

12
2004
ИНДЕКС 73273

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Начальный

ШКОЛА

С наступающим Новым Годом!





ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

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

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

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

Заведующая редакцией М. В. Абашина

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии.

Учредитель Министерство образования Российской Федерации

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

Отдел рекламы Д. А. Шевченко

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

Художник Л. С. Фатьянова

Компьютерная верстка
Технический редактор Н. Н. Аксельрод

Корректор М. Е. Козлова

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

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

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

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

Дорогие друзья журнала «Начальная школа»!



Коллектив редакции поздравляет вас с наступающим Новым годом!

Желаем всем читателям и авторам журнала здоровья, успехов, благополучия и хорошего настроения!

В последние дни уходящего года принято подводить итоги. Вместе с вами, уважаемые коллеги, мы старались сделать каждый выпуск журнала полезным, информативным, соответствующим требованиям современной школы. По-разному складывались эти двенадцать номеров, но в каждом из них — ваши размышления о современном образовании, сегодняшнем дне школы, ваши опыт и знания, результаты вашего педагогического поиска и, что самое главное, желание поделиться этим с тысячами учителей по всей России. Благодарим всех за сотрудничество, за добрые слова о журнале, которые есть в большинстве писем.

Редакция, редколлегия и редакционный совет, определяя авторов каждого номера, руководствуются определенными критериями. Главное — это актуальность, новизна идей, форм, методов работы учителя или педагогических коллективов, которые основываются на уважении к традициям и глубоких профессиональных знаниях, а также возможность творческого применения этого опыта другими педагогами и коллективами. Как видно из редакционной почты, материалы журнала, развивают педагогическое мышление, стремление к самостоятельному творческому поиску, заставляют спорить и убедительно доказывать свою позицию.

Пример тому — содержание этого номера, где в ряде статей рассматриваются проблемы воспитания детей в классах коррекционно-развивающего обучения. Авторы этих материалов видят целью своей деятельности создание благоприятных условий для развития личности ребенка, помочь детям в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности.

ПАМЯТИ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ

И.В. Пигарева. Наш Учитель — Дмитрий Кабалевский	3
Памяти Солдата и Педагога	
Н.Е. Цейтлина	11

ВОЙНА И СУДЬБА — К 60-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ

Р.А. Храмова. Сделали все, что могли	13
---	-----------

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Л.С. Лаптева. Государственные символы России	17
Г.А. Бакулина. Выполнение текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации (I–II классы)	19
К.М. Тихомирова. Звукозапись и ее образовательные возможности в начальных классах	25
Р.Н. Шикова. Использование моделирования в процессе обучения решению текстовых задач	32
А.В. Благодарный. Уроки шахмат в I классе	41
Г.Н. Солонько, М.Ф. Дударева. Опыты и наблюдения за комнатными растениями	44
Л.А. Баранчикова. Подготовка семян к посеву	49
Г.И. Якушева. Народная кукла как современное педагогическое средство	54

В классах коррекции

Л.В. Годовникова. Сотрудничество учителя и психолога	57
И.М. Гутрова, С.Н. Чистякова. Преемственность в коррекционно-развивающей работе	60
И.Н. Резник. Коррекционно-развивающие занятия	63
А.В. Белошистая. Обучение математике в классах коррекционно-развивающего обучения	69
А.В. Айгишева. Банк заданий к урокам чтения	80

Л.В. Воронова. Преодоление и предупреждение ошибок при чтении и письме в классах коррекции	83
Е.В. Карасева. Мягкий и твердый разделительные знаки	87
Л.М. Малахова, Н.И. Попова, А.И. Карнаухова. Обучение русскому языку в классе коррекции	89

В ТВОРЧЕСКОМ ПОИСКЕ

Н. Купарадзе. К вопросу о приемах развития познавательного отношения к литературному тексту	92
Н.А. Песняева. Развитие речевой деятельности младшего школьника в учебном диалоге	95
Е.Р. Торохова. Пути повышения эффективности экологического образования учащихся	104

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.Ф. Сибеева. Практико-ориентированная подготовка студентов к творческой деятельности в процессе изучения методики преподавания математики	107
Л.М. Мифтахова. Комплексный подход к экологическому воспитанию студентов в педагогическом колледже	111
Е.П. Слепцова. Районный клуб «Росток»	112

НА КНИЖНУЮ ПОЛКУ

А.Ю. Гончарук. Ребенок в мире театра	114
---	------------

ИНФОРМАЦИЯ

О Всероссийском интеллектуальном марафоне учеников-занковцев	116
--	------------

Путь Учителя (Памяти Д.В. Охременко)	118
---	------------

Указатель статей, опубликованных в журнале «Начальная школа» в 2004 г.	120
---	------------



Наш Учитель — Дмитрий Кабалевский

И.В. ПИГАРЕВА,

отличник просвещения СССР, сотрудник Центра музыкально-педагогического образования им. Дмитрия Кабалевского, Москва

В декабре 2004 г. в России и за рубежом отмечается знаменательная дата — 100-летие со дня рождения выдающегося русского композитора, общественного деятеля, ученого, педагога-новатора, создателя уникальной концепции массового музыкального образования и воспитания детей **Дмитрия Борисовича Кабалевского** (1904–1987).

За свои музыкальные произведения, успешную педагогическую деятельность, огромную работу по пропаганде классического музыкального наследия Д.Б. Кабалевский был удостоен высоких государственных наград и званий. Герой Социалистического Труда, народный артист СССР, лауреат Государственных премий, кавалер многих орденов и медалей, он неоднократно избирался депутатом Верховного Совета СССР, был членом Всемирного совета мира, секретарем Правления Союза композиторов СССР, академиком Академии педагогических наук СССР, почетным президентом Международного общества по музыкальному воспитанию (ISME).

Творчество Дмитрия Борисовича Кабалевского имело широкое признание на Родине и во всем мире.

Всенародную любовь снискали песни Кабалевского «Наш край» («То березка, то рябина, куст ракиты над рекой...», на сл. А. Пришелеца), «Школьные годы» («В первый погожий сентябрьский денек...», на сл. Е. Долматовского) и др. Его музыка к кинофильмам «Антон Иванович сердится» и

«Первоклассница» вот уже более полувека радует кинозрителей.

«Реквием» на стихи Р. Рождественского, инструментальная музыка для детей и юношества, многие другие произведения композитора вошли в золотой фонд мирового музыкального наследия и являются неотъемлемой частью педагогического и концертного репертуара, на котором успешно воспитываются юные музыканты-исполнители и любители музыки в разных странах мира.

Автору этих строк посчастливилось в годы экспериментальной проверки и широкого внедрения в общеобразовательных школах Российской Федерации программы Д.Б. Кабалевского «Музыка» быть в числе его ближайших помощников.

Мое знакомство с Дмитрием Борисовичем произошло в 1977 г., когда сотрудники лаборатории музыкального обучения НИИ школ Министерства просвещения РСФСР, руководимой академиком Кабалевским, рекомендовали меня на работу в качестве методиста созданного тогда кабинета музыки Центрального института усовершенствования учителей. Однако задолго до этого мне, как и многим жителям нашей страны — детям, учителям, — уже были хорошо знакомы музыка Кабалевского, его книги и статьи, его голос, часто звучавший по радио, телевидению и с грампластинок; я знала его по фотографиям, видела на концертной эстраде. Выдающийся музыкант вызывал огромное уважение своих коллег и слушателей. Но далеко не у каждого из поклонников Д.Б. Кабалевс-

кого в потаенном уголке души хранилась история, подобная той, свидетелем которой я стала в детстве, и благодаря которой его образ уже давно был мне особенно близок.

Позволю себе впервые привести здесь эту «музыкально-педагогическую» историю, ярко характеризующую Дмитрия Борисовича как Человека и Учителя. Историю, навсегда определившую мое отношение к Кабалевскому, а через него и к большому искусству. Историю, герой которой — обыкновенный мальчик из глухой провинции, а ныне музыкант и педагог Валерий Жуков, «получил» свою счастливую судьбу «из рук» знаменитого маэстро.

Время было послевоенное. В начале 50-х годов я, в то время маленькая девочка, жила с родителями в поселке Селище Калининской (ныне Тверской) области. Центром культуры поселка была общеобразовательная школа. Моя первая учительница Нина Федоровна Потемкина считала, что сама она петь не умеет. Поэтому по ее просьбе на уроках пения в начальной школе я и мой одноклассник Саша Жуков, младший брат Валерия, пели в унисон выученные нами заранее по радио, специально для урока, разные детские песни. Весь класс подпевал нам, хор звучал, программа по пению выполнялась, и... все были довольны. Особенно Нина Федоровна. Другим учителям начальных классов оставалось только завидовать: не у всех были такие музыкальные помощники. Меня и Сашу даже приглашали проводить уроки пения в других классах, что нас очень радовало — отпускала-то нас Нина Федоровна с арифметики и русского... (Правда «практика» эта прекращалась, как только мы с ним «хватали» тройки по «основным» предметам.)

Конечно, любимой песней в нашем классе была песня «Наш край». А словосочетание «композитор Кабалевский» было нам, детям, хорошо знакомо — так часто звучала по радио его музыка, и не оторваться было от репродуктора, когда передавали «Беседы уногого Крокодила» с чудесными песенками Кабалевского. С восторгом подпевали мы: «Настанет, друзья, прекрасное время, наступят счастливые дни — ребята приветливы станут со всеми, грубить перестанут они...»

Профессиональных музыкантов и музыкальной школы в те годы в поселке не было, но у людей было огромное желание музыку исполнять и слушать. Мой отец Василий Антонович Пигарев, инженер и музыкант-любитель, организовал оркестр

русских народных инструментов. В нем участвовали взрослые и дети. Папа для оркестрантов по ночам расписывал партии на больших листах грубой серой бумаги. Он учил струнников играть по так называемой «цифровой» системе нотной записи (среди музыкантов-любителей тогда считалось, что по ней учиться легче и быстрее). Оркестр «блистал» на районных и даже областных смотрах художественной самодеятельности. В оркестре на аккордеоне-четвертинке играла я — едва глаза были видны из-за инструмента, а на баяне — Валера Жуков. Из всех юных оркестрантов лишь мы с Валерой владели тогда нотной грамотой и играли по классической нотописи.

Валерий Жуков был старшим ребенком в семье, где росло шестеро детей. Жили все тогда очень просто и скромно. Его родители все свободное время отдавали детям. В их маленьком доме было много интересных книг, журналов, газет (в те годы еще не было телевизоров...). Я много времени проводила в этой дружной семье, где мы всегда затевали что-то новое и интересное: делали карнавальные костюмы — кроили, клеили, шили, сочиняли какие-то стихи, сказки, сценарии для школьных утренников. «Жуковы ребята», как называли их в поселке, постоянно чем-то удивляли. Например, они сами нарисовали и сняли с помощью фотоаппарата настоящие мультфильмы, которые демонстрировали затем через диапроектор. И сожалели лишь о том, что не могли тогда свои фильмы озвучивать «по-настоящему» — магнитофонов-то не было. Вот и занимались мы «живой музыкой» и другими увлекательными делами.

Вскоре я с родителями из этого поселка уехала, но, приезжая иногда туда на каникулы, бывала в семье Жуковых. Валерий стал старшеклассником. Игру на баяне он не оставил. Оркестр, к сожалению, уже распался, да и музыкального руководителя у мальчика не было, и он самостоятельно, по самоучителям осваивал новый репертуар, совершенствовал, как умел, свою баянную технику. Он был единственным в школе приличным музыкантом, да к тому же активистом, и, закончив девятый класс, летом 1958 г. получил путевку во Всесоюзный пионерский лагерь «Артек».

В «Артеке» Валерий участвовал в традиционном фестивале юных музыкантов-исполнителей и часто играл для своих сверстников на баяне. Его игру заметил старший пионервожатый лагеря и предложил записать ее на магнитофон. В те годы это было не очень просто в техническом отношении, но запись получилась. Пионервожатый

подбадривал Валерия и как-то даже загадочно произнес: «Ты меня вспомнишь...». (К сожалению, фамилия этого замечательного водителя не сохранилась в памяти Валерия. Может быть, это был известный артековский «музыкальный водитель», как называл его Д.Б. Кабалаевский, Виктор Малов?). После отдыха Валерий уехал домой, а магнитофонная запись осталась в лагере.

Тогда-то и началась настоящая сказка... В начале зимы в поселок пришло письмо с лаконичным адресом — «Валерию Жукову» и подписью отправителя — «Дм. Кабалаевский». Отец Валерия, принеший домой это письмо, поинтересовался у сына, знаком ли он с композитором Кабалаевским, и неужели действительно знаменитый Кабалаевский прислал мальчику письмо. Письмо все разъяснило. Кабалаевский писал, что прослушал запись с игрой Валерия и заинтересовался судьбой юного баяниста, никогда не учившегося в музыкальной школе. А еще Кабалаевский пригласил его на зимние каникулы в Москву, в гости, к себе домой!

Незабываемые каникулы провел Валерий в гостеприимной семье Кабалаевских. Он впервые в жизни был в Москве. Каждый вечер слушал музыку в оперных и музыкальных театрах, на концертах. Каждый день общался с Дмитрием Борисовичем. Однажды Кабалаевский спросил его: «Ты любишь музыку? Хочешь быть музыкантом? Но для этого нужно очень много работать. Если ты готов много работать, я тебе помогу...».

Представьте себе потрясение, восторг и энтузиазм, которые после встречи с известнейшим композитором испытывал не только скромный сельский десятиклассник, но и его семья, вся школа, да и многие жители поселка... В весенние каникулы Валерий опять гостил у Кабалаевских. Дмитрий Борисович увидел в нем большое желание стать грамотным музыкантом, целеустремленность и работоспособность и ответил юноше в музыкальное училище им. Гнесиных. Компетентные педагоги прослушали его и решили, что он может попробовать поступить в училище. Летом Валерий Жуков вновь был приглашен к Кабалаевским и даже жил в их квартире в отсутствие хозяев, уехавших отдыхать. Он успешно сдал экзамены и стал студентом знаменитого учебного заведения, а через четыре года, окончив училище как баянист, начал преподавать в одной из музыкальных школ Подмоскovie. Кроме этого, услышав впервые в доме Кабалаевских «живое» звучание рояля и виртуозную игру Дмитрия Борисовича, Валерий так «загорелся» новым для себя

инструментом и так усердно затем штудировал в училище «общее фортепиано», что спустя еще четыре года (уже заочно) успешно окончил и фортепианное его отделение, получив вторую специальность.

Об этой сказочной перемене в жизни Валерия я узнала, будучи еще подростком. «Сам Кабалаевский, знаменитый композитор! Бог на вершине музыкального Олимпа! И заметил, помог нашему Валерке...» — восхищалась я.

Валерий Тимофеевич Жуков — человек очень скромный. Можно представить себе, какие теплые чувства, какую глубокую благодарность за доброе участие в своей судьбе он на всю жизнь сохранил к Дмитрию Борисовичу, к его супруге Ларисе Павловне, к их дочери Маше.

Мария Дмитриевна Кабалаевская недавно рассказывала мне, что Дмитрий Борисович подобным образом в разные годы дал путевку в жизнь не одному начинающему музыканту.

А в то далекое время я и представить себе не могла, что когда-то в будущем мне, учительнице музыки общеобразовательной школы, самой доведется встретиться с Дмитрием Борисовичем и в течение десяти лет быть одним из его сотрудников.

Дмитрий Борисович Кабалаевский был удивительным человеком: деликатным и тактичным, требовательным и принципиальным во всем, что касалось работы. Он был остроумным и веселым собеседником, шутил легко и изящно. Он был элегантен и прост. Он очень много знал, очень многое умел, но всегда был любознателен и открыт новым знаниям.

В детстве и юности Д.Б. Кабалаевского окружала атмосфера духовности и постоянного творческого труда. Родители Дмитрия Борисовича — отец, Борис Клавдиевич, по образованию математик, и мать, Надежда Александровна, — прививали сыну и дочери Елене интерес и любовь к наукам и искусству, воспитывали привычку к самостоятельным занятиям, учили видеть и ценить красоту в жизни и природе.

Первые жизненные впечатления Д.Б. Кабалаевского связаны с Петербургом, где он родился и провел детство. В 1918 г. семья переехала в Москву. Здесь в тяжелое послереволюционное время начались его систематические занятия музыкой. Дмитрию Кабалаевскому были присущи трудолюбие и упорст-

во. В Москве за год учебы в музыкальной школе мальчик подготовился к поступлению в музыкальный техникум им. А. Скрябина. Увлекаясь импровизациями на рояле, он стремился самостоятельно оформлять их в законченные пьесы. Но так как композиторского класса в техникуме не было, пришлось специально для Кабалева открыть композиторское отделение, на котором он долгое время был единственным учеником. Одновременно юноша учился в студии живописи и рисования и в Социально-экономическом институте им. Ф. Энгельса, увлекался шахматами. Будучи студентом, Дмитрий Кабалева впервые стал сам преподавать маленьким ученикам музыкальной школы при техникуме.

Затем Кабалева продолжил музыкальное образование в Московской консерватории, где занимался по двум специальностям — фортепиано и композиция. Занятия в классе сочинения у Николая Яковлевича Мясковского, выдающегося композитора-симфониста и прекрасного педагога, помогли молодому музыканту развить культуру и мастерство музыкального мышления, глубоко понять и полюбить народное музыкальное творчество. В 1929 г. Д.Б. Кабалева закончил консерваторию по классу композиции, а спустя год и по классу фортепиано профессора Александра Борисовича Гольденвейзера. Имя Кабалева было занесено на мраморную Доску отличия.

Еще в студенчестве, в 1927 г., он начал публиковать свои музыкальные сочинения, а также выступать в печати как музыкальный критик и музыковед.

Композиторская, исполнительская, исследовательская, публицистическая и организаторская деятельность Кабалева всегда была неразрывно связана с просветительством, музыкальной педагогикой и направлена на воспитание как будущих музыкантов-профессионалов, так и любителей музыкального искусства. Он никогда не оставлял педагогической работы.

В тридцать один год Д.Б. Кабалева получил ученую степень кандидата, а в пятьдесят один — стал доктором искусствоведения.

Более сорока лет преподавал профессор Кабалева в Московской государствен-

ной консерватории им. П.И. Чайковского, где у него учились С. Баласанян, М. Дунаевский, М. Зив, Ю. Милютин, А. Пирумов, М. Скорик, Г. Струве, В. Семенов и другие композиторы и музыковеды. В молодежной секции Союза композиторов, которой он руководил, занимались Э. Денисов, Р. Ледедев, А. Николаев, А. Пахмутова, А. Петров, Р. Щедрин — композиторы, являющиеся сегодня гордостью отечественного музыкального искусства.

Дмитрий Кабалева был почетным профессором консерватории Мехико, членом-корреспондентом Академии искусств Германской Демократической Республики.

Композиторское наследие Д.Б. Кабалева составляют музыкальные произведения самых разных жанров. Оно включает в себя пять опер (лучшая из которых «Кола Брюньон»), оперетту «Весна поет», тринадцать симфонических произведений; семь инструментальных концертов (среди них всемирно известный концерт для скрипки *C-dur*), множество ансамблей и других инструментальных сочинений, шесть ораторий и кантат, музыку к большому числу театральных, радиоспектаклей и кинофильмов, более ста детских песен и вокальных произведений. Музыка Кабалева на Родине и за рубежом исполняли лучшие творческие коллективы и выдающиеся музыканты-солисты.

Д.Б. Кабалева был не только блестящим музыкантом — композитором, дирижером, пианистом, — но и человеком высокой интеллектуальной культуры, замечательным педагогом-воспитателем, писателем.

В 1935 г. во Всесоюзном пионерском лагере «Артек», куда Кабалева пригласили на празднование десятилетнего юбилея лагеря, он, по его словам, «...впервые начал беседовать о музыке с детьми». Это были беседы у моря, у костра (куда даже пианино для композитора специально ставили) с небольшим кругом ребят.

В дальнейшем общение композитора с пионерами «Артека» стало доброй традицией. Приезжая к ребятам, он беседовал с ними о музыке, писал для них свои песни, по его инициативе над «Артеком» взвилось «Знамя Искусств», проводились музыкальные конкурсы и фестивали.

Уже в конце 30-х годов музыку Кабалева знали дети всей страны. В 40-е и 50-е годы популярность и влияние его творчества на детей, пожалуй, можно было сравнить с воздействием книг известных детских писателей К. Чуковского, С. Маршака, В. Катаева, А. Гайдара, С. Михалкова. Как и книги этих писателей, произведения Кабалева несли детям добро, радость, любовь, способствовали воспитанию в них чуткого отношения к людям, к природе, ко всему живому, преодолению таких недостатков, как лень, трусость, тщеславие; помогали воспитывать патриотизм, верность Родине, любовь к труду, душевную стойкость.

Дмитрий Борисович часто бывал в городских и сельских школах страны, где выступал перед ребятами с авторскими концертами и беседами о музыке. И все больше убеждался в том, что только беседами проблемы музыкального воспитания детей и молодежи не решить. Он считал, что нужно вести беседы о музыке с самой большой аудиторией — с радиослушателями. Так в 60-е годы появились его радиопередачи, посвященные музыке современных композиторов и композиторов-классиков. Эти передачи быстро завоевали популярность у миллионов людей в разных уголках нашей страны.

Дмитрий Борисович придумал и проводил музыкальные вечера «Ровесники» в Колонном зале Дома союзов, лекции «Музыка — живопись — жизнь» в Государственной Третьяковской галерее.

Тысячи писем присылали Дмитрию Борисовичу благодарные слушатели. В них они делились с композитором впечатлениями об услышанном, задавали массу вопросов об искусстве и жизни, приглашали в свои школы, присылали программки школьных концертов, собственные музыкальные произведения... Часто на конвертах адрес был очень простой — «Москва. Кабалева». И он отвечал на все письма! Писем и вопросов становилось все больше, и

однажды Дмитрий Борисович ответил сразу многим своим слушателям и на многие вопросы: в 1972 г. вышла его книга «Про трех китов и про многое другое», адресованная юным читателям. С каждой страницы этой удивительной книжки «звучит» музыка, но в ней при этом нет ни одного нотного примера. Она необычайно интересна для всех, кто хочет понимать музыкальное искусство. Она переведена на многие языки и много раз переиздавалась в нашей стране и за рубежом.

Д.Б. Кабалева опубликовал около четырехсот (!) статей, докладов, критических заметок и рецензий. Его книги «Б.В. Асафьев (Игорь Глебов)», «Избранные статьи о музыке», «Музыка и музыкальное воспитание (статьи и выступления разных лет)», «Про трех китов и многое другое», «Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание», «Дорогие мои друзья», «Как рассказывать детям о музыке?»¹, «Воспитание ума и сердца. Книга для учителя», «Сила искусства», «Педагогические размышления», «Ровесники. Беседы о музыке для юношества», а также ряд статей посвящены музыкальному воспитанию; творчеству молодых музыкантов; дискуссионным вопросам современного искусства; выдающимся деятелям искусства прошлого и настоящего. Статьи и книги Кабалева и сегодня не утратили своей актуальности. В них он рассказывал о содержании музыкального искусства и его особенностях языком, понятным каждому читателю. Неудивительно, что его популярность и авторитет как композитора, доброжелательного собеседника постепенно становились непревзойденными, особенно в детской аудитории, в среде учителей школ (и не только учителей музыки), воспитателей и вожатых.

Д.Б. Кабалева неустанно разъяснял своим многочисленным читателям и слушателям важность постоянного, заинтересованного и вдумчивого общения с искусством: «Духовный багаж в отличие от обычного багажа обладает удивительным свойс-

¹ К 100-летию Д.Б. Кабалева в 2004 г. книга «Как рассказывать детям о музыке?» будет переиздана издательством «Просвещение». А издательство «Музыка» вышли два сборника серии «Дмитрий Кабалева — юным исполнителям». Первый сборник называется «Избранные песни для детей», второй — «Фортепианная музыка».

твом: чем он больше, тем легче идти человеку по дорогам жизни».

По примеру Кабалевского в 60–70-е годы многие музыковеды, а иногда и музыканты-исполнители по всей стране стали активно популяризировать музыкальное искусство. Разными были эти публичные лекции и беседы о музыке, но самым важным являлось то, что они проводились в концертных залах крупных городов, в школах, в маленьких сельских клубах, в «красных уголках» различных предприятий. Кабалевский поднял «Знамя Искусств» над страной.

Д.Б. Кабалевский всегда бережно и уважительно относился к творческим начинаниям других людей, и в первую очередь тех, кто работал с детьми. В 1943 г. он поддержал Ансамбль песни и пляски, созданный В.С. Локтевым в Московском городском Доме пионеров. Много лет его связывала творческая дружба с детским оркестром народных инструментов поселка Мундыбаш Кемеровской области и его руководителем Н.А. Капишниковым. Дмитрий Борисович был другом и куратором подмосковной хоровой студии «Пионеры», руководимой Г.А. Струве. Композитор во многом способствовал открытию в Москве на проспекте Вернадского первого в мире Детского музыкального театра под руководством Н.И. Сац.

Разнообразная музыкальная и общественная деятельность, творческий и жизненный опыт Д.Б. Кабалевского постепенно привели его к осознанию необходимости глубокого обновления массового музыкального воспитания детей и юношества. Именно Кабалевский в 60-е годы прошлого века во многом определил приоритетные направления музыкального образования и воспитания детей и юношества в нашей стране.

Кроме того, Дмитрий Борисович был широко известен среди музыкальных педагогов многих стран мира как автор произведений для юных исполнителей. Кабалевский постоянно участвовал (с 1963 г. и до

конца жизни) в работе Международного общества по музыкальному воспитанию (International Society for Music Education — ISME) и благодаря своей активной позиции и музыкальному авторитету в конце 60-х годов стал одним из ведущих деятелей этой организации.

Знаменательным событием в международной культурной и политической жизни явилось успешное проведение в 1970 г. в Москве по инициативе Д.Б. Кабалевского IX конференции ISME «Роль музыки в жизни детей, юношества и молодежи». Эта тема, предложенная Д.Б. Кабалевским, была поддержана ЮНЕСКО. Нужно ли говорить, насколько эта тема актуальна для нас и сегодня, и в будущем...

В начале 70-х годов прошлого века Кабалевский начал работу над изменением содержания и методов массового музыкального воспитания школьников. Его идеи воплотились в уникальной отечественной концепции и разработанной на ее основе новой программе «Музыка» для общеобразовательных школ¹. В основу концепции и программы Кабалевского были положены научные идеи академика Б.В. Асафьева, прогрессивных педагогов-музыкантов, собственные научные разработки и огромный личный практический опыт.

Д.Б. Кабалевский высоко ценил деятельность педагога-новатора В.А. Сухомлинского, называл его «подлинным творцом», а его педагогику «высоким искусством». Именно поэтому эпиграфом к новой программе «Музыка» стали слова этого замечательного учителя: «Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека».

Концепция Д.Б. Кабалевского в корне изменила содержание урока музыки, сделал его уроком искусства, раскрыла широкие возможности для самостоятельной творческой работы учителя. Во главу творчества Дмитрий Борисович ставил высочайший профессионализм учителя-музыканта. Его концепция позволяла по-новому строить деятельность школьников

¹ В издательстве «Просвещение» в 2004 г. к юбилею композитора издана разработанная под руководством Д.Б. Кабалевского программа «Музыка» для общеобразовательных учреждений (I–VIII классы).

на уроке искусства, плодотворно развивать их эмоциональность, целостность восприятия, исполнительские навыки, ассоциативно-образное мышление. Именно эта концепция дала толчок обновлению содержания, организации, форм и методов внеклассной и внешкольной работы: «каждый класс — хор», школьная филармония, школьный музей музыкальной культуры и т.п. Кабалаевский в своей концепции возвысился над идеологией своего времени, подняв школьный урок музыки к вершинам осознания общечеловеческих, общекультурных ценностей.

Знаменательно не только то, **что** сделал Д.Б. Кабалаевский для музыкальной педагогики, для поистине ее революционного движения вперед, но и то, **как** он работал. Многие сегодня знают, что восемь лет подряд каждую учебную неделю академик Д.Б. Кабалаевский приходил в самую обычную школу № 209 г. Москвы, чтобы дать детям один (в соответствии с государственным учебным планом) урок музыки. Каждый урок Кабалаевского при этом был «открытым» для коллег — отечественных и зарубежных специалистов.

С 1973 по 1981 г. Дмитрий Борисович выстраивал и проверял свою новую школьную программу. Он тщательнейшим образом отбирал материалы к своим урокам; делал необходимые переложения для фортепиано, прослушивал массу записей музыки, выбирая наиболее ярких исполнителей. Переживал, если сразу не находил именно того фрагмента, с тем исполнителем, которого он считал наиболее интересным. Бывало и так, что он в ходе урока или после него менял свое мнение и искал другой вариант звучания музыкального произведения...

Вспомним, что Дмитрию Борисовичу в начале этого творческого марафона было почти шестьдесят девять лет, но даже через восемь лет, закончив собственный эксперимент в школе, он не считал работу завершенной. Полученную в 1979 г. высшую педагогическую награду — медаль К.Д. Ушинского — всемирно известный музыкант воспринял с глубоким волнени-

ем и гордостью. В канун своего 80-летия Дмитрий Борисович однажды сказал, что создание школьной программы по музыке — дело всей его жизни.

В работе по экспериментальной проверке и внедрению в жизнь новой программы «Музыка» Д.Б. Кабалаевскому помогали Союз композиторов СССР, Министерства просвещения СССР и РСФСР. В целях научно-методического оснащения программы в 1975 г. в НИИ школ МП РСФСР была создана лаборатория музыкального обучения, работавшая под руководством академика Кабалаевского. Ее сотрудники осуществляли разработку содержания и технологий преподавания музыки в общеобразовательной школе, создавали пособия для учителя: программы, нотные хрестоматии, фонохрестоматии, слайды, нотные таблицы, учебные кинофильмы, методические рекомендации. Большое внимание уделялось малокомплектной сельской школе. Специально для нее были созданы варианты программы и методические рекомендации к урокам музыки.

В 1976 г. в Центральном институте усовершенствования учителей МП РСФСР был создан кабинет музыки, на который были возложены функции внедрения программы Кабалаевского в содержание школьного, среднего специального и высшего педагогического образования. Не были забыты и учителя начальных классов, которые на курсах во всех регионах России учились преподавать музыку по новой программе, осваивали новые методы воспитания музыкальной культуры учащихся. Главными помощниками Д.Б. Кабалаевского в деле проверки и внедрения его программы «Музыка» были учителя России.

В 1983 г. Д.Б. Кабалаевский создал новый общественно-педагогический и научно-методический журнал «Музыка в школе» и работал его главным редактором практически до последних дней своей жизни¹. Кабалаевский был инициатором издания серии «Библиотека учителя музыки» в издательстве «Просвещение».

В эти же годы впервые в истории Центрального телевидения на экранах появи-

¹ В 1991 г. журнал «Музыка в школе» был преобразован в журнал «Искусство в школе».

лась передача, демонстрировавшая школьный урок — «Урок музыки». Она была часовой и включала в себя «живой» сорокапяти-минутный урок по программе Кабалевского и комментарии к нему. Работа учителей по новой программе в разных городах и школах России, зафиксированная учебным телевидением, стала уникальным «методическим пособием». Телевизионные уроки знакомили общественность с педагогами-мастерами и их прекрасными, вдохновенными учениками. Эти передачи явились не только новой формой повышения квалификации, но и воспитания.

Из шестидесяти лет своей творческой жизни Дмитрий Борисович Кабалевский почти пятнадцать полностью посвятил школьному уроку музыки, школьному учителю. Он поднял престиж профессии учителя музыки, помог учителям, методистам, преподавателям средних и высших специальных учебных заведений поверить в свои силы, открыл перед ними новые перспективы практического и научного совершенствования.

Под влиянием и при поддержке Д.Б. Кабалевского заявили о себе и вошли в школьную практику новые авторские программы: «Изобразительное искусство», разработанная под руководством народного художника России Б.М. Неменского, и «Мировая художественная культура» для учащихся старших классов (руководитель проекта — Л.М. Предтеченская).

Имя Кабалевского с честью носят музыкальные конкурсы (основанный в 1962 г. в г. Самаре (Куйбышеве) Конкурс молодых музыкантов имени Д.Б. Кабалевского, молодой профессиональный Международный конкурс «Учитель музыки XXI века» имени Д.Б. Кабалевского; в США (г. Рэдфорд) ежегодно проводится Международный конкурс юных пианистов, носящий одновременно имя трех выдающихся музыкантов XX столетия — Б. Бартока, Д. Кабалевского, С. Прокофьева) и десятки образовательных учреждений России. Среди них — Центры музыкального образования, общеобразовательные и музыкальные школы, школы искусств, педагогические колледжи и др. В некоторых из этих учреждений созданы и

успешно работают мемориальные музеи Д.Б. Кабалевского.

Вот уже почти тридцать лет в России действует программа по музыке, созданная композитором Кабалевским. Растет мастерство учителей музыки, о чем свидетельствуют их постоянное участие и победы во Всероссийском творческом конкурсе «Учитель года» (А. Заруба, Московская обл. — 1992 г., В. Шилов, г. Челябинск — 1999 г.).

Творческое наследие Д.Б. Кабалевского продолжает находиться в центре внимания как широкого круга музыкантов-исполнителей, так и ученых-исследователей в нашей стране и за рубежом. В различных регионах России периодически проводятся международные и региональные научно-практические конференции, центральными темами которых является дальнейшее освоение и развитие его идей. В декабре этого года в Москве в рамках Недели памяти Д.Б. Кабалевского пройдет Международная научно-практическая конференция «Кабалевский — композитор, ученый, педагог».

Сегодня с уверенностью можно сказать о том, что в России сложилась научная школа Кабалевского. Работы его последователей — Э.Б. Абдуллина, Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендровой, Л.В. Горюновой, М.С. Крайнихниковой, Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.В. Чельшевой, Л.В. Школяр и др. — отражают и конкретизируют различные теоретические и практические аспекты концепции Дмитрия Борисовича Кабалевского. Создаются новые авторские программы, учебно-методические комплекты, методические рекомендации в помощь учителю.

Многочисленные ученики Дмитрия Борисовича Кабалевского в России и за рубежом продолжают дело Учителя. Концепция музыкального воспитания Кабалевского получает творческое развитие в деятельности музыкальных педагогов и исследователей в Австралии, Белоруссии, Израиле, Литве, США, Украине, Франции, Японии. И в третьем тысячелетии живет и звучит музыка Кабалевского, живут и успешно «работают» принципы его музыкальной педагогики, живет пример творческого и человеческого общения Учителя с учениками.

Памяти Солдата и Педагога

26 сентября 2004 г. на 96-м году ушел из жизни известный педагог, ученый, патриот нашего Отечества **Наум Ефимович Цейтлин**.

Почти 70 лет его жизни были связаны с педагогической деятельностью. В самом начале творческого пути работа педагога была прервана. В первые дни Великой Отечественной войны молодой заведующий отделом науки и техники Московского городского Дома пионеров ушел добровольцем на фронт. Солдат, боевой командир, храбрый разведчик, Наум Ефимович прошел боевой путь от Москвы до Эльбы, в полной мере познал тяготы военной жизни, был ранен, контужен.

Родина отметила его военные заслуги тремя боевыми орденами и девятью медалями.

И в послевоенной жизни на протяжении многих лет Н.Е. Цейтлин входил в руководство советом ветеранов трижды орденоносной 82-й Ярцевской стрелковой дивизии, налаживая переписку с боевыми друзьями, членами их семей и встречи с ними в День Победы.

После демобилизации в 1945 г. Наум Ефимович вернулся к педагогической деятельности: был научным сотрудником НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР (до 1964 г.), старшим преподавателем, затем доцентом кафедры методики начального обучения МГПИ им. В.И. Ленина (до 1977 г.).

Помимо научной важное место в творчестве Н.Е. Цейтлина занимала организационно-педагогическая деятельность: участие в работе Научно-методического совета Министерства просвещения СССР, ученого совета Института политехнического и трудового обучения.

Н.Е. Цейтлин — автор многочисленных изданий для школы. Еще к его школьным годам относятся публикации в газетах и журналах. После войны Наум Ефимович активно сотрудничал с газетами «Пионерская правда», «Пионер», «Вожатый», публиковал статьи в журналах «Советская педагогика», «Народное образование», «Начальная школа» и др. Тематика его много-



численных статей — вопросы политехнического трудового обучения, внеклассной и внешкольной работы по труду и технике, конструирование учебных пособий.

Наум Ефимович все основные годы своей творческой жизни не отрывался от школы, от учителей, зная их потребности и откликаясь на них, встречаясь с методистами, учителями, выступая с многочисленными лекциями, издавая ценные для педагогической науки и практики пособия.

В 1947 г. увидела свет его первая книга «Советы по изготовлению учебных пособий и инвентаря», написанная по заказу Министерства просвещения РСФСР. По заявкам учителей она переиздавалась неоднократно и стала настольной книгой для многих педагогов, облегчая им работу в школе в трудные послевоенные годы. Она была вскоре переведена на украинский, чешский, литовский и другие языки. Особенным спросом этот труд пользовался в районах, пострадавших от немецкой оккупации, где остро ощущалась нехватка учебных пособий и учителя вынуждены были изготавливать их сами. В начале 70-х годов Министерство просвещения РСФСР снова обратилось к Н.Е. Цейтлину с предложением подготовить книгу,

посвященную изготовлению учебных пособий и инвентаря силами учителей и учащихся. Книга «Изготовление учебных пособий в школе» была издана массовым тиражом в серии «Библиотека учителя» и получила высокую оценку учителей.

Помимо названных работ наиболее известны «Справочник по трудовому обучению» (в соавторстве), «Культура труда в учебных мастерских», «Кружок «Умелые руки», программа и методическое руководство для кружков «Умелые руки», инициатором которых являлся Н.Е. Цейтлин, и др.

Наум Ефимович — один из авторов программы трудового обучения в начальных классах, действовавшей в стране в течение длительного времени и до сих пор не утратившей свое значения.

Всего ученым опубликовано более 120 работ, в том числе несколько монографий. Некоторые из его книг и статей были переведены и изданы в Венгрии, Германии, Румынии, Чехословакии, Югославии. Так, в

книге «Политехническое образование в Советском Союзе», изданной ЮНЕСКО на семи языках, Н.Е. Цейтлиным написаны две ведущие главы.

Н.Е. Цейтлин всегда любил журнал «Начальная школа» и его читателей-учителей.

В течение многих лет он был авторитетным членом редакционной коллегии журнала «Начальная школа», принимая самое деятельное участие в ее работе и судьбе журнала.

Наум Ефимович был человеком необыкновенным, обладавшим феноменальной памятью, незаурядными профессиональными знаниями, творческой интуицией, удивительным интересом к жизни.

Таким он навсегда останется в благодарной памяти коллег, учеников, учителей начальной школы.

*Редакция, редколлегия, редакционный совет
журнала «Начальная школа»*

Президиум РАО

Факультет начальных классов МПГУ

РЕКЛАМА

10 000 НАИМЕНОВАНИЙ

книг, пособий, игр, плакатов, открыток в новом
ЦЕНТРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КНИГИ



Издательство «ТЦ СФЕРА» предлагает
УНИКАЛЬНЫЙ ВЫБОР КНИГ



Для начальной школы
Для средней школы
По дошкольному образованию

По педагогике и психологии
Для семейного воспитания
Журналы «Логопед», «Управление ДОУ»
и приложения к ним

Адрес Центра:

Москва, ул. Сельскохозяйственная,
д. 18, корп. 3 (первый этаж 17-этажного жилого дома)

Телефоны: (095) 656-75-05, 656-72-05

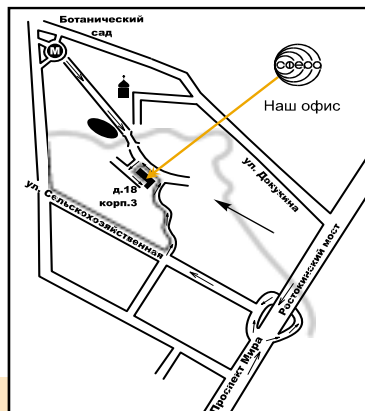
E-mail: sfera@cnt.ru www.ts-sfera.ru

Кроме того наши книги можно:

- **заказать по почте наложенным платежом**
по адресу: 129626, Москва, а/я 40;
- **заказать в ближайшем от Вашего дома книжном магазине**
(мы поставляем нашу продукцию в книжные магазины почти всех регионов России).

**Приходите,
пишите,
звоните!**

По вашей просьбе вышлем каталог!





Да, сделали все, что могли.
Кто мог, сколько мог и как мог,
И были мы солнцем палимы,
И шли мы по сотням дорог.
Да, каждый был ранен, контужен,
А каждый четвертый убит,
И лично Отечеству нужен,
И лично не будет забыт.

Б. Слуцкий

Сделали все, что могли

Музыкально-поэтическая композиция к 60-летию Победы

Р.А. ХРАМОВА,

школа № 463, Москва

Война 1941–1945 гг. была самой жестокой, самой кровопролитной войной, которые только знало человечество.

Война была священной.
В этом не усомнится даже тот,
Кто, прилетев с другой планеты,
Земли историю прочтет.

В. Фирсов

Германское командование готовило чудовищный план массового уничтожения и порабощения народов Восточной Европы, включая народы СССР. План предусматривал уничтожение, разобщение, выселение и превращение в рабов славянских народов. Гитлер заявлял: «Мы обязаны истреблять население — это входит в нашу миссию охраны германского населения. Я имею право уничтожить миллионы людей из низшей расы...» Так началась Вторая мировая война.

Шагает по земле война.
Земля вздохнула тяжело.
На растерзанье отдала,
Прости, прости, бедняжка!

Прости за боль, за детский плач,
За кровь и дымные рассветы.
Вновь торжествует твой палач!
Как горек тихий стон планеты.

Мечи скрестились огневые...
Земля моя! Я все отдам,

Чтобы спасти твои святые
Кресты и храмы. Пополам
С тобой разделим муки ада.
Господь! Дай силы победить!

.....
Земля, очнувшись, прошептала:
«Своим героям помогу.
Чтоб зло глумиться перестало,
Все сделаю, все, что смогу.

И накормлю, и обогрею,
И спрячу, и похороню,
И мысли черные развею,
В сердцах надежду сохраню!»

Т. Колобкова

К лету 1941 г. практически вся Европа лежала у ног нацистской Германии. Для разгрома любого противника армиям вермахта хватало нескольких дней, в крайнем случае недель. Поэтому Гитлер лелеял план молниеносной войны с СССР.

В 4 часа утра 22 июня 1941 г. вдоль всей западной границы Советского Союза взвились ракеты, загрели залпы артиллерии, самолеты со свастикой на крыльях начали бомбить наши города. Так без объявления войны гитлеровская Германия вероломно напала на нашу страну.

В начале войны все шло по европейскому сценарию: молниеносные прорывы немецких танковых групп, рассеченные советские фронты, сотни тысяч пленных,



в считанные дни захваченные огромные территории. Но чем глубже враг вторгнулся в российские пределы, тем ожесточеннее становилось сопротивление захватчикам. Весь народ поднялся на борьбу с фашистами.

Все время, пока шла война, по радио вместо Гимна Советского Союза звучала по утрам песня «Священная война».

Звучат позывные и песня **«Священная война»**. (муз. А. Александрова, сл. В. Лебедева-Кумача):

Вставай, страна огромная,
Вставай на смертный бой
С фашистской силой темною,
С проклятою ордой.

Как два различных полюса,
Во всем различны мы:
За свет и мир мы боремся,
Они — за царство тьмы.

Гнилой фашистской нечисти
Загоним пулю в лоб,
Отродью человечества
Сколотим крепкий гроб.

Пойдем ломить всей силою,
Всем сердцем, всей душой
За землю нашу милую,
За наш Союз большой.

Встает страна огромная,
Встает на смертный бой...

Немцы быстро продвигались на восток. И везде, где ступала нога фашистского солдата, совершались неслыханные злодеяния, жестокие преступления, жертвами которых были мирные люди — старики, женщины, дети. Гитлеровские палачи систематически проводили массовое уничтожение мирного населения.

Как один человек, весь советский народ поднялся на защиту своего Отечества.

Отечество, Отчизна, Родина-мать... Ни в одном языке мира нет таких слов.

Отчизне кубок сей, друзья!
Страна, где мы впервые
Вкусили сладость бытия,
Поля, холмы родные,
Родного неба милый свет,
Знакомые потоки,
Златые игры первых лет
И первых лет уроки,

Что вашу прелесть заменит,
О, родина святая?
Какое сердце не дрожит,
Тебя благословляя?

В. Жуковский

Нельзя перевести ни на какой другой язык и слово *подвиг*. Подвиг во имя Отчизны, подвиг во имя Отечества, подвиг во имя Родины. *По-двиг, по-двигнуть...* В этих словах есть движение. Это — движение души, движение сердца. Движимый любовью к Родине, человек отдает ради нее жизнь. На это способны только сильные духом! Во время войны было совершено много героических поступков, много подвигов. Свыше 11 тысяч воинов в годы войны были удостоены звания Героя Советского Союза, более 7 миллионов человек награждены орденами и медалями.

Смерть
ничем не задобришь.
Привыкла к дарам...
Вот Гастелло
летит с перекошенным ртом.

Он
при жизни пошел
на последний
таран.

Все при жизни!
А смерть наступила
потом...

Горизонт покосившийся.
Кровь на песке.
И Матросов на дзот
навалился плечом.
Он при жизни
подумал об этом
броске.
Все при жизни!

Р. Рождественский

Идя в бой, бойцы думали о том, что они борются не только за свою большую Родину, но и за свой город, свое село, свою школу, свой дом. И это придавало им силы.

Не смеют силы черные
Над Родиной летать,
Поля ее просторные
Не смеет враг топтать.

На примере Польши, Франции и других европейских государств немецкое командование было убеждено — после захвата со-

ветской столицы война будет окончена. Если же Москва устоит, то Германию ждет мрачное будущее. «Каждому солдату немецкой армии было ясно, — отмечал генерал вермахта Г. Блюментрит, — что от исхода битвы за Москву зависит наша жизнь или смерть».

Московская битва началась в критической для нашего Отечества обстановке. 14 октября немцы были в Калинин (Тверь), создав прямую опасность охвата Москвы с северо-запада. Судьба столицы висела на волоске. Немцы были уже в 20 км от Москвы. На защиту столицы встала вся страна.

Когда у стен твоих гремят мечи,
Мы все в такую пору москвичи,
Мы все — твои бойцы-богатыри,
Все наши силы, Родина, бери.

К. Маликов

Звучит **«Песня защитников Москвы»**
(муз. Б. Мокроусова, сл. А. Суркова):

В атаку стальными рядами
Мы поступью твердой идем.
Родная столица за нами,
Рубеж нам назначен огнем.

Припев:

Мы не дрогнем в бою
За столицу свою,
Нам родная Москва дорога.
Нерушимой стеной,
Обороной стальной

Разгромим, уничтожим врага!

На марше равняются взводы,
Гудит под ногами земля,
За нами родные заводы
И красные звезды Кремля.

Припев.

Для счастья своими руками
Мы строили город родной.
За каждый расколотый камень
Отплатим мы страшной ценой.

Припев.

Не смять богатырскую силу:
Могуч наш заслон огневой —
Мы выроем немцу могилу
В туманных полях под Москвой.

Осенью 1941 г. под Москвой решалась судьба нашего Отечества. Враг предпринимал отчаянные попытки, чтобы прорваться

к Москве. На Московском направлении были сосредоточены главные силы врага, отборные, хорошо вооруженные армии. Захват Москвы был главной частью плана Гитлера.

Всенародная поддержка стала надежной опорой защитников Москвы. В годы войны Москва сформировала 12 дивизий народного ополчения, 600 тысяч москвичей работали на строительстве оборонительных сооружений. Под Москвой люди стояли насмерть, защищая каждую высотку, каждую деревню, каждую пядь земли.

Очень важную роль в защите Москвы сыграли военно-воздушные силы. Противовоздушная оборона делала город неприступным, останавливая массированные удары врага. В 134 налетах авиации на Москву участвовало 8 тысяч вражеских самолетов. Советские летчики проявляли чудеса мужества: было сбито и уничтожено 1392 самолета противника. Именно в эти дни совершил первый ночной таран летчик В. Талалихин.

По ночам москвичи дежурили на крышах домов, тушили зажигательные бомбы. В темной Москве, где не было видно ни огонька (все было замаскировано), эти ночные дежурные пользовались карманными фонариками. Об этом говорится в песне.

Звучит **«Песня о фонарике»** (муз. Д. Шостаковича, сл. М. Светлова):

Над родной Москвою, вдоль Москвы-реки
Самолеты вражеские шли.

И тогда карманные фонарики
На ночном дежурстве мы зажгли.

Припев:

Бессменный часовой
Все ночи до зари,
Мой старый друг,
Фонарик мой,
Гори, гори, гори!

Помним время сумрака туманного,
Тех ночей мы помним каждый час,
Узкий луч фонарика карманного
В ночи ни разу не погас.

Припев.

Над родной притихшею столицей
Он светил на каждом чердаке.
Пусть сегодня снова загорится он,
Как бывало, в девичьей руке.

С. Шупачев

* * *

Все живое — спасшим.
Себя не спасшим.

✻

✻

✻



Государственные символы России

Классный час для учеников I класса

Л.С. ЛАПТЕВА,

ЧСШ № 1, г. Саяногорск, Красноярский край

Задачи: воспитание у детей уважительного отношения к государственным символам России — флагу, гербу, гимну; воспитание любви к Родине.

Оборудование: государственные символы России — флаг, герб, гимн; фотографии Кремля и Красной площади; карта Российской Федерации; репродукции картин русских художников, записи песен народной музыки.

Тихо звучит мелодия народной песни.

Ведущий. Ребята, сегодня мы отправимся с вами в путешествие по нашей стране, побываем на станциях, где узнаем много нового о государственных символах России.

Первая станция — *«Символическая»*. С символами мы встречаемся в жизни постоянно. Символ — это изображение фигур или предметов, выражающих особый смысл. Это условное обозначение какого-либо понятия.

К примеру, проходя мимо дома, на котором изображен красный крест, мы сразу понимаем, что это больница. На светофоре загорелся световой сигнал — зеленый человек, это означает, что путь для пешеходов свободен. Все это — символы.

Свои собственные символы (флаг, герб, гимн) могут иметь различные организации, учебные заведения, спортивные общества.

Даются задания по группам: придумать и нарисовать символы, которыми можно

обозначить понятия — остановка автобуса; железнодорожный переезд; книжный магазин; лесная зона.

— Флаг, герб, гимн — официальные государственные символы, означающие суверенитет (независимость) государства.

Задание: соединить стрелочками название государственного символа и его определение.

Прикрепленное к древку полотнище определенного размера и цвета	Гимн
Официальная эмблема государства	Флаг
Торжественная песня	Герб

— Мы прибываем на следующую станцию — *«Наша Родина — Россия»*.

Россия — это страна, в которой мы живем. Россия занимает первое место по территории среди всех стран мира. В России проживают люди многих национальностей: русские, татары, украинцы, чуваша, хакасы и другие народы. Столица нашей Родины — город Москва.

Рассматривание карты Российской Федерации.

Наше Отечество, наша Родина — матушка-Россия. Отечеством мы зовем ее потому, что в ней испокон веков жили наши отцы и деды. Родиной мы зовем ее потому, что

здесь мы родились, все вокруг для нас тут родное. А матушкой — потому что она вскормила, вырастила, выучила русскому языку и, как мать, защищает и бережет нас.

Звучит мелодия народной песни. Ведущий сообщает, что следующая станция — **«Герб России»**.

— В прошлом у каждого российского города был свой герб. Он рассказывал о самом главном в судьбе города, о его внешнем облике, об обычаях его жителей. Рассказ велся на языке символов — сказочных и настоящих фигур и предметов, расположенных на гербе с особым смыслом.

Расположение и цвет символов на гербах объясняет специальная наука — геральдика.

Герб России представляет собой темно-красный щит, на котором изображен золотой двуглавый орел. На груди орла помещен герб Москвы, он тоже имеет форму щита. Это означает, что Москва — столица могучего Российского государства.

Правой лапой орел сжимает скипетр, в левой лапе — держава, над головой орла мы видим корону. Скипетр — это жезл, украшенный затейливой резьбой, золотом и драгоценными камнями. Держава представляет собой золотой шар с крестом наверху. В давние времена корона, скипетр и держава служили знаками царской власти. Сегодня они напоминают нам об историческом прошлом нашей Родины и символизируют единство Российской Федерации и независимость ее от других государств. Крылья орла похожи на солнечные лучи, а сама золотая птица — на солнце. На груди орла помещено изображение всадника на фоне красного щита. Это святой Георгий Победоносец. Он на белом коне, за его плечами развевается синий плащ, в правой руке — серебряное копьё, которое помогло ему победить змея. Черный змей — это символ зла. Он повержен героем. Верный конь топчет змея-дракона копытами. Герб России символизирует красоту и справедливость, победу добра над злом.

Даются вопросы и задания по группам:

Кто изображен на гербе России?

Очертания какого старинного доспеха напоминают герб?

Что вы можете рассказать об орле?

Назовите цвета герба.

На фоне народной музыки ведущий продолжает рассказ.

— «Мы прибыли на станцию **«Флаг России»**.

Флаг, как и герб, — отличительный знак, символ государства. Наличие флага указывает на полную независимость государства от других государств, на его самостоятельность.

Кремль — место работы Президента Российской Федерации. Над зданием Большого Кремлевского дворца поднят государственный флаг России. Флаг состоит из трех полос одинаковой ширины. Верхняя полоса — белая, средняя — синяя, нижняя — красная.

В России эти цвета почитались издавна и имели свои символические значения: белый — благородство, синий — честность, красный — смелость и великодушие.

Бело-синий-красный флаг впервые дал русскому флоту и армии царь Петр I. Расположение полос отражало древнерусское понимание мира: внизу — мир физический (природный), красный; выше — небесный, голубой; еще выше — мир божественный, белый.

Цвет первых стягов славян был красным. Этот цвет наиболее заметный и яркий. На Руси все самое красивое называли красным (красна девица, красно солнышко, Красная площадь и т.д.).

По группам даются задания: раскрасить флаг России; объяснить, что означают цвета флага; зачем нужен флаг; где его можно увидеть.

Под звуки музыки дети «попадают» на станцию **«Гимн России»**.

— Гимн — это торжественная песня, славящая кого-либо. При исполнении гимна люди обычно встают, мужчины снимают головные уборы. Так проявляется уважение к стране, чей гимн звучит.

Государственный гимн исполняется в особо торжественных случаях, например при награждении победителей международных спортивных соревнований.

Детям читается текст Государственного гимна Российской Федерации, включается его запись.

По группам даются вопросы и задания:

а) назвать авторов стихов и музыки гимна России;

б) в каких случаях исполняют гимн России?

в) какие слова гимна выражают чувство гордости за Родину?

г) какие поэтические слова нашел автор, чтобы изобразить величие и бескрайность нашей Родины?

Подводятся итоги выполнения заданий по группам. Всех учащихся благодарят за труд.

Выполнение текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации (I–II классы)

Г.А. БАКУЛИНА,

доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Вятский государственный педагогический университет

Важное место в обучении русскому языку в начальной школе занимают текстовые упражнения. По сравнению с другими лексико-орфографическими упражнениями они обладают существенным преимуществом. Текст помогает полнее понять значение изучаемой языковой категории, точнее показать ее функциональное назначение, установить сочетаемость с другими лингвистическими единицами. Текстовая работа расширяет границы применения полученных учащимися знаний, интенсифицирует и углубляет их деятельность по филологии. Систематическое использование текстов дает возможность школьникам постоянно иметь перед собой образец правильной речи.

Опыт использования текстовых упражнений в современной начальной школе богат и разнообразен. Многие виды подобного рода упражнений интересны и результативны. Опираясь на этот опыт, расширяя и трансформируя его, методика обучения средствами субъективизации предполагает несколько измененный подход к текстовой работе.

В соответствии с принципами данной методики используемые на уроке тексты должны иметь воспитывающе-познавательный характер. Это позволяет привлечь внимание школьника, «включить» его интерес

и эмоции в самом начале работы с текстом, воздействовать на нравственно-этические качества ученика, углублять его знания об окружающем мире.

Процесс выполнения текстового упражнения средствами субъективизации представляет хорошо продуманный, последовательно осуществляемый, логически завершённый цикл. В нем выделяются два этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе учащимся предъявляется «заготовка», своеобразный «текстовый полуфабрикат». Это текст в незавершенном виде, без сформулированного к нему задания, называемый исходным материалом. Он может быть в форме:

а) незаконченного текста с пропущенными в нем словами, словосочетаниями, фразами, предложениями, целыми абзацами;

б) деформированного текста с переставленными предложениями или поменявшими места частями;

в) текста с введенными в него словами, предложениями, абзацами, которые подлежат исключению по каким-либо признакам;

г) текста, который следует дополнить определенными языковыми категориями, и т.д.

Нередко исходный материал сопровождается дополнительной записью, которая позволяет направить в нужное русло мысль

ученика при формулировании им задания по восстановлению текста. Дополнительная запись может иметь стандартный вид (например, справочный материал) и нестандартный: разного рода таблицы, разнообразные схемы, условные обозначения, необычные формулы (например, в виде арифметического примера) и т.д. На основании самостоятельно осуществляемого анализа представленного учителем исходного материала или исходного материала и дополнительной записи одновременно *учащиеся сами формулируют задание по восстановлению или составлению текста* и выполняют его.

Ценность такого подхода состоит в том, что самостоятельно осуществляемый, разносторонний предварительный анализ исходного материала помогает приобретать школьникам очень важное умение — видеть без воздействия и подсказки со стороны орфографические, синтаксические и другие особенности той или иной записи. Другими словами, у учащихся увеличивается глубина проникновения и разноплановость анализа представленного учителем языкового материала. А в момент формулирования школьниками задания к нему у учащихся создается внутренняя установка, обеспечивающая его желаемое, качественное и эффективное выполнение. Важно, что в это время у школьника интенсивно работают внимание, память, мышление, речь. Соответственно они развиваются и совершенствуются (см.: *Узнадзе Д.Н.* Теория установки. М.; Воронеж, 1997; *Ломов Б.Д., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. М., 1980 и др.).

На основном этапе учащиеся записывают текст (или его часть) и последовательно выполняют несколько заданий. Первое — по орфографии, второе — по синтаксису, третье — по другим разделам языка. В одно из них может включаться задание по изучаемой на уроке теме. Обычно эти задания носят нетрадиционный, поисковый характер. Они составляются так, чтобы учащиеся не получали точных указаний, с какой именно языковой категорией они будут работать. Школьникам сообщаются только ориентиры для ее (или их) нахождения и действия, которые учащимся необходимо осуществить с найденным языковым материалом.

Поисковые действия носят разнообразный и постепенно усложняющийся характер. Объем текста, степень сложности заданий на подготовительном и основном этапах определяет учитель, исходя из дидактических целей урока и уровня подготовленности учащихся.

Выполнение подобным образом текстовых упражнений начинается на первых уроках русского языка в I классе. Проследим ее возможные виды и разнообразие, тенденцию усложнения текстов и заданий к ним в I и II классах. В качестве системообразующего фактора используем названия видов деятельности учащихся с исходным материалом.

I. Восстановление предложений текста по смыслу.

Тема: Предложение.

Учитель предлагает запись без деления ее на предложения. Дает к ней схему.

Тюленята с рождения лежат на голом льду но они не болеют мамы кормят их жирным молоком за месяц детеныши тяжелеют в пять раз

Текст = 4 .

Задание 1. Прочитайте запись. Рассмотрите схему. Сформулируйте задание к упражнению. (Надо выделить все предложения в этом тексте. Их должно быть четыре.)

Задание 2. Назовите словарное слово, в котором три слога. (*Молоком.*)

Задание 3. Назовите слово, в котором было бы столько же звуков, сколько их в слове *льду*, но с противоположной характеристикой по звонкости — глухости. (*Пять.*)

II. Восстановление пропущенных слов в предложениях текста.

Тема: Слова, которые отвечают на вопросы *какой? какая? какие?*

Исходный материал записывается с пропусками слов, которые заменяются условными обозначениями. В качестве дополнительной записи предлагаются слова в справке.

Это дерево легко узнать. Кора на его стволе . Кора . У него ветви с листочками и серёжками.

Справка: красивый, белый, гибкий, гладкий.

Задание 1. Прочитайте про себя данную запись и справку к ней. Сформулируйте задание. (Вместо условных обозначений надо вставить подходящие по смыслу слова из справки и озаглавить текст.)

Задание 2. К словам *гибкий* и *кора* добавьте по одному слову с такой же орфограммой. (*Гладкий, створе.*)

Задание 3. Назовите слово, отвечающее на вопрос *что?*, в котором все согласные звонкие. (*Дерево.*)

III. Восстановление текста по первым буквам первого слова каждого предложения, идущим по алфавиту.

Тема: Алфавит.

В качестве исходного материала даются предложения. Каждое предложение пишется с новой строки. Их последовательность нарушена.

Мальши гагар.

Их сразу ведут к воде.

Через месяц они могут и рыбку ловить.

Мальши кидаются в воду и плывут.

В гнезде появились два птенца гагар.

Задание 1. Прочитайте предложения. Сформулируйте задание в соответствии с темой урока. (Слушаются разные варианты. Выбирается один, более подходящий к теме урока. Возможный вариант: надо написать предложения, ориентируясь на первые буквы первого слова каждого предложения. Они должны идти по алфавиту.)

Задание 2. Расскажите об особенностях написания слов, в которых звуков меньше, чем букв. (С мягким знаком на конце.)

Задание 3. Назовите слово, в котором количество слогов превышает количество частей для переноса. (*Появились.*)

IV. Восстановление текста через нахождение предложения, выражающего обобщенную мысль, и частных подтверждений.

Как в предыдущем случае, предложения в исходном материале пишутся не по порядку, каждое — с новой строки. В качестве дополнительной записи используется схема.

Белуги кричат чибисом.

Морской петух кукует кукушкой.

Часто голоса рыб схожи с птичьими.

Ставриды трещат дроздом.

Морской карась крякает.

Основная мысль. —→ Т.
Подтверждение. —→ Т.

Задание 1. Прочитайте предложения. Познакомьтесь со схемами. Сформулируйте задание. (Надо из данных предложений составить текст. Первое предложение должно выражать основную мысль. Остальные — ее подтверждение.)

Задание 2. Назовите предложение, в котором известных вам орфограмм больше, чем слов. (*Ставриды трещат дроздом.*)

Задание 3. Назовите предложение, в нескольких словах которого согласные глухие. (*Морской петух кукует кукушкой.*)

V. Восстановление текста по таблице.

Тема: Слова, отвечающие на вопросы *кто?* и *что?*

Предложения записываются учителем в измененной последовательности, каждое с новой строки. Школьники должны написать их в соответствии с данными таблицы. Учащиеся расшифровывают их самостоятельно.

Чудесный холодильник.

Долго лежит пища в таком чудесном холодильнике.

Пища песцов — рыбы и птицы.

Они кладут добычу в нору.

Песцы хранят свои запасы в вечной мерзлоте.

№ предложения	Слова, обозначающие предметы	
	кто?	что?
1	3	1
2	1	2
3	—	2
4	—	2

Задание 1. Прочитайте предложения. Рассмотрите таблицу. Сформулируйте задание к упражнению. (Надо расположить предложения, учитывая в каждом из них количество слов, отвечающих на вопросы *кто?* и *что?*)

Задание 2. Сгруппируйте по орфограммам слова, отвечающие на вопрос *что?*

Задание 3. Назовите слово, противоположное по характеристике звуков слову *пища*. (*Рыбы.*)

VI. Восстановление текста по смыслу при наличии выделенного первого предложения.

Последовательность предложений изменена. Каждое предложение пишется с новой строки. Первое предложение текста подчеркивается, второе — находится по смыслу: *Это глаза, уши и ноздри*. Порядок остальных устанавливается по второму предложению: о глазах, ушах, ноздрях.

Разведчики.

6. *Теперь разведчикам надо отдыхать.*

1. *Лосиха бросает против врага своих разведчиков.*

3. *Глаза поймали движение.*

7. *А ногам надо работать!*

5. *Ноздри почуяли запах.*

4. *Уши уловили шорох.*

2. *Это глаза, уши и ноздри.*

Задание 1. Прочитайте запись. Обратите внимание на выделенное предложение.

Сформулируйте задание к упражнению. (Надо написать предложения в смысловой последовательности. В качестве первого использовать подчеркнутое предложение.)

Задание 2. Составьте пары слов с разными орфограммами, в которых в качестве орфограммы выступает одна и та же буква.

(*Поработать — глаза; уши — движение.*)

Задание 3. Назовите предложения, в которых слова, обозначающие предметы, отвечают на вопрос *кто?* (Первое и шестое.)

VII. Восстановление текста по смыслу без дополнительных ориентиров.

Предложения записываются в нарушенной последовательности. Учащиеся самостоятельно обнаруживают ее и устраняют на основе установления логической взаимосвязи.

Вальдишны.

Больше ни одна птица в лапах птенцов не носит.

Как спасают своих птенцов вальдишны?

Для этого она хватает его с боков лапками и прижимает к груди.

Мать уносит птенчика в лапах.

Задание 1. Прочитайте предложения. Найдите имеющиеся в них несоответствия. Сформулируйте задание. (Предложения даны не по порядку. Надо их написать в правильной последовательности.)

Задание 2. Назовите из каждого предложения по одному слову с неповторяющимися орфограммами. (*Больше, вальдишны, грудке, птенчика.*)

Задание 3. Измените слово *мать* так, чтобы количество букв осталось прежним, а количество звуков увеличилось. Какое еще изменение произошло в этом слове? (*Мама*. Слово *мама* звучит более ласково.)

VIII. Восстановление слов текста по имеющимся в них орфограммам.

Текст записывается с пропущенными словами. Они обозначаются схемами. В каждой схеме дается условное обозначение имеющейся в слове орфограммы. По орфограмме учащиеся находят в справке конкретное слово и вводят его в текст.

Рыбка во льду.

На бб живёт удивительная рыбка. Четыре нбг в году она плавает в ледяной воде северных озер. А потом на ь м.саяцев в.м.рзает в озёрный лёд. Летом пс тает. Рыбка жи-ши и опять плавает.

Справка: лёд, оживает, месяца, Чу-котке, восемь.

Задание 1. Познакомьтесь с записью текста и справкой. Сформулируйте задание. (Надо вставить в текст пропущенные слова. Слова найти в справке по имеющимся в них орфограммам.)

Задание 2. Какие известные вам орфограммы не использованы в данной работе? Назовите слова с этими орфограммами. Расскажите об их написании.

Задание 3. Можно ли сказать, что в словах *ледяной* и *озёрный* есть три общих признака? Обоснуйте свой ответ. (Имена прилагательные, есть одинаковая орфограмма, все согласные звонкие.)

IX. Исключение предложений из текста по указанному учителем признаку.

Предложения текста записываются в правильной последовательности. В один вводятся слова по теме урока, а другие — не вводятся. Учащиеся исключают из текста предложения, в которых отсутствуют слова определенной части речи, с конкретными орфограммами и другими особенностями. Важно, чтобы после исключения части предложений сохранилась логика изложения материала.

У тигра красивая полосатая шубка.

Обычно он ест диких свиней и оленей.

Часами он караулит под скалой птиц и баранов.

Но голодный тигр ест даже кедровые орешки.

Он подражает голосу таёжного оленя и может заманить его.

Логово утепляет своей шерстью.

Тигры могут переплывать большие реки.

Задание 1. Прочитайте текст. Исключите из него предложения, в которых нет слов, соответствующих теме урока. Уточните, какие предложения вам надо исключить. (Надо исключить предложения, в которых нет прилагательных.)

Задание 2. Составьте цепочку из трех слов с разными орфограммами. (*Шубка, кедровые, олений.*)

Задание 3. Назовите слова с одинаковым количеством букв, но разным количеством слогов. (*Ест, его; тигр — реки, шубка — оленя.*)

Большой интерес представляет для детей работа со стихотворным текстом, особенно когда они могут быть в роли поэта. Один из вариантов такой деятельности дается ниже.

Х. Восстановление стихотворного текста по смыслу и рифме.

Стихотворный текст записывается с пропущенными словами. Учащиеся их восстанавливают по смыслу и рифме. Пропущенные слова на усмотрение учителя могут даваться в справке или справка может отсутствовать. Но важно, чтобы во время записи стихотворных строк школьники вводили пропущенные слова по памяти.

Тема: Имя существительное.

В небе хмурится,

Скоро грянет .

пойдет по улице

С жестяным .

Застучат по доньшкx

воды.

Тоненькие горлышки

Вытянут .

С. Козлов

Справка: *цветы, гром, капельки, туча, ведро, дождь.*

Задание 1. Прочитайте стихотворные строки с пропущенными словами. Познакомьтесь со справкой. Сформулируйте задание. (Восстановить пропущенные в стихотворении С. Козлова слова. Их можно взять из справки.)

Задание 2. На какие две группы можно разделить имена существительные, кото-

рые вы вставили в стихотворение? (Один — много). Добавьте в эти группы другие существительные из этого стихотворения.

Задание 3. Исключите по самостоятельно найденному признаку существительные, которые вы вставили в первое четверостишие. (В слове *туча* все согласные глухие; в слове *гром* все согласные звонкие, твердые; в слове *дождь* есть мягкий знак; в слове *ведром* — безударная гласная.)

XI. Восстановление текста по причинно-следственным связям предложений.

Исходный текст составляется таким образом, чтобы между двумя предложениями существовала причинно-следственная связь. В предложении-причине или в предложении-следствии пропускаются 2–3 слова. Часть пропущенных слов дается в справке. Остальные школьники восстанавливают по смыслу.

Горный гусь большой хитрец. В начале кладки он закапывает яйца в землю.

гнездо ворона и лисица.

Справка: , *найдут.*

Задание 1. Прочитайте запись. Сформулируйте задание к упражнению. (В последнем предложении вставить пропущенные слова. Одно взять из справки. Другое определить самостоятельно.)

Задание 2. Назовите из каждого предложения по два слова с одинаковой орфограммой.

Задание 3. Что общего в словах *ворона* и *горный* и в чем их различие? (Общее: по 6 букв, по 6 звуков; все согласные звонкие, твердые; различие: *ворона* — существительное, *горный* — прилагательное.)

XII. Деление текста на части по нескольким признакам одновременно.

Для выполнения этой работы в каждое предложение одной смысловой части текста вводятся слова, относящиеся к изучаемой на уроке языковой категории, а в другой части они отсутствуют. Учащиеся делят текст на абзацы по двум признакам. Записывают часть, соответствующую теме урока.

Тема: Прилагательное.

Молочное дерево.

Кто даёт молоко? Корова. А может ли дерево заменить корову и давать молоко? Такое дерево растёт в Венесуэле. Сок дерева напоминает по вкусу коровье молоко. Мест-

ные жители надрезают кору дерева. Оттуда течёт густой сок. Жители подставляют чашки для необычной жидкости. Она очень питательная и полезная.

Задание 1. Прочитайте текст. Разделите его на две части по самостоятельно найденным признакам. (Надо разделить текст на две части по смыслу и наличию в предложениях прилагательных.)

Задание 2. Сгруппируйте слова, в которых орфограммой является буква о. Расскажите об их написании.

Задание 3. Назовите прилагательное, в котором по одному признаку звуков должно быть меньше, чем букв; по другому — больше, а в целом их одинаковое количество. Обоснуйте свой ответ. (Коровье.)

XIII. Восстановление частей текста-рассуждения по смыслу.

Часто эти умнейшие птицы хранят верность друг другу всю жизнь.

Все поколения семьи очень дружны.

Подросшие гусята весь год не покидают родителей. Они вместе кочуют по степям.

Вместе улетают в далекие жаркие страны.

Гусиные семьи образцовые.

Бывает, гусыня погибает.

Тогда гусь очень долго или на всю жизнь остается вдовцом.

- 1 ч. — основная мысль → дружные семьи
2 ч. — доказательства → верность супругов

Задание 1. Прочитайте предложения. Познакомьтесь со схемой. Сформулируйте задание.

Задание 2. Назовите орфограммы, которые есть в существительных, но которых нет в глаголах. (Семьи, верность, жизнь.)

Задание 3. Назовите родственные слова, одно из которых может быть проверяемым, другое — проверочным. (Друг другу.)

XIV. Восстановление двух текстов по одному признаку.

Учитель записывает вперемешку предложения двух текстов. В них пропускаются слова, называющие главных действующих лиц обоих текстов. В каждом предложении одного текста имеются слова изучаемой языковой категории. В другом тексте их нет. Именно по этому признаку учащиеся объединяют предложения для образования двух текстов.

Тема: Прилагательное.

Для гнезда роет ямку и устилает её травинками и листочками.

давно поражал воображение впечатлительных людей.

Вскоре в гнезде появляются яички.

Птица выщипывает пух у себя на брюхе и согревает им яички.

В Древнем Египте жили как домашние птицы и несли яйца.

Вот появляются утята.

У индийцев была иная цель.

ловил разную рыбу и отдавал ее человеку.

Через три дня мать ведет их к воде, а через два месяца птенцы начинают жить самостоятельно.

Одни крашены в розовый цвет, а другие — в серый.

1 текст — ИИ — гага

2 текст — ИИ — пеликан

Задание 1. Прочитайте предложения. Рассмотрите схемы. Сформулируйте задание. (Надо составить два текста. Один о гаге, другой о пеликане. Для составления текста о гаге следует использовать предложения без прилагательных, а в тексте о пеликане — с прилагательными.)

Задание 2. Назовите слова с одинаковыми орфограммами в первом и втором текстах.

Задание 3. Назовите слово из второго текста, в котором звуков в два раза больше, чем букв. Объясните почему? (Её.)

XV. Восстановление текста по опорным фразам.

Для указанного вида деятельности первое предложение текста дается в готовом виде. В нем заключается основная мысль. Учащиеся ее детализируют, распространяя предложенные учителем опорные фразы и составляя из них предложения. В каждое предложение вводятся слова по теме урока. В данном случае учащиеся используют близкие по значению глаголы. Одинаковые глаголы не должны повторяться.

Тема: Глагол. (См. схему на с. 25.)

Задание 1. Прочитайте первое предложение и опорные фразы. Сформулируйте задание к упражнению. Не забывайте о теме урока. (В опорные фразы надо добавлять необходимые слова так, чтобы из них полу-

Жители тропиков используют все части кокосовой пальмы.

Стол и листья — жилище.

Цветы — сок.

Середина цветка — овощ.

Кокосовое молоко — жидкость.

Волокна ореха — прочные веревки.

Древесина дерева — мебель.

Длинные листья — плетение шльп.

Текст

чились предложения, а из предложений — текст. Среди добавленных в опорные фразы слов обязательно должны быть глаголы.)

Задание 2. Назовите из предложений (где это возможно) по два слова с одинаковой орфограммой.

Задание 3. Назовите слово, которое по характеристике звуков противоположно

слову *мебель*, а по количеству звуков соответствует слову *все* (Сок.)

Из материала статьи видно, что текстовая работа, проводимая в I и II классах средствами субъективизации, имеет немало положительных сторон. Она значительно расширяет границы активной и осознанной деятельности учащихся на уроке русского языка, существенно увеличивает ее творческую направленность, оказывает мощное воздействие на рост орфографической зоркости школьников. Неизменно возникающие при ее выполнении интерес и положительные эмоции позволяют снять появляющуюся в конце урока естественную усталость. Вторая часть урока проходит ярко, содержательно, красиво. Все вместе дает главный результат — высокое качество обучения русскому языку.



Звукозапись и ее образовательные возможности в начальных классах

К.М. ТИХОМИРОВА,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра средств обучения Института содержания и методов обучения РАО

«Спасибо, ребята, что ходите ко мне. Я рад, когда вы хорошо учитесь. Только, пожалуйста, не шалите, а то есть такие, что не слушают, а только сами шалят. А то, что я вам говорю, нужно для вас будет. Вы вспомните, когда меня уже не будет, что старик говорил нам добро. Прощайте! Будет!» [1]¹.

Эти слова к яснополянским школьникам Л.Н. Толстой наговорил на фонограф в 1908 г. Именно в феврале 1908 г. Толстой обратился к фонозаписи как к учебному пособию для школьников. Всего им было наговорено несколько специальных текстов: «Обращение к ученикам», «Рассказ о человеке без ног», «Под праздник обидели» Н. Лескова, перевод рассказа В. Гюго «Гражданская война».

Л.Н. Толстой одобрил намерение общественной печати записать на пластинках го-

лоса выдающихся русских писателей: «Давайте... на пластинках в популярном изложении мысли и советы хороших писателей, и ваша пластинка принесет такую же пользу, как и книга».

Таким образом, февраль 1908 г. считается временем рождения звукозаписи как средства обучения.

Но, несмотря на то что начало использования звукозаписи в процессе обучения насчитывает почти целый век, педагогические и методические ее возможности вскрыты далеко не полностью.

С сожалением надо констатировать, что в последние несколько десятилетий звукозапись оказалась в полном забвении.

Проводимая нами работа по использованию звукозаписи на уроках в начальных классах московской школы № 1173, естес-

¹ В статье в квадратных скобках цифрами указывается порядковый номер работы из раздела «Использованная литература», данного в конце статьи. — *Ред.*

твенно, не претендует на всестороннее рассмотрение этой проблемы.

Однако практика учителей школы (а их 10) дает возможность значительно расширить методические подходы к использованию звукозаписи как средства обучения, с одной стороны, и как средства формирования информационной культуры младших школьников — с другой. То есть звукозапись мы рассматриваем и с точки зрения одной из составляющих мира информации.

Понятие «звукозапись» в современном языке может выражаться различными терминами: «фонозапись», «грамзапись», «магнитозапись», «аудиозапись», «звукозапись», «магнитофильм». Но все эти термины синонимичны.

Звукозапись относится к группе технических средств обучения в широком значении этого термина. Но среди технических средств обучения она, естественно, составляет вполне обособленную группу аудиовизуальных средств обучения (АСО).

АСО — звуковоспроизводящие средства обучения: звукозапись на магнитной ленте в форме аудиокассет, грампластинки (этот вид звукозаписи в настоящее время практически не известен школьникам и очень редко используется учителем), компакт-диски [2].

К АСО с полным правом относятся и радиопередачи. Любую из них на уроке мы используем в форме звукозаписи.

Использование звукозаписи в школе № 1173 проводилось на традиционно обозначенных учебных предметах (русского языка, литературного чтения), где использование звукозаписи связано с изучением слова и работой над ним. Организация и проведение этой работы требовали учета целого ряда условий и общедидактического, и психологического, и методического характера.

И сильные, и слабые учащиеся надолго запоминают материал, мобилизующий прежде всего их эмоциональную память и вызывающий интерес, что составляет важный компонент психической деятельности сознания.

Вполне допустимо, что эффект от урока и первые методические результаты работы детей с предъявленным звуковым материа-

лом могут быть ниже обычного урока, проведенного учителем традиционными методами. Причин этому может быть несколько. И в первую очередь, как нам кажется, здесь срабатывает в негативном плане новая форма предъявляемого учебного материала. К ее восприятию дети пока неготовы. Обычно они привыкли слушать и слышать голос только учителя. А учитель, как правило, сообразуясь с обстановкой, дисциплиной в классе, может и несколько раз повторить ту информацию, которую должны воспринять дети. С включенным на прослушивание магнитофоном дело обстоит иначе. Скорость передачи информации и время ее предъявления строго регламентированы. Поэтому школьников, особенно в начальных классах, надо постепенно готовить и приучать к работе со звукозаписью любого содержания. При этом необходимо помнить, что среди всех условий, влияющих на восприятие детьми звуковой информации, очень важное значение имеет качество звучания предложенного материала. Звукозапись должна быть чистой, четкой, громкой. Магнитофон должен быть настроен идеально. К техническим условиям, влияющим на качество звучания и на эффективность восприятия аудиоматериала, относится еще один фактор. Если учитель самостоятельно готовит учебную звукозапись, он должен знать, что предпочтение при записи отдается низкому голосу, так как именно низкий голос содержит большее число обертонов, что придает голосу богатство звучания. Не следует увлекаться чересчур объемным материалом для прослушивания его детьми в условиях урока.

Исследования, проведенные в свое время под руководством профессора Л.П. Пресмана, выявили следующие временные показатели, дающие наибольший педагогический эффект при работе со звукозаписью.

Звукозапись, предъявляемая для прослушивания на уроке и по форме являющаяся озвученным традиционным текстом, не должна в своем звучании превышать 6 минут.

Если запись помимо текста содержит и музыкальное сопровождение, время ее предъявления может достигать 10 минут.

Естественно, в средних и старших классах временной объем звучания может увеличиваться соответственно до 20 и даже 30 минут.

К любому аудиоматериалу, используемому на уроке, учитель должен подготовить вопросы, нацеленные как на восприятие школьниками предъявляемой звукозаписи, так и на выяснение того, как понята и усвоена детьми звуковая информация.

Цель введения звукозаписи в урок, как и любого другого средства обучения, должна быть обозначена очень четко.

Прослушивание звукозаписи на уроке — это активный методический прием. В период, когда на уроке включена звукозапись, не следует опасаться внешней пассивности детей. В этот момент происходит активная работа их чувств и разума. Таким образом, при прослушивании аудиоматериала активизируется высший вид деятельности школьников — мыслительная деятельность.

Звукозапись можно рассматривать как очень квалифицированный источник знаний, с одной стороны, и источник, организующий проявление чувств, впечатлений, наблюдений у детей, — с другой.

Самое важное, что объединяет все разнообразие приемы включения звукозаписи в урок, — это создание совершенно новой, необычной атмосферы на уроке, которая, в свою очередь, активизирует познавательные способности детей.

Использование звукозаписи на уроке и легко, и сложно для учителя. В литературе встречаются различные утверждения по поводу необходимого мастерства учителя при работе со звукозаписью. Мы склонны считать, что урок, на котором используется звукозапись, должен быть методически выверен с различных позиций, а потому методическое мастерство учителя проверяется многозначно. И потому вряд ли можно говорить, что хороший урок с использованием звукозаписи подготовить и дать легко.

Рассматривая звукозапись как очень квалифицированный источник знаний для учащихся, можно утверждать, что через этот источник и сам учитель совершенствует свое мастерство. Звукозапись помогает ему обучаться выразительному чтению,

рассказыванию, поиску новых подходов к анализу, объяснению и комментированию материала, к проведению беседы и т.д.

С использованием звукозаписи, равно как и видеозаписи, на уроке возникает новизна ситуации, при которой учитель частично и временно передает свои функции по сообщению учебной информации «ведущему» звукозаписи. У учителя в этот момент появляется дополнительная возможность для свободного наблюдения за классом, может быть, и индивидуальной работы с учениками.

Учитель вместе с детьми слушает звукозапись. Такие условия совместной работы учителя и учащихся достаточно редкое явление, когда они одновременно могут как бы учиться вместе и совместно сопереживать услышанному.

Одним из непреложных преимуществ аудиозаписи является то, что она позволяет избежать так называемого педагогического монотона.

Методические возможности использования звукозаписи на уроках в начальных классах можно свести к следующим формам работы (хотя с определенной вероятностью можно утверждать, что данные приемы работы имеют место и в средних, и в старших классах, только меняется частота их применения).

Самым распространенным и традиционным является прием использования звукозаписи в качестве образца выразительного чтения. Следующий, более усложненный прием связан с аналитической работой детей, которые должны продолжать чтение (чаще всего, естественно) стихотворного текста вслед за актером (когда образцовая звукозапись остановлена учителем), а дети должны постараться сохранить тональность и выразительность прочтения текста. В этих условиях знание детьми наизусть читаемого текста обязательно. Вариаций в этом приеме может быть несколько.

В проблеме использования звукозаписи нас прежде всего интересовали новые методические приемы ее использования в учебном процессе, отличающиеся от традиционных (применение звукозаписи как образца выразительного чтения, дополнительного материала исторического характера) более

глубокими методическими подходами к предъявляемой звуковой информации. И это тем более важно, что работа-исследование проводилась в начальных классах.

Экспериментально обозначенные и проверенные на практике информационно-образовательные возможности звукозаписи можно разделить на несколько групп по характеру и содержанию заданий, определяемых целью работы.

В методической литературе они к настоящему времени отражения еще не нашли.

Каждый прием мы кратко подтвердим конкретными примерами.

I. Умение слушать и вычленять из предъявляемой на уроке звукозаписи требуемую языковую (или текстовую) информацию.

Уже в I классе на уроках обучения грамоте учитель *С.Ю. Евстратова* постоянно работает со звукозаписями из «Занимательной азбуки» В. Волиной¹. Каждой букве в «Азбуке» соответствует свой текст (рассказ, сказка, стихотворение), в словах которого изучаемые на уроке звуки (буквы) встречаются n-е количество раз.

Слушая звукозапись, дети мысленно должны запомнить, а потом и назвать учителю слова, в которых они услышали изучаемый звук.

Иногда звуковые тексты чересчур перенасыщены словами, в которых встречается требуемый звук (буква). Тем не менее от урока к уроку дети достаточно успешно справляются с заданием. И уже во втором полугодии помимо слов, обозначающих исключительно предметы, начинают называть и слова, относящиеся к другим частям речи. Вариантом этого направления следует рассматривать приемы и формы работы учителя *Е.А. Хавлиной*. Учитель самостоятельно подбирает тексты разных жанров к каждой букве русского алфавита с последующей записью их на аудиокассету. Задания разнятся в зависимости от жанра текста, но общим их результатом является умение детей самостоятельно называть звук (букву), с которым будет идти работа на уроке.

II. Умение соотносить языковую информацию со знаково-символической сис-

темой, используемой на уроках русского языка.

Учитель *Н.Е. Писаренко* (III класс) разработала систему графических диктантов для школьников. В звуковые буквенные диктанты, например, вошли темы «Непроверяемая гласная в корне слова», «Парная согласная на конце и в середине слова», «Разделительные ъ и ь знаки». Звуковые графические диктанты состояли из двух диктантов по теме «Состав слова» и теме «Перенос слова с удвоенными согласными».

Особенность этой формы работы со звукозаписью состоит в том, что дети в тетрадях записывают только требуемый ответ: будь это нужная буква или графическое изображение части слова. Справедливости ради надо сказать, что, конечно, словарные диктанты, составленные Н.А. Писаренко, различаются по целям, и первый пример, приведенный несколько ниже, в большей степени относится к первому типу работ со звукозаписью. Но нам не хотелось разбивать на несколько подгрупп единую по форме предъявления звукозапись. Со стороны учителя при подготовке и записи словарных диктантов должны быть четко просчитаны и учтены скорость, темп при чтении слов и интервалы между словами с тем, чтобы дети без труда могли выполнить задание. Вот образцы диктантов и записей ответов детей в тетрадях и на доске в качестве образца для коллективной проверки.

III класс

1. Звуковые буквенные диктанты.

Тема: Парная согласная на конце и в середине слова.

<i>грядка</i>	<i>варежка</i>	<i>жираф</i>
<i>сказка</i>	<i>загадка</i>	<i>книжка</i>
<i>лавка</i>	<i>мороз</i>	<i>узкий</i>
<i>шкафчик</i>	<i>сторож</i>	<i>просьба</i>

Записи детей:

д	ж	ф
з	д	ж
в	з	з
ф	ж	с

2. Звуковые графические диктанты.

Тема: Состав слова (№ 2).

- Разделительный ь пишется перед...

¹ См.: *Волина В.* Занимательная азбука. М., 2002.

- Неизменяемая часть слова.
 - После корня находится...
 - Изменяемая часть слова.
 - В слове *часики* нет...
- Записи детей:

┌───┐ ^ □ ───

3. Звуковой графический диктант «Плюс — минус».

Тема: Перенос слов с удвоенными согласными.

Знаком «+» обозначить слова, которые можно перенести, а знаком «-» те, которые нельзя перенести.

Ванна, грамм, грипп, касса, кросс, класс,
 + - - + - -
тонна, сумма, масса, ссора.
 + + + -

III. Запоминание правил грамматики с помощью звукозаписи.

Данный подход на сегодняшний день можно реализовать двойко. Во-первых, учитель *Т.Н. Харламова* использует на уроках фрагменты из радиопередач (например, «Веселые уроки радионяни»), предварительно, естественно, детально проанализировав все эти передачи.

В эксперименте в III классе были задействованы всего 7 передач, фрагменты которых соотносятся с темами уроков («Удариение», «Правильное употребление некоторых слов», «Лишние слова», «Несклоняемые имена существительные», «Деление текста на предложения», «Ошибки в разговорной речи», «Сложные слова»)¹.

Материал темы в передачах преподносится интересно, с определенной долей юмора, а потому вызывает интерес у школьников и активно ими усваивается.

Дети с удовольствием участвуют в исправлении ошибок, которые «допускают» герои, вместе с ними поют легко запоминающиеся шуточные песенки, позволяющие закрепить нужные грамматические знания.

Во-вторых, учитель создает свою собственную звукозапись, как делает учитель *Н.В. Сысоева*. Например, для закрепления темы «Местоимение» (на уроке речь шла о личных местоимениях) учительница в до-

полнение к табличке, представленной на доске:

1-е л. — я — *мы*
 2-е л. — *ты* — *вы*
 3-е л. — *он*
 она — они
 оно

предложила учащимся правило в стихотворной форме:

Есть лица у местоимений:
 Я — мы — вот первое лицо,
 Ты — вы — второе, нет сомненья,
 Оно, она, они и он — конечно, третье.
 Убежден.

Разумеется, на уроке со звукозаписью проводится определенная методическая работа.

IV. Развитие грамматической памяти учащихся.

В IV классе на уроках русского языка учитель *М.И. Варламова* к двум из основных уровней взаимодействия школьников с текстом (по образцу, конструктивный) подбирает соответствующие предложения, небольшие рассказы, которые предъявляет детям в озвученной форме. Эксперимент предусматривает, таким образом, большую степень самостоятельности детей при выполнении заданий в новых для них условиях. На уроках имеет место письмо по памяти, объяснительный и выборочный диктанты, дети пишут в классе изложения. Использование звукозаписи заставляет школьников не просто запоминать текст, но и эффективнее осуществлять грамматический самоконтроль при письме под собственную диктовку.

V. Художественная звукозапись — источник информационных умений школьников при написании изложений и сочинений.

Этот вид средств обучения надо рассматривать в качестве дополнения к традиционным средствам: иллюстрированный материал, опорные слова, словесное рисование, тексты-образцы и т.п.

Но для организации такой работы учитель, прежде всего, должен четко определить тематику сочинений и изложений, на-

¹ См.: Занимательная грамматика. Сер. «Радионяня». М.: Два жирафа: Изд. дом «Аргументы и факты».

писание которых будет сопровождаться воспроизведением звукозаписи; произвести отбор аудиокассет с записями художественных текстов, соответствующих тематике творческих работ учащихся. Эти тексты должны быть разных типов: описательные, повествовательные, ролевые, фантастические, тексты-рассуждения, прозаические и стихотворные. Обязательным предварительным условием для проведения такой работы является необходимость научить детей слушать художественную звукозапись в исполнении мастеров художественного слова как образца речи.

Учитель *Е.В. Тимофеева* предложила следующую методику написания сочинений, включающую в себя этапы:

- создание речевой ситуации, что предусматривает усиление мотивации в деятельности детей, обеспечивает необходимый эмоциональный настрой, пробуждает интерес к работе, организует языковое наблюдение;

- проведение предварительной подготовки, когда происходит накопление необходимых знаний, впечатлений, языковых средств;

- написание сочинений учащимися.

Естественно, что прослушивание звукозаписи происходит на первом этапе.

Так, например, сочинение «О чем рассказывает слово?» строилось на предварительном прослушивании фрагментов текстов: Н. Носов «Приключения Толи Кюквина» (повествовательный текст), Р. Киплинг «Рикки-Тикки-Тави» (описательный), воспоминание о Пушкине его современницы (повествовательный) и текст-рассуждение из «Записок охотника» И.С. Тургенева.

Текст-рассуждение — новый тип текста для учащихся. Сочинение посвящается именно этому стилю речи.

На выбор учащимся были предложены два словосочетания: *золотой характер* и *угловатый человек*.

Слуховая наглядность, полученная при прослушивании всех текстов с последующим их анализом, дала детям возможность относительно неплохо справиться с поставленной задачей.

VI. Развитие информационной культуры школьников через звукозапись малых

форм словесного фольклора на этапе обучения грамоте.

Изучение русской азбуки в I классе учитель *С.А. Шульгина* связывает с предъявлением детям фольклорных звукозаписей. Звукозаписи готовит сам учитель. В звукозаписях звучат загадки, пословицы, поговорки, заклички, частушки и прочие малые фольклорные формы. С методической точки зрения звукозаписи такого содержания выступают в роли своеобразных тем урока, определяющих переход от одной части урока к другой. Это — с одной стороны. С другой — они развивают информационные представления детей.

Особенно успешно такая работа проходит в классах с несколько сниженным или замедленным уровнем развития детей.

VII. Умение определять по предложенной музыкальной информации содержание изучаемых тем и текстов на уроках литературного чтения.

Такая форма использования звукозаписи оказывает очень сильное влияние на создание условий для развития мотива деятельности у учащихся. В нашем эксперименте это в первую очередь связано с привлечением детей интереса и желания читать (учителя *Н.В. Сысоева*, *Т.В. Сазонцева*, *Л.В. Прохорова*).

VIII. Словесное иллюстрирование музыкальных записей.

Одним из вариантов этого направления является составление характеристики человека, его портрета и поведения с помощью звукозаписи (учителя *Н.В. Сысоева*, *Т.В. Сазонцева*, *Е.А. Хавлина*).

IX. Обучение озвучиванию экранных произведений (слайдов, мультфильмов).

Работа по этому направлению напрямую связана с развитием выразительности речи у детей.

Учитель *Т.В. Сазонцева* использует этот прием на заключительном этапе работы с произведением. Здесь ученики должны показать свое умение в выборе темпа речи как одной из важных особенностей устной речи и интонации — одного из средств выразительности устной речи.

В ходе эксперимента выработана система методических приемов для реализации поставленной цели.

Х. Выработка навыков публичных выступлений.

Большое внимание в работе со звукозаписью уделяется записи детей. Творческие работы (сочинения, рассказы, сказки), чтение детьми учебных текстов, записанных на пленку, дают возможность учителю проводить затем на уроках очень разнообразную методическую и воспитательную работу. Это направление используют все без исключения учителя школы.

ХІ. Комплексное использование звукозаписи в сочетании с другими средствами обучения.

Надо констатировать, что звукозапись очень редко используется изолированно. Чаще всего, и это стало правилом, учителя используют ее в комплексе с другими средствами обучения. Учитель *С.Ю. Евстратова*, например, к звуковой азбуке В. Волиной подготовила комплект рисунков-загадок на каждую букву русского алфавита.

Звукозапись дополняет материал учебника. Словари, детские энциклопедии, разнообразный наглядный изобразительный материал (в виде таблиц, схем, иллюстраций, рисунков) составляют учебный комплекс в сочетании с различными видами звукозаписей.

Звукозаписи, подготовленные учителями в течение целого года работы, составляют содержание 9 дидактических аудиоматериалов. Например, три варианта таких пособий для уроков обучения грамоте в I классе (Е.А. Хавлиной к учебнику Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «Моя любимая азбука» (31 урок), С.А. Шулындиной к учебнику В.Г. Горецкого и др. «Русская азбука» (35 уроков), К.М. Тихомировой — «Скороговорочная азбука», Л.В. Прохоровой к 26 урокам литературного чтения во II классе по учебнику «Маленькая дверь в

большой мир», Н.А. Писаренко — комплект звуковых диктантов для уроков русского языка в III классе, Н.В. Сысоевой — дидактический аудиоматериал к темам 7 уроков: «Местоимение», «Глагол», «Предложение» по учебнику русского языка для III класса Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной.

К урокам русского языка в IV классе учителем Е.В. Тимофеевой подготовлены аудиоматериалы из художественных произведений для написания изложений и сочинений.

Для уроков русского языка в I классе подготовлены сравнительно небольшие по объему «Дидактические материалы» С.Ю. Евстратовой и «Правила грамматики в стихах» К.М. Тихомировой и Т.Н. Харламовой.

Все разработанные аудиоматериалы снабжены подробными методическими рекомендациями. Эти материалы написаны в форме сценариев, в которых расписаны все этапы уроков, включая вопросы и задания учащимся, указания, откуда взята аудиоинформация. Такая форма дидактического аудиоматериала дает возможность каждому учителю, заинтересованному в подобной системе работы, самому подготовить эти звукозаписи (при условии, что сборник дидактических аудиоматериалов будет опубликован).

Даже сравнительно краткое описание нашей работы дало возможность показать информационное, образовательное, обучающее, воспитывающее значение звукозаписи.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. ЦГАЗ СССР. Документ № 453.
2. Мультимедиа в школе: Справ. / Ред.-сост. проф. Л.П. Прессман. М.; Калуга, 1994.

Использование моделирования в процессе обучения решению текстовых задач

Р.Н. ШИКОВА,

доцент, кандидат педагогических наук, г. Орехово-Зуево

Использование моделирования имеет два аспекта. Во-первых, моделирование является тем содержанием, которое должно быть усвоено учащимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть, во-вторых, моделирование является тем учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное обучение.

Л.М. Фридман

Общеобразовательная и педагогическая значимость решения текстовых задач определяется не только целью — формированием умения решать задачи, но и возможностью их использования для усвоения знаний, предусмотренных программой, а также для развития познавательных способностей и мышления школьников. Большое значение в формировании умения решать задачи имеет использование наглядности, которая может быть выполнена в виде краткой записи, таблицы, чертежа и т.п.

В последнее время в практике обучения решению текстовых задач учителя и учащиеся стали широко использовать термины: *построим модель задачи, использование моделирования* и т.п., наряду с терминами: *запишем кратко условие задачи, использование наглядности* и т.п. Однако в процессе опроса установлено, что многим неясно, в чем отличие этих терминов, а чаще всего эти термины просто отождествляются.

Следует отметить, что принцип моделирования не противопоставляется принципу наглядности, а является лишь его высшей ступенью, его развитием и обобщением. В психолого-педагогической и методической литературе под *моделированием* понимается построение моделей с целью их изучения

или получения новых знаний об объектах. Под *моделью* понимается мысленно или специально созданная структура, которая отражает в упрощенной и наглядной форме все основные связи и соотношения между элементами задачи, т.е. отражает содержание конкретной задачи. В литературе нет единообразия в классификации и названиях моделей. Согласно Л.М. Фридману [1]¹, модели делятся на 3 класса:

1. Материальные или предметные модели, которые предназначаются либо для воспроизведения в наглядной форме сюжетной задачи, либо для построения предметной модели с помощью манипуляций предметами.

2. Знаково-символические модели подразделяются на:

а) иконические — это разного рода рисунки, схемы, чертежи и т.п.;

б) знаковые — это разного рода числовые выражения, уравнения, системы уравнений, неравенства и системы неравенств.

3. Идеальные модели (мысленные, умственные, воображаемые, создаваемые субъектом в своем воображении в виде образа-представления или образа-воображения).

Текстовая задача представляет собой словесную модель некоторой реальной (жизненной) ситуации. Чтобы решить задачу, ее нужно перевести на язык математических знаков и формул, т.е. построить решающую (математическую) модель. При решении задач алгебраической (решающей) моделью является уравнение или система уравнений, а при арифметическом способе решения решающей моделью является выражение или последовательность числовых действий (цепочка числовых вы-

¹ В квадратных скобках цифрами указывается порядковый номер произведения из раздела «Использованная литература». — Ред.

ражений), после преобразования которых находится ответ на вопрос задачи. Иногда при решении задачи достаточно сложно найти ее математическую модель (уравнение или выражение), и поэтому бывает полезным построение некоторой вспомогательной модели.

Под *вспомогательной моделью* понимается такая форма фиксации задачи (наглядная интерпретация задачи), которая отражает все ситуации, рассматриваемые в задаче, связи и отношения между величинами, а также данные и искомые задачной ситуации.

Построение вспомогательных моделей в процессе решения задач выступает как средство наглядности, помогающее упростить рассматриваемые в задаче ситуации с целью поиска пути ее решения. При этом задачная ситуация преобразуется таким образом, что все ее элементы, отношения между данными и искомыми, входящими в задачу, представлены в легкообозримой форме. В процессе построения вспомогательной модели происходит переформулировка задачи и появляется идея, которая может привести к решению, т.е. к математической модели. При таком подходе процесс решения задачи рассматривается как переход от словесной модели к вспомогательной, затем к математической (решающей модели). В этом случае вспомогательная модель задачи является своеобразным мостиком между задачной ситуацией и ее математической моделью. Покажем примеры построения различных моделей текстовых задач.

Задача: «Из двух городов, расстояние между которыми равно 1200 км, одновременно вышли навстречу друг другу два поезда. Один из них проходит это расстояние за 20 ч, а другой — за 30 ч. Через сколько часов поезда встретятся?»

При решении задач, связанных с движением тел, часто выполняется схематический чертеж.



Такой схематический чертеж может направить мысль ученика по неверному пути, так как два времени, обозначенные справа и слева, могут подтолкнуть ребенка к

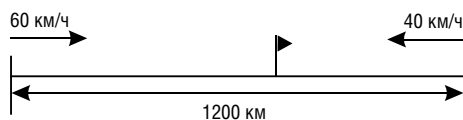
сложению соответствующих чисел, т.е. ученик найдет сумму: $20 + 30 = 50$ ч, а затем попытается разделить расстояние на полученный результат. По мнению А.В. Белошистой [2], такая попытка показывает, что ситуацию задачи ребенок не анализирует, а просто манипулирует числами, угадывая ответ в надежде найти решение задачи. Поэтому целесообразнее провести разбор текста «от данных», сразу фиксируя каждый шаг записью действий.

Действительно, такая ошибочная идея поиска решения возникает у учащихся потому, что выбрана неудачная интерпретация задачи. Для того чтобы направить мысль учащегося в нужное русло, целесообразно использовать табличную запись части задачи, а для второй части задачи — схематический чертеж.

Табличная краткая запись задачи дает возможность приступить к решению, т.е. найти скорости поездов ($1200 : 20 = 60$ км/ч; $1200 : 30 = 40$ км/ч).

	Скорость	Время	Расстояние
I поезд	?	20 ч	1200 км
II поезд	?	30 ч	1200 км

После того как найдены скорости поездов, полезно выполнить схематический чертеж с целью осознания учащимися сути второй части задачи.



Данный чертеж дает возможность учащимся представить и осознать задачную ситуацию, что, в свою очередь, помогает понять и закончить решение: $60 + 40 = 100$ (км/ч); $1200 : 100 = 12$ (ч).

Подчеркнем, что в практике обучения часто приходится сталкиваться с тем, что при поиске решения бывает удобнее выполнить вспомогательную модель не для всей задачи, а для некоторой ее части, причем могут быть использованы различные формы (виды) наглядности (например, для данной задачи — табличная запись и схематический чертеж). Как видим, на чертеже, а также и в таблице не отражены все задач-

ные ситуации, все связи и отношения между величинами, входящими в задачу, а также и неизвестные, в том числе и вопрос задачи, а потому и чертеж, и таблицу нельзя назвать моделью задачи.

Для того чтобы построить модель задачи, необходимо установить, о каких величинах идет речь в задаче, и выявить все ситуации, все данные и искомые. В данной задаче речь идет о скорости, времени, расстоянии (пути) и о трех ситуациях:

- 1) первый поезд проходит расстояние 1200 км за 20 ч;
- 2) второй поезд проходит расстояние 1200 км за 30 ч;
- 3) первый и второй поезда идут навстречу друг другу и проходят 1200 км.

Зафиксируем названия величин в первой строке, а ситуации — в первом столбце. Запишем значения величин в соответствии с каждой ситуацией. В результате получим следующую таблицу:

	Скорость	Время	Расстояние
I поезд	?	20 ч	1200 км
II поезд	?	30 ч	1200 км
I и II поезда	?	?	1200 км

Данная табличная запись является моделью рассмотренной выше задачи, так как в ней отражены все ее элементы, все ситуации, рассматриваемые в задаче, выделены все искомые и основной вопрос задачи. Опираясь на данную модель, путь решения задачи легко находится в процессе рассуждений как «от данных к вопросу», так и «от вопроса к данным».

Изобразив данные прямоугольником, а неизвестные кружком и рассуждая «от данных к вопросу», получим схему (рис. 1), которую называют *моделью поиска решений данной задачи*.

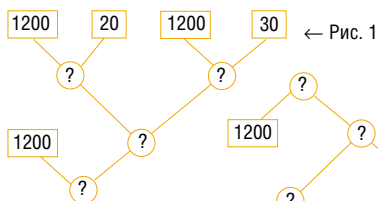


Рис. 2 →



Но рассуждения можно проводить и «от вопроса к данным», тогда модель поиска решения задачи будет иметь другой вид (рис. 2).

Рассмотренные выше модели позволяют легко составить план решения и установить последовательность арифметических действий, выполнение которых даст ответ на вопрос задачи, т.е. построить математическую модель задачи, которая может иметь вид:

- а) последовательно записанных действий:

$$1) 1200 : 20 = 60 \text{ (км/ч);}$$

$$2) 1200 : 30 = 40 \text{ (км/ч);}$$

$$3) 60 + 40 = 100 \text{ (км/ч);}$$

$$4) 1200 : 100 = 12 \text{ (ч);}$$

б) выражения:

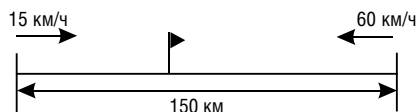
$$1200 : (1200 : 20 + 1200 : 30) = 12 \text{ (ч).}$$

Как видим, построение вспомогательной модели помогает учащимся увидеть скрытые связи и отношения между данными и искомыми задачей ситуации и осознанно выбрать последовательность действий, посредством которых находится ответ на вопрос задачи.

Рассмотрим построение модели следующей задачи: «*Расстояние между городом и зимовкой равно 150 км. Из города к зимовке выехали аэросани со средней скоростью 60 км/ч. В то же время навстречу аэросаням из зимовки по той же дороге вышел лыжник со скоростью 15 км/ч. На каком расстоянии от зимовки он встретил аэросани?*»

В своем пособии А.В. Белошистая [2] предлагает выполнить к данной задаче рисунок, а при поиске решения задачи использовать так называемый жесткий синтетический разбор задачи, поскольку он однозначно выводит на решение задачи, а дети выполняют только исполнительную функцию (отвечают на прямые вопросы педагога).

Приведем чертеж и разбор задачи, предлагаемый автором пособия:



— Что можно узнать, зная, что лыжник и аэросани двигались навстречу друг другу со

скоростью 15 км/ч и 60 км/ч (Скорость сближения: $15 + 60 = 75$ (км/ч) — расстояние, на которое лыжник и аэросани сблизятся за один час.)

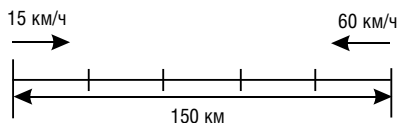
Как найти время, через которое встретятся лыжник и аэросани? (Расстояние разделить на скорость $150 : 75 = 2$ (ч) — через 2 ч они встретятся.)

Какое расстояние пройдет за это время лыжник? ($15 \cdot 2 = 30$ (км) — на таком расстоянии от зимовки они встретятся.)

Конечно, данное решение задачи будет получено, если ученик ответит на первый вопрос учителя так, как это показано выше. Но нельзя забывать о том, что при разборе задачи «от данных к вопросу» мы нередко сталкиваемся с неоднозначностью ответа на поставленный вопрос. В нашем случае ответ на вопрос: «Что можно узнать, если даны скорости лыжника и скорость аэросаней?» также неоднозначен. По этим данным можно узнать не только скорость сближения, но и во сколько раз больше (меньше) скорость аэросаней, чем лыжника, а также и на сколько километров больше (меньше) скорость аэросаней, чем скорость лыжника.

И если ученик ответит, что по этим данным можно узнать, во сколько раз скорость аэросаней больше скорости лыжника, то нужно дать ему возможность продолжить свои рассуждения, так как у школьника, возможно, появилась идея поиска решения задачи.

Приведем пример возможных рассуждений ученика: «Так как скорость аэросаней в 4 раза больше, чем скорость лыжника, а время движения одинаково, то аэросани пройдут расстояние в 4 раза большее, чем пройдет за это время лыжник. Построим схематический чертеж, для чего изобразим расстояние, пройденное лыжником, отрезком произвольной длины. Тогда расстояние, пройденное аэросанями, будет изображено отрезком длиной в 4 раза больше. Отметим данные и искомые величины на данном чертеже.



По чертежу ясно видно, что весь путь разделен на 5 ($1 + 4 = 5$) равных частей. Поэтому можно найти, сколько километров придется на одну часть, а это и будет ответом на вопрос задачи: $150 : 5 = 30$ (км) — лыжник встретил аэросани в 30 км от зимовки».

Как видим, рассуждение ученика привело к построению такой вспомогательной модели задачи, которая позволяет найти другой способ решения, т.е. другую (решающую) математическую модель: $150 : (1 + 4) = 30$ (км).

При построении схематического чертежа желательно соблюдать пропорции, т.е. равным величинам должны соответствовать отрезки одинаковой длины, а большей величине соответствовать отрезок большей длины. Кроме того, важно обратить внимание на то, к какому пункту ближе произойдет встреча движущихся тел и почему, а также и на то, что время движения до встречи у них одинаковое. Тогда поиск решения задачи будет доступен и понятен учащимся и при разборе «от вопроса к данным», т.е. аналитическим способом разбора задачи.

Следует отметить, что выбор вспомогательной модели в виде чертежа при решении задач на движение не всегда целесообразен. Так, например, при решении задач на нахождение четвертого пропорционального выполнение вспомогательной модели в виде таблицы может оказаться более эффективным, чем схематический чертеж.

Рассмотрим в качестве примера задачу: «Две команды лыжников шли навстречу друг другу с одинаковой скоростью. Первая команда прошла до встречи 40 км за 4 ч, а вторая команда прошла 20 км. Сколько времени была в пути вторая команда?»

Построим табличную модель задачи:

	Скорость	Время	Расстояние
I команда	?	4 ч	40 км
II команда	?	? ч	20 км

Найти решение задачи по данной модели можно легко. При этом поиск решения можно провести как аналитическим, так и синтетическим методом. Чтобы ответить на вопрос, достаточно знать расстояние и скорость второй команды: расстояние равно 20 км, а скорость неизвестна, но так как скорости команд одинаковы, то нужно найти скорость

первой команды. Составляем план и записываем решение задачи: $20 : (40 : 4) = 2$ (ч).

Табличная модель задачи позволяет увидеть и другой способ решения: если вторая команда прошла расстояние в 2 раза меньше, то при одинаковой скорости второй команде потребуется времени в 2 раза меньше. Математическая модель задачи (т.е. ее решение) в данном случае будет иметь вид: $4 : (40 : 20) = 2$ (ч).

Рассматриваемая задача допускает еще один способ решения, но построенная выше модель не способствует его поиску. Для того чтобы осознать суть третьего способа решения, необходимо преобразовать текст задачи в форму, удобную для поиска еще одного пути решения и построить соответствующую вспомогательную модель. Первая команда прошла 40 км за 240 минут, так как $4 \text{ ч} = 240 \text{ мин}$. Время, затраченное на прохождение 1 км, неизвестно. Вторая команда прошла 20 км, а чтобы пройти 1 км, второй команде требовалось столько же времени, сколько и первой. Нужно найти время движения второй команды.

Зафиксируем наши рассуждения в таблице:

	Время на прохождение 1 км	Расстояние	Общее время
I команда	?	40 км	240 мин
II команда	?	20 км	?

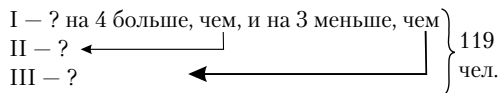
В процессе рассуждений и построения модели появляется идея поиска пути решения задачи: «За 240 минут пройдено 40 км, значит, на 1 км требуется времени в 40 раз меньше: $240 : 40 = 6$ (мин). Вторая команда проходила каждый километр также за 6 минут и прошла до встречи 20 км. По этим данным можно найти, сколько времени она была в пути: $6 \cdot 20 = 120$ (мин) = 2 (ч)».

Как видим, в процессе переформулировки задачи и соответствующих рассуждений выполнена вспомогательная модель задачи, которая способствует установлению взаимосвязи между величинами и нахождению решения задачи.

Рассмотрим в качестве примера задачу, при решении которой учащиеся испытывают затруднения в процессе поиска ее решения: «В трех классах 119 учащихся. В I клас-

се на 4 человека больше, чем во II, и на 3 меньше, чем в III. Сколько учащихся в каждом классе?»

Построим вспомогательную модель данной задачи в виде схематической краткой записи:

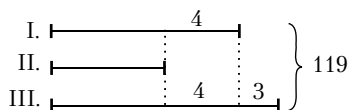


Чтобы составить уравнение по условию задачи (математическую модель), обозначим буквой x число учащихся, например, I класса. Тогда число учащихся II класса — $(x - 4)$, а число учащихся III класса — $(x + 3)$. По условию задачи число учащихся трех классов — 119 чел. Составляем уравнение: $x + (x - 4) + (x + 3) = 119$, после преобразования находим значение неизвестного, т.е. ответ на вопрос задачи $x = 40$.

Если обозначить число учащихся II или III класса через x , то в процессе рассуждений по условию задачи можно найти следующие математические модели задачи — уравнения: а) $x + (x + 4) + (x + 4 + 3) = 119$; б) $x + (x - 3) + (x - 3 - 4) = 119$.

Следует отметить, что составление этих уравнений по данной схематической модели вызывает большие затруднения, да и с решением полученных уравнений справится не каждый учащийся начальной школы.

Построим вспомогательную модель задачи в виде схематического чертежа. Рассуждения при этом могут быть такими: «Изобразим число учащихся I класса отрезком произвольной длины. Тогда число учащихся II класса будет выражено отрезком короче первого, а число учащихся III класса будет изображено в виде отрезка большего, чем первый отрезок». В результате получаем следующую вспомогательную модель задачи:



Данная модель задачи позволяет школьникам легко составить каждое из вышеприведенных уравнений, а также направляет мысль учащихся на составление следующего уравнения: $x \cdot 3 + 4 + 4 + 3 = 119$, решение

которого вполне доступно младшим школьникам. Кроме того, по данной модели легко найти арифметическое решение задачи, т.е. построить ее математическую модель в виде последовательно записанных арифметических действий:

- 1) $4 + 4 + 3 = 11$
- 2) $119 - 11 = 108$
- 3) $108 : 3 = 36$
- 4) $36 + 4 = 40$
- 5) $40 + 3 = 43$

Сравнив вспомогательные модели данной задачи, можно отметить, что модель в виде чертежа более эффективна при поиске как алгебраического, так и арифметического способа решения.

Рассмотрим еще задачу, на примере которой покажем возможности построения различных вспомогательных моделей задачи в зависимости от способа рассуждений решающего: «Сумма трех чисел равна 1480. Сумма первого и второго числа равна 1230. Сумма второго и третьего числа равна 1010. Найти каждое число» [3].

В данной задаче требуется найти три числа. Обозначим их буквами x, y, z . Известны сумма двух первых и сумма второго и третьего числа, а также сумма трех чисел. Такие рассуждения приводят к системе уравнений, решение которой недоступно младшим школьникам:

$$\begin{cases} x + y = 1230 \\ y + z = 1010 \\ x + y + z = 1480 \end{cases}$$

Рассуждая немного иначе, можно прийти к другой вспомогательной модели. Обозначим первое число через y , тогда второе число $1230 - y$, а третье — $1010 - (1230 - y)$, сумма трех чисел равна 1480. Получили следующую краткую запись (вспомогательную модель) задачи:

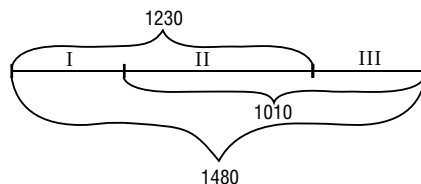
$$\begin{aligned} \text{I} &= y \\ \text{II} &= 1230 - y \\ \text{III} &= 1010 - (1230 - y) \end{aligned}$$

Данная наглядная интерпретация (модель) задачи позволяет составить уравнение: $y + (1230 - y) + (1010 - (1230 - y)) = 1480$.

Рассуждения могут быть и такими: «Пусть x — это первое число. Сумма второго и третьего числа равна 1010. Сумма трех чисел равна 1480. Можно составить уравнение: $x + 1010 = 1480$. Находим первое число:

$x = 1480 - 1010, x = 470$. Сумма первого и второго числа равна 1230. Первое число — 470, второе неизвестно. Обозначим второе число буквой y . Составляем уравнение: $470 + y = 1230$ и, решив его, находим второе число: $y = 760$. Сумма второго и третьего числа равна 1010, второе число — 760, третье неизвестно. Обозначим третье число буквой z . Составим уравнение: $760 + z = 1010$, отсюда $z = 250$ ».

Построим вспомогательную модель рассматриваемой задачи в виде схематического чертежа:



Данная модель задачи представляет задачную ситуацию в легкообозримой форме, поэтому решение задачи находится легко и просто:

- 1) $1480 - 1230 = 250$
- 2) $1480 - 1010 = 470$
- 3) $1230 - 470 = 760$

Как видно, в процессе решения задач большое значение имеет и то, в контексте каких знаний решающий рассматривает задачу, а выбор вспомогательной модели существенно влияет на поиск решения задачи. Поэтому при решении задач желательно рассмотреть различные вспомогательные модели и выбрать ту, которая позволяет представить задачную ситуацию в понятной и доступной для учеников форме.

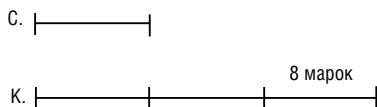
Рассмотрим еще одну задачу, на примере которой покажем преимущественно модели в виде чертежа по сравнению с табличной моделью.

Задача: «У Коли в 2 раза больше марок, чем у Сережи. Когда Коле подарили 8 марок, то у него их стало в 3 раза больше, чем у Сережи. Сколько марок было у Сережи?»

Построим табличную модель задачи.

Было	Подарили	Стало
К. — ? в 2 раза больше	8	? в 3 раза больше
С. — ?	—	—

Такая табличная запись задачи вряд ли поможет ученикам найти путь решения задачи. Если же построить модель задачи в виде схематического чертежа, то идея решения задачи становится ясной и понятной и, кроме того, с помощью логических рассуждений можно ответить на вопрос задачи, не выполняя арифметического действия. При построении такой модели рассуждения могут быть примерно такими: «Изобразим число марок Сережи отрезком произвольной длины. Тогда число марок Коли будет изображено отрезком в 2 раза большим. После того как Коле подарили 8 марок, то у него их стало в 3 раза больше, чем у Сережи, т.е. число марок Коли будет изображено отрезком в 3 раза большим».



По чертежу видно, что третья часть соответствует 8 маркам, следовательно, у Сережи было 8 марок. Как видно, чтобы ответить на вопрос задачи, арифметическое действие выполнять необязательно, т.е. при решении некоторых задач построение вспомогательной модели в виде схематического чертежа позволяет найти ответ на вопрос задачи на основе логических рассуждений без выполнения арифметических действий.

Рассмотрим задачу, при решении которой у учащихся возникают затруднения, и, кроме того, покажем преимущество одной из вспомогательных моделей, при помощи которой учащиеся осознают суть поиска пути решения.

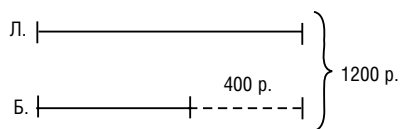
Задача: «Лыжи с ботинками стоят 1200 рублей. Ботинки дешевле лыж на 400 рублей. Сколько стоят ботинки и сколько стоят лыжи?»

Построим вспомогательную модель задачи в виде краткой записи:

Л. — ?
Б. — на 400 р. меньше, чем лыжи } 1200 р.

Такая наглядная интерпретация не помогает поиску решения задачи, так как рассуждения от «вопроса к данным» обрываются в самом начале (чтобы узнать цену боти-

нок, нужно знать цену лыж). Ученики затрудняются ответить на вопросы: «Что можно найти, зная, что лыжи с ботинками стоят 1200 рублей и что ботинки дешевле лыж на 400 рублей?» и «Можно ли найти по данным условия задачи стоимость двух пар лыж?». И только модель задачи в виде схематического чертежа позволяет учащимся осознать суть поиска решения задачи. Изобразим стоимость лыж отрезком произвольной длины, тогда стоимости ботинок будет соответствовать отрезок, длина которого короче. Отметим соответствующие данные на схеме и получим модель задачи:



Такая модель задачи помогает осознать ход решения задачи. Причем ученики понимают, что если к 1200 прибавить 400, то (по чертежу видно) получим стоимость двух пар лыж (1600 р.). Тогда, чтобы найти цену лыж, нужно $1600 : 2 = 800$ (р.). Если от 1200 вычесть 400, то получим стоимость двух пар ботинок (800 р.). Цена ботинок — 400 р., так как $800 : 2 = 400$. Решение задачи по действиям можно выполнить следующим образом:

Первый способ:

- 1) $1200 + 400 = 1600$ (р.)
- 2) $1600 : 2 = 800$ (р.)
- 3) $800 - 400 = 400$ (р.)

Второй способ:

- 1) $1200 - 400 = 800$ (р.)
- 2) $800 : 2 = 400$ (р.)
- 3) $400 + 400 = 800$ (р.)

Рассмотрим еще одну задачу, связанную с движением тел, при решении которой у большинства учащихся возникают серьезные трудности, и только построение вспомогательной модели в виде схематического чертежа позволяет учащимся понять задачу и найти путь ее решения.

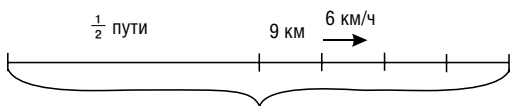
Задача: «Туристы прошли по реке на байдарках половину намеченного пути и еще 9 км. Оставшийся путь они могут пройти на байдарках за 3 ч со скоростью 6 км/ч. Узнай весь путь, который должны были пройти туристы на байдарках» [3].

Построим вспомогательные модели задачи в виде таблицы и схематической записи:

	Скорость	Время	Расстояние
Прошли	?	?	$\frac{1}{2}$ пути и 9 км
Осталось	6 км	3 ч	

Прошли — $\frac{1}{2}$ пути и 9 км
Осталось — ? 3 ч по 6 км/ч } ?

Выполненные модели (краткие записи) задачи не помогают понять ее суть. Построение модели в виде чертежа позволяет представить задачу в легко-обозримой форме, и поиск решения задачи не вызывает у учащихся затруднений. Рассуждения при этом могут быть примерно такими: «Изобразим пройденный путь в виде отрезка произвольной длины. Туристы прошли половину пути (отмечаем на чертеже) и еще 9 км (отмечаем на второй части пути). Оставшийся путь туристы прошли со скоростью 6 км/ч за 3 ч». Зафиксировав данные и вопрос задачи, получим вспомогательную модель, которая дает ясную картину процесса движения туристов на всем участке пути:



Вторая половина пути состоит из 9 км и расстояния, пройденного туристами за 3 ч со скоростью 6 км/ч: $9 + 6 \cdot 3 = 27$ (км). Весь путь в 2 раза больше, следовательно, решение задачи (математическая модель) будет иметь вид: $(6 \cdot 3 + 9) \cdot 2 = 54$ (км).

Как видим, удачно выбранная форма вспомогательной модели помогает обнаружить скрытые связи и отношения между величинами, входящими в задачу, что, в свою очередь, способствует составлению плана решения задачи.

Наряду с выше рассмотренными вспомогательными моделями задач, поиск решения задач может осуществляться и с помощью выделения основного отношения: $a \cdot b = c$, моделью которого является прямоугольник. При построении такого рода моделей множители записывают с помощью сторон прямоугольника, а про-

изведение обозначают внутри прямоугольника.

Рассмотрим решение составной задачи с помощью выделения основного отношения и построения вспомогательной модели: «В один магазин привезли 18 одинаковых бидонов молока, а в другой — 12 таких же бидонов. В первый магазин привезли на 228 л молока больше, чем во второй. Сколько литров молока привезли в каждый магазин?» [3].

В данной задаче даны две ситуации, которые связаны отношением $a \cdot b = c$, т.е., чтобы найти общее количество молока, привезенного сначала в первый, а затем во второй магазин, необходимо найти вместимость одного бидона и умножить на соответствующее число бидонов. Но чтобы ответить на вопрос задачи, нужно выяснить, что в первый магазин привезли молока на 228 л больше потому, что привезли больше бидонов. Для того чтобы узнать, на сколько бидонов больше привезли в первый магазин, чем во второй, надо из 18 вычесть 12: $18 - 12 = 6$. Это значит, что в 6 бидонах содержится 228 л молока. Теперь можно найти, сколько литров молока в одном бидоне, а это третья ситуация, в которой используется основное отношение: $a \cdot b = c$. Связь между ситуациями основана на том, что вместимость всех бидонов одинакова. Построим модель поиска решения задачи:

$$18 \text{ б. } \begin{array}{|c|} \hline ? \text{ л} \\ \hline ? \text{ л} \end{array} = 12 \text{ б. } \begin{array}{|c|} \hline ? \text{ л} \\ \hline ? \text{ л} \end{array} = 18 - 12 \begin{array}{|c|} \hline 228 \text{ л} \\ \hline ? \text{ л} \end{array}$$

Чтобы найти вместимость одного бидона, нужно $228 : 6 = 38$ (л). Далее находим общее количество молока, которое привезли во второй магазин, а затем и в первый.

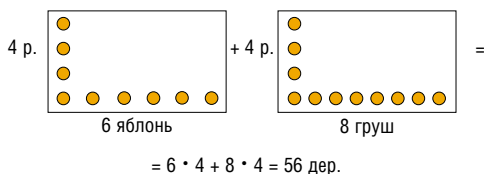
Заполнение модели проводится справа налево. Модель после рассуждений и заполнения примет вид:

$$\begin{array}{|c|} \hline 18 \text{ б.} \\ \hline 38 \cdot 18 = 684 \text{ л} \\ \hline 38 \text{ л} \end{array} = \begin{array}{|c|} \hline 12 \text{ б.} \\ \hline 38 \cdot 12 = 456 \text{ л} \\ \hline 38 \text{ л} \end{array} = \begin{array}{|c|} \hline 6 \text{ б.} \\ \hline 228 : 6 = 38 \text{ л} \\ \hline 38 \text{ л} \end{array}$$

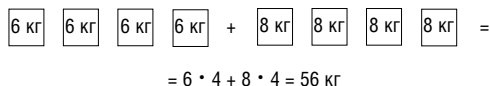
Как показывает опыт работы с группой школьников IV и V классов, слабоуспевающих по математике, при самостоятельном

решении учащиеся выбирают модель в виде прямоугольника, в случае если в задаче речь идет о площади прямоугольника или в задачах типа: «В саду росли 4 ряда по 6 яблонь в каждом и столько же рядов груш по 8 штук в каждом ряду. Сколько всего деревьев росло в саду?»

Учащиеся уверенно выполняют модель задачи, причем точками отмечают количество рядов и количество кустов, а затем выполняют действия и записывают решение.



При решении задач, в которых требуется найти стоимость покупки или общую массу купленных предметов, большинство учащихся в качестве модели задачи выбирают схематический рисунок или чертеж. Приведем в качестве примера задачу: «В школьную столовую привезли 4 ящика яблок по 6 кг в каждом и столько же ящиков груш по 8 кг в каждом ящике. Сколько килограммов фруктов привезли в школьную столовую?»



Следует отметить, что методика работы по установлению основного отношения, реализованного в задаче, и построение модели в виде прямоугольника, по мнению некоторых методистов, вызывает у учащихся интерес, способствует формированию умения решать текстовые задачи, «позволяет учащимся разобраться в структуре задачи и способе ее решения, быстрее формирует умение вести поиск плана решения и сохраняет на более длительное время в памяти учащихся внутреннее устройство задачи и соответствующее ему решение этой задачи» [4].

Заметим, что не для каждой задачи можно построить вспомогательную модель, которая позволяет представить задачную ситуацию в легкообозримой форме и помогает поиску пути ее решения. Иногда поиск решения приходится проводить по тексту задачи, а мысленное представление задач-

ной ситуации дает возможность ученику находить путь решения задачи, причем разные ученики могут представить задачную ситуацию для одной и той же задачи по-разному, что, в свою очередь, влияет на ход их рассуждений и поиск математической модели (решения задачи).

Так, например, при решении задачи: «Нужно перевезти 540 т угля на 3 машинах. За сколько дней это можно сделать, если на каждую машину грузить по 3 т и делать по 5 поездок в день?» школьник может представить такую ситуацию: едут 3 машины, и на каждую машину загружают по 3 т. Найдем количество груза, который перевезут машины за один рейс: $3 \cdot 3 = 9$ т. Каждая машина делала по 5 поездок (рейсов). Найдем количество груза, перевозимого тремя машинами за один день: $9 \cdot 5 = 45$ т. Весь груз — 540 т, за день перевозят 45 т. Найдем количество дней, необходимых для перевозки груза, т.е. ответ на вопрос задачи. Решение задачи будет иметь вид:

- 1) $3 \cdot 3 = 9$ (т)
- 2) $9 \cdot 5 = 45$ (т)
- 3) $540 : 45 = 12$ (дн.)

Можно данную задачную ситуацию представить иначе, например: есть груз массой 540 т, который нужно перевезти на 3 машинах. Можно найти массу груза, который должна перевезти одна машина: $540 : 3 = 180$ т. Машина берет 3 т и делает 5 поездок в день, следовательно, можно найти, сколько тонн она перевезет за один день: $3 \cdot 5 = 15$ (т). Машине нужно перевезти 180 т, в день она перевозит 15 т, следовательно, можно найти и ответ на вопрос задачи:

- 1) $540 : 3 = 180$ (т)
- 2) $3 \cdot 5 = 15$ (т)
- 3) $180 : 15 = 12$ (дн.)

Умение выполнять различные модели дает учащимся возможность выбирать ту, которая представляется им наиболее приемлемой для той или иной задачи. Выбор и построение моделей задач во многом зависит от знаний и умения учащегося. Многие школьники могут найти путь решения задачи, мысленно представив модель задачной ситуации. Мысленное моделирование сюжетных задач, по мнению Л.М. Фридмана, является важным видом моделирования, поэтому необходимо развивать у учащихся

способности к мысленному воссозданию задачной ситуации. В процессе решения текстовых задач ученик должен «научиться создавать у себя умственную модель — представление о решаемой задаче, которую он должен удерживать в памяти до конца процесса решения, а также воображаемую модель о том, какой вид эта задача может принять при том или ином преобразовании» [1].

Решение текстовых (сюжетных) задач не достигается с помощью жестких алгоритмов, а требует особого (своего) подхода. Здесь мало уметь строить модели задач, нужно уметь применять их в том или ином случае. Удачно выбранная модель задачи обеспечивает глубокое осмысление ситуации и помогает обнаружить скрытые связи между величинами, входящими в задачу.

Обучение учащихся моделированию текстовых задач требует от учителя глубоких знаний и тщательной подготовки. Готовясь к уроку, учитель должен продумать, какую вспомогательную модель целесообразно выбрать для той или иной задачи, так как целесообразность выбора определяется дидактической целью и во многом зависит от знаний и умений учащихся, а также и от структуры задачи. Но построение моделей к решаемым задачам не должно быть самоцелью, использовать наглядность нужно в разумной мере. Нежелательно требовать от учащихся выполнение вспомогательной

модели к каждой решаемой ими задаче. Учитель не должен превращать построение вспомогательных моделей в дополнительную нагрузку в том случае, если школьник может найти решение, мысленно представив себе задачную ситуацию.

В заключение отметим, что необходимость рассмотрения материала по использованию моделирования вышеприведенных задач продиктована практикой обучения и теми затруднениями, которые возникают у учителя и учащихся в процессе их совместной деятельности. Более полную информацию читатель может получить в указанной литературе и в методическом пособии [5], которое широко используется в последние годы при подготовке учителей начальных классов.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Фридман Л.М. Сюжетные задачи по математике. М., 2002.
2. Белошистая А.В. Обучение решению задач в начальной школе. М., 2003.
3. Моро М.И. и др. Математика: Учеб. для 4 класса. Ч. 2. М., 2001.
4. Далингер В.А., Загородных К.А. Методика организации и проведения самостоятельных работ учащихся в процессе обучения их решению текстовых задач. Омск, 1996.
5. Стойлова Л.П. Математика: Учеб. пос. М., 1997.

Уроки шахмат в I классе

А.В. БЛАГОДАРНЫЙ,
учитель шахмат, г. Ульяновск

С начала 80-х годов в нашей стране стала появляться шахматная литература, в которой шахматное содержание переплетается с занимательностью сказки. Именно занимательность и доступность сказочной формы обучения несет в себе успех у детской аудитории: даже самые неподготовленные к обучению в школе первоклассники увлекаются сюжетом сказки, приключениями

ее героев. И постепенно втягиваются в изучение шахмат.

Учитель шахмат А. Авраменко¹ не придумывал сказки, а пошел другим путем: после знакомства с доской, правилами игры, нотацией, с ходами двух фигур (короля и ладьи) он дает объяснение шаха, мата и постановки мата двумя ладьями. При такой методике обучения ученики почти с первых

¹См.: Авраменков А. Урок в школе // Шахматисты России. 1989. № 1–12.

уроков начинают играть на доске и уже в начале обучения учатся ставить мат. Автор публикации замечает, что «проведение уроков в сухой, академической манере» не способствует обучению. Необходимо «использовать «живой» материал (сказки, загадки, басни, стихи, считалки, скороговорки, рисунки, слайды и др.)». И предлагает учителю самому все это найти.

Опыт А. Авраменкова я использовал в обязательном обучении шахматам учащихся двух классов в одной из школ Ульяновска. Это были V и X классы. Администрация школы предоставляла для этого лучшие классы в параллели (и по успеваемости, и по дисциплине). Но всеобщего развивающего обучения не произошло: играть научились, но обучались и даже играли без особого интереса (кроме тех, кто еще до обучения умел играть и проявлял интерес). Малочисленность заданий по каждой теме также снижала эффективность обучения. А имеющиеся задания не всегда соответствовали принципу от простого к сложному. В конце обучения я привлек задания из книги С. Иващенко¹. Это только фиксировало неуспех обучения: с заданиями полностью справлялись единицы (не более семи человек). Тогда я сделал для себя выводы: начинать обучение шахматам подростков в возрасте 12–16 лет нецелесообразно; для развивающего обучения нужна соответствующая возрасту детей учебно-методическая литература.

Затем я познакомился и стал использовать в работе книгу В.Г. Гришина «Малыши играют в шахматы» (М., 1991, 1995). Каждая глава этой книги — отдельная сказка, где закрепление шахматных правил осуществляется с помощью вопросов из «Шахматной шкатулки». Развивающий эффект был налицо: два года подряд на педсоветах школы, где младшие школьники обучались шахматной игре, фиксировалась повышенная успеваемость по математике учащихся этой параллели (в III и V классах). Но значительных успехов в успеваемости по всем предметам не было. Я объяснял это так: книга предназначена для детей в детском саду, много заданий однотипных, без посте-

пенного усложнения. Поэтому приходилось частично отказываться от них или заменять их (что не всегда возможно).

При обучении учащихся один раз в неделю получилось, что игра всеми фигурами на мат началась в начале третьей четверти второго года обучения. Если бы это произошло в конце первого года обучения, то летом ребята значительно прибавили бы в игре. И последующие темы шли бы с большей развивающей отдачей.

Когда же мне удалось воспользоваться для обучения книгой И.Г. Сухина «Приключения в Шахматной стране» (М., 1991), это позволило учащимся уже в конце первого года обучения играть всеми фигурами и ставить мат. На лето ребята шли знающими и умеющими это делать. И все лето — практика, закрепление этого умения.

Вскоре появилась и так необходимая учителю программа факультативного курса шахмат в I классе (того же автора). Описанная там методика обучения шахматам нацелена на общее развитие детей и служит тренингом для совершенствования интеллектуальных качеств и черт характера первоклассника. Важно, что упор делается на детальное изучение силы и слабости каждой шахматной фигуры, ее игровых возможностей. Этот раздел не разработан в традиционной (спортивной) методике обучения детей шахматам.

К сожалению, в те годы (начало 90-х) учебно-методический комплект «Шахматы, первый год» еще не был издан. Из-за отсутствия учебника (и пособия для учителя к нему) я использовал свою программу, которая отталкивалась от программы И.Г. Сухина и опиралась на его книгу. При этом тематика курса оставалась такой же.

После чтения сказок из книги велись беседы о прочитанном. Это позволяло учащимся лучше осмыслить и запомнить учебный материал. В тетради велась запись самого главного из прочитанного в сказке про шахматы: ход фигуры, взятие фигурой, превращение пешки, взятие на проходе, рокировка, шах, мат, пат. Записи были очень краткими, ибо первоклассники пишут медленно. Дома дети читали свои записи, готовясь к уроку.

¹ См.: Иващенко С.Д. Сборник шахматных комбинаций. Киев, 1988.

При изучении шахматной доски вместо многочисленных упражнений на вырезание, складывание, склеивание фрагментов шахматной доски я предложил ученикам рисование фрагментов в тетрадах в клетку: горизонтали (оба вида), вертикали (оба вида), самые маленькие диагонали, центр, большие диагонали, доски 2 клетки на 2 клетки (2×2), 3×3, 4×4, 5×5, а затем вся доска (8×8), сначала в черно-белом, а затем в цветном варианте. После этого дети довольно уверенно ориентируются на шахматной доске, запинаясь, правда, при произношении слов *вертикаль*, *горизонталь*, *диагональ*.

Там, где нужна игра фигурами на шахматной доске, использовалась демонстрационная доска. Чаще всего в течение одного урока каждый ученик по несколько раз выходил к демонстрационной доске.

После изучения пешки начинается практическая игра на игровых шахматных досках. Сначала 8 пешек против 8 пешек на уничтожение, потом с добавлением короля (на мат), затем поочередно добавляются ладья, слон, ферзь, конь. И затем игра всеми фигурами.

Всего за год было проведено 66 занятий (два раза в неделю, начало занятий со второй недели сентября). И на летние каникулы дети шли подготовленными для самостоятельной игры.

Уроки были построены по не совсем обычной для начальной школы схеме. Первые один — три урока читалась сказка (с вопросами, обсуждением, записью главных шахматных правил и повторением предыдущего урока). Потом несколько уроков (2–8) шло закрепление с помощью заданий из «Загадок из тетрадки». А затем — решение позиций в игровой форме на демонстрационной доске (2–4 урока). Записанные шахматные правила повторялись в течение нескольких уроков (до усвоения большинством ребят).

По данной программе я несколько раз пытался проводить занятия в начальной школе. (Пытался — так как в последнее время трудно стало «пробить» часы на обучение шахматам.) Первый раз эта программа использовалась в восьми I классах при занятиях один раз в неделю, а начало учебы —

с 1 октября. На следующий год занятия продолжались только в четырех классах: стала сказываться демографическая и экономическая ситуация в стране.

Подводя итог, могу сказать, что программа, составленная И.Г. Сухиным, работающая, она позволяет учителям приобрести учащимся начальных классов к игре в шахматы.

От редакции

В последние годы интерес к проблеме «Шахматы — школе» проявили многие зарубежные страны. В Международной шахматной федерации (ФИДЕ) повысилась активность комиссия «Шахматы в школе», а 2005 г. назван Годом шахмат в школе. В марте 2004 г. голландская, британская, немецкая и французская шахматные федерации проинформировали общественность о том, что весной 2005 г. под эгидой Европейского шахматного союза состоится Международный конгресс по шахматам в школах, на котором планируется установить контур европейского стандарта для преподавания шахмат.

Не осталась в стороне от данных процессов и Россия. 27 ноября 2003 г. в Российской шахматной федерации создана специальная комиссия «Шахматы и образование», возглавить которую доверили И.Г. Сухину. В состав комиссии вошли представители Министерства образования и науки, РАО, методисты и учителя-практики. Несколько ранее был создан специальный шахматный сайт (<http://chess555.narod.ru>), который обеспечивает учителей всей необходимой информацией.

Учебно-методические комплекты по обучению игре в шахматы включены в министерский приказ (от 15.01.2004 № 111 «Об утверждении федеральных перечней учебников, учебно-методических и методических изданий на 2004/05 учебный год»). В письме Минобразования регионам «В органы управления образованием субъектов РФ» (от 22.01.2004 № 03-51-7ин/14-03) отмечено: «Приказ Минобразования России от 15.01.2004 № 111 является основанием для приобретения учебных изданий на средства региональных и муниципальных бюджетов». А 18.05.2004 вышел приказ Минобразования № 2211 «О развитии шахматного образования в системе образования РФ», в котором приведена Программа мер по развитию шахматного образования на 2004–2006 гг. Связаться с руководством комиссии «Шахматы и образование» вы можете по телефону (095) 966-79-48 или по E-mail: suhin_i@mail.ru, сайты в Интернете: <http://chess555.narod.ru> и <http://suhin.narod.ru>. Адрес для писем: 129278, Москва, ул. Павла Корчагина, 7, Институт теории и истории педагогики РАО.

Пыты и наблюдения за комнатными растениями

Г.Н. СОЛОНЬКО, М.Ф. ДУДАРЕВА,
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

В течение ряда лет на кафедре методики начального обучения математике и природоведению проводятся исследования по изучению растений ближайшего окружения, среди которых существенная роль отводится комнатным растениям. Основными направлениями работ являются изучение формирования знаний и умений работы с комнатными растениями, формирование наблюдательности, экологическое воспитание и т.д.

Ведущее место в преподавании предметов естественно-научного цикла занимают методы, свойственные этим наукам: наблюдение предметов и явлений как в природе, так и их изображений, организация экскурсий, практических работ, опытов и т.д.

Известно, что наблюдения обогащают учащихся конкретными фактами, лежащими в основе явлений жизни живой природы, помогают найти причинные и другие связи, делать правильные выводы и обобщения, вооружают элементарной методикой исследования жизни живой природы и умением прогнозировать последствия неправильного отношения к живым объектам. В процессе проводимых наблюдений формируется очень важное свойство личности — наблюдательность, под которой понимают свойство индивида, проявляющееся в умении подмечать существенные, в том числе и малозаметные, особенности предметов и явлений. Наблюдательность приобретает в жизненном опыте, предполагает формирование и развитие любознательности, пытливости, что способствует осознанному, целостному миропониманию ребенка. Развитие наблюдательности — важная задача формирования адекватного восприятия действительности.

Научить школьников проводить наблюдения — задача учителя.

Проводимые нами экспериментальные исследования охватывали разные уровни

обучения детей. Задача состояла в том, чтобы, рассматривая состояние формирования наблюдательности у учащихся, разработать методику изучения комнатных растений и выделить серию опытов и наблюдений за ними. В основе отбора материала лежал экологический подход, а именно влияние климатических условий помещений на рост и развитие растений.

Исходя из практики озеленения школьных помещений Санкт-Петербурга, мы отобрали соответственно программным требованиям наиболее доступные для наблюдения и опытов объекты.

Список комнатных растений, используемых для озеленения школьных помещений

Абутилон, комнатный клен
Агава
Азалия
Алоэ, столетник
Амариллис, гиппеаструм
Амазонская лилия, эвхарис
Аспарагус, спаржа
Аспидистра, дружная семейка
Аукуба, золотое дерево
Бальзамин, ванька мокрый, импатиенс
Бегонии
Бриофиллум, каланхоэ, доктор
Восковой плющ, хойя
Гемантус, тещин язык
Герань, пеларгония
Гибискус
Глоксиния
Гортензия
Диффенбахия
Жасмин
Зефирантес, выскочка
Зигокактус
Кактусы
Камнеломка плетеносная
Кампанула, колокольчик
Кливия
Кокосовая, финиковая пальмы



Колеус, крапивка
 Красула, денежное дерево
 Кофейное дерево
 Лимон
 Маранта
 Молочай
 Монстера
 Олеандр
 Пеперомия
 Плектрантус, мухогом
 Плющ восковой, стеной венки
 Примула
 Рипсалис
 Роза
 Сансевиера, щучий хвост
 Седум, очиток
 Сенполия, узамбарская фиалка
 Стапелия
 Сциндапус
 Традесканция
 Фатсия японская
 Фикус
 Фуксия
 Хлорофитум
 Цикламен
 Циссус, виноград комнатный
 Циперус-папирус
 Эвкалипт
 Юкка, испанский меч

В основе нашей методики организации наблюдений и опытов с комнатными растениями лежат разработки П.И. Боровицкого, который отмечал, что наблюдение и опыт имеют огромное значение при изучении предметов и явлений природы. Они должны быть просты и доступны, а это будет только в том случае, когда ясна цель и условия проведения опыта. Наблюдения и опыты основываются на известных учащимся фактах и закономерностях. Ход опыта должен быть понятен настолько, чтобы учащиеся имели возможность самостоятельно сделать соответствующие выводы. Учитель не предлагает их готовыми. Простой опыт не затрудняет понимания сущности наблюдаемых явлений и вместе с тем знакомит с путями научного исследования. Опытная работа проводится при значительной активности учащихся, что приучает их к наблюдательности, самостоятельному изучению объектов.

Исходя из морфологического строения комнатных растений и их отношения к климатическим, экологическим факторам, мы составили серию опытов и наблюдений с комнатными растениями, которые можно использовать в начальной школе (табл. 1).

Таблица 1

Опыты и наблюдения за комнатными растениями

Климатические, экологические факторы	Опыты	Наблюдения
Свет	Влияние затенения на рост цветочной стрелки у амариллиса. Влияние освещения на окраску листьев у колеуса и аспидистры	1. За влиянием освещения на интенсивность цветения азалии. 2. За движением листовых пластин у герани
Тепло	Влияние на состояние кактуса низких температур (до + 15°C)	За цветением цикламена, который цветет в светлом прохладном помещении при t от + 6 до + 8°C
Вода	1. Движение воды в стебле бальзамина. 2. Превращение традесканции в аквариумное растение. 3. Влияние полива (обильный и скудный) на растения циперус-папирус и калла	1. За «плачем» растений монстера и сциндапус перед дождем. 2. За внешними особенностями кактусов, их приспособленностью к жизни в засушливых условиях. 3. За влиянием опрыскивания на облиственность стеблей у аспарагуса. 4. Морфологическое строение растений

Окончание

Климатические, экологические факторы	Опыты	Наблюдения
Морфологическое строение растений		1. За сходством формы листа абутилона с кленом. 2. За количеством полосок на поверхности листа и числом жилок пеперомии. 3. За наличием защитного приспособления — шипов у агавы. 4. За свисающими стеблями у седума, традесканции — ампельные растения. 5. За строением цветка и его сходством со звездой стапелии. 6. За строением и формой листа традесканции, аралии, юкки. 7. За выделением млечного сока черешком срезанного листа фикуса. 8. За зимним периодом покоя и весенним отрастанием побегов фуксии. 9. За наличием воздушных корней и розеток хлорофитума. 10. За способностью растения циссус к закреплению стебля при помощи усов
Свойства растений	Опыты, позволяющие пронаблюдать свойства растений: плектрантус (мухогон), алоэ, примула, эвкалипт	
Размножение растений: семенами вегетативное размножение	Размножение растений семенами: лимон, финиковая пальма. Стеблевыми черенками: бальзамин, гибискус, зигокактус, красула, монстера, герань, рипсалис, комнатный виноград, традесканция. Листовыми черенками: глоксиния, драмиопсис кирка, красула, пеперомия, сансевиера, седум, сенполия, циперус-папирус. Корневищем: аспидистра, сансевиера. Делением куста: маранта. Корневыми отпрысками: кливия. Луковицами-детками: гемантус, эвхарис. Отводками: хлорофитум	
Рост, развитие растений	Опыты по прищипыванию: для обильного цветения у жасмина, для кустистости у колеуса; по восстановлению частей растения у узамбарской фиалки при размножении листом	Наблюдения: за ритмами развития растения глоксиния; за скоростью роста цветочной стрелки зиферантеса; за состоянием растения кливия в период покоя

Таблица 2

Планирование работы с комнатными растениями

Месяц	Тема урока	Опыты и наблюдения
Октябрь	Что растет на подоконнике?	Наблюдения за внешним строением кактусов, их приспособленностью к жизни в засушливых условиях
Ноябрь	Части растения	Передвижение воды по стеблю
Декабрь	Изобразительное искусство. Рисование орнамента	Наблюдение за сходством формы листа
Январь	Простейшие правила ухода за комнатными растениями	Влияние освещения на окраску листьев колеуса и аспидистры
Февраль	Трудовое обучение. Уход за комнатными растениями	Опыт по выявлению потребности в воде у традесканции и воскового плюща
Март	Уход за комнатными растениями	Наблюдение за движением листовых пластинок у герани
Апрель	Оформление открытки	Наблюдение за свисающими стеблями у ампельных растений

В ходе разработки методики нами было составлено планирование работы с комнатными растениями в течение учебного года с учетом программы по природоведению для первоклассников.

Но, как мы уже отмечали ранее, уроков в курсе «Окружающий мир» недостаточно для работы с комнатными растениями, поэтому были использованы интегрированные уроки (табл. 2).

Исходной темой при изучении растений ближайшего окружения является изучение частей растений. В этом случае целесообразно использовать натуральный объект — комнатные растения как наиболее доступные для наблюдения. Корни, стебли и листья — части растения, выполняющие определенную роль в растительном организме. Говоря о стебле, о его функции в жизни растения, а именно по стеблю передвигается вода и растворенные в ней минеральные соли, учащиеся вполне доступны опыт по изучению движения подкрашенной жидкости по стеблю.

Опыт: *передвижение веществ по стеблю (на примере бальзамина).*

Описание растения приводится по Г.Н. Солонько «Познавательное о комнатных растениях».

Цель: знакомство с функциями стебля растений.

Задачи: формирование представления о стебле как об органе, проводящем воду с растворенными в ней веществами; воспитание бережного отношения к комнатным растениям как живым организмам.

Оборудование: стакан с подкрашенной чернилами водой, ветка бальзамина 15–20 см.

Ход опыта.

В стакан с подкрашенной водой ставим черенок бальзамина, срезанный от хорошо развитого растения. Через 10–15 минут учащиеся замечают подъем вверх подкра-

шенной воды по стеблю. В дальнейшем они наблюдают переход этой воды в боковые побеги, черешки и жилки листовой пластинки. Учитель отмечает, что вода движется вверх не по всему стеблю, а по особым путям — сосудистым пучкам.

Вывод: учащиеся приходят к мнению, что передвижение воды вверх идет по особым путям от корней к листьям. В заключение они выполняют рисунки черенков бальзамина до опыта и после него.

Опыт вызывает у учащихся эмоциональный подъем, им интересно проводить такие наблюдения. Учащиеся могут перенести то, что они наблюдали в опыте, на то, что происходит у растений в естественных условиях: по стеблю (стволу) идет подъем вверх воды с растворенными в ней минеральными солями.

Чтобы научить учащихся определять потребности растений в свете, был проведен следующий опыт.

Опыт: *влияние экологического фактора — света на окраску листьев (на примере колеуса и аспидистры). Описание растений.*

Цель: выявление влияния освещения на окраску листьев у растений с зелеными и пестрыми листьями.

Задачи: формирование знаний о тене- и светолюбивых растениях в зависимости от окраски их листьев; воспитание ответственности за порученное растение.

Оборудование: по два растения колеуса и аспидистры.

Ход опыта.

По одному растению колеуса и аспидистры ставим на хорошо освещенное место, а другие два растения — в затененное место. Проводим наблюдения за изменением окраски листьев и выполняем рисунки листьев растений до опыта и после него.

Вывод: на основе проведенных наблюдений учащиеся приходят к заключению, что темно-зеленым растениям требуется света меньше, растения с пестрыми листьями — светолюбивые.

Для того чтобы научить учащихся определять потребность комнатных растений в воде и способность листьев удерживать воду, был проведен следующий опыт.

Опыт: выявление потребности в воде и ее расход у плюща воскового и традесканции. Описание растений.

Цель: выявление зависимости потребления воды от строения листьев.

Задачи: формирование знаний о необходимости скудного или обильного полива растений в зависимости от его листьев; воспитание ответственности при размещении растений по отношению к свету.

Оборудование: ножницы, поднос, растения — плющ восковой и традесканция.

Ход опыта.

Отрезаем от растений по одному листу с целой листовой пластиной и кладем их на поднос. Наблюдаем за тем, какой лист завянет быстрее.

Выполняем рисунки листьев до опыта и после него.

Вывод: проводя наблюдения, учащиеся обратили внимание, что тонкий лист традесканции завял быстрее, чем плотный, с восковым налетом лист плюща. Учащиеся сказали: «Из тонкого листа вода ушла быстрее, и такому растению надо больше пить». Таким образом, исходя из собственного опыта, перенося личные ощущения на живой организм комнатного растения, учащиеся сделали вывод о необходимости частого полива комнатных растений с тонкими листьями. А полив растений с плотными, имеющими защитный восковой налет листьями должен быть регулярным в соответствии с требованиями.

Интересно отметить, что некоторые свойства кактусов накапливать влагу и экономно ее расходовать учащиеся узнали еще в детском саду. Эту особенность они проверяли на практике при уходе за комнатными растениями, применяя разный полив, а некоторые виды кактусов содержали без полива в течение двух месяцев.

Опыт работы с комнатными растениями показывает, что это богатый материал, обогащающий учащихся знаниями основ миропонимания, а планомерная работа способствует нравственному развитию, подготовке к труду и активному участию в общественной жизни.

Подготовка семян к посеву

Л.А. БАРАНЧИКОВА,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО, Москва

В статье рассматривается ознакомление учащихся с приемами подготовки семян к посеву, экологическое осмысление этих приемов и проведение практической работы по проверке семян на всхожесть.

Первый цикл занятий начался с ознакомления учащихся с приемами подготовки семян к посеву и привития первоначальных умений этой работы.

Для эффективного дидактического обеспечения занятий были разработаны дидактические карточки и учащиеся начинали работу с карточки 1, содержание которой выполняет обучающую функцию.



Карточка 1

Учащиеся получали задание: прочитать зашифрованную в круге народную мудрость «От худого семени не жди доброго племени» и объяснить ее смысл (читать от изображения карандаша по часовой стрелке сначала внутренний круг, потом внешний).

Внимание акцентируется на том, что качество семян имеет большое значение для получения высокого урожая. Учитель добавляет, что богатый урожай можно получить лишь в том случае, если семена к посеву правильно подготовить.

Для вовлечения учащихся в работу, повышения их познавательной активности в занятие вводился игровой момент: сочиня-

лась история о приключении Горошины (от рождения до посева).

Приведем вариант такой истории, сочиненный вместе с учащимися.

В огородном царстве, в гороховом государстве на грядке с горохом жил-был Стручок Гороха.

Лежал он, полеживал, грелся на солнышке, подремывал, ни о чем не думал. И вот однажды вдруг лопнул. И посыпались из него, побежали в разные стороны Горошины. Один Горошек, такой толстенький, непоседливый, не поспешил за своими братьями и сестрами, а остался с папой Стручком. И славно они жить стали. Забавлялись и веселились с утра до вечера! Стручок подбрасывал своего Горошка высоко вверх, а тот от удовольствия заливался смехом. То утро, когда все произошло, Стручок без слез вспоминать не может. Все было как обычно. Разве что Стручок подбросил своего Горошка уж слишком высоко, и тот очутился на разборной доске, где оказалось много таких же, как и он, Горошин. Чья-то рука быстро и уверенно двигала шпателем. Крупные Горошины летели к отверстию в доске и исчезали, а посторонние примеси (комочки почвы, семена сорняков, соломинки и т.д.) отодвигались к краю противоположного бортика. В другом уголке доски сбились в кучку маленькие испуганные Горошинки. Не успел наш Горошек оглядеться, как шпатель больно уперся ему в бок, и он полетел вслед за другими крупными горошинами.

Так в игровой форме учащиеся знакомились с предназначением для трудовой деятельности разборной доски и шпателя, с приемом очистки семян, технологическим значением и экологическим смыслом трудового действия, направленного на удаление мусора, а также приемом отбора (калибровки) крупных, «толстых» семян от щуплых, мелких.

Для активизации деятельности учащихся использовались элементы проблемного обучения. Ставился вопрос: «Имеет ли значение для будущего урожая, какими семе-

нами сеять — крупными или мелкими?» Учащиеся должны были высказывать свои соображения. При этом учитель помогал, разъясняя значение отбора крупных семян в предпосевной подготовке. Заключается оно в том, что в семенах находится зародыш будущего растения и запас питательных веществ. Причем в крупных семенах запас больше, следовательно, из крупных семян с большим запасом питательных веществ вырастут здоровые, крепкие растения, способные дать богатый урожай, а из мелких соответственно слабые, урожай с которых будет значительно ниже. Значит, этот прием *подготовки семян к посеву* помогает отобрать самые крупные, полновесные семена, что немаловажно для будущего урожая.

После такой подготовки учащиеся приступали к практической работе.

Практическая работа. Очистка и отбор (калибровка) семян.

1. Помести семена на разборную доску (лист белой бумаги), осмотри их, удали травмированные, щуплые, со следами заболевания половинки, раздавленные семена, семена сорняков, соломинки, комочки почвы и т.д.

2. Отобранные чистые и здоровые семена помести в пакет, напиши название.

3. Откалибруй семена в 3–5 %-ном растворе поваренной соли (3–5 г соли на 100 г воды — готовит учитель). Для этого помести семена в банку с раствором и перемешивай до исчезновения с поверхности пузырьков воздуха.

4. В течение 2 минут дай семенам намокнуть и расслоиться в растворе.

5. Всплывшие семена удали и для посева не используй.

6. Семена, опустившиеся на дно, процеди, дважды промой водопроводной водой (оставшаяся на семенах соль снизит их всхожесть), просуши, пока они не станут сыпучими.

7. Самые тяжелые, осевшие на дно семена используй для посева.

Следующий прием подготовки семян к посеву — *проращивание*, иными словами, проверка жизнеспособности зародыша.

На вопрос: «Все ли семена прорастут?» учитель получал разные ответы. Обобщив их, он подводил учащихся к выводу, что про-

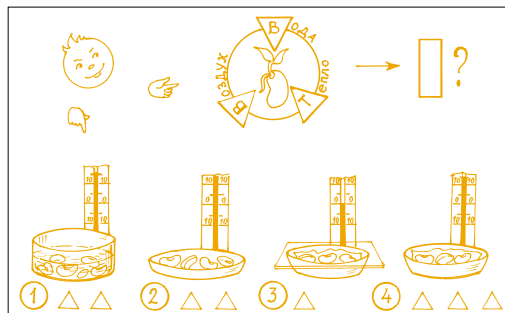
расти могут лишь семена с живым зародышем и большим запасом питательных веществ и непременно при соблюдении соответствующих условий проращивания. Учащиеся вновь обращались к карточке 1 и продолжали историю о приключении Горошка.

Не успел наш Горошек испугаться, как вместе с другими Горошинами очутился на влажной мягкой перинке, расстеленной на блюде. Свежесть и прохлада окутали его, и он улегся удобнее, натянув на себя влажное одеяльце. Незаметно оглядев соседей, убедился, что они спокойны и чувствуют себя, судя по их виду, тоже, как и он, превосходно. На вторые сутки наш Горошек заметил, что у его соседей, сильно потолстевших, стали появляться маленькие белые острия. Удивившись, Горошек ощущал себя, заметил, что и он сильно потолстел, и обнаружил такой же крохотный росточек — корешок».

Так учащиеся убеждались в жизнеспособности зародыша.

Далее возможен переход непосредственно к изучению условий, необходимых для прорастания семян. Экологическая цель этого этапа занятий — выяснение зависимости жизненных процессов от внешних условий, их значения и взаимосвязи.

Учитель сообщал, что для прорастания семян свет необязателен. А нужны ли вода, воздух, тепло? Каждый учащийся высказывал свои предположения. Чтобы проверить их, учитель организовал практическую работу исследовательского характера. Она была важна не только в целях подтверждения или отклонения предположений учащихся, но, главное, для выполнения всех трудовых операций. Учащиеся приобрели первоначальный навык намачивания и проращивания семян. Чтобы убедиться, что для проращивания семян необходимы вода, воздух и



Карточка 2

тепло, учащимся, разделенным на четыре группы, предлагалось провести опыты, включающие одно условие (карт. 2).

В каждую из четырех плошек учащиеся кладут по 5 крупных семян гороха.

В первом варианте семена полностью заливают водой так, чтобы их не касался воздух. Плошку ставят в теплое место.

Во втором варианте семена оставляют сухими и ставят в теплое место.

В третьем варианте семена смачивают водой, закрывают плошку стеклом и ставят в холодное место.

В четвертом варианте семена смачивают и ставят в теплое место.

Учащиеся ежедневно проводили наблюдения за изменениями семян и результаты заносили в таблицу.

№ варианта	Какие условия созданы	Какого условия нет	Что произошло с семенами
1	вода, тепло	нет воздуха	
2	тепло, воздух	нет воды	
3	вода	нет воздуха, тепла	
4	вода, тепло, воздух	есть все условия	

Вывод: семя прорастает лишь при одновременном действии...

Далее учитель сообщал, что потребность разных растений в условиях различна. Как показала опытно-экспериментальная работа в школах, это целесообразно сделать именно на основе содержания познавательной-трудовой деятельности, так как данный существенный признак растительного организма может служить основой для объединения растений в большие экологические группы: влаголюбивые — засухоустойчивые, теплолюбивые — холодостойкие. Перед учащимися ставилась задача опытным путем доказать, что горох и огурец или пшеница и тыква прорастают при разной температуре. Учащиеся раскладывали смоченные семена каждой пары на два блюдца и выдерживали одно блюдце при температуре +3°C, а другое — при температуре +15–18°C. Семена регулярно увлажняли.

Теперь, когда учащиеся познакомились с условиями, необходимыми для проращи-

вания семян, была проведена практическая работа. После показа приемов намачивания и проращивания они выполняли работу группами по несколько человек.

Ниже приведена инструкционная карта по выполнению такой работы.

Практическая работа. *Намачивание и проращивание семян.*

1. Намачивание семян (накануне посева):

а) на листке бумаги напиши название и сорт семян, поставь дату и приклей этикетку на дно блюдца;

б) намочи семена в воде при температуре +15–25°C. Вода должна покрывать семена. Или семена помести в марлевый мешочек на $\frac{1}{2}$ – $\frac{1}{3}$ объема и погрузи его в стакан с теплой водой;

в) 2–3 раза в сутки воду меняй, а семена осторожно перемешивай;

г) процедуру повторяй до полного набухания семян.

2. Проращивание семян (за 5–7 дней до посева, но чем выше температура воздуха, тем меньше продолжительность намачивания):

а) набухшие семена разложи тонким слоем, накрой влажной тканью и оставь в теплом помещении;

б) для доступа воздуха время от времени помешивай их. Следи, чтобы семена были постоянно влажными. Делай это до тех пор, пока зародышевые корешки не начнут разрывать семенную оболочку;

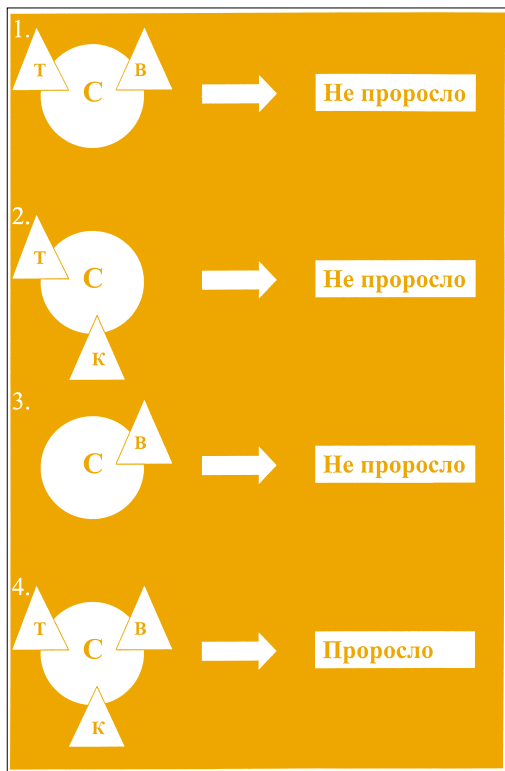
в) перед посевом семена подсуши до сыпучего состояния.

Помни! Намоченным и пророщенным семенам нужна влажная, теплая почва. В сухой и холодной они погибнут.

Второй цикл занятий начинался с обсуждения результатов опытов. Группы учащихся демонстрировали проросшие и не проросшие семена, отвечали на вопросы, почему не на каждом блюдце семена проросли, оперируя данными своих наблюдений.

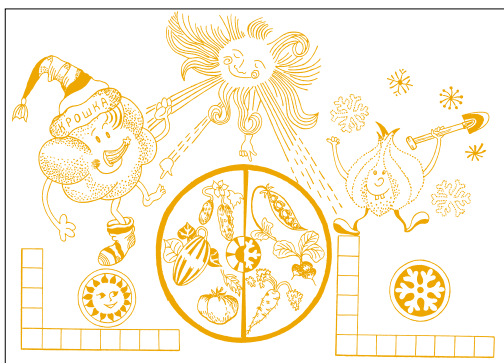
Учитель мелом на доске строил модель действия факторов среды на семя (карт. 3).

Учащиеся самостоятельно делали вывод: для прорастания семени необходимы вода, воздух, тепло, причем действие этих факторов среды должно быть одновременным. При отсутствии хотя бы одного из них семя не прорастает.



Карточка 3

Далее учитель переходил к обсуждению результатов опыта по потребности разных растений в тепле с использованием дидактической карточки 4.



Карточка 4

Ставился вопрос: «Одинакова ли потребность в тепле разных растений?» Учащиеся давали ответ, оперируя опытными данными, сообщая, что семена пшеницы, гороха прорастают при температуре $+3^{\circ}\text{C}$, а тыквы и огурца при этой температуре не

прорастают, им необходима более высокая температура — $+15-18^{\circ}\text{C}$.

Так учащиеся знакомились с первичными признаками экологических групп растений — теплолюбивых — холодостойких. Учитель сообщал, что растения, семена которых прорастают при температуре $+3-5^{\circ}\text{C}$, переносят также незначительные заморозки и их условно объединяют в группу растений, стойких к холоду.

Учащиеся самостоятельно давали название этой группе растений и вписывали слово *холодостойкие* в кроссворд (карт. 4). Учитель пояснял, что холодостойкие растения на карточке 4 условно обозначены снежинкой.

Семена другой группы, обозначенные солнышком, прорастают при температуре $+15-18^{\circ}\text{C}$, и растения не переносят даже кратковременных заморозков. Учащиеся назвали группу растений, любящих тепло, давали название и этой группе — *теплолюбивые* — и вписывали слово в кроссворд (см. карт. 4).

Продолжая работу с карточкой 4, учащиеся находили теплолюбивые и холодостойкие растения, изображенные в круге, называли их, рассказывали об отношении к теплу тыквы-крошки и чеснока. Учитель ставил проблему: можно ли предотвратить гибель теплолюбивых растений от кратковременных заморозков? Что для этого нужно сделать? Учащиеся предлагали сажать растения в теплицах, укрывать и т.д. Для решения проблемы учитель возвращал учащихся к карточке 1 и просил продолжить историю Горошка.

Надоело лежать нашему непоседе Горошку, прыгнул он с блюда и отправился путешествовать. Оказавшись на улице, неожиданно столкнулся со Снеговиком и сразу привлек к себе его внимание. Снеговик ласково потрепал его по голове, посадил на снежинку, и та окружила, закрутила его в бешеном хороводе своих подруг. Но вдруг где-то там, внизу, Горошек заметил что-то странное. Спрыгнув со снежинки, он обнаружил в одной кепочке и калосах дрожащую от холода Фасольку, уже припорошенную снегом. Самому Горошку нисколько не было холодно. Ему хотелось еще погулять, но, жалея замерзнувшую Фасольку, он предложил ей вместе бежать на грядку. Но та, стуча от холода зубами, покачала голо-

вой и еле слышно прошептала: «Не могу, друг, я должна закаляться, потому что боюсь холода». Тут Горошек вспомнил, что папа Стручок говорил ему, что Фасолька всегда появляется на грядках значительно позже Гороха. Наш Горошек пожелал Фасольке стать крепкой и закаленной, не бояться заморозков... и побегал на грядку.

Для закрепления умения проводить закаливание учитель предложил учащимся карточку 5 и спросил: «Кто из героев, изображенных на карточке (семя тыквы, томат, чеснок, мальчик Нескучайкин), боится холода? Почему? Кому из героев могут принадлежать слова: «Чтоб мороза не бояться, всем вам надо закаляться!»? Предположительный ответ — чесноку, так как он холодостойкий и сажают его, как правило, под зиму. Затем в игровой форме на примере семени тыквы пояснялась суть процедуры закаливания, заключающаяся в том, что уже наклюнувшиеся семена выставляют на холод при минусовой температуре, близкой к нулю (время выдерживания на холоде для каждой культуры индивидуально), затем вносят в теплое помещение, что делает семена более устойчивыми к понижению температуры. Закаливать можно не только семена, но и рассаду теплолюбивых культур путем регулярного проветривания помещения.

Затем учащимся было предложено во внеурочное время выполнить практическую работу по закаливанию семян теплолюбивых овощей по инструкционной карте.

Закаливание семян:

1. Семена, предназначенные к посеву, замочи в воде (как это делал при проращивании).
2. Когда семена начнут прорасти, помести их на лед или в холодильник с температурой от 0 до -3°C на 3–5 суток.
3. Через каждые 2–3 дня семена перемешивай.
4. Перед посевом подсуши.

Для закрепления проверки качества усвоения материала учитель предлагал учащимся ряд вопросов:

1. Рассмотрите еще раз карточку 1. Расскажите, какие этапы подготовки семян к посеву там изображены.
2. Рассмотрите карточку 5. Объясните суть приема закаливания.



Карточка 5

3. Какие условия необходимы для прорастания семян? Какое значение имеет каждое из условий?

4. Всем ли семенам овощных растений требуется для прорастания одинаковое количество условий? С помощью каких агротехнических приемов при подготовке семян к посеву создаются наиболее благоприятные условия для появления дружных всходов?

Вывод: 1. Для прорастания семян нужны вода, воздух, тепло. 2. Потребность в этих факторах (условиях) среды у разных растений различна. Прорастание семян одних растений при более низкой температуре, других — при более высокой является одним из существенных признаков содержания экологических понятий «холодостойкие — теплолюбивые растения». 3. Семена теплолюбивых растений требуют закаливания.

Как показала практика, 98 % учащихся успешно участвуют в беседе о приемах подготовки семян к посеву и факторах среды, необходимых для прорастания семян.

В заключение отметим, что сочетание опытов, самостоятельно поставленных учащимися, с работой по дидактическим карточкам не только иллюстрирует процессы проращивания семян, но и служит источником новых экологических знаний и формирует интерес к изучаемой теме.

Народная кукла как современное педагогическое средство

Г.И. ЯКУШЕВА,

*заслуженный учитель школы РФ, Соликамский педагогический колледж,
Пермская область*

Процесс взаимодействия ребенка с окружающим его миром формирует определенные стереотипы поведения школьника. Подлинным барьером негативному воздействию современного мира на человека является искусство. Как отмечал С.Т. Шацкий, «...искусство, гармонично формируя все компоненты личности, способно развивать эмоции и чувства ребенка, переориентировать идеалы, ценности, мотивы, изменять его поведение».

Отечественная практика использования искусства в условиях школы достигла в последние годы значительных успехов и показывает, что различные виды и средства искусства оказывают лечебное и коррекционное воздействие как на физиологические процессы, происходящие в организме, так и на психоэмоциональное состояние школьников.

Воздействие искусства на субъект (арт-терапия) проявляется в реконструировании в условиях психотравмирующей ситуации переживаний, связанных с художественно-творческой деятельностью через продукт художественной деятельности, а также в создании новых позитивных переживаний.

В арттерапии используются такие виды искусства, как музыка, литература, живопись, театр. Куклотерапия — это проведение серии занятий с куклами по формированию различных эмоционально-волевых качеств у ребенка.

Кукла — это средство познания и вживания в мир. Для детского восприятия в кукле важно все: форма, цвет, соразмерность, материал, крепость и функциональность. Кукла в детских руках может стать райской веточкой или соблазнительным плодом с запретного дерева.

Зайдите сегодня в магазин детской игрушки. Вряд ли вы найдете на прилавках образцы народной игрушки. Есть другие:

яркие китайские побрякушки, трансформеры, резиновые супермены, куклы с пустыми, ничего не выражающими лицами.

Может быть, покажется странным, но резиновый ящер и очаровательная кукла Барби созданы друг для друга, сопряжены в единокровную семью поработителей души ребенка. Барби — это гиперигрушка, ее идеал потенциально недостижим. За именем этой пластиковой куколки стоит огромная фирма-производитель. У Барби нет существенной глубины, как и у электронных мягких игрушек, поэтому ребенок относится к ней неестественно, сила детской души уходит в никуда.

Американский терапевт и сексолог Джек Уилки так пишет об этом: «О, эти роскошные красавицы с телами взрослых женщин. Играя с такой куклой, девочка постигает то, что целью ее жизни должно быть — вырасти такой же красоткой и чтобы рядом был такой же друг — мужчина, а не папа. Безобидная игра с куклой-красавицей, с ее волосами, телом и роскошными туалетами закладывает в душе ребенка первый кирпичек для создания потом эгоистичной и капризной женщины вместо мягкой, любящей, заботливой, которая могла бы вырасти из девочки, если бы она играла со своим пупсом».

Не подвергая сомнению выводы американского врача, думаю, что он все же не совсем прав, объясняя бездуховность Барби взрослым типажом куклы. Ведь куклы-пупсы появились лишь с середины XIX в. В нашей стране детский типаж вытеснил куколдам только во второй половине прошлого столетия. До этого дети играли куклами, изображавшими взрослых женщин, и инстинкт материнства у девочек не угасал. Почему же опасной оказалась именно Барби?

«Нет искусства, если нет преображения», — писал французский художник Поль Гоген. Именно это и отсутствует в

Барби. Она натуралистична. И эта натуральность воспитывает в девочке женщину, которая будет требовать все больше и больше модных роскошных вещей, а быстро надоевшие отправлять на свалку.

Что же делать? Обратимся к народной кукле, которую можно сделать своими руками, причем как родителям, так и детям. Как же влияет народная кукла на формирование духовного мира ребенка по сравнению с фабричной?

Домашняя кукла неуклюжа, косовата, с «занозочками». Хорошо ли это? Более чем хорошо. Во-первых, игрушка не была стандартна даже в пределах одной улицы. В каждой семье делали свои игрушки. Куклы Ивановых отличались от кукол Петровых, они несли отпечаток душевной среды этих семей, их понимание мира, жизни человека. Причем понимание традиционное, воспитанное православием, а значит, нравственно здоровое. Во-вторых, в игрушки, которые создавали для своих детей отцы, матери, бабушки и дедушки, они вкладывали свою любовь и мудрость. Такая игрушка была не только атрибутом игры, но и символом святой заботы о ребенке. Дети чувствовали это и относились к своим куколкам и игрушкам бережно: их подшивали, если что-то в них ломалось. Разве можно выбросить родительскую «любовь»?

Народная кукла социальна. С одной куклой могли играть несколько детей. В давние времена кукол в семье делали сами, а иногда привозили новые «потехи» с ярмарки. Детские игры отличались подражательностью: в игре дети изображали трудовую жизнь, повседневные заботы, праздники. Проигрывали свадебный обряд: со сватовством, с посиделками, девичниками, венчанием. Для этого изготовлялось до сорока кукол — действующих лиц свадьбы.

Нарядная расцветка народной куклы выбиралась не случайно. Игра — это праздник постижения мира. Веселая, почти иконная, раскраска кукол способствовала радостному восприятию жизни, учила ребенка видеть все богатство палитры земного бытия.

В современной же игрушке часто используются гиперцвета, не существующие в природе. Ядовитые расцветки нарядов куклы привлекают детей, они быстро узнают нужную ему игрушку среди других. Но при-

вычка к таким неприродным цветам бесплодно не проходит. Окружающая жизнь начинает казаться серенькой по сравнению с никелированным великолепием кукольного царства. Дети, привыкшие к подобным расцветкам, становятся невосприимчивыми к природным цветам.

Народная кукла всегда единокровна с природой. Сделанная из глины, дерева, мочала, соломы, она является прекрасным познавательным игровым средством. Кукла имеет закругленные мягкие формы, фигура ее гармонична и вписывается в конструкцию мира, ребенку с ней уютно. Поэтому она способствует обретению здоровых душевных реакций.

Современная же кукла слишком подробна, контуры ее жесткие, агрессивные, механизированные. По этой причине она провоцирует появление невротических, резких откликов детей на жизненные обстоятельства, требующие терпения и мужества.

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод, что народная кукла глубоко и благотворно воздействует на психофизические структуры ребенка. Играя с ней, ребенок чувствует себя спокойно и уверенно. Иначе можно сказать, что народная кукла «лечит» малыша от грубого внешнего мира, уводит в мир добра и красоты.

Куклотерапия используется в работе с детьми и основана на идентификации ребенка с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки). Данная методика используется при различных нарушениях поведения, страхах, трудностях в развитии коммуникативной сферы. Технология проведения куклотерапии заключается в том, что с любимым для ребенка персонажем разыгрывается в лицах история, связанная с травмирующей его ситуацией. Желательно, чтобы в ходе игры инсценирование рассказа, сказки, ситуации захватило ребенка и он, сочувствуя герою, идентифицировался с ним. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ученика должно возрастать. Для этого сюжет строится по нарастающей, с разворачиванием конфликта в конце, а достигнув максимума, сменяется бурными эмоциональными реакциями (плачем, смехом), снятием напряжения. После завершения спектакля ребенок должен почувствовать облегчение. Очень важ-

но, чтобы в театрализованном действии было начало, кульминация (когда герою угрожает что-либо) и развязка (герой побеждает). Конец должен быть всегда позитивным.

Таким образом, технология куклотерапии выражается в усилении эмоционального напряжения, которое испытывает ребенок, до такой степени, чтобы оно могло перейти в новую форму — расслабление, катарсис.

Любимых героев — кукол учащиеся могут сделать сами из подручных материалов: лоскутков ткани, ниток, природного материала, глины, бросового материала, бумаги. Делая куклу, у ребенка развиваются практические навыки лепки, кройки и шитья, вязания, умение подбирать гармоничные цвета и оттенки для одежды кукол, навыки работы с любым материалом. Стоит вспомнить, что кукольный театр создавали не только в детском садике или школе, но и в семье. Если попытаться вернуть добрую семейную традицию домашних концертов и постановок, тогда не надо будет вздыхать, что ребенок совсем от рук отбился и ничего не хочет знать, кроме улицы.

Делают ли куклы своими руками в наше время? Такой вопрос мы задали учащимся некоторых школ города Соликамска. «А зачем? — ответили они. — Есть магазинные! Они очень красивые и делают их на фабрике». Оказывается, сердца наших детей покорины куклой фабричного изготовления. И решили мы привлечь детей к изготовлению народной куклы.

Несколько лет назад в Соликамском педагогическом колледже появилась традиция: каждые пять лет проводить праздник куклы. Но это не просто праздник, а общегородской конкурс, на котором дети, взрослые, студенты, творческие коллективы представляют самодельных кукол. Первый конкурс состоялся в 1995 г., а в 2000 г. прошел конкурс национальной куклы. На конкурс были представлены разные куклы: большие и маленькие, сшитые из обрезков ткани, сделанные из мочала и соломы, вылепленные из глины, сконструированные из бусинок и т.п. Участники конкурса проявили способности в разных видах мастерства: в умении сделать куклу, сшить ей костюм, украсить разными премудростями. Таким образом, создавая образ живой, рукотворной куклы, взрослые и дети приобщались к культуре народа. И конечно, атмосфера твор-

чества, созидания затрагивала самые чувствительные струны детской души, способствовала развитию детского дарования.

Наших кукол, представленных в выставочном зале Соликамского краеведческого музея, смогли увидеть не только жители города, но и других городов и деревень. Многие дети, заинтересовавшись рукотворным искусством изготовления кукол, спрашивали экскурсовода, как сделать ту или иную куклу. Значит, детям понравились самодельные народные куклы.

В этом убедились наши студенты, когда во время прохождения педагогической практики в школе и в детском саду учили детей изготавливать тряпичную куклу — «закрутку». Для ее изготовления не нужны навыки шитья, понадобились только кусочки ткани и нитки. Сделанная своими руками, кукла была дорога для ребенка и любима им. Причем оказалось, что изготовление кукол увлекает не только девочек, но и мальчиков. Наивность, примитивизм, отсутствие натурализма, с одной стороны, и богатая детская фантазия, нестандартность мышления учеников — с другой, дают возможность создавать замечательные образы кукол. А позже эти образы превращаются в героев какого-либо действия и начинают разыгрываться сценки, спектакли, жизненные ситуации (например, «Свадьба», «Ярмарка», «Гости» и др.).

По мере того как совершенствуется взаимодействие ребенка с куклой, меняется и его поведение. Даже самые неуравновешенные школьники становятся более внимательными, сдержанными. Малообщительные и замкнутые дети становятся более открытыми и эмоциональными. Оживляя куклу, ребенок отрабатывает механизм саморегуляции. Иногда ученики сами придумывают сюжет для театрализованного действия, а будущие педагоги лишь корректируют их содержание. Радует то, что будущие учителя получают огромное удовольствие, наблюдая положительный результат во время игр учеников с куклами. Дети их прихорашивают, разговаривают с ними, как с живыми, смеются, радуются или огорчаются и т.д. Значит, не утратилась духовная ценность народной куклы, ее прекрасная способность — дарить детям радость.

сотрудничество учителя и психолога

Преодоление школьной тревожности у учащихся группы риска

Л.В. ГОДОВНИКОВА,

кандидат педагогических наук, педагог-психолог лицея № 32, г. Белгород

Одной из актуальных проблем современной начальной школы является постоянный рост числа учащихся, испытывающих различного рода трудности в процессе школьного обучения. Проблема стоит настолько остро, что важнейшим направлением работы в массовой школе становится организация коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в обучении и социальной адаптации.

Школьные трудности, испытываемые учащимися, — комплексная проблема, поэтому ее решение возможно лишь при объединении усилий специалистов разного профиля. При этом особая роль в коррекционно-развивающей работе отводится школьному педагогу-психологу.

Актуальность рассматриваемого направления работы обусловлена тем, что для учащихся с низкой успеваемостью и учебной неуспешностью характерны высокая тревожность и эмоциональная напряженность. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность любого человека, однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности, а у неуспешных в учении школьников этот показатель выше среднестатистического.

Психологами (И.Ю. Кулагиной, З.И. Калмыковой и др.) доказано, что для становления личности ребенка важное, часто решающее значение имеет внешняя оценка. Младшие школьники крайне восприимчивы к мнению, оценкам учителя и выставляемым им отметкам. И к своим одноклассникам они обычно относятся в соответствии с этим мнением, так что оценка учебной работы пе-

рерастает в оценку личности в целом. Положение в классе, зависящее от успеваемости, является одним из факторов, влияющих на формирующиеся у ребенка самооценку, уровень притязаний, мотивационную и эмоциональную сферы, на переживание им эмоционального благополучия. Именно в этом отношении учащиеся с трудностями обучения и адаптации оказываются в неблагоприятных условиях. Трудности в учебной деятельности, ее низкая результативность и соответствующее отношение к ней учителя, родителей и одноклассников приводят к тому, что оценка становится для ребенка психотравмирующим фактором. Даже доступные и привычные для ученика задания в оценочной ситуации могут вывести его из равновесия, заставить переживать напряжение, беспокойство, озабоченность.

Кроме того, на повышенную эмоциональную напряженность учащихся влияет характер взаимоотношений учитель — ученик. В том случае, когда общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ученик теряет уверенность в своих силах, постоянно боится сделать что-нибудь не так и тем самым заслужить отрицательную оценку.

Усилению в ребенке тревожности способствуют также неадекватно повышенные требования со стороны учителя и родителей. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ученик испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. И еще один фактор, способствующий формированию тревожности, — частые упреки, вызывающие чувство вины,

сравнения ребенка (не в его пользу) с более успешными одноклассниками.

Влияние переживания школьниками тревоги и эмоционального дискомфорта на учебную деятельность отмечено многими исследователями. При этом психологи отмечают, что для детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий (А.И. Захаров). При соблюдении соответствующих рекомендаций педагогами и родителями можно существенно снизить тревожность ребенка. Школьный педагог-психолог должен разработать необходимые рекомендации, исходя из индивидуальных особенностей каждого ученика.

Учителя и родители должны знать, что поведение таких учащихся отличается следующими особенностями:

- эмоционально острее, чем успешные сверстники, они реагируют на сообщение о неудаче;

- значительно хуже работают в стрессовых ситуациях или при дефиците времени, отведенного на решение поставленной задачи;

- боязнь неудачи у таких детей доминирует над стремлением к достижению успеха;

- большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче;

- повышенная тревожность предрасполагает ученика к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

Помимо работы в диадах (психолог — учитель, психолог — родитель) большое значение для эмоциональной адаптации детей со школьными трудностями имеет непосредственная работа школьного психолога и педагога с такими учащимися. Групповая работа педагога-психолога или учителя с эмоционально зажатыми и тревожными учащимися должна быть направлена на развитие в детях веры в собственные силы, осуществление на занятиях групповой деятельности, обеспечивающей эмоциональное влияние детей друг на друга. Организуемая деятельность должна нести в себе ситуацию успеха, для чего необходимо снять страх у ученика перед

предстоящей работой. Этого можно добиться, если предложить учащимся доступные и интересные задания, сопровождаемые ясной инструкцией, разъяснением, как лучше выполнить планируемое.

Чтобы стимулировать активность учащихся, педагог должен подмечать и поощрять малейшие достижения детей, уметь находить сильные стороны в действиях своих подопечных. В качестве стимулирующего приема может использоваться персональная исключительность. Чувство предназначенности для выполнения какого-либо дела помогает учащимся приобрести внутреннюю свободу, снимает неуверенность и страх перед предстоящей деятельностью.

Существует целый ряд способов и приемов, способствующих повышению у детей уверенности в себе, веры в свои силы. Оптимизации социально-эмоциональной адаптации детей группы риска эффективно способствует проведение специальных занятий по стабилизации эмоционального состояния школьников. В лицее № 32 г. Белгорода разработан и на протяжении ряда лет проводится цикл таких занятий. Ведущим на этих занятиях выступают как школьный психолог, так и учитель или воспитатель группы продленного дня. Предлагаем разработку одного из таких групповых занятий.

Занятие по стабилизации эмоционального состояния школьников (III класс)

Цель занятия: обогащение эмоциональной сферы личности; обучение приемам психической саморегуляции состояний; снятие мышечного тонуса, повышение работоспособности; снятие тревожности.

Оборудование: «волшебная» шкатулка, мяч; картинки, изображающие различные выражения лица; рисунки, изображающие радость и плохое настроение, магнитофон.

Ход занятия.

1. *Ритуал приветствия.* Он может быть каким угодно, в зависимости от предложений ребят. Мы обычно выражаем свои положительные эмоции пожатием руки (передаем по кругу).

2. *Разминка.* Перед началом занятия необходимо «разогреться». Есть много техник

разогрева, т.е. эмоционального настроя на предстоящую деятельность. Наиболее простая — потирание рук (ребятам можно предложить вспомнить, как они это делают перед вкусным обедом или после удачного дела). Кстати, этот прием полезно использовать перед приготовлением уроков как положительный настрой на предстоящее дело. Главное, потирать руки с видимым удовольствием.

Продолжительность разминки — 1–2 мин.

3. Упражнение «Аэростат». Для снятия внутреннего напряжения, скованности ведущий предлагает учащимся поработать с дыханием.

— Сядьте удобно на стуле. Руки на коленях. Глаза лучше закрыть. Дышите в удобном для вас ритме. При вдохе грудная клетка поднимается, при выдохе — опускается. Представьте себе, что при вдохе вы поднимаетесь вверх, в небо, а при выдохе — опускаетесь вниз, на дно океана. Итак, вдох... выдох... вдох... выдох...

Продолжительность упражнения — 2–3 мин.

4. Рефлексия прошлых занятий (актуализация знаний об эмоциональном мире человека). Беседа по вопросам:

— Что такое эмоции? (Эмоции — это выражение своего отношения к окружающему миру, людям, событиям.)

Какие эмоции вам известны? (Ответы учащихся.)

5. Игра «Аукцион эмоций». Ведущий объясняет участникам:

— У меня в «волшебной» шкатулке спрятана одна эмоция. Ее получит тот ученик, который последним назовет эмоцию.

Учащиеся перечисляют эмоции (веселье, восторг, восхищение, гнев, грусть, досада, жалость и т.д.).

Последний ученик, назвавший эмоцию, получает «эмоцию», спрятанную в шкатулке. Надо угадать, что это за эмоция, по описанию внутреннего состояния, находясь в этой ситуации: ты получил пятерку за отличный ответ, родители тебе подарили вещь, о которой давно мечтал. Ученик отгадывает, что это радость. Из шкатулки достается «эмоция радость». «Эмоция» может выглядеть как угодно в зависимости от фантазии ведущего (мы делаем «радость» в

виде конфеты). Ведущий объясняет, что эмоция радости возникает при удовлетворении сильной потребности. Поэтому люди по-разному относятся к одним и тем же событиям — все зависит от их потребностей (в вещах, отметках и т.п.).

Продолжительность игры — 3–4 мин.

6. Игра «Волшебный магазин». Ведущий говорит:

— Один из членов группы уже получил эмоцию, все остальные также могут получить любую эмоцию, какую захотят. Для этого мы посетим «волшебный магазин».

Продавец (ведущий) может продать любую эмоцию, но в обмен дети должны отдать те эмоции, которые им не очень нравятся или мешают им. Ведущий продает эмоцию — бросает мячик покупателю, а покупатель распахивается эмоцией — возвращает мячик.

Продолжительность игры — 4–5 мин.

Далее ведущий беседует с ребятами:

— Сейчас вы купили много разных эмоций. У некоторых они лежат в сумках, новые, нераспакованные, другие уже «примеряют» эмоции на себя. Если человек «примеряет» эмоцию, то каким образом эта эмоция у него проявляется? (Эмоции проявляются через выражение лица, жесты, слова, интонации.)

7. Упражнение «Разгадай эмоцию». Предлагается разгадать эмоции по словам: ура (радость), ой-ой (печаль), ах, о-го-го, вот это да (удивление, восторг), беда, караул (страх, паника), я так зол (гнев) и др.

Следующее задание: угадать эмоцию по интонации (ведущий произносит любое слово с различными интонациями). Затем детям предлагается поупражняться в произнесении одного слова с различными интонациями. В конце впечатления детей от этого упражнения обобщаются.

Эмоции выражаются и мимически, поэтому детям предлагается разгадать, что выражают лица людей на картинках (демонстрируются картинки, изображающие различные выражения лица). Ведущий комментирует это задание:

— Как видите, эмоции человека проявляются на его лице. Только великие шпионы умеют скрывать свои эмоции так, что

их нельзя отгадать. Причем у выражения лица есть замечательная особенность — не только лицо зависит от переживаемой эмоции, но и внутреннее состояние человека зависит от выражения лица, т.е. все наоборот. Улыбнитесь — и вам сразу станет радостнее.

Продолжительность игры — 4–5 мин.

8. *Упражнение «Эмоциональный вернисаж».* Тема выставки — радость. На ней представлены домашние задания детей — рисунки того, как они представляют радость. Ведущий организует обсуждение: что дети испытывали, когда рисовали, как по-разному они понимают и представляют радость. Сравнивая рисунки радости с ри-

сунками противоположного смысла (плохое настроение), ведущий интересуется у школьников, что можно сделать с рисунками для улучшения настроения. Под мелодичную музыку детям предлагается поработать над рисунками плохого настроения, превращая их в изображения более приемлемых эмоциональных состояний.

Продолжительность игры — 10 мин.

9. *Рефлексия прошедшего занятия.* Обсуждение, что понравилось на занятии, что можно использовать в своей дальнейшей жизни.

10. *Ритуал прощания.* Так же как и ритуал приветствия, он зависит от предложений детей.

Преемственность в коррекционно-развивающей работе

И.М. ГУТРОВА,

старший воспитатель Большевяземского детского сада № 70

С.Н. ЧИСТЯКОВА,

замдиректора по учебно-воспитательной работе Маловяземской СОШ,
Московская область

От редакции

В Одинцовском районе Московской области активно действует методический центр «Развитие образования». Дошкольный сектор этого центра придает особое значение коррекционно-развивающей работе с детьми. Особое внимание уделено гиперактивным, агрессивным и тревожным детям, леворуким, а также детям, отличающимся определенными поведенческими особенностями, несколько отстающим в общем развитии.

Для таких детей разработана система особой педагогической помощи и поддержки, ориентированная на преемственный переход дошкольников в систему школьного образования.

Существенно то, что индивидуальные особенности дошкольников тщательно раскрываются учителям школы на этапе поступления детей в школу, обеспечивая им плавный и безболезненный переход из одной системы обучения и развития в другую, реально сокращая и облегчая период адаптации ребенка к школе. Работа дошкольных и школьных педагогов Одинцовского района осуществляется в многолетнем

сотрудничестве с научными сотрудниками кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК ПРНО МО (завкафедрой проф. Г.Ф. Кумарина).

Детство — важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а яркая, самобытная, неповторимая жизнь.

Для того чтобы период детства наших воспитанников — дошколят не закончился с началом школьного обучения, мы плодотворно сотрудничаем с Маловяземской средней общеобразовательной школой на основе договора о сотрудничестве.

Начинаем свою работу со знакомства с семьями и детьми, приходящими в детский сад, а затем в первый класс школы. Специфика небольшого населенного пункта, каким является наш военный городок Малые Вяземы, в определенной степени облегчает эту работу. Многие семьи мы знаем, с новыми семьями знакомимся на этапе оформле-

ния ребенка в детский сад. Мы беседуем с родителями, проводим анкетирование, посещаем семью. Постоянное сотрудничество старшей медицинской сестры детского сада с детской поликлиникой дает возможность своевременного выявления соматически ослабленных детей. Дети с ослабленным здоровьем, обнаруживающие признаки социально-педагогической запущенности, имеющие проблемы в речевом развитии, при поступлении в школу могут испытывать трудности в освоении роли ученика, т.е. может возникнуть проблема школьной дезадаптации.

Следовательно, перед дошкольными педагогами и учителями начальной школы встает задача изучения ребенка и использование способов педагогического выявления, предупреждения и устранения ситуаций и состояний риска, что и делается на совместных заседаниях педагогов.

Тщательное изучение детей позволяет воспитателям определить актуальный уровень развития ребенка в соответствии с возрастной нормой, зону его ближайшего развития, своевременно обнаружить предпосылки возможных адаптационных нарушений или их начальное проявление, определить вид и объем необходимой педагогической помощи.

Группа дошкольных педагогов детского сада анализирует результаты педагогического изучения детей и составляет примерные планы индивидуально-дифференцированной работы с каждым выявленным ребенком риска, разрабатывает рекомендации для родителей. В детском саду разработана и внедряется система занятий с индивидуальными дифференцированными заданиями для каждого ребенка.

Совместно с учителями начальных классов Маловяземской средней школы мы проводим в подготовительной группе детского сада диагностику уровня психолого-педагогической готовности старших дошкольников к началу школьного обучения. Результаты диагностики обсуждаются на совместных заседаниях методических объединений педагогов детского сада и учителей начальной школы для определения путей совместной коррекционной работы.

В прошлом году мы пришли к выводу о необходимости предоставления в школу развернутых характеристик не только на детей, идущих в класс коррекционного обучения, но и на всех выпускников подготовительной к школе группы. Это, наряду с посещением занятий в подготовительной группе и изучением материалов педагогической диагностики, облегчит учителю знакомство с детьми, поможет подобрать индивидуальный подход к ним.

Еще одним положительным результатом нашего сотрудничества со школой является участие учителей начальных классов в работе семейного клуба подготовительной группы. Это позволяет снизить тревожность тех родителей, которые испытывают страх перед поступлением ребенка в школу.

Диагностическая работа продолжается в школе. Недавно у нас появился психолог, который с первых дней сентября уделил большое внимание классам компенсирующего обучения.

Не секрет, что переход ребенка из начального в среднее звено школы часто нелегок. Поэтому в дополнение к изучению показателей умственного и эмоционально-волевого развития детей мы проводим диагностику уровня тревожности учащихся при переходе их в V класс. Выявилось, например, что 100 % учеников класса компенсирующего обучения (V «Б») испытывали общую тревожность, боязнь проверки знаний, показали низкую психологическую сопротивляемость, страхи в отношениях с учителями.

Вопрос, как помочь ребенку снять тревожность, был рассмотрен на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме, на микросеминаре учителей, работающих в ККО, и на методическом объединении дошкольных педагогов. Итогом стала программа «Психологическое здоровье младшего школьника». Данная программа решает следующие задачи:

- развитие памяти, мышления, моторики и координации движений младшего школьника;
- развитие фонематического слуха;
- развитие произвольности.

Стержнем программы стала сюжетно-ролевая игра, заимствованная из детского

сада. Если у ребенка проявляется дезадаптация в следующих сферах: трудности в учении, во взаимоотношениях со сверстниками и родителями, в сюжетно-ролевых и развивающих играх, — через сказку-терапию ведется работа по преодолению школьных трудностей.

Тесная работа педагогов детского сада и школы, правильно организованная коррекционная работа в классах компенсирующего обучения помогают детям не потерять данное им природой здоровье, ученики находят в учебе личностно значимый смысл.

В дополнение приводим примеры индивидуальных игровых заданий.

Общеучебная ориентация, развитие общено значимых функций.

1. Найди свой дом, ориентируясь на:

а) форму дома или крыши, соотнося ее с карточкой-эталон (крыши — геометрические фигуры или геометрические тела в зависимости от возрастных и индивидуальных возможностей детей);

б) штриховку двери;

в) числовую карточку;

г) план комнаты.

2. Найди номер дома. Для этого надо найти цифру:

а) соответствующую числовой карточке на ставнях;

б) присчитав к числовой карточке на ставнях единицу;

в) отсчитав от числовой карточки на ставнях единицу;

г) присчитывая или отсчитывая от числовой карточки на ставнях заданное число.

3. Арифметическая улица. В домах на правой стороне улицы все имеющиеся у детей предметы увеличиваются на единицу, на левой — уменьшаются. У каждого ребенка план-схема.

4. Посади дерево. Каждый ребенок выбирает дерево, высота которого соответствует условной мерке.

5. Разбей цветник. Длина цветника (полоски зеленого картона) определяется при помощи условной мерки. Цветы сажаются в соответствии со схемой.

Ознакомление с окружающим миром.

1. Части суток. У жильца каждого домика есть любимое время суток (картинка вставлена в раму окошка):

а) изобрази, что делают в это время суток;

б) расскажи, что делают в это время суток;

в) расскажи, кто работает в это время суток.

2. Времена года (аналогично частям суток):

а) назови приметы этого времени года;

б) назови игры и забавы этого времени года;

в) загадай загадку об этом времени года.

3. Город мастеров.

а) В окошках изображены люди разных профессий. Каждому ученику нужно выбрать среди карточек изображения тех предметов и материалов, которые необходимы человеку данной профессии, и расположить их перед своим домиком. Детям нужно узнать и назвать профессию, рассказать, что делает человек этой профессии.

б) В окошках — изображены различные инструменты. Ребенку нужно назвать профессию человека, работающего с этим инструментом, рассказать, что он делает, найти его изображение и подобрать материалы, необходимые ему для работы.

в) В окошках — изображения предметов декоративно-прикладного искусства. Ученик рассказывает о данном промысле, затем дети выбирают необходимое оборудование и материалы и рисуют каждый свой узор.

Коррекционно-развивающие занятия

И.Н. РЕЗНИК,

педагог-психолог МОУ «Начальная школа — детский сад» № 2, г. Энгельс,
Саратовская область

В ДОУ № 68 и МОУ № 2 г. Энгельса проводилось обследование детей подготовительных групп с целью выявления особенностей их психического развития, установления нарушений интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационно-личностных сфер, особенностей взаимоотношений.

В результате обследования были выявлены дети с общим уровнем психического развития ниже нормы, с нарушением в общении, психомоторной гиперактивностью, неустойчивым настроением. Это привело к созданию развивающе-коррекционных групп риска.

Происходящие изменения в обществе оказали влияние и на развитие детей, активно включившихся в водоворот нашей бурной жизни, и выдвинули новые требования к системе образования в целом. Дошкольное образование стало рассматриваться как первая ступень во всей системе непрерывного обучения. Оно призвано создать условия для интеллектуально-творческого, эмоционального, физического развития ребенка и осуществить его подготовку к школе.

Детский возраст (дошкольный и младший школьный) характеризуется повышенной ранимостью и чувствительностью, и эти факторы могут способствовать развитию нервно-психических расстройств.

По данным некоторых исследователей (А.И. Захаров «Неврозы у детей»), в возрасте одного — трех лет заметно нервным является каждый четвертый ребенок без особых различий по полу. В дошкольном возрасте нервным определяется каждый третий мальчик и каждая четвертая девочка.

Перед детьми, страдающими нервно-психическими расстройствами, встает проблема социально-психологической адаптации, которая часто приводит к проблеме школьной дезадаптации (мотивационной, личностной, интеллектуальной).

Создавая серию занятий, я стремилась помочь детям в решении этих проблем, в развитии у них способности к эмоциональной регуляции собственного поведения, новообразований, необходимых для успешного обучения в начальной школе.

Цели: способствовать психическому и личностному росту детей, помочь в раскрытии интеллектуального потенциала, творческого, нравственного, развитии навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми через создание «зоны ближайшего развития».

Задачи: 1. Совершенствовать память, внимание, развивать восприятие, творческие способности, воображение, речь. 2. Помогать в осознании своего реального «Я», повышении самооценки, отреагировании внутренних конфликтов, страхов, агрессивных тенденций. 3. Повышать уровень самоконтроля в отношении своего эмоционального состояния в ходе общения. 4. Развивать способность к эмпатии, сопереживанию. 5. Обучать приемам саморасслабления, снятия психомышечного напряжения. 6. Помогать в раскрытии интеллектуального, творческого и нравственного потенциала. 7. Развивать навыки межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Часть 1. Вводная.

Цели: настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками, подготовить артикуляционный аппарат к работе.

Содержание: артикуляционная гимнастика, упражнения на гармонизацию взаимоотношений, ситуаций.

Часть 2. Основная.

Цели: развитие мышц руки, межполушарной специализации и межполушарного взаимодействия (синхронизация работы полушарий головного мозга, развитие способностей, памяти, внимания, речи, мышления).

Содержание: эта часть несет основную интеллектуальную нагрузку занятия. Игры и упражнения на развитие общей осведомленности, памяти, наблюдательности, воли, воображения, творческой фантазии, внимания, мышления; игры на умственное развитие через совершенствование органов чувств; игры на развитие и коррекцию эмоционально-личностной сферы. Включены также элементы анималотерапии, сказкотерапии и кинезиологические упражнения, упражнения для тренировки глазных мышц.

Обеспечение активной разрядки эмоций, нервного напряжения достигается благодаря работе мышц лица и тела, поэтому в программу включены физкультминутки.

Примечания.

1. При выполнении любых графических заданий важны не быстрота, не количество сделанного, а правильность и тщательность выполнения каждого.

2. При выполнении любых графических заданий необходимо учить детей расслабляться после каждого движения.

3. Перед каждым занятием необходимо объяснить детям цель: что надо делать, для чего и как. При объяснении следует использовать знакомые слова. Объяснив, показать и убедиться, что дети поняли инструкцию.

Часть 3. Завершающая.

Цели: создание у детей положительных эмоций от работы на занятии; психомышечная тренировка, которая предоставляет возможность почувствовать, что мышечное напряжение по их воле может смениться приятным расслаблением, спокойным состоянием, необходимым для нормального дружеского общения.

Содержание: релаксационные упражнения.

Организация занятий.

Продолжительность каждого занятия от 30 минут до 1 часа, в зависимости от индивидуальных возможностей, возраста, поведения группы. Занятия имеют гибкую структуру, которая разработана с учетом возрастных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Проведение занятий предполагает гибкость и творчество психолога (педагога). Занятия можно менять, дополнять и рас-

ширять. На занятиях помимо новой информации есть повторы, поскольку дети любят смотреть одни и те же мультфильмы, читать сказки по многу раз. Занятия с повторами становятся близкими и понятными для них, а полученная информация лучше запоминается.

Каждое занятие состоит из нескольких частей, каждая из которых может быть использована самостоятельно. Для достижения максимального результата упражнения подобраны с учетом чередования различных видов деятельности.

Развитие интеллектуальных и мыслительных процессов необходимо начинать с развития движений пальцев и тела. Развитию кисти руки принадлежит важная роль в формировании головного мозга и становлении речи, так как рука имеет самое большое представительство в коре головного мозга. Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Работы М.В. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Следовательно, развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот. Поэтому в программу для стимуляции интеллектуального развития включены кинезиологические упражнения.

Кинезиология — наука о развитии головного мозга через движение. Существует уже 200 лет, используется во всем мире. Кинезиологическими упражнениями пользовались Аристотель и Гиппократ. Своей молодостью и красотой Клеопатра также была обязана кинезиологии.

Единство мозга складывается из деятельности двух его полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело, межполушарные связи). Развитие межполушарного взаимодействия является основой развития интеллекта. Межполушарное взаимодействие можно развивать при помощи комплекса специальных кинезиологических упражнений.

Учитывая функциональную специализацию полушарий (правое — гуманитарное, образное, левое — математическое, знако-

вое), а также роль совместной деятельности в осуществлении высших психических функций, можно полагать, что нарушение межполушарной передачи информации искажает познавательную деятельность детей.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. При этом чем более интенсивна нагрузка (в допустимых пределах), тем значительнее эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Кинезиологические упражнения расширяют и гармонизируют возможности работы головного мозга, устраняют дезадаптацию в процессе обучения.

В программу включены элементы *анималотерапии, сказкотерапии, арттерапии*.

«...Первая форма, в которой человеку явилось хранительное божество, была живой, ...существовал запрет на убийство и поедание соответствующего животного», — пишет основоположник психоанализа З. Фрейд. Такое животное — покровитель и родоначальник — называлось *тотемом* (в переводе с языка индейцев оджибве — *его род*). Священные амулеты носили на теле как символ покровительства и успеха, ритуальные танцы позволяли снять злость, агрессивность после неудачной охоты или, напротив, подзарядиться энергией (это напоминает танцевально-двигательные техники и телесно-ориентированные методы современной психологии); обращенные к могуществу животного заклинания и причитания над больным человеком или рожающей женщиной (чем не трансовая техника?) — все это прообразы анималотерапевтических приемов.

В еще только формирующемся первобытном обществе животное — тотем заставлял людей соблюдать заведенные нормы и правила, регулировать общение и являлся источником благополучия и покоя.

Задача анималотерапии — раскрытие дополнительных возможностей в поведении и личности детей, обогащение социально адаптированного поведенческого регулятора через наблюдение, обучение и тренировоч-

ку таких механизмов, которые позволяют животным максимально приспособиться к условиям жизни, находиться в сбалансированном взаимодействии с окружающими.

В работе с детьми анималотерапия тесно связана с другими эффективными методами психокоррекции, один из методов — изотерапия, поэтому элементы изотерапии включены в занятия.

Изотерапия — «лечение» рисованием — берет свое начало в психиатрической практике (Э. Крамер, М. Наумберг), которая базируется на гуманистической теории личности. Л.С. Выготский придавал исключительно важное значение детскому рисованию не только для снятия страхов, неврозов, но и как важному способу самовыражения личности, называя его «графическим языком», потому что ребенок рисует не то, что знает, а главным образом то, что переживает.

Другим методом психокоррекции является **сказкотерапия**. Она эффективна при работе с детьми, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Во-первых, в дошкольном возрасте восприятие сказки становится специфической деятельностью, обладающей невероятно притягательной силой и позволяющей свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для детей не только вымысел и фантазия. Это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания детей «сказочной» форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Во-вторых, у детей сильно развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального включения, объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоения его норм, ценностей, образов. Поэтому, воспринимая сказку, дети, с одной стороны, сравнивают себя со сказочным героем, и это позволяет почувствовать и понять, что не у них одних есть проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов детям предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка их возможностей и веры в себя. При этом дети

отождествляют себя с положительным героем. Происходит это не потому, что они так хорошо разбираются в человеческих взаимоотношениях, а потому, что положение этого героя более привлекательно по сравнению с другими персонажами. Это позволяет усваивать моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Кроме того, многие психотерапевты, специалисты в области нейролингвистического программирования, используя сказки в своей практике, утверждают, что метафора обеспечивает контакт между левым и правым полушариями мозга. Известно, что левое полушарие отвечает за логическое, аналитическое мышление, тогда как правое — своего рода гуманитарное, творческое начало, отвечающее за фантазии. Поэтому в процессе восприятия сказки, с одной стороны, работает левое полушарие, которое извлекает логический смысл из сюжета, в то время как правое полушарие свободно для мечтаний, фантазии, воображения, творчества.

Так как ведущей, наиболее привлекательной деятельностью в дошкольном и младшем школьном возрасте является игра, то в занятия включено много игровых упражнений. По мнению Л.С. Выготского, именно игра является источником развития — возможность перехода детей от того, что они уже умеют делать самостоятельно, к тому, что уже умеют делать в сотрудничестве со взрослыми.

Занятия всегда несут в себе массу неожиданностей и сюрпризов, которые могут стать помехой в работе, а могут быть использованы педагогом и как материал для совместной деятельности. Конечно же это зависит прежде всего от личных и профессиональных качеств педагога, в первую очередь от того, насколько он знаком с психологическими особенностями детей данного возраста, может ли он быть внимательным и чутким к нюансам детского поведения. Важно, чтобы педагог был искренним, эмоционально открытым, артистичным, способным к импровизации и владел навыками саморегуляции и релаксации.

Результаты работы психолога не всегда проявляются быстро и бывают не такими

наглядными, как при обучении детей чтению, счету, письму. Поэтому не стоит ждать быстрого успеха. Однако, как показывает практический опыт, после проведения занятий не сразу, не вдруг, а исподволь и постепенно положительные результаты начинают проявляться. У детей повышается уровень психических процессов, исчезают нежелательные формы поведения, появляется способность выполнять виды деятельности, которые раньше были им недоступны.

Создавая установку на УСПЕХ, вы делаете огромный шаг к УСПЕХУ! Если вам интересно с детьми, а им интересно с вами, если вы проявляете терпение и любовь к детям, результаты обязательно появятся.

Предлагаем некоторые задания, полезные для работы не только с дошкольниками, но и младшими школьниками.

Занятие 1.

1. Упражнение «Часики» (артикуляционная гимнастика).

а) Язык попеременно в уголки рта.

б) Язык + рука:

язык вправо, поднять правую руку;

язык вправо, поднять левую руку;

язык вправо, поднять левую руку;

язык влево, поднять правую руку.

2. Упражнение «Давайте познакомимся» (направлено на гармонизацию, осознание своего имени).

а) Задается вопрос: «Как ласково вас дома называют мама?»

б) Рисуем имя. Закройте глаза, тихонечко посидите. А теперь представьте свое имя, нарисованное на листе бумаги. Попробуйте получше рассмотреть свое имя, увидеть, какого цвета буквы, какие они — высокие или низкие, на что похожи. Откройте глаза и нарисуйте свое имя так, как вам хочется.

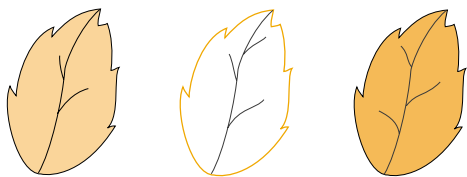
3. Упражнение «Кулак — ребро — ладонь» (комиссур межполушарных связей).

Педагог показывает три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости; ладонь, сжатая в кулак; ладонь ребром на плоскости стола; ладонь, распрямленная на плоскости стола. Ребенок сначала выполняет упражнение вместе с педагогом, затем по памяти (8–10 раз). Выполняется сначала правой рукой, затем — левой, затем — двумя руками вместе. При затруднении педагог

предлагает ребенку помогать себе командами (кулак — ребро — ладонь), произносимыми вслух или про себя.

4. *Упражнение «Осенние листья»* (развитие зрительной памяти).

Посмотрите на эти листья, запомните их и нарисуйте в тетради.



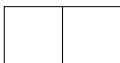
5. *Игра «Оркестр»* (развитие активного внимания).

Выбирается ведущий. Он находится в центре круга. Каждый из детей выбирает себе какое-нибудь слово и по команде начинает произносить его одновременно со всеми без остановки, пока ведущий не скажет «Стоп!». Задача ведущего — услышать и запомнить все произнесенные слова и повторить их.

6. *Упражнение «Горячая монетка»* (дыхательно-координационное).

Глубокий вдох. Во время вдоха медленно поднять прямые руки до уровня груди ладонями вперед (4–6 с).

Задержать дыхание, сконцентрировать внимание на середине ладоней в течение 2–3 с — ощущение «горячей монетки» в центре ладони. Медленно выдыхая, рисовать перед собой обеими руками одновременно квадраты с одной точки в разные стороны.

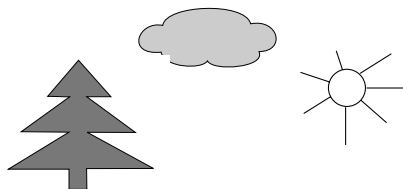


7. *Упражнение «Цепочка»* (пальчиковая гимнастика):

а) пальцы в кулак, выпрямить указательный и средний пальцы и развести их в стороны;

б) большой и указательный пальцы соединить в колечко, остальные развести в стороны.

8. *Рисуем одной рукой по образцу.*



9. *Упражнение «Цветочек»* (профилактика нарушения зрения).

Глазами нарисовать два цветка с четырьмя лепестками, 3 раза по часовой стрелке и 3 раза против часовой стрелки.



10. *Упражнение «Хочукалка»* (тренировка умения владеть своими чувствами).

Педагог рисует кончиком карандаша какую-либо букву и предлагает детям угадать ее. Не выкрикивать тут же правильный ответ, а, преодолев свое «хочу выкрикнуть», дожидаться команды и прошептать его.

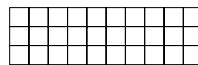
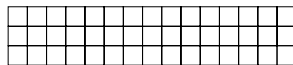
11. *Графический диктант* (развитие умения слушать и выполнять указания, способности работать в коллективе).

Учимся рисовать красивые узоры.

— Я буду говорить, как проводить линии, а вы рисовать. Вы помните, где у вас правая рука? Правильно, это та, в которой карандаш. Вытяните ее в сторону. Куда она показывает? (На дверь.) Значит, когда я скажу провести линию направо, вы проведете ее в сторону двери.

А куда показывает левая рука? (На окно.) Правильно. Когда я скажу налево, вы проведете линию по направлению к окну.

Я буду говорить не только, в какую сторону проводить линию, но и какой она должна быть длины — в одну клеточку или в две. Рисуйте только то, что я скажу. Когда проведете линию, остановитесь и ждите, пока я не скажу, как проводить следующую. Новую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая. Руку от законченной линии не отрывать.



12. *Этюд «Шалтай-Болтай»* (тренировка отдельных групп мышц).

Шалтай-Болтай
Сидел на стене.
Шалтай-Болтай
Свалился во сне.

Поворот туловища вправо — влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» резко наклониться вперед.

Занятие 2.

1. Упражнение «Лопатка — змейка» (широкий — узкий язык).

2. Язык + руки:

язык широкий, ладони раскрыты;

язык узкий, ладони схлопнуты;

язык широкий, ладони схлопнуты;

язык узкий, ладони раскрыты.

2. Упражнение «Треугольники» (развитие мозолистого тела, межполушарных связей).

Нарисовать обеими руками одновременно треугольники, заштриховать их (можно с закрытыми глазами).



3. Упражнение «Тигр на охоте» (медитативная техника).

Педагог говорит: «Чтобы стать смелым, надо быть и осторожным, и внимательным, и уметь выполнять команды, и быть сильным и подвижным».

Тигрица-мама будет учить своих тигрят быть сильными и смелыми, добиваться цели. Для этого тигрята должны точно повторять движения и повадки мамы, не выскакивать вперед, не отвлекаться, иначе получат шлепок.

Тигрица очень медленно выставляет вперед одну ногу с пятки на носок, вытягивает вперед одну когтистую лапу, потом другую, потом вторую ногу, наклоняет голову, выгибает спину и осторожно крадется к добыче. Сделав 5–6 законченных движений, группируется, поджимает к груди лапы, голову, сдвигает плечи, сгибает колени, готовясь к решительному прыжку, и, наконец, резко прыгает, издавая громкий клич «Ха!». Тигрята делают все это одновременно с мамой. Повторить 2–3 раза.

4. Упражнение «Певец» (дыхательно-координационное).

Глубокий вдох, руки медленно поднять через стороны вверх (4–6 с). Задержать дыхание (2–3 с). Выдох с открытым сильным звуком а-а-а. Руки медленно опустить через стороны вниз (4–6 с). Глубокий вдох, руки поднять через стороны до уровня плеч (4–6 с). Задержать дыхание (2–3 с). Выдох с сильным звуком о-о-о, руками обнять плечи, голову опустить на

грудь. Глубокий вдох, руки поднять до уровня груди ладонями вперед. Выдох с сильным звуком у-у-у. Руки опустить, голову на грудь.

5. Упражнение «День рождения» (профилактика нарушения зрения).

Написать глазами дату (число) своего дня рождения.

6. Игра «Повторяй за мной» (развитие внимания).

Под любую считалку ведущий ритмично выполняет простые движения, например, хлопает в ладоши или по коленям, топает ногой, кивает головой. Дети повторяют его движения. Неожиданно ведущий меняет движение, и тот, кто вовремя не заметил этого и не сменил движение, выбывает из игры.

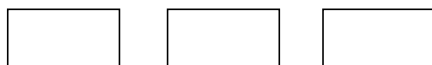
7. Упражнение «Насекомые» (развитие зрительного гнозиса).

Дорисовать вторую половинку насекомого.



8. Упражнение «Фантазеры» (развитие воображения).

Дорисовать прямоугольники, чтобы из них получились разные предметы.



9. Графический диктант (развитие активного внимания, пальчиковая гимнастика).

Методика проведения графического диктанта учителю известна.

10. Этюд «Пылесос и пылинки» (психомышечная тренировка).

Пылинки-дети весело танцуют в луче солнца. Заработал пылесос.

Пылинки закружились и, кружась, все медленнее и медленнее оседают на пол. Когда пылинки-дети садятся на пол, спина и плечи у них расслабляются и наклоняются вперед-вниз, руки опускаются, голова наклоняется, они все как бы обмякают. Пылесос собирает пылинки: кого он коснется, тот встает и уходит.

Обучение математике в классах коррекционно-развивающего обучения

А.В. БЕЛОШИСТАЯ,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования Мурманского института повышения квалификации работников образования

В последние годы, когда практика обучения всех детей с шести лет становится нормой школьной жизни, значимой методической проблемой становится обучение детей, у которых при поступлении в школу обнаруживается то или иное несоответствие «норме возрастного развития». По данным Г.Ф. Кумариной (2001) и С.Г. Шевченко (1999), детей, которым требуется специальное коррекционно-развивающее обучение, в нашей стране становится с каждым годом все больше. Программы для их обучения утверждены, а учебно-методических комплектов, обеспечивающих реализацию коррекционно-развивающего (КРО) обучения в соответствии с этими программами пока нет.

О каких детях идет речь? Многие учителя полагают, что к этой категории относятся только дети с диагнозом задержка психического развития (ЗПР). Однако в последние годы в литературе достаточно часто можно встретить термин «дети риска школьной дезадаптации» (Г.Ф. Кумарина, 2001), в группу которых относят не только детей с пограничными нарушениями в развитии значимых для обучения психофизических и высших психических функций (школьно-значимых функций), но и детей с социально-педагогической запущенностью, с ослабленным здоровьем. Являясь умственно-сохранными, не имея классических форм аномалий развития, такие дети вместе с тем испытывают трудности в учении и освоении социальной роли ученика. Школьная практика показывает, что тактика выжидания или игнорирования имеющихся у первоклассников признаков неблагополучия развития, надежда на то, что ребенок привыкнет и «втянется», приводит лишь к усугублению первичных не-

благополучий. При этом как в отечественной, так и в зарубежной трактовке понимания этих состояний подразумевается, что явления задержки или несоответствия норме, наблюдаемые в генезисе развития ребенка на данный момент, поддаются педагогическому воздействию, они преходящи и со временем компенсируются или корригируются у большинства детей при правильно организованном процессе обучения их в школе.

Такое КРО представляет собой реализацию «особо прицельного», усиленного внимания педагога к развитию тех психических процессов и школьно-значимых функций, становление которых у данного ребенка либо несколько задержалось, либо не совсем соответствует нашим примерным представлениям о норме развития. Особо значимо такое КРО в первые год-два пребывания ребенка в школе. Специалисты рекомендуют уделять особое внимание КРО в первом полугодии I класса, где использование коррекционно-развивающих заданий, построенных на учебном материале, должно быть преимущественным (И.В. Дубровина, Г.Ф. Кумарина). Это обусловлено тем, что большинство таких детей имеют малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти и внимания, поэтому увеличение нагрузки за счет добавления необходимых ребенку коррекционно-развивающих занятий дополнительно к обязательному учебному минимуму зачастую приводит к малой эффективности этих занятий в связи с повышенной утомляемостью ребенка.

Однако в реальной школьной практике большую часть коррекционно-развивающей работы учителя обычно адресуют второй половине дня и (или) базируют ее на

внеучебном материале. Особенно эта ситуация характерна для обучения математике.

Обусловлено это тем, что учителя в системе КРО вынуждены пользоваться на уроках математики учебными пособиями, фактически *не предназначенными для реализации целей и задач КРО* средствами предмета и в связи с этим не содержащими необходимого для решения этих задач материала. Этот факт отмечался еще в 1987 г.: «Учащиеся первого года обучения работают по учебнику математики для I класса общеобразовательной школы. При этом в подготовительный период его использование ограничено: организация деятельности детей, рассматривание иллюстраций, показ образцов орнаментов и элементов цифр, первоначальные упражнения в счете» [7]¹. Несмотря на прошедшие со времени издания этой книги годы, ситуация на сегодня сохранилась в прежнем виде.

Очевидно, что такое положение является следствием укоренившегося в свое время представления о том, что математика является предметом, который требует главным образом усвоения предметного содержания. Причем процесс этот настолько сложен, что никакой возможности для организации коррекционно-развивающей работы на этом уроке уже не остается. Именно таким образом трактуется процесс обучения математике детей с задержкой развития цитированное выше пособие: «...Особенности детей с задержкой психического развития *требуют достаточно многочисленных тренировочных упражнений*. Поддерживать интерес к занятиям, а также предупреждать утомляемость учащихся следует путем чередования видов деятельности» (курсив наш. — Авт.).

Иными словами, общепринятая педагогическая позиция такова, что изучение математики для этих детей — тяжелый и утомительный процесс, имеющий целью выучить содержание, поэтому поддерживать к нему интерес следует специальными дидактическими приемами, «спасая» детей от утомления сменой видов деятельности. Безуслов-

но, если строить обучение математике на «многочисленных тренировочных упражнениях», то такое обучение способно утомить какого угодно ребенка, даже математически способного! Если же учесть, что у многих детей в классах КРО обычно имеют место недостатки устойчивости и концентрации внимания, плохая механическая память, не всегда адекватное восприятие, слабая сформированность логических приемов умственных действий и замедленный тип мыслительной деятельности, то становится очевидным, почему процесс *изучения математики* очень часто превращается в таком классе в процесс *заучивания минимального объема математики наизусть*. При этом психологами давно доказано, что такая работа не является развивающей психику ребенка, она лишь *загружает* его память, создавая иллюзию выравнивания по минимуму.

В сложившихся условиях особую значимость приобретает проблема разработки специального комплекта материалов, который может быть использован учителем при проведении уроков математики в классе КРО. Главная цель таких материалов: при общем соответствии требованиям программы по математике для начальной школы комплект должен обеспечивать учителю возможность организации коррекционно-развивающей работы с детьми на уроке на учебном материале. При этом использование коррекционно-развивающих заданий на внеучебном материале не отменяется, а является дополнением к заданиям первого вида.

В данной статье мы хотим представить учителям, работающим в классах КРО, методическое решение проблемы реализации коррекционно-развивающего обучения математики в начальной школе. Предлагаемая система позволяет организовать КРО на уроке математики уже с первых дней пребывания ребенка в школе, причем без ущерба в усвоении содержательной стороны урока.

Сформулируем **задачу и сверхзадачу** процесса обучения математике в классе КРО.

¹ В статье в квадратных скобках приведены цифры, указывающие на порядковый номер работы, которая дана в списке «Использованная литература». — Ред.

Задача понимается как *цель предметного обучения* — это приобретение ребенком определенного объема знаний, умений и навыков, обозначенных программой.

Сверхзадача понимается как *общая основная цель обучения в I классе КРО* — это стимуляция и развитие высших психических и психофизиологических функций, значимых для обучения и общего развития ребенка, а также формирование основных компонентов учебной деятельности, таких, как мотивация, познавательный интерес, учебная самостоятельность, самоконтроль и др. При этом мы исходим из основного положения концепции развивающего обучения, трактующего успешность ребенка в усвоении предметного содержания как следствие сформированности (достаточно-уровня сформированности) указанных выше психических процессов и учебной деятельности (Л.В. Занков, В.В. Давыдов). Таким образом, иерархия этих задач такова, что достижение цели предметного обучения происходит через посредство достижения результатов развивающей работы, о чем говорил еще Л.В. Занков [8].

Такая иерархия целей обучения математике в классе КРО требует **нового методического решения процесса обучения математике**. Искомая методика не может базироваться на выполнении «многочисленных тренировочных упражнений», поскольку такая деятельность не способствует развитию психических функций ребенка. Разработка нового методического решения требует построения психологического обоснования, определяющего как саму технологию обучения, так и отбор предметного содержания «под эту технологию».

Базу для такого психологического обоснования следует искать в современных психологических и физиологических исследованиях, посвященных изучению *эффективности процесса обучения и формированию различных психических новообразований ребенка дошкольного и младшего школьного возраста*. Анализ результатов этих исследований свидетельствует об усилении внимания психологов к использованию методов моделирования различных видов как *для развития мышления детей, так и для формирования у них полноценной учебной дея-*

тельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.П. Запорожец, Л.В. Венгер, Л.М. Фридман, Н.Г. Салмина и др.).

Уточним смысл понятия «моделирование». Деятельность моделирования в учебном процессе может иметь различный характер. Например, решая задачу и записывая арифметическое действие с помощью математических знаков и символов, ученик строит символическую модель реальной ситуации. Моделирование может быть *графическим* — графическое отражение объекта (чертеж) или ситуации (схема). Моделирование может быть *образным* (мысленным) — в этом случае ученик умеет правильно (адекватно) представить себе объект или ситуацию и мысленно выполнить преобразование этой модели по заданным параметрам (увеличить, уменьшить, расчленить, переместить, трансформировать и т.д.). Так поступает способный ребенок, решая в уме задачу или выполняя какие-то промежуточные преобразования, которые он опускает на письме. Моделирование может быть *вещественным* — материальным, это, например, использование макетов, муляжей, каких-то предметов и т.п.

В большом количестве психологических исследований последнего десятилетия доказано, что наиболее доступным для любого ребенка младшего возраста по сравнению с другими способами моделирования (графическим, символическим) является *построение моделей из вещественного материала* (бумага, палочки, геометрические мозаики, конструкторы и т.п.), *с которым ребенок может действовать руками*, а не только наблюдать за действиями педагога. Эта *моделирующая конструктивная деятельность* позволяет построить *наглядную и воспринимаемую на тактильном уровне модель изучаемого понятия или отношения*, что чрезвычайно важно как с точки зрения психологических особенностей детей младшего школьного возраста, так и с точки зрения процесса усвоения понятий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.).

Эффективность моделирующей деятельности при обучении ребенка обусловлена соответствием ее видов ведущим типам мышления в детском возрасте, в частности, психологической особенностью де-

тей младшего школьного возраста является преобладание наглядно-образного мышления (это норма развития). Детям младшего возраста, даже при норме развития, сложно иметь дело с абстракциями. Для детей же с задержкой развития в 6–7-летнем возрасте достаточно значимыми остаются функциональные особенности *сенсомоторного интеллекта*, в норме соответствующего возрасту 2–3 лет, и *наглядно-действенного мышления*, в норме соответствующего возрасту 3–5 лет.

При ведущем сенсомоторном восприятии в основе распознавания (формирующийся образ предмета, понятия или явления) лежит объединение в комплекс тактильных, зрительных и кинестатических ощущений (двигательных, связанных с ощупыванием, поворачиванием и т.п.). При этом модель понятия или отношения должна быть воспринимается всеми указанными выше чувствами. В этом случае познавательная деятельность ребенка адекватна уровню развития его интеллекта.

По мере «вызревания» на следующей возрастной ступени наглядно-образного мышления моделирующая деятельность ребенка в процессе обучения постепенно включает и более абстрактные (*но по-прежнему чувственно воспринимаемые*) способы моделирования — схематический и графический. Символическое моделирование (знаки, символы, цифры и т.п.) как наиболее абстрактный вид моделирования целесообразно вводить на ранних этапах обучения, поскольку символика, запомненная ребенком без осознания ее смысла, не принесет большой пользы. Не случайно раннее обращение к арифметической символике (знаки чисел, действий и т.п.) при обучении детей с задержкой развития вызывает трудности: уровень развития мышления еще «не созрел» для правильного восприятия и понимания символических математических моделей предметов и явлений (а именно таковыми являются количественные арифметические модели, изучаемые в начальной школе). Именно поэтому при изучении арифметического материала учителя вынуждены идти по пути организации многократного повторения изучаемого материала до его заучива-

ния наизусть. Но даже это не является гарантией формирования прочного навыка (не говоря уже об осознанном усвоении, что является необходимым требованием развивающего обучения), поскольку достаточно какое-то время не повторять материал и он просто забывается ребенком. На наш взгляд, это также закономерное следствие методики, построенной на заучивании символики и правил символических действий без осознания их смысла, т.е. без накопления достаточно большой базы модельных представлений и запаса образов моделирующих действий с изучаемыми понятиями и отношениями.

Очевидно, что особенно актуален учет соответствия модельных представлений и моделирующих действий преобладающему типу мышления при обучении детей, имеющих недостаточный уровень развития психофизиологических и высших психических функций. Преимущественное использование *вещественных моделей* понятий при обучении этих детей математике в I–II классах является не просто желаемым, но обязательным требованием с точки зрения теории использования моделирования как метода обучения.

Приведенное выше теоретическое обоснование привело нас к достаточно парадоксальным с точки зрения традиционной коррекционной методики обучения математике в начальной школе предложениям о целесообразности подбора содержания для обучения детей с задержкой развития в I–II классах начальной школы. Мы полагаем, что это содержание должно носить преимущественно геометрический, а не арифметический характер.

Поясним свою мысль. Геометрическое содержание позволяет построить работу с ребенком на основе восприятия и осознания формы объектов (а не только количественных его характеристик). Признак формы позволяет на первых порах полностью обратиться к работе с вещественными моделями, воспринимаемыми сенсорикой ребенка (т.е. всеми чувствами). На следующем этапе работы с формой можно подключить использование схематических и графических моделей (рисунков, схем, чертежей), адекватных наглядно-образному стилю мышления

(II–IV классы для учеников с ЗПР). Анализ формы во многих случаях приводит к количественным оценкам, т.е. такое построение содержания обучения математике не исключает и знакомства с количественными отношениями, но они являются на первых порах сопутствующими и не перегружают незрелую систему восприятия ребенком математических закономерностей окружающего мира абстрактной математической символикой.

Психологами в принципе давно высказывается мысль, что насыщение первого знакомства ребенка с математикой преимущественно арифметическим содержанием не соответствует действительно «детскому пути вхождения» в математику. В свое время Ж. Пиаже отмечал, что ребенок раньше воспринимает и учится выделять пространственные характеристики объектов, чем их количественные характеристики [9].

Следует отметить, что мысль о необходимости насыщения математического содержания, предназначенного для младшего школьного возраста, геометрическим материалом не является новой. Еще в начале века о необходимости и желательности насыщения курса начальной математики геометрическим содержанием писали Д. Мордухай-Болтовский (1908), В. Кемпбель (1910), Л. Гурвич (1912). При этом речь шла об обучении детей с нормой развития.

Однако за прошедшие с тех пор 100 лет эти пожелания так и остались в состоянии «пожеланий». Анализ геометрического содержания современных учебников математики для начальной школы показывает, что его совершенно недостаточно даже для прямой подготовки к изучению курса геометрии в старших классах, не говоря уже о том, что геометрическое содержание могло бы решить задачу формирования и развития психических и психофизиологических функций в процессе обучения ребенка в начальных классах.

Данная идея определила содержательное и методическое своеобразие курса «Математика и конструирование в классах КРО», особенностью которого является значительное геометрическое насыщение программного материала на первом — вто-

ром годах обучения. При этом главной функцией этого материала является функция формирования и развития дефицитарных школьно-значимых психических и психофизиологических функций младшего школьника. Мы говорим об этом с уверенностью, поскольку исследования дефектологов согласуются с нашими многолетними исследованиями. В частности, Г.Ф. Кумарина в качестве наиболее важных и требующих оказания незамедлительной коррекционно-педагогической помощи в случае их дефицитарного развития (поскольку самопроизвольно эти функции компенсируются очень слабо и медленно) указывает:

- пространственное восприятие и анализ, пространственные представления;
- зрительное восприятие, зрительный анализ и синтез;
- координация в системе «глаз — рука»;
- сложнокоординированные движения пальцев и кисти рук;
- фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез [2].

Нетрудно заметить, что первые четыре из пяти отмеченных функций являются «геометрозависимыми», т.е. активнее всего (и продуктивнее всего) формируются и развиваются у ребенка при работе с геометрическим, а не арифметическим материалом.

В дидактике развивающего обучения постулировано, что для ребенка младшего школьного возраста основной путь развития — это эмпирическое обобщение, т.е. обобщение своего собственного чувственного опыта [1].

Но если мы обратимся с этой позиции к традиционному арифметическому содержанию, сейчас же возникает противоречие практически непреодолимого характера: число как математическое понятие является абстракцией высокой степени общности и отвлеченности от чувственно воспринимаемой основы его построения. Какой бы путь построения понятия «натуральное число» ни был выбран — на основе понятия «множество» (традиционный курс, система Л.В. Занкова, «Школа 2000») или на основе понятия измерения скалярных величин (система В.В. Давыдова), — само первичное понятие арифметики — число — явля-



ется абстракцией, не воспринимаемой чувствами непосредственно. Любая «привязка» его к непосредственно воспринимаемому объекту, например множеству елочек (морковок, зайчиков), — это фактически двойное понижение уровня абстрактности, а значит, и общности самого понятия. Двойное потому, что в данном случае мы обращаемся не к множеству вообще (т.е. обычно не к графической интерпретации, где элементы множества изображены точками или кругом Эйлера и т.п.), а к «множеству зайчиков» (морковок, елочек). И именно этот образ ребенок непосредственно воспринимает, именно с ним экспериментирует, фиксируя результаты эксперимента в эмпирическом обобщении.

Не случайно многие дети даже с нормой развития в I классе теряют результаты этих обобщений при замене зайчиков на чашки, воспринимая такую замену как новую ситуацию, требующую повторения всего процесса осмысления заново. Теоретически многократное повторение экспериментов с множеством разных объектов должно привести к правильному эмпирическому обобщению. Практически же этого во многих случаях не происходит. Причины самые разные, начиная от специфики индивидуальных особенностей восприятия ребенка и заканчивая вовсе банальным фактом — нехваткой наглядных материалов, исключающей возможность детям экспериментировать самостоятельно. Систематическая подмена самостоятельной деятельности *наблюдением за деятельностью педагога* не является полноценной заменой, способствующей полноценному эмпирическому обобщению.

Существующая традиция преимущественного наполнения курса начальной математики арифметическим материалом сразу высоко ставит планку перед ребенком, требуя от него практически с первых же шагов не только высокого уровня абстрагирования, не только выполнения заданий в отсутствие непосредственно воспринимаемых сенсорикой адекватных аналогов (моделей) понятия, но и систематических действий в умственном плане, в плане представлений (**Мальвина:** «Представь себе, что у тебя есть два ябло-

ка. Некто взял у тебя яблоко». **Буратино:** «Да я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!»).

Сложную и очень двойственную роль играет в этом процессе и ранняя символизация (т.е. раннее введение цифровой и знаковой символики), имеющая место в учебниках математики традиционного направления, которыми пользуются учителя, работающие в классах КРО (система I–IV). Сама по себе эта символика запоминается детьми достаточно легко, поскольку символизация — это привычный для маленького ребенка способ кодирования реальности в игре. Однако в отсутствие запаса адекватных наглядных представлений об объектах символизации символика приобретает для ребенка совершенно самостоятельное значение. При этом внешнее манипулирование ею замещает внутреннее оперирование математическими понятиями и отношениями. Например, можно часто наблюдать, как ребенок, легко и свободно перечисляющий числительные первого, второго, третьего десятка, теряет, когда его просят назвать числа от 9 до 5. Еще пример. Ребенок бодро считает разноцветные кружки (красный, синий, желтый, зеленый, голубой), выставленные на фланелеграфе в ряд: «Один, два, три, четыре, пять». На вопрос: «Можно ли начать считать с голубого?» отвечает отрицательно. Его мнение: «Надо начинать с красного. Или их надо переставить, чтобы голубой был первым».

Приведем еще один пример. 6–7-летнему ребенку показывают запись:

1, 2, 4, 3, 5, 6, 7, 9, 8

9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

1, 3, 2, 5, 4, 7, 6, 9, 8

Задание: «Выбери ряд чисел, которым можно пользоваться при счете предметов» — он не воспринимает, теряет, не понимает, чего от него хотят. Однако достаточно изменить формулировку (найди ряд, где числа записаны в правильном порядке), чтобы ребенок легко нашел правильный ответ. Но такая формулировка полностью меняет ориентацию задания на выявление понимания закономерности построения натурального ряда чисел.

Аналогичных примеров можно привести немало. Они убедительно доказывают: символика довольно часто живет «самостоятельной» жизнью в представлениях ребенка и при этом порой весьма причудливо связана с реальным смыслом понятия или отношения. Доказательство тому — приведенные выше примеры: дети могут хорошо запоминать как сами символы, так и тот порядок, в котором педагог их предъявляет. Желаемого же осмысления и освоения связи понятий и отношений с кодирующей их символикой не происходит.

Не случайно учебники математики системы В.В. Давыдова «отодвигают» знакомство первоклассников с арифметической символикой почти на полгода, а для учебников системы Л.В. Занкова характерна значительно большая насыщенность геометрическим материалом (до 16 % в I классе в учебнике И.И. Аргинской) по сравнению с учебниками традиционной школы (всего 2,4 % в учебнике I класса системы I–IV), притом что разработаны эти учебники для нормы развития (а фактически школьная практика отбора в «развивающие системы» годами приводила к тому, что по ним всегда занимались специально отобранные дети с повышенным уровнем интеллекта). Неудивительно, что сочетание такого содержательного построения учебников с технологиями, направленными на интенсификацию интеллектуального развития ребенка, реально дает значительно более высокий уровень развития детей в этих системах [6]. Для детей же, нуждающихся в углубленном коррекционно-развивающем обучении, используются традиционные учебники, построенные на преимущественно арифметическом материале, и методики, ориентированные на воспроизведение и многократное повторение.

Разработанный на основе приведенных выше психолого-дидактических и методических позиций учебно-методический комплект по математике для коррекционно-развивающего обучения представляет собой книгу для учителя, содержащую подробное планирование структуры, со-

держание каждого урока, описание заданий и методику их проведения, а также 4 тетради на печатной основе для индивидуальной работы с детьми (по одной тетради на каждую учебную четверть)¹. В основу разработки содержательной стороны комплекта легла программа «Математика и конструирование в I–II классах», утвержденная для классов КРО (М., 2000), которая до сих пор не была обеспечена соответствующим учебным пособием. Данная программа была нами несколько трансформирована в соответствии с разработанной методической системой, однако общий подъем ее содержания и итоговые требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся по завершению II класса были сохранены, поскольку этого требует преемственность обучения в соседних образовательных звеньях. Программа «Математика и конструирование в I–II классах» предполагает, что при правильно организованной коррекционно-развивающей работе с детьми на протяжении первого — второго года обучения в начальной школе произойдет значительная коррекция и компенсация дефицитарных школьно-значимых функций, что даст ребенку возможность продолжать обучение в III–IV классах по обычной программе.

Дидактически в учебно-методическом комплекте реализовано следующее **методическое положение**: математическое содержание урока может и должно стать средством коррекции и компенсации недостатков развития ребенка. При этом коррекция происходит в ходе обучающего процесса на уроке при усвоении необходимых знаний, умений и навыков по математике. Вновь приобретаемые знания и умения не являются самоцелью урока, а играют развивающую роль, так как они становятся базой для формирования *обобщенных способов действий с математическими объектами и общих приемов умственной деятельности* (сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации, анализа и синтеза). *В свою очередь, формирование этих умственных операций влечет за собой более интенсивное*

¹ Учебно-методический комплект «Математика и конструирование в I классе КРО» запланирован к печати издательством «Владос» (Москва).

формирование и развитие словесно-логических (понятийных) форм мышления.

Остановимся особо на данном положении концепции. Анализ характерных для ребенка с задержкой развития особенностей деформации познавательной сферы (П.П. Блонский, В.И. Лубовский, Т.А. Власова, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова, А.Г. Лидерс, М.С. Певзнер и др.) показывает, что наиболее развиты у этих детей наглядно-действенные и наглядно-образные виды мышления, а наименее развиты словесно-логические.

Отсюда *традиционный вывод* состоит в том, что в процессе школьного обучения необходимо сделать главный упор на развитие у таких детей словесно-логического мышления. Однако отсутствие у многих из них в 6–7 лет *зрелых форм* наглядно-действенного и наглядно-образного мышления очень часто превращает работу по развитию словесно-логического мышления в работу по формированию вербализма. От ребенка до произведения непосредственных действий или даже вне самих действий систематически требуются развернутые словесные формулировки (на школьном «учебном языке»): «Скажи полным ответом. Сначала скажи, потом будешь делать. Расскажи, как будешь делать». Такой подход к обучению ребенка при преимущественном построении обучения математике на арифметическом материале является закономерным, поскольку арифметические модели — это символические модели (знаки действий, цифры, буквы). Использование вещественных моделей при обучении арифметике ограничено, поскольку использование конкретных предметов при моделировании, например ситуации задачи, позволяет ребенку подметить выбор действия при ее решении прямым пересчетом предметов, используемых при моделировании. Раннее преимущественное использование символики без накопления предварительного разнообразного опыта моделирующих действий, адекватных смыслу изучаемых понятий и отношений, может также привести к привычному бездумному манипулированию символикой, которое мы часто наблюдаем на практике (так называемые нелепые ошибки, полтора землекопа

в ответе, решение задач «методом тыка» и др.). При этом ребенок может воспроизводить наизусть целые куски текстов, лихо «отбарабанить» правило (а впоследствии формулу или теорему), но осмыслить и тем более применить их в непривычных ситуациях не может. Таким образом, несмотря на внешне «богатое» речевое развитие, которое учителя часто путают с развитием словесно-логического мышления, мы имеем чистый вербализм, ничуть не помогающий ребенку в процессе обучения в дальнейшем. Однако на этапе обучения в начальной школе, когда учитель полагает, что главным признаком развития словесно-логического мышления является хорошо развитая речь, учебное математическое содержание, традиционно построенное на преимущественном арифметическом и алгебраическом материале, способствует использованию метода многократных повторений, поскольку только этот путь может обеспечить запоминание и воспроизведение наизусть больших объемов формализованного материала.

Нетрадиционный подход, реализованный в нашем курсе, состоит в том, что процесс обучения и развития ребенка, требующий коррекционно-развивающего обучения, на первом этапе (в I классе) построен преимущественно с опорой на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а задачу развития словесно-логического вида мышления мы полагаем на первых порах сопутствующей (сопровождающей непосредственную деятельность с вещественными и графическими моделями). На следующем этапе (во II классе) задача развития словесно-логического вида мышления постепенно занимает ведущую позицию при сохранении преимущественного использования методов вещественного и графического моделирования изучаемых математических понятий и отношений, что, в свою очередь, позволяет использовать для облегчения учебной работы ребенка преимуществу более развитого к этому периоду наглядно-образного мышления. В этом случае к III классу при работе с математическим материалом ребенок будет реально готов к переходу на активное осознанное использование вербальных и символических

моделей (арифметических).

Стимуляция невербальных видов мышления при обучении математике с постепенным усилением их «озвучивания» на первом году обучения в школе будет приводить к тому, что объекты мышления, а также операции и действия с этими объектами будут все более вербализоваться («оречивляться» — термин В.И. Лубовского [3]). Это, в свою очередь, постепенно облегчит ребенку не только осуществление *мыслительных действий во внутреннем плане*, но и решение задач наглядно-действенного и наглядно-образного характера на более высоком уровне, с использованием элементов предварительного (мысленного вербального или образного) анализа процесса решения задачи. Такой подход к построению методики обучения и развития ребенка в целом соответствует также теории поэтапного формирования умственной деятельности (по П.Я. Гальперину).

Методическая концепция разработанного учебно-методического комплекта, безусловно, потребовала некоторых «смещений акцентов» в распределении содержания обучения как по часам, так и по иерархии и распределению по годам обучения. В этом мы идем тем же путем, что и наиболее инновационные учебные комплекты обучения математике, разрабатываемые для «нормы». Например, тема «Знакомство с арифметическими действиями» в учебниках И.И. Аргинской, учебниках Н.Б. Истоминой отнесена на второе полугодие I класса (для четырехлетней школы), а тема «Обучение решению задач» полностью отнесена на II класс. Еще раз обращаем внимание педагогов на то, что это учебники «для нормы»! Имеет ли смысл упорно «натаскивать» детей в классах КРО на «усвоение» этих тем в более сжатые сроки в соответствии с учебниками математики традиционной системы I–IV? При этом произведенные «смещения» позволили нам насытить начальный этап работы с детьми максимальным количеством специальных, развивающих познавательные процессы заданий и упражнений на геометрическом материале уже с первых уроков: до 50–60 % учебного материала в первом полугодии I класса, до 40 % учебного материала во

втором полугодии I класса и до 30 % учебного материала во II классе. Интенсивное развитие познавательной сферы ребенка в первом полугодии I класса позволяет в дальнейшем построить знакомство детей с обязательным объемом арифметического материала на принципиально иных основах и в принципиально более короткие сроки. При этом процесс усвоения материала организуется не на основе использования многократных тренировочных упражнений, а на основе формирования и развития мыслительных процессов и овладения ребенком собственной моделирующей деятельностью с предложенными моделями арифметических понятий и отношений. Использование простейшей (но максимально варибельной) предметной наглядности на уроках математики и конструирования позволяет реализовать этот курс в любых условиях. В качестве раздаточного материала используется стандартный «дидактический набор», содержащий двусторонние фигурки трех основных форм: кружок, треугольник (равный половине квадрата) и квадрат. Из этих основных форм дети конструируют как фигуры, так и различные композиции по образцу, заданию, контуру, замыслу, развивая конструктивное и пространственное мышление. Для работы в тетрадах дети используют специальные рамки-трафареты с геометрическими прорезями по типу рамок Монтессори, образцы которых даны в приложении к тетради. Такие рамки позволяют организовать не только работу по распознаванию геометрических форм, но и разработку моторики (обводка и заштриховывание фигур по рамке), а также являются основой для формирования конструктивной моделирующей деятельности через *прием конструктивного рисования* (рисования композиций с опорой на рамку) и *прием конструктивной аппликации* (изготовление деталей аппликации с использованием рамки и последующим конструированием сюжета).

Предметные математические задания выстроены таким образом, чтобы максимально стимулировать интеллектуальную активность, анализирующее наблюдение, формирование и развитие логических приемов умственных действий — сравнения,

обобщения, синтеза, анализа, квалификации, систематизации. В систему уроков специально заложены упражнения на развитие внимания (устойчивости, объема, переключения, распределения), на развитие образной и словесно-логической структурной памяти, стимуляцию и тренировку воображения; дидактически предусмотрена технология учета низкой работоспособности этих детей на первом году обучения, учтен режим переключений, четко выдержана логика урока, материал компонуется небольшими блоками, которые ребенок успевает воспринять и усвоить даже за короткий промежуток времени. Специально предусмотрена система заданий на развитие саморегуляции (задания для свободного выполнения на выбор), система заданий на развитие речи и вербально-логического мышления.

Основным принципом построения системы заданий в уроке и в системе уроков является базовое положение теории развивающего обучения: *содержание деятельности ребенка должно представлять собой интеллектуальную познавательную задачу*. Мы полагаем необходимость соблюдения этого положения обязательной для системы КРО математике. Безусловно, методически эта задача должна быть так выстроена, чтобы дети могли с ней справляться при минимальной и желательной незаметной детям помощи педагога.

Рассматриваемая концепция имеет также целый ряд специфических, методикоматематических особенностей, например, разведение в первом полугодии этапов изучения устной и письменной нумерации; раздельное знакомство с действиями сложения и вычитания; разведение понятий десятичного и разрядного состава; адаптированная к возможностям детей со слабым развитием словесно-логической памяти система формирования вычислительных навыков, при которой главный упор делается на визуальные технологии; адаптированная к недостаточности развития словесно-логического мышления система обучения решению задач и т.д.

Отличительной чертой предлагаемой системы от развивающих систем, ориентированных на норму развития, является ее

ориентировка на «второй способ научения», по определению С.Л. Рубинштейна: «...Существуют... два вида учения или, точнее, два способа научения и два вида деятельности, в результате которой человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями, как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности, в которую он включен». В качестве «другой деятельности» в предлагаемой системе используется *конструктивная деятельность ребенка с разнообразными моделями изучаемых понятий и отношений*. Внешне привлекательный результат этой деятельности (забавный рисунок, аппликация, конструкция) является средством и способом формирования мотивации деятельности ребенка: ему хочется сделать это самому, получить в свое распоряжение, экспериментировать с полученной конструкцией. Дети очень ревностно относятся к результатам своей работы: гордятся ими, демонстрируют сверстникам, родителям, подолгу с удовольствием рассматривают свои тетради и альбомы, просят рамки домой и с гордостью дарят учителю и воспитателю свои самостоятельные работы. Таким образом, формируется, собственно, то, что в дидактике принято называть «познавательные интересы», «познавательная активность», «мотивация познавательной деятельности». Косвенный способ формирования этих компонентов познавательной сферы несколько не умаляет его результатов и не противоречит общей теории учебной деятельности. «Жесткое» понимание принципа осознания детьми содержания и цели учения, принятого в теориях развивающего обучения, разрабатываемых для детей с нормой развития (Л.В. Занков, В.В. Давыдов), не имеет смысла при работе с детьми с задержкой развития, поскольку они фактически находятся на дошкольном уровне, а чем младше ребенок, тем меньше может педагог рассчитывать на осознание им внутренней мотивации учения. Такое осознание не всегда имеет место не только в начальной

школе при норме развития, но даже и в средней и старшей школе.

Построение процесса учения на доминировании внутренней мотивации деятельности ребенка возможно в том случае, когда цель этой деятельности значима для ребенка и понятна ему, в этом случае она ребенком принимается (интериоризуется) и превращается в «двигатель» его собственной активности. Содержание учения (которое в данном случае явилось средством формирования цели) в этом случае осваивается легко и без всякого принуждения, легкость освоения влечет за собой возможность большей «плотности» этого содержания, т.е. большего объема. При этом собственно учебные навыки и предметное содержание осваиваются ребенком как следствие и результат интересной ему деятельности, происходит через подсознание, через четко организованный процесс «периферийного восприятия», с опорой на первую правополушарную систему восприятия. Речевой уровень общения субъектов этого процесса на данном этапе главным образом *фиксирует результаты* деятельности восприятия и осмысления. Быстрое и объемное усвоение детьми как самих видов деятельности с содержанием, так и непосредственно содержание приводит к стимулированию общего умственного и психического развития каждого ребенка. У одних детей это приводит к яркому проявлению способностей, заложенных в них природой, или помогает раскрытию потенциала, который по тем или иным причинам задержался в своем «раскрытии»; у других — к общему изменению (коррекции) интеллектуального потенциала; у третьих приводит к коррекции и компенсации недостатков и задержек развития познавательных процессов. Главное в этой работе — система, рассчитанная не на один год, не пропускающая ни одного дня, не откладывающая коррекционно-развивающую работу на потом.

Оценивая результаты обучения математике детей с задержкой развития, мы хо-

тели бы отметить, что детям очень нравится такая система работы, они ждут уроков математики, готовы заниматься ею дополнительно по собственному почину и предпочитают математику всем другим урокам. На наш взгляд, это достаточно показательный результат обучения, поскольку формирование мотивационной стороны учебной деятельности сегодня считается не менее важной стороной процесса обучения, чем усвоение содержательной стороны. Значимый коррекционно-развивающий эффект предлагаемой методической системы подтверждается результатами независимых обследований, проводимых ежегодно школьными психологами. Что же касается усвоения содержательной стороны (математики), то ее хорошее усвоение в предлагаемой системе происходит как следствие повышения общего уровня развития ребенка, что согласуется с базовыми положениями теории развивающего обучения Л.В. Занкова.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
2. Кумарина Г.Ф. и др. Коррекционная педагогика в начальном образовании. М., 2001.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.
5. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты. М., 1999.
6. Ясюкова Л.А. Особенности развития детей в зависимости от программ обучения // Практическая психология. СПб., 1998.
7. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе. М., 1987.
8. Занков Л.В. Беседы с учителем. М., 1970.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Банк заданий к урокам чтения

А.В. АЙГИШЕВА,

учитель средней школы № 24, г. Белорецк, Башкортостан

Работа в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО) сложна тем, что ученики быстро теряют интерес к какому-либо виду работы. Особенно это заметно на уроках чтения. Часто в этом виноват и сам учитель: использует на уроках 2–3 вида привычных упражнений. Чтобы избежать подобной ситуации, увлечь детей и добиться хороших результатов, я поступила следующим образом. Составила список всевозможных упражнений, направленных на формирование навыков чтения, известных из литературы, собственного опыта и опыта других учителей (банк заданий). Все виды работ разделила на три группы (хотя деление довольно условное): задания, направленные на отработку техники, выразительности и осмысленности чтения.

Упражнения для развития техники чтения.

1. Чтение вслух.
2. Чтение про себя.
3. Чтение жужжащее.
4. Чтение хором.
5. Чтение в темпе скороговорки.
6. Чтение «цепочкой» (по одному слову, предложению, абзацу).
7. Динамическое чтение. На доске или карточке записан столбик из 5–7 слов с постепенным увеличением количества букв в словах.
8. Бинарное чтение. Один текст читают два ученика одновременно.
9. «Очердь». Сначала читает учитель, затем ученики читают тот же самый текст.
10. «Буксир»:
 - а) учитель читает вслух, изменяя скорость чтения. Ученики читают вслух, стараясь успеть за учителем;
 - б) учитель читает вслух, дети про себя. Учитель останавливается, ученики показывают слово, где остановился учитель.
11. «Ловушка». Учитель или хорошо читающий ученик читает знакомый текст и

заменяет некоторые слова синонимами. Ученики ищут эту замену.

12. «Прыжки». Чтение через слово.
13. «Голова и хвост». Учитель или ученик начинает читать предложение, дети быстро его находят и дочитывают все вместе.
14. «Первый и последний». Чтение первой и последней буквы в слове; первого и последнего слова на строчке, первого и последнего слова в предложении.
15. «Прятки». Нахождение в тексте слова с определенным признаком (начинается на букву *а*; состоит из двух слогов; с ударением в конце слова и др.).
16. Круговое чтение. Небольшой текст читают по одному слову друг за другом несколько раз.
17. «Кто быстрее?». На доске написано предложение, на столе рассыпаны тексты. По сигналу ученики ищут в текстах данное предложение.
18. «Фотоглаз»:
 - а) на доске столбик слов, которые ученики читают определенное время. Слова закрываются, дети по памяти называют прочитанные слова;
 - б) учитель показывает кадр диафильма, ученики должны воспроизвести подпись к кадру.
19. «Угадай»:
 - а) антиципация слов, предложений, словиц;
 - б) чтение текста через решетку.
20. «Найди меня». На листах написаны строчки букв, между буквами «спрятаны» целые слова. Их нужно найти.
21. «Счет слов». На максимальной скорости дети читают текст и одновременно считают слова. Перед чтением ученикам задается вопрос, на который они должны ответить после окончания работы.
22. «Сканирование». За 20–30 секунд ученики «пробегают» глазами текст в поисках важной информации.

Упражнения для формирования навыков выразительного чтения.

1. Артикуляция: гласные и согласные звуки, слоги различных видов.

2. Чтение труднопроизносимых слов (*демократия, экскаватор, эскалатор*).

3. Чтение скороговорок.

4. «Окончания». Повышенное требование к четкости окончаний слов. Упражнение длится не более 30 секунд.

5. Выделение голосом то одного, то другого слова в предложении.

6. «На одном дыхании». Сделать глубокий вдох, прочитать предложение от начала до конца.

7. Выборочное чтение вопросительных и восклицательных предложений.

8. Чтение одного предложения с разной интонацией.

9. «Эхо». Учитель читает 1–2 строчки стихотворения, ученики повторяют его с той же интонацией.

10. «Ускорение». Одно предложение повторяется несколько раз, постепенно увеличивая темп и силу голоса.

11. Разметка текста: паузы, логическое ударение, усиление или ослабление голоса.

«Папа Карло: — А я-то думал, | мы тут, по крайней мере, | найдем кучу золота и серебра, а нашли всего-навсего старую игрушку».

12. Чтение под музыку. Сначала учитель сам подбирает соответствующую мелодию к тексту. В дальнейшем предлагает ученикам 3–4 фрагмента мелодий. Дети должны выбрать ту, которая больше подходит к тексту, и прочитать текст под музыку.

13. Чтение-пение. Выбирается мотив знакомой песни и пропеваётся текст стихотворения или небольшого рассказа.

14. Словарь настроений (см.: Начальная школа. 1997. № 2. С. 37). Прочитать текст, выбрать из словаря «подходящее настроение, прочитать еще раз, пытаясь это настроение передать.

15. Чтение с настроением. Один ученик читает текст, другие должны угадать его настроение.

16. «Голоса». Чтение текста, подражая чьему-либо голосу (старушки, ребенка, слона и др.).

17. «Замена». Чтение с изменением голоса героя (например, слова кошки голосом мышки).

18. Чтение по ролям.

19. Чтение по ролям без слов автора.

20. Инсценирование.

21. Дикторское чтение. Текст делится на части, каждый «диктор» готовится заранее, чтобы показать образец чтения. Учитель занимается с каждым «диктором».

22. Конкурс чтецов. Ученики готовятся самостоятельно.

Упражнения для понимания смысла текста.

1. Словарная работа. Чтение слов и объяснение их лексического значения.

2. Озаглавливание текста.

3. Деление текста на части, составление плана.

4. Определение темы текста, главной мысли.

5. Определение типа текста.

6. Подбор иллюстрации к тексту.

7. По иллюстрации определить содержание текста.

8. Составление диафильма. Текст делится на части и распределяется между детьми. Ученик читает свой отрывок, выполняет к нему рисунок и делает короткую подпись. Все рисунки скрепляются друг с другом и используются для краткого пересказа.

9. Выборочное чтение. Найти в тексте описание героя, природы и др.

10. Работа по вопросам учителя, учебника или ученика.

11. Чтение для подготовки к пересказу.

12. «Пропущенное слово». Учитель читает текст и пропускает одно слово. Дети должны вставить слово, подходящее по смыслу.

13. Восстановление логической последовательности текста. Статьи из журналов, газет разрезаются на части, перемешиваются и даются ученику в конверте.

14. Восстановление текста. Небольшой текст пишется крупными буквами на листочке, разрезается на мелкие кусочки. Бригада из 2–3 человек восстанавливает текст. Задание можно усложнить, если в конверт положить кусочки из других текстов или смешать несколько статей.

15. Распространение предложений.

В I–II классах по вопросам учителя, в III–IV — самостоятельно.

16. Фантограммы. Различные фантазии при работе с текстом:

а) в хорошо знакомом тексте изменяется одно условие (герой, время года, место действия и др.). Ученики фантазируют, как изменится содержание;

б) придумать продолжение рассказа;

в) всем ученикам раздаются листы, на которых написаны 2–3 фразы (одни и те же). Это начало рассказа. Дальше каждый продолжает по-своему. Затем рассказы зачитываются и определяются лучшие.

17. Составление кроссвордов по тексту.

18. Викторины по одному большому произведению или нескольким маленьким.

19. Мини-сочинения с целью анализа характера или поступка героя.

20. Подбор загадок к словам из текста.

21. Подбор пословиц и поговорок, раскрывающих тему текста.

22. Составление ребусов к словам из текста.

В первые годы своей педагогической деятельности я использовала большинство этих упражнений. Но не всегда добивалась желаемого результата, так как работа проводилась от случая к случаю. Теперь при подготовке к уроку я выбираю из банка несколько упражнений (в зависимости от класса, текста, целей урока и др.) и отмечаю это в списке. Хорошо видно, какие задания уже выполнялись, а над чем еще предстоит работать.

На каждом уроке выполняются следующие виды заданий: работа над артикуляцией, разучивание скороговорок, словарная работа, жужжащее чтение.

Для работы над техникой чтения одно упражнение использую несколько уроков подряд. После того как дети привыкают к заданию и большинство начинает его успешно выполнять, я выбираю новое задание. Работа по формированию выразительности и осмысленности чтения проводится в медленном темпе. Иногда одно и то же задание выполняется в течение 1–2 месяцев.

Такая работа позволяет достигнуть неплохих результатов. В 1999 г. в нашей

школе впервые открыли III класс КРО. В него были зачислены 9 учеников из III–IV классов, позже прибыли еще 3 ученика из Чеченской Республики (они почти не говорили на русском языке). Входной контроль показал, что навыки чтения у 9 учеников соответствуют уровню I–II классов, техника чтения — 18–35 слов в минуту; у двух учеников проверить технику чтения не удалось (почти не умели читать); вновь прибывшие знали только буквы. К концу IV класса техника чтения увеличилась до 80–130 слов в минуту, лишь у 3 учеников колебалась в пределах 55–65 слов в минуту.

В 2001 г. мне дали малокомплектный I/III класс КРО. Дети имели очень слабые знания (не знали букв, не различали цвета, плохо ориентировались в окружающем мире). За год у учеников III класса удалось увеличить технику чтения на 15–20 слов, но норму выполнила только одна ученица. А ученики I класса в конце учебного года читали со скоростью 25–50 слов.

Банк заданий постоянно пополняется. В следующем учебном году начатая работа будет продолжена.

Предлагаем читателям использовать опыт А.В. Айгишевой на уроках технологии.

Пяльцы для вышивания

Из пластикового ведерка из-под майонеза легко сделать пяльцы для вышивания.

От ведерка надо отрезать верхнюю часть, чтобы осталось кольцо (белое); в крышке вырезать середину — получается второе кольцо (желтое). При вышивании ткань зажимается между двумя кольцами. В I–II классах такие пяльцы делают родители, а ученики III–IV классов могут сделать их уже самостоятельно.

Для готовых вышивок из обычных пластмассовых банок из-под майонеза можно сделать рамки, пользуясь тем же способом. Вышивка зажимается между кольцами, ткань подрезается по форме рамки, для крепости кольца можно приклеить друг к другу.

Преодоление и предупреждение ошибок при чтении и письме в классах коррекции

Из опыта

Л.В. ВОРОНОВА,

учитель-логопед, школа № 3, г. Покачи, Тюменская область, Ханты-Мансийский АО

В последнее время многие учащиеся начальной школы испытывают затруднения в обучении письму и чтению. Русский язык очень сложен по своей структуре, поэтому, чем раньше начать обучение ребенка грамотному письму и чтению, тем легче ему учиться в школе. Если ребенок к концу I класса бегло читает, то успевает по всем предметам. Скорость чтения у отстающих, неуспевающих детей гораздо ниже нормы, они не любят читать, чтение становится механическим, прочитанное усваивается плохо. Безграмотное письмо тоже вызывает негативное отношение к процессу овладения и применения правил русского языка. Учитывая, что здоровых детей в наших школах очень небольшой процент, что в нашем северном городе из-за усилившейся в последние годы миграции живут дети разных национальностей, для которых русский язык не является основным, т.е. в семьях чаще всего говорят на родном языке, что больше половины первоклассников не посещали детские сады и их никто не готовил к школе, я строю свою работу по следующим направлениям:

1) планирую коррекционные занятия для детей с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим недоразвитием (когда дети не различают звуки на слух и имеют нарушения звукопроизношения);

2) работаю с детьми, у которых имеются языковой барьер и нарушения речи;

3) провожу профилактические упражнения по предупреждению ошибок в чтении, письме у первоклассников.

Фронтальная часть работы включает в себя:

1) закрепление правильного произношения звуков в слогах, словах, предложе-

ниях (материал по автоматизации звуков подбираю с учетом отработки лексико-грамматического строя языка);

2) развитие фонематического анализа и синтеза слов. Дети определяют количество звуков в слове, их последовательность, называют определенные звуки по вопросам: «Сколько звуков в слове?», «Какой звук первый?», «Какой второй?», «Предпоследний?», составляют слово с определенным количеством звуков по схемам из 2, 3, 4... звуков.

С целью совершенствования навыка чтения использую упражнения: на замену в слове первого звука на какой-либо другой: *дом — лом, ком, том, сом...*;

чтение слов обычным способом и в обратном порядке: *кот — ток, сорт — трос, шорох — хорош*;

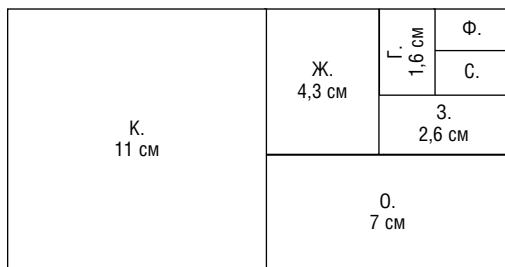
добавление букв в начале, середине, конце слова: *тол — стол, рот — крот, дар — удар, сова — слова, рот — рота*;

добавление букв к одному и тому же слову, чтобы получились новые слова: *па — пар, пары, парад, паруса...*; *ко — кот, коза, косы, кошка, корова, корыто*;

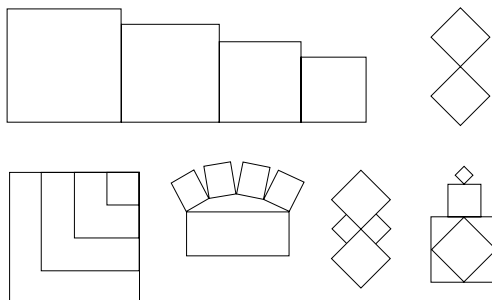
исключение буквы из слова: *роса — оса* и т.д.

Большое внимание уделяю обогащению словарного запаса по различным темам, так как запас представлений об окружающей жизни у детей-логопатов мал. Провожу много упражнений на развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания.

Первоклассники с интересом играют в игру «Головоломка золотого сечения» (Калейдоскоп игр. Л., 1990). Игра состоит из шести квадратов цветов радуги и одного прямоугольника, серии таблиц-образцов:



По эталонной таблице, которая висит за спиной ученика, надо, посмотрев внимательно, воспроизвести данную фигуру, орнамент, узор...



У детей конверты с набором цветных фигур. Образец нарисован черной тушью, размеры фигур в конвертах и на эталоне одинаковы.

Все дети работают по-разному. Один ребенок выполняет задание сразу, другой — постепенно, так как не удерживает в памяти количество и расположение фигур, третий будет смотреть и искать элементы на ощупь.

Игра выявляет многое: владение процессом сравнения, умение проверять правильность выполнения работы, соотнесения величины образца со своим набором, умение создавать, придумывать свои фигуры.

Уделяю внимание развитию мелкой моторики рук. Это обводка, штриховка, шнуровка, «вышивание» большими стежками по образцу, моделирование букв из различных предметов: пластилина, палочек, спичек, шнура, из элементов букв, реконструирование букв.

Развиваю тактильные ощущения. Это игры «Узнай букву на ощупь», «Чудесный мешочек», «Волшебная шкатулка», «Подарок от Незнайки». Задания: написать букву на спине друга, своей ладошке, колене, в воздухе.

На всех занятиях совершенствуют пространственно-временные ориентировки на листе бумаги, на себе, товарищах, окружающих предметах.

Чтобы дети четко усвоили понятия «вверх», «вниз», «вправо», «влево», проводим игру «Электронная муха». На доске крепится крупное пособие, все дети имеют перед собой лист с квадратной сеткой. В центре сетки точка — «электронная муха», которая может перемещаться только по сигналу и только на одну клетку в пределах данного поля. Сначала дается один сигнал, например «вверх», «вниз», и называется место остановки. Постепенно темп ускоряется и увеличивается количество перемещений от 2–3 до 8–10.

Дети легко усваивают понятия, а также запоминают названия квадратов.

8	4	6
3	1	2
9	5	7

1 — центральный квадрат;
2 — правый центральный квадрат;
3 — левый центральный квадрат;
4 — верхний центральный квадрат;

5 — нижний центральный квадрат;
6 — правый верхний квадрат;
7 — правый нижний квадрат;
8 — левый верхний квадрат;
9 — левый нижний квадрат.

Можно нарисовать вместо квадратов окна и в каждом окне поместить членов семьи (папу, маму, дедушку, бабушку, дочь, сына) и их любимых домашних животных (кота, собаку, птицу), летать будет не муха, а птичка. В такой игре можно закрепить знание предлогов (*над, под, к, из...*, вопросов (к кому? над кем? с кем? кого? кто? под кем?) и падежные окончания существительных.

Освоив игру «Электронная муха», учащимся предлагаются диктанты для рисования орнаментов и букв.

С целью профилактики нарушений письма и чтения учу детей определять буквы, написанные на карточках, где представлены как правильные, так и ложные буквы, половинки букв.

Даю образец полного ответа с использованием в речи таких понятий, как «звук», «буква», «слог», «слово», «предложение», «словосочетание».

Ребята учатся составлять схемы предложений, подбирать по схемам предложения, слова, характеризуют звуки, сравнивают, сопоставляют, анализируют, делают выводы.

Обучаю детей пересказу коротких рассказов, рассказов со смыслом, рассказов по серии картинок (М. Радлова «Рассказы в картинках»), по одной картинке, по началу или концу рассказа, по опорным сигналам, составляем связный рассказ из двух текстов, прочитанных вперемешку, либо из двух текстов из смешанных фраз.

Трудно, но интересно учащимся составлять связный рассказ из обрывочных фраз, словосочетаний.

Осваиваем разговорную, описательную, повествовательную формы речи. Диалоги по телефону «Звонок другу», «Поговори с бабушкой», «Опиши новогоднюю елку», «Воскресный день», «Школа будущего...».

Для развития навыков и умений устной речи использую наглядное пособие Т.К. Кирш, Н.Г. Крыловой, И.Б. Соколовой «Диспут». Серии сюжетных рисунков «Два решения» (бабушка уходит на заслуженный отдых. Чему посвятить себя: личному отдыху, занятиям спортом, слушанию музыки в концертных залах или уходу, стирке, готовке обедов для детей и внуков). Нужно аргументировать выбранное решение, уметь доказать правильность. Серия рисунков «Возможны варианты», «Что делать?» обеспечивает связь с жизнью, способность к поиску, воспитывает чувство долга, хорошее отношение к людям, окружающей природе, животным. Например:

сидящая под дождем собака и отношение разных людей к ней;

включенная на всю громкость музыка из окна одной квартиры и реакция соседей;

турист, нашедший волшебный кувшин, и примеры его пожеланий: стать падишахом, силачом, иметь гору золота и пр.

А как бы вы поступили? Почему?

Хочу поделиться с коллегами несколькими интересными играми и упражнениями, которые помогают делать первые шаги в стратегии грамотного письма. Они проводятся с учетом различия детей по типам восприятия, переработки и хранения информации.

Упражнение «Предложение на две части» (дети работают в паре).

Предложение из 6–8 слов читает один раз взрослый. Дается установка на выполнение необычного упражнения:

«Первую часть прослушанного предложения запоминает и проговаривает первый ученик, вторую часть проговаривает второй ученик, а третий повторяет все предложение целиком. Только после этого предложение записывается в тетрадь. Когда читается следующее предложение, третий ученик становится в паре с первым учеником и будет проговаривать первую часть предложения, а четвертый ученик будет проговаривать вторую часть, сидящий за следующей партой ученик повторит предложение целиком, и весь класс записывает его».

Эта игра дает возможность быть внимательными и принять участие в работе всем детям. Сначала дети путаются и не уверены в запоминании последовательности и делении предложения на части, пропускают слова, добавляют по смыслу свои, но после двух-трех повторений игры увлекаются, у них быстро формируется навык дифференцированного восприятия слуховой информации и ее хранения.

Можно модифицировать упражнение. На другом уроке можно попросить учеников самостоятельно написать все предложения, которые они помнят, или написать после того, как поработают две-три пары.

Очень нравится учащимся на логопедических занятиях игра «Заколдованные слова», основанная на восприятии зрительных и слуховых анаграмм. В словах переставляют буквы или слог таким образом, чтобы слуховое восприятие самого слова не нарушалось, а было очень похожим.

Несколько слов пишутся на доске и прочитываются взрослыми: «мосалет», «толопок», «загета», «людихольник», «мочедан». «Заколдованные слова» учат детей вслушиваться, чтобы определить слово, «расколдовать» его.

Проигрываем два варианта «заколдовывания» слов из двух-трех слогов:

1) «заколдовывают» слова в два слога. Эти слова заставляют детей слышать себя, так как, чтобы их «расколдовать», нужно непрерывно произносить и слушать, что при

этом получается: «палам», «батру», «вадро», «кавил», «калож», «гарза», «часве», «кавет», «загла», «лецпа», «тухпе», «розмо»;

2) «алвитфа», «мерепена», «локодец», «мепельни», «бакачки», «кушкаку», «ми-коксы» и т.д.

Кроме развития слухового восприятия эта игра помогает детям грамотно писать сами слова, особенно словарные, которые надо запомнить. Ученики начинают более конкретно слышать слова, и процесс «расколдовывания» помогает им опираться при письме на «тренированное в игре произношение», на опыт внутренней работы со словом. Слова, которые не поддаются «расколдовыванию», записываются учащимися в столбик в том варианте, который они слышат, так как не все воспринимают слова на слух, кому-то нужно его и увидеть.

С интересом играют дети в игру «Считаем буквы у доски». Например: дается задание записать 1, 3, 5, 7-ю буквы в слове *тетрадь*. Одни учащиеся создают зрительный образ слова *тетрадь*, другие произносят внутренним голосом это слово, чтобы вычленив нужные буквы, третьи загибают пальцы на нужных буквах. Неважно, как выполнялось задание, так как слово в любой другой ситуации будет записано правильно.

Записать в тетради:

2, 3, 4-ю буквы в слове *ученики* (*ч, е, н*);

1, 3, 5-ю буквы в слове *Незнайка* (*Н, з, а*);

2, 4-ю и предпоследнюю буквы в слове *новости* (*о, о, т*) и т.п.

Каждый ребенок строит свою стратегию выполнения данного задания. Сначала дети

выполняют его медленно, затем просят «загадать» слова посложнее. Формируются навыки самоконтроля, гордость за правильное выполнение задания.

Нравится детям также игра «Придумай больше слов».

Вот какие слова можно составить из букв слова *гастроном*:

гном, гомон, гора, агроном, астроном, сам, сом, сон, сор, срам, стан, сто, стон, рог, рост, рота, омар, он, она, оса, острог, нога, нора, норма, нос, маг, март, матрос, морс, мор, морг и т.д.

Это не весь перечень возможных придуманных слов.

Коррекционная работа по устранению недостатков в процессах чтения и письма будет иметь больший положительный успех при содействии учителей и родителей. С этой целью провожу консультации, намечаю единый план помощи ребенку, рекомендую использовать различные пособия, например, такие, как «250 упражнений для развития устной речи» Е.Г. Юровой, «Коррекция письменной речи» Е.А. Нефедовой, О.В. Узоровой, «Как научить ребенка думать и говорить» Е.Д. Худенко, Т.С. Мельниковой, С.Н. Шаховской, книги Л.Г. Пармоновой, специально написанные для родителей и интересные для ребенка. Совместными усилиями мы добиваемся, чтобы учащиеся стремились получать знания самостоятельно, испытывали потребность узнавать новое в учебной деятельности, радовались достигнутому результату, верили в себя и в свои возможности.

Мягкий и твердый разделительные знаки

Урок обучения грамоте

Е.В. КАРАСЕВА,

учитель начальных классов ГОУ «Начальная школа — детский сад» № 1822, Москва

К уроку в классе коррекционно-развивающего обучения материал подобрать бывает трудно. Как известно, дети с задержкой психического развития (ЗПР) быстро утомляются, поэтому упражнения должны быть интересными, но простыми, небольшими по объему.

Учащиеся работают активно на уроке только тогда, когда задания их увлекают или содержат элемент новизны.

Успех на уроке хочется много, но так, чтобы дети не заметили трудностей. Тогда их лица светятся радостью, оттого что у них все получается.

Особое внимание приходится уделять развитию связной речи, так как словарь детей с ЗПР очень беден.

На изучение мягкого и твердого разделительных знаков в планировании было отведено два урока. Так как в учебнике «Русская азбука» (авторы В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько, В.Д. Берестов) два многозначных слова (*хвосты* и *ключи*) находятся на одной странице, а детям с ЗПР усвоить материал в таком объеме очень сложно, то я посчитала целесообразным разделить учебный материал и на каждом из уроков познакомить учащихся только с одним новым словом. Работу с учебником на представленном уроке было решено не использовать.

Тема: «Мягкий и твердый разделительные знаки (закрепление)».

Цели: а) коррекционно-образовательные: сформировать умение у учащихся отличать твердый и мягкий разделительные знаки от других букв; продолжить работу над расширением словарного запаса у учащихся; продолжить работу по обучению пересказу;

б) коррекционно-воспитательные: воспитывать у учащихся интерес к чтению; познавательный интерес к природе; формировать сознательное отношение к учебе;

в) коррекционно-развивающие: продолжить работу над развитием связной речи учащихся; над развитием переключаемости внимания.

Оборудование: карточки-«слоги», картинки с изображением животных; магнитные экраны у детей для обратной связи; картинки с иллюстрациями многозначности слов (*хвосты*, *ключи*); фланелеграф и опорные картинки к пересказу текста; металлофон; магнитофон с записью «Звуки леса»; листы со слогами для работы за партой.

Ход урока.

I. Организационный этап.

— У нас урок обучения грамоте. Кто готов приступить к работе, сядьте ровно и красиво.

Учитель проверяет готовность к работе по рядам.

II. Этап актуализации знаний, умений и навыков (ЗУН).

1. Речевая разминка.

— С какими буквами мы вчера познакомились? В чем их особенность? Какие буквы разделяют твердый и мягкий разделительные знаки? Как мы их различаем? Как их надо читать?

Учитель показывает таблички со слогами. Учащиеся читают их хором, затем слабые дети читают по одному:

ЛЬЯ ВЬИ ЛЯ МЬЯ СЬЕ БЬЕ ВЬЕ БЕ ВИ

— Чем отличаются твердый и мягкий разделительные знаки по внешнему виду? («Хвостиком».)

На предыдущем уроке мы познакомились с многозначным словом *хвосты*.

Где в жизни мы встречали слово *хвосты*? (*Хвосты* есть у самолетов, у животных, у растений, у комет.)

2. Выполнение задания «Найди слова».

— На доске написаны слоги. Прочитаем их по столбикам:

Л Я Д О О Б Е З Ъ Я Н А Ш К О
Т Ъ К Е Н Г У Р У П О Б Ы И З М Е Я
Среди этих слогов спрятались слова.
Найдите их и шепните мне на ушко.

Дети находят слова: *обезьяна, кенгуру, змея.*

3. Выполнение задания «Соедини слоги».

— Возьмите листочек у себя на парте. По нему мышка бежала, хвостиком махнула и разделила слова на две части.

Прочитаем:

ЛО	БА
ПТИ	ПИОН
РЫ	ШАДЬ
СКОР	ЦА

Возьмите карандаш. Соедините части слов. У вас появятся названия животных.

Коллективная проверка у доски.

У детей получаются слова: *лошадь, птица, скорпион, рыба.*

— А сейчас я буду показывать вам картинку с изображением одного из животных. Вы составите предложения, для чего этому животному служит его хвост.

Учитель показывает картинки с изображениями животных, встретившихся в задании 2 и 3. Дети по очереди составляют предложения, например: *Лошади нужен хвост, чтобы отгонять мух. Обезьяне хвост служит третьей рукой. Скорпион хвостом защищается от врагов. Птице хвост помогает летать и т.д.*

— В каких названиях животных нам встретился мягкий знак?

В каком из этих слов мягкий знак — разделительный?

Как определить, какой знак надо писать в слове?

4. Выполнение задания «Вставь букву».

— Возьмите свои экраны. На доске написано четыре слова. Прочитаем их:

ВОРОБ_И	ПОД_ЕМ
ПОД_ЕЗД	ДРУЗ_Я

Из этих слов «убежали» мягкий и твердый разделительные знаки. Покажите на экранах, какой знак надо вставить.

Учитель проверяет «светофориком» правильность выбора знака. После проверки дети вставляют буквы в слова на доске.

5. Выполнение задания «Продолжи предложение».

— Я назову предложение. Вы добавляете в него по одному слову.

Друзья пришли.

1-й ученик. Друзья пришли в парк.

2-й ученик. Друзья пришли в парк зимой.

3-й ученик. Друзья пришли в парк зимой играть.

4-й ученик. Друзья пришли в парк зимой играть в снежки и т.д.

6. Физкультминутка.

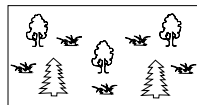
— Встаньте. Если в слове вы услышите твердый знак, наклонитесь вперед, если мягкий знак — мягко прыгните: *листья, подъемник, деревья, соловьи, съел, объявление, братья.*

III. Этап закрепления знаний.

1. Работа с текстом.

— Посмотрите, пожалуйста, на доску. На доске написан текст. Давайте его прочитаем по одному предложению:

*Жаркий выдался день.
Ольга и Илья пошли в*



Деревья укрыли ребят в тени. Под ногами бежали шустрые

РА МУ ВЪИ

Внизу журчал ручей. Ребята спустились к ключу.

Он бил из земли. На дне родника барахтался

Ж К

Дети попили ? *воды.*

По ходу чтения рассказа дети заменяют картинки и ребус словами: *роща, муравьи, жук.*

2. Выборочное чтение (по вопросам).

— Где укрыли ребят деревья?

Где журчал ручей?

Кого увидели ребята на дне родника?

Придумайте сами вопрос к тексту. (Какой был день? Куда спустились ребята? И т.д.)

Найдите в тексте слова с разделительным мягким знаком.

В последнем предложении пропущено слово. Добавим его. (Чистая вода, холодная вода, прозрачная вода, вкусная вода.)

3. Повторное чтение текста и ответы на вопросы.

— Придумайте предложение, которым можно закончить текст. (Как хорошо в лесу! Ребята вернулись радостные домой. И т.д.)



Откуда мальчики попили воды?

Как по-другому в тексте назвали ручей?
(Родник, ключ.)

Какое из этих слов вам не привычно?
(Ключ.)

Давайте посмотрим на рисунок. Вот как выглядит ключ.

Учитель показывает рисунок.

— Объясните, почему говорят *бьет ключом*?

4. Обучение пересказу.

Учитель закрывает текст.

— Давайте попробуем этот текст рассказать.

Учащиеся пересказывают текст по предложению. По ходу рассказа учитель на фланegraфе выставляет опорные картинки. (Ольга, Илья, роща, муравьи, ручей, жук.)

Повторный пересказ выполняет один ученик (по опорным картинкам).

5. Физкультминутка.

— Мы увидели на рисунке, как выглядит родник. Как по-другому мы его назвали? А сейчас мы услышим, как журчит родник. (Аудиозапись «Звуки леса».)

Под звуки природы дети делают зарядку для глаз.

6. Работа над многозначностью слова.

— Закройте глаза и скажите, что это за звук? (Учитель звенит дверными ключами.)

Объясните, для чего нужны ключи?

Закройте глаза. А чей это звук? (Звучит любой музыкальный инструмент, например металлофон.)

Да, это звучала музыка. Музыку записывают нотами. В начале нотной строки ставится специальный знак, например скрипичный ключ. Вот как он выглядит. (Учитель показывает рисунок.)

Повторите, какие бывают ключи?

Ученики называют, а учитель вывешивает на доску рисунки ключей.

— Есть еще один ключ. Послушайте загадку и отгадайте ее.

Этот ключик не простой,
Этот ключ мастеровой,
С папой чинит он машину,
Крутит гайку и пружину.

(Гаечный ключ)

IV. Подведение итогов урока.

— С каким новым словом мы сегодня познакомились? Какие бывают ключи? О каких знаках мы сегодня говорили? Чему мы сегодня научились?

Нарисуйте дома разные ключи.

Обучение русскому языку в классе коррекции

Л.М. МАЛАХОВА,

учитель начальных классов средней школы, п. Новая Игирта,
Нижнеилимский район, Иркутская область

Н.И. ПОПОВА, психолог

А.И. КАРНАУХОВА, логопед, олигофренопедагог

Второй год я работаю в классе коррекции. В этом классе учатся дети, имеющие отклонение в соматическом и нервно-психическом состоянии здоровья, с низким уровнем готовности к школьному обучению.

Чтобы вовлечь этих детей в учебный процесс, я стремлюсь как можно чаще использовать на уроках игровые моменты, но с условием, что это не просто развлече-

ние, а обучающие, развивающие формы работы, которые непосредственно связаны с темой урока. Я хочу поделиться опытом проведения коррекционного занятия в таком классе. Занятие проводилось совместно с психологом и логопедом нашей школы, с которыми я работаю в тесном контакте.

Тема: «Родственные слова».

Цели: упражнять детей в подборе родс-

т-венных слов; развивать у детей внимание, память, словарный запас.

1. Психологическая разминка (эмоциональный настрой ребенка).

Все дети стоят кругом, взявшись за руки.

Психолог. Здравствуйте, ребята! Я очень рада вас всех сегодня видеть. Как всегда, начнем наше занятие с упражнениями. Задание: передать друг другу по кругу легкую маленькую пушинку, чтобы она не упала, не улетела никуда. (Дети передают пушинку друг другу.) Молодцы! Спасибо! Вы смогли передать пушинку, а это значит, что на вас можно положиться в трудной ситуации. (Дети садятся.)

К нам на занятие пришли уже знакомые вам человечки. У каждого человечка свое настроение. А с каким настроением вы пришли сегодня на занятие? Нарисуйте, пожалуйста, того человечка, у которого настроение такое же, как у вас.

2. Учитель. Я сейчас почувствовала, что у меня дружные ребята, одна семья. А как называют людей, которые живут в одной семье? (Родственники, родня.)

А знаете ли вы, что слова тоже образуют свои семьи? И такие слова называются *родственными*. Может, вы уже знаете, что такое родственные слова? (Ответы учеников.) Молодцы!

Чтение учителем стихотворения «Как растут слова».

Как-то много лет назад
Посадили странный сад.
Не был сад фруктовым,
Был он только словом.
Это слово, словно корень,
Разрастаться стало вскоре
И плоды нам принесло,
Стало много новых слов.



На доске вывешивается плакат с изображением чудо-дерева. К корню слова прикрепляется карточка со словом *сад*.

— Оденем это дерево. Называйте слова, которые «выросли» из слова *сад*.

Ученики называют слова, а учитель прикрепляет на дерево карточки (листочки) со словами *рассада, посадка, садовник, садовод*.

— Но у нас в саду растет еще одно дерево. На нем нет листочков. Вам нужно уга-

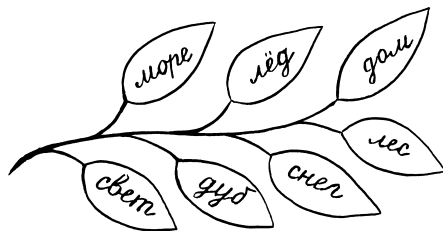
дать, какие листочки должны быть на этом дереве. Я сейчас расскажу вам сказку, а вы постарайтесь правильно подобрать родственные слова к слову *вода*.

Сказка «Чужак».

Собрались у **Воды** родственники. **Проводник** с **Водицей** беседуют. **Водолаз** с **Водопадом** на солнышке греются. **Водитель** на гармошке играет. **Водичка** по камушкам на одной ножке скачет. Даже сам **Водяной** пожаловал. И все старуху **Воду** ждут. Вышла мудрая **Вода** на крыльцо, глянула на гостей, сразу чужака заметила. Велела ему идти прочь в свою семью. Кто оказался чужаком среди родственников **Воды**? Кто из родственников **Воды** пришел к ней в гости?

Ученики называют слова, учитель прикрепляет карточки (листочки) с этими названиями на дерево.

— А теперь вы сами посадите свое дерево, корнем которого будет слово, написанное на листочках.



Дети с данными словами подбирают родственные слова и записывают их на контурах дерева, которое лежит у каждого на парте. Затем эти деревья прикрепляются к доске.

3. Физкультминутка.

4. Логопед. Проведем логопедическую гимнастику с зеркальцем.

а) Гимнастика для губ и языка.

Чередование: «улыбка — трубочка», «Качели», «Маятник».

б) — Внимательно послушайте, затем четко и ясно повторите ряды слов:

ус — усик — усище — усатый;
стол — столик — столовая — настольный;
лис — лиса — лисица — лисичка;
гриб — грибок — грибной — грибные;
сор — сорить — соринка — сориночка.

Являются ли эти группы слов родственными?

в) Работа с чистоговоркой (на картинках).

Водовоз вёз воду из водопровода.

— Найдите родственные слова.

5. Индивидуальная работа.

На столах лежат карточки с индивидуальными заданиями. Выполнив задания, дети прикрепляют к дереву карточки с изображением фруктов.

а) Найдите родственные слова, соедините их линиями. Выделите корень.

<i>мыло</i>	<i>чайник</i>
<i>сахар</i>	<i>супница</i>
<i>утка</i>	<i>хлебница</i>
<i>хлеб</i>	<i>мыльница</i>
<i>масло</i>	<i>сахарница</i>
<i>суп</i>	<i>утятница</i>
<i>чай</i>	<i>маслёнка</i>

б) Напишите названия детенышей. Выделите корень:

<i>коза — ...</i>	<i>слон — ...</i>
<i>тигр — ...</i>	<i>гусь — ...</i>
<i>кот — ...</i>	<i>медведь — ...</i>
<i>утка — ...</i>	<i>заяц — ...</i>

в) «Третий лишний». Спишите. Зачеркните лишнее слово. Выделите корень.

Сыр, сырнѳый, сырость, сырник.
Соль, солонка, солист, солить.
Горе, горный, горка, гора.
Пол, поле, половник, половичок.
Рисовать, рисунок, рис, зарисовка.
Гусь, гусыня, гусиный, густой.

г) Найдите и напишите три группы однокоренных слов. Выделите корень.

Ледник, белить, подарить, побелка, ледниковѳый, белый, подарок, ледоход, подорожный.

д) Спишите. Подчеркните родственные слова.

Я поехал рыбачить на Волгу. Рыбаки наловили много рыбы. Из рыбёшек сварили рыбный суп. А из очень мелкой рыбки мама испекла рыбка.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ ЖУРНАЛА!

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



КАРТОЧКА АВТОРА

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Должность и место работы _____

Паспортные данные

Серия _____ № _____

Когда, кем и где выдан _____

Домашний адрес

Индекс _____

Республика, область, район, город _____

Улица _____

Дом _____ корпус _____ квартира _____

Телефон _____

Дата рождения _____

Номер свидетельства пенсионного страхования _____

ИНН _____



К вопросу о приемах развития познавательного отношения к литературному тексту

Н. КУПАРАДЗЕ,

кандидат педагогических наук, главный специалист Министерства образования и науки Грузии

Литературный текст, содержащий познавательные элементы, является мощным оружием развития воображения, памяти, креативного мышления. Литературный текст можно рассматривать как один из основных источников знакомства учащихся с окружающим миром. Через литературный текст ученик вводится в мир человеческих отношений, нравственных ценностей. В.А. Сухомлинский называл чтение окошком, «через которое дети видят и познают мир и самих себя. Путь к сердцу и сознанию ребенка идет с двух сторон, с первого взгляда как будто бы противоположных: от книги, от прочитанного слова к устной речи и от живого слова, уже вошедшего в духовный мир ребенка, снова к книге, к чтению, к написанию» [1, 192]¹.

Методика чтения литературного текста должна способствовать формированию активной познавательной позиции учащихся. Литературное чтение призвано научить ученика постигать сущность читаемого, понимать его содержание; научить читать и мыслить, читать и анализировать, читать и чувствовать, читать и рассуждать и через это обогащать мысль и чувство, вызывать интерес к чтению и познавательное отно-

шению к тексту. Вне воздействия искусства трудно представить себе формирование творческой личности, способной и готовой ориентироваться в обстоятельствах современного мира и принимать самостоятельные решения. Важно, чтобы педагог пробудил и поддержал возникший познавательный интерес к литературным произведениям. Вопросы учителя должны обеспечивать глубокое понимание текста, для этого они должны содержать установку. Под последней мы, вслед за известным грузинским психологом Д. Узнадзе, понимаем «факт целостной природы, она [установка] является характеристикой активного субъекта как целого, но в то же время установка означает готовность этого активного субъекта к действию. Следовательно, в понятии установки подразумеваются оба эти момента вместе — активная личность и действие» [2, 100].

Вопросы педагога играют значительную роль в усвоении учебного материала. Вопросы бывают разные: одни требуют аргументированного ответа, другие односложного — «да» или «нет». Есть вопросы, которые помогают вспомнить текст, они ориентированы на репродукцию содержания.

¹ В статье в скобках приводятся цифры, указывающие на порядковый номер и номер страницы работы, которая дана в разделе «Использованная литература». — *Ред.*

Такие вопросы развивают память, наблюдательность. Есть и такие вопросы, которые помогают ученику перевести информацию в другой контекст — выразить свои предположения, сравнить, суммировать, обобщить, выявить, найти причины, угадать замысел автора, пофантазировать.

Опираясь на труды современных психологов (Heiman, Slomiako, Halper), считаем, что изучение литературного текста происходит наиболее эффективно, когда по нему педагог задает «правильно организованные» вопросы и когда сами дети

задают по тексту вопросы, показывающие, что они понимают прочитанный материал. Кроме того, важно, чтобы учащиеся умели сформулировать вопросы, из которых было бы видно, что они умеют интерпретировать литературный материал, сопоставлять, привлекать дополнительные факты и т.д.

Формирование (и формулирование) вопроса — это целая наука и очень деликатное дело. Даже не все взрослые люди умеют ставить вопросы, выделяя из потока информации главное [3, 39]. Нашей целью при разработке этой проблемы стало формирование установки на познавательное, эвристическое отношение к тексту. Разработанная методика была использована в классах, которые с самого начала обучения работали по программе «Письмо и чтение для развития критического мышления». Для эксперимента была разработана серия вопросов к каждому учебному тексту во II, III, IV классах. Для примера приведем типичные задания, предлагаемые ученикам IV класса, и сравним их с вопросами и заданиями, представленными в учебнике к разным текстам.

Как видим, в нашей системе вопросов и заданий к текстам есть такие, которые ориентированы на развитие логического мышления (доказать, аргументировать, построить логическое рассуждение, подобрать аргументы, сравнивать), большинство из них

Вопросы и задания авторской методики	Вопросы и задания учебника
Как вы оцениваете поступок...? Почему... поступил таким образом? Как вы считаете, что должен был сделать...? Придумайте конец истории. Придумайте новое заглавие... Вспомните пословицы, которые по смыслу соответствуют этому тексту. Что, на ваш взгляд, является причиной...? Что случится, если...? В чем смысл...? Согласны ли вы с автором? Что вы нарисуете...? Выразите свое отношение к герою... Сопоставьте поступки героев. Объясните мотивы поведения героев.	Что завещал Бог человеку? С чем сравнивает автор знание? Что сказал... народу? Кого встретил по дороге разбойник? Откуда пришли...? Что сделал...? Что решила сестра? Что ответил... отцу? К чему призывает поэт молодежь? Что увидел во сне...?

носят проблемный и обучающий характер. Ответ на вопрос и выполнение заданий учащимися предполагает активность и развитие их познавательной-мыслительной деятельности. А задания учебника ориентированы в основном на репродукцию содержания текста.

Вопросы учителя провоцируют вопросы самих учеников. Детская потребность быть взрослым, делать так, как делают взрослые, распространяется и на то, что учащиеся младших классов с удовольствием задают вопросы друг другу. Известный в методике и психологии метод взаимных продуманных вопросов и ответов приносит большую пользу, но этому навыку следует учить. Ученик задает вопрос — значит, он думает, размышляет, хочет больше знать, он любознателен. Понятно, что на первом этапе по развитию познавательного отношения к литературному тексту вопросы задает учитель. После некоторых занятий можно предложить ученикам задавать вопросы друг другу.

Следует просить учащихся задавать вопросы по тексту и самим подключаться к их разговору с вопросами, пытаясь «спровоцировать» их интерес. В начале работы у детей преобладают вопросы, ответы на которые можно легко найти в тексте, т.е. посредством таких вопросов воспроизводится содержание текста. Одни

задавали вопросы, другие отвечали, потом менялись ролями, и таким образом каждый ученик принимал участие в полилоге. Когда становится понятно, что класс изучил текст, надо предложить перевести информацию в другой контекст, пытаясь изменить ход мысли ребенка, перевести ее в новое русло: давайте подумаем, что случилось бы, если б герой поступил иначе? Как иначе мог поступить этот герой? Дети начинают обсуждать, излагать свои предположения. В экспериментальном классе обсуждался каждый вариант поступка героя, который мог бы изменить содержание произведения. Дети оценивали поступки героев и старались оказаться на их месте. На этом этапе работы вопросы детей в основном были такими: как поступил бы ты на его месте? Почему герой поступил так? Как его поступок мог повлиять на судьбу других?

Вопросы, задаваемые учащимися при изучении литературного текста, можно классифицировать следующим образом.

I группа.

Вопросы, воспроизводящие содержание текста: а) вопросы, направленные на выяснение местонахождения; б) вопросы, направленные на выяснение обстоятельств; в) вопросы, направленные на констатацию явлений и фактов; г) вопросы, направленные на выявление свойств и качеств.

II группа.

Вопросы, направленные на установление причинно-следственной связи и мотивации поступка героя.

III группа.

Вопросы, направленные на оценку поступка героя (учащиеся выражают свое отношение к героям, оценивают их поступки).

IV группа.

Ассоциативные вопросы. Они (в основном) задаются после текстов, носящих исторический и природоведческий характер. (Например, узнав что-то о царице Тамаре или о каком-либо народном герое, учащиеся хотят знать аналогичное и о других.)

На начальном этапе изучения литературного текста у учащихся преобладают

вопросы I группы, после проведения специальной работы¹ вырабатывается установка на глубокое познавательное отношение к тексту, т.е. «готовность планировать свои действия, гибкость мышления, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки» [4, 57], и начинают преобладать вопросы II и III групп. Из задаваемых вопросов в экспериментальной группе уже 70 % были направлены на установление связи (II группа) и оценку поступков героя (III группа).

Что касается контрольных классов, где работа велась по традиционной методике, у учащихся нет установки и слабо сформирован навык постановки вопроса: ученики сами не проявляли инициативу и не задавали вопросов. И если учащиеся экспериментального класса по заранее выбранным шести текстам могут задать 426 вопросов, то учащиеся контрольного класса всего 33 (причем большинство из них носят репродуктивный характер).

В этой небольшой статье мы кратко охарактеризовали лишь один из приемов развития познавательного отношения к литературному тексту — систему вопросов.

Этот прием не только способствует развитию познавательного отношения к прочитанному, носит развивающий характер (учащиеся учатся показывать свое серьезное исследовательское отношение к прочитанному, желание глубже вникать в суть произведения, выяснять причины мотивации поступков и оценивать поступки героев, анализировать и делать соответствующие выводы), но и реализует идею сотрудничества учителя с учеником, воспитывает квалифицированного читателя.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1979.
2. *Узнадзе Д.* Антология гуманной педагогики. М., 2002.
3. *Майерс Д.* Психология. Минск, 2001.
4. *Халтерн Д.* Психология критического мышления. СПб., 2000.

¹ Методика и приемы работы в данной статье не рассматриваются. — *Ред.*

Развитие речевой деятельности младшего школьника в учебном диалоге

Н.А. ПЕСНЯЕВА,

аспирант кафедры психологии и педагогики, Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, Москва

Несколько лет назад в педагогике начало разрабатываться такое направление, как учебный диалог, которое является составляющим компонентом интерактивного, личностно-ориентированного обучения. Интерактивность, понимаемая как непосредственный диалог, обретает сейчас особое значение. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, т.е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии. Главная особенность диалогического, интерактивного обучения состоит в том, что процесс научения происходит в совместной деятельности (учителя и учащихся, самих учащихся). Личностно-ориентированная технология предполагает максимальную опору на субъектный опыт каждого ученика, его анализ, сравнение, выбор оптимального содержания этого опыта, перевод его в систему понятий, т.е. своеобразное «окультуривание» (И.С. Якиманская) субъектного опыта. Для нас является важным подчеркнуть значимость «окультуривания» речевого субъектного опыта учащихся. Это возможно осуществить при организации учебного диалога, где происходит обмен опытом познания (творчества), своеобразная встреча «мое» и «ваше», обмен содержанием носителей субъектного опыта — учителя и ученика, ученика и другого ученика. «Личностно-ориентированный процесс обеспечивает условия для индивидуального самовыражения каждого ребенка, становления у него важнейших в современном мире умений: самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания; принимать самостоятельные и ответственные решения; планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать ее результаты; прини-

мать ответственность за себя и свое окружение; строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки» (И.С. Якиманская). Эти важнейшие умения, на наш взгляд, можно развить и дать возможность им устояться, обрести свой стиль в диалогическом общении учителя и учащихся, самих учащихся. Перечисленные умения требуют активности и самостоятельности и в речевой деятельности учащихся, реализации их коммуникативного потенциала, осознанного и грамотного применения вербальных и невербальных средств общения.

Основополагающими в развитии речевой деятельности учащихся младшего школьного возраста и организации учебного диалога в образовательном процессе являются, на наш взгляд, основные положения теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, поскольку при осуществлении любого вида деятельности человек пользуется речью, т.е. он всегда осуществляет деятельность речевую (внутреннюю или внешнюю). Одним из условий правильной организации учебной деятельности является постановка перед школьниками учебной задачи, решение которой требует от них экспериментирования с усваиваемым материалом. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении ученик находит общий способ (или принцип) подхода ко многим задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с хода» и сразу правильно. Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, т.е. поддерживают друг друга в принятии и решении учебной задачи, проводят диалоги и развернутые дискуссии по вопросам выбора лучших действий, лучшего пути решения, т.е. на первых порах формирования учебной деятельности она выполняется коллектив-

ным субъектом. Но постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый ребенок, становящийся индивидуальным ее субъектом (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.).

Под **учебным диалогом** мы понимаем субъект-субъектное взаимодействие учащихся (учителя и учащихся), перерастающее в продуктивное учебное сотрудничество, которое возникает в ходе организации внутригрупповой или общеклассной дискуссии по постановке и решению учебных задач. Учебное сотрудничество в младшем школьном возрасте вырастает из учебной самостоятельности, которая начинается со способности ученика вступать в инициативные отношения с учителем, учащимися, учить себя с помощью учителя, сверстников. «Воспитание ученика, рискующего думать и действовать самостоятельно, происходит лишь там, где постоянно сталкиваются равнодостоинные логики, позиции, точки зрения и их разница обнажена для детей. Выяснение позиций каждого участника учебной дискуссии и способов их координирования для того, чтобы действовать сообща, — вот содержание учебного сотрудничества, не сводимое к содержанию самих учебных задач. Ребенок, способный учить себя с помощью взрослого (и сверстника — добавим мы), умеет обнаруживать свою позицию, согласовывать, противопоставлять ее другим точкам зрения, а самое главное — перестраивать свою позицию, выходить за ее пределы» (Г.А. Цукерман).

Мы исходили из предположения о том, что учебный диалог как субъект-субъектное взаимодействие учащихся будет служить цели развития речевой деятельности младших школьников при определенных **условиях**, главными из которых являются учет возрастных, психофизиологических особенностей становления речевой деятельности детей младшего школьного возраста; психологическая и педагогическая готовность учителя начальных классов к организации учебного диалога и дальнейшему обучению учащихся вести диалог; учет роли сверстников в речевом развитии младших школьников.

Хотим подчеркнуть, что мы подходим к проблеме развития речевой деятельности

младших школьников не с чисто методической точки зрения, а глубже — с точки зрения психолого-педагогической, исходя из естественного, подтверждаемого и жизнью, и научными исследованиями хода становления речевой деятельности ребенка. Диалог как форма речи первичен, естественен, является более простой формой общения, и развивать речь надо, совершенствуя эту форму, обучая более совершенному владению языком в диалоге, и только затем переходить к обучению детей монологической форме речи. Поэтому нам представляется возможным развивать речь учащихся в учебном диалоге, организуя продуктивное учебное сотрудничество, когда школьники ставят и решают учебные задачи, учатся постановке вопросов учителю, сверстникам (разграничение области знания и незнания и запрос в связи с этим недостающей информации, рефлексия).

Одно из условий реализации поставленной нами исследовательской задачи предполагало поэтапную организацию учителем учебного диалога с I по IV класс. При этом содержательными компонентами деятельности учителя по организации учебного диалога на протяжении четырех лет начального обучения являлись: 1) организация полноценной учебной деятельности на каждом уроке любого предмета; 2) организация усвоения учащимися речеведческих знаний; 3) формирование у учащихся саморефлексии.

Обучение учащихся ведению учебного диалога включало в себя 3 этапа: 1) обучение учащихся постановке вопросов; 2) обучение учащихся работе в парах, группах; 3) обучение учащихся ведению групповой и общеклассной дискуссии. При этом в содержание каждого следующего этапа обучения входило содержание предыдущего, но на более высоком уровне (см. табл. на с. 95).

Предлагаем стенограммы уроков риторики. Как нам кажется, на этих уроках учителю удалось организовать учебный диалог при решении детьми учебных задач, при этом речевая активность учащихся была высокой, а их речевая деятельность получала дальнейшее развитие в ходе обсуждения детьми учебной проблемы в общеклассной дискуссии, в ходе сотрудничества в группах

(роль общения со сверстниками в развитии речи). Обратим внимание учителей также и на то, что *за учителем остается только обращение и побуждение, в то время как за учеником (учениками) — обращение, побуждение и само сообщение.*

Отметим, что урок в системе развивающего обучения на основе теории учебной деятельности проектируется, а не планируется (в отличие от традиционного). Решение диалога как своеобразного жанра необходимо проектировать учителю многопланово, многовариантно. Ход диалога непредсказуем и может не соответствовать на 100 % задуманному учителем. Проектирование должно задавать не только вариативность, но и значительный запас содержания, покрывающий несколько конкретных уроков. Проект должен быть прогнозным — в идеале должен предвидеть все возможные сценарии разворачивания событий. В центре проекта — деятельность учащихся, а не учителя, как это обычно отражается в планировании.

Уроки риторики II класс

Уроки проведены по программе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова заслуженным учителем РФ Л.С. Песняевой.

На предыдущих уроках дети открыли для себя общее представление о типах текста (повествование, описание, рассуждение), учились ставить вопросы к тексту (повествование — что случилось? описание — какой? рассуждение — почему?). Кроме того, дети имеют представление о понятиях «план», «опорные слова», «заглавие текста».

Тема уроков: «Знакомство с описанием как типом текста».

Цели и задачи:

I класс	- Обучение умению задавать вопросы учителю, запрашивая недостающую информацию (разграничение области знания и незнания — первичная рефлексия); - работа в парах: диалог учащихся между собой при выполнении совместных действий; - обучение устному высказыванию: элементарное рассуждение
II класс	- Обучение умению задавать вопросы учителю, товарищам; - работа в парах: планирование совместных действий, само- и взаимооценка; - работа в группах по 3–4 человека по поводу совместного решения учебной задачи (под руководством учителя); - обучение связному устному (рассуждение) и письменному высказыванию (описание, повествование)
III класс	Самостоятельная постановка вопросов по содержанию учебной проблемы; - работа в парах по решению учебной задачи: планирование, выполнение, контроль и оценка совместных действий, само- и взаимооценка; самостоятельная работа в группах по поводу решения учебной задачи; - обучение связному высказыванию (рассуждение, высказывания смешанного типа)
IV класс	- Работа в группах, самостоятельный диалог учащихся между собой по поводу решения учебной задачи (планирование, распределение ролей, выполнение, контроль и оценка совместных действий); ведение групповой, общеклассной дискуссии; - устный монолог-рассуждение, монолог-доказательство; письменный монолог

1) обозначить содержание блока уроков по теме «Описание»;

2) выявить структуру текста-описания;

3) определить последовательность составления текста-описания и слова, помогающих строить описание;

4) способствовать формированию саморефлексии знаний (умению самостоятельно разграничивать область знания и незнания);

5) способствовать формированию произвольности и самостоятельности мышления;

6) путем постановки и решения учебной задачи продолжать учить учащихся самостоятельности в суждениях, в целом в речевой деятельности, в постановке вопросов, в самостоятельном поиске ответов на них.

Метод работы: решение учебных задач в учебном диалоге продуктивного непонимания (диалоге оценочного характера).

Формы работы: внутригрупповая и общеклассная дискуссии, самостоятельная

индивидуальная работа, самостоятельная работа в группах, в парах.

Приемы работы: средства речевого взаимодействия учителя с учениками (вопросы, побуждение, обращение), артистизм учителя при участии его в учебном диалоге.

Ход урока № 1.

1. Актуализация знаний. (Общеклассная дискуссия.)

Учитель (У.). Как вы думаете, какой из трех текстов является описанием? Приготовьтесь обосновать свое мнение.

На доске:

1) Шла собака через речку по мосту, несла в зубах мясо. Увидела в воде свое отражение. Бросила собака своё мясо и кинулась в воду за чужим. Чужое не поймала, и её мясо водой унесло. Осталась собака ни с чем.

2) Это — собака. У неё короткие и сильные лапы, длинное, приземистое тело. У этой собаки — висячие уши и длинный хвост. Мне она очень нравится.

3) Я давно прошу маму купить мне собаку. Ведь собака — это преданный друг, умный помощник. Она может поиграть со мной, защитить меня от обидчика. Многие могут хорошо воспитанная собака. Поэтому мне так хочется её приобрести.

Таня К. Я думаю, что второй текст является описанием.

Артем Р. А как ты узнала? Докажи! Ведь все тексты о собаке!

Таня К. Этот текст отвечает на вопрос какой?

Кирилл А. Я добавить хочу. Я согласен с Таней, первый текст рассказывает о том, что произошло с собакой, и отвечает на вопрос что случилось? или что произошло? А третий текст отвечает на вопрос почему? — почему мальчик хочет завести собаку.

У. Согласны?

Дети. Да! (Показывают пальчиками знак «+».)

Учитель прикрепляет на доску табличку-вопрос какой?

У. Вспомните признаки текста. Что вы хотите сказать?

Даша А. Текст не завершен — нет заглавия.

У. Предложите свои варианты.

Дети сообщают учителю и товарищам свои предложения, по описанию догадываются, что это — такса, и сходятся во мнении, что можно (и лучше) назвать текст одним словом, указывающим на породу собаки: «Такса». Учитель над текстом прикрепляет рисунок таксы в качестве заголовка.

2. Разграничение области знания и незнания. Постановка учебной задачи. (Общеклассная дискуссия, диалог продуктивного непонимания.)

У.: Давайте попробуем составить текст-описание, например, опишите дельфина.

Некоторые дети пробуют с ходу составить описание дельфина, убеждаются, что порядок описания у всех разный, нет определенности в составлении описания. Другие обращаются к учителю.

Полина О. Людмила Семеновна, мы не можем построить текст-описание. Мы не знаем, как надо правильно это сделать.

Стас П. Ваше задание мы сейчас выполнить не можем, надо узнать, как описание строится.

3. Решение учебной задачи: выдвижение и проверка гипотез. (Побуждение к выдвижению гипотез, сообщение учащимися учителю и ученикам своих предположений.)

У. Ваши предложения, как нам действовать дальше?

Артем Р. Можно на примере этого текста-описания узнать, как он построен, какие слова в нем используются, которые помогут построить такой текст, потом только учиться строить описание.

У. На какой вопрос сможем ответить сегодня?

Антон Г. Давайте начнем с первого — узнаем, как строится описание.

У. Какие слова помогли вам сразу узнать, что это *такса*? Какие признаки отличаются ее от других пород собак? Прочитаем эти признаки в тексте.

Что называют (обозначают) эти слова?

Ира И. Признак предмета.

У. Предложите, как можно назвать эти слова-признаки, которые указывают на существенные отличия этой породы от других пород?

Кирилл Б. Можно сказать главные, первостепенные, первые признаки.

У. Соглашусь с вами. В науке их так и называют — *главные признаки*.

Учитель прикрепляет на доску под вопросом и заглавием текста табличку со словами *главные признаки*.

У. Какие признаки в описании таксы не указывают точно на ее породу, на те признаки, которые есть у многих собак?

Как бы вы назвали эти признаки? Предложите.

Полина О. Неглавные, несущественные, как бы вторые...

У. Да, *вторые* или *второстепенные* — признаки *второй* степени.

Кирилл Б. Это когда о собаке рассказывают уже подробно, какая она.

У. Согласны?

Д. Да.

У. Действительно, это подробности.

Учитель добавляет к первой табличке вторую — *подробности*.

У. Прочитаем оставшуюся часть описания.

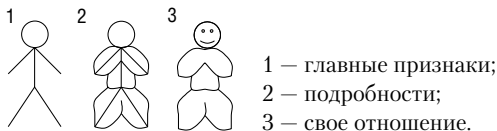
Далее учитель делает паузу. Дети, не дожидаясь вопроса учителя, предлагают варианты названия этой части. Побуждающие слова учителя: «Что выражает автор текста в словах этой части?» Вместе приходят к выводу, что это — отношение автора к собаке этой породы. Учитель прикрепляет табличку со словами *свое отношение*.

У. Вернитесь к выделенным и названным вами частям текста. Прочитайте их вновь. Что вы составили?

Павел М. Это же *план описания*.

У. Предложите свои варианты обозначения каждой части текста каким-либо символом, значком, образом.

Дети предложили множество вариантов обозначения частей описания и вместе с учителем остановились на следующем:



4. Воспроизведение и творческое преобразование открытых знаний. (Общеклассная, групповая дискуссия, само- и взаимопомощь, взаимопомощь.)

1) На доске прикреплены репродукции четырех картин, изображающих лес в разное время года.

У. Рассмотрите картины. Я опишу одну из них, догадайтесь какую. Докажите свои предположения.

На доске:

Я вхожу в лес. Под ногами шуршит опавшая листва. Деревья уже почти голые. Воздух чист и прохладен. Небо серое, но безоблачное. Я люблю бродить по лесу в это время года: вкусно пахнет грибами и мхом.

Дети предлагают варианты ответов, доказывают свое мнение. Учитель провоцирует учащихся, высказывая свое мнение и приглашая их к дискуссии.

У. Серое небо, чистый воздух, голые деревья бывают и зимой, и весной!

Кирилл А. Это все-таки осенний лес, потому что надо сначала смотреть на *главные* признаки в описании леса: шуршат опавшие листья, деревья стоят *уже почти голые*.

У. Тогда на что указывают другие признаки?

Кирилл А. На подробности описываемого леса.

У. Найдите и прочитайте отношение автора к осеннему лесу.

Итак, сообщите всем нам еще раз, какие части описания вы выделили в тексте? При ответе пользуйтесь выбранной нами схемой.

2) Работа в группах. Дети вынимают из «волшебной» корзиночки задание: попробовать составить описание любой из оставшихся на доске картин, используя план-схему, и записать составленное на листочек-черновик.

Дети работают в группах, предлагая свои варианты описания и обсуждая их, выбирая наиболее удачные предложения и согласовывая с общим мнением группы. Затем выступают представители групп со своими описаниями, доказывая, что предложенный ими текст — описание. Ученики других групп слушают описания, отгадывают, какую картину описывали дети выступающей группы, выделяют части описания, пользуясь схемой. Сравниваются тексты-описания по одинаковым картинам (6 групп детей, картин — 3). Детями оценивается работа групп (согласованность, умение выслушать, принять конструктивное единое решение, взаимопомощь при составлении отдельных фраз, предложений и т.д.),

удачность построения описания — точность подобранных признаков леса в то или иное время года, нестандартность авторского отношения к описываемому и др.

5. Итог урока.

У. С каким затруднением вы столкнулись в начале урока?

Полина О. Мы не смогли построить текст-описание, поскольку не знали способа его построения.

У. Какие вопросы задали вы в связи с этим?

Даша А. Как строится описание, какие особые слова в нем используются, которые помогут построить такой текст.

У. На какой вопрос вы ответили сегодня?

Даша А. Как строится описание?

У. С постановки какого вопроса начнется наш следующий урок?

Антон Г. Какие слова помогают построить описание?

У. Спасибо за интересную совместную работу, урок окончен.

Ход урока № 2.

1. Актуализация знаний. (Общеклассная дискуссия, саморефлексия собственных знаний.)

У. Прочитаем текст, записанный на доске.

На доске:

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

У. Узнаете этот тип текста? Докажите свою мысль.

Карина А. Я думаю, что это — описание, потому что текст отвечает на вопросы кто? какой? и может быть разбит на три части...

Таня К. Я добавить хочу. В первой части называются главные признаки сороки, во второй — те признаки, которые могут принадлежать не только сороке, но и другим птицам — подробности, а в третьей — отношение автора к этой птице.

Ира И., Стас П. Текст не озаглавлен!

У. Из трех заголовков выберите один, который подходит к тексту. Докажите свой выбор.

На доске:

Почему сороку зовут белобока?

Что натворила сорока?

Нарядная птица.

Дети выбрали последний вариант — *Нарядная птица*. Обосновали свой выбор тем, что в данном тексте, хотя и есть упоминание о прозвище сороки, не весь текст посвящен объяснению этого прозвища; в тексте ничего не сообщается о проделках птицы, а дается ее описание. Кроме того, как уже ранее они выявили, текст отвечает на вопрос какой? но не на вопросы что случилось? (тогда название текста было бы «Что натворила сорока?») и почему? (тогда текст назывался бы «Почему сороку зовут белобока?»).

2. Разграничение области знания и незнания. Постановка учебной задачи. (Общеклассная дискуссия.)

У. Какие вопросы поставили мы на предыдущем уроке?

Сергей К. Как строится описание, какие особые слова в нем используются, которые помогут построить такой текст?

У. На какой вопрос мы ответили?

Артем Р. Как строится описание?

У. Какой вопрос еще остался? Сформулируйте тему сегодняшнего урока.

Алина Р. Какие слова помогают построить описание?

У. Как это можно узнать? Ваши предложения, что нужно делать?

Люба Ж. Давайте посмотрим, какие слова используются в этом описании чаще, то есть какие слова употребляются в описании.

Нина В. А что это даст, ведь все описания такие разные!

Люба Ж. Ну и что? Мы пока наблюдаем за этим текстом! Как-то же надо начинать, потом и про другие узнаем.

Артем Р. Я согласен.

У. Остальные?

Д. Да, давайте посмотрим, как предложила Люба.

Здесь, как потом пояснил учитель, произошел плавный переход этого этапа урока в следующий. Последние реплики учителя можно было отнести и в третий этап урока.

3. Решение учебной задачи: выдвижение и проверка гипотез. (Побуждение к вы-

движению гипотез, сообщение учащимися учителю и ученикам своих предположений.)

У. Итак, исследуем вместе это описание. С чего начнем?

Света Г. Я предлагаю так: пойдем по нашей схеме — начнем с главных признаков.

Схема-план описания — на доске. Света Г. выходит к доске, находит и зачитывает главные признаки в описании сороки, отмечает мелом в тексте конец абзаца. Затем Артем Р. проделывает подобную работу, отмечая в тексте подробности. Нина В. находит отношение автора к птице.

У. Какие есть предположения о возможности поиска особых слов, используемых в описании?

Полина О. Может быть, посмотреть, какие слова часто используются?

У. Еще есть мнения?

Антон Г. А у нас текст-описание отвечает на вопрос к а к о й?

У. И?..

Антон Г. Значит, в тексте должно быть много слов, показывающих, что у сороки какое.

У. Интересные предложения! Найдите, прочитайте слова, которые говорят о том, *какие* у сороки перышки, *какая* голова, *какой* хвост, *какие* крылья.

Ученики находят эти слова, и учитель подчеркивает их волнистой линией.

У. Что называют эти слова?

Георгий Г. Это признаки описываемых предметов, в нашем случае — признаки перьев, головы, хвоста, крыльев.

У. Как же мы назовем такие слова?

Георгий Г. Слова-признаки.

Учитель прикрепляет на доску рядом со схемой-планом карточку «слова-признаки».

У. С чем автор сравнивает голову и крылья птицы? Ее хвост? Почему?

Произнесите слово *сравнивает*, вслушайтесь в него и сообщите нам всем, как можно назвать эти слова.

Стас П. Сравнительные, может быть?

Павел М. А я от брата слышал, что они на уроках называют их сравнение.

Артем Р. Точно, сравнение, в нашем учебнике видел!

У. Да, в науке их так и называют — *слова-сравнения*. Правильно вы подметили!

Учитель прикрепляет на доску карточку (ниже первой) «слова-сравнения».

У. Каков итог нашего исследования?

Саша Ф. В тексте-описании чаще употребляются слова-признаки и слова-сравнения.

У. Авторы, конечно, используют для описания и другие слова и приемы, о них мы с вами узнаем позже. Как вы думаете, для чего нужны в описании слова-признаки и слова-сравнения?

Юля Г. Чтобы точно описать что-то.

Алексей П. Юль, этого мало! Автор еще хочет показать нам красоту того, что он описывает. И как он к этому относится.

У. Соглашусь с вами: для точности, образности описываемого предмета, явления, животного.

4. Воспроизведение открытых знаний. (Общеклассный мини-диалог, индивидуальная самостоятельная работа.)

У. Вижу, вы устали. Немного с пользой отдохнем. Послушайте загадки и задания к ним.

На доске:

- 1) Кафтан на мне зелёный,
А сердце, как кумач,
На вкус, как сахар, сладок,
На вид похож на мяч.
- 2) Круглый-круглый, сладкий-сладкий,
С полосатой кожей гладкой.
А разрежешь — посмотри:
Красный-красный он внутри.

Учитель читает загадки. Дети самостоятельно рисуют отгадки, обмениваются рисунками в парах. Слова-отгадки друг другу не говорят, а смотрят на рисунки.

У. Покажите, пожалуйста, отгадки теперь всему классу. Я вижу, все сошлись в одном мнении. Каком?

Д. Что это — арбуз!

У. Докажите почему?

Вика С. На то, что это — арбуз, нам указали слова из загадок.

У. Какие?

Дети доказывают свое мнение, называя слова из первой и второй загадок, по которым они определили отгадку.

Сергей К. В первой загадке слова *зелёный, как кумач, как сахар, сладок, похож на мяч*.

Таня К. А я не знаю, что такое кумач.

Учитель не торопится объяснить, выдерживает паузу.

Кирилл Б. Я читал в энциклопедии, мне мама купила. Это такая ткань красного цвета, из нее наш флаг красный делали!

Таня К. Тогда понятно — у него сердцевина внутри красная.

Оля Г. Мне хочется про вторую загадку сказать. Там такие слова: *круглый, сладкий, с полосатой кожей гладкой, красный.*

У. Итак, как называются такие слова?

Д. Это *сравнения* и *признаки*.

У. Вижу, вы еще что-то хотите сообщить. Пожалуйста.

Антон Г. Эти загадки интересны тем, что отгадка одна и та же, а слова, которые использовались в них, разные. Разве что один только признак в первой, а так все сравнения. А вот во второй загадке все слова-признаки.

У. Верно вы подметили, я согласна с вами. Еще что-то?

Стас П. Эти загадки напоминают маленькое описание.

5. Творческое преобразование открытых знаний. (Внутригрупповая дискуссия, работа в парах, само- и взаимооценка, взаимопомощь.)

Учитель предлагает детям достать из «волшебной» корзиночки отгадки (наугад). Несколько пар получают одинаковые. Это: *лук, заяц, медведь, морковь*. Учащиеся составляют в парах описание, соответствующее отгадке. Через 5 минут пара читает загадку, остальные дети отгадывают и доказывают, на основании каких слов они отгадали загадку. Выслушиваются другие пары (также и с одинаковой отгадкой при этом сравнивают удачность употребления признаков, сравнений, их точность).

У. Какие слова вы использовали при составлении описаний-загадок?

Д. Слова-признаки, слова-сравнения.

6. Итог урока.

У. Какую задачу мы сегодня решили?

Кирилл А. Мы узнали, какие слова используются в описании. Это слова-признаки и слова-сравнения. Узнали, для чего нужны такие слова.

У. Спасибо за интересное сотрудничество. Урок окончен.

Ход урока № 3.

1. Актуализация знаний. (Саморефлексия собственных знаний.)

У. Какие вопросы были обозначены нами на предыдущем уроке?

Катя С. Как строится описание, какие особые слова в нем используются, которые помогут построить такой текст?

У. Ответили ли мы на эти вопросы?

Д. Да.

Учащиеся восстанавливают в памяти схему-план описания, учитель вывешивает ее на доску; затем дети сообщают учителю и себе о словах-признаках и словах-сравнениях.

Таня П. Но мы строили простые, несложные описания-загадки и описание леса, а вот что-нибудь посложнее — не пробовали. Вот вы давали нам для исследования описание собаки, птицы... Давайте сегодня опишем какое-нибудь животное или птицу...

У. Как раз это я и хотела вам предложить на сегодняшний урок.

2. Воспроизведение и творческое преобразование открытых знаний. (Общеклассная дискуссия.)

У. Прочитаем текст, записанный на доске.

На доске:

К нам на балкон каждый день прилетает синица. Головка у синички чёрненькая, щёчки беленькие, грудка жёлтенькая, с чёрным галстуком.

Спинка и крылья зеленовато-серые. Хвостик маленький, прямой.

Глаз не отведёшь!

Рядом с текстом прикреплены предметные картинки синички и других птиц. Третья часть описания («Глаз не отведешь!») закрыта листом ватмана.

У. Что вы заметили в построении текста?

Артем Ю. Отсутствует третья часть описания — свое отношение.

У. Эту часть описания мы откроем позже.

У. С чего автор начинает описание птицы? Что указывает потом?

Когда дети отвечают, учитель быстро пишет в столбик на доске:

- название птицы;
- головка;
- туловище: спинка, грудка, крылья;
- хвост.

При этом дети с учителем находят, читают и подчеркивают (выходя к доске) в тексте слова-признаки, которыми автор пользуется для описания птицы (*чёрненькая, беленькие, жёлтая, зеленовато-серые, маленький, прямой*).

У. Какие слова употребил автор для описания птицы?

Вика С. Признаки.

У. Чем еще могут отличаться птицы друг от друга?

Полина О. Клювом, лапками, коготками...

У. Почему могут быть разные клювы? Лапки? Коготки?

Дети смотрят на предметные картинки различных птиц и сообщают учителю и другим учащимся, что образ жизни, способ питания и другое определяют форму, размер клюва, лап, коготков.

У. Каков итог нашего наблюдения за порядком описания?

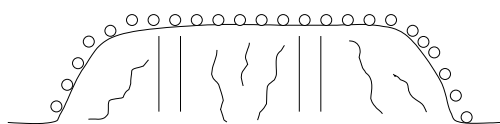
Кирилл А. Описывают птиц и, наверное, других животных начиная с головы, потом переходят к туловищу, то есть снизу вверх.

У. Верно вы подметили, действительно, так удобнее и понятнее.

Что за слова-помощники мы выписали? Как они называются?

Павел М. Опорные слова.

На доску учитель прикрепляет образ-схему, применявшуюся на предыдущих уроках.



ОПОРНЫЕ СЛОВА

У. В чем и когда помогают нам опорные слова?

Сергей К. При построении текста, при пересказе.

У. Можно ли сразу понять отношение автора к птице, используя слова текста, без третьей части?

Ира И. Конечно, он говорит о птице ласково.

У. Обоснуйте свое мнение.

Антон Г. Это видно из слов *головка, щёчки, грудка, спинка*... Вот если бы автор говорил *голова, щёки*, то это было бы уже не ласково.

У. Согласны?

Д. Да!

У. Как вы думаете, как автор закончил текст?

Дети предлагают различные варианты.

У. Прочитаем, что же написал автор в третьей части.

Учитель открывает третью часть описания.

У. Прочитаем другие варианты, записанные на доске. (Учитель открывает.) Какие из них вы уже называли?

На доске:

Вот такая красавица!

Мне нравится синичка!

Я люблю эту птицу за ее красоту.

У. Итак, сообщите, какие фразы можно использовать, выражая свое отношение к птице, животному, да и любому предмету?

Д. Вот какая (какой)..., Мне нравится..., Я люблю...

Учитель подчеркивает эти слова в тексте.

У. Да, я согласна с вашим выводом. Но надо стараться не ограничиваться только этими фразами, можно и нужно искренне выразить свои восхищение, радость, настроение.

3. Творческое преобразование открытых ранее знаний. (Самостоятельная индивидуальная работа.)

У. Предлагаю теперь вам самим попробовать составить описание самостоятельно. Рассмотрите изображения птиц. Выберите каждый себе птицу для описания. Что в этом вам поможет?

Оля Г. Схема-план, слова-признаки и слова-сравнения.

Кирилл Б. Оля, опорные слова еще ты забыла!

Во время самостоятельной работы учитель помогает учащимся в составлении текста-описания. Затем дети вслух читают свои работы. Проводится обсуждение представленных классу описаний с целью выявления правильности построения текста, удачности и точности подобранных признаков, сравнений. При этом выслушиваются разные варианты описания одной и той же птицы.

У. Остальные работы я прочитаю дома и на следующем уроке для всех вас.

4. Итог урока.

У. Итак, какую задачу мы ставили на сегодняшний урок?

Стас П. Попробовать самостоятельно составить текст-описание, исследовав текст, который предложили вы.

У. Удалось ли нам это?

Алина Р. Да. У нас получились интересные и совсем разные тексты, хотя мы использовали общую схему составления описания и опорные слова.

У. Спасибо за интересную совместную работу. Урок окончен.

Пути повышения эффективности экологического образования учащихся

Е.Р. ТОРОХОВА,

Ижевский педагогический колледж, Удмуртия

В последние годы необходимость пересмотра отношений к окружающей среде осознана на мировом уровне.

Современная экологическая ситуация определяет настоятельную необходимость формирования нового экологического мышления, «экологизации» всех наук и сфер человеческой деятельности, поэтому так актуальна проблема всеобщего экологического образования и воспитания.

Для повышения эффективности экологического образования и воспитания необходимо дополнить базовое образование в этой области дополнительными формами, вовлекать учащихся в разнообразные виды деятельности, использовать взаимосвязь классно-урочных, внеклассных и внешкольных форм работы.

Дополнительное экологическое образование может проводиться по следующим направлениям:

1. Разработка программ по дополнительному экологическому образованию учащихся.

Программа может реализовываться в виде факультативных занятий в учебное время. Ее целесообразно разделить по блокам с учетом возрастных особенностей учащихся и уровня их подготовленности.

Можно выделить следующие блоки: младший (I–IV), средний (V–VIII), старший (IX–XI) классы.

Программа может быть использована как сквозная образовательная система, так и блочная.

Ведущей тенденцией программного изложения должна быть интеграция. Она предполагает взаимопроникновение различных видов деятельности (наблюдение, исследование, беседа, игра, экологический тренинг и др.).

В содержание программы необходимо включить материал о гармонии мира, роли человека в природе, о закономерностях окружающего мира, своеобразии местного природного комплекса, обозначить проблемы экологии, отвести время для творческого поиска решения экологических проблем России и Удмуртии.

При реализации программы необходимо использовать различные методические приемы обучения, но обязательно следует ввести занятия с использованием видеофильмов, экскурсии, творческие разработки.

Целесообразно включить в программу психологический блок, состоящий из исследовательской части (выявление группы риска, основных страхов, связанных с проблемами экологии и здоровья), просветительской (ознакомление с результатами исследований), практической (групповая и индивидуальная работа с использованием психотехники).

Реализация программы должна обеспечить:

- расширение экологических знаний учащихся;

- привитие навыков экологической культуры;

- развитие потребностей гармоничного общения с природой;

- установку стабильного интереса к экологической обстановке своей местности;

- выработку потребности поддержания собственного экологического здоровья личности.

2. Разработка и реализация экологических проектов.

Проект должен быть основан на исследовательской, творческой, общественно значимой деятельности учащихся, направленной на содействие выявления и решения экологических проблем в условиях населенного пункта. Он может включать комплекс мероприятий, затрагивающих проблемы охраны окружающей среды и ставящих целью развитие социальной активности учащихся. Большое внимание необходимо уделить взаимодействию учащихся с местными органами власти, связи с общественностью и средствами массовой информации.

Проект может быть реализован в городском (сельском) районе, небольшом населенном пункте на базе школы.

Основными принципами проекта могут являться:

- ориентация на выявление экологических проблем конкретной местности;

- оценка состояния окружающей среды;

- личное участие в решении местных экологических проблем, заботе об окружающей среде в месте проживания;

- установка на исследовательскую и практическую деятельность.

Целью экологического проекта является создание условий для развития чувства сопричастности к решению экологических проблем через включение учащихся в различные виды деятельности по изучению и улучшению местной экологической обстановки.

Реализация проекта предполагает:

- расширение информационного пространства с целью повышения осведомленности учащихся о местных экологических проблемах и путях их решения;

- организацию практической природоохранной, исследовательской, творческой деятельности;

- придать работе общественный резонанс;

- предоставление учащимся возможности и содействия решению местных экологических проблем.

Работа по проекту предполагает значительную самостоятельность участников и не требует проведения постоянных занятий на базе учебного заведения (школы). Она может координироваться с городским (районным) отделом народного образования и опираться на помощь учителей-консультантов (преподавателей экологии, биологии, химии), классных руководителей, а также родителей.

Работа по проекту может быть построена в три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Главная задача подготовительного этапа — активизация деятельности учащихся, их интереса к изучению природного окружения.

В качестве основных мероприятий этого этапа можно использовать:

- утверждение организационного комитета проекта;

- выявление участников проекта;

- знакомство с материалами проекта (проведение в школах бесед, консультаций об экологических проблемах местности и о значении активности учащихся в решении данных проблем через их участие в данном проекте);

- самостоятельная исследовательская деятельность учащихся (заполнение анкеты участника проекта).

На основном этапе участники проекта самостоятельно выполняют определительные виды работ творческой и практической деятельности (по три вида на выбор).

Участникам проекта может быть предложено:

- выпустить информационный листок (стенную газету) о проблемах или экологической ситуации своего населенного пункта;

- подготовить информационный материал по экологии своего места проживания для публикации в местной газете или для выступления на местном радио;

- провести беседу в детском коллективе (классе) на экологическую тему;

- составить экологическую карту исследуемого района (микрорайона города,



села, улицы, двора) с обозначением экологически неблагоприятных (опасных) мест;

— подготовить собственный экологический проект (очистка реки, родника, ликвидация свалок, переработка бытовых отходов, экономия энергии, воды и т.п.).

Заключительный этап предполагает подведение итогов и награждение победителей.

3. Организация и проведение кружковой работы по экологии на базе школы.

Это может быть кружок «Школа хозяина» для учащихся младших классов. Задача «Школы хозяина» — привитие практических знаний и навыков как будущим хозяевам. С учащимися можно провести занятия по темам:

Веселись, играй, а хозяйское дело знай.

О Барсиках и Мурках (конкурс хозяев кошек).

О чем лают собаки (конкурс хозяев собак).

Путешествие с комнатными растениями.

Уральская Легумия (игра-путешествие с огородными растениями).

Мой лесной доктор.

Наши пернатые друзья.

Особое место в экологическом воспитании должна занимать проблема нравственного развития личности, воспитание чувственной сферы, формирование ценностных ориентиров и эмоционального восприятия.

4. Новой и прогрессивной формой экологического воспитания является организация дополнительного экологического образования учащихся в каникулярное время на базе детских оздоровительных лагерей.

В нашем регионе, где промышленные предприятия оказывают неблагоприятное

воздействие на окружающую среду, где созданы военные производства, хранятся химические вещества, экологическая тематика приобретает особый смысл. Вот почему так важно не упустить возможность развить экологические знания учащимся.

Одним из реальных условий, способствующих экологическому образованию, является дополнительное образование в области экологии во время отдыха в детских оздоровительных лагерях.

Отличительная черта таких программ заключается в том, что воспитание экологической культуры проходит через игры, которые превращают любую скучную тематику в веселую и забавную, способствуют установлению благоприятного психологического климата в коллективе и усвоению научного материала.

Высшая культура человека — это гармония между человеком и природой. Помочь учащимся приблизиться к этому — наша задача.

Многообразие форм дополнительного экологического образования не ограничивается перечисленными видами работ, их можно расширить за счет таких форм, как экологический практикум, организация экологической тропы, волонтерское движение по экологии и т.д. Все зависит от творчества людей, заинтересованных в данном направлении воспитательной деятельности.

Реализуя разнообразные формы деятельности в области дополнительного экологического воспитания и образования, можно добиться повышения эффективности экологического образования учащихся.



Практико-ориентированная подготовка студентов к творческой деятельности в процессе изучения методики преподавания математики

В.Ф. СИБАЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе МПГУ

Основное назначение практико-ориентированного образования при изучении методики преподавания математики — научить студентов решать творческие методические задачи, имеющие практическое значение для предстоящей педагогической деятельности.

В педагогике и психологии принято различать *творческие* и *нетворческие* виды деятельности. *Нетворческие виды деятельности* определяются как рутинные, репродуктивные, алгоритмические и рассматриваются в основном как подражательные. *Творческие формы освоения деятельности* определяются как оригинальные, продуктивные, эвристические и очень часто рассматриваются как противостоящие подражательным. Деятельность, которая носит творческий характер, изменяется от творчества низкого уровня к творчеству все более совершенному.

В практико-ориентированной подготовке студентов к творческой деятельности в процессе изучения методики преподавания математики значительное место отводится семинарско-практическим занятиям. Объединение двух форм организации учебного процесса способствует активной самостоятельной поисковой деятельности будущих учителей.

Семинар — это один из основных видов практических учебных занятий, в которых

студенты коллективно обсуждают сообщения, доклады, рефераты, выполненные ими самостоятельно под руководством преподавателя. *Практикум* — форма организации учебной деятельности студентов, ориентированная на самостоятельное выполнение ими практических и лабораторных работ.

На семинарско-практических занятиях по методике преподавания математики для формирования готовности будущих учителей к творческой деятельности отдается предпочтение дискуссионным формам работы, стимулирующим самостоятельность, инициативность, активность, рефлексивность студентов при обсуждении проблем. При этом можно использовать следующие методические приемы:

- самостоятельная разработка фрагментов и конспектов уроков по конкретным темам начального курса математики по разным учебникам с использованием методов и приемов, стимулирующих творчество младших школьников;

- самостоятельная разработка внеурочных мероприятий по математике для начальных классов (внеурочных занятий, математических вечеров, утренников, математических уголков и газет, занятий математического кружка, материалов для математических олимпиад, конкурсов и викторин);



— использование дидактических игр и упражнений с целью овладения способами формирования познавательного интереса учащихся, образцами различного типа взаимодействия с детьми, развития их творческого начала;

— изготовление известных и новых, оригинальных наглядных пособий по конкретным темам начального курса математики к фрагментам и конспектам уроков, дидактическим играм и упражнениям;

— разработка заданий для самостоятельной работы младших школьников, математических диктантов, тестов;

— микропреподавание: проведение уроков и их фрагментов по определенным темам начального курса математики с созданием проблемных ситуаций, использованием принципов и приемов развивающего обучения, организацией диалогического обучения и поисковой математической деятельности учащихся;

— выполнение контрольных работ и тестовых заданий по методике преподавания математики в начальных классах, способствующих выявлению у студентов готовности к творческой деятельности;

— использование исторического материала с математическим содержанием при организации различных форм работы;

— организация групповой деятельности студентов с целью формирования у них умений и навыков диалогического общения, сотрудничества и сотворчества.

Перечисленные методические приемы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Например, разработка фрагментов и конспектов уроков предполагает использование дидактических игр и созданных студентами наглядных пособий, а затем и проведение фрагмента или урока математики в виде деловой игры. Уроки-игры, микропреподавание, семинары-дискуссии сочетаются с групповой деятельностью. Групповая деятельность — это процесс взаимного обучения и развития студентов, совместного поиска путей решения тех или иных задач, поставленных преподавателем или самими студентами.

Игровые, дискуссионные, групповые формы деятельности делают обучение более интересными, живыми, воспитывают у будущих учителей сознательное отношение к учебе,

предмету, повышают их познавательную, мыслительную и творческую активность, инициативность, рефлексивность, критичность ума, помогают преподавателю контролировать знания, умения и навыки студентов при минимальной затрате времени. Указанные формы обучения способствуют демократизации и гуманизации учебного процесса.

Парная или групповая форма деятельности на семинарско-практических занятиях может применяться как при закреплении полученных знаний, так и при овладении новым материалом. Например, для групповой работы можно предлагать следующие задания:

— проанализировать, сравнить альтернативные программы, учебники по математике для начальных классов (принципы, содержание, построение, подходы, методы и приемы) и свои возможности по организации деятельности детей по одной из программ;

— разработать задания учащимся начальных классов, направленные на формирование у них приемов умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация), и показать способы их реализации;

— составить перечень различных видов простых и составных задач, при решении которых младшие школьники обычно допускают ошибки, проанализировать возможные причины ошибок, указать способы предупреждения и варианты исправления ошибок;

— проанализировать вычислительные приемы сложения и вычитания чисел в пределах 100, используемые в различных системах и методиках обучения математики;

— составить упражнения на закрепление знаний по нумерации целых неотрицательных чисел, способствующих развитию творчества учеников.

Рассмотренные методические задачи ориентированы на поиск, исследование учебно-математической деятельности учащихся, поэтому они способствуют становлению у студентов профессионально-педагогических и методических умений, формированию готовности к реализации идей развивающего, проблемного, диалогического обучения. Эти задания оказывают влияние на развитие умения использовать приемы умственных действий, работать с нестандартными заданиями, организовывать про-

цесс творческого овладения младшими школьниками математическим материалом.

Наиболее значимыми для формирования готовности студентов к творческой педагогической деятельности являются деловые игры «Семинар-диалог», «Семинар-конференция», «Урок математики в начальной школе», «Семинар-дискуссия», методическая работа по организации урочной и внеурочной деятельности младших школьников «Один день школьной жизни с математикой», которые проводятся в процессе изучения методики преподавания математики в начальных классах. Ниже опишем наш опыт по использованию указанных деловых игр.

1. Деловую игру «Урок математики в начальной школе» мы проводили на нескольких занятиях при рассмотрении конкретных тем начального курса математики. Студентам заранее давались учебные темы уроков математики, они готовились к их проведению, согласовывая действия «учителей» и «учеников» в педагогических ситуациях (кого опросить на уроке, у кого проверить домашнее задание). На семинарском занятии студенты исполняли роли и учителей, и учащихся. «Учителя» проводили уроки по выбранному учебным темам по разным программам. Формы и методы проведения урока были как традиционными, так и нестандартными. «Ученики» не только выполняли задания «учителя», но и инициировали конфликтные педагогические и методические ситуации. Результат урока зависел как от использованных форм, методов и средств обучения и развития детей, так и от действий «учителя» по разрешению проблемных ситуаций. Игра снималась на видеопленку. «Урок» занимал примерно 40–45 минут. На второй половине занятия демонстрировалась видеозапись, анализировалась методика ведения урока «учителями» и их действия по решению проблемных ситуаций.

В ходе игры знания студентов реализовывались в условиях, приближенных к реальным, формировались следующие профессиональные умения: объяснять новый материал; организовывать поисковую творческую математическую деятельность учащихся и их диалогическое обучение; создавать проблемные ситуации; выступать перед аудиторией.

2. Для проведения деловой игры «Семинар-конференция» мы выбрали тему «Альтернативные и вариативные системы и методики обучения математике в начальной школе». Студенты заранее распределились по группам. Каждая группа изучала, анализировала, сравнивала две программы — альтернативную и вариативную (М.И. Моро, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон, В.Н. Рудницкая, П.М. Эрдниев). Для обсуждения предлагались следующие вопросы: что общего в этих программах? Чем они отличаются? Какие характерные особенности в каждой программе вы можете выделить? В какой программе больше внимания уделяется изучению алгебраического материала, геометрического материала? Какие вопросы вы можете поставить по ходу сравнения различных программ? Как бы вы изменили ту или другую программу? Можете ли вы с учетом предложенных программ составить свой вариант программы по математике для начальной школы?

Студенты готовились к деловой игре 4 недели в часы, отведенные для самостоятельной работы. После истечения срока выполнения задания мы провели «Семинар-конференцию». Будущие учителя выступили с сообщениями о результатах своей работы.

Опишем выступления студентов, анализирующих конкретные программы. Так, Анна С. анализировала программу по математике В.В. Давыдова. В своем докладе она уделила внимание общим особенностям теории развивающего обучения младших школьников, описала особенности изучения математики в I классе по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, анализировала систему знаний, получаемых детьми, различные подходы к изучению основных тем и приводила иллюстрации-упражнения из учебника. Анна отмечала: «Суть системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова заключается в том, что при особом построении учебной деятельности активно развиваются познавательные процессы детей. Особое внимание уделяется развитию логического мышления, творчества и самостоятельной деятельности младших школьников. Концепция развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова по математике предполагает иное содержание и иные



методы начального образования по сравнению с теми, которые были приняты традиционно в младших классах школы. В традиционно сложившейся начальной школе собственно учебная деятельность представлена в недостаточно широком объеме. Дети в процессе обучения выполняют упражнения, направленные на усвоение эмпирических знаний, фиксирующие лишь конечные результаты получения тех или иных сведений. Общим способом решения задач дети овладевают, выстраивая рассуждения от частного к общему. Система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова так строит процесс обучения, что младшие школьники получают глубокие теоретические знания, пользуются способом решения задач от общего к частному. Такой подход не только развивает познавательные процессы, особенно логическое мышление, но и способствует самостоятельной творческой деятельности учащихся. Перед детьми открываются реальные возможности для самообучения, саморазвития. Смысл учебной деятельности по данной программе заключается в усвоении учащимися теоретических знаний, в которых раскрывается сам процесс их происхождения, помогающий ученикам овладеть общим способом решения задач при относительно безошибочном движении мысли от общего к частному.

Далее обсуждение вопроса продолжила Ольга В. Она раскрыла роль и значение учебной задачи для развития творчества учащихся: «Решая учебную задачу, учащиеся раскрывают происхождение «клеточки» (исходного отношения) некоторого математического понятия (объекта) и используют эту «клеточку» для мысленного воспроизведения конечной операции. Тем самым младшие школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний. При решении учебной задачи дети первоначально овладевают общим способом действия, а затем используют его при безошибочном к каждой частной задаче. Мысль ученика движется при этом от общего к частному. Учебная задача решается школьниками путем выполнения учебных действий. Первоначально дети не умеют самостоятельно ставить учебные задачи и выполнять действия по их решению. Сначала им по-

могает учитель, но постепенно соответствующие умения приобретают сами ученики, в ходе чего у них формируется самостоятельная учебно-творческая деятельность, т.е. умение самостоятельно добывать знания. Осуществление младшими школьниками учебно-математической деятельности способствует формированию у них познавательной потребности, интересов, мыслительных способностей, рефлексии, планирования, т.е. тех действий, которые являются основой творческого теоретического мышления. Одновременно развиваются познавательные процессы младших школьников: внимание, память и мышление. Исследования показали, что развитие творческого потенциала ученика при ведущей роли теоретических знаний происходит интенсивнее, чем в условиях обычной школы. Это дает основание говорить о развивающем значении специальной организации математической деятельности младших школьников.

Важное место в системе обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова занимает групповая форма деятельности учащихся. Для учебной деятельности по этой системе характерна атмосфера коллективного размышления, ситуация «дискуссий» и совместных поисков, когда обсуждению и критике подвергаются разные варианты предложенных учащимися решений — правильных и неправильных. Варианты решения может предлагать для обсуждения и сам учитель. Обучение младших школьников по данной системе позволяет существенно повысить качество математических знаний, а также уровень развития как теоретического математического мышления, так и креативности».

Далее студенты рассмотрели конкретные темы, обсудили задания, проанализировали учебно-математический материал.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.

Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997.

Комплексный подход к экологическому воспитанию студентов в педагогическом колледже

Л.М. МИФТАХОВА,

Ижевский педагогический колледж, Удмуртия

Знание экологических законов, их соблюдение и умелое использование необходимо для выживания человечества в условиях все углубляющегося экологического кризиса. Решение многих серьезных экологических проблем требует многостороннего изучения природных объектов и явлений с привлечением методов исследования разных наук, в том числе педагогического направления. Одно из условий устойчивого развития общества в будущем – воспитание биосферной этики. Для реализации данной задачи необходимо сформировать грамотного специалиста – педагога с экологически ориентированным мировоззрением, активной жизненной позицией, обладающего желанием, необходимыми знаниями и умениями по улучшению окружающего мира, способного сохранить его красоту и уникальность, умеющего увлечь детей природоохранной деятельностью. С целью реализации указанных задач в Ижевском педагогическом колледже создана программа «Зеленая волна» по экологическому воспитанию будущих учителей, основанная на комплексном подходе к процессу воспитания.

Реализация программы обеспечит расширение экологических знаний, повышение экологической культуры, развитие потребности в общении с природой и бережного отношения к ней, усиление экологического воспитания детей в базовых учреждениях, улучшение внешней и внутренней экологической среды учебного заведения и прилегающей территории в микрорайоне.

Реализация программы предусматривает диагностику экологической воспитанности студента, корректировку содержания деятельности.

Преобладают групповые и массовые формы организации работы: лектории,

смотри-конкурсы, выставки, студенческие научные общества, праздники, экологические эстафеты, практикумы по изучению окружающей среды, природоохранные акции и субботники. В профессиональной деятельности студентов экологический кружок для начальной школы, праздники, экскурсии и др.

Содержание программы представлено модулями:

1. Пропагандистский.

Цель: усиление экологического образования студентов.

2. Методический.

Цель: расширение представлений студентов о возможных формах и методах экологического воспитания детей.

3. Практический.

Цели: формирование умений по защите окружающей природной среды; формирование навыков исследовательской деятельности в области охраны окружающей среды и профессиональных знаний и умений по экологическому воспитанию детей.

Пути реализации.

Пропагандистская деятельность.

Учебный процесс: выступление лекторской группы на классных часах, проведение научно-практических конференций по рассмотрению экологических проблем при изучении общего профессионального и специального блока дисциплин.

Внеклассная воспитательная работа: организация выставок, смотров, акций, конкурсов, экологических праздников и эстафет, заседание «Клуба знатоков».

Связь с общественностью: участие в городских и республиканских конкурсах по природопользованию; интегрирование деятельности с общественными организациями, домами творчества, домом природы,



центром экологического воспитания; использование студенческой газеты, СМИ, связи с администрацией района и др.

Профессиональная деятельность: подготовка методических статей по экологическому воспитанию совместно с преподавателями для публикации в педагогических журналах.

Методическая деятельность.

Организация выставок литературы по экологии; систематизация методических разработок по экологическому воспитанию; создание комплекса методических разработок по экологическому воспитанию преподавателями естественно-научных дисциплин; создание авторских программ по экологическому воспитанию преподавателями и студентами; внедрение их в практику; организация студенческим советом учреждения экологически ориентированных акций, праздников, конкурсов.

Практическая деятельность.

Организация экологических субботников, декад и др.; научно-исследовательская работа студентов в СНО; участие в республи-

канском конкурсе «Дни защиты от экологической опасности-2003», «Ижевск — цветущий город»; создание экологического паспорта учреждения, конкурс на лучшее озеленение кабинета в учреждении, акции «Подари цветок колледжу», по сбору посадочного материала многолетних культур для озеленения — учебно-опытного участка, по созданию экологической тропы.

При составлении программы автор опирается на государственные требования к подготовке выпускника среднего специального учебного заведения по педагогическому профилю, Национальную стратегию экологического воспитания в России и на региональный компонент.

Программа экологического воспитания нашла свое продолжение в индивидуальных программах и проектах студентов по дополнительному образованию детей в области воспитания экологической культуры, в таких программах, как «Экомир», «Путешествия по стране Экология», «Зеленое братство» и др., которые были реализованы на практике.

Районный клуб «Росток»

Е.П. СЛЕПЦОВА,

методист районного методического центра, г. Среднеколымск,
Республика Саха (Якутия)

Клуб «Росток» — это общественная организация, объединяющая учителей начальных классов, работающих в школах Среднеколымского района. Деятельность клуба направлена на обновление учебно-воспитательной и методической работы, возвышение общественного престижа профессии учителя. Нашим девизом стали слова Я.А. Коменского: «Человек, обученный основательно, есть дерево, растущее, зеленеющее, цветущее, проносящее плоды».

Наши образовательные учреждения объединены в три клуба. Клуб «Эврика» для творчески работающих учителей школ II и III ступеней, он функционирует уже 15 лет. Для работников дошкольных учреждений 12 лет успешно работает клуб «Садов-

ница». И их «младшим братом», связующим звеном является наш клуб учителей начальных классов «Росток», которому исполнилось пять лет.

Для профессии учителя непрерывное образование всегда актуально, так как учитель остается учителем до тех пор, пока сам учится. Работу клуба координирует совет клуба под общим руководством методиста по начальному образованию.

Учитель начальных классов — это одновременно математик, знаток родного языка, историк, географ, биолог и т.д.

У нас каждый учитель начальных классов на виду. Его профессиональный рост отслеживается через диагностические карты, прохождение курсов, награждение, сис-

тему самообразования, результаты работы по годам.

В уставе клуба «Росток» четко указаны права и обязанности членов клуба, функции членов совета клуба. За годы работы мы создали книжный фонд, видеотеку из 12 записанных видеокассет. Собраны и распространены по школам методические рекомендации, обобщающие опыт работы учителей. Проводятся выставки рисунков, изделий прикладного искусства, фоторабот учителей и учащихся. Каждый год работает учительская гостиная «Колымские встречи».

Основное направление работы клуба — это самообразование учителя. На основе докладов по самообразованию составлены и выпущены два печатных материала: математический сборник и сборник «Улэлиэхэ», куда вошли работы учителей и учащихся начальных классов.

Для учителей района проводится заочный конкурс: по методическим разработкам внеклассных мероприятий; по нестандартным и интегрированным урокам, по работам, носящим творческий характер (эссе, стихи, частушки).

Участие в конкурсе — это один из путей повышения квалификации учителей. Все конкурсанты выполняют домашнее задание: готовят визитку, телепрограмму, описание и самоанализ одного урока, сочинения и рисунки учащихся на тему «Портрет моего учителя».

Второй этап конкурса проходит непосредственно в методическом центре.

Учителя показали свое педагогическое мастерство при проведении конкурсного урока в классах школы I ступени и в национальных классах Среднеколымской средней школы. Учителя соревновались по риторике, излагая тему «Моя педагогическая философия». Интересно прошла пристендовая защита проекта «Школа будущего». Впервые учителя-конкурсанты показали свое знание педагогики и методики обучения путем тестирования. Грамотность конкурсантов определялась при написании диктанта, текст которого был взят из книги Я. Корчака «Право на уважение».

Была также представлена конкурсная шоу-программа. Учителя представили свои визитки, показали или рассказали о

своем хобби, разыграли несколько педагогических ситуаций, взятых из школьной жизни.

Молодые учителя, принявшие участие в конкурсе «Я — учитель», продемонстрировали свои способности и таланты, активно используя свои коммуникативные качества. Учителя-конкурсанты подготовили педагогическое эссе на тему «Мой XXI век». А в шоу-программе были показаны эпизоды из школьной жизни («Покажи, что ты умеешь, и я скажу, что умеют твои ученики»). Кроме того, были показаны образцы учительской моды: деловая, вечерняя, спортивно-походная, национальная, авангардная.

После упорного трехдневного состязания в конкурсе победителем стала Н.Ю. Слепцова — учитель Среднеколымской школы I ступени. Она была награждена дипломом, денежной премией, ей была присвоена I категория УПД.

В прошлые недалекие времена свое профессиональное мастерство учитель повышал один раз в пять лет, главным образом курсовым методом. В современных социально-экономических условиях на курсы попадают всегда один — три учителя начальных классов. Поэтому мы стараемся все услышанное и увиденное на курсах довести до каждого учителя на занятиях клуба «Росток».

Наши учителя стараются освоить все новое, прогрессивное в своей работе, преодолевая много трудностей, начиная с прохождения плановых курсов, кончая обеспечением школ региона учебными пособиями и учебниками.

Казалось, что чуть-чуть изменен характер обучения, но эти изменения весьма важны — они формируют у школьников мотив их деятельности. Так, Среднеколымская школа I ступени работает по программе «Школа 2000...» — «Школа 2100». Налимская средняя школа работает по той же программе «Школа-2100» и участвует в федеральном эксперименте как контрольный класс. В Сылгы-Ытарской школе учитель Р.Н. Тарасова учит детей по развивающей системе Л.В. Занкова. В Березовской средней школе все начальные классы проходили республиканский эксперимент по этнопеда-

гоике. Алеко-Кюельская средняя школа утверждена федеральной экспериментальной школой по совершенствованию структуры и содержания общего образования.

Учителя начальных классов района проходят курсы, участвуют в различных семинарах, изучают литературу для того, чтобы освоить современные технологии обучения. Это делается не ради погони за новыми модными технологиями, а для того, чтобы помочь ребенку в процессе учебной деятельности, пробудить у него готовность и желание к получению образования, к применению знаний в нестандартной ситуации, к добыванию их в процессе поисковой деятельности (под руководством учителя или самостоятельно).

Для выявления знаний учащихся мы уже третий год проводим олимпиаду по основным предметам, конкурс «Ученик года».

В марте победители принимают участие в республиканской дистанционной олимпиаде. Результаты олимпиад и конкурсов помогают учителям совершенствовать содержание непрерывного образования своих учеников, рожают новые идеи и планы. Отдельно проводим районный шахматный фестиваль для младших школьников.

В работе клуба «Росток» участвуют как молодые учителя, так и представители старшего поколения — ветераны, умудренные опытом. Настроение у учителей всегда приподнятое, так как на семинарах они имеют возможность высказаться, поделиться своими находками.

Молоды душой учителя,
Молодостью их улыбки светят,
Вместе собрались мы здесь не зря —
Нас объединяет любовь к детям.

НА КНИЖНУЮ ПОЛКУ

Ребенок в мире театра

А.Ю. ГОНЧАРУК,

доктор педагогических наук, профессор

Вышла в свет современная по своей актуальности, уникальная не только по театрально-драматургической форме, но и по мировоззренческому содержанию книга А.А. Михайловой **«Ребенок в мире театра. Беседы о воспитании Зрителя»** (М., 2004). Книга замечательна по своей доступности, фактуре, широте информационного, содержательного материала. Автор — театральный критик, педагог, кандидат педагогических наук — много лет проработала в Московском театре юного зрителя и в лаборатории театра Института художественного образования РАО. Автором проводились исследования, ставшие основой для издания ряда книг: «Театр в эстетическом воспитании младших школьников», «Современный ребенок и сказка. Проблема диалога», «Люди детского театра». Создательница книги является куратором проекта «Театр Детства, Отрочества и Юности — шаги в третье тысячелетие», что позволило развить идеи целостного художественного воспитания учащихся начальной школы в новой, вполне перспективной интерпретации.

Книга А.А. Михайловой органично адаптируема к урокам литературного чтения, изобразительного искусства, музыки, к системе внеурочной и внешкольной работы. Приглашение в театр детей, проживающих в отдаленных от центральных мегаполисов российских городах и весях, возможность ощутить жизнеутверждающий, радостно-оптимистичный дух театра помогает ребенку сделать эту встречу целесообразной и осмысленной. Не случайно и к теории, и к практике образовательной деятельности в начальной школе имеет прямое отношение идея К.С. Станиславского о воспитании в детях «...умения смотреть и видеть красивое, слушать и слышать возвышенное, понимать умное и чувствовать глубокое». Если детям с раннего детства, пусть даже пока теоретически или по аудиовидеозаписям, удастся привить любовь к театру, передавая «возвышающую силу» этой увлеченности, они, сострадая, сопереживая, радуясь с любимыми персонажами, ощутят его волшебную магию и в реальном мире.

По проблемам детского театра сегодня все меньше пишется и защищается кандидатских и докторских диссертаций, ибо исследователи затрудняются, как, заглядывая в будущее, спроектировать процесс определения критериев того, чем живо древнее искусство театра сегодня, зачем оно в современной системе массовых коммуникаций. Будучи единственным, по существу, «живым» носителем классических отечественных национально-творческих традиций, детский театр дарит детям уникальную возможность непосредственного человеческого общения, которого недостает большинству наших компьютеризованных детей. Пробуждая в ребенке потребность общения с театром, учитель, родители, воспитатели в состоянии помочь ему ощутить особый воздух культуры. Не случайно, сравнивая стремление воспользоваться театральным искусством в узкоутилитарных целях, К.С. Станиславский приводил убедительный пример извлечения явной пользы употребления дорогого рояля для хранения овса.

А.Я. Михайлова возобновляет затихший было в отечественной художественной педагогике разговор о методике эмоционально-образного постижения ребенком языка театрального искусства, равно как и формирования личностного понимания учителем своеобразия каждого учащегося-зрителя. Опираясь на фундамент возрастных особенностей каждого воспитанника в восприятии конкретного спектакля в театре или школьном драматическом кружке, учитель и воспитатель получают в свои заботливые руки эффективнейшее воспитательное средство, адекватного которому в педагогике не существует. Понимая, что методические приемы театрального образования не привносятся извне, а накладываются механически на тот или иной вид художественной активности ребенка, опытные учителя наших общеобразовательных городских и сельских малокомплектных школ закладывают элементы драматургии практически в любые виды деятельности своих воспитанников. Немало педагогического труда стоит «извлечь» основы театра из анналов души, из сердца каждого ребенка, т.е. найти методы, аналогичные деятельной природе именно данного вида искусства. В этом случае учителя и воспитатели в состоянии исполнить роль мудрого посредника — создать Зрителя, вместе с ними находящего в театре радость и наслаждение.

Пособие А.Я. Михайловой и традиционно, и современно, и перспективно: раскрывая тайну театра, говоря о зрителе как о соучастнике творчес-

кой роли в искусстве и жизни, она апологически рассматривает возрастные особенности восприятия ребенком театра через сто тысяч его естественно-потребностных «почему». Не секрет, что сегодня дети перестают удивляться красоте природы, сказочным волшебствам, чудесам науки. Этот пробел восполняют рекомендуемые автором методики диалога ребенка с театральной афишей, с репертуаром как системой жанров, сказочником как гидом по лабиринтам самой действительности. Перед юным зрителем, актером, художником, музыкантом, чтецом выходят разнообразные фольклорные куклы, помогающие постигать графическую речь, секреты драмы, что происходит наилучшим образом, как и все в детской жизни, только в игре. Не было случая в моей многолетней педагогической деятельности, чтобы участие детей в школьной театральной самодеятельности, в просмотрах, обсуждениях спектаклей, телепередач и радиопередач оставило учащихся равнодушными к красоте, искусству, творчеству. Другое дело, что проявлялось и констатировалось это подчас не сразу, не вдруг, а иногда по контрасту, активизируясь в стрессовых, неадекватных ситуациях в самые непредсказуемые моменты уже взрослой, рационалистичной реальности.

Дети неизменно, несмотря на стремительное развитие коммуникативных систем, все сильнее тянутся к искусству Мельпомены, все чаще приходят в храм драматического искусства с родителями, старшими братьями и сестрами. От спектакля к спектаклю дети все глубже погружаются в его таинственно-завораживающий мир, порой полностью вживаясь в него. В театре их с самого начала привлекает именно возвышенность, современным взрослым редко удастся обнаружить ее эфемерную рациональность, ибо они, как деловые люди, предпочитают сиюминутную целесообразность.

Автор книги предлагает детям под руководством учителя воспринимать каждую яркую, интересную театральную постановку как вновь открываемую планету. Так в триалоге времени — пространства — скорости XXI столетия мы выстраиваем в детском подсознании парад звезд, озаряющий траекторию театрального детства. Улавливая интимные голоса природы театрального творчества, дети рисуют, размышляют, разыгрывают «театр после театра», знакомясь с пространством сцены, постигая языки пластики, цвета, формы, жеста.

В свое время В.Г. Белинский сказал: «Без приготовления, без страсти, без труда и настоя-





чивости в развитии чувства изящного в самом себе искусство никому не дается». Учителя — мастера педагогического труда — не понаслышке знают, что художник в ребенке может пробудиться, но в состоянии и не родиться. Стремление попробовать собственные творческие возможности в различного рода творческих тренингах — признак развития, самодвижения, эстетического самовоспитания души, сердца маленького театроведа. В одной из своих речей, полностью сохранившей значение и в наше непростое время, основатель Ленинградского ТЮЗа А.А. Брянцев говорил о том, что «именно сейчас мы как никогда призваны развивать пытливость детства, пропитывая его верой в светлое будущее, сохраняя радость детства и открывая перед ним мир подлинного героизма». Пусть это будут прежде всего красны девицы и добры молодцы из русских народных сказок, былинные чудо-богатыри, олицетворяющие трилогию Силы, Справедливости и Веры. Волшебной силой художественной педагогики театрального искусства мы закладываем в ребенке основы Истины, Добра и Красоты.

Книга А.Я. Михайловой — уникальное по це-

лесообразности, ясности стиля, благородству замыслов, адаптируемости к любым видам и типам школ, учреждений дополнительного образования учебно-методическое пособие. Оно пригодится и молодым учителям, и студентам педвузов, и культурологам, и, естественно, опытным преподавателям, уже проявившим к новой публикации незаурядный творческий интерес. А.С. Макаренко говорил: «Мы вдруг увидели, что театр — это не наше развлечение или забава, но наша обязанность, неизбежный общественный налог, отказать от уплаты которого — невозможно».

Музы живут среди людей тысячи лет. Античная Мельпомена приходит к российским детям, чтобы прерывать обыденность, наполняя их жизнь красотой и поэзией. Важно, чтобы учителя начальных классов искренне, содержательно поддерживали ростки позитивной, эмоционально-образной, творческой активности каждого ребенка.

Чтобы заказать книгу А.Я. Михайловой «Ребенок в мире театра» наложенным платежом, надо послать заявку по адресу: 103031, Москва, Страстной бульвар, 10. Магазин «Театральная книга». Или по факсу 391-65-72.

ИНФОРМАЦИЯ

О Всероссийском интеллектуальном марафоне учеников-занковцев

Министерство образования и науки Российской Федерации информирует, что федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова в 2004/05 учебном году проводит Третий Всероссийский интеллектуальный марафон учеников-занковцев.

Марафон проводится с целью поддержки и развития идей системы начального образования Л.В. Занкова, выявления и поддержки одаренных детей, предоставления возможности обмена опытом учителей, работающих по системе Л.В. Занкова в различных регионах России.

В интеллектуальном марафоне могут принимать участие ученики IV классов. Марафон включает три тура, первые два из которых проводятся на базе общеобразовательных учреждений, реализующих систему Л.В. Занкова.

Инструкции по проведению и задания марафона публикуются в газете «Начальная школа» Издательского дома «Первое сентября», на сайтах www.zankov.ru, www.center.fio.ru/

Третий, заключительный тур марафона (очный этап) будет проходить в Санкт-Петербурге с 28 по 30 марта 2005 г.

Контактные телефоны: (095) 452-49-00 (доб. 130), 786-21-19.

К рассмотрению будут приняты работы, высланные не позднее 10 февраля 2005 г. по адресу: 125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а, Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, комната 309, с пометкой «Интеллектуальный марафон». ФНМЦ им. Л.В. Занкова, Объединение Профессионалов, действующих в системе общего развития Л.В. Занкова.

Задания второго тура Всероссийского интеллектуального марафона учеников-занковцев

Литературное чтение

Уважаемый юный исследователь литературы! Тебе знакомо имя величайшего греческого баснописца Эзопа. Именно он считается родоначальником басенного жанра. Многие истории, впервые рассказанные Эзопом, позднее были пересказаны другими писателями или стали основой стихотворных басен.

Определи, какая из приведенных ниже басен могла быть рассказана Эзопом (Древняя Греция, VI–V в. до н. э.). Разберись, кто является автором других вариантов басни: баснописец Жан Лафонтен (Франция, XVII век), поэты Василий Тредиаковский (Россия, XVIII век) или Иван Крылов (Россия, XVIII–XIX в.)? Докажи свое мнение.

(Продолжение см. на с. 119)



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЕНТАНА
ГРАФ

Курс «Математика»

(авторы:

В.Н. Рудницкая,

Т.В. Юдачева)

*Курс является
частью проекта
«Начальная школа
XXI века»*

*(под редакцией
профессора
Н.Ф. Виноградовой).*

*Гриф Министерства
образования Российской
Федерации*

ИЦ «Вентана-Граф»

Адрес: 127422, Москва,
ул. Тимирязевская, д. 1, к. 3.

Телефон/факс:
(095) 211-21-56, 211-23-59.

Сайт: www.vgf.ru

«Математика» под ред. В.Н. Рудницкой, Т.В. Юдачевой позволяет не только повысить уровень математической подготовки младшего школьника, но и создать благоприятные условия для формирования у него важнейших элементов учебной деятельности, развития познавательного интереса к изучению математики и основ логики. Именно по этому содержания курса «Математика» существенно обновлено, в него включили сведений из разных математических дисциплин (арифметики, алгебры, геометрии, математической логики) и пограничных с математикой областей знаний, для того, чтобы подготовить школьников к изучению алгебры и геометрии в основной школе. Эти сведения образуют пять важнейших содержательных линий: элементы арифметики, величины и их измерения, логико-математические понятия и отношения, элементы алгебры, элементы геометрии. Содержание и форма подачи математического материала позволяют наряду с задачами обучения математике развить математическую эрудицию, сформировать навыки использования математического языка, развить и усовершенствовать общеучебные умения.

В комплект входят: учебники, рабочие тетради, коррекционно-развивающие тетради, дидактические материалы, методические пособия.

Материал учебников по каждой теме разбит на два блока: «Новый материал», «Вспомни пройденное». В первом из них представлено то новое содержание обучения, с которым учащиеся знакомятся впервые. Дальнейшее закрепление знаний и умений происходит в ходе выполнения упражнений второго блока, что позволяет учителю творчески подойти к отбору материала и его конструированию на уроке. Особое место в системе упражнений занимают упражнения повышенной трудности, которые носят ярко выраженный развивающий характер. Их цель состоит в том, чтобы развивать математические способности детей, воспитывать у них устойчивый интерес к занятиям математикой.

Рабочие тетради содержат тренировочные упражнения для закрепления нового и повторения пройденного материала, задачи развивающего характера.

Дидактические материалы предназначены для работы на уроках, а также для внеклассной и индивидуальной работы с учащимися.

Организуя урок, учителю необходимо осуществлять дифференцированное обучение. Ему представляется свобода в подборе задач и упражнений на каждый конкретный урок с учетом индивидуального продвижения учащихся его класса.

С целью обеспечения дифференцированного обучения для индивидуальной работы с учащимися созданы также коррекционно-развивающие тетради «Дружим с математикой». Задания тетради позволяют предупредить возможные трудности в усвоении основных тем, помогают развивать пространственные представления, геометрическую наблюдательность учащихся, сформировать навыки самоконтроля.

В методических пособиях раскрывается методическое обоснование построения курса «Математика», пояснения к сложным вопросам и проблемным ситуациям, различные варианты выполнения одного и того же задания с учетом уровня подготовленности учеников.



Путь Учителя

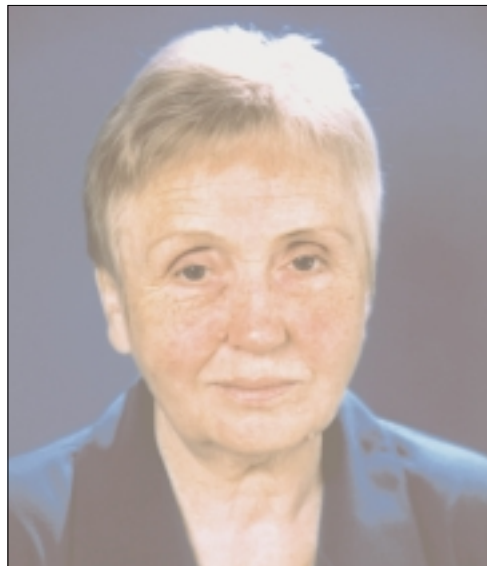
24 сентября 2004 г. на 69-м году ушла из жизни **Дина Владимировна Охременко** — видный педагог, ученый, создатель, руководитель и хранитель факультета начальных классов Брянского государственного университета.

Д.В. Охременко родилась 26 ноября 1935 г. в с. Яцково Смоленской области. В 1953 г. поступила в Новозыбковский педагогический институт (в 1976 г. институт переехал в г. Брянск) на физико-математический факультет, который окончила с отличием, и стала преподавать в средней школе № 3 г. Новозыбока.

Жажда знаний позвала юную учительницу из своей родной школы в путь — в храм науки: в 1967 г., будучи ассистентом кафедры математики Новозыбковского пединститута, она поступила в аспирантуру при Московском областном педагогическом институте им. Н.К. Крупской. В 1973 г. ученица члена-корреспондента Российской академии педагогических наук И.К. Андропова Дина Владимировна блестяще защитила кандидатскую диссертацию по истории математики.

В 1974 г. Д.В. Охременко возглавила кафедру математического анализа ФМФ, а в 1979 г. при ее активном участии был создан факультет начальных классов Брянского пединститута, где в полной мере проявился ее талант организатора.

Научно-методические разработки Дины Владимировны — основа профессионального роста учителей г. Брянска и области, в том числе заслуженных учителей России. Учебное пособие по математике, написанное талантливым педагогом в 1998 г., является настольной книгой не только студентов факультета начальных классов, но и студентов других факультетов Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, а также учителей школ области. Мотивация, потребность, интерес — критерии, которыми руководствовались студенты, выполняя курсовые и дипломные работы под руководством Дины Владимировны. Тематика их была многообразна: от истории математики до ее сов-



ременных теорий и систем. Научные статьи, методические рекомендации и учебные пособия Д.В. Охременко внесли значительный вклад в современную методику математики. Под ее руководством несколько преподавателей факультета начальных классов написали и защитили кандидатские диссертации.

Для Дины Владимировны не было ничего невозможного: и установление тесных связей со столичными вузами, крупнейшими педагогами-новаторами, и проведение на базе факультета научных конференций, в том числе международных.

За самоотверженную трудовую деятельность и высокие результаты в деле обучения и воспитания студентов Д.В. Охременко присвоено высокое звание заслуженного учителя Российской Федерации.

Дина Владимировна спешила делать добро всем, кто обращался к ней с просьбой и нуждался в ее помощи. Она защищала интересы коллектива на всех уровнях, помня о том, что творец и основа любого дела — человек.

Светлая память о Дине Владимировне Охременко сохранится в сердцах ее друзей, учеников и коллег на всю жизнь.

*Коллектив преподавателей, сотрудников
и студентов факультета начальных классов,
ректорат Брянского государственного университета
им. академика И.Г. Петровского*

(Продолжение. Начало см. на с. 116)

Ворон и лисица

Дядюшка ворон, сидя на дереве,
Держал в своем клюве сыр.
Дядюшка лис, привлеченный запахом,
Повел с ним такую речь:
«Добрый день, благородный ворон!
Что за вид у вас! Что за красота!
Право, если ваш голос
Так же ярок, как ваши перья, —
То вы — Феникс наших дубрав!»

Ворон и лисица

Ворон унес кусок мяса и уселся на дереве. Лисица увидела, и захотелось ей заполучить это мясо. Стала она перед вороном и принялась его расхваливать: уж и велик он, и красив, и мог бы получить других стать царем над птицами, да и стал бы, конечно, будь у него еще и голос. Ворону и захотелось показать ей, что у него голос; выпустил он мясо и закаркал громким голосом. А лисица подбежала, ухватила мясо и говорит: «Эх, ворон, кабы у тебя еще и ум был в голове, — ничего бы тебе больше не требовалось, чтоб царствовать».

Басня уместна против человека неразумного.

Ворона и лисица

Уж сколько раз твердили миру,
Что лезть гнусна, вредна; но только все не впрок,
И в сердце льстец всегда отыщет уголок.

Вороне где-то Бог послал кусочек сыру;
На ель Ворона взгромоздясь,
Позавтракать было совсем уж собралась,
Да позадумалась, а сыр во рту держала...

Ворон и лисица

Негде ворону унест сыра часть случилось;
На дерево с тем взлетел, кое полюбилось.
Оного лисице захотелось вот поесть;
Для того домочись б, вздумала такую лезть:
Воронову красоту, перья цвет почтивши
И его вещьбу еще также похваливши...

Русский язык

1. Какие слова здесь записаны? Составь и запиши с ними словосочетания. Обозначь, к какой части речи они относятся.

обе [т] поро [к]
ве [с'] ти пе [ч']

2. Образуй от слов форму множественного числа.

Лист, корень, зуб, пропуск, хлеб.

3. Прочитай. Подчеркни многозначные слова. Составь предложение или текст, употребив в нем многозначные слова в значении грамматических понятий.

Основа, суффикс, наречие, предложение, падеж.

Математика

1. Сумма и произведение четырех натуральных чисел равны 8. Какие это числа?

2. В магазин привезли 25 ящиков яблок трех сортов,

причем в каждом ящике яблоки только одного сорта. Может ли среди них быть 9 ящиков яблок одного сорта?

3. На доске начертили разными цветами — красным, зеленым, синим, желтым и белым — 5 линий: незамкнутую ломаную, незамкнутую кривую, незамкнутую линию, которая не является ни ломаной, ни кривой, замкнутую кривую, замкнутую ломаную. Для кривых линий использовали зеленый и желтый цвета, желтый и синий — для замкнутых, белый не использовали для ломаных линий. Какого цвета каждая линия?

Окружающий мир

1. Установлено, что пресмыкающиеся (черепахи, ящерицы) откладывают в гнезда в несколько раз больше яиц, чем птицы. Объясни почему?

2. Распредели данные понятия по группам. Дай обобщающее название каждой группе.

Нефть, кенгуру, верх, юг, сутки, восток, стрекоза, гранит, фарфор, день, землеройка, строитель, час, мрамор, год, лево, неясить, известняк, торф.

3. У сокола, ястреба оперение жесткое, перья упругие. У совы оперение мягкое, рыхлое. Объясни почему?

Рисунок сокола.

Рисунок совы.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ИНСТРУКЦИЯ ПО ПРОВЕДЕНИЮ МАРАФОНА

1. При проведении всех туров по аудитории, где проводится марафон, назначается дежурный педагог. В классе не должны находиться посторонние лица. Каждый ученик должен сидеть за отдельной партой.

2. Дежурный педагог инструктирует детей о правилах оформления работы; раздает листы с заданиями; сообщает участникам марафона продолжительность работы и время ее окончания, фиксирует время начала работы.

3. Продолжительность работы 1 ч 40 мин (100 мин).

4. Если во время проведения конкурса кто-либо из участников захочет временно покинуть аудиторию, то он должен положить на стол дежурного свою работу. При выполнении задания разрешается пользоваться черновиком.

5. Для проверки работ первого тура марафона в школе создается жюри, которое состоит из учителей, работающих по системе Л.В. Занкова, и представителя администрации школы. Заявку на участие во втором туре подписывает директор школы.

Для проверки работ второго тура в состав жюри кроме учителей-занковцев и представителей администрации школы входят представитель регионального управления образованием. Заявку на участие в третьем туре подписывает направляющая сторона.

6. Работы команд-победительниц и заявки на участие во втором и третьем турах необходимо выслать в Центральный оргкомитет марафона. Рассматриваться будут работы и заявки, высланные не позднее **1 декабря** и не позднее **10 февраля** (в соответствии со штампом местного отделения связи).



Указатель статей, опубликованных в журнале «Начальная школа» в 2004 г.¹

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Об организации обучения информатике и иностранным языкам в IV классе общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте общего образования // № 7. С. 4.

Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального образования на основную // № 8. С. 10

Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования // № 8. С. 4.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // № 9. С. 3.

ВОЙНА И СУДЬБА — К 60-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ

Васильев-Бурзуй Е.В. Букварь войны, букварь отца // № 5. С. 3.

Грицаков Е. Музей истории танка Т-34 // № 9. С. 13.

Северина Е.А. Цветы у обелисков // № 10. С. 104.

НАШИ КОЛЛЕГИ

Беляникова Н.М. Педагоги школы № 2 им. А.С. Пушкина г. Арзамаса // № 10. С. 19.

Витман А.А. Куйбышевскому педагогическому колледжу Новосибирской области 80 лет // № 10. С. 12.

Егумнова М.Ю. В поиске новых возможностей // № 10. С. 17.

Заслуженный учитель-педагог: (Поздравляем В.А. Оганесяна) // № 5. С. 5.

Кутельникова З. Я — учитель // № 10. С. 14.

Малышева Т.Ф. Учусь сама, учу других // № 10. С. 16.

Неравнодушна к жизни школы... (Поздравляем Т.С. Голубеву) // № 1. С. 5.

Поздравляем В.Г. Горещкого // № 7. С. 67.

Поздравляем участников, финалистов и победителей Всероссийского конкурса «Учитель года России-2003» // № 1. С. 3.

Дойти до каждого учителя... (Поздравляем З.М. Стюфляеву) // № 10. С. 15.

Поздравление от коллег и друзей // № 5. С. 8.

Распахну свое сердце детям // № 10. С. 25.

Смирнова Т.Д. Готова прийти на помощь // № 10. С. 18.

Спасибо вам, наши бескорыстные учителя! (Поздравляем М.Н. Камшечко) // № 7. С. 112.

Тихомиров О.Н. Детективы, мальчик в очках и «Мурзилка» // № 5. С. 10.

Уроки Доброты: (Поздравляем Н.Ю. Дурову) // № 4. С. 107.

Учительница из дагестанского села // № 5. С. 9.

Фролова Л.А. Призвание — учитель // № 10. С. 25.

Чистова Н.Г. Юбилей учителя-новатора // № 5. С. 6.

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Адищев В.И. Музыка — это язык чувств // № 1. С. 96.

Карион Истомин. «Букварь» // № 9. С. 18.

Львов М.Р. Исторический взгляд на методы обучения родному языку // № 9. С. 19.

Львов М.Р. Исторический взгляд на методы обучения родному языку // № 10. С. 31.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Воспитательная работа.

Общие вопросы методики

Агапова И.Ю., Чеховская В.Б. Подготовка детей к школе // № 3. С. 19.

Александрова В.Г. У истоков педагогики // № 2. С. 120.

Аношкин А.П., Радько И.М., Коченова З.Н., Афакина Т.И., Кузнецова И.А., Шипицина О.А. Обучение младших школьников с учетом их мыслительных способностей // № 11. С. 26.

Бобинова С.В. Воспитание культуры толерантности // № 8. С. 76.

Бондарева И.И. Обобщающие уроки в курсе «Гражданское образование» // № 2. С. 42.

Бугаева Н.Н. Комфорт младших школьников в образовательной деятельности // № 1. С. 6.

Вайнер М.Э. Коррекция неконструктивного поведения школьников с помощью игры // № 1. С. 9.

Гаврильчева Г.Ф. Современный младший школьник. Какой он? // № 3. С. 13.

¹ Статьи из № 12 за 2004 г. см. в содержании этого номера.

Гиниятуллина А.А. Опыт организации групповой работы на уроках // № 1. С. 15.

Гончарик Л.В. Влияние групповой работы на формирование и развитие учебной мотивации // № 11. С. 45.

Гришкова Г.Н., Юсубова И.Б. Развитие познавательной самостоятельности // № 11. С. 41.

Дрешина Е.И. Воспитываем любовь к малой родине // № 5. С. 19.

Дубинина Э.Ф., Копейкина С.В., Лемешко Л.И., Наймушина Л.И., Сафронова А.А., Столярова О.Е. Интегрированные уроки // № 4. С. 65.

Ильченко Л.П. Уроки эстетического цикла как средство воспитания младших школьников в духе толерантности // № 5. С. 25.

Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // № 2. С. 96.

Иванова Н.П., Бобылева И.А., Заводицкая О.В. Воспитание детей в семье в контексте социальных изменений // № 3. С. 6.

Колюжная О.В. Экономика в начальной школе // № 11. С. 98.

Канунников С.Н. Развитие омской школы в современных условиях модернизации образования // № 11. С. 3.

Ковалева Л.М. Солнечный город // № 11. С. 18.

Козлова О.А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников // № 11. С. 49.

Князева Т.Н. К проблеме преемственности обучения в начальной и средней школе // № 2. С. 29.

Литнарвич Ж.Т. Гимназия в Тирасполе // № 6. С. 22.

Маслов Н.В. Чтобы спасти души наших детей // № 6. С. 27.

Минеева Т.Ф. Информатика в начальной школе // № 11. С. 92.

Миронов Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте // № 6. С. 33.

Михайлова В.Е. Создание этических ситуаций в процессе обучения // № 11. С. 85.

Пачина А.Г. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников // № 11. С. 31.

Перминова Г.А. Праздник «Защитники Отечества» // № 2. С. 44.

Соколова Т.Е. Воспитание познавательных интересов младших школьников средствами новых информационных технологий // № 3. С. 21.

Соломатин А.М. Начальное образование крупного города: пути модернизации // № 11. С. 5.

Тивикова С.К., Деменева Н.Н., Железнова Т.Я., Яшина Н.Ю. Особенности регионального курса

«Гражданское образование в начальных классах» // № 2. С. 34.

Тимошенко Л.В. О создании единого педагогического коллектива «Начальная школа — детский сад» // № 11. С. 13.

Тупичкина Е.А., Лукьяненко О.Д. Игровые средства обратной связи в обучении // № 3. С. 23.

Фирсова Е.Г. Формирование учебной самостоятельности учащихся // № 11. С. 37.

Харитонова Л.А. Антиалкогольное воспитание младших школьников // № 4. С. 81.

Цейтлин С.Н. Мои соседи // № 5. С. 14.

Шутова В.А. «Бесчувственные» дети, или Воспитание милосердия // № 9. С. 27.

Яковлева Е.В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками // № 5. С. 69.

Яковлева С.Г. Всероссийский интеллектуальный марафон // № 7. С. 47.

Яшина Н.Ю. Нравственное развитие ребенка в курсе «Гражданское образование» // № 2. С. 39.

Русский язык

Акименко В.М. Обучение детей грамоте при помощи моделей артикуляции звуков // № 8. С. 35.

Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости // № 3. С. 35.

Блюз С.М. Работа над ошибками // № 8. С. 40.

Бобровская Г.В. Абстрактная лексика в языковом сознании младшего школьника // № 5. С. 53.

Бондаренко А. Из четвертого в пятый: как начальная школа готовится к средней // № 8. С. 21.

Бондаренко Н.А. Как разнообразить пятиминутку по каллиграфии // № 6. С. 42.

Гогун Е.А. Графическая наглядность на уроках русского языка как средство развития младшего школьника // № 1. С. 34.

Гречко Н.Ю. Урок на тему «Перенос слова» // № 4. С. 103.

Демичева В.В., Яковлева Т.В. Работа над семантикой существительных — наименований лиц по профессии и роду занятий // № 6. С. 51.

Еременко О.И., Яковлева Т.В. Воспитание толерантного сознания в процессе обучения русскому языку // № 3. С. 28.

Карпова Н.В. Организация контроля знаний, умений и навыков на уроках русского языка и литературного чтения // № 1. С. 27.

Керженцева А.В. Письмо с «секретом» по методике В.А. Илюхиной // № 5. С. 39.

Козлова Л.В. Обучение звуковому анализу как речевому действию в период обучения грамоте // № 8. С. 28.

Конкина Ю.А. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка // № 7. С. 25.

Коцур Н.А. Использование фонетической ритмики при чтении слоговых рядов в период обучения грамоте // № 7. С. 11.

Кузнецова И.А., Кондратьева Т.В., Кочанова З.Н. Пропись для читающих детей // № 11. С. 53.

Лаврова Н.М., Узлова И.В. Участие в апробации нового учебно-методического комплекта // № 11. С. 62.

Лаврова Н.М. Учебник нового поколения для современной начальной школы // № 11. С. 58.

Лизунова А.В. Развитие внимания на уроках русского языка // № 7. С. 13.

Наумова О.В. Урок русского языка в III классе // № 1. С. 38.

Никитина Л.А. Можно и нужно ли учить детей вариативности в раскрытии темы сочинения? // № 9. С. 43.

Озерова И.Н. Формирование коммуникативной культуры детей. Работа над категорией «оценка» // № 11. С. 65.

Патина М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе // № 10. С. 44.

Сахарова Т.Н. Правописание безударных окончаний имен существительных, имен прилагательных, причастий // № 11. С. 71.

Сидорова С.А. Игры в загадки на уроках русского языка // № 10. С. 44.

Сироткина Е.Я. Повторение изученного о словосочетании и предложении // № 5. С. 58.

Сухарева Т.Е. Закрепление знаний об имени существительном в III классе // № 5. С. 60.

Литературное чтение

Аншакова С.Ю. Работа над эпитетом как средство раскрытия жанровых особенностей сказки // № 6. С. 55.

Бондаренко А.А. Поэт и розы: что сочиняют младшие школьники // № 5. С. 41.

Бондаренко Л.Н. Литература и природа // № 7. С. 30.

Бусарева В.Р., Колесниченко В.И. Интегрированный урок-исследование «Чтение. Музыка» // № 8. С. 45.

Воронина М.П. Диалог на уроке в начальной школе // № 6. С. 45.

Вояшина М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения // № 3. С. 39.

Говоркова Е.В. Новые учебники — школе России // № 7. С. 70.

Гуйс И.Н. Повесть В.П. Астафьева «Последний поклон» // № 4. С. 29.

Ефросинина Л.А. О литературном чтении в четырехлетней начальной школе // № 1. С. 17.

Жукова И.Л. Профессор АУ // № 1. С. 25.

Запольская Е.Л. Урок чтения по сказке «Как петух лису обманул» // № 9. С. 57.

Зотова Е.С. Формирование у учащихся культуры деловых отношений // № 10. С. 52.

Казанцева Г.И. И пробуждается поэзия во мне... // № 4. С. 36.

Карандашова Е.В. Дума К.Ф. Рылеева «Иван Сусанин» // № 9. С. 53.

Карина Л.П. Самостоятельная работа на уроках чтения как средство развития познавательной активности // № 7. С. 28.

Кармазина Ж.Б., Курякова Л.Н. Природа — источник творческого вдохновения // № 4. С. 108.

Короткова Н.В. Моделирование на уроках литературного чтения // № 11. С. 76.

Лопаткина А.К. Художественное произведение: Уроки этики // № 11. С. 80.

Младковская Е.А. Рабочая тетрадь и учебная деятельность младших школьников // № 7. С. 17.

Никитина Л.Б. Насколько глуп Иван-дурак? // № 11. С. 73.

Одегова В.Ф. Дифференцированная работа при чтении художественного произведения // № 2. С. 69.

Павлова Л.А. К вопросу о самообучении при овладении грамотой // № 7. С. 66.

Первова Г.М. Читаем стихи С.В. Михалкова // № 7. С. 71.

Прозорова Л.Ф. Уроки литературного чтения // № 4. С. 41.

Свиридова Е.В. Волшебные сказки и приемы их анализа на уроках литературного чтения // № 6. С. 12.

Склярченко Н.С. Борис Заходер // № 4. С. 46.

Соловьева Ю.И. Рассказы В.П. Астафьева в школе // № 7. С. 76.

Сорокина И.В. Чтение рассказа И.С. Тургенева «Воробей» // № 10. С. 48.

Степанова А.А. Чтение рассказа К.Д. Ушинского «Ветер и Солнце» // № 8. С. 50.

Сутрунюк Е.Н. Моделирование на уроках литературного чтения и образовательные эффекты // № 4. С. 43.

Тивикова С.К. Творческое изложение на основе метода прогнозирования // № 2. С. 61.

Щупова С.В. Урок риторики в III классе // № 5. С. 55.

Юртаев С.В. Принципы и методы развития речи // № 9. С. 37.

Иностранный язык

Шарапова И.М. «Cool» по английскому языку для обучения в начальной школе // № 11. С. 104.

Математика

Бережная Н.Н. Урок математики в III классе // № 4. С. 58.

Деменева Н.Н. Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе // № 2. С. 55.

Гасанова Н.И. Урок математики по программе «Начальная школа XXI века» // № 5. С. 75.

Ефимов В.Ф. Использование исторических сведений на уроках математики // № 6. С. 74.

Загородных К.А. Возможности использования графов при обучении в начальной школе // № 11. С. 87.

Иванова Т.И. Моделирование состава чисел в пределах 10 // № 10. С. 58.

Истомина Н.Б., Редько З.Б. К вопросу об организации повторения в начальном курсе математики // № 5. С. 64.

Кокаева И.Ю. Формирование здорового образа жизни младшего школьника на уроках математики // № 9. С. 71.

Кураченко З.В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения математике // № 4. С. 60.

Лапина О.В. Изучение элементов стереометрии в начальных классах — прихоть или необходимость // № 1. С. 55.

Мартынов И.И. Семья + школа = счастливый ребенок // № 8. С. 52.

Минаева Е.В. Формирование внутреннего плана действий у младших школьников на уроках математики // № 2. С. 25.

Носенко Л.Д. Проблемно-поисковые технологии при изучении геометрического материала // № 9. С. 86.

Останина Е.Е. Обучение младших школьников решению нестандартных арифметических задач // № 7. С. 36.

Петрушина С.В. О развитии пространственного мышления младших школьников // № 8. С. 56.

Пустовалова Г.П. Исторический материал на уроках математики // № 6. С. 70.

Рунова Т.А. Организация учебного сотрудничества на уроках в I классе // № 2. С. 106.

Саева Г.В. Всегда ли ученик понимает учителя // № 4. С. 56.

Саламатова Г.И. Элементы занимательности при изучении таблицы умножения // № 10. С. 56.

Тарасова О.В. «Врата учености» для многих поколений // № 6. С. 65.

Трубинова О.М. Урок математики по технологии модульного обучения в IV классе // № 9. С. 74.

Филатова Т.А. Опыт обучения математике по технологии УДЕ // № 9. С. 83.

Царева С.Е. Нестандартные виды работы с задачами на уроке как средство реализации современных педагогических концепций и технологий // № 4. С. 49.

Цыварева М.А. Метод проектов во внеклассной работе по математике // № 7. С. 45.

Окружающий мир

Ахметзянова Л.А. Зеленый друг // № 4. С. 16.

Белянкова Н.М., Сулейманова Ф.А., Стрижова Е.В. Лесные загадки Зимунки-зимы // № 3. С. 48.

Бекетова Т.И. Экологическое образование учащихся на уроках и факультативных занятиях // № 8. С. 73.

Галлямова В.М. Что мы о них знаем? // № 7. С. 32.

Гордеева Т.Н. Экологическое образование и воспитание учащихся // № 2. С. 75.

Иванова Л.Н. Водоёмы // № 8. С. 66.

Клепинина З.А. Тесты в системе повторения учебного материала при изучении окружающего мира // № 1. С. 42.

Клюева Н.А. Осень золотая // № 8. С. 79.

Лоншакова А.А. Как образовалась почва // № 8. С. 61.

Митина Е.Г., Сергеева Н.П. Обобщающий урок по теме «Зима» // № 1. С. 48.

Мичурина Г.В. Первые шаги в преподавании географии // № 7. С. 35.

Руденко И.Н. Листья опадают — осень к нам идет: Театрализованная экскурсия // № 10. С. 59.

Савенкова Е.А. Краски осени // № 10. С. 59.

Сазонова Е.В. Воспитание человека, разумно строящего свои отношения с природой // № 3. С. 44.

Товпинец И.П. Приемы организации личностно-ориентированного обучения в учениках нового поколения // № 8. С. 59.

Школьниковская К.Н. Методика работы с научно-художественной литературой на уроках природоведения // № 10. С. 65.

Ягин В.В., Ягина Е.А. Динамическая модель термометра // № 2. С. 69.



История

Коникова В.И. Метод проектов в разработке модели урока истории // № 11. С. 94.

Трудовое обучение

Анферова Т.П. Изготовление транспортных моделей без построения разверток // № 7. С. 54.

Беседина И.В. Пасхальные украшения // № 4. С. 86.

Ильинская И.П. Типология уроков художественного труда // № 6. С. 58.

Калинина А.П. Изготовление кукол из соломы и рогоза // № 7. С. 57.

Кузьмина Н.А. Формирование опыта творческой деятельности на уроках труда // № 2. С. 82.

Лукашенко В.А. Азбука бумажной пластики // № 7. С. 52.

Мутик Ю.Р. Игрушки из «киндер-сюрприза» // № 7. С. 55.

Носкова Н.И. Изготовление кукол и масок в технике папье-маше // № 8. С. 70.

Носкова Н.И. Уроки творчества // № 11. С. 100.

Петрушина С.В. Образовательные и развивающие возможности аппликации // № 5. С. 36.

Чепкина П.И. Удивительная бумага // № 6. С. 19.

Музыка

Дзукаева Н.Ю. Песенки в картинках // № 6. С. 20.

Художественно-изобразительная деятельность

Алексеев Е.В. Я красному учусь у пламенного мака, я золото беру у солнечных лучей // № 4. С. 91.

Андрянов А.П. Опять черемуха в цвету // № 5. С. 32.

Аносова Е.С. Гармония формы и пространства // № 4. С. 97.

Бакалова Н.Ф. Учимся, играя // № 10. С. 70.

Бывальцева М.В. Русский народный костюм на уроках изобразительного искусства // № 8. С. 68.

Гуреев М.П. Два полрисунка за урок // № 7. С. 58.

Косогорова Л.В. Новые образовательные технологии преподавания народного и изобразительного искусства // № 4. С. 87.

Лебедева А.В. Изучение алтайских народных традиций на уроках изобразительного искусства // № 6. С. 15.

Мальцева А.М. Уединенный уголок // № 1. С. 60.

Мальцева А.М. Любите живопись, поэты // № 7. С. 59.

Мулдуянова Н.А. Экскурсия в лето // № 5. С. 29.

Носкова Н.И. Весенний пейзаж в детском рисунке // № 4. С. 18.

Физическая культура

Верхлина Г.А., Верхлин В.Н., Омельченко Н.В. Зачетная система обучения на уроках физической культуры // № 1. С. 51.

Демидова Е. Организация соревновательной и игровой деятельности детей // № 6. С. 62.

Копылов Ю.А. Как ускорить привыкание первоклассников к обучению в школе средствами физической культуры // № 9. С. 32.

Кудрявцев М.Д., Пашкова Н.В. Методика обучения младших школьников двигательным действиям в баскетболе и формирование у них двигательных навыков в учебном процессе // № 4. С. 8.

Мошкин В.Н. Изучение темы «Опасность и безопасность» в курсе ОБЖ // № 10. С. 73.

Пурьева Н.Я. Папа, мама, я — спортивная семья // № 2. С. 84.

Фирсин С.А. «Малые спартанские игры» // № 6. С. 64.

Основы

безопасности жизнедеятельности

Бабичева С.Н. Уроки дорожной безопасности // № 11. С. 102.

В классах

коррекционно-развивающего обучения

Козырева О.А. Как помочь ребенку с трудностями в обучении? // № 4. С. 19.

Практ Л.И. Развитие движений кисти и пальцев рук // № 4. С. 5.

Региональный компонент в образовании

Аношина Н.И. С любовью к родному городу // № 1. С. 52.

Губанова Е.Н. Декоративно-прикладное искусство на уроках изобразительного и трудового обучения // № 7. С. 86.

Козлова С.Б. Нижегородская ярмарка // № 2. С. 46.

Кучегура Л.А. Этнокультурный компонент в структуре и содержании начального образования // № 11. С. 106.

Овечкина Н.Н. Краеведение в начальной школе // № 11. С. 109.

Озерова Л.Н. Мой край Ямал // № 7. С. 90.

Скривел В.И. Нестандартные формы знакомства с краеведческим материалом // № 5. С. 22.

Соболева В.Г. Астраханский кремль // № 7. С. 89.

Утков П.Ю. Регионализация образования младших школьников // № 7. С. 83.

Внеклассная работа

Иванова Н.Е. Изменения в природе весной // № 6. С. 89.

Пасяева К.Х. Знаете ли вы свой родной край? // № 6. С. 95.

Пеняева Е.Ю. В гостях у природы // № 6. С. 92.

Салата М.В. Олимпиады в IV классе // № 5. С. 62.

Старцева Н.Н. Кружок «Школа творческого мышления» // № 6. С. 80.

Терникова Л.И. В одной малокомплектной школе // № 6. С. 96.

Толмазова Л.В. Удивительный мир растений // № 6. С. 86.

Шашкова В.Ф. В группе продленного дня // № 8. С. 72.

СЕЛЬСКИЕ И МАЛОКОМПЛЕКТНЫЕ ШКОЛЫ

Борисова И.В. Дифференцированный подход при выполнении домашних заданий в малокомплектной школе // № 7. С. 80.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

Абрамова Т.В. Обыкновенные камешки // № 6. С. 102.

Амелина М.В. Листы опорных сигналов // № 6. С. 105.

Анкудинова Т.Г. Веселые мячики // № 3. С. 64.

Бахтигареева В.М. Развиваем память младших школьников // № 10. С. 78.

Бекетова С.В. Логопедические разминки // № 3. С. 60.

Белокобыльская Т.Л. Изготовление настенных панно // № 1. С. 74.

Берюхова Е.К. Кто как весну встречает // № 3. С. 64.

Булдаков С.В. Музыкальные загадки // № 3. С. 61.

Варяхова Т.А. Использование конструктора на уроках обучения грамоте // № 8. С. 104.

Ворожбит Е.А. Проверка знаний по природоведению // № 1. С. 71.

Григорьева О.М. Урок литературы в детском комплексе «Начальная школа — детский сад «Сказка» // № 10. С. 79.

Дубовец З.А. Словарная работа и орфографическое чтение — залог повышения грамотности и развития речи // № 3. С. 61.

Дудаева Т.А. Тест по теме «Пустыня» // № 5. С. 110.

Гришкова В.Н. Памятка «Как работать над задачей» // № 1. С. 68.

Жукова З.П. Рисуем нитками // № 3. С. 65.

Иванова И.Н. Изготовление изделий из природных материалов // № 1. С. 75.

Индюшкина О.И. Домики для зимующих птиц // № 10. С. 83.

Каркачева Н.А. А вы знаете? // № 5. С. 109.

Кизина Т.А. Шахматные загадки на уроках // № 4. С. 72.

Клочихина Е.В. Выпускаем стенгазету // № 3. С. 59.

Кочемова Т.Н. Сосчитай // № 10. С. 83.

Куров В.Д. Работа над безударными гласными в корне, проверяемыми ударением // № 8. С. 105.

Марченко С.А. Зачет-игра на уроках математики // № 1. С. 66.

Матханова М.С. Изучаем величины // № 8. С. 110.

Мельникова Е.Е. Кто хочет стать грамотным? // № 6. С. 99.

Миронова Н.М. Спасем Колобка // № 4. С. 71.

Михайлова А.В. Хорошо зимой в лесу! // № 1. С. 69.

Осмоловская В.П. Текстовые задачи с биологическими сюжетами // № 1. С. 70.

Парфенова А.Е. Сказка о буквах, рассказанная Не-знайкой // № 5. С. 108.

Перепелицына Т.А. Стихи-загадки // № 5. С. 110.

Подколзина Т.А. Чтение текста одновременно с учителем // № 10. С. 81.

Полончук О.Г. Задачи в стихах // № 6. С. 100.

Рокина А.Е. Самое благородное животное Севера — олень // № 4. С. 70.

Скобцева Н.И. Изучение состава чисел от 11 до 18 // № 10. С. 82.

Сорочинская О.Л. Без дощечки, как без рук, или Чудо-дощечка // № 8. С. 108.

Тихомирова Н.Ф., Тихомирова Е.М. Кроссворды к уроку природоведения // № 1. С. 72.

Тихомирова Н.Ф., Тихомирова Е.М. Кроссворды «Насекомые и птицы летом и осенью» // № 6. С. 106.

Тихомирова Н.Ф., Тихомирова Е.М. Кроссворды на уроках природоведения // № 8. С. 111.

Тюленева Р.В. Усвоение литературных норм русского языка // № 6. С. 102.



Филатьева А.В. Волшебные буквы // № 5. С. 108.

Чанчибаева Т.П. Как я знакоблю детей с пословицами разных народов // № 3. С. 63.

Чанчибаева Т.П. Задачи в стихах для I класса // № 8. С. 111.

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Тикунова Л.И., Ордынкина И.С. Примерные проверочные работы по русскому языку и математике за второе полугодие 2003/04 учебного года // № 3. С. 66.

Тикунова Л.И., Ордынкина И.С. Примерные проверочные работы по русскому языку и математике за первое полугодие 2004/05 учебного года // № 10. С. 84.

В ТВОРЧЕСКОМ ПОИСКЕ

Иванов С.В. Для чего и как мы изучаем родной язык // № 5. С. 87.

Луканкин Г.Л., Сергеева Т.Ф. Некоторые аспекты обучения математике в начальной школе на основе информационно-категориального подхода // № 1. С. 78.

Магомеддибиров За.А. Дидактические подходы к эффективному осуществлению преемственности в обучении математике // № 1. С. 85.

Острикова Т.А. Способы обозначения орфограмм // № 1. С. 81.

Слесарникова Г.В. Учет знаний учащихся // № 9. С. 88.

Стручаева Т.М. Обучение «письму-чтению»: история и современная практика // № 5. С. 83.

КОМПЛЕКТ «ШКОЛА РОССИИ»

Белянкова Н.М. Интеграция естественно-научного и гуманитарного образования как фактор воспитания личности // № 9. С. 59.

Нуждина И.А. Полезные разработки уроков // № 9. С. 70.

Плешаков А.А. Примерное планирование учебного материала по курсу «Мир вокруг нас». I класс // № 9. С. 62.

Шпикалова Т.Я. Учебно-методический комплект «Изобразительное искусство» нового поколения // № 9. С. 66.

ПСИХОЛОГИ — НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гуцу Е.Г. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению // № 2. С. 11.

Зайцева С.А. Памфил Данилович Юркевич о психологии обучения младших школьников // № 2. С. 7.

Климина О.Г. Школьные трудности воспитанников детских домов // № 2. С. 31.

Молодцова Н.Г. Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа // № 2. С. 87.

Москвичева Л.В. Я-концепция младшего школьника // № 2. С. 93.

Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников // № 2. С. 20.

Ульянкова У.В., Дмитриева Е.Е. Влияние общения со взрослым на формирование у ребенка общей способности к обучению // № 2. С. 15.

Уфимцева Л.П. Психологическая диагностика готовности младших школьников к переходу на II ступень обучения // № 4. С. 12.

Федосеева О.И. Развитие гибкости мышления младших школьников // № 2. С. 102.

ЗДОРОВЬЕ НАШИХ ДЕТЕЙ

Боева Н.Я., Волкова И.В. Личностно-ориентированное образование // № 6. С. 23.

Бурмистрова Н.И. Воды холодной не бойся — ежедневно ею мойся // № 1. С. 91.

Величко Л.П., Долотина О.П. Школьный спортивно-оздоровительный центр // № 11. С. 21.

Гриненко М.В. Урок здоровья // № 11. С. 23.

Давыдова Л.И. Настроение // № 7. С. 97.

Демидова Е. Преемственность в структуре и содержании физкультурно-оздоровительной работы // № 5. С. 79.

Истомина Ж.Л. Здоровое питание — отличное настроение // № 1. С. 93.

Костромина Н.И., Костромина М.Э. Как избежать школьных перегрузок // № 8. С. 81.

Лисина Н.В. Зубы и уход за ними // № 8. С. 86.

Попова А.И. Здоровьесохраняющая среда в школе // № 4. С. 3.

Соломенко Л.Д. Где найти третий час физкультуры? // № 1. С. 89.

Сулейманова Ф.А., Лезина Н.П. Уроки здоровья // № 7. С. 94.

Харисова А.М. Сохранение и укрепление здоровья младших школьников // № 7. С. 92.

В ПОМОЩЬ САМООБРАЗОВАНИЮ

Буланова С.Ю. Возможности ознакомления младших школьников с формами качественных имен прилагательных в функционально-семантическом аспекте // № 6. С. 123.

Дановский А.В. Создатель русской реалистической басни // № 6. С. 119.

Эрдниева П.М., Эрдниева Б.П. От дидактики к нанобиоидидактике // № 6. С. 125.

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ФАКТЫ, МНЕНИЯ

Белошистая А.В. Почему ребенку трудно дается математика уже в начальной школе? // № 3. С. 77.

Григорьева Е.В. Некоторые проблемы естественно-научного образования // № 5. С. 111.

По следам наших публикаций

Тучкина В.А. Шахматы в школе // № 3. С. 87.

НАМ ПИШУТ

О курсе литературного чтения в комплекте «Начальная школа XXI века» // № 4. С. 116.

О приложении к журналу // № 4. С. 69.

О приложении к журналу // № 5. С. 91.

Об уроках здоровья // № 5. С. 82.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Богданец Т.П. Подготовка студента-стажера к уроку естествознания // № 9. С. 89.

Герасименко Е.Н. Проблемы подготовки учителя в педагогическом колледже // № 3. С. 89.

Дмитриев Ю.А. Роль тренинговых и контрольных заданий при подготовке учителя к трудовому воспитанию школьников // № 4. С. 117.

Железнова Т.Я. Новые подходы к содержанию курса «Педагогические теории и системы» // № 2. С. 115.

Заяц Ю. Использование методических задач для подготовки студентов к проектированию уроков математики // № 7. С. 122.

Колягин Ю.М., Савина О.А., Тарасова О.В. Организация народного образования в России // № 4. С. 120.

Кочетова Е.В. Формирование элементов маркетинговой деятельности у студентов // № 7. С. 113.

Кульбакина Л.Я., Зотова Т.Н. Вопросы в методике преподавания математики // № 7. С. 117.

Купарадзе Н. Педагогические условия развития умений критически мыслить у учащихся начальных классов // № 8. С. 93.

Матвеева Н.А. Совместная деятельность учителя — методиста — студента в процессе подготовки педагогических кадров // № 6. С. 7.

Мурзина Н.П. Основные направления работы методической службы системы повышения квалификации // № 11. С. 11.

Орлова Г.А. Формирование языковой компетенции младших школьников // № 3. С. 91.

Паболкова Н.Н. О понятии величины и признаках ее проявления // № 3. С. 96.

Павлова Н.А. Факультет страны Детства // № 11. С. 9.

Петрова А.И. Психолингвистические аспекты обучения математической речи в условиях национально-русского двуязычия // № 4. С. 76.

Рабецкая З.И. Изучаем традиционную культуру коренных народов Иркутской области // № 4. С. 74.

Ращикулина Е.Н. Развитие интеллектуальной готовности детей к школьному обучению // № 8. С. 89.

Савельева Е.Л. Опыт гражданско-патриотического воспитания студентов педучилища // № 11. С. 16.

Серых Л.В. Спецкурс «Обучение русскому языку с компьютерной поддержкой» // № 6. С. 116.

Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // № 2. С. 110.

Табакаева Н.А. Наш колледж // № 6. С. 3.

Таушканова А.В. Подготовка учителя для работы в малочисленном классе // № 6. С. 9.

Тонких А.П. Нестандартные и занимательные задачи в курсе математики факультетов подготовки учителей начальных классов // № 8. С. 95.

Усова Е.С. Учитель, которого ждут школа и общество // № 2. С. 4.

Чуркин К.А. Университет, устремленный в будущее // № 11. С. 7.

ЛЕТНЯЯ РАБОТА

Бандурка А.В. Радуга // № 5. С. 105.

Дружинина Н.А. На завалинке // № 5. С. 101.

Логинова И.Л., Светлова С.В. Играем, как в телешоу // № 5. С. 98.

Максимова Л.П. Папа, мама, я — спортивная семья // № 5. С. 92.

Осмоловская В.П. Ромашка растет в саду // № 5. С. 106.

Песня «Светлячок» // № 5. С. 107.

Рыжова С.В., Рыжов В.А. Интеллектуальный лабиринт // № 5. С. 93.

Степанова Е.В. Именинник Матроскин // № 5. С. 104.

КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ

Горюхина А.Б. Мы — пассажиры // № 7. С. 102.

Ермолаев П. Пони Паша (песня) // № 7. С. 105.



Конкина Ю.А. Путешествие в Город букв // № 10. С. 97.

Кривцова Н.И. Посвящение в первоклассники // № 7. С. 100.

К светлому празднику Пасхи: Стихи русских поэтов // № 4. С. 86.

Майер Л.И. Город Огород // № 6. С. 108.

Матвиевская Н.В. Новогодняя викторина для учащихся III класса и их родителей // № 10. С. 102.

Мезенцева С.В. Хлеб — всему голова // № 6. С. 107.

Мишина А.А. Книжки, спасибо за то, что вы есть // № 3. С. 101.

Осенева М.С. Знакомьтесь: музыка Н.А. Римского-Корсакова // № 3. С. 107.

Осенева М.С. Новая встреча в Клубе юных любителей музыки // № 6. С. 111.

Слуцкер Т.М. Незнайка и Светофор // № 7. С. 104.

Холина З.Н. Уж тает снег, бегут ручьи // № 3. С. 103.

Шанский В.Н. Круглый год: Зимний цикл народно-православных праздников // № 1. С. 100.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

Васенёва Л.П. Возможности курса «Гражданское образование» для семейного воспитания // № 7. С. 110.

Мошкова В.В. Клуб «Счастливая семья» // № 7. С. 106.

В МИРЕ ИСКУССТВА СЛОВА

Бесконечная фантазия *Ирины Токмаковой*: Беседа с писателем // № 3. С. 3.

Жукова И.Л. Сказки Андрея Платонова // № 9. С. 102.

Климова С.А. Особенности изучения сказок С. Козлова // № 9. С. 107.

Сафонова И.В. Туве Янссон и ее сказочный Муми-дол // № 10. С. 105.

ТВОРЧЕСТВО НАШИХ ЧИТАТЕЛЕЙ

Полончук О.Г. К урокам грамоты и литературного чтения // № 3. С. 27.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Козлова Е.Г. Новое методическое пособие А.В. Белошистой «Обучение решению задач в начальной школе» // № 6. С. 127.

Осмоловская И.М. Игра на уроках // № 5. С. 13.

ИНФОРМАЦИЯ

Бетенькова Н.М., Капоченя Л.Ф. Обсуждение журнала на ивановской земле // № 9. С. 96.

Всероссийский интеллектуальный марафон учеников-занковцев // № 1. С. 108.

Всероссийский открытый конкурс на лучшую книгу для детей о животных // № 7. С. 127.

С чего начинается Родина? // № 9. С. 92.

Яременко Е.О. Всероссийская научно-практическая конференция «Перспективы развития системы Л.В. Занкова в свете модернизации российского образования» // № 9. С. 94.

В следующем номере

- Преодоление ошибочных представлений младших школьников (педагогические сценарии) (Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко).
- Вопросы развития сельской школы (В.Д. Карпов, Т.Х. Хузина).
- Нетрадиционные средства оздоровления детей (М.Г. Ишмухаметов).
- Пути развития наблюдательности учащихся при изучении окружающего мира (В.В. Титова).
- Примерное планирование учебного материала по курсу «Мир вокруг нас. II класс». (А.А. Плешаков).
- Решение текстовых арифметических задач (С.Е. Царева).