, учебные материалы Н.В. Матвеевой,

Е.Н. Челак, Н.К. Конопатовой и др. При этом изучение информатики по любому из названных курсов обязательно связано с компьютером, так как их содержание предполагает прежде всего освоение теоретических основ информатики и развитие логического мышления детей. Так, один курс (автор А.Л. Семенов) содержит следующие фрагменты математических основ информатики:

- представления об объекте и его значении;
- использование и построение конечных последовательностей, деревьев и таблиц по их описанию;
- использование и построение списков для классификации, выбора действий;
- представления об исполнителях, алгоритме и его видах;
- представления о вероятности и случайности;
- первоначальные представления о видах моделей объектов и процессов окружающей действительности.

Второй курс (А.В. Горячев) предполагает, в частности, формирование у младших школьников представлений:

- об объектах, их моделях, приемах построения и описания моделей;
- об алгоритмах, их видах и свойствах;
- о множествах, отношениях между ними и операциях;

— о высказываниях и операциях над ними;

— о закономерностях и стратегиях.

Введение курса информатики в начальную школу сопряжено с рядом трудностей. Главная заключается в подготовке специалистов, которые имели бы соответствующие знания по информатике и информационным технологиям, а также владели бы психологией и методикой начального образования. В настоящее время таких специалистов факультеты информатики не готовят, и поэтому если их выпускники и ведут уроки информатики в начальных классах, то не могут обеспечить преемственные связи с другими предметами начальной школы. Если же обучение осуществляется с использованием компьютера, то обучающие не могут найти пути грамотного его применения при обучении математике, русскому языку, естествознанию, так как не знают ни содержания этих курсов, ни методики обучения.

Некоторые вузы решают проблему кадров для проведения уроков информатики, осуществляя на факультетах начальных классов подготовку учителей по дополнительной специальности «учитель информатики». В частности, так делают в Пермском педуниверситете.

Основными задачами информатизации профессионального образования специалисты считают формирование знаний об информации, информационных процессах, моделях и технологиях; умений применять средства и методы обработки и анализа информатики в профессиональной деятельности (см.: Трофимова Е. Педагогические инновации в подготовке учителя // Высшее образование в России. 2004. № 6).

Кроме того, важно воспитать у будущего учителя потребность в применении инфор-

матики. Чтобы вести уроки информатики в школе, учителю необходимо овладеть рядом умений. Основными являются:

— технические, т.е. умения, необходимые для работы на компьютере в качестве пользователя стандартного программного обеспечения;

— методические, т.е. умения, необходимые для грамотного обучения младших школьников информатике;

— технологические, т.е. умения, необходимые для грамотного использования информационных средств обучения на разных уроках, проводимых в начальной школе.

Технические умения у студентов должны быть сформированы при изучении вузовского курса «Технические и аудиовизуальные средства обучения», а методические и технологические требуют организации подготовки через специализацию или дополнительную специальность.

Возможны и другие пути подготовки учителя начальных классов к проведению уроков информатики. Один из них состоит в следующем. Анализ содержания курсов информатики в начальной школе показывает, что базой для понимания его теоретических основ, по сути дела, является курс математики, изучаемый на факультетах начальных классов. Там в достаточном объеме есть элементы логики и теории множеств, изучается раздел «Алгоритмы и их свойства» и др. Необходимо только преобразовать и дополнить систему упражнений.

Методические и технологические умения у студента можно сформировать в рамках специализации, а также внести коррективы в содержание таких дисциплин Государственного стандарта, как «Математика и информатика» и «Технологические и аудиовизуальные средства обучения».





Уроки технологии

В рамках нового образовательного стандарта



Т.М. GERONIMUS,
доцент

О значении уроков труда для развития и становления человека говорили и писали очень много. Вроде бы не нужно повторять, что это единственный урок, на котором дети переключаются с интенсивной интеллектуальной деятельности на разнообразную, глубоко осознанную практическую работу, получая радость от возможности поработать, сделать самому оригинальную вещь.

Бурные дебаты по поводу очередного реформирования школы как будто не предполагали больших потрясений. Уроки труда переименовали в «технологии», и это не прозвучало странно, потому что по смыслу новое название не противоречило сути учебного предмета. Ведь его дидактическое содержание всегда составляла технология ручной обработки материалов. Конечно, в старом названии была отражена нравственная сторона предмета. Она определяла и главную цель обучения — не просто научить нужным и очень полезным трудовым умениям (технология), но и вырастить человека, для которого труд является основой жизни.

Наконец, появилось и методическое обеспечение урока: учебники, рабочие тетради, методические пособия для учителя. Все материалы для работы перестали быть дефицитом. Таким образом, два урока труда в неделю наполнились ярким содержанием. Предстояло оттачивать методику, придумывать все более интересные и разнообразные темы проектных работ и олимпиад, систематизировать конструкторские и технологические задачи.

Однако все это теперь будет разрушено стандартом начального общего образова-

ния по технологии. В рамки предмета «трудовое обучение» (под названием технология) включили небольшой раздел — «Практика работы на компьютере», снабдив его сноской: «при наличии материально-технических средств». Каждому понятно, что таких сносок в стандарте не может быть по определению. Если нет условий для реализации какого-то пункта, его просто не включают в текст. Иначе стандарт перестает быть таковым.

Кроме того, в стандарте написано, что овладение умениями использовать компьютерную технику для работы с информацией в учебной деятельности и в повседневной жизни решается средствами **всех** учебных предметов. Вот только непонятно, почему это собираются делать за счет уроков труда.

В обязательном минимуме содержания прочтем, что практика работы на компьютере (использование информационных технологий) предполагает изучение основных устройств компьютера, освоение приемов его использования, которые в общем виде можно определить как умение читать и писать. Причем писать не только текст, но и таблицу, схему, рисунок. Причем научиться их создавать, преобразовывать, сохранять и удалять, выводить текст на принтер.

Если посмотреть на следующий за стандартом новый учебный план, станет ясно, что время для этого взяли от уроков трудового обучения — ровно половину того, что было.

Бесспорно, что разработчики стандарта основывались на том, что с новой информационной технологией ученика нужно зна-

комить как можно раньше, потому что в жизни она нужна ему на каждом шагу.

Но одно дело — осваивать компьютер, играя на нем, и совсем другое — включать его в конкретные уроки. Такая задача не терпит кавалерийских наскоков и команд.

Какая часть учебной информации в начальной школе требует перемещения на электронный носитель? Машина, в отличие от человека-учителя, не умеет импровизировать. Правда, она очень хорошо обучается, ничего не забывает, не устает, не раздражается.

И все же, что именно, например, по трудовому обучению может быть перенесено на экран компьютера? Изучение конструкции предметов? Нет, их нужно взять в руки. Изучение инструментов? Нет, ими нужно делать рабочие движения руками. Изучение разновидностей материалов, их свойств? Нет, картинками и текстами натуральный образец и опыт не заменишь. Ну, может, процесс изготовления материалов? Нет, потому что с точки зрения чисто экономической гораздо эффективнее будет видеозапись.

На уроке труда рассматривается обширнейший круг теоретических вопросов, который немедленно, в этой же комнате, на этом же уроке актуализируется через моторную деятельность — изготовление вещи или проведение опыта. И потом все это нужно облечь в слова — сделать вывод из осознанной информации.

По всей видимости, разработчики стандарта решили, что для всего этого два часа в неделю — слишком много. Они просто взяли часы неизвестно для чего. Ведь не видно компьютерных обучающих программ, которые были бы совершенно необходимы для освоения младшими школьниками курса математики, чтения, русского языка и других учебных предметов. Причем логично было бы в таком случае использовать учебное время названных дисциплин.

Насильственное внедрение стандарта путем введения нового «усеченного» плана уже сейчас приведет к обыкновенному очковитательству.

При отсутствии обучающих программ мы можем услышать от учителей такие доводы: «Пусть дети что-нибудь делают с

компьютером. Уже то хорошо, что они к нему привыкнут. Если сейчас нет целесообразных заданий, требующих включения компьютера в урок, то, может, как-нибудь в процессе жизни они сами появятся».

Рассмотрим еще один «пустяковый» организационный вопрос. Раз на информатику в начальных классах выделен один час в неделю, значит, в каждой школе должен быть компьютерный класс на 30 рабочих мест и специальный преподаватель, который может работать с данным возрастом, знает особенности преподавания всех дисциплин в начальной школе. И к тому же, что обозначен в расписании, каждый классный учитель должен какую-то часть своего учебного материала подготовить преподавателю информатики (чаще всего это инженер-электронщик) для освоения на компьютере. Иначе преподаватель информатики будет просто учить школьников пользоваться машиной: включать, выключать, писать, читать, размножать написанное. Причем все равно, что писать и что читать.

Примерно такую практику мы видим в одной из больших московских школ, где работают учителя-инженеры, обучающие детей младших классов собирать игрушки из конструктора «Лего». Собирая по картинкам модели технических устройств с механизмом передачи движения, ученики рассматривают схемы, определяют, как зависит количество оборотов ведущего и ведомого шкива или шестеренок от их диаметров. Ни в одной из школьных программ трудового обучения этого нет и быть не может, потому что таким образом обеспечивается формирование только знания. А у меня на этих уроках места нет, так как операция всего лишь одна — сборка. Да еще в этом замечательном конструкторе трудиться не требуется, так как все детали соединяются щелевым замком. В просторечии это называется «воткнуть туда, куда нужно». Само знание о соотношении диаметра шкива и количества его оборотов в технике очень важно. Но оно не изолировано, его применяют при конструировании машин. А у детей это знание повисает в воздухе, потому что никак не реализуется в рукотворных вещах.





Рассмотрим остальное содержание стандарта, относящееся непосредственно к урокам труда. И цели, и поставленные задачи не вызывают возражений. Хотя времени на их реализацию, как было сказано выше, практически не осталось. В некоторых вопросах стандарт «забегает вперед», поскольку отсутствует обеспечение его требований. Например, строка «...содержание труда людей ближайшего окружения (профессии)». Ручной, механизированный и автоматизированный труд требует наличия современных кино- или видеоматериалов. В противном случае это превратится в разговоры с картинками, потому что ни на один промышленный объект группу младших школьников никто на экскурсию не пустит.

«Создание моделей несложных объектов» требует наличия школьного конструктора. Его нет, в продаже имеются наборы деталей, сопровождающиеся рисунками разных технических устройств, никак не связанных ни с окружающей жизнью, ни с какой-нибудь программой. Авторы этих наборов — инженеры, которые делали игрушку, а не наглядное пособие.

Стандарт во многом напоминает черновик, который писал человек, умеющий работать только с бумагой. Обработочные операции (далеко не все) перечислены именно применительно к бумаге. Об операциях, с помощью которых обрабатывают текстильные, природные материалы, пенопласт, поролон и другое, нет ни слова. И опять, как в 70-е годы, появляются слова о чтении *чертежа*. Такое легкомысленное употребление строго гостированных терминов удивляет. Достаточно посмотреть в словарь, чтобы убедиться, что чертеж в классе не может быть, будет эскиз, изображенный мелом на доске. Ни о каких требованиях, предъявляемых к *чертежу*, не мо-

жет быть и речи. Ведь в чертеже кроме масштаба требуется соблюдать даже толщину линий. Странно звучит фраза «разметка деталей по шаблонам и с применением разметочных инструментов». Разметить по шаблону без разметочного инструмента (карандаша) вообще нельзя. Видимо, авторы имели в виду разметку с помощью контрольно-измерительных инструментов (линейка, циркуль). Об остальных девяти видах разметки, используемых на уроках, вообще нет ни слова.

По-видимому, для демонстрации связи с изобразительным искусством в стандарт включены строчки: «Выполнение изделий и декоративных композиций из пластилина и глины. Овладение основными приемами обработки пластичных материалов. Способы сушки изделий. Отделка и декоративное оформление изделий». Такие виды работ должны выполняться на уроках изобразительного искусства под руководством учителя рисования. Много лет из-за плохой материальной базы трудового обучения, отсутствия материалов и инструментов часть уроков отводилась на работу с пластилином. Если мы полистаем старые «Дидактические материалы», то увидим лепку шарика, баранки и т.д. Такие изделия практиковались как раз потому, что лепке должен был учить художник, а не учитель начальных классов. Сейчас пластилин успешно используется на уроках труда как связующий и конструктивный материал (достраивают деталь) при изготовлении объемных композиций из природных материалов.

В заключение можно сказать, что стандарт в данном виде совершенно неготов к введению в действие. Насильственное внедрение его требований приведет к обычной практике — хорошие идеи будут дискредитированы плохой подготовкой.

Трудно найти какой-нибудь другой предмет преподавания, более естественных наук способный раздавать умственные способности и укреплять их силу в ребенке.

К.Д. Ушинский

Естествознание

Особенности нового учебно-методического комплекта по курсу «Окружающий мир» для I класса



И.В. ПОТАПОВ,
заведующий кафедрой, профессор, кандидат педагогических наук

С 2003/04 учебного года в практику начальной школы вошел новый учебно-методический комплект «Окружающий мир» для I класса (авторы Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов). Он состоит из программы, учебника, двух рабочих тетрадей и методических рекомендаций для учителя.

Программа для I класса включает четыре темы: «Пришла пора учиться», «Человек», «Природа в жизни человека», «Человек живет среди людей».

Содержание программы позволяет решить следующие учебно-воспитательные задачи:

- осуществить адаптацию ребенка к школе;
- сформировать первоначальные представления об отдельных объектах и явлениях природы, взаимосвязях между ними;
- сформировать первоначальные представления о характере взаимодействия общества и природы, показать как положительное, так и отрицательное воздействие человека на природу;
- познакомить с этическими нормами поведения в обществе и природе, дать первые представления об основах безопасной жизнедеятельности;

— обеспечить плавный переход от игровой деятельности, ведущей в дошкольном возрасте, к учебной;

— развивать внимание, память, мышление, творческие способности;

— воспитывать бережное отношение к объектам окружающего мира, своему здоровью;

— учить работать коллективно, в парах постоянного и сменного состава;

— учить пользоваться различными источниками информации.

В программе выделены *основные требования к уровню знаний и умений учащихся*. Эти требования определяют обязательный минимум, которым учащиеся должны овладеть к концу обучения в I классе для того, чтобы успешно продолжить обучение во II классе.

Кроме того, в программе определены знания и умения, которыми учащиеся могут овладеть за счет более полного усвоения содержания программы, своей любознательности и своих способностей. Это позволяет обеспечить вариативность содержания обучения предмету «Окружающий мир» на первом этапе.

Учебник «Окружающий мир» для I класса имеет структуру и типовые зада-





ния, соответствующие концепции УМК, разработанной группой ученых под руководством И.А. Петровой.

В соответствии с программой курса учебник содержит четыре темы: «Пришла пора учиться», «Человек», «Природа в жизни человека», «Человек среди людей» и предварен общим «маршрутом», который представляет собой графическое изображение логики развертывания курса.

Каждая тема, как и учебник, имеет «маршрутный лист», позволяющий ориентироваться в ее содержании. «Маршрутные листы» предоставляют возможность реально осознавать продвижение по курсу, а также восстанавливать пробелы в знаниях и умениях в случае пропуска занятий или недостаточной проработанности изученного материала.

В конце каждой темы дается разворот для обобщения и контроля за усвоением знаний учащихся.

Темы учебника подразделены на подтемы, на изучение которых в зависимости от их содержания отводится от одного до трех часов в соответствии с планированием. Каждая подтема начинается с новой страницы, имеет свое название, фрагмент маршрута по теме — рисунка, раскрывающего основную идею содержания темы.

Содержание подтемы включает две части: инвариантную и вариативную.

Инвариантная часть содержит задания на ознакомление с новым материалом и на его первичное закрепление. Она обеспечивает освоение обязательного минимума знаний и умений, определенного основными требованиями к уровню знаний и умений учащихся.

Вариативная часть включает материал на расширение знаний по теме, задания на дополнительное закрепление, формирование различных умений, применение полученных знаний в нестандартной ситуации. Здесь имеются блоки заданий, дифференцированных по уровню сложности. Задания вариативной части выполняются по выбору.

В каждой подтеме имеются задания, выполняемые в парах постоянного или временного состава. В процессе выполнения таких заданий учащиеся учатся общаться. При выполнении парных заданий у первоклассников формируются умения ставить вопросы, строить ответы, объяснения. Работая в парах, они учатся культуре диалога.

Все задания промаркированы в соответствии с концепцией учебно-методического комплекта.

Каждая тема завершается разворотом, на котором представлен «проект». Содержание проектов позволяет учителю организовать поисковую внеучебную деятельность. «Проекты» ориентируют учащихся на расширение знаний, выходящих за рамки содержания учебника.

В конце учебника имеется справочник, из которого учащиеся, уже умеющие читать в начале обучения, могут извлекать нужную информацию, на нахождение которой направлено то или иное задание, помеченное соответствующим знаком.

Рабочие тетради «Окружающий мир» для I класса являются неотъемлемой частью УМК. Без использования рабочих тетрадей учебно-воспитательный процесс будет несовершенным. Выполнение заданий в рабочих тетрадях предусматривает фиксацию учащимися своих ответов различными способами (закрась кружок, отметь галочкой, вставь пропущенное слово, соедини линией, нарисуй, раскрась и т.п.), что очень важно для первоклассников. Кроме того, тетрадь является органическим дополнением, раскрывающим содержание программы, как в инвариантной, так и в вариативной части.

Материал в рабочей тетради представлен по темам и подтемам соответственно учебнику, продолжая серию заданий, начатую в нем. Поэтому все задания в рабочих тетрадях маркированы по тому же принципу, как и в учебнике.

Для выполнения парных заданий в тетради предусмотрены таблицы, где ученик фиксирует количество правильных ответов, данных его другом.

Типовые задания учебника и рабочих тетрадей представлены сквозными линиями. Согласно проекту, инвариантная и вариативная части заполнены как единичными заданиями, так и блоками заданий.

Задания классифицируются по разным основаниям, например, задания, направленные на **развитие внимания**. Они способствуют формированию умения сосредоточиваться на определенных объектах, явлениях и их особенностях. У детей на седьмом году жизни происходит переход от непроизвольного внимания к произвольному. Последнее требует умения сосредоточиваться на любом задании, даже если оно неинтересно для ребенка. Формирование произвольного внимания обеспечивается большей частью заданий учебника и рабочих тетрадей.

Задания на **развитие мышления** учитывают все три его формы: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое. Наглядно-действенное мышление развивается в процессе действий с различными предметами. Поэтому важным элементом обучения детей 6–7 лет является выполнение ими заданий в рабочих тетрадях. Наглядно-образное мышление развивается благодаря реализации в обучении принципа наглядности, который позволяет выделить признаки предметов, видеть их соотношение друг с другом. Логическое мышление у детей 6–7 лет развито еще очень слабо. Выполнению логических операций их предстоит еще научить, и прежде всего за счет развития восприятия.

Задания на **развитие восприятия** формируют умение анализировать предметы по признакам, как размер, цвет, форма и т.п. Их выполнение постепенно развивает важные умения, как умения сравнивать, т.е. мысленно устанавливать сходство или различие предметов по тем или иным признакам, и классифицировать, т.е. распределять предметы по группам. При этом очень важен выбор признаков классификации. Классификация может производиться по самым разным основаниям.

Задания на **развитие произвольной памяти** направлены на запоминание фактов или способов действия. Одни задания, например, требуют запомнить размеры, форму и окраску предметов. Так, при изучении подтемы «Береги природу, человек!» учащимся важно запомнить внешний вид редких и охраняемых растений, которые изображены в учебнике. Другие задания нацелены на запоминание терминов, понятий и определений. Изучая материал подтемы «Как устроено растение», учащиеся запоминают названия частей растения: корень, стебель, лист, цветок, плод, семя. При знакомстве с разнообразием животных запоминают основные признаки насекомых, рыб, птиц и зверей. Запоминают они также определения дикорастущих и культурных растений, домашних животных.

Большое значение для первоклассников имеет сохранение в памяти пережитых чувств, так как требования к уровню знаний и умений учащихся предусматривают овладение умением различать эмоциональные состояния людей (грустный, веселый, сердитый, спокойный и т.п.).

Задания на **развитие творческих способностей** предполагают определенный уровень развития воображения. Психологи отмечают, что у детей 6–7 лет воображение носит активный характер. Оно развивается в различных видах деятельности, ведущее место среди которых занимают игры, игровые упражнения, рисование, лепка и др. В качестве примера задания на развитие творческих способностей можно привести задание подтемы «Осень», в котором предлагается сделать поделки из природного материала, собранного на экскурсии.

Задания, составляющие **интеллектуальный марафон**, способствуют развитию нестандартного мышления. К их числу относится, например, задание, нацеленное на знакомство с разнообразием внешнего вида органов растений. Предлагается определить, где у кактуса листья. В интеллектуальный марафон входят также некоторые оригинальные загадки.

Задания на **информационную грамотность** предполагают работу со справочниками, энциклопедиями, словарями. Под информационной грамотностью понимается





способность учащихся находить информацию, критически ее оценивать, выбирать нужную информацию, использовать ее и обмениваться ею. На первом этапе самостоятельный поиск информации ограничивается использованием справочника, который служит приложением к учебнику. Например, в подтеме «Ты и твоё имя» учащиеся узнают, что каждое имя что-то означает. В связи с этим в задании учебника предлагается узнать, что означают некоторые наиболее распространённые женские и мужские имена. Учитель может ограничить поиск какими-нибудь двумя-тремя именами.

В учебнике и рабочих тетрадях имеются задания, выполнение которых предусматривает *работу учащихся в парах*. В качестве примера можно привести задание на проверку внимательности из темы «Человек». Задание формулируется следующим образом: «Пусть твой друг положит перед тобой несколько предметов, а ты постарайся их запомнить. Теперь ты закрой глаза, а твой друг пусть поменяет их местами. Открой глаза и скажи, что изменилось. Затем поменяйтесь ролями».

Выполняя парные задания, учащиеся в общении между собой и учителем усваивают новые формы общения и учатся решать конфликтные ситуации. Им дается возможность «учиться, обучая», объяснять учебный материал другим.

В некоторых случаях задания дифференцированы по уровню сложности, что позволяет учителю обеспечить индивидуальный подход в обучении.

Обучая первоклассников, учитель осуществляет контроль за усвоением знаний и умений. Для того чтобы на протяжении всего курса учитель имел четкую картину уровня сформированности знаний и умений, в учебнике и рабочих тетрадях имеются типовые задания для проверки подготовленности учащихся по каждому разделу. В учебнике они представлены на развороте «тренингового листа». В рабочих тетрадях эти задания представлены проверочными работами, которые учащиеся выполняют под руководством учителя по окончании изучения каждой темы курса.

Об организации и проведении методической полевой практики



Г.Н. АКВИЛЕВА,

профессор, кандидат педагогических наук

Новое содержание начального обучения, применение новых подходов к обучению и воспитанию учащихся начальной школы требуют повышения качества подготовки специалистов в области начального образования. В связи с этим в настоящее время в вузах идет активный поиск новых методов и форм обучения. Одной из таких форм, введенных в учебный процесс на факультете начальных классов МГПУ, является методическая полевая практика как составная часть курса «Методика обучения естествознанию».

Появление этой формы обучения не случайно. Как известно, в настоящее время в начальной школе действует большое количество вариативных программ, и в каждой из них предусматривается знакомство младших школьников с особенностями природы своего края, его экологическими проблемами, формированием природоохранных умений. Поэтому выпускники вузов должны уметь профессионально грамотно проводить эту работу. Однако уровень знаний о природе края, а также умений

организовать работу с учащимися в «зеленом классе» невысок. Об этом свидетельствуют результаты диагностических проверочных работ, которые проводятся на всех отделениях факультета (дневном, вечернем, заочном). Так, студенты затрудняются в определении сторон горизонта по солнцу и местным признакам, состава и вида почв, видового состава растений и животных; выявлении влияния деятельности человека на природу и т.д. Сложными являются определение целей работы в природе (как правило, цели подменяются методами), организация и проведение наблюдений, практических работ. При этом следует отметить, что материал, полученный при изучении базовых дисциплин — землеведения и краеведения, ботаники, зоологии, используется при организации работы с учащимися в природе редко.

Чтобы в определенной мере ликвидировать несоответствие между существующим положением и учебными задачами, мы пришли к выводу о целесообразности использования такой формы работы, как *методическая полевая практика*. Цель этой практики — расширить и углубить знания студентов о природе края, его экологических проблемах, путях их решения, а также совершенствование профессионального умения организовывать и проводить работу с учащимися в природе.

В основу программы методической полевой практики положен эколого-краеведческий подход, так как он в наибольшей степени отражает принципы построения программы начальной школы. В рамках этой практики находит непосредственное отражение единство теоретических и практических аспектов обучения студентов.

Методическая полевая практика проводится в виде комплексных экскурсий в природу в различные сезоны. Их проведению предшествует установочное практическое занятие, на котором студенты знакомятся с целью практики, содержанием и организацией работы.

Первую экскурсию проводит преподаватель. При анализе этой экскурсии студенты сами приходят к выводу о важности хорошего знания природы и владения метода-

ми и приемами работы с учащимися в «зеленом классе».

Следующий этап работы — разработка и проведение экскурсий самими студентами. Но ему предшествует серьезная подготовительная работа. Она включает самостоятельное изучение литературы об особенностях природы нашего края в различные сезоны и проведение наблюдений.

В настоящее время имеется большое количество литературных источников, разработанных краеведами, фенологами (А. Стрижев, П. Смолин, С. Мацюцкий и др.) и методистами (З.А. Клепинина, Л.П. Салеева, А.А. Плешаков, В.А. Коробельников и др.), в которых представлен богатый и интересный материал о природе края, особенностях сезонов и этапов каждого сезона, указаны средние сроки наступления различных природных явлений, включаются народные приметы, пословицы, поговорки. Работа с этой литературой позволяет студенту составить подробную характеристику тех природных объектов, знакомство с которыми предусматривается программами окружающего мира, а также сезонов, при этом особое внимание уделяется выявлению особенностей каждого этапа сезона. При составлении характеристики обязательно используются материалы, собранные во время полевых практик при изучении базовых дисциплин.

Параллельно студенты ведут самостоятельные наблюдения за состоянием природы. Результаты наблюдений сравниваются с данными литературных источников. Это позволяет наглядно убедиться в закономерностях наступления тех или иных явлений, правильности или ошибочности народных примет.

В результате у каждого студента накапливается большой и интересный материал, который он может использовать, работая учителем в начальной школе.

Приведем пример характеристики ранней осени, составленной студентами.

Сентябрь — межа двух сезонов, поэтому и наделен он чертами летними и осенними. Дни становятся короче. 23 сентября — день осеннего равноденствия. После него дни становятся короче, а ночи длиннее. Трава еще зеленая. Листья на деревьях кое-где начинают желтеть (ли-



па, вяз, береза, остролистный клен) и опадать. В это время часто наступает теплая сухая погода — бабье лето. Так издавна прозвали в народе эти теплые погожие деньки. Продолжительность бабьего лета от нескольких дней до двух-трех недель. В этот период на территории нашего региона устанавливается область высокого давления (антициклон), поэтому погода преимущественно сухая и теплая. Если бабье лето продолжительное, тогда у некоторых растений наблюдается вторичное цветение. Вторично зацвести могут жимолость, чубушник, вишня, клевер (2004)¹, поповник (2004), маргаритка (2004) и даже шиповник и др. В воздухе носятся паутинки с паучками. Продолжается отлет птиц. В лесу много грибов, на болотах созрела клюква. Температура воздуха понижается постепенно, но не опускается ниже +10°C тепла. Медленно остывает почва. Вода на пруду чистая и тоже остывает медленно.

Народные приметы, загадки, поговорки:
Много желудей на дубе — к суровой зиме.
В лесу много рябины — к дождливой осени.
Желтенький клубочек бежит под дубочек.
Висит сито, все руками свито и т.д.

Следующий этап — разработка конспекта и проведение экскурсий. Для этого студенты разделяются на микрогруппы, и перед каждой ставятся задачи: определить цель экскурсии, маршрут, оборудование; выбрать объекты изучения, определить методы и приемы работы. Особое внимание предлагается обратить на методику проведения наблюдений, включить в конспекты подробные планы наблюдений и указать приемы фиксации. Планы наблюдений за конкретными объектами студенты разрабатывают, используя рекомендации, имеющиеся в методической литературе. Например, на зимней экскурсии можно предложить провести наблюдения за конкретным деревом (II класс) по следующему плану:

1. Название.
2. По каким признакам определили, что это дерево?
3. Общий вид дерева зимой. Сравнить с общим видом его осенью.
4. Изменились ли по сравнению с осенью ствол и ветки?

5. Есть ли на дереве листья? Вспомнить, что произошло с листьями.

6. Есть ли плоды на дереве, какова их форма, окраска, особенности расположения на ветках? Провести сравнение с плодами других растений зимой.

Каждая микрогруппа рассказывает фрагментарно о своем конспекте, а вся группа анализирует его и дает заключение о возможности использования или доработке.

Работу в природе проводит та микрогруппа, чей конспект признан лучшим. Используются различные подходы к организации работы на местности: экскурсию может вести кто-то один из членов микрогруппы или все члены микрогруппы последовательно, сменяя друг друга. В этом случае каждый участник проводит работу лишь по одному направлению (наблюдения за погодой, деревьями и т.д.).

Приведем примеры материалов, подготовленных для выявления состояния неживой природы на экскурсии с учащимися в период коренной зимы.

Материал, отобранный из литературных источников.

Коренная зима длится с 20-х чисел декабря до начала февраля, до протяжной песни большой синицы. Это период стуж и метелей. Но уже увеличивается продолжительность дня. К концу периода день прибывает примерно на полтора часа. С увеличением высоты солнца над горизонтом заголубелись снега. Снег, как и вода, способен отражать окраску небосвода. Кругом сугробы, снега, снежинки. Формы снежинок разнообразны — звезда, ежики, столбики и т.д. Но самая известная форма снежинки — звезда. Зарисована она впервые в 1555 году. Рассматривая эту снежинку, И. Кеплер в 1611 году установил, что ее лучи расходятся строго под углом в 60 градусов. В снегопадах по объему больше всего бывает пластинчатых ежей, зернистых звезд и звездчатых пушинок. В этот период зимы снег свеж и пушист. Когда снег падает, он очищает воздух. Воздух над снежным покровом обогащен озонном, в нем меньше аммиака, чем в обычном. Поглощенный снегом аммиак по весне удобрит почву, повысит урожай. Велико значение снега и как покрывала, которое утепляет землю, защищает

¹ Указывается год наблюдения.

почву и растения от промерзания. Он является основным источником для питания грунтовых вод, определяет размеры весеннего половодья рек. Поэтому важно отмечать высоту снегового покрова по месяцам.

За морозами приходят оттепели. Но в январские оттепели снег, как правило, полностью не тает, а только становится влажным и липким.

Водоёмы покрыты толстым слоем льда.

Период коренной зимы очень интересен для наблюдений за неживой природой. В первую очередь это наблюдение за снежинками. Мы увидели и зарисовали звездочку, ежа, пластинчатую, столбчатую снежинку.

Очень интересно наблюдать за сугробом. Его слои рассказывают о тех событиях, которые произошли в этот период: когда выпал снег (белый слой), когда была оттепель (серый слой), когда образовался наст (ледяная корка), когда был сильный ветер (наличие веток, шишек, семян растений) и т.д.

Проводим повторные наблюдения за гололедом, изморозью, метелью, а кроме того, наблюдаем за налесью на ветках деревьев и проводах. Ее появление — результат выпадения мокрого, тяжелого снега, что связано с переходом теплого воздуха. Впервые наблюдали галокуруги вокруг солнца.

На экскурсии в период коренной зимы учащиеся II класса знакомятся со снеговым покровом, его значением, с сугробами, разнообразием снежинок, состоянием водоёмов.

Для проведения наблюдений разрабатываются задания. Эти задания получает каждый ученик, что позволяет ему провести работу самостоятельно.

Задания для наблюдений.

1. Какое сегодня состояние неба, подчеркни: ясное, облачное, пасмурное? Какая температура? Запиши. По кронам деревьев определи, есть ветер или нет. Если ветер есть, то с помощью самодельного флюгера определи, откуда он дует. Идет снег или нет? Подчеркни нужное слово.

2. Наблюдение за снежинками¹. Какую форму они имеют? Дома зарисуй их.

3. Наблюдение за сугробом. Раскопай сугроб. Сколько слоев увидел? Какого цвета каждый слой? О чем они рассказывают? Что увидел в каждом слое? О чем это говорит? Дома зарисуй разрез сугроба.

4. Раскопай снег до почвы. Что увидел под снегом? Какое же значение имеет снег?

Методическая полевая практика завершается зачетом, на котором проводится собеседование по материалам, разработанным студентами. Каковы результаты этой работы? В первую очередь следует отметить, что происходит глубокое понимание необходимости знания природы края, для того чтобы грамотно и интересно осуществлять обучение учащихся начальных классов. У студентов усиливается интерес к изучению природы. Об этом свидетельствуют многочисленные вопросы о жизни природы, которые они задают на практических занятиях, интерес к литературе о природе. Другим показателем эффективности методической полевой практики является чувство уверенности, которое появилось у студентов. Во время педпрактики они уже не уклоняются от проведения экскурсий, не боятся вопросов учащихся об объектах и явлениях природы, грамотно организуют наблюдения и практические работы.



¹ Это задание выполняется во время экскурсии, если идет снег, а если нет, то в другое время, когда будет снегопад.



К чему должен подготовить учителя курс ботаники



Т.М. СМЕРНОВА,
старший преподаватель

Программно-методические документы для начальной школы придают важнейшее значение образовательному компоненту «окружающий мир». Интегрированный по содержанию, он ставит целью формирование целостного взгляда на окружающий мир и место человека в этом мире.

Одним из важных условий освоения окружающего мира младшим школьником и его социализации является формирование научных представлений и понятий о природе, умение познавать (изучать) и работать (иметь навыки) с объектами природной среды. Самыми распространенными и доступными объектами для наблюдения, наиболее безопасными для оперирования с ними являются растения.

Зеленые растения играют особую роль в жизни биосферы и человека. Они имеют космическое значение в создании и поддержании жизнеспособности нашей планетарной среды жизни — биосферы. Они являются главными средообразующими организмами, создающими условия обитания животных и человека. Трудно представить себе среду жизни человека, лишенную каких-либо растений — дикорастущих, культурных, комнатных. Растения продолжают быть необходимыми человеку как источник натуральных продуктов и материалов.

Именно поэтому все вариативные программы, учебники и пособия по предмету «окружающий мир» содержат ботанический материал, раскрывают предметную область различных разделов ботаники: морфологии растений, физиологии, систематики, географии и экологии растений, фенологии. Младший школьник знакомится с внешним строением и разнообразием форм

растений, у него формируются первоначальные представления о жизнедеятельности растительного организма и о необходимых для этого условиях, даются знания о многообразии растений и их классификации, формируются представления о растительных сообществах и характерных чертах растений различных природных зон. Учащиеся учатся распознавать и сравнивать растения, их органы и жизненные формы, описывать условия жизни и сезонные изменения, выявлять взаимодействия с другими организмами и объяснять взаимосвязи с неживой природой. Учатся выполнять несложные практические действия — ухаживать за комнатными растениями, размножать и выращивать растения из семян, составлять гербарий и другие ботанические коллекции, фиксировать результаты самостоятельных наблюдений, изготавливать и использовать модели.

В результате изучения растений как одного из природных компонентов формируется материалистический взгляд на природу, осознается ее диалектичность, закладываются основы понимания природы как единого целого — комплекса взаимосвязанных частей, находящихся в тесном взаимодействии с человеком и обществом. При этом развивается не только интеллектуальная сфера младшего школьника, но и его чувственное восприятие окружающего и нравственные качества — развивается наблюдательность, становятся более богатыми эстетические чувства, формируются этические оценки последствий взаимодействия человека и природы, начинает складываться и проявляться мотивированное экологическое поведение.

Таким образом, мы видим, что изучение ботанического материала в курсе «Окружающий мир» способствует решению задач, стоящих в настоящее время перед начальной школой:

- развитие личности и познавательной активности младшего школьника;
- формирование высокого уровня культуры, в том числе и экологической;
- стимулирование самостоятельной познавательной деятельности, формирование опыта ответственной деятельности;
- сохранение и развитие индивидуальности младшего школьника.

Одно из направлений и условий решения этих задач — подготовка учителя, компетентного в предметных областях, обладающего высокой культурой и имеющего качественную психолого-педагогическую и методическую подготовку.

При обучении на факультете начальных классов МГПУ среди дисциплин предметной подготовки предусмотрено изучение курса «Естествознание», разделом которого является предмет «ботаника с основами экологии растений». Этот предмет вместе с другими, такими, как «зоология с основами экологии животных», «землеведение и краеведение», дает научные знания о природе, умения и навыки познания окружающего мира, расширяет краеведческие знания. Все это составляет теоретическую основу изучаемого в начальной школе курса «Окружающий мир». Однако, по нашему мнению, в преподавании ботаники существует некоторый перевес в сторону изучения специальных разделов, которые не входят или мало отражены в начальном курсе естествознания, — цитологии, гистологии, эмбриологии, систематики растений. Следует обратить внимание на пропедевтическое значение университетского курса ботаники, переместить акцент на изучение экологической морфологии растений, геоботаники, эволюции основных групп растений, ботанической географии, чтобы действительно создать базу для будущей профессиональной деятельности.

Поэтому важным условием для ботанического (и вообще биологического) образования является выделение ведущих идей,

вокруг которых концентрируются фактические знания, организуется структура учебного предмета. В курсе ботаники к числу таких идей следует отнести идеи взаимосвязи строения и функции растительного организма, многоуровневой организации, взаимосвязи и среды, эволюции и многообразия растительного мира, единства органической природы. В свете этих идей раскрывается содержание учебного материала. Студенты, изучая особенности строения и жизнедеятельности растительной клетки, органов, целого растительного организма, должны понять единство всей живой природы и отличия растений от других представителей органического мира. Рассматривая морфологическое разнообразие и жизненные формы растений, студенты усваивают закономерности взаимодействия растений и окружающей среды, в результате которых возникают различные метаморфозы и приспособления к природным условиям и циклам. Изучая систематику растений, будущие учителя приходят к пониманию роли факторов внешней среды в эволюции и возникновении многообразия видов. Понимая биосферную роль зеленых растений и их значение в жизни человека, студенты осознают целесообразность и необходимость рационального использования растительных ресурсов и охраны растений.

Таким образом, университетский курс ботаники помогает увидеть, осмыслить и конкретизировать идеи, заложенные в программы начального естественно-научного образования. Их можно свести к следующим основным: многообразие и целостность природы, единство природы и человека, развитие и приспособление организмов к среде, взаимосвязь элементов природы, взаимосвязь природы и общества.

Особенностью изучения окружающей действительности младшими школьниками является использование метода наблюдения. Наблюдение — это и метод научного познания природы, и органичная часть любого биологического, в том числе и ботанического, учебного исследования. Умение вести наблюдения у студентов формируется на лекциях, лабораторных занятиях, по-



левой практике. Наблюдения проводятся с целью:

- выявления существенных внешних признаков растительных организмов;
- установления взаимосвязи свойств растительного объекта и условий обитания;
- выявления взаимосвязи с другими объектами живой природы;
- выявления общих черт, характерных для таксономических единиц — классов, семейств, родов;
- выявления причинно-следственных связей в протекании процессов жизнедеятельности растений;
- установления закономерностей биологических явлений.

В обучении младших школьников используются аналогичные наблюдения, но в более упрощенном виде. Чтобы научить их наблюдать и применять это умение в познавательной деятельности, использовать навык наблюдения для формирования интереса к природе и развития самостоятельности, будущий учитель сам должен овладеть этим умением.

Важное значение для ботанической подготовки учителя имеет последовательность и преемственность содержания разных форм обучения. По завершении аудиторного курса (лекции и лабораторные работы) проводится полевая практика. Она позволяет познакомиться с живыми растениями в природном окружении, изучить растительные сообщества, жизненные формы растений, обнаружить приспособления к конкретным условиям обитания, получить представления о флоре и растительности своего края. Учебная полевая практика проходит в виде экскурсий в природе (лесопарк Братцево, долина р. Сходня), Ботанический сад РАН (Останкино). Собранные ботанические матери-

алы обрабатываются и оформляются студентами в виде гербария и описаний растений.

На следующем курсе, при изучении методики преподавания естествознания, также проводится полевая практика. Ее задачами являются интеграция знаний о природе своего края, рассмотрение экологических проблем города и района практики, изучение фенологических особенностей сезонов, а также отработка методики проведения экскурсии, совершенствование профессиональных умений организовывать работу младших школьников в природе. Практически на любой экскурсии фиксируется внимание на растительных объектах, проводятся описания, наблюдения и практические работы с растениями. Таким образом, знания, полученные ранее, оказываются востребованными на другом методическом уровне.

Такая система подготовки учителей в области ботаники способствует развитию у студентов интереса к естественно-научным знаниям, создает хорошую основу для освоения курса методики. Об этом, в частности, свидетельствует постоянно растущее число курсовых и дипломных работ, выполняемых студентами, тематика которых связана в значительной степени с решением вопросов развития и воспитания младших школьников средствами естествознания. Примером дипломных исследований являются работы «Сезонная экскурсия как средство формирования познавательного интереса к природе у младших школьников», «Наблюдение — ведущий метод формирования экологической грамотности младших школьников», «Экологическая тропа как форма внеклассной работы по изучению окружающего мира» и др.

Методическая работа в школе



Один день из жизни московской школы

Л.П. СТОЙЛОВА,

заведующая кафедрой, профессор

Е.В. ФОНИНА,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 166, Москва

Интерес преподавателей факультета начальных классов МГПУ к средней общеобразовательной школе № 166 Северо-Восточного округа Москвы не случайный: в школе работают выпускники факультета, три учителя учатся на вечернем отделении факультета, в ней ежегодно проходят педагогическую практику студенты 5-го курса. В этой школе, уже много лет возглавляемой заслуженным учителем школы РФ Фаиной Ивановной Лапко, творчески работает дружный коллектив учителей начальных классов, целенаправленно ведущий методическое исследование по теме «Развивающая среда в начальной школе». Они считают, что главное в начальных классах — это создание комфортных условий для развития личности ребенка, его творческих способностей.

Пути достижения поставленной цели выбраны разные: совершенствование содержания образования путем освоения и внедрения новых программ, предметов и учебных пособий; введение новых форм организации учебного процесса, хорошая организация психологической службы. Важную роль в создании развивающей среды играет оснащение учебного процесса: в начальной школе широко используется дидактический комплект «Спектра»,

состоящий из демонстрационных и раздаточных материалов, из наборов карточек для устного счета по различным темам. Многие учащиеся занимаются лего-конструированием, осваивая такие предметы, как «математика» и «окружающий мир». Все эти пособия позволяют индивидуализировать процесс обучения, обеспечить условия для создания предметно-развивающей среды в школе. Их можно использовать и на уроках, и во внеурочной деятельности учащихся. Названными пособиями оснащены многие школы Москвы, и сделано это по инициативе Института новых технологий образования.

Учащиеся начальных классов школы № 166 обучаются по различным учебно-методическим комплектам: «Гармония», «Школа России», «Начальная школа XXI века», «Школа 2100» и др. Со II по IV класс проводятся уроки иностранного языка, во всех классах ведутся уроки информатики и развития речи. Дополнительное образование представлено кружками по лего-конструированию, спортивным секциям (шахи, шахматы, волейбол), работает клуб «Эрудит» по развитию познавательных способностей детей, театр слова «Вдохновение», хор. Наглядно эта развивающая среда начальной школы представлена на схеме (см. с. 108).



Развивающая среда в начальной школе



Следует отметить, что учителя начальных классов не боятся осваивать новые подходы к обучению и развитию младших школьников, поскольку знают, что их поддержат и помогут в решении возникающих проблем. И кроме того, начальная школа выполняет заказ средней и старшей школы, которая готовится к переходу на профильное обучение. Чтобы переход от одной ступени к другой был плавным, начальная школа должна выяснить, обучение по каким учебно-методическим комплектам наилучшим образом обеспечивает преемственные связи с выбранными профилями. С этой целью психологическая служба изучает образовательные возможности выбранных учебно-методических комплектов, их влияние на развитие учащихся, а также уровни комфортности и трудности обучения. Ведут эту работу психологи И.В. Дулина и Т.С. Мандрыка, которые используют различные психологические диагностики.

О своих достижениях и проблемах учителя школы рассказывают своим коллегам

из школ округа. На одной из таких встреч (февраль 2004 г.), проходившей в форме семинара, обсуждались вопросы формирования предметно-развивающей среды в начальных классах. На семинаре учителя не только поделились своим опытом работы по данной теме, но и провели открытые уроки математики с использованием конструктора «Лего», компьютера, микрокалькулятора:

- в I классе (комплект «Гармония») темой урока было «Разностное сравнение однозначных чисел» (учитель Г.А. Ворожейкина);
- в I классе (комплект «Гармония») тема урока была обозначена так: «Сложение и вычитание отрезков» (учитель Л.В. Ковалева);
- во II классе (комплект «Гармония») рассматривалась тема «Сложение и вычитание двузначных чисел с переходом через разряд в пределах 100» (учитель Л.А. Казадой);
- в IV классе (система Л.В. Занкова) тема урока звучала так: «Закрепление навы-

ков вычислений с многозначными числами» (учитель Г.Ю. Лосева).

Участники семинара дали высокую оценку проведенным урокам, методическому мастерству учителей, хотя и не всегда были согласны со сценариями уроков, которые, как правило, не повторяли методические рекомендации авторов учебников, а отражали методические и психологические позиции учителей, проводивших уроки.

Приведем фрагменты уроков, которые вызвали наибольший интерес у участников семинара.

Так, во II классе необычным было начало: последовательность ответов в математическом диктанте, которые учитель записывала на доске, образовала годы жизни великого немецкого математика Карла Гаусса (1777–1855). Его высказывание: «Математика — царица наук, арифметика — царица математики» было записано на доске. Ученики прочитали это высказывание и выполнили задание, которое в начальной школе выполнял Гаусс.

Внимание участников семинара привлекли и текстовые задачи с нестандартным содержанием, предложенные детям:

а) Попрыгунья стрекоза 12 часов каждого суток красного лета спала, 8 часов каждого суток танцевала, 4 часа — пела. Остальное время суток она решила готовиться к зиме. Сколько часов в сутках стрекоза готовилась к зиме?

б) Саша рассчитал, что 6 часов он проводит в школе, 2 часа дома выполняет домашнее задание, 8 часов тратит на сон. Сколько часов у него остается для других дел?

Оригинально был построен урок математики в I классе, который вела Г.А. Ворожейкина: дети строили из деталей «Лего» школу для сказочных героев, выполняя различные математические задания, связанные с темой урока. В частности, это были задания на сравнение числовых выражений, количеств мячей (с заменой их кругами) и др. Учащиеся смогли самостоятельно сформулировать правило о том, как узнать, на сколько одно число больше (меньше) другого, а затем применяли его, выполняя задания из учебника. О том, что дети успешно справились с предложенными заданиями, свидетельствовало и построенное к концу урока из деталей «Лего» здание школы.

На уроке математики в IV классе использовался компьютер, причем запись с экрана компьютера проецировалась на большой экран, что позволяло учителю фронтально работать с классом. Задания на вычисления с многозначными числами имели не только высокий математический уровень, но и были предъявлены в такой форме, которая способствовала развитию у детей внимания, памяти, мышления. Приведем примеры некоторых заданий с этого урока.

а) Коробка для посылки имеет размеры 40, 25 и 20 см. Ее перевязывают лентой, как показано на рисунке (рисунок был дан на экране компьютера). Сколько сантиметров ленты понадобится для того, чтобы перевязать коробку, если на узел и концы следует оставить 50 см? Вычислите объем коробки.

б) Даны равенства (они на экране компьютера):

$$1\ 612 : 31 = 502$$

$$21\ 888 : 72 = 34$$

$$8\ 589 : 409 = 21$$

$$61\ 908 : 67 = 94$$

Среди них только одно верное. Найди его за 1 минуту.

На уроке в I классе, который вела Л.В. Ковалева, учащиеся оперировали такими понятиями, как *отрезок*, *сумма* и *разность отрезков*, *числовой луч*. С помощью числового луча выполняли сложение и вычитание однозначных чисел. Индивидуальная работа была организована с помощью дидактического учебного пособия «Раздаточная плата Палитра». Оно представляет собой деревянный круг с цветными фишками и набор карточек «Основы счета», «Сложение и вычитание в пределах 10». И кроме того, это пособие обеспечивает возможность самопроверки. Работали с ним младшие школьники увлеченно и продуктивно.

Урок литературного чтения во II классе Е.Н. Далеецкая проводила в районной детской библиотеке (библиотечный комплекс Лианозово-51 находится рядом со школой). Тема урока — «Произведения о родной природе. Весна».

Урок понравился всем: и учителям — участникам семинара, и детям — исполни-

(Продолжение см. на с. 112)





ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЕНТАНА
ГРАФ

УМК Начальная школа XXI века : педагогическая диагностика

УМК «Начальная школа XXI века» (под ред. проф. Н.Ф. Виноградовой) – один из самых популярных комплектов сегодня. Это во многом объясняется тем, что авторский коллектив проекта удостоен, пожалуй, самой высокой награды в области образования – **премии Президента Российской Федерации**. *Независимые мониторинговые исследования, проводимые РАО РФ и социально-психологическим центром Самарской области во многих регионах России свидетельствуют о том, что дети, обучающиеся по комплекту, успешнее своих сверстников осваивают общеучебные умения и навыки, отличаются более полным развитием творческих и интеллектуальных способностей.*

Одно из главных отличий проекта «Начальная школа XXI века» от других комплектов по начальной школе заключается в построении **системы педагогической диагностики**: целенаправленно с 1 по 4 класс.

Какие же возможности предоставляет данная диагностика? **Учителю** – понимание проблем каждого ученика и знание того, как их исправить, возможность оценить и проанализировать особенности применяемой методики, эффективность проводимой дифференцированной работы на уроках, помогает увидеть негативные моменты, требующие изменений. **Ученику** – позволяет снять напряжение, поскольку диагностическая работа отличается от обычной контрольной работы прежде всего тем, что её результаты не оцениваются по пятибалльной шкале оценок.

Специальное внимание педагогической диагностике уделено в пособиях комплекта «Беседы с учителем» (для 1–4 классов).

НОВИНКА

«'æ, □ □°□□□ □□°□□□»

Это своеобразная «энциклопедия» о том, как воспитывать и обучать детей, ответы на волнующие вопросы: как помочь младшему школьнику учиться, какие качества необходимо воспитывать у ребёнка этого возраста, как сохранить его здоровье, организовать досуг и многое-многое другое.

Авторский коллектив – специалисты разного профиля: психологи и педагоги, музыканты и художники, инженеры и шахматисты по редакцией проф. Н.Ф. Виноградовой (руководитель авторского коллектива проекта «Начальная школа XXI века»).

ИЦ «Вентана-Граф»

Адрес: 127422 Москва, Ул. Тимирязевская, д.1, к.3.

Телефон/факс: (095) 211-21-56, 211-23-59

Поздравляем с юбилеем!



Исполнилось 70 лет **Галине Васильевне Бельтюковой** — профессору кафедры методики начального обучения математике и природоведению Института детства РГПУ имени А.И. Герцена.

Галина Васильевна Бельтюкова — один из ведущих специалистов в области методики обучения математике в начальных классах. Ее работы широко известны и в России, и за рубежом.

Дело всей жизни Галины Васильевны — работа над учебниками по математике для начальной школы в составе авторского коллектива (М.И. Моро, М.А. Бантова и др.). Не одно поколение граждан Советского Союза изучало по ним математику. И сегодня школьники России, среди которых уже внуки первых учеников, занимаются по обновленным учебникам, над совершенствованием которых многие годы работает Галина Ва-

сильевна. Она непрерывно наблюдает и анализирует процесс обучения по этим книгам в начальной школе. Учебники быстро и чутко откликаются на запросы времени, но неизменным остается профессионализм авторов, верность традициям в сочетании с использованием последних научных достижений.

Более 40 лет трудится Галина Васильевна Бельтюкова в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена. Высокий научный уровень преподавания, увлеченность своим делом, доброжелательность, тактичность снискали глубокое уважение и любовь коллег и студентов.

Галиной Васильевной Бельтюковой опубликовано более 70 научных работ, среди которых «Методика преподавания математики в начальных классах», «Математика в 1 (2, 3) классе», «Обучение во 2 (3, 4) классе», «Методическое пособие к учебнику «Математика» 1 (2, 3, 4) класс» и другие.

Галина Васильевна руководит методико-математической секцией кафедры, рецензирует научные труды в области методики начального обучения математике, активно работает с учителями Санкт-Петербурга; на протяжении многих лет является постоянным автором и экспертом журнала «Начальная школа».

Самоотверженный труд Галины Васильевны отмечен правительственными наградами: медалью ВДНХ, медалями «За доблестный труд», «Ветеран труда», «300-летие Санкт-Петербурга».

Здоровья Вам, Галина Васильевна, на долгие годы, талантливых и благодарных учеников, радости и счастья!

Коллектив Института детства РГПУ
имени А.И. Герцена
Редакция и редколлегия журнала
«Начальная школа»



(Окончание. Начало см. на с. 107)

телям действия, которым умело управляла учитель. На нем был разыгран мини-спектакль по сказке Н. Сладкова «Снег и ветер», осуществлен плавный переход к самостоятельному прочтению стихотворения С. Маршака «Весенняя песенка», а после их обсуждения — к новым стихам о весне и продуманный переход к стихам Э. Шима «Чем пахнет весна». В промежутках между стихами — обращения к сотрудникам библиотеки, где проходил урок. Так, для выяснения смысла выражения «на тебе лица нет» понадобились словари, а несколько позже — «Красная книга природы». В конце урока рассматривалась выставка книг — произведений о весне, а также творческих работ, выполненных учащимися класса. Не забывала Елена Николаевна и об эмоциональном настрое детей на уроке: самостоятельное чтение стихов проходило под музыку П.И. Чайковского и А. Вивальди. Высоко оценивая этот необычный урок, можно сказать, что на нем формировалось не только умение работать с текстом и расширялся круг дет-

ского чтения, но и решались задачи развития речи детей, воспитания средствами литературы чувства любви к родной природе.

К сказанному можно добавить, что школа № 166 — это обычная московская школа, где обучаются и дети, живущие в микрорайоне, и те, кто проявил желание в ней учиться. И таких детей немало. Связано это не только с тем, что здесь родители могут выбрать ту систему обучения, которая им нравится, но есть и творчески работающий коллектив учителей, который успешно решает вопросы развития детей, создавая для этого соответствующую среду.

Конечно, в школе есть немало проблем: не хватает компьютеров; нужно перестраивать работу групп продленного дня, внедряя здоровьесберегающие и развивающие технологии; нужны хорошие кадры для организации дополнительного образования в начальной школе. Но нет сомнения в том, что эти проблемы будут успешно решены — они по плечу коллективу школы. Даже один день, проведенный здесь, убеждает в этом.

В следующем номере:

- Познавательный интерес в младшем школьном возрасте (А.С. Роботова).
- Литературоведческая пропедевтика в I–II классах (Г.М. Первова).
- Мир искусства на уроках чтения (Е.Н. Скороходова).
- Элементы исторического комментирования на уроках русского языка (Н.Ю. Штрекер).
- Методика формирования навыков при обучении математике (Э.И. Александрова).
- Проверочные работы по русскому языку и математике за второе полугодие 2004/05 учебного года.
- Внеклассная работа (Н.А. Ключева, Т.Д. Иванова, В.П. Рудакова).

Новое и не чуждое

Н.Я. ЧУТКО,

профессор кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО МО

В 2001 г. вышла в свет книга петербургских нейрохирургов **Н.Д. Ерофеевой и Т.П. Хризман** «**Мальчики и девочки — два разных мира**» (М.: Тускарора), а в 2003 г. — книга московского психолога **Н.И. Чуприковой** «**Умственное развитие и обучение**» (М.; Воронеж). Трудно предположить, что сегодня эти книги станут понятными и необходимыми каждому учителю или родителям.

Книга о мальчиках и девочках, пожалуй, ближе, доступнее сегодняшнему учителю. Не меняя распространенных и привычных в практике обучения утверждений, педагог,

конечно, задумается над выводами нейропсихологов. Например, о том, что «мы не умеем учить мальчиков», а «стратегия обучения и в детском саду, и в школе чаще всего рассчитана на девочек». Но у девочек (как и у учителей младших школьников — обычно женщин) отличный от мальчиков тип мозга и другой тип мышления. Девочки «забывают» мальчиков «в речевом плане, но их ответы более однообразны, и, видимо, их мышление более однотипно». Мальчики «нестандартно и интересно мыслят, но их внутренний мир часто скрыт от нас, т.к. они реже раскрывают его в словах... Мальчик