

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕННО ОФИЦИАЛЬНО

Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную 3

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

Т.С. Семенова
Изучение самочувствия и эмоционального состояния первоклассников в период адаптации к школе 13

С.Ю. Юдина
Когда школьник становится учеником ... 16

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

М.В. Корепанова
Программа социально-личностного развития дошкольников «Познаю себя» в Образовательной системе «Школа 2100» 20

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

В.А. Власов
Начальная школа Пензенской губернии на рубеже XIX–XX веков (По материалам статистики) 26

В.П. Гордеев
Некоторые особенности восприятия исторических реалий студентами-первокурсниками 30

Н.И. Наумова
Как рождается учебная инициатива 32

*Т.Х. Пономарева,
Е.А. Корнилова*
Формирование пространственных представлений у младших школьников на уроках математики 37

О.В. Шереметьева
Задачи на построение с использованием сетки в процессе подготовки будущих учителей начальных классов 42

Н.Н. Осипова
Формирование прогностических умений в методико-математической подготовке учителей начальных классов 47

С.Б. Барашкина
Эксперимент и формирование природоведческих понятий у младших школьников в курсе естествознания 49

С.А. Климова
Взаимосвязь в развитии стилистических и текстовых умений при выполнении речевых упражнений в начальных классах 51

О.С. Арямова
Лексико-семантическая работа в процессе обучения орфографии 55

Т.А. Шипилкина
Музыкально-игровая драматизация на уроках музыки в начальной школе ... 61

С.В. Шпырева
Использование элементов пантомимы в процессе обучения детей хоровому пению (Из опыта работы) 63

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

*Л.Ю. Комиссарова,
Е.В. Бунеева*
Особенности непрерывного курса русского языка для 1–9 классов в Образовательной системе «Школа 2100» 66

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В.А. Грошенкова
Обучение школьников талантливому чтению на уроках литературы 69

Н.В. Зорькина
Уроки литературы как уроки самопознания 74

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник

П.А. Северцов

Верстка

Н.Н. Букова

Корректор

Ж.Ш. Арутюнова

**Наш журнал – для молодых учителей
и тех педагогов, которые разделяют
идеи вариативного
развивающего образования.**

Дорогие коллеги!

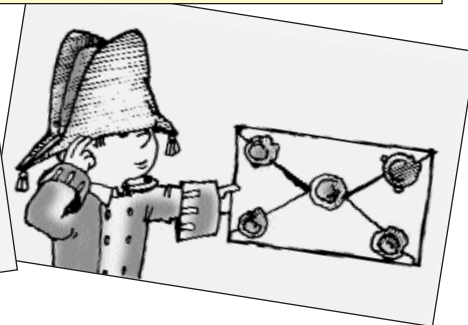
По традиции в августовский номер журнала мы включили официальные материалы, подготовленные Министерством образования РФ (ныне Министерство образования и науки РФ) к началу нового учебного года, актуальные статьи о периоде адаптации первоклассников к школе, а также целый ряд статей по проблемам методики преподавания в начальной школе и подготовки студентов – будущих учителей начальных классов.

Материалы для рубрики «Из первых рук» любезно предоставили нашей редакции специалисты-преподаватели Пензенского государственного педагогического университета. Все эти статьи отличает глубокий профессионализм, тесная связь с практикой.

Учителям-словесникам адресованы статьи об уроках литературы по учебникам нашего непрерывного курса – «Шаг за горизонт» (5 класс) и «Путь к станции "Я"» (7 класс). Кстати, хочу сообщить вам, что программа по литературе для 5–11 классов (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, научный редактор А.А. Леонтьев) и учебники по литературе «Шаг за горизонт» (5 класс) и «Год после детства» (6 класс) тех же авторов получили гриф и допущены Министерством образования и науки к использованию в основной школе.

Успехов вам, дорогие коллеги!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



**ПЛЮС
ДО
ПОСЛЕ**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

(Министерство России)

ДЕПАРТАМЕНТ
ОБЩЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

101990, г. Москва, Чистопрудный бульвар, 6/19
факс: (855) 924-69-83, телефакс: 114027 КОНОСД
E-mail: oob@minobrn.ru
телефон/факс: (855) 923-36-19

N 14-51-140/13 от 21.05.2004
№ N

Органы управления образованием
субъектов Российской Федерации

Об обеспечении успешной адаптации ребенка

при переходе со ступени начального общего образования на основную

Успешность адаптации школьника к обучению в 5–6–м классах зависит от реализации преемственных связей между начальным общим и основным общим образованием. При решении проблемы преемственности, особенно в период адаптации вчерашнего младшего школьника к новым условиям обучения в 5–м классе, необходимо:

- учитывать психологические особенности 10–12-летних детей, вступающих в подростковый период развития; уровень познавательной деятельности, с которым ребенок перешел в 5–й класс;
- анализировать причины неуспешного адаптационного периода и возможности (пути) коррекции трудностей адаптации школьника.

Свидетельством дезадаптации школьников к условиям обучения в 5–6–м классах является снижение интереса к учению и успеваемости; появление признаков тревожности, неадекватных поведенческих реакций на замечания и реплики учителя; нарушения во взаимоотношениях со сверстниками. Все это наблюдается там, где переход со ступени начального образования на основную не стал предметом педагогического осмысления и целенаправленной деятельности педагогического коллектива. Помощь обучающимся в этот трудный период связана с серьезной подготовительной работой учителей, приступающих к работе с пятиклассниками. Необходимо:

- иметь четкие представления о целях и результатах образования на начальной и основной ступенях;
- наметить преемственные связи в содержании и методах обучения последнего

этапа обучения в начальной школе (4–й класс) и первого этапа обучения в основной школе (5–6–й класс);

- знать специфику форм организации обучения, возможности развития учебного диалога, особенности стиля взаимодействия учителя и учащихся, учитывающего психологию общения младшего школьника.

Цель данных рекомендаций: помочь школьным коллективам в обеспечении плавного, постепенного и нетравматичного перехода учащихся из начальной в основную школу.

Краткая характеристика целей и результатов образования в начальной школе

Модернизация общего образования требует перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. К их числу можно отнести: ответственность, инициативность, самостоятельность, способность к рефлексии и др. Таким образом, приоритетной целью образования становится в современной школе развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Эта общая цель конкретизируется на каждом этапе обучения с учетом его своеобразия и самооценности.

Для начального общего образования на данном этапе развития общества приоритетным является формирование учебной деятельности как желания и умения учиться, развитие познавательных интересов и готов-

ности к обучению в основном звене. Эти показатели учебной деятельности постепенно приобретают характер важнейшей универсальной способности человека – потребности в самообразовании.

Для достижения учебной самостоятельности, инициативности и ответственности младшего школьника особое значение имеет контрольно-оценочная самостоятельность ребенка, т.е. умения самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Чтобы сформировать эти умения, необходимо внести существенные изменения в контрольно-оценочную деятельность, пересмотреть ее цели. В частности, целесообразно использовать педагогические технологии безотметочного оценивания, которые апробируются в ходе эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования.

Приоритетной задачей начальной ступени является сохранение индивидуальности ребенка, создание условий для его самовыражения. Эта задача решается посредством дифференцированного обучения, которое учитывает темп деятельности школьника, уровень его обученности, сформированность умений и навыков. Большую роль при этом играет организация групповых форм обучения, во-первых, потому, что они основаны на учебном сотрудничестве младших школьников, а во-вторых, потому, что учащиеся работают без пошагового учительского руководства и контроля. Ученики делятся на группы для самостоятельного изучения нового материала, для обсуждения разных вариантов решения задачи, разных точек зрения на одно и то же явление. Обучение, основанное на групповых формах организации урока, позволяет к концу начальной школы сформировать класс как учебное сообщество, способное и склонное ставить учебную задачу, искать пути ее решения и полученные результаты использовать для решения большого круга частных задач. Использование данной формы организации обучения в 5–6-м классах позволяет успешно продолжать формирование навыков самообучения.

Основные результаты обучения в начальной школе связаны с приоритетными целями образования на этом этапе обучения и могут быть представлены группой общеучебных умений, навыков и способов деятельности и группой предметных знаний, умений и навыков. Значение достижений учащихся в первой группе определяется влиянием общих, межпредметных умений и навыков на качество познавательной деятельности в 5–6-м (и далее) классах; формирование ведущей для подросткового периода развития деятельности; становление учебно-познавательной мотивации.

Общие учебные умения и навыки можно условно подразделить на три группы: 1) умения, навыки, способы деятельности, связанные с познавательной деятельностью; 2) умения, навыки, способы деятельности, связанные с речевой и коммуникативной деятельностью; 3) умения организовывать свою деятельность.

Особенно важны следующие общие учебные умения, навыки и способы деятельности:

- осмысленно читать художественные, научно-популярные и публицистические тексты, соответствующие возрасту, выделять в тексте главную мысль; пересказывать текст; искать информацию в учебной литературе, в словарях и справочниках (в том числе с использованием компьютера);

- выполнять работу по несложному алгоритму; индивидуально, совместно (всем классом) ставить новую задачу, определять последовательность действий по ее решению; доводить начатое дело до конца;

- описывать объект наблюдения, проводить классификацию отдельных объектов по общему признаку, сравнивать объекты для того, чтобы найти их общие и специфические свойства, высказывать суждения по результатам сравнения;

- видеть границу между известным и неизвестным; соотносить результат своей деятельности с образцом; находить ошибки в своей и чужой учебной работе и устранять их; вырабатывать критерии для оценки учебной работы; оценивать свои и чужие действия по заданным критериям; обращаться к взрослому с запросом недостающей информации или просьбой о консультации, как устранить учебные трудности, установленные самим ребенком; а главное – склонность искать недостающие способы и средства решения задач, а не получать их в готовом виде;

- вступать в учебное общение, участвовать в дискуссии, организовывать свою работу в малых группах, владеть приемами и навыками учебного сотрудничества (умение регулировать конфликты, понять точку зрения другого, содержательно оценить достоинства и недостатки действий и суждений своих одноклассников по совместной работе, скоординировать разные точки зрения и достигнуть общего результата).

Психолого-педагогические особенности переходного этапа в развитии и образовании ребенка (10–12 лет)

4–6-й классы, т.е. 10–12-летний возраст, пограничный между детством и отрочеством, – вот пространство и время педагогических действий по организации постепенного, плавного перехода от начальной к основной ступени образования. Такой длинный переходный интервал выделен в связи с тем, что необходимо избежать совпадения двух кризисов, один

из которых связан со спецификой переходного периода (возрастной кризис), а другой – с ошибками в организации обучения (условно-педагогическим кризисом). Один из них провоцирует противоречия этого этапа развития ребенка «изнутри», а другой – «извне».

Важно кратко охарактеризовать существенные психологические особенности учащихся 5–6-го классов. В связи с началом этапа полового созревания изменения происходят в познавательной сфере младшего подростка: замедляется темп их деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше времени. Дети чаще отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, иногда ведут себя вызывающе, бывают раздражены, капризны, их настроение часто меняется. Это является причиной замечаний, наказаний, приводит к снижению успеваемости и конфликтам во взаимоотношениях. Учитель должен знать, что все эти особенности объективны, и они быстро пройдут и не окажут отрицательного влияния на учебу, если педагог найдет целесообразным щадящие методы и формы взаимодействия.

В организации процесса обучения следует адаптировать учащихся при переходе к кабинетной системе обучения. В современной школе изменение форм обучения происходит «рывком»: вместо одного учителя начальной школы, который один строил с каждым ребенком и его семьей разносторонние отношения, появляется много предметников, отношения которых с учеником и его родителями становятся ситуативными и касаются в основном вопросов успешности и поведения на уроках. Вместо одного своего кабинета появляется кабинетная система, распространяется явление «беспризорности» (неприкаянности) детей в школьном здании. В школах, где безотметочное обучение в начальных классах стало нормой, происходит резкий переход на пятибалльную систему оценивания, которая остается для учащихся «закрытой».

Есть немало житейских обстоятельств, также объясняющих падение успеваемости и интереса к учебе на переходе из начальной в основную школу. Дело прежде всего в том, что учитель начальной школы, выпустив своих детей в основную школу, отчетливо видит, как вырос каждый ребенок и какой образовательный потенциал накопил для дальнейшего роста, т.е. оценивает его оптимистично. Принимая новый класс в основной школе, учитель-предметник приходит на урок из более старших классов и видит своих новых учеников маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными. Он переносит методы обучения, формы взаимодействия со старшими школьниками на подростка, а они по многим своим психологическим особенностям еще младшие школьники и поэтому не

могут справиться с этими необычными для них способами обучения.

Учитывая это, необходимо постепенно вводить новое содержание и новые формы организации учебной работы учащихся. Например, по мнению многих учителей-предметников, учебная несамостоятельность выпускников начальной школы обнаруживается прежде всего в работе с текстами. В начальной школе преобладает устная работа, развертывающаяся как диалог, в основе которого лежит общеклассная работа с учебником. Работа с другими письменными источниками информации в начальной школе еще по-настоящему не развернута и поэтому вызывает трудности. Кроме этого, основные тексты, с которыми знакомятся младшие школьники, – это художественные тексты или научно-популярные статьи (описания), апеллирующие главным образом к воображению и памяти маленьких читателей. В основной школе появляются тексты (письменные и устные), содержащие не только конкретную описательную информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных эмпирических данных. Такое резкое изменение жанра средств обучения и характера учебного общения с неизбежностью приводит многих детей к трудностям понимания учебного содержания, к нарушению взаимодействия в системе «учитель – ученик».

Говоря о психологических особенностях школьника 10–12 лет, необходимо кратко остановиться на тех возрастных особенностях, которые в лучшем случае игнорируются при построении образовательной среды для 4–6-х классов, а в худшем – служат почвой для возникновения конфликтов между учителями и учениками.

«Чувство взрослости», не подкрепленное еще реальной ответственностью, – вот особая форма самосознания, возникающая в переходный период и определяющая основные отношения младших подростков с миром. «Чувство взрослости» появляется в потребности равноправия, уважения и самостоятельности, в требовании серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых. Пренебрежение этими требованиями, неудовлетворенность этой потребности обостряет негативные черты подросткового кризиса. Если школа не предлагает ученикам средств реализации их чувства взрослости, оно все равно проявится, но самым невыгодным образом – в уверенности подростка в учительской несправедливости и необъективности.

Склонность к фантазированию, к некритическому планированию своего будущего. Результат действия становится второстепенным, на первый план выступает свой собственный авторский замысел. Если учитель

контролирует только качество «продуктов» учебной работы школьников и не находит места для оценки детского творчества, инициативы, самостоятельности, то процесс учения теряет для ученика свою актуальность и привлекательность.

Стремление экспериментировать, используя свои возможности, – едва ли не самая яркая характеристика младших подростков. Если школа не предоставляет ученикам культурных форм такого экспериментирования, то оно реализуется лишь в самой поверхностной и примитивной форме – в экспериментах со своей внешностью.

Протекание школьной жизни учеников 5–6-го класса осложняется еще и неоправданными требованиями, которые начинают предъявлять подросткам учителя, привыкшие работать в старших классах. Это недопустимо по меньшей мере по трем причинам:

1. Содержание учебных курсов основной школы выстраивается системно, что предполагает хорошо развитое теоретическое мышление подростков. Однако такое мышление находится в этом возрасте лишь на начальном этапе своего развития, до сих пор ученик работал лишь с отдельными единичными понятиями, лишь с некоторыми понятийными связями. Поэтому опасна тенденция перегрузки новыми понятиями пятиклассников-шестиклассников. Новые научные термины и понятия нужно вводить постепенно, на основе имеющихся представлений и общих ориентировок школьников в ходе их разнообразной практической деятельности.

2. Высокая планка требований в основной школе к самостоятельности, ответственности и инициативности школьников, особенно в ситуациях свободного выбора индивидуальных учебных траекторий, порой не учитывает возрастные особенности младших школьников и угрожает эмоциональному благополучию большей части обучающихся. Поэтому так важно работать с учащимися в «зоне его ближайшего развития», что означает помощь и поддержку учителя в тех случаях, когда самостоятельно школьник еще не может решить данную учебную задачу. «Открытая» помощь постепенно переходит в косвенную, что дает ученику шанс самостоятельно выполнить задание. Это и обеспечивает развивающий эффект обучения.

3. Сообщество взрослых ожидает от подростков способности понимать других людей и сосуществовать с ними на принципах равноправия и терпимости. Эта способность человека называется децентрацией, именно она создает условия для возможного понимания человека другой культуры, другой эпохи, другого мировоззрения. У младших школьников она только начинает формироваться, теперь, в подростковом возрасте, при умелом построении учебного диалога она может окрепнуть и стать личностным образованием.

Но развитие этой способности не терпит суеты, требует осторожности и ненавязчивости. Речь идет о создании учебных ситуаций, которые учат подростков принимать разные точки зрения, прежде всего, высказанные авторами учебников и учебных хрестоматий.

Краткая характеристика целей обучения в 5–6-м классах основной школы

Обеспечение преемственности и перспективности в решении этих задач – обязательное условие адаптации школьников к обучению в 5-м классе.

Цели образования в 5–6-м классах определяются прежде всего той ответственностью, которая возлагается на переходный (от начального к основному) период обучения. Ответственность связана с необходимостью обеспечить благополучную адаптацию школьника в 5–6-м классах. С учетом развития качеств (самостоятельности, инициативности, умения рассчитывать собственные силы), которые формируются в начальной школе, приоритетной целью обучения является развитие учебной самостоятельности как ответственного, инициативного поведения, независимого от посторонних влияний, совершаемого без посторонней помощи, собственными силами. Это важно с двух позиций – поддержки усилий начальной школы, которая заложила основы контрольно-оценочной самостоятельности, сформировала желание и умения учиться, а также дальнейшего решения задач профильной старшей школы.

Другая важная задача основной школы связана с самоопределением и самореализацией подростков. При решении этой задачи основная школа должна особое внимание уделить обеспечению возможности формирования умения делать осознанный и ответственный выбор, основанный на адекватной самооценке школьника. В отличие от начальной школы, где вариативность образования задается для ребенка преимущественно извне (родители, школа, учитель имеют право выбора образовательной системы, учебника, приемов обучения), в подростковом возрасте возможно создать условия для реального выбора индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) самим учащимся, что будет служить предпосылкой для построения индивидуальных образовательных планов и программ самими учащимися в старшей профильной школе.

Успешность самореализации подростков тесно связана с общим стилем взаимоотношений в учебном коллективе. В этом плане очень важно, чтобы учитель создавал ситуации, позволяющие проявлять учащимся инициативу, иметь право на ошибку, на свое мнение, участвовать в совместной деятельности, работать в условиях альтернативы, выбора, создавать демократическую, не авторитарную атмосферу обучения.

Для решения поставленных общих задач в основной школе администрация учебных заведений, педагоги в образовательном процессе должны реализовать ряд важных условий:

1. Создать атмосферу доброжелательности, искренности, строить свои взаимоотношения с учащимися с учетом их индивидуальности, готовности к учебному общению.

2. Обеспечить постепенный переход от коллективно-распределенных форм учебной работы к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации. Развиваются групповые формы организации урока. Напротив, сокращается удельный вес групповых работ. Качественно изменяется содержание этих работ и степень ответственности каждого члена группы за общий результат.

3. Развивать рефлексивные умения учащихся – умения смотреть на себя «со стороны», «чужими глазами»; совершенствовать навыки самоконтроля и самооценки, постепенно приближения к объективной, адекватной самооценке. Использовать метод совместных (учитель – ученик, ученик – другие ученики) оценок собственных достижений школьника, возможностей и перспектив его развития.

4. Предоставить учащимся возможность свободного выбора способов и источников информации, обучать умению работать с ними, использовать их для решения самостоятельно поставленных, лично значимых учебных задач.

За время обучения в 5–6-м классе младшие подростки при благоприятных условиях обучения достигают следующих результатов:

- выполняют требования, которые предъявляются к уровню их обученности предметными программами;
- осознают необходимость обучения, понимают общественную значимость образования;
- овладевают умениями учиться – определять границы и дефициты своего знания, находить способы и пути преодоления своих трудностей, проблем; переносить способы действия из одной предметной области в другую; строить алгоритмы своих действий;
- владеют умственными операциями (сравнение, классификация, обобщение и др.), обладают возможностями решать достаточно большой круг предметных, социально ориентированных и личностных задач;
- обладают достаточно широким социальным опытом, позволяющим им ориентироваться в окружающем мире, взаимодействовать с ним, находить свое место в нем.

Задачи педагогического коллектива в период адаптации школьников 5–6-х классов

Задачи педагогического коллектива по обеспечению благополучного бесконфликтного протекания адаптационного периода в 5–6-х классах следующие.

Выявление тех изменений в жизни ребенка, которые необходимо смягчить, сделать более плавными, для обеспечения переходного периода как здоровьесберегающего.

Обеспечение преемственности в развитии общеучебных умений, навыков и способов деятельности, проведение анализа сформированных умений и определение необходимых путей коррекции.

В работе с учениками 4–6-х классов необходимо сохранить и развить основные способы и формы организации образовательного процесса начальной школы; организовать поиск новых форм организации учебного процесса и взаимодействия, позволяющих решать задачи развития учащихся, учитывая их критический возрастной этап.

Создание эмоциональной обстановки в классе, близкой к начальной школе (доверительность, искренность, мягкость, оптимизм, возможность посоветоваться, пожаловаться, откровенно поговорить).

Важно подчеркнуть, что школа может выполнить эту работу лишь в том случае, если будут найдены новые организационные формы взаимодействия педагогов начальной и основной школы. Только тогда направления поиска новых, переходных форм и содержания самого учебного процесса могут быть заданы педагогическим коллективом школы с двух сторон: из прошлого и из будущего. Из прошлого они должны быть заданы теми задачами развития, которые решаются средствами обучения раньше, чем заканчивается начальная ступень обучения. В последние годы накопилось множество наблюдений и экспериментальных доказательств того, что на последнем году обучения в начальной школе школьники продолжают осваивать учебный материал теми же средствами и способами, что и первые два года школьной жизни. В результате происходит существенное приращение объема знаний, умений и навыков, но не происходит выраженных сдвигов в развитии детей. В частности, школьники не владеют в достаточной мере техникой чтения, грамотным письмом как общеучебными умениями, не развита их способность решать творческие задачи и др., недостаточно развиты навыки учебного сотрудничества и др.

Методические и организационные условия, обеспечивающие успешную адаптацию школьников при переходе из начальной школы в основную

При определении школьной стратегии организации адаптационного периода педагогический коллектив должен обратить внимание на следующее:

1. Урок остается основной, но не единственной формой организации учебного процесса учащихся в 5–6-м классе. На уроке ученику предоставляется право работать в собст-

венном темпе и получать задания в соответствии с уровнем обученности.

Важно использовать другие формы организации обучения:

- экскурсии, цель которых – расширение чувственного опыта детей, формирование умений наблюдать, на основе наблюдений самостоятельно делать выводы;

- игру (дидактическую и ролевою), необходимую для развития умения действовать в соответствии с правилами, сотрудничать, предвидеть последствия своих действий и др.;

- диспуты (дискуссии) с целью развития умений дискутировать, отстаивать свое мнение, приводить аргументы;

- практические работы как необходимое условие развития умений планировать свою деятельность, ставить цели и реализовывать их, использовать полученные теоретические сведения в практической деятельности;

- мини-лекции с целью формирования умений концентрировать внимание, воспринимать со слуха достаточно длительный по времени текст, следить за логикой и последовательностью изложения учебного материала и др.

2. Понятия должны осваиваться классом не только и не столько на репродуктивном уровне (запомни и воспроизведи) и не только с одной, единственно правильной точки зрения. Школьники должны участвовать в обсуждении проблемных вопросов, ставить и доказывать выдвинутые предположения. Конечно, понимание и применение понятий ограничено рамками того школьного предмета, на котором это понятие представлялось. Вместе с тем способность выделять, характеризовать понятие, использовать его в разных ситуациях должна развиваться как межпредметная. Например, школьники овладевают наблюдением природного объекта (уроки природоведения, естествознания), но не умеют наблюдать за словом, геометрической фигурой; учащиеся правильно используют орфографические правила в диктанте, но ошибаются в письменных ответах по географии или истории.

3. Учительские контрольно-оценочные действия часто одинаково касаются как результата, так и процесса деятельности, поэтому школьник получает заниженную отметку даже тогда, когда работа выполнена правильно. Например, снижается отметка за небрежность, опiski, исправления и т.п. В начальной школе сегодня действует новая система – отметка ставится дробью: числитель говорит о том, что работа не содержит ошибок и выполнена правильно (эта отметка идет в журнал), а знаменатель фиксирует общее впечатление от работы. Сюда «попадают» все допущенные небрежности, которые прямого отношения к результату деятельности не имеют, и эта отметка выставляется только в дневник.

Опыт работы многих образовательных учреждений дает основания говорить о возможных путях успешного решения педагогических задач на этапе адаптации детей к работе в новых образовательных условиях.

Разновозрастное сотрудничество как педагогическое условие обеспечения перехода из начальной в основную школу

Дадим характеристику такой формы организации обучения, как разновозрастное сотрудничество.

Чтобы научиться учить себя, т.е. овладеть деятельностью учения, школьнику нужно поработать в позиции учителя по отношению к другому («пробую учить других») или к самому себе («учу себя сам»). Разновозрастное учебное сотрудничество, где младшим подросткам предоставляется новое место в системе учебных отношений (например, роль учителя детей 1–2-х классов), может стать одной из существенных характеристик природосообразной школы. Роль «младшего учителя» – посредника между взрослым и младшим школьником – в точности соответствует реальному положению подросткового возраста между детством и взрослостью. Разновозрастное учебное сотрудничество подростков и младших школьников может стать средством профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях, а также способствовать формированию их учебной самостоятельности. Младший подросток может и должен на какое-то время стать учителем более маленьких ребят для того, чтобы окончательно утвердиться в собственной позиции учащегося. Заметим, что, начавшись как игра, эта деятельность становится весьма серьезной и ответственной для школьника, так как ставит перед ним вполне реальные цели: научиться кого-то чему-то.

Эта работа детей в позиции «учителя» выгодно отличается от их работы в позиции «ученика» в мотивационном отношении. Ситуация разновозрастного учебного сотрудничества является мощным резервом повышения учебной мотивации в критический период развития учащихся. Она создает условия для опробования, анализа и обобщения освоенных ими средств и способов учебных действий, помогает самостоятельно (не только для себя, но и для других) выстраивать алгоритм учебных действий, отбирать необходимые средства для их осуществления.

Ситуация разновозрастного сотрудничества способствует развитию у маленьких «учителей» способности понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека. В частности, пятиклассники начинают по-новому видеть труд собственных учителей, вклад сверстников (младших) в общую деятельность.

Письменная дискуссия как средство работы со своей и чужой точками зрения

В начальной школе на протяжении более чем трех лет совместные действия учащихся строятся преимущественно через устные формы учебных диалогов с одноклассниками и учителем. Устная дискуссия помогает ребенку сформировать свою точку зрения, отличить ее от других точек зрения, а также скоординировать разные точки зрения для достижения общей цели. Вместе с тем для становления способности к самообразованию очень важно развивать письменную форму диалогического взаимодействия с другими и самим собой. Поэтому конец четвертого класса и весь переходный этап (5–6-й класс) должен стать местом, где может произойти следующий шаг в развитии учебного сотрудничества – переход к письменным формам ведения дискуссии.

Можно выделить следующие функции письменной дискуссии:

- чтение и понимание письменно изложенной точки зрения других людей может стать переходной учебной формой между устной дискуссией, характерной для начального этапа образования, и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых уже старшие подростки получают сведения о взглядах на проблемы, существующие в разных областях знаний;
- письменное оформление мысли способствует развитию речи младших подростков, их умения формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым другими;
- письменная речь является средством развития теоретического мышления школьника, помогает фиксировать наиболее важные моменты в изучаемом тексте (определение новой проблемы, установление противоречия, высказывание гипотезы, выявление способов их проверки, фиксация выводов и др.);
- организация на уроке письменной дискуссии предоставляет возможность высказаться всем желающим, даже тем детям, которые по разным причинам (неуверенность, застенчивость, медленный темп деятельности, предпочтение роли слушателя) не участвуют в устных обсуждениях;
- организация письменной дискуссии предоставляет дополнительные возможности концентрации внимания детей на уроке.

Следует обратить внимание на развитие тех коммуникативных умений, которые являются предпосылкой успешно проведенной письменной дискуссии: четко письменно излагать свое мнение, понимать точки зрения своих одноклассников, выраженные письменно, задавать вопросы на понимание, вступать в спор с автором письменного текста в ситуации, когда автор может (не может) ответить читателю. Эти коммуникативные умения могут послужить основой для серьезной работы в дальнейшем с текстами (доку-

ментами, первоисточниками и т.п.), в которых содержатся разные точки зрения, существующие в той или другой области знаний.

Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников как необходимое условие индивидуализации обучения

Индивидуализация учебных действий контроля и оценки является необходимым условием для становления полноценной учебной деятельности школьников. Для того чтобы каждый ученик научился самостоятельно контролировать и оценивать себя и других, ему необходим систематический опыт следующих действий:

- устанавливать типологию заданий, определять, для проверки какого умения или знания дано то или иное задание;
- составлять проверочные задания разного типа и уровня сложности (в том числе задания с «ловушками»);
- определять сложность заданий, распределять задания по степени сложности;
- находить или создавать образцы для проверки работы;
- сопоставлять работу с образцом;
- вырабатывать критерии оценки учебной работы;
- согласовывать свои критерии с критериями других участников контрольно-оценочной деятельности, в том числе и с учителем;
- оценивать свою работу по этим критериям;
- сопоставлять свою оценку с оценкой другого человека (учителя, одноклассника);
- давать характеристику ошибок и выдвигать гипотезы об их причинах;
- отбирать задания для устранения допущенных ошибок;
- определять границы своего знания (понимать, где работает или не работает освоенный способ действия);
- формулировать предположения о том, как искать недостающий способ действия (недостающее знание).

Все эти умения формируются в процессе специальных тренировочных и коррекционных упражнений, которые можно проводить на уроке по любому предмету. В качестве одного из приемов формирования оценочно-контролирующей деятельности учитель может использовать определение самим учащимся сроков представления результатов освоения той или другой учебной темы: ученик сам докладывает учителю о готовности к написанию проверочной работы по той или другой теме.

Предметом контроля и оценки в учебных предметах со стороны учащихся в это время могут быть:

- собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и

возможных способов их преодоления («Что у меня получается, какие трудности не могу пока преодолеть и почему?»);

- последовательность действий при решении поставленных задач («Какие операции, действия я должен совершить, чтобы решить задачу?»);

- личные достижения в изучении учебного и внеучебного материала («Чему я научился?»);

- оценка своих возможностей («Могу ли сделать большее?»);

- самостоятельный выбор учебного материала (заданий) для их выполнения («Какие задания могу выполнить хорошо?»).

На данном этапе обучения необходимо стремиться к тому, чтобы контрольно-оценочные действия учителя по возможности производились исключительно по запросу учащихся, в том числе в момент предъявления учащимися своих результатов (достижений) в учении.

Работа с «картой знаний» как средство построения образовательной траектории учащихся

Для того чтобы обеспечить преемственность между контролем и оценкой учебных действий в начальной школе, с одной стороны, и умением школьников строить собственные индивидуальные образовательные траектории на этапе основной школы (7–9-й классы), в переходный этап обучения (5–6-й классы) необходимо особое внимание уделить индивидуальной работе учащихся по созданию в учебных курсах «карты знаний», работе с ней и последующему ее анализу.

«Карта знаний» по предмету – это специальное место в классе (на листе ватмана, стенде), в специальной детской тетради, например «Мои успехи и достижения по русскому языку», где в схематической форме фиксируются основные предметные области курса (первоначально – как направления или задачи исследования, позднее – как открытые детьми способы действий и понятия).

Составленная классом «Карта знаний» по предмету может помочь учащимся сознательно и целенаправленно выбирать тот учебный материал, который необходим им для решения учебно-практических задач, может позволить школьникам восстанавливать свой индивидуальный путь движения в учебном предмете, делать предположения о возможных дальнейших содержательных продвижениях.

В переходный этап образования «карта знаний» может стать средством планирования, удержания предметной логики в течение учебного года и рефлексии индивидуального пути движения учащихся в учебном предмете. В отличие от начальной школы, где работа по планированию и изучению материала разворачивается только как коллектив-

ное действие, на данном этапе обучения подобная работа уже частично становится индивидуальным действием. Например, в тетрадях у детей помимо общих маршрутов движения должны фиксироваться личные вопросы, индивидуальные трудности, «ответвления» от общего пути, который ученик совершал либо для преодоления своих затруднений в знаниях и способах действий (обычно такая специальная работа с индивидуальными «картами» проводится на учебных занятиях после очередной проверочной работы), либо в поиске ответов на собственные вопросы («Как измерить расстояние от точки на другом берегу реки?» на практическом занятии по курсу «Природоведение», где измеряется расстояние только до объектов, к которым дети могут дойти пешком).

Основное условие эффекта от работы с «картой» – ее системность и последовательность обращений к ней от сентября до мая. Так, подобная «карта» создается в классе после проведения стартовой проверочной работы по предмету, сопровождает все темы курса в ходе учебного года и анализирует весь пройденный путь (класса в целом и попытки построения индивидуальных маршрутов, отличных от пути всего класса) после завершения итоговой проверочной работы по предмету.

Полученный на переходном этапе образования навык работы с «картой знаний» будет необходим учащимся на последующих этапах образования, где предполагается разворачивание индивидуальных образовательных траекторий внутри каждого учебного предмета, а в старшей школе – для обучения в профильных классах по индивидуальным планам.

Формы взаимодействия учителей начального и основного образования в адаптационный период (5–6-й классы)

Выше уже отмечалось, что часто трудности адаптационного периода возникают в результате педагогических упущений и ошибок. Чтобы не допустить их, учителя основной школы должны провести определенную предварительную работу.

Прежде всего коллектив учителей, который будет работать в 5-м классе, должен ознакомиться с программой обучения и учебными средствами, по которым работала начальная школа, изучить методику обучения конкретного учителя начальной школы, от которого класс переходит в основную школу.

Попытки решить возникающие проблемы, как правило, сводятся к корректировке учебных программ и учебных планов, к взаимному посещению уроков и т.п. Помочь младшему подростку (10–12 лет) прожить критический период своей жизни с наименьшими для себя потерями, состояться как личности в этот переходный период – задача всего педагогического коллектива школы, т.е. администрации, методических объединений учителей и родителей.

Каждый педагогический коллектив решает эту проблему, исходя из своих конкретных условий и возможностей. Однако можно указать на ряд общих условий, которые, как показывает практика работы школ, помогают эффективной адаптации учеников к обучению в основной школе.

Организационные аспекты проблемы, касающиеся изменения структуры внутришкольного управления образовательным процессом, могут решаться в одном из двух вариантов:

Вариант 1. Оперативное руководство классами переходного этапа осуществляет заместитель директора школы по начальным классам. Один из предметов учебного плана ведет учитель начальных классов, имеющий соответствующее образование, остальные предметы ведут учителя основной школы. За переходными классами закрепляются их прежние классные комнаты.

Вариант 2. Все предметы учебного плана ведут учителя основной школы, а классное руководство остается за учителем начальной школы. Весь внутришкольный контроль (система контроля и оценки, ведение документации, аттестация школьников на конец года, система работы с учителями и родителями и т.п.) строится в рамках принятой в начальной школе системы. Полный переход в структуру основной школы происходит постепенно к концу 6-го класса. При этом варианте осуществляется совместное оперативное руководство классами переходного этапа зам. директорами начальной и основной школы со следующим распределением функций: зам. директора по начальной школе отвечает за создание оптимальной образовательной среды для пятиклассников. Классный руководитель (учитель начальной школы) обеспечивает вместе с завучем по начальной школе совместную работу учителей основной школы, работающих в 5-м классе; зам. директора по основной школе обеспечивает преемственность в содержании образовательного процесса.

Совместными усилиями два заместителя директора организуют «старт» учащихся в 5-м классе (проводятся «входящие» проверочные работы с целью определения общей подготовки пятиклассников к обучению в основной школе; вместе составляются и обсуждаются результаты на «выходе» из 5-го класса и анализируются полученные результаты).

Успешно реализовать поставленные задачи в рамках адаптационного периода в 5–6-х классах можно лишь создав единую команду педагогов начальной и основной школы. Под командой педагогов понимается объединение людей на основе общих ценностей и смыслов и поставленных задач, которое характеризуется взаимопониманием, способностью к согласованию своих позиций. Если в школе нет подобной команды педагогов, то необходима специальная работа по созданию у

школе педагогической «команды», деятельность которой разворачивается в соответствии со следующими принципами:

1. Осуществление более глубокой координации действий учителей, работающих с 5–6-м классом (или группой классов, или целой параллелью). Учителя, работающие в параллели 5-х классов, должны составлять единую группу, в которой необходимо согласовывать работу предметников, вести поиск точек соприкосновения, выстраивать, насколько это возможно, единый режим и ритм работы каждого класса. При этом должны согласовываться методические позиции учителей-предметников, что позволит педагогам предстать перед пятиклассниками «командой» с общими взглядами, концепциями, требованиями. Учителя, работающие в такой группе, должны понимать, что все реализуют единые цели, а результат совместной деятельности достигается вкладом каждого предмета в решение общих задач.

2. Учителя 5–6-х классов должны быть наиболее опытными, квалифицированными педагогами, по своим профессиональным, психологическим и личностным характеристикам (демократический стиль общения, любовь и уважение к детям, умение организовывать коллективные формы обучения и учения, умение раскрывать сложные научные истины доступно, ярко и глубоко), обеспечивать возможность младшему подростку безболезненно «прожить» переходный этап в своем развитии.

3. На период перехода целесообразно сохранить систему контроля и оценки со стороны учителя и учащихся в режиме начальной школы. Основной уклад жизни школьников (безотметочное обучение, аттестация школьников на конец учебного года, родительские собрания, внеучебная деятельность и т.д.) строится в рамках принятой в начальной школе системы.

4. В школе должна существовать творческая группа учителей (межпредметное методобъединение и т.п.), которая берет на себя работу по организации образовательного пространства младшего подростка в период адаптации, в том числе и составление расписания учебных занятий, календарно-тематических планов для организации разновозрастного сотрудничества и др.

Организационными формами, позволяющими создавать такие «команды», могут быть в зависимости от реальных условий:

- специальные курсы и семинары повышения квалификации, на которых обучается вся группа педагогов, работающих в 5-м классе;
- проведение специальных деловых игр и тренингов по проблеме преемственности обучения;
- организация разновозрастного сотрудничества детей 1–6-х классов с активным участием педагогов как начальной, так основной школ;

– система открытых уроков, на которых отслеживается самими педагогами динамика изменений методов (способов), форм и содержания образовательного процесса от 1-го к 6-му классу;

– использование информационных ресурсов и технологий для организации разных форм взаимодействия взрослых и детей между собой для решения личностно значимых задач младших подростков.

5. Наличие команды педагогов должно дать возможность учащимся выйти за пределы собственно учебной деятельности, создавая общее поле для появления элементов проектной деятельности и социальной практики, применяя внепредметные и надпредметные подходы. Это даст возможность создать благоприятную психологическую ситуацию в классе и параллели, поможет детям адаптироваться к окружающему миру. Проектные формы работы обеспечат условия для формирования учебной деятельности как индивидуальной способности каждого ребенка, поскольку учебная деятельность начнет «обслуживать» проектную.

6. Целесообразно, чтобы в школе существовала традиция перехода ученика из детства в отрочество. «Ритуальность» такого перехода важна для возникновения нового отношения взрослого человека к себе и оформления нового отношения общества к нему.

Итак, проблема организации, руководства и контроля деятельности всех участников образовательного процесса на переходном этапе от начальной школы к основной может быть успешно решена только путем создания команды педагогов, заинтересованных в создании благополучной образовательной среды.

Руководитель
Департамента



А.В. Баранников

Рекомендуемая литература

1. Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. – М.: ГУ ВШЭ, 2001. – 164 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова – М.: Издатель РассказовЪ, 2004. – 300 с.

4. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. – М.: Издатель РассказовЪ, 2002. – 303 с.

5. Изучение результативности обучения в начальных классах. – М.: ФНМЦ им. Л.В. Занкова, 2001.

6. Материалы по организации безотметочного обучения в начальной и, частично, в основной школе представлены в разделе «Модернизация системы оценки качества образования» <http://modern.ed.gov.ru> на сайте «Модернизация российского образования».

7. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. С. 66–97.

8. Газман О.С. Воспитание как развитие индивидуальности // Неклассическое воспитание. – М.: Мирос, 2002. С. 9–81.

9. Кле М. Психология подростка: психосоциальное развитие. – М.: Педагогика, 1991. – 172 с.

10. Мир детства. Младший школьник / Сост. А.В. Захарова, В.И. Слободчиков. – М.: Педагогика, 1981. – 398 с.

11. Мир детства. Подросток / Сост. Б.З. Вульф, И.В. Гребенников. – М.: Педагогика, 1982. – 430 с.

12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000. – 184 с.

13. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание. – 80 с.

14. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.

15. Устинова Э.В. Программа организации адаптационного периода учащихся пятых классов муниципального образовательного учреждения // Завуч начальной школы. 2003. № 5. С. 99–105.

16. Хуторской А.В. Формы, методы и приемы обучения // Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб., 2004. С. 373–533.

17. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. – 260 с.

18. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995. – 276 с.

19. Эльконин Д.Б. и Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.

20. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. – М.: 1989. С. 60–77.

21. Материалы по организации безотметочного обучения в начальной и, частично, в основной школе представлены в разделе «Модернизация системы оценки качества образования» <http://modern.ed.gov.ru/themes/basic/materials-index.asp?folder=1428> на сайте «Модернизация российского образования».

Изучение самочувствия и эмоционального состояния первоклассников в период адаптации к школе

Т.С. Семенова



Психологическая служба многопрофильной гимназии при Пензенском государственном педуниверситете ежегодно в первой четверти контролирует процесс адаптации первоклассников к условиям школы. Психолог беседует с учителем и воспитателем группы продленного дня, наблюдает за поведением детей на уроках и во внеучебной деятельности, изучает эмоциональное состояние детей и проводит опрос родителей.

В данной статье мы приводим результаты такого опроса о самочувствии детей в школе и дома за уроками, а также подводим итоги изучения эмоционального состояния первоклассников, полученные нами в октябре 2003/2004 уч. года. В классе 24 человека, соответственно опрошено 24 родителя.

– *Нравится ли Вашему ребенку в школе?*

Очень нравится – 74% опрошенных, нравится – 26%.

– *Трудно ли Вашему ребенку учиться в школе?*

Трудно, но справляемся – 35% родителей, не очень трудно – 35%, легко – 26%, боимся не справиться – 4%.

– *Сколько времени тратит ваш ребенок на приготовление уроков?*

Приходит из ГПД с выученными уроками – 30%, до 1 часа – 26%, от 1 до 2 часов – 35%, более 2 часов – 8% (2 чел.).

– *Бывают ли у ребенка отрицательные эмоции во время при-*

готовления уроков (гнев, плач, крик и т. д.)?

Не бывают – 26%,
редко бывают – 65%,
часто бывают – 8% (2 чел.).

Эти 8% (2 чел.) – те же дети, которые тратят на приготовление уроков более 2 часов. Возможно, что у них значительная часть учебного времени уходит на проявление отрицательных эмоций и преодоление их последствий.

– *Если у ребенка бывают отрицательные эмоции, то какова их причина?*

Усталость физическая – 39%,
усталость психологическая – 22%,
недопонимание материала – 8%,
забыл задание – 8%,
«неохота» – 4%.

Двое родителей, дети которых часто испытывают отрицательные эмоции, отмечают у них физическую усталость.

– *Как поздно Ваш ребенок ложится спать?*

В 21.00 – 74%,
в 22.00 – 26%.

– *Каким он ложится спать?*

Достаточно бодрым – 17%,
в меру уставшим – 65%,
утомленным – 18%.

– *Каким он встает по утрам?*

Свежим и бодрым – 48%,
выспался, но ленится вставать – 44%,
невыспавшимся – 8% (2 чел.).

Сравнив ответы на предыдущие вопросы, можно отметить, что 2 невыспавшихся ребенка, по словам родителей, не испытывают особых трудностей в учебе, тратят на приготовление уроков до 1 часа, редко испытывают

отрицательные эмоции, ложатся спать в разное время: один в 21.00, другой – в 22.00.

– Жалуется ли Ваш ребенок на недомогание?

Не жалуется – 39%,
жалуется на усталость – 49%,
на головную боль – 8% (2 чел.),
хнычет и капризничает без видимой причины – 4% (1 чел.).

– Устраивает ли Вас самочувствие Вашего ребенка в школе и дома за уроками?

Полностью устраивает – 17% родителей,
устраивает – 65%,
не все устраивает – 17%.

Родителями были высказаны такие пожелания по улучшению самочувствия детей: не задавать домашнее задание на выходные – 8% (2 чел.), не учиться в субботу – 8%, «спасибо школе» – 8%.

Эмоциональное состояние детей определялось с помощью методики «цветопись» Лутошкина. Согласно этой методике, каждому эмоциональному состоянию соответствует определенный цвет, а именно:

красный – восторженное настроение (+3 балла),
оранжевый – радостное (+2 балла),
желтый – светлое, приподнятое (+1 балл),
зеленый – ровное, спокойное (0 баллов),
синий – грустное, печальное (–1 балл),
фиолетовый – тревожное, неудовлетворенное (–2 балла),
черный – унылое, упадочное (–3 балла).

Ежедневно в течение недели каждый ребенок выбирал определенный цвет, соответствующий его настроению. В итоге мы смогли проследить изменение настроений каждого ребенка в течение недели, а также динамику настроения всего класса за этот же период.

Если каждому из цветов приписать определенный балл, как это указано выше, то можно подсчитать средние баллы настроения детей по

дням недели в целом по классу. Результаты подсчета представлены в таблице.

Средние показатели настроения первоклассников по дням недели

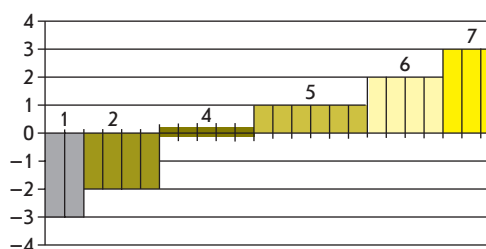
Как видно из таблицы, эмоциональ-

| | Дни недели | | | | | |
|------------------------|-------------|---------|-------|---------|---------|---------|
| | Понедельник | Вторник | Среда | Четверг | Пятница | Суббота |
| Средний балл по классу | 0,3 | 0,43 | 0,7 | 1,0 | 1,0 | 0,5 |

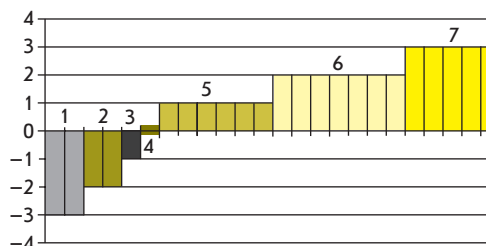
ное состояние детей представлено положительными числами от 0,3 до 1,0, что, согласно методике, определяется интервалом от ровного, спокойного до светлого, приподнятого настроения.

В течение недели в классе наблюдалась небольшая динамика эмоционального состояния. Относительно низкие показатели настроения отмечались в начале недели (понедельник, вторник) и в конце недели (суббота). Увеличение показателей настроения пришлось на середину недели (среда, четверг, пятница).

Настроение (в баллах)



Настроение (в баллах)



Примечание. Обозначаем цвета на диаграммах цифрами: 1 – черный, 2 – фиолетовый, 3 – синий, 4 – зеленый, 5 – желтый, 6 – оранжевый, 7 – красный.

Индивидуальные показатели настроения в течение недели позволяют нам обратить особое внимание на тех детей, у которых отрицательные эмоции возникают чаще, чем у других, а также на тех, у кого плохое настроение отмечается продолжительное время.

Таким образом, по результатам опроса родителей и изучения эмоционального состояния детей на уроках можно сделать следующие выводы.

1. Большинство родителей устраивает самочувствие их детей в школе и дома за уроками. По их словам, детям в школе нравится, трудностей в учебе они либо не испытывают, либо испытывают соразмерные возрасту и задачам трудности.

2. Родители отмечают, что недоумоганий и отрицательных эмоций по

поводу учебы у большинства детей не возникает. Дети ложатся спать вовремя, хорошо спят, достаточно легко встают по утрам.

3. Эмоциональное состояние детей в течение недели имеет небольшую динамику (от ровного, спокойного настроения до светлого, приподнятого). Повышение настроения наблюдается у детей в середине недели (среда, четверг, пятница), снижение – в начале (понедельник, вторник) и в конце недели (суббота).

На основании всего изложенного можно заключить, что процесс адаптации первоклассников к условиям гимназии проходит успешно.

Т.С. Семенова – канд. психол. наук, доцент Пензенского государственного педагогического университета.



Внимание! Новинка издательства «Баласс»!

Образовательная система «Школа 2100»

Дневник школьника. 3 и 4 классы

Это традиционный школьный дневник, который одновременно решает и ряд нетрадиционных проблем.

С его помощью **ученики 3-х и 4-х классов**

учатся:

- лучше понимать самих себя;
- самостоятельно оценивать свои достижения;
- высказывать свои впечатления об уроке, школьном дне, учебной неделе;
- планировать свои дела на неделю, месяц, учебный год;

узнают,

какими общеучебными и предметными умениями они овладеют в этом учебном году.

Родители учеников

получают важную информацию о развитии своего ребенка и возможность активно и грамотно участвовать в этом развитии.

Этим дневником могут пользоваться и ученики, обучающиеся по другим образовательным системам.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Когда школьник становится учеником

С.Ю. Юдина

Каждого ребенка, посещающего школу, называют школьником или учеником, эти понятия используются как синонимы. Однако в ходе нашего исследования мы убедились в том, что это не совсем верно. Рассмотрим данные феномены и сопоставим их.

Школьник – это ребенок, который достиг определенного возраста и посещает школу. Школьниками являются дети без учета уровня образованности, уровня умелости.

Образ Я школьника закладывается в дошкольном детстве. Дошкольный возраст завершается на этапе сформированности готовности к школьному обучению, готовности к выполнению роли школьника. При анализе школьной готовности педагоги фиксируют ее высокий уровень, если желание посещать школу ребенок объясняет стремлением получить знания и имеет для этого необходимые навыки; как средний, если ребенок объясняет свое желание идти в школу внешними причинами: «хочу ходить в школу, как взрослые дети», «хочу иметь портфель», «хочу получать пятерки»...

Одним из основных критериев сформированности образа Я школьника является **желание посещать школу**. Отметим, впрочем, что это желание не всегда связано с потребностью познавать, чаще оно связано с потребностью общаться. Экспресс-опрос, проведенный нами среди школьников разного возраста, показывает, что хотят ходить в школу, чтобы учиться, 33,5% всех опрошенных детей, 53% из них – второклассники и только 9,4% – восьмиклассники. Зато хотят ходить в школу, чтобы общаться, 52,6% опрошенных детей, причем во 2-м классе их 9,2%, в 8-м – 52,6%, а в выпускном – 93,5%. Мы считаем это положительным моментом, поскольку у детей нет ярко выра-

женного отрицательного отношения к школе, а следовательно, у них складывается позитивный образ Я школьника. Ребенок желает ходить в школу, пусть не как ученик, а как собеседник; важно, что на базе этого желания формируется образ и если сделать этот процесс управляемым, то можно сформировать образ Я ученика, т.е. школьника сделать учеником. Если же у детей нет желания посещать школу (по каким-либо причинам), – согласно экспресс-опросу это 27% респондентов, – т.е. образ Я школьника у них искажен, развить образ Я ученика будет проблематично. Позитивным образом Я школьника обладают не все дети, посещающие школу. Иногда ребенок ходит в школу без желания и объясняет свои действия обязанностью выполнять требования, возлагаемые на него взрослыми.

Младший школьник, начинающий процесс обучения, еще не ученик, но может им стать, если перед ним значимыми взрослыми будет поставлена цель «стать учеником», если она будет принята ребенком и если будут созданы соответствующие условия ее для реализации. Некоторые дети, обладая образом Я школьника на момент поступления в школу, постепенно его утрачивают, теряют интерес к обучению. Согласно опросу это 8,2% детей, причем часть из них перестают посещать школу. Таким детям нужен не только контроль со стороны взрослых, но и помощь медиков, психологов, педагогов.

«Я школьник» – так ребенок определяет свое место в структуре социальных отношений. Это первая роль в ряду социальных ролей. «Я школьник» – это своего рода «позиция учащегося», феномен, связанный со способностью к сравнительной рефлексии. «Я ученик» обладает способностью к определяющей рефлексии как индивидуальной способности. Ребенок выстраивает отношения со взрослыми или с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы действия, т.е. ребенок становится частичкой коллективного субъекта учебной деятельности. Он устанавливает грани-

цы собственных возможностей, приобретает способность отделять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. Вводя понятие «ученик», мы под ним понимаем человека, готового к учению, осознающего уровень своего знания и незнания и прикладывающего усилия для преодоления незнания.

Г.А. Цукерман помимо понятий «Я школьник» и «Я ученик» вводит понятие «Я школяр», которое является промежуточным. Школяр не осознает уровень своего незнания, он готов действовать так, как сказал учитель. Школьяры отличаются исполнительностью, феномен образа Я школяра характерен для детей 1–2-х классов. Родители часто сталкиваются с проявлением у ребенка школярства. Малыша очень трудно в чем-либо переубедить, если он выполняет требования учителя. Впрочем, у школярства есть и положительная сторона: испытывая уважение к учителю, своего рода поклонение ему, ребенок учится соотносить свои действия, желания, интересы с требованиями значимого взрослого, учится понимать и принимать учебную задачу, действовать по инструкции, т.е. приобретает первоначальные навыки учебной деятельности. Школьяры, в отличие от школьников, всегда хотят учиться, потому что влюблены в педагога и во много желают ему подражать.

Мы попробовали найти взаимосвязь между вышеназванными понятиями и пришли к выводу: если не выстроить отношения между понятиями «Я школьник», желающий учиться, «Я ученик», не знающий и готовый обратиться за помощью, и «Я школяр», знающий и готовый действовать, но не осознающий своего незнания, нельзя говорить о сформированном образе Я ученика. Все эти феномены

взаимосвязаны, взаимообусловлены и одно понятие сопутствует построению другого (см. схему ниже).

Основным механизмом поведения детей, установившим отношения между понятиями «Я школяр» и «Я ученик», является определяющая рефлексия как индивидуальная способность ребенка. Формирование рефлексии является необходимым условием относительно благополучного развития личности младшего школьника. В.В. Давыдов под рефлексией понимает рассмотрение человеком оснований собственной деятельности и подразделяет рефлекссию на формальную и содержательную. Формальной рефлексией можно считать, если акцент делается на то, чтобы вскрыть, как выполняются некоторые действия, что нужно конкретно сделать. Ребенок осмысливает основания данного конкретного действия. Содержательная рефлексия направлена на то, чтобы обнаружить, почему действие выполняется так, а не иначе, что является причиной успешного выполнения действия в разных условиях, почему при старательном выполнении не достигнут положительный результат, как следует поступать в следующий раз, чтобы результат был достигнут...

Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагает анализ, внутреннее осуждение оснований своих действий и поступков. В.В. Давыдов считает, что «определенный уровень развития рефлексии является важнейшим новообразованием младшего школьного возраста» [3, с. 133].

Ведущая роль в процессе формирования образа Я ученика принадлежит общеобразовательной школе. Однако несмотря на то что образовательным стандартом четко определены мини-



мальные требования к общеобразовательной подготовке учащихся, что открывает возможности для дифференциации обучения, предусматривающей возможность овладения материалом на различных уровнях сложности, общее образование, имея статус обязательно, для части детей приобретает отрицательную окраску. Для преодоления такого отторжения необходимо дополнительное образование, обеспечивающее педагогическую поддержку различным категориям детей (одаренным, способным в определенных областях, трудным, социально запущенным...). Педагогическая ценность внеучебной деятельности школьников заключается в формировании опыта мобильности при включении ребенка в разнообразные новые виды деятельности.

В ходе нашего исследования мы убедились в том, что если ребенок включается в интересную, значимую для него художественно-творческую деятельность, которая является частью **системы взаимодействия школы, семьи и дополнительного образования**, положительная направленность в формировании у него образа Я ученика уже обеспечивается. Ребенок становится раскрепощенным, расположенным для общения со взрослыми и сверстниками, организованным, дисциплинированным – все это помогает ему освоить более трудную учебную деятельность.

Еще одним условием, обеспечивающим успешность обучения и формирования образа Я ученика, является **создание интеллектуального фона**, способствующего активизации познавательной и творческой деятельности учащихся. Первым шагом в этом направлении является создание общей установки на обучение. У ребенка с установкой на учебную деятельность формируется внутренняя позиция учащегося, ребенок осознает важность и значимость учебного труда, отказываясь от игры, развлечения на время занятия, понимает социальную ценность выполняемой им роли ученика.

Психические процессы и эмоциональные состояния ребенка нахо-

дятся в состоянии активности, что позволяет ребенку успешно осваивать учебный материал, проявляя субъектную позицию. На начальной ступени обучения важны не столько те конкретные знания и навыки, которые приобретает ребенок, а развитие тех возможностей, задатков, функций, на основе которых происходит усвоение этих знаний и без участия которых процесс обучения не состоится. На это указывает А.Я. Найд в своих исследованиях: «...проблема интеллектуальной насыщенности обучения требует особого внимания. Детский интеллект легко отлучить и отучить от трудностей, от напряжения, от эвристических радостей и, как говорят, на корню засушить то, что заложено природой человека» [4, с. 29]. Интеллектуальный фон предполагает работу детей на допустимо высоком уровне трудности, заинтересованность всех субъектов учебного процесса в достижении положительного результата, поддержания творческой атмосферы, когда интеллектуальный порыв одного подталкивает к активности всех участников процесса. Следует отметить, что при создании интеллектуального фона стимулируется развитие образа Я ученика не только у детей, но и у взрослых (учителей и родителей).

Наши исследования показывают, что у родителей и учителей начальной школы образ Я ученика сформирован на разном уровне. Наибольшая опасность состоит в том, что взрослый, обладающий низким уровнем сформированности образа Я ученика, не сможет сформировать полноценный, позитивный образ у своих подопечных. Однако, если учитель работает не изолированно, а во взаимодействии с педагогами дополнительного образования и родителями, в силу вступает принцип взаимозависимости. Начинает действовать система, и процесс становится необратимым, но для запуска в действие данной системы нужно, чтобы взрослый человек осознал ее необходимость.

Важным условием, способствующим формированию образа Я ученика, яв-

ляется следующее: у субъектов образовательного процесса должна быть **свобода выбора деятельности**, обеспечивающая им возможность самоопределения в развитии.

Образовательный процесс следует выстраивать так, чтобы каждый его участник был внутренне свободен. В. Бедерханова под понятием «внутренняя свобода» понимает «специфически человеческую избирательную творческую активность сознания, интуиции, бессознательного, воли и нравственных сил, которые в результате внутреннего борения мотивов мобилизуются на самостоятельное осуществление выбора, принятие решения и его реализацию. Человек свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявить свою индивидуальность» [1, с. 31].

В общеобразовательной школе ребенок, обладающий знаниями, умениями, навыками, внутренне свободен, он может ими оперировать, используя их в различных ситуациях, творчески их интерпретируя. Свободный ребенок сам решает, в какую деятельность и в каком объеме он включится, самостоятельно определяет свой уровень активности и доступный уровень трудности. Даже если предлагаемая ему деятельность трудна или малопривлекательна, ребенок, обладающий внутренней свободой, трансформирует эту деятельность под свои потребности и интересы.

В учреждения дополнительного образования дети приходят добровольно, с ярко выраженной мотивацией, с интересом и увлечением занимаются любимым делом. Опираясь на интересную, значимую деятельность, можно помочь ребенку овладеть внутренней свободой и тем самым:

- расширить возможность выбора уровня усвоения определенной предметной области, исходя из интересов личности, из ее актуальных планов, имеющихся в запасе знаний и навыков;
- расширить круг общения, который соответствует интересам, при этом учреждения дополнитель-

ного образования могут быть местом встреч на основе общих увлечений детей и родителей, что содействует объединению, сохранению традиций;

- расширять возможность выбора увлечений, соответствующих интересам и потребностям ребенка.

Дети, умеющие пользоваться своей внутренней свободой, воспринимающие образовательную деятельность абсолютно серьезно, как реальное, настоящее дело, учатся самореализовываться: определяют уровень своего знания и незнания, учатся принимать решения, берут на себя ответственность. Таким образом, у них постепенно формируется образ Я ученика.

В ходе исследования мы убедились, что при целенаправленном педагогическом воздействии ребенок за период начальной школы может пройти путь от «Я школьник» до «Я ученик». Однако, поскольку самопроизвольное формирование образа Я ученика у детей затруднено, необходимо осознание взрослыми нужности и важности данного процесса и специально созданные для этого условия.

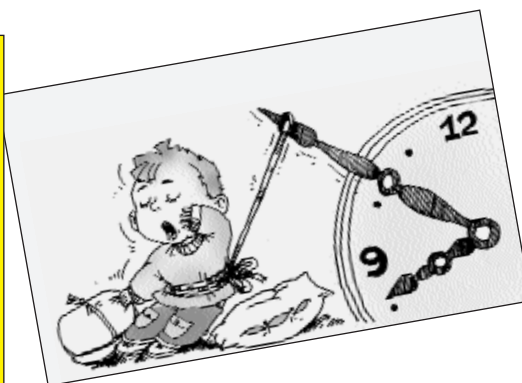
Литература

1. Бедерханова В. От несвободы – к свободному ребенку и педагогу // Народное образование. 2000. № 4–5.
2. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель. – М.: Просвещение, 1991.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и эмпирического психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.
4. Какой быть новой педагогике? / Сост. А.Я. Найн, А.Г. Гостев – Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 1993.
5. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 3–18.

Светлана Юрьевна Юдина – учитель начальных классов школы № 1, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**Программа социально-личностного
развития дошкольников
«Познаю себя» в Образовательной
системе «Школа 2100»**

М.В. Корепанова



Программа социально-личностного развития дошкольников «Познаю себя» рассматривает психолого-педагогические и методические аспекты развития и воспитания детей дошкольного возраста от 4 до 6 лет и является одним из структурных компонентов комплексной Программы развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» («Детский сад – 2100»).

Приоритетными задачами в отборе целей и содержания программы авторы рассматривают: развитие произвольности психических процессов, воображения, мыслительной деятельности, памяти, речи, формирование опыта самопознания ребенка. Обращение к методологии Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, В.А. Петровского о ценностях возрастного и личностного развития позволило прийти к убеждению, что **цель дошкольного образования** состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на школьное обучение, а прежде всего в том, чтобы создать условия для максимального раскрытия его индивидуального возрастного потенциала. Это в значительной мере облегчит ребенку задачу освоения нового социального статуса в период перехода из детского сада в школу, сохранит и разовьет интерес к познанию в условиях школьного обучения. Использование здоровьесберегающих технологий позволит ребенку стать поистине субъектом собственной жизнедеятельности. Важно помочь ему увидеть свой

потенциал, поверить в свои силы, научиться быть успешным в деятельности.

Поэтому программа «Познаю себя» рассматривается нами в первую очередь как **психолого-педагогическое сопровождение процесса развития ребенка**. Осваивая опыт предметно-практической деятельности, дошкольник учится «прислушиваться» к своим ощущениям, чувствам, мыслям; учится оценивать результативность этой деятельности с точки зрения удовлетворения собственных потребностей и пользы для окружающих. Знания становятся не самоцелью, а условием личностного развития. Важность их заключается не в их накоплении, а в возможности с их помощью решать жизненные задачи.

Механизм функционирования психолого-педагогического сопровождения базируется на эмоционально-чувственном восприятии ребенком жизни (на важность развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте неоднократно указывал Л.С. Выготский), на его природной потребности в познании себя, окружающего предметного и социального мира, на поиске в нем своего достойного места. Подчеркнем, что именно отсутствие этих оснований в современном обучении является одной из причин, снижающих у дошкольников интерес к познанию. Положительное самовосприятие, стимулируемое педагогом в процессе выполнения учебных заданий, решения проблемно-поисковых ситуаций, значительно повышает познавательный интерес и устойчивость внимания на занятиях. Процесс обучения сопровождается позитивным эмоциональным настроением, в значительной

мере снижающим синдром боязни неуспеха, а своевременная похвала педагога повышает статус ребенка в обществе сверстников, рождает чувство собственной значимости. Правильно организованное обучение дает толчок к познанию, открывает возможность обретения ребенком себя как носителя ценного индивидуального опыта, такого важного и полезного окружающим людям.

Большое влияние на формирование образа мира дошкольника, обогащение представлений о собственном «Я» как субъекте деятельности и отношений оказывает **среда, окружающая ребенка в дошкольном учреждении**. Потребность проявления своих чувств, переживаний является естественной потребностью каждого ребенка. Существует неразрывная связь этой потребности с интенсивностью его развития: если мотивом деятельности становится удовлетворение какой-либо потребности, интереса, поиск ответа на вопрос, связанный с познанием окружающего мира, то развитие носит активный и продуктивный характер. Оно будет полным, если взрослые сумеют создать среду, облегчающую это развитие, если у ребенка будет возможность самовыражаться, действовать, передавать другим свои мысли, наблюдения. Погружаясь в развивающую среду, ребенок стремится к ее преобразованию, отмечая свое присутствие в ней изменением положения предметов мебели, игрушек и пособий. Еще в «Концепции дошкольного воспитания» (1989 г.) В.А. Петровский, анализируя содержание развивающей среды в детском саду, подчеркивал, что она не дает ребенку никаких представлений о своем «Я». Мы постарались ликвидировать этот пробел и на основе содержания программы «Познаю себя» расширили **компоненты развивающей среды**, представив ее следующим образом:

1. Среда, созданная для ребенка взрослыми (в соответствии с требованиями образовательной программы).

2. Среда как часть «Я» ребенка («то, что меня согревает»). Содержание ее определяется предметами и иг-

рушками, которые ребенок приносит из дома. Они ему очень дороги по разным причинам. В одном случае – это любимая игрушка, в другом – это предметы-символы, переданные ребенку родителями. Они являются для малыша носителями эмоционального благополучия, так как напоминают ему о близких людях, когда он испытывает грусть или одиночество. Такая психологическая поддержка очень важна, особенно для тех детей, которые с трудом расстаются по утрам с родителями. Не принуждайте ребенка хранить эти предметы в строго определенном месте. Пусть это будет его личный маленький тайник, о существовании которого будут знать лишь те, кому ребенок доверяет.

3. Среда как компонент детской субкультуры отражает стремление и потребности детей в динамичном характере среды, ее преобразовании в соответствии с требованиями игровой, психоэмоциональной ситуации. При этом преобразования, вносимые детьми в содержание среды, могут коренным образом отличаться от планов взрослых. Стоит понаблюдать за детьми – где они предпочитают заниматься разными видами деятельности; обсудить с ними проект расположения различных центров (уголков) в группе. Надо терпимо и с пониманием относиться к стремлению детей к уединению – им необходимо отдыхать от постоянного контроля взрослого. Просто важно помнить, что самостоятельность и произвольность поведения не менее эффективно формируются в условиях детской субкультуры, когда **дети сами разрабатывают правила собственной жизнедеятельности** и требуют от сверстников их строгого выполнения. Детская субкультура – это своеобразная экспериментальная площадка для детей, где осуществляется «отработка» способов взаимодействия со сверстниками, поиск своего места среди них – иными словами, формируется «Я социальное». Не стоит постоянно контролировать детей и вмешиваться в их игры. Наблюдение поможет понять, когда помощь взрослого необходима.

Основным преимуществом программы являются ее **целостность, согласованность и сочетаемость** со всеми разделами комплексной программы развития и воспитания дошкольников. Это позволит педагогам варьировать ее содержание в процессе реализации. Поэтому мы не склонны рассматривать ее как строго заданную. Игровые технологии обучения являются ведущими во всех разделах программы, а предлагаемые детям знания выступают в качестве средства развития личности ребенка-дошкольника.

Наша программа нацелена на реализацию **основной идеи периода дошкольного детства – его самоценности**. Долгое время главным ориентиром и критерием успешности педагогической работы с ребенком была мера продвинутости детей в знаниях, умениях, навыках, которые должны пригодиться потом, на этапе школьного обучения. Однако социальные процессы, происходящие в современном обществе, создают **предпосылки для выработки новых целей образования, центром которого становится личность и ее внутренний мир**. Базисные основы, определяющие успешность личностного становления и развития, закладываются в дошкольном детстве. Этот самоценный период жизни делает детей полноценными личностями и на данный момент, и на будущее рождает такие качества, которые помогают человеку определиться в жизни, найти в ней свое достойное место.

Необходимо отметить, что наряду со знаниевым подходом характерной особенностью образования дошкольников выступала его ярко выраженная социальная направленность. Воспитывая с ранних лет в ребенке коллективиста, мы тем самым пытались противостоять естественным процессам вызревания психики, концентрации сознания ребенка на собственных нуждах и потребностях. Противоречия между биологическим и социальным началами в человеке порождают движущие силы для его развития. По мере освоения человеком социальной действительности,

накопления социального опыта происходит становление его субъектности. Однако на ранних онтогенетических этапах **приоритетной целью развития ребенка является становление его внутреннего мира, его «самости»**. Дети по своей природе эгоцентристы, и не учитывать это в воспитании нельзя. Результатом противодействия природной сути ребенка может стать ее подавление, но не изменение. Поэтому представляется закономерным утверждение, что педагог должен строить воспитательный процесс не вопреки возрастным новообразованиям детей, а с учетом их. Это понимание в определенной мере и явилось результатом концентрации внимания на развитии у ребенка представления о себе, своем сущностном «Я».

В первые семь лет дошкольник проживает три основных периода своего развития, каждый из которых характеризуется определенным шагом на встречу общечеловеческим ценностям и новым возможностям познавать, преобразовывать и эмоционально осваивать мир. Ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда опосредованы отношением к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. Ребенок развивается, не пассивно воспринимая от взрослых информацию о себе, а главным образом в процессе деятельности, общения.

Поведение дошкольника так или иначе соотносится с его представлениями о самом себе и о том, каким он должен или хотел бы быть. Положительное восприятие ребенком собственного «Я» непосредственным образом влияет на успешность деятельности, способность приобретать друзей, умение видеть их положительные качества в ситуациях взаимодействия.

В процессе взаимодействия с внешним миром дошкольник, выступая активно действующим лицом, познает его, а вместе с тем познает и себя. Через самопознание ребенок приходит к определенному знанию о самом себе и окружающем его мире. Учитывая эти осо-

бенности, программу поэтапного социально-личностного развития ребенка-дошкольника, его продвижение по пути самопознания мы представили в следующих разделах: «Я среди других», «Что я могу?», «Я и другие». Базисной для всех этапов является идея: «К познанию мира через познание себя».

Основой построения программы является ее **ориентация на природную любознательность дошкольника**, в том числе **на интерес ребенка к себе**, восприятие себя сверстниками и взрослыми, поиск своего места в системе социальных отношений, окружающем мире.

Программа адресована детям средней и старшей групп. Для малышей рекомендуется использовать отдельные игры и упражнения из раздела для средней группы, по усмотрению воспитателя. Мы исходим из особенностей младшего дошкольного возраста. В раннем детстве малышам еще нелегко распознавать свои чувства и ощущения, рассказывать о них. И все же элементарный опыт, которым уже располагает младший дошкольник, позволяет ему понимать чувство обиды, радости, страха, которые он испытывает сам и окружающие его сверстники. Ребенку в этом возрасте свойственно выражать свои чувства либо в улыбке, радостном смехе, либо, наоборот, в громком плаче, в котором может крыться и страх, и обида, и боль. Поэтому хорошо, когда взрослый находится в эти минуты рядом с ребенком, помогает ему избавиться от негативных переживаний и создает хорошее настроение.

В первом разделе программы **«Я среди других»** решается задача познания ребенком себя через отношения с другими. Дошкольнику важно понять, насколько он похож на тех, кто его окружает, в чем проявляется это сходство и хорошо ли быть похожим на окружающих. Однако, вступая в игры со сверстниками, общаясь со взрослыми, дошкольник делает для себя новое открытие: он не такой, как все. Эти различия он видит не только в половой принадлежно-

сти, но и в особенностях своей внешности, отношении к окружающему миру.

Целостное представление о себе может сформироваться у ребенка лишь в том случае, если он научится «прислушиваться» к собственным ощущениям, рассказывать о своих чувствах и переживаниях. Дошкольнику пока трудно понять, что между всеми переживаемыми им состояниями существует тесная связь: боль рождает отрицательные чувства, приятная музыка и любимое дело поднимают настроение. Надежным союзником в этом непростом деле – постижении себя – должен стать для ребенка взрослый.

Во втором разделе **«Что я могу?»** представлены игры, занятия и тренинговые упражнения, которые помогут ребенку познать внутренний мир чувств и состояний, научиться анализировать их и управлять ими. В данный раздел для старшей группы мы включили разработанные нами авторские сказки. Их основную роль мы видим, образно выражаясь, в воспитании «Я» ребенка, развитии его внутреннего мира, приобретении знаний о законах окружающей жизни, способах социального проявления себя. И главное – в возвращении ребенку гармоничного мироощущения.

В третьем разделе **«Я и другие»** совместная деятельность педагога и детей направлена на поиск ребенком своего места в обществе сверстников, на выделение своего «Я», противопоставление себя другим, занятие активной позиции в разнообразных социальных отношениях, где «Я» ребенка выступает наравне с другими. Это обеспечивает малышу развитие нового уровня его самосознания на пути к становлению «Я-концепции». В старшей группе большое место уделяется играм и упражнениям социальной направленности: как избежать конфликта и как его погасить, не обижая сверстника, если спор все-таки возник; как поддержать другого, если он оказался в трудной ситуации, и др.

В программе есть ряд приложений, которые помогут взрослым и детям в процессе самопознания. Это разрабо-

таннный нами «Словарик эмоций», в который мы включили, наряду с общепринятым толкованием, собственно детские определения эмоций, сформулированные дошкольниками, с которыми мы работали в детском саду в течение ряда лет. Они могут показаться не совсем обычными. Но ведь ребенок и мыслит не так, как мы, взрослые. Дети обладают способностью изобретать самые разные слова, выражающие их нестандартное видение мира. Однако со временем этот детский язык начинает тускнеть и блекнуть. Пожалуй, мы даже и не задумываемся над этим. И вся палитра определений для нашего настоящего сводится к двум конкретным и мало что объясняющим понятиям: «хорошее» и «плохое». Но если поработать над своим «взрослым словарем эмоций», мы сразу заметим, как богаче и ярче становится язык ребенка. Неиссякаемое детское творчество делает его речь эмоциональной и красочной. Нужно только не лениться трудиться над собой. Кстати, содержание программы «Познаю себя» поможет решить эту проблему и взрослым, и детям.

В другом приложении вы найдете выдержки из литературных произведений, характеризующие различные эмоциональные состояния. Дети с удовольствием запоминают веселые четверостишия и поговорки. Их можно использовать и в различных повседневных ситуациях.

Организация занятий по самопознанию может иметь как самостоятельный, так и включенный характер.

С младшими дошкольниками работа проводится в форме индивидуальных и подгрупповых бесед, игровых упражнений.

Для детей средней группы рекомендуется проводить игры и упражнения, включая их в другие виды занятий учебных курсов: «Синтез искусств», «Здравствуй, мир» и др., а также раз в месяц проводить итоговую игру-занятие. Его целью является выявление результатов в формировании у детей опыта самопознания, уровня самооотношения; возможна кор-

рекция личностных затруднений дошкольников.

В старшем дошкольном возрасте проводится одно занятие в неделю, наряду с играми и игровыми упражнениями, беседами с детьми на темы личностных и нравственных переживаний. Тренинговые упражнения организуются регулярно с целью снятия тревожности, страхов детей, преодоления ими неуверенности в общении со сверстниками, взрослыми.

В отличие от традиционных учебных занятий занятия по самопознанию проводятся в свободной форме: дети могут перемещаться по комнате, занимать удобное положение на ковре, на стульях. Учитывая, что занятия строятся на использовании разнообразных игр, релаксационных упражнений, практически исключается умственная перегрузка.

Возможен перенос части материала в самостоятельную деятельность детей, что не означает организации дополнительных занятий. В ходе игр и деятельности по собственному выбору воспитатель корректно управляет деятельностью детей, не нарушая ее задуманного хода. И в то же время умело пользуется ситуациями, в которых фиксирует внимание детей на их чувствах и поступках, отношении к окружающему предметному и социальному миру.

Решение задач данного курса невозможно без активного участия родителей. Рабочую тетрадь, представленную в форме дневника, который мы называли «Это Я», дети заполняют не только в процессе занятий, но и дома, вместе с родителями. Затем в форме индивидуальных или групповых бесед их содержание может обсуждаться в детском саду. Материал, содержащийся в рабочей тетради, дополняет содержание курса «Познаю себя», представленного в методических рекомендациях. Это позволяет ребенку получить более полные и разносторонние знания о самом себе. Важно, чтобы процесс работы с дневником сопровождался общением ребенка и взрослого. Пусть ребенок расскажет, что

ему нравится больше всего, что хочется изменить в себе и вокруг себя, как он это собирается делать. **Каждому человеку важно, чтобы его понимали, но не менее важно научиться понимать самого себя.**

Хорошим дополнением является оформление в группах уголков по самопознанию, экспозиционных выставок семейных фотографий, которые не только обогатят содержание развивающей среды, но и помогут сделать ее максимально комфортной для каждого ребенка. Хорошо, если, начиная день, дети и педагоги соберутся вместе, чтобы узнать: а) с каким настроением они пришли сегодня в детский сад; б) чем бы они хотели заняться в течение дня; в) с кем из детей и педагогов ребенок хотел бы пообщаться сегодня.

Заканчивается день подведением итогов: что из того, что планировалось и хотелось, удалось, а что – нет. Почему это не получилось? Узнайте, что ребенок предпримет, чтобы достичь выполнения своей цели в следующий раз.

Реализация программы предполагает знание воспитателем особенностей психофизического развития ребенка. Возрастные характеристики кратко описаны в «Программе разви-

тия и воспитания дошкольников в Образовательной системе "Школа 2100"». Не стоит пренебрегать этой информацией. Она поможет понять специфику возрастного развития детей, чтобы опираться на нее в ходе развивающей работы с детьми.

Программа не претендует на универсальность. Однако, по нашему убеждению, она, во-первых, поможет преодолению негативной тенденции упрощенного понимания содержания образования в период дошкольного детства, использования неспецифических для него форм. Во-вторых, обеспечит непрерывное и поступательное развитие личности ребенка на всех последующих этапах присвоения им культурно-исторического опыта человечества в условиях единой образовательной системы. Желаем успехов в увлекательной деятельности по познанию себя!

Марина Васильевна Корепанова – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.

* В сб.: «Образовательная система "Школа 2100". Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа, основная и старшая школа». – М.: «Баласс», 2004.



Издательство «Баласс»

выпустило пособие по программе

социально-личностного развития дошкольников «Познаю себя» –

«Это я»

(авторы М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова):

- ♦ рабочая тетрадь в форме дневника для совместной работы детей старшего дошкольного возраста с родителями
- ♦ методическое пособие для педагогов с описанием работы по программе в младшей, средней и старшей группах

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

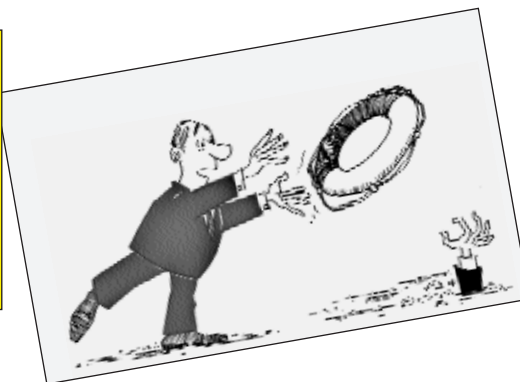
<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

В рубрике «Из первых рук» мы публикуем подборку статей ученых — преподавателей Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Это материалы по различным актуальным проблемам обучения и развития учащихся начальных классов, по вопросам подготовки студентов — будущих учителей начальной школы.

**Начальная школа Пензенской губернии
на рубеже XIX—XX веков**
(По материалам статистики)

В.А. Власов



К началу XX века в России сформировалась сложная и многоукладная система народного образования, по-своему отражавшая сложность и многоукладность российской жизни. Начальное образование было представлено множеством разных типов учебных заведений (около 60), имевших различные уставы и программы, уровень преподавания и образовательный ценз учителей, ведомственную принадлежность.

Наиболее распространенным типом начальной школы являлись **сельские одноклассные и двухклассные училища** Министерства народного просвещения (МНП) с трехлетним и пятилетним курсом обучения, которые финансировались в основном земствами, сельскими обществами и частными лицами. Обязательными предметами в них являлись Закон Божий, русский язык с чистописанием, арифметика — в одноклассных училищах и, наряду с ними, — история, география, естествознание, церковное пение и черчение — в двухклассных. Могли вводиться дополнительные занятия по гимнастике, ремеслам, мастерству, рукоделию, садоводству, огородничеству.

В ведении Святейшего Синода находились **церковно-приходские школы** (ЦПШ) — одноклассные с трехлетним и двухклассные с четырехлетним курсом обучения. Кроме этого были еще **школы**

грамоты с двухлетним курсом обучения и не имевшие статуса полноценного начального учебного заведения. По уровню общеобразовательной подготовки учащихся, оснащению пособиями и школьным оборудованием церковные школы уступали министерским, особенно земским. На предметы, связанные с религией, отводилось около половины учебного времени. Большинство этих школ действовало в сельской местности.

В городах основным типом начальных учебных заведений являлись **городские училища**, основную массу которых составляли трехклассные училища с шестилетним курсом обучения. В их программу входили обучение чтению и письму, изучение Закона Божия, русского языка, арифметики, практической геометрии, а также черчения, рисования, отечественной истории, географии, естествоведения и церковнославянского чтения.

Развитие начального образования заметно отставало от общественных потребностей, хотя динамика роста была налицо. Удельный вес грамотных по возрастным группам свидетельствовал о постепенном повышении уровня грамотности населения России. Так, в возрастной группе от 40 до 50 лет грамотных было 22,9%, в группе от 30 до 40 лет — 27,6%, а в группе от 20 до 30

лет – 31,9% [3, с. 327]. По данным всеобщей переписи населения от 29 января 1987 года грамотность в Европейской России составляла всего 22,9% (в целом по империи – 21,1%). В 24 губерниях из 50 этот уровень не достигал и 20%. В их числе была и Пензенская губерния.

В 1899/1900 учебном году в Пензенской губернии насчитывалось 682 начальные школы*, в том числе 57 городских (8,4%) и 625 сельских. На долю светских школ приходилось 411 учебных заведений (60,3%), на долю церковноприходских – 271 (39,7%). Среди городских школ большая часть содер-

жалась на средства городов. Помимо того в городах было 11 земских, 7 частных, 4 министерских и 10 церковно-приходских школ. При этом церковно-приходские школы имелись только в трех губернских городах – Пензе, Саранске и Мокшане. Смешанные школы в целом по губернии составляли 26,3%, на долю мужских приходилось 40,4% и женских – 26,3% всех школ [2]. В городах преобладали школы для одного пола – мужские (40,4%) и женские (26,3%).

Об источниках содержания начальных школ губернии свидетельствуют следующие данные [1]:

| Школы | Поступило на содержание школ от: | | | | | |
|---------------------------|----------------------------------|--------|------------------|-----------------------|-----------------|----------------|
| | государственных казначейств | земств | сельских обществ | частных лиц и обществ | плата за учение | церковных сумм |
| Земские и министерские | 11,8% | 56,7% | 21% | 10,2% | 0,3% | – |
| Школы духовного ведомства | 68,7% | 3,4% | 9,6% | 11,2% | 1% | 6,1% |

В городских школах обучалось 5 784 человека, в том числе 3490 мальчиков и 2 294 девочки. При этом 3 500 детей школьного возраста, или 37,8%, оставались за дверьми школы. Основную их часть составляли девочки: в Пензе – 64,6%, в Саранске – 74%, в Мокшане – 85,4% [2].

В сельской местности преобладали земские школы – таких было 341, или 54,6%, на долю церковноприходских приходилась 281 школа (41,7%), министерских – 20, или 3,2%, и частных – только 3, или 0,5%. Всего в них обучались 33 549 человек, из них свыше 60% – в земских.

В отличие от городских большинство сельских школ были смешанными (94,4%), остальные примерно поровну делились на мужские и женские. Намного хуже, по сравнению с городами,

обстояло дело с обеспеченностью школами сельского населения. Так, на 100 учеников начальной сельской школы приходилось 250 детей, не посещавших школу, что составляло 71% детей школьного возраста [2].

Для введения всеобщего обучения количество начальных школ необходимо было увеличить в 2–2,5 раза.

Среди учащихся всех начальных школ губернии (39,3 тыс. чел.) на долю детей крестьян приходилось 88,8% (сельское население губернии составляло 93,8%). Русские в числе учащихся составляли 90,3%, а в населении губернии – 83%, т.е. русские были в наиболее благоприятном положении по степени обеспеченности начальным образованием [2]. По вероисповеданию среди учащихся преобладали (как и в населении губернии) православные

* Кроме этого, было еще 6 городских и 4 уездных училища.

(свыше 98%), далее следовали староверы и отклоняющиеся от православия и магометане.

В светских школах было сосредоточено 70,6% учащихся. Это объяснялось не только большим количеством светских школ, но и большим числом учащихся, приходившихся на одну школу.

Среди учащихся начальной школы губернии преобладали мальчики. Так, на 100 учащихся мальчиков приходилось 28 девочек, в городах это число составляло 66, а в сельской местности – 22. На протяжении 90-х годов XIX века доля девочек среди учащихся неуклонно возрастала.

Что касается возрастного состава учащихся, то среди них преобладали мальчики 10–12 лет и девочки 9–11 лет. Учащиеся в возрасте 8–12 лет составляли 86,4% среди мальчиков и 88,5% среди девочек, в возрасте 9–11 лет – соответственно 60,9 и 64,9% [2]. Недостаточная компактность учащихся (во многих губерниях России эти показатели были выше) создавала дополнительные сложности в организации учебного процесса.

Средняя продолжительность обучения в сельских школах для мальчиков составляла 3 зимы, а для девочек – 2,5 зимы, в городских школах эти показатели равнялись 3,2 зимам. И все же значительный процент учащихся (до 70%) не оканчивали полного курса обучения, при этом основной процент уходя из школы приходился на девочек.

Из 875 учителей начальных школ в 1899 году в светских школах (городских и сельских) работали 557 человек, в сельских (светских и церковно-приходских) – 755. За 5 лет численность учителей возросла на 63 человека. Среди учащихся было 454 мужчины (51,9%) и 421 женщина, при этом в городских школах преобладали учительницы (58,3%), а в сельских – учителя (53,5%) [2]. Общая тенденция проявлялась в постоянном росте числа учительниц. Так, за 1889–1899 годы их доля в сельских и городских светских школах губернии увеличилась с 36,5 до 50,6%.

О составе учащихся по сословиям дает представление следующая таблица (данные указаны в процентах) [2]:

| Типы школ | Учителя | | | | | Учительницы | | | | |
|---|-------------|---------|--------|-----------|--------|-------------|---------|--------|-----------|--------|
| | Духовенство | Дворяне | Мещане | Крестьяне | Прочие | Духовенство | Дворяне | Мещане | Крестьяне | Прочие |
| Школы всех типов (городские и сельские) | 30,9 | 1,9 | 26,3 | 35,4 | 5,5 | 41,4 | 14,0 | 17,8 | 11,4 | 15,4 |
| Светские школы (городские и сельские) | 14,9 | 2,9 | 35,5 | 40,1 | 6,6 | 31,4 | 17,3 | 21,1 | 10,4 | 19,8 |
| Церковноприходские школы (городские и сельские) | 62,6 | — | 8,1 | 26,0 | 3,2 | 65,3 | 5,9 | 9,9 | 13,9 | 5,0 |
| Городские школы (светские и ЦПШ) | 15,2 | — | 41,3 | 28,3 | 15,2 | 23,0 | 24,6 | 15,4 | 4,6 | 32,3 |
| Сельские школы (сельские и ЦПШ) | 33,2 | 2,2 | 24,1 | 36,4 | 4,1 | 45,7 | 11,5 | 18,3 | 13,0 | 11,5 |

Отсюда видно, что среди учителей наибольший процент приходится на долю крестьян, а среди учительниц – на долю лиц духовного звания. В светских школах наблюдается та же картина, а в церковноприходских школах лица духовного сословия преобладают и среди учителей, и среди учительниц. В городских школах среди учителей преобладают мещане, а среди учительниц – прочие сословия, куда отнесены купцы, почетные граждане и дети чиновников. В сельских школах основную часть среди учителей составляли крестьяне и лица духовного звания.

В целом среди учителей преобладают лица непривилегированных сословий (мещане и крестьяне составляют 61,7%), а среди учительниц – привилегированных (на дворян и лиц духовного звания приходится 55,4%). Средний возраст учителей (32,5 года) выше среднего возраста учительниц (27,2). По всем типам школ среди учителей преобладают женатые (64,5%), а среди учительниц – девицы (84,6%).

Об уровне подготовки учащихся говорят следующие данные. Более трети всех учителей (35,8%) окончили курс учительской семинарии (в светских школах их более половины). Далее (34,9%) идут учителя, окончившие учебные заведения ниже средних (духовные училища, прогимназии, городские училища) и духовные семинарии (12,6%). Среди учительниц наибольший процент составляют окончившие епархиальное училище (37,4%), особенно велико их число (более 50%) в церковноприходских школах. Далее идут учительницы, окончившие прогимназию (20,4%) и гимназию (13,9%). По принятой в начале XX века классификации учащие с достаточной подготовкой составляли 50,1% среди учителей и 56,1% – среди учительниц [2].

Средняя зарплата учителей несколько превышала жалование учительниц (255,9 руб. против 225,2).

Наибольший процент учителей (34,1%) получал зарплату от

251 до 300 рублей. Среди учительниц большая часть (37,4%) получали от 151 до 200 рублей. При этом труд учащихся в светских школах оплачивался выше, чем в церковноприходских, а в городских – лучше, чем в сельских [2].

Таким образом, состояние начальной школы на рубеже XIX–XX веков предполагало ее дальнейшее развитие и переход к введению всеобщего начального обучения. В 1913/1914 учебном году в губернии имелось уже 1060 начальных школ, в которых обучалось 85,5 тыс. детей (что составляло 52% всех детей школьного возраста) и работало 2001 учащихся [4]. С 1911 года в Пензенской губернии начала осуществляться программа введения всеобщего начального образования. Однако Первая мировая война и последующие революционные события приостановили этот процесс.

Литература

1. Доклад Пензенской губернской земской управы об участии пензенского губернского земства в развитии народного образования в 1903 году. – Пенза, 1903.
2. Очерк начального образования в Пензенской губернии по сведениям за 1899/1900 учебный год. Вып. 1. – Пенза, 1903.
3. Россия. 1913 год: Статистико-документальный справочник. – СПб., 1995.
4. Статистический обзор начального образования Пензенской губернии за 1913/1914 учебный год. – Пенза, 1915.

Вячеслав Алексеевич Власов – канд. истор. наук, профессор, зав. кафедрой отечественной истории, первый проректор Пензенского государственного педагогического университета.

Некоторые особенности восприятия исторических реалий студентами-первокурсниками

В.П. Гордеев

Дважды в год преподавателями кафедры отечественной истории проводится анкетирование студентов-первокурсников. Накопленный с 1992 г. массив данных позволяет определить некоторые аспекты отношения студентов факультета начального и специального образования (ФНиСО) к изучаемой дисциплине, в том числе оценки роли деятелей России за 1000-летний период ее государственности. Автор обобщил некоторые особенности восприятия исторических реалий студентами-первокурсниками ФНиСО за 1992–2003 гг.* с увеличением базы данных с 97 респондентов до 165.

При анкетировании ставятся ограниченные задачи: выявление возможностей включения студентов в учебный процесс, степень ориентации их на исторические ценности, уровень реализации собственных целевых установок в ходе изучения курса, отношение к различным видам учебной деятельности.

В анкетах фиксируется противоречивая основа потенциальной продуктивности усвоения исторических знаний в школе. С одной стороны, отмечается возрастание интереса к истории Отечества (в 1992 г. – 25,6% опрошенных, в 1995 г. – 16,2%, в 2002 г. – 31,4%), целевые установки на пополнение знаний остаются стабильно высокими – более 60%. С другой стороны, снижается уровень общей и исторической культуры выпускников средней школы.

Доля школьников, не читающих в свободное время, стремительно возрастает: в 1992 г. – 6,3%, в 1995 г. – 23,9%, в 2000 г. – 51%, в 2001 – 55,7%, в 2003 г. – 52%. Выпускники школ перестают знакомиться с периодической печатью: в 1992 г. 48% респондентов читали газеты и журналы, в 2001 г. – 33,6%, в 2003 г. – 31%. В результате доля студентов ФНиСО, которые не смогли расшифровать такие понятия, как «Освенцим», составила 96,2% опрошенных, «Бабий Яр» – 89%, «Кровавое воскресенье» – 78,9%, «Беловежская пуща» – 72,7%, «Зимний дворец» – 69,8%, «Бухенвальд» – 64,8%, «Сталинград» – 51,7%, «ГУЛАГ» – 32,8%, «Хиросима» – 25%. Вспомнить о трех российских гимнах (Российской империи, Интернационала, советского 1944–1991 гг.) по их начальным строкам не смогли в 2002 г. по первой позиции – 47,9% респондентов, по второй – 89,3%, по третьей – 62,4%. В восприятии некоторых студентов «Хиросима – это город в Нагасаки», «Бухенвальд – худой человек», «Бабий Яр – собрание женщин-колхозниц во время Великой Отечественной войны» и т.д.

Приведенные данные свидетельствуют о низкой ориентированности выпускников школ на самостоятельную познавательную деятельность, что провоцирует рост оценок исторических событий на бытовом уровне. Подобные подходы проявляются и в восприятии студентами-первокурсниками политической элиты России. Дефиниция «политическая элита» рассматривается в самом широком смысле слова как общественно-политическая страта, представители которой оказывали влияние на функционирование власти прямо либо косвенно, положительно либо отрицательно.

* Гордеев В.П. Первокурсники и история Отечества // Совершенствование содержания и методов обучения в вузе и школе: Мат. междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 1995; Он же. Роль политической элиты в оценках студентов-первокурсников // Тез. докл. науч.-практ. конф. – Пенза, 1999; Он же. Российская политическая элита в восприятии студентов-первокурсников // Дела и люди: Мат. межвуз. науч. конф. – Пенза, 2002.

Студенты все меньше находят в прошлом и настоящем своих героев (антигероев), чья деятельность соответствует (не соответствует) собственным оценкам и установкам. Если в 1997 г. в анкетах фиксировались имена 47 деятелей с частотностью упоминания более 5 раз, то в 2002 г. – 23 персоны. Самыми известными деятелями России в 2002 г. (по совокупности положительных, отрицательных и нейтральных оценок) были Петр I – 81,4%, Сталин – 53,6%, Ленин – 41,4%, Горбачев – 35,7%, Ельцин – 35%, Кутузов – 29,3%, Иван Грозный и Екатерина II – по 29%, Суворов – 16,4%, Жуков – 15%, Ломоносов – 14,3%.

Осмысление роли лидеров характеризуется как определенно стабильное в критике и апологетике, так и подвижками в оценках зачастую инверсионного характера:

1. Сохраняется относительная стабильность в лидерстве героев и антигероев Отечества (в %):

| «+»-оценка 1995 г. | «-»-оценка 1995 г. |
|------------------------|-----------------------|
| 1. Петр I – 66 | 1. Сталин – 74 |
| 2. Ленин – 30 | 2. Жириновский – 35 |
| 3. Столыпин – 24,8 | 3. Ельцин – 31 |
| 4. Екатерина II – 23 | 4. Горбачев – 31 |
| 5. Кутузов – 14,5 | 5. Иван IV – 30 |
| 6. Сахаров – 12,8 | 6. Берия – 23 |
| 2002 г. | 2002 г. |
| 1. Петр I – 76,4 | 1. Сталин – 31 |
| 2. Кутузов – 29,3 | 2. Ельцин – 22 |
| 3. Екатерина II – 21,4 | 3. Горбачев – 31 |
| 4. Суворов – 16,4 | 4. Иван IV – 13 |
| 5. Ломоносов – 14,3 | 5. Ленин – 10 |
| 6. Жуков – 13,6 | 6. Берия – 4,5 |

В 2003 г. второе место в графе «герои Отечества» занял В.В. Путин.

2. При доминирующей отрицательной оценке Сталина он возглавляет список деятелей, в оценке которых студенты не определились: в 1997 г. – 6,8%, в 1999 г. – 29,3%, в 2002 г. – 18%. Далее в этом списке (2002 г.) Екатерина II и Горбачев – по 13%, Иван Грозный – 11%, Хрущев – 9%, Брежнев – 6%, Путин и Петр I – по 5%.

3. Прослеживается разочарование в советском периоде истории и

поиск нравственного утешения в дореволюционной России (см. «+»-оценки 2001 г.).

4. Обозначено негативное или безразличное отношение к революционной героике прошлого: лишь 28% опрошенных в 2002 г. готовы изучать историю войн и революций, хотя это больше, чем в 1997 г.: 4,5% – рекордно низкий показатель, 11% – в 2000 г. Стабильным является интерес к духовной жизни общества (около 70% ежегодно), к созидательной деятельности людей на почве российской государственности.

5. С отрицательным в целом отношением к потенциалу насилия соседствует тенденция роста симпатий к военачальникам – российским (Петр I, Кутузов, Суворов) и советским (Жуков), что является своеобразной реабилитацией роли российской армии в восприятии студенческой молодежи.

6. Выбор положительных героев связан с живучестью идеи мобилизационного развития общества, с доминирующей ролью государства и вторичности интересов личности, с фактором вождизма.

Итак, изучение отношения студентов к курсу отечественной и мировой истории, оценка ими российской политической элиты содержит базовые данные для анализа некоторых форм исторического сознания студенческой молодежи. Снижающийся уровень исторической грамотности у абитуриентов в сочетании с противоречивостью стабильных и релятивистских подходов к прошлому и настоящему страны требуют индивидуализации процесса обучения, полностью исключенной «новаторскими» директивными документами из практики высшей школы, гибкой системы разных видов учебной деятельности.

Вячеслав Петрович Гордеев – ст. преподаватель кафедры отечественной истории Пензенского государственного педагогического университета.

Как рождается учебная инициатива

Н.И. Наумова

Ценность современного урока определяется его направленностью на формирование у школьников учебной самостоятельности, способности расширять свои знания, умения по собственной инициативе.

В словаре С.И. Ожегова «инициатива» определяется как «внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость».

Чтобы представить ситуации инициативных познавательных действий, достаточно вспомнить дошкольников, адресующих взрослому вопросы-запросы, помогающие малышу получить недостающую информацию об окружающих его предметах и явлениях. Таким образом ребенок делает попытки учить самого себя посредством взрослого.

В школе, которая, казалось бы, прямо предназначена для выращивания детской познавательной инициативы, ей часто не находится места.

В настоящее время **проблема привлечения учебной инициативы в практику школы** не только поставлена, но и активно решается. Приоритет в этой области принадлежит коллективу авторов, которые осуществляют доработку и развитие системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов и др.). Их идеи и послужили основой наших поисков и разработок.

Под руководством преподавателей кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Пензенского педуниверситета на базе гимназии № 1 г. Пензы (реализующей систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в течение одиннадцати лет) были созданы курсы подготовки учителей по проблеме «Проектирование образовательного пространства как пространства учебной инициативы учащихся».

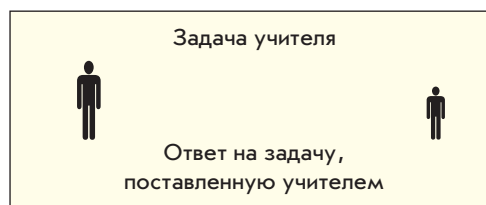
Первым вопросом, который должен задать себе учитель, осваивающий образовательное пространство учебной инициативы, это вопрос о том, инициатором каких учебных действий должен стать младший школьник. Ответ на этот вопрос дает теория и практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Младший школьник при соответствующей организации процесса обучения может инициировать:

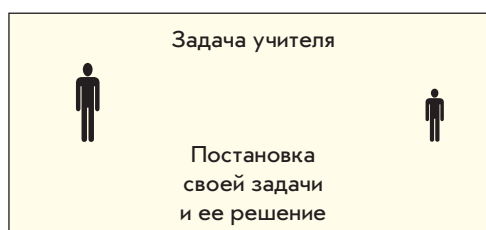
- постановку новой учебной задачи;
- процесс поиска ее решения;
- процесс совершенствования способа решения задачи (т.е. свое продвижение в учебном материале).

Какому общему требованию должна отвечать учебная ситуация, чтобы в ней рождалась учебная инициатива? Это такая ситуация, когда учитель ставит задачу ребенку, а ученик перестраивает задачу взрослого в свою задачу.

Более четкое представление о сказанном дает сравнение двух моделей.



Модель 1



Модель 2

Ситуация, представленная на первой модели, иллюстрирует действие ребенка в логике взрослого, в рамках его инициативы. На второй модели ребенок становится автором собственного действия.

Конкретизируем общее представление о ситуации учебной инициативы применительно к **постановке новой**

учебной проблемы (новой учебной задачи). Проиллюстрируем такую ситуацию на примере усвоения детьми способа разграничения предлогов («маленьких слов») и приставок (частей слова).

Дети, приступая к изучению данной темы, уже знают, что в языке есть маленькие слова и что они пишутся со словами раздельно. Однако способа разграничения предлогов и частей слова, обозначенных такими же буквенными знаками, они еще не знают.

Попытаемся задать ситуацию, чтобы у учащихся возникла инициатива в постановке этой проблемы.

Создадим ситуацию коммуникативной задачи на основе данного языкового материала:

– Оформитель вывески не вписал буквы, которые бывают маленькими словами (предлогами). Можете ли вы помочь уточнить эту запись?

_ одежде _ кабинет не _ ходить

Спрогнозируем результат выполнения этого задания. Скорее всего, у детей получатся разные уточненные записи. Одни учащиеся во всех обозначенных местах напишут букву *в* раздельно со словами. Другие слово *входить* напишут слитно.

На уроке постараемся сделать явными разные результаты выполненного задания. Авторы каждой из представленных записей попросим объяснить, почему они ее уточнили именно так. Нетрудно догадаться, что скажут дети, которые напишут букву *в* раздельно со всеми словами. Они посчитают ее маленьким словом (предлогом). Авторы другой версии вряд ли смогут объяснить свои действия, хотя попытаются это сделать, сославшись на то, что видели слово *входить* в книгах или просто знают, что это слово пишется именно так. В классе возникнет ситуация продуктивного конфликта (наличия разных точек зрения), которую учителю нужно сделать явной, ощутимой («Ребята, у вас полу-

чилились разные записи»). Такая ситуация важна для обострения познавательного интереса детей.

Теперь попытаемся сформулировать вопрос, ответ на который может быть найден детьми только тогда, когда они будут знать способ разграничения маленького слова (предлога) и части слова (приставки). При этом сам вопрос не должен терять практической направленности.

Вопрос может быть оформлен следующим образом: какую же из этих записей нужно выбрать, чтобы вывеска была грамотной?

Спрогнозируем ответы учащихся. Часть детей будет угадывать, какая запись является грамотной. Эти дети действуют в логике вопроса учителя и пытаются найти на него ответ.

А некоторые из детей смогут оформить ответ на задачу учителя как свою задачу в форме:

1) вопроса-запроса («А как узнать, где буква *в* – маленькое слово, а где – нет?»);

2) обращения-отказа («А мы не знаем, где *в* – маленькое слово, а где – нет»);

3) обращения-версии («Наверное, здесь нужно что-то придумать, чтобы узнать, как правильно писать. Может, в учебнике или в словаре посмотреть?»).

Инициативные проявления ребенка должны находить признание:

– Какой интересный вопрос нам задал ...! (Оценка вопроса-запроса.)

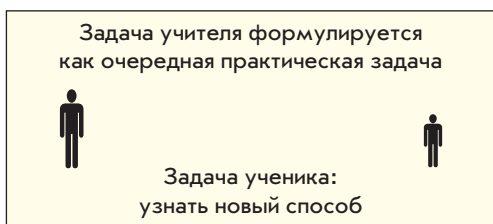
– Как ты верно догадался о том, что мы пока не знаем! Теперь понятно, что нам нужно узнать. (Оценка обращения-отказа.)

– Это хорошо, что ты понял, что нам нужно что-то придумать. Только, может быть, мы и сами сможем узнать, как отличить маленькое слово от его части? (Оценка обращения-версии.)

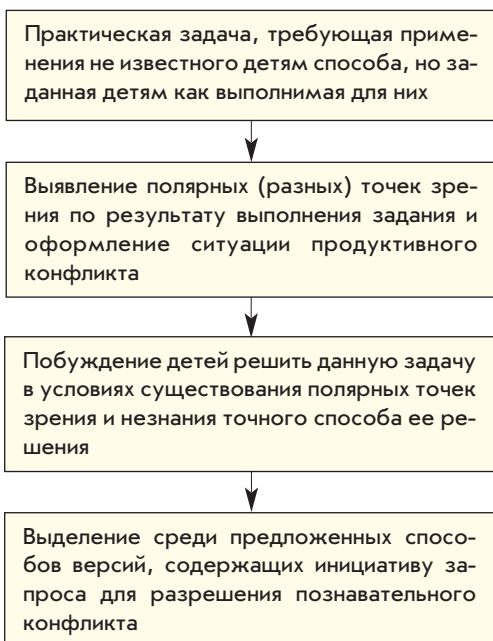
Итак, в данной ситуации дети стали авторами своего дальнейшего исследования, инициировали постановку проблемы, которую им предстоит решать.

Конкретизируем общую модель ситуации учебной инициативы (модель

2) для ситуации запроса неизвестного способа.



Составим алгоритм действий учителя в данной ситуации:



Успех в применении данного алгоритма обеспечивается умелым подбором языкового материала и правильной организацией педагогом учебного процесса.

Оговоримся сразу, что не любая языковая тема может быть развернута как ситуация, порождающая инициативу запроса новых знаний. Потенциал создания таких ситуаций заложен в формально сходных языковых явлениях, которые смешиваются детьми. Например, безударные гласные в корне и не в корне слова, синтаксические конструкции с союзом *и*, правописание *ь* и ряд других случаев.

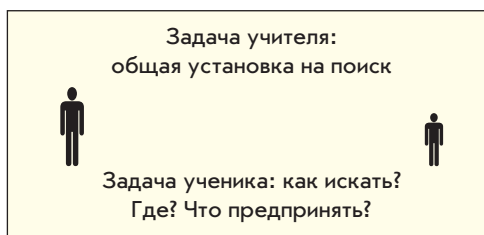
Несомненно, что организация ситуации инициативы запроса требует высокопрофессиональных педагогических действий. Свои действия

учитель начинает выстраивать как **«провокатор»**. Его провокационная роль заключается в том, чтобы создать на уроке ситуацию, внешне похожую на известную, но принципиально иную, и «заставить» учеников решать задачу неприемлемыми для нее способами. Таким образом, учитель-провокатор помогает ученикам попасть в интеллектуальную коллизию и тем самым вводит их в образовательную ситуацию и удерживает в ней [3].

Для того чтобы на уроке возник продуктивный конфликт, учитель должен отказаться от позиции эксперта (оценителя) тех ответов, которые дети выдвигают при решении новой задачи. Здесь неуместны оценочные высказывания; учителю нужно лишь зафиксировать все представленные ответы детей и объективировать их противоречивость («Посмотрите, ребята, у вас получились противоречивые, противоположные ответы. Пусть каждый из вас еще раз повторит свой ответ»). Однако в данной ситуации важно оценить грамотно поставленные вопросы о недостающих знаниях («умный» вопрос, вопрос-помощник, который поможет нам разобраться в проблеме, вопрос, достойный внимания и похвалы и т.п.). В этот момент учитель действует с позиции **«рассудительного арбитра»**, **«вдохновителя»** дальнейшего поиска детей.

Теперь кратко остановимся на том, как рождается на уроке инициатива поиска нового способа действия на этапе решения поставленной проблемы.

На этом этапе содержанием инициативы будут пробно-попыточные действия в форме гипотез, версий, догадок. Рождаются они в ходе дискуссии, проходящей в рамках группы учащихся или всего класса.



Чтобы предлагаемые формы работы стали областью пробы и поиска, учитель должен умело удерживать позиции **«скрытого помощника» или «тайного советника»** (обязательно скрытого и тайного!), так как реальное присутствие мнения взрослого в этой ситуации накладывает существенное ограничение на детскую самостоятельность.

Подлинным субъектом учебной деятельности ребенок может стать при условии, если он **инициативен не только в поиске нового способа, но и в дальнейшем его совершенствовании**. Это значит, что не только учитель, но и сам ребенок будет решать, какие тренировочные задания для него наиболее эффективны на данном этапе, какие задания он может выполнить сам, а какие – с опорой на помощника, какого результата он уже достиг, а какой ему еще предстоит достигнуть.

Инициатива учащегося проявляется в самостоятельном выборе того, как будет:

- выполняться задание (без помощи или с какой-то помощью);
- предъявлен результат выполненного задания (на оценку или пока как тренировочный материал).

Главным условием создания ситуации выбора является наличие полярных пространств [5]. На доске, на столах в классе, в тетрадях оформляются разные «места» (на доске: место на оценку и место для тренировки; на столах: стол заданий и стол помощников; в тетради: черновик – на оценку). Предлагая то или иное задание для выполнения, учитель еще и предлагает ученику выбрать место, где он будет это задание выполнять. Выбор этого места для ученика и будет являться инициативным действием.

Покажем на примере, как создается ситуация выбора ребенком способа выполнения задания (самостоятельно или с опорой на помощника).

Для создания такой ситуации учителем или детьми составляются (или подбираются) разноуровневые задания, которые помещаются на

стол заданий. Работа над заданиями начинается с оценки их уровня сложности. Самое легкое задание помечается одним кружочком, более трудное – двумя и т.д. По ходу анализа устанавливается, в чем наблюдается усложнение. После такой прогностической оценки заданий перед учениками ставится задача: отметить буквой С задания, которые ученик может выполнить правильно и самостоятельно, без помощников, и буквой П – задания, при выполнении которых ему требуется помощник (образец, схема, алгоритм, опора, правило и т.д.). Перед тем как начать выполнять задание, ученик буквой указывает приемлемый для него способ выполнения.

Учитель, заинтересованный в возникновении инициативного детского действия, не может выступать с рекомендациями, что выбрать ребенку, он лишь должен оценить результат сделанного выбора. Анализируя работу ребенка, учитель диагностирует не только то, как ученик освоил способ действия, но и старается осмыслить, насколько адекватно ребенок умеет оценивать свои возможности в ситуации выбора.

Учитель может спроектировать ситуацию, в которой ученику нужно будет принять решение о том, стоит ли ему еще тренироваться в применении способа или уже предъявить владение способом на оценку. Для этого ребенку предварительно придется оценить свои возможности.

Нам представляется возможным сделать это на основе придания учебной ситуации социальной значимости.

Проиллюстрируем это на примере.

Сначала детям дается задание написать сочинение-миниатюру для подписи под фотографией о животных. На следующий день учитель сообщает своим ученикам:

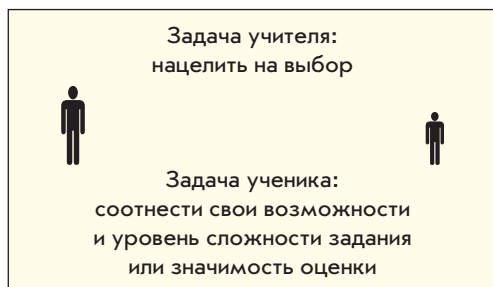
1) «Написанные вами сочинения могут быть оформлены в сборник детских работ для общешкольной выставки, посвященной животным. Подумайте, кто считает возможным поместить свою работу в этот сборник?»

Те, кто считает, что они не готовы предъявить работу на выставку, могут оставить работу для проверки учителем, а те, кто считает работу достойной, могут предъявить ее школьной отборочной комиссии».

2) «У вас есть возможность что-то изменить в своей работе и потом предъявить ее комиссии. При изменении можно использовать только карандаш».

Наличие поправок и будет свидетельствовать о потребности и проявленной инициативе ученика в улучшении своей работы, а сделанный выбор – о самостоятельной оценке ее качества.

Попытаемся отразить ситуацию инициативы выбора в модели:



Итак, идя на урок, учитель всегда ставит цели. Какие цели будут ценными для учителя и как их реализовы-

вать, современный учитель не может решать без учета личностно ориентированного подхода, а значит, не может не проектировать инициативу детей.

Литература

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Издатель Рассказов., 2002.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
3. Каминская М.В. Психологическая технология педагогической деятельности диалогического типа. – Иваново, 2002.
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.
5. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (В традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Трином, 1994.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.

Нина Ильинична Наумова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Пензенского государственного педагогического университета.



ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

Издательство «Баласс» выпускает новое пособие в серии
«Методическая библиотека дошкольного педагога»

**Система работы со старшими дошкольниками
с задержкой психического развития
в условиях дошкольного образовательного учреждения.**

Программно-методическое пособие под редакцией Т.Г. Неретиной.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

плюс ДО
«ПОСЛЕ»

Формирование пространственных представлений у младших школьников на уроках математики

Т.Х. Пономарева,
Е.А. Корнилова

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем является проблема построения системы обучения, которая была бы эффективна как в плане формирования у школьников определенных знаний и навыков и развития умений, так и в плане их психического развития, обеспечивая тем самым преемственность между всеми ступенями обучения.

Необходимость подготовки детей к обучению в средней школе возникла в связи с трудностями усвоения учащимися учебного материала в старших классах. **Особые затруднения у школьников вызывает изучение геометрического материала.** Психологи видят причину этого прежде всего в недостаточном развитии пространственных представлений у учащихся.

В подготовке ребенка к изучению стереометрии, начертательной геометрии, черчения особое значение имеет **развитие умений мысленно оперировать образами предметов.** Данные умения позволяют рассматривать один и тот же предмет с разных позиций, способствуют развитию проективных и метрических представлений детей, что влияет на восприятие пространства.

Под представлением понимают психический процесс отражения предметов и явлений окружающей действительности в форме обобщенных наглядных образов. Продуктом представления является образ-представление, или вторичный чувственно-наглядный образ предметов и явлений, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия самих предметов на органы чувств. От образа-представления как про-

дукта следует отличать представление как процесс преднамеренного и произвольного создания образа и мысленного манипулирования им при решении различного рода задач.

В зависимости от особенностей предмета выделяют два основных вида представлений: визуальные, за которыми стоят конкретные образы, и абстрактно-логические, за которыми стоят абстрактные понятия.

Пространственные представления являются основой логически определяемых понятий, на которых строится изучение геометрии в старших классах. Ребенок очень рано начинает ориентироваться в окружающем его реальном, а затем воображаемом пространстве с учетом положения собственного тела. Овладев миром вещей и явлений, дети познают их пространственные свойства путем выделения отношения порядка, т.е. путем расположения объектов по отношению друг к другу, через выделение их контура.

Первые пространственные образы у детей возникают при осознании ими схемы собственного тела. Все предметы воспринимаются с учетом его вертикального положения. Эта позиция служит отправной точкой для создания разнообразных и адекватных пространственных образов. Ориентация по схеме тела является ведущей не только при практическом овладении пространством, но и при переходе от реального (физического) к теоретическому (геометрическому) пространству.

В изобразительной деятельности у детей появляется стремление создать композицию построения рисунка, т.е. осуществить пространственное размещение всех составляющих его объектов. Таким образом, ориентация по схеме собственного тела переносится с практических действий с предметами на анализ геометрического пространства, что вызывает трудности при овладении графической деятельностью, при освоении геометрии. Психологические исследования подтверждают, что к моменту поступления в школу дети уже готовы к овладению геометрическим простран-

ством (к усвоению систематических знаний о пространственных формах и методах изображения их на плоскости).

Сам характер детского восприятия определяет возможность произвольной смены позиций наблюдения. Поэтому дошкольный и младший школьный возраст является тем «сензитивным периодом», когда создаются необходимые предпосылки для развития способностей к пространственной ориентировке, закладывается основа для произвольной смены точки отсчета, что имеет большое значение для развития пространственных представлений.

Дальнейшее развитие пространственных представлений идет по линии усложнения всех форм ориентации в пространстве, усложнения задач, в которых требуется преобразование наглядной ситуации путем ее восприятия или по представлению. Все это создает условия для развития метрических представлений, обеспечивающих оперирование такими пространственными свойствами, как удаленность, протяженность, длина, ширина и т.п. На этой основе становится возможным решение задач, связанных с вычислением площадей плоскостных фигур, определением объемов сложных тел и поверхностей, преобразованием различных геометрических форм путем их предметного или графического моделирования. Используемые при этом средства наглядности становятся более условно-графическими, абстрактными, символическими.

Можно выделить **три основные линии в развитии пространственных представлений**:

- 1) переход от трехмерного пространства к двумерному и обратно;
- 2) переход от наглядных изображений к условно-схематическим и обратно;
- 3) переход от фиксированной в себе точки отсчета к свободно выбранной или произвольно заданной.

В соответствии с этими линиями можно рекомендовать следующие виды заданий.

1. «Развертка коробки».

Найди, какой коробке соответствует развертка.

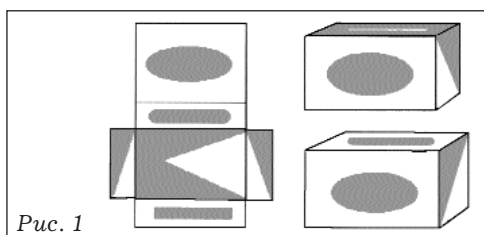


Рис. 1

После выполнения детьми данного задания содержание его усложняется:

Определи, какой развертке соответствует коробочка; какие коробочки не подходят к данной развертке.

2. «Кто что увидит?»

На рисунке животные смотрят на кубик с разных сторон. Нарисуй, что увидит каждое из них.

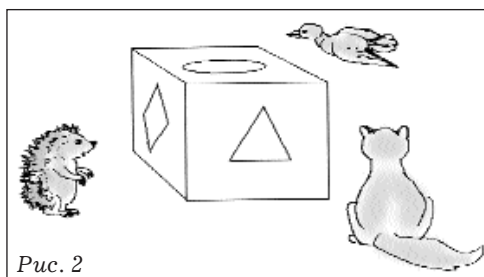


Рис. 2

3. «Египетские пирамиды».

Даны три фотографии египетских пирамид. С каких сторон их фотографировали?

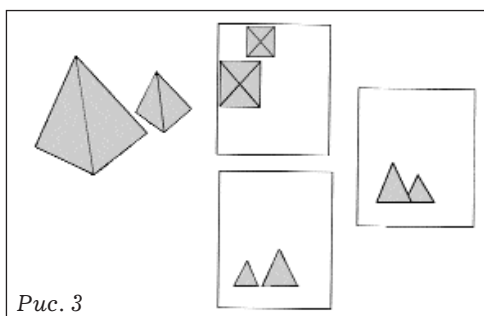


Рис. 3

4. Найди три рисунка, которыми можно изобразить один и тот же кубик с разных сторон (цифры только на боковых поверхностях, кубик не отрывать от поверхности, на которой он стоит).

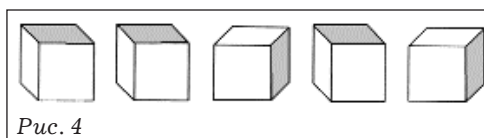


Рис. 4

5. Опиши положение учеников на фотографии класса с позиции какого-либо ученика.

С целью развития пространственных представлений у младших школьников целесообразно включать в содержание обучения упражнения, направленные на вычленение единичного признака из совокупности общих на основе выявления закономерности признаков с использованием приемов умственных действий: сравнения, классификации, аналогии и т.д. Это задания с формулировками: «Разгадай правило, по которому расположены фигуры в каждом ряду», «Найди лишнюю фигуру», «Что изменилось?», «Разгадай закономерность и нарисуй следующую фигуру» и т.д.

Особое значение имеет приобретение учащимися словесных знаний о пространственных признаках и отношениях в единстве с практикой их различения. Необходимо построить обучение так, чтобы побудить ребенка к поиску словесных выражений. Образец речевого высказывания, данный учителем, и система специальных логически выстроенных вопросов помогут ребенку правильно объяснить свои действия.

Сформировав определенные навыки и знания о пространственных признаках и отношениях, необходимо организовать деятельность по созданию и воспроизведению пространственных признаков, т.е. начать работу по формированию специальных приемов представления. **Развитию пространственных представлений способствуют следующие два вида упражнений.**

Первый вид – это воспроизведение образа, уже ранее бывшего в восприятии. Чем богаче чувственный опыт ребенка, тем легче он может воспроизвести образ. Данный вид упражнений опирается на знания детей, полученные в ходе целенаправленного наблюдения, организованного учителем.

1. Посмотри на рисунки. Раскрась фон красным цветом, а фигуру – синим.

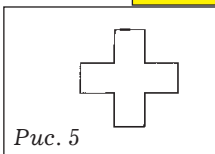


Рис. 5



Рис. 6

2. Найди фигуру А на рисунке и раскрась ее зеленым цветом, а фон – желтым.

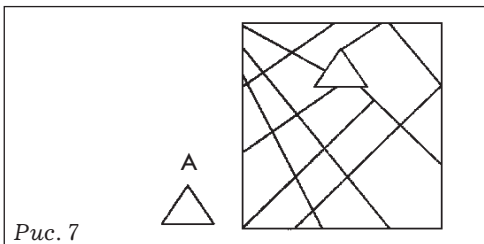


Рис. 7

Второй вид – это более сложный вид упражнений, заключающихся в мысленном конструировании пространственного образа в воображении на основе словесного описания, условного обозначения и т.д. Здесь большое значение имеют способы создания пространственных образов. В структуру этих способов включаются:

- научные знания (понятия) об объектах, образы которых создаются;
- сведения, привнесенные из ранее усвоенного учебного материала или полученные на основе эмпирического, стихийного опыта;
- фактически осуществляемые учеником перцептивные действия (операции).

Рассмотрим **примеры таких упражнений.**

1. Если ты настоящий сыщик, то без труда определишь, из чего собран невероятный аппарат, изображенный на рисунке, который может летать, плавать, гудеть...

Используя кальку, обведи три разные картинки.



Рис. 8

На рисунке, который предъявляется учащимся после выполнения задания, показаны изображения, которые могли получиться (рис. 9).

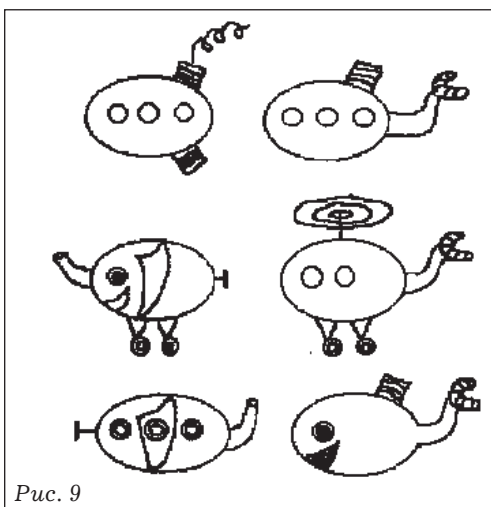


Рис. 9

2. «Разверни листок бумаги».

Покажите детям квадратный лист цветной бумаги (15х15см). Сверните его пополам и вырежьте ножницами из середины прямоугольник. Не разворачивая лист бумаги, попросите детей нарисовать, как он будет выглядеть, если его развернуть. Затем нужно развернуть лист и проверить правильность выполнения задания (рис. 10).

Постепенно задания усложняются тем, что лист складывают вчетверо. Рисунок сначала должен быть простым, хорошо знакомым детям. Дети выбирают из готовых предложенных вариантов. Затем уже можно переходить к зарисовке правильного ответа.

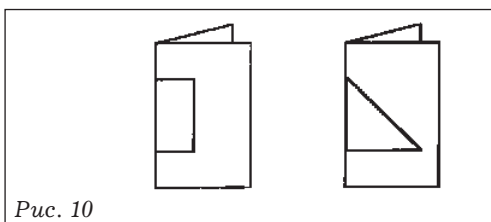


Рис. 10

3. Катя, Маша и Петя нарисовали пейзажи, которые они видят (рис. 11). Найди и обозначь нужной буквой пейзаж, который нарисовал каждый из детей.

При развитии пространственных представлений важно уметь диагностировать уровень их развития. С этой целью нами были разработаны задания на диагностику пространственных представлений, а именно на выявление наличия у детей следующих умений:

- воссоздавать образы изображенных предметов;
- выполнять мыслительные операции с образами;
- выделять внутреннюю и внешнюю области объекта (топологические представления);
- изменять точку отсчета.

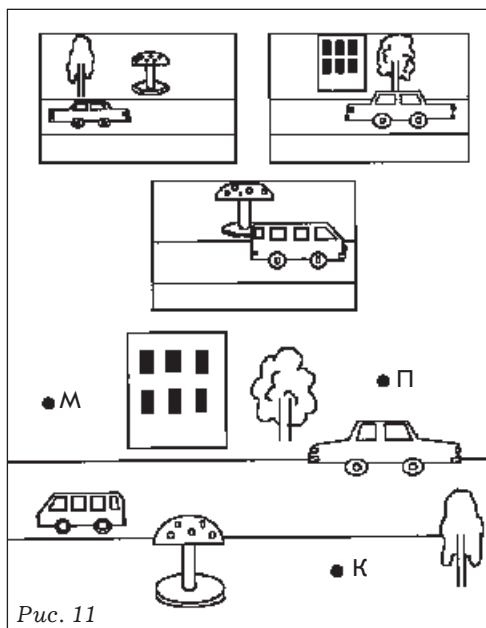


Рис. 11

Рассмотрим примеры таких заданий.

1. Путешествуя на воздушном шаре, корытшки из Цветочного города увидели внизу озеро (рис. 12). Авоська сбросил вниз два мешка с песком, чтобы шар не опустился.

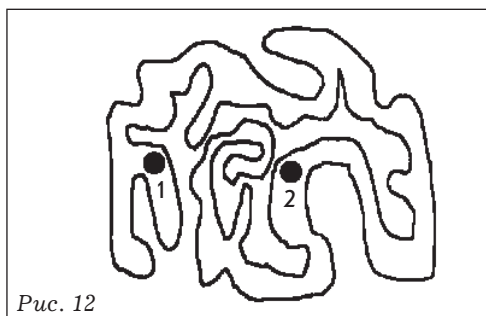


Рис. 12

Определи, в воду или на сушу упали мешки (они обозначены цифрами 1 и 2). Рисунок озера можно рассматривать как изображение геометрической фигуры.

2. Какие предметы находятся во внутренней области банки, какие – во внешней?

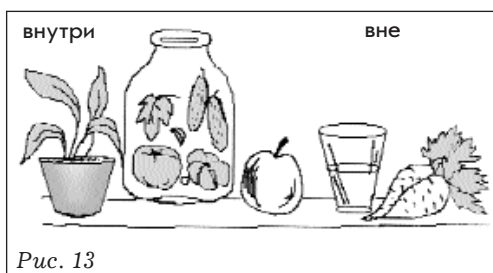


Рис. 13

3. Стены замкнутого лабиринта изображены линией (граница фигуры), как на рис. 12. Нарисуй свой замкнутый лабиринт.

4. В древнегреческом мифе Тесей, чтобы спасти народ, должен был победить в лабиринте чудовище – Минотавра (получеловека – полубыка). До поединка дочь царя Ариадна отдала Тесею клубок ниток, чтобы, сматывая его на обратном пути, герой мог выйти из лабиринта. Рассмотрите замкнутый лабиринт и определите, сразятся ли Тесей и Минотавр. Помни о нити Ариадны.

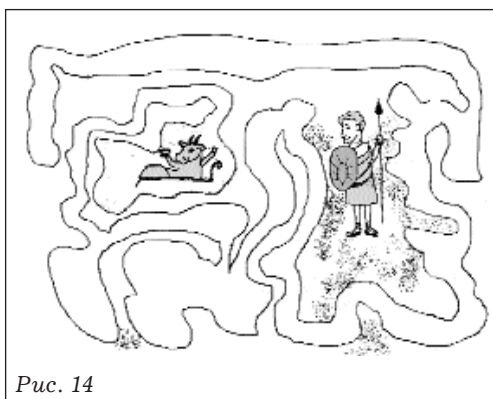


Рис. 14

5. Ученик на полу, а учитель на столе выкладывают замкнутый лабиринт из длинной веревки с завязанными концами так, чтобы она не пересекала и не касалась самой себя. Два ученика (два предмета, обозначающие ученика и его соседа) занимают произвольные позиции внутри или вне него. Учащиеся должны определить:

- находятся ли ученики в одной области или в разных;
- в какой именно области находятся ученики. Описать способ определения.

6. Волк гонится за Зайцем. Дорисуй забор (рис. 15) так, чтобы:

- Волк не смог схватить длинноухого;
- Заяц и Волк подружились (линия

должна не пересекаться и не касаться самой себя). В одной ли области должны находиться герои? В какой? Как это проверить?

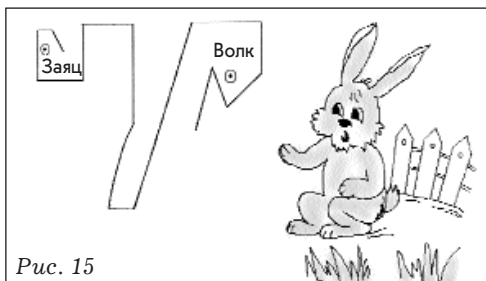


Рис. 15

Выбор рассмотренных заданий определяется положением Ж. Пиаже о постепенном развитии пространственных представлений: от топологических к метрическим через проективные.

Использование учителем предлагаемых упражнений на уроках математики поможет решить проблему подготовки детей к систематическому изучению геометрического материала в средней школе.

Литература

- Возрастные и индивидуальные особенности развития образного мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской. – М., 1989.
- Очурова М. Упражнения по развитию пространственных представлений // Начальная школа. 1990. № 6.
- Подходова Н.С. Подготовка учащихся к изучению геометрии // Начальная школа. 2002. № 12.
- Развитие пространственного мышления младших школьников при изучении геометрического материала: Метод. рекоменд. для студентов ф-та нач. классов / Сост. О.В. Шереметьева. – Пенза, 1999.

Т.Х. Пономарева – доцент кафедры математики и методики ее преподавания в начальных классах Пензенского государственного педагогического университета;
Е.А. Корнилова – учитель начальных классов, г. Пенза.

**Задачи на построение
с использованием сетки в процессе
подготовки будущих учителей
начальных классов**

О.В. Шереметьева

Геометрическая подготовка будущих учителей начальных классов существенно отличается от подготовки студентов математических и гуманитарных специальностей. В отличие от «математиков» студенты факультетов начального образования имеют дело со значительно меньшим объемом геометрической информации и меньшей строгостью ее изложения. В то же время, в отличие от «гуманитариев», будущим учителям начальных классов недостаточно иметь представление о различных геометрических объектах и методах. Им профессионально необходимо такое владение геометрией, которое позволит организовать изучение геометрического материала младшими школьниками, т.е. создать условия для формирования пространственного мышления детей и умения видеть окружающий мир с геометрических позиций.

Для того чтобы организовать учебно-познавательную деятельность детей с учетом их субъектного опыта, возможностей и потребностей, пойти с учеником в изучении геометрического материала так далеко, как он сможет и захочет, учителю самому необходимо владеть определенными видами деятельности с геометрическими объектами, уметь устанавливать содержательные связи внутри геометрии и связи геометрии с реальным миром.

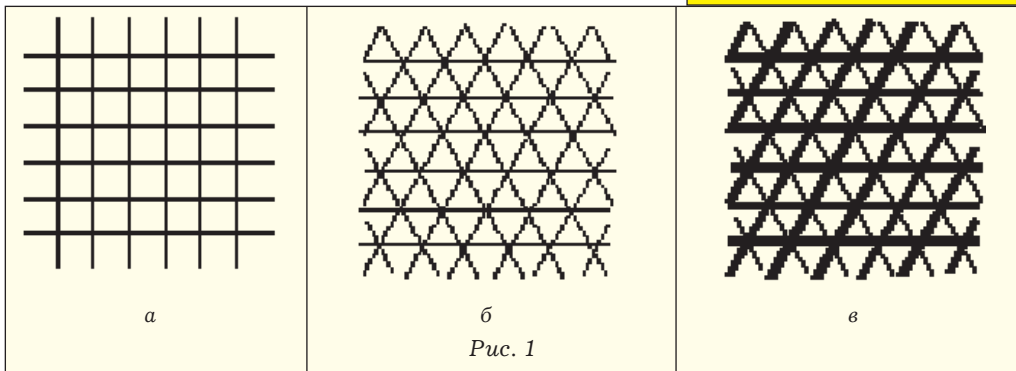
Однако студенты факультетов начального образования, изучившие школьный курс элементарной геометрии, во многих случаях оказываются не в состоянии увидеть в

окружающих предметах модели геометрических объектов, не владеют практическими видами деятельности, доступными младшим школьникам. Неумение установить связи между наглядной геометрией, которой будущим учителям предстоит заниматься с детьми, и дедуктивной, доказательной геометрией в дальнейшем приводит к тому, что учителя, предлагая школьникам геометрические задания из учебников, не могут организовать работу над этими заданиями так, чтобы она приводила детей к открытию нового, давала возможность замечать закономерности, способствовала развитию интереса детей к дальнейшему изучению геометрии.

Поэтому процесс обучения студентов должен быть ориентирован на освоение тех видов практической деятельности на геометрическом материале, которые в дальнейшем могут быть использованы в работе с детьми. К ним относят получение моделей плоских фигур, обладающих определенными свойствами, при помощи перегибания бумаги, построения и измерения при помощи различных инструментов (в том числе на местности), получение моделей многогранников из разверток, изготовление моделей тел вращения из бумажной ленты и т.д.

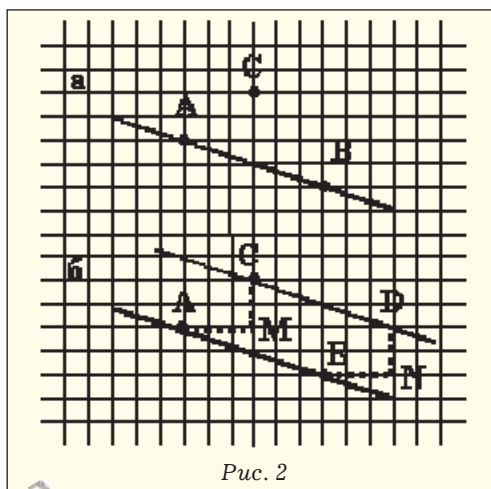
Остановимся подробнее на одном из видов подобной деятельности – на геометрических построениях с использованием сетки (решетки) и линейки без делений. Такие построения могут изучаться со студентами на доказательном уровне. Решение задач на построение целесообразно сопровождать формулированием соответствующих заданий для детей и рассмотрением способов работы с ними.

Сетка на плоскости образуется из двух или нескольких семейств параллельных прямых, разрезающих плоскость на равные многоугольники, которые называют основными многоугольниками разбиения. Множество вершин этих многоугольников называют точечной решеткой, а сами вершины – узлами решетки. Среди различ-

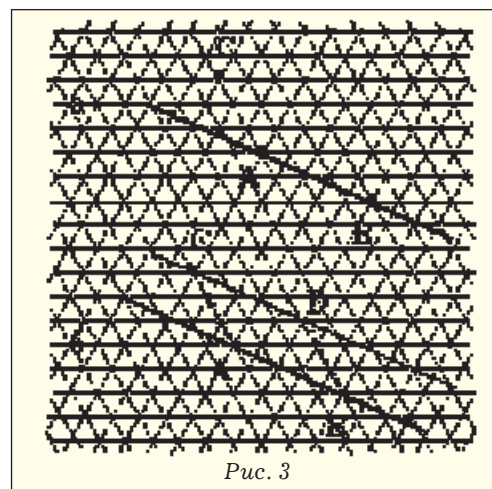


ных сеток можно выделить такие, в которых основные многоугольники являются равносторонними. Самой распространенной среди них является квадратная сетка, моделью которой служит клетчатая бумага (рис. 1а). Кроме этого могут быть выделены сетки, основными многоугольниками которых являются равносторонний треугольник (рис. 1б) и ромб (рис. 1в). Вторая из них может быть получена из первой, и обе они порождают одну и ту же решетку. Поэтому будем вести речь о двух видах сетки – квадратной и треугольной. Имеет смысл рассматривать такие задачи, в которых идет речь о фигурах, все вершины или как можно большее количество их расположены в узлах сетки.

Задача 1. Через данный узел сетки С с помощью одной линейки проведите прямую, параллельную данной прямой, проходящей через два данных узла сетки А и В (рис. 2а, 3а).



На рис. 2б и 3б показано решение этой задачи при помощи квадратной и треугольной сеток. Для обоснования параллельности построенной прямой CD данной прямой АВ на рис. 2б можно воспользоваться признаком параллелограмма (в четырехугольнике ACDB противоположные стороны AC и BD параллельны и равны), признаком равенства треугольников (равенство треугольников ACM и BDN по двум катетам следует из способа построения), теоремой, обратной признаку параллельности прямых (из параллельности прямых AM и BN следует равенство углов MAB и NBL) и самим признаком параллельности прямых (из равенства углов CAB и DBL следует параллельность прямых AC и BD). Другой способ обоснования может быть связан с рассмотрением параллельного переноса на вектор АВ. Обоснования решения на рис. 3б аналогичны, здесь представлен частный случай расположения точек в узлах



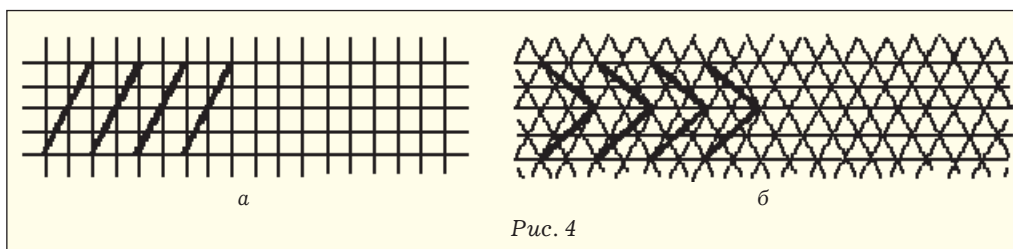


Рис. 4

решетки, когда точки А и С лежат на одной прямой сетки.

Мы видим, что в данном случае способ построения прямой, параллельной данной, и обоснование найденного способа отличаются от решения известной из курса средней школы задачи на построение при помощи циркуля и линейки. Поиск такого способа построения создает условия для установления новых содержательных связей, позволяет посмотреть на имеющиеся знания и представления с точки зрения возможностей предложенного инструмента – сетки.

С другой стороны, процесс решения этой задачи может быть целенаправленно ориентирован на будущую профессиональную деятельность студентов. В связи с этим решение задачи следует связать с обсуждением вопроса о возможностях постановки соответствующего учебного задания для младших школьников. Понятно, что для работы с детьми эта задача должна быть переформулирована. Поэтому следует выяснить,

можно ли ее переформулировать с сохранением математического содержания и в каком виде эта задача может быть предложена детям. Ученики начальной школы не знакомы с понятием параллельности, поэтому указание на нее может быть дано в задании лишь косвенно. Например, это могут быть упражнения на продолжение орнамента (рис. 4).

Обсуждение со студентами возможностей использования такого упражнения с использованием квадратной сетки, т.е. клетчатой бумаги (рис. 4а), в процессе обучения младших школьников и определение способов работы с ним связано с составлением вопросов и заданий для детей, позволяющих обратить внимание на некоторые свойства изображенных отрезков, связанные с их параллельностью. В частности, полезно спросить детей о том, как они строили отрезки, из каких точек и в каком направлении они «шагали»; верно ли, что если из точки, являющейся концом (серединой) какого-нибудь отрезка, сделать два шага

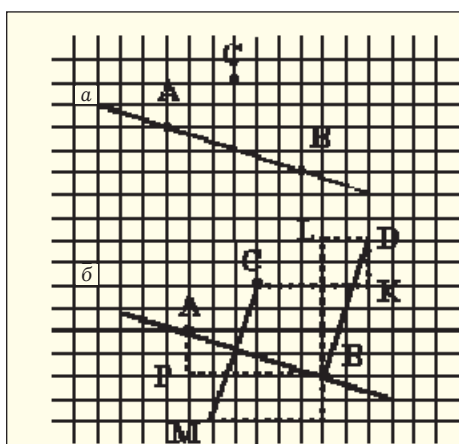


Рис. 5

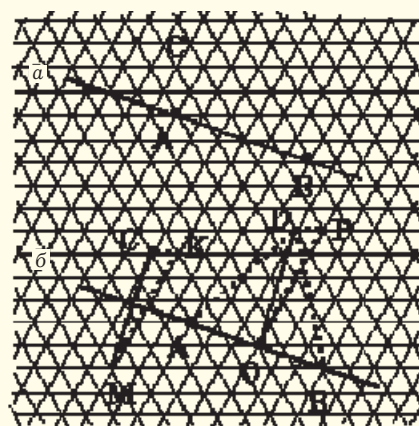


Рис. 6

вправо или влево, то мы попадем в точку, являющуюся концом (серединной) соседнего отрезка и т.д.

Более сложным для детей будет такое задание: «Из точки, являющейся серединой последнего нарисованного вами отрезка, сделайте два шага вправо. Продолжите рисовать орнамент из отрезков, считая эту точку верхним концом отрезка». Обсуждая с детьми выполнение этого задания, целесообразно решить вопрос о том, как, «шагая» по сторонам клеток, из точки, являющейся верхним концом старого отрезка, попасть в точку, являющуюся верхним концом нового отрезка, т.е. определить «маршрут» (например, один шаг вправо и два шага вниз).

Использование треугольной сетки при работе с младшими школьниками связано с повышением сложности заданий. Это объясняется как отсутствием у детей опыта работы с такой сеткой (в то время как с клетчатой бумагой они знакомы практически с первых дней обучения в школе), так и с наличием трех семейств параллельных прямых, определяющих три направления движения при выборе «маршрута». Кроме того, в упражнении, представленном на рис. 4б, повышение сложности связано со структурным усложнением элемента орнамента.

Таким образом, описанный способ работы над задачей 1 направлен на освоение студентами построений с использованием сетки как на доказательном, так и на наглядном, доступном для детей уровне.

Задача 2. Через данный узел сетки С с помощью одной линейки проведите прямую, перпендикулярную данной прямой, проходящей через два данных узла сетки А и В (рис. 5а, 6а).

На рис. 5б и 6б показано решение этой задачи при помощи квадратной и треугольной сеток. Для обоснования решения задачи с помощью квадратной сетки (рис. 5б) могут быть использованы теорема, обратная признаку параллельности прямых (пря-

мая DB перпендикулярна прямой AB , поэтому и параллельная ей прямая CM перпендикулярна прямой AB), признак равенства треугольников (равенство треугольников APB и DLB по двум катетам следует из способа построения). Другой способ обоснования может быть связан с рассмотрением поворота вокруг точки B . Для обоснования решения задачи с помощью треугольной сетки (рис. 6б) также могут быть использованы теорема, обратная признаку параллельности прямых, признак равенства треугольников и, кроме того, теорема о равнобедренном треугольнике (треугольник ADB является равнобедренным по способу его построения).

Обсуждение со студентами вопроса о возможностях использования соответствующего учебного задания для младших школьников может привести к формулированию упражнений, позволяющих детям заметить некоторые закономерности в расположении прямых углов на клетчатой бумаге, к поиску способов построения прямого угла на клетчатой бумаге.

Например, в работе с детьми могут быть использованы такие упражнения, в которых требуется скопировать по клеткам квадрат (рис. 7а), дорисовать квадрат (рис. 8а).

При выполнении упражнения на копирование квадрата полезно пред-

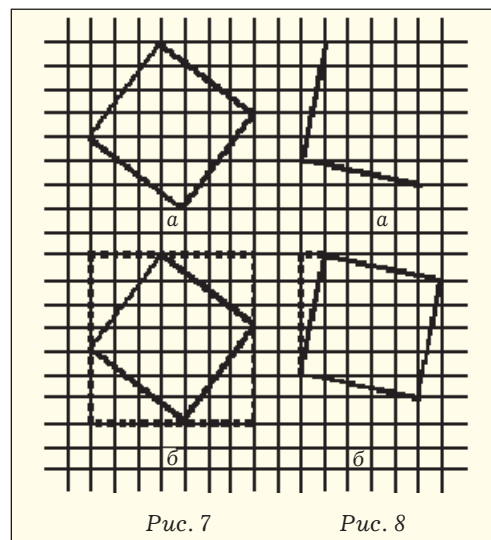


Рис. 7

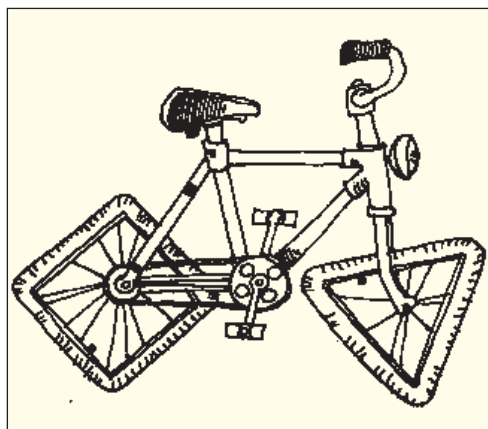
Рис. 8

ложить детям проверить с помощью линейки и угольника, что данная фигура действительно является квадратом, а затем составить «маршрут» последовательного перемещения по сторонам клеток от одной вершины квадрата к другой. Этот «маршрут» можно изобразить на рисунке (например, рис. 7б) и записать с помощью слов («3 клетки вправо, 4 клетки вниз, 3 клетки вниз, 4 клетки вправо» и т.д.) или символов (например, так: $\bullet 3 \rightarrow 4 \downarrow \bullet 3 \downarrow 4 \rightarrow \bullet 3 \rightarrow 4 \uparrow \bullet 3 \uparrow 4 \leftarrow$). Найденный «маршрут» поможет скопировать данный квадрат. Важно обратить внимание детей на повторяющиеся числа в записи «маршрута» и предложить им дорисовать квадрат (рис. 8а) с составлением соответствующего «маршрута».

Использование рис. 7б дает возможность рассмотреть со студентами задачу об отношении площадей изображенных квадратов, что в свою очередь позволяет обсудить способы формулирования соответствующего задания для младших школьников.

Процедура построения прямого угла при помощи треугольной сетки достаточно сложна, поэтому нецелесообразно вести речь о построении при ее помощи фигур, содержащих прямые углы. Треугольная сетка может быть использована для построения фигур, содержащих углы, градусная мера которых кратна 60, и, в частности, правильных треугольников.

В связи с этим студентам может быть предложена задача: «Доказать, что если две вершины правильного треугольника находятся в узлах треугольной сетки, то и третья вершина треугольника находится в узле этой сетки». Поэтому рассмотренная выше задача 2 может привести к формулированию для младших школьников учебных заданий, связанных с копированием треугольников и определением «маршрутов» последовательного перемещения по сторонам треугольной сетки от одной вершины треугольника к другой.



Кроме задач на построение прямой, параллельной и перпендикулярной данной прямой, при помощи сетки могут быть решены и другие задачи, соответствующие основным задачам на построение при помощи циркуля и линейки. В частности, это могут быть задачи на деление отрезка в заданном отношении, задачи на построение треугольников по их элементам, задачи на построение фигур, симметричных относительно заданной точки или прямой, и др.

Геометрические построения при помощи сетки были использованы в ходе экспериментального обучения будущих учителей начальных классов. Обучение, основанное на решении задач на доказательном и практическом уровнях деятельности и протекающее во взаимосвязи содержательного и методического аспектов геометрической подготовки студентов, дало возможность установить новые содержательные связи внутри геометрии, привело к усилению профессиональной направленности знаний и повышению мотивации будущих учителей начальных классов к изучению геометрии.

Ольга Владиславовна Шереметьева – канд. пед. наук, доцент кафедры математики и методики ее преподавания в начальных классах Пензенского государственного педагогического университета.

Формирование прогностических умений в методико-математической подготовке учителей начальных классов

Н.Н. Осипова

Современный этап развития образования характеризуется разнообразием систем обучения, учебных планов и программ. В связи с этим целесообразно формировать у будущих учителей целостное видение учебного процесса, в том числе умение предвидеть результаты использования тех или других средств обучения, возможные затруднения учащихся и т.д. Все это связано с прогнозированием. Оно позволяет учителю обоснованно строить учебно-воспитательный процесс, оптимально ставить задачи обучения, планировать процесс обучения, своевременно вносить в него коррективы. Поэтому формирование прогностических умений является одной из важных задач профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, в том числе при обучении математике.

Под **прогностическим умением** будем понимать умение осуществлять прогнозирование на этапе выбора методических средств обучения с целью получения наилучшего результата у учащихся в обучении математике.

Между тем традиционное вузовское обучение не предусматривает формирования у студентов указанного умения. Ниже мы предлагаем **упражнения**, которые используются нами при проведении спецкурса по проблемам совершенствования методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов. Упражнения подобраны **в соответствии с операционным составом прогностического умения**, который включает в себя следующие действия: установление причинно-следственных связей, преобразо-

вание представлений, выдвижение и анализ гипотез, планирование предстоящей деятельности (Л.А. Ретуш).

1. *Установление связи между логическими элементами учебного материала.* В эту группу входят следующие упражнения: а) выделение логических элементов, отражающих связи учебного материала; б) установление связи между логическими элементами конкретного раздела математики; в) выделение «ядра» изучаемых тем, разделов школьного курса математики; г) выявление логических и методических особенностей изучения учебного материала; д) установление причинно-следственных связей.

2. *Преобразование учебного материала.* В упражнениях данного вида рассматриваемый учебный материал преобразуется каким-либо способом в новое состояние: а) анализ учебного материала; б) переформулирование вопроса или условия задачи; в) постановка вопросов к данным; г) составление новых математических объектов.

3. *Выдвижение и анализ гипотез.* В соответствии с тем что любой прогноз выражается в форме гипотезы, на основе которой планируется предстоящая деятельность, в данную группу включены следующие виды упражнений: а) уяснение структуры гипотезы; б) анализ готовой гипотезы; в) выдвижение и уточнение гипотезы; г) выбор верной гипотезы.

4. *Планирование действий.* Планирование осуществляется на основе выдвинутой или скорректированной гипотезы и является завершающим этапом прогностической деятельности. Упражнения, направленные на формирование этого умения, следующие: а) обоснование предложенного плана; б) продолжение плана деятельности; в) выбор подходящего плана деятельности из предложенных; г) составление плана деятельности.

Приведем конкретные **примеры заданий**.

1. а) Назовите все понятия, теоретические положения, используемые в качестве исходных при ознакомлении

учащихся с вычислительным приемом «деление двузначного числа на однозначное»;

б) установите связи между выделенными операциями, понятиями и теоретическими положениями указанного вычислительного приема, определите характер этих связей: далекие – близкие, скрытые – явные, непосредственные или опосредованные;

в) выясните, какое теоретическое положение является «ядром» изучения темы «Деление двузначного числа на однозначное».

2. Проведите анализ упражнений в учебниках (3–4-й классы) по разным альтернативным программам с целью выявления того, в какой мере отражены в них существенные и несущественные признаки понятия «деление с остатком».

3. Сравните последовательность изучения внетабличных случаев умножения и деления по разным программам. Чем они отличаются? Какая из предложенных последовательностей более логична? Почему?

4. Сформулируйте предположение о возможных последствиях предложенной методики знакомства с новым учебным материалом. Например, учащихся 2-х (3-х) классов, имеющих примерно одинаковый уровень развития, познакомили с темой «Связь между компонентами действия умножения» по-разному. Рассмотрите эти различные варианты.

а) Ученики, с опорой на наглядность, анализировали следующие записи:

$$\begin{array}{ll} 4 \cdot 3 = 12 & 7 \cdot 2 = 14 \\ 12 : 4 = 3 & 14 : 7 = \square \\ 12 : 3 = 4 & 14 : 2 = \square \end{array}$$

После анализа предложенных равенств формулировался вывод о том, как связаны между собой компоненты действия умножения.

б) Учащимся предлагалось задание:

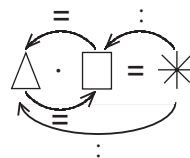
– Найди значение выражений:

$$\begin{array}{ll} 36 + 58 & 4 \cdot 3 \\ 94 - 36 & 12 : 4 \\ 94 - 58 & 12 : 3 \end{array}$$

– Сравни равенства в каждом столбике. Похожа ли связь между

умножением и делением на связь между сложением и вычитанием? Сформулируй правила.

в) Ученики осуществляли путешествие по стране Математики, все записи в которой зашифрованы. Предлагалось расшифровать предложенную запись:



– Что означают отдельные знаки? Какое действие выполняется? Что мы получим, если произведение разделим на 1-й множитель? На 2-й? Как это проверить? Вставьте вместо множителей числа 4 и 3 и проверьте высказанное предположение.

5. Выскажите предположение о том, какие приемы деления полезно сравнить и с какой целью. Обоснуйте свое предположение.

6. При подготовке к уроку по введению понятия «уравнение» учитель начал с того, что выделил существенные и несущественные признаки указанного понятия. Затем проанализировал подбор учебных заданий, предлагаемых в учебнике, подобрал задания, направленные на воспроизведение знаний, необходимых для введения понятия «уравнение». Продолжите планирование деятельности учителя. Обоснуйте полученный план.

7. Составьте свой план рассмотрения темы «Деление с остатком», обоснуйте его и подберите соответствующие учебные задания.

Использование приведенных упражнений способствует формированию у студентов прогностических умений, а также повышению качества их методико-математической подготовки.

Наталья Николаевна Осипова – канд. пед. наук, доцент кафедры математики и методики ее преподавания в начальных классах Пензенского государственного педагогического университета.

Эксперимент и формирование природоведческих понятий у младших школьников в курсе естествознания

С.Б. Барашкина

Эксперимент как метод обучения имеет огромное значение в учебном процессе. Наряду с другими практическими методами он обеспечивает эмпирический уровень познания, но, в отличие от других методов, вызывает более активную мыслительную деятельность. Он развивает исследовательские навыки у учащихся, их творческие способности, самостоятельность, самоконтроль, целеустремленность, наблюдательность. Действие метода эксперимента основано на проведении учащимися исследовательской работы, которая имеет сходство с работой ученого. Это сходство состоит в общем направлении логического процесса: наблюдение за предметами и явлениями, сравнение, объяснение, обобщение.

В эксперименте имеет место наличие **двух компонентов: контроль**, когда предмет или явление находится в неизменных условиях, и **опыт**, когда этот же предмет или это же явление изучается в измененных условиях.

Важными требованиями из тех, которые предъявляются к процессу наблюдения в ходе эксперимента, являются их конкретность и систематичность. Учителя определяют формы экспериментального исследования, организует их. Прежде всего это экскурсии и практические работы по изучению предметов окружающего мира.

Любые экспериментальные исследования начинаются с постановки цели, определения объекта и сообщения задания. На этапе начального обучения цели могут быть самые

простые. Задания должны направлять внимание детей на то, что их непосредственно окружает, содержание заданий должно строиться на краеведческом принципе.

Задания для эксперимента, используемые нами в курсе естествознания, позволяют не только расширить представления учащихся о живой и неживой природе, но и сформировать интерес к дальнейшему исследованию компонентов природы. **При изучении темы «Почва»** предлагаем провести эксперимент по изучению механического состава почвы, опираясь на представление детей о том, что в ее состав входят песок и глина, выясняем, в каком соотношении находится каждый из компонентов. В качестве оборудования потребуется лопатка, сосуд с водой, салфетки.

Механический состав почвы можно достаточно легко определить в полевых условиях или в классе, используя различные пробы почв. Для этого почву смачивают водой, разминают до тестообразного состояния и скатывают между ладонями в шар, а затем по возможности – в шнур. Если шарик скатать не удастся и ладони при этом остаются чистыми – почва песчаная рыхлая. Когда шарик разваливается, а на ладонях остаются частицы – почва песчаная связная. Шарик можно скатать, но шнур не образуется – почва супесчаная. Можно скатать шнур, но при его сгибании в кольцо он трескается и разваливается – почва суглинистая. Из глинистой почвы легко скатываются и шар, и шнур, причем кольцо из шнура образуется без трещин.

При изучении темы «Вода» предлагается экспериментально исследовать ее прозрачность. Данный эксперимент позволит ребенку сделать вывод о чистоте воды. Опыт можно провести во время экскурсии на водоем или в лабораторных условиях, при наличии сосудов вместимостью не менее трех литров и проб воды из разных источников.

Прозрачность воды в водоемах измеряют с помощью диска Секки. Его

можно с успехом сделать самим. Диск диаметром 15 см вырезают из фанеры или жести и окрашивают в белый цвет. К этому диску в трех точках его окружности прикрепляют короткие шнуры, пирамидой сходящиеся над центром диска, которые в точке их схождения связываются как между собой, так и с концом мерного шнура. Прибор к использованию готов. Диск опускают в воду с теневой стороны водоема и замечают по меткам на шнуре, на какой глубине он скрылся. Дав отдохнуть глазам, поднимают диск и замечают, на какой глубине он вновь стал видимым. Среднее из этих отсчетов и будет показателем прозрачности воды в метрах. В лабораторных условиях диаметр диска должен быть не более трех сантиметров и окрашен в синий цвет.

При изучении темы «Жизненные формы растений» сложным является знакомство с понятием «ярусность». Иллюстрации учебников не позволяют ученику распределить отдельные виды растений по ярусам, так как детям не известна высота каждого из них, и данная работа чаще всего выполняется визуально. Предлагается исследовать высоту деревьев, кустарников, трав в полевых условиях во время экскурсии. Для этого можно применить способ «Крест дровосека». Чтобы измерить высоту дерева, используйте две ветки одинаковой длины. Необходимо встать лицом к дереву на некотором расстоянии от него и приставить первую ветку одним концом к переносице. Вторую ветку приставить вертикально к дальнему концу первой. Отступая от дерева или приближаясь к нему, нужно сделать так, чтобы верхушка и подножие дерева совпали с верхним и нижним концами второй ветки. Расстояние от того места, где стоит исследователь, до дерева соответствует его высоте. Растения, имеющие одинаковую высоту, образуют один из ярусов.

Эксперимент может быть **кратковременным** или **длительным**.

Длительный эксперимент выходит за рамки урока и завершается или, наоборот, закладывается во внеурочное время.

Кратковременный эксперимент выполняется за короткий промежуток времени и обычно не выходит за рамки урока.

Экспериментальная работа дает более убедительные данные по выявлению сущности явлений, причинно-следственных связей, выяснению естественнонаучных закономерностей. Это имеет особое значение для начального естествознания. Распространенным является факт, когда дети приходят в школу с искаженными бытовыми знаниями о природе, проникнутыми антропоморфизмом. Недостаточно высокий образовательный уровень ряда учителей в области естественных наук также отрицательно сказывается на научном уровне знаний учащихся. Поэтому содержание начального естествознания не просто должно отвечать принципу научности, но и быть экспериментально подтвержденным, направленным на коррекцию, уточнение, исправление уже имеющихся знаний.

Литература

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Уч. пос. для студ. учреждений средн. профес. образования пед. профиля. – М.: ВЛАДОС, 2001.
2. Джеймс Гурье. Мир живой природы (лес). – М.: «Планета детства», «Издательство Астрель», АСТ, 2000.
3. Семчук Н.Н. Основы сельскохозяйственного труда. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988.

Светлана Борисовна Барашкина – канд. пед. наук, доцент кафедры естествознания Пензенского государственного педагогического университета.

**Взаимосвязь в развитии
стилистических и текстовых умений
при выполнении речевых упражнений
в начальных классах**

С.А. Климова

В естественной речевой практике стилистические и текстовые умения проявляются параллельно, последовательно взаимодействуют и служат единой цели – написанию точного, образного, самостоятельного высказывания, соответствующего замыслу и цели речи. При этом нередко стилистическое умение подчиняется текстовому и наоборот.

Например, нельзя достичь стилистического единства текста без правильного, стилистически дифференцированного отбора межфразовых средств связи. И наоборот – правильный отбор средств связи в тексте возможен лишь в соответствии с определенным стилем. Содержательный и структурный аспекты применительно к типу текста не могут отрабатываться вне его стилистической принадлежности, так как именно она играет ведущую роль в отборе языковых средств.

Составляя упражнения на редактирование, мы искусственно можем нацелить их на исправление одного вида ошибок. В естественной же речевой практике совершенствование написанного требует одновременной композиционно-тематической, стилистической и текстовой правки. Этот факт подтверждает эффективность заданий на комплексную (текстово-стилистическую) правку текста, нацеленных на формирование стилистических и текстовых умений одновременно.

Необходимость формирования текстовых и стилистических

умений в единстве объясняет практическую целесообразность создания системы стилистико-текстовых упражнений для начальной школы, базирующейся на текстовых и стилистических понятиях, изучаемых на уроках речевого развития.

Стилистико-текстовые упражнения могут проводиться сериями (блоками). Рассмотрим важнейшие из них.

Первая серия таких упражнений нацелена на усвоение детьми **первичного понятийного минимума** на основе наблюдения текстов разной стилистической принадлежности, близких по тематике. Наиболее эффективно сопоставление художественного и научного (научно-публицистического) текстов с точки зрения лексических и грамматических средств межфразовой связи в них. Первые упражнения в серии – анализ готовых текстов, постепенно к ним присоединяются небольшие творческие задания.

1. Охотничьи собаки – тип животных, обласканных продолжительным вниманием и заботливым уходом. Это аристократы собачьего рода.

Уже одни необыкновенно длинные уши указывают на то, что эти породы с давних пор составляют предмет особого внимания человека. (А.Э. Брэм)

2. Джим – это собачка наша. Коротко-ножка, уши до земли, хвостик куцей. Замечательная охотничья собачка, хоть и старенькая: всякую дичь разыщет, на крыло поднимет, а подстреленную поймает, схватит и осторожно, не помяв ни перышка, подаст прямо в руки. Необыкновенно умный и добрый у нас Джим. (В.В. Бианки)

– Прочитайте отрывки из текстов. Определите их тему, основную мысль, тип текста, озаглавьте. Что общего в этих высказываниях? Почему в первом тексте говорится не об одной собаке, а в целом обо всех охотничьих собаках? Кому адресован этот текст? О чем может говориться в продолжении к нему? Почему вы так решили? Какой временной план выбран для этого текста? Почему?

– Определите время глаголов во втором тексте. Что интересного вы заметили? С какой целью используется такая временная соотнесенность глаголов в художественном тексте?

– Может ли быть изменен временной план в продолжении к первому тексту? А ко второму?

– Какие слова-заменители к слову *собака* используются в первом тексте? А во втором? Чем объясняется их выбор?

После выполнения первых упражнений данной серии осуществляется теоретическое обобщение, фиксируются выводы, сделанные учащимися на основе работы с образцовыми текстами:

– в научном (научно-публицистическом) стиле наблюдается единый временной план настоящего времени, который способствует выделению в значении того, что все, о чем говорится в высказывании, происходит постоянно, закономерно;

– в художественном стиле помимо единого временного плана наблюдается временная соотнесенность глаголов, использование переносного значения глагольного времени, что способствует выразительности высказывания;

– в научном (научно-публицистическом) стиле обычно рассказывается не об одном конкретном человеке или животном и не о каком-то отдельном случае из жизни, а о том, что происходит постоянно, всегда;

– в художественном стиле чаще рассказывается о каких-то конкретных персонажах и о том, что с ними происходит в описанных автором условиях;

– в научном (научно-публицистическом) стиле в качестве слов-заменителей при построении высказывания используются повторы, местоименная замена, родовидовые пары, что способствует точности и краткости изложения;

– в художественном стиле в качестве слов-заменителей нередко употребляются личные имена, контекстуальные и языковые синонимы. Это способствует выразительности и эмоциональности высказывания. Повторы помогают автору заострить внимание читателей на интересной и важной детали, передать свое отношение к персонажу.

Данные выводы в упрощенном и сжатом виде могут быть зафиксированы в таблице:

| Стиль | Временной план высказывания | Слова-заменители при построении цепной связи |
|-----------------------------------|---|--|
| Научный (научно-публицистический) | Единый временной план настоящего времени | Повторы-местоимения (для краткости, точности изложения), полные синонимы |
| Художественный | Временная соотнесенность глаголов, использование переносного значения глагольного времени | Повторы (для выделения главного, для избежания двоякого понимания): синонимы (языковые и текстовые), описательные обороты, местоимения |

Следующий блок упражнений представляет собой **группы заданий, текстовый материал которых объединен тематикой**. В такую группу обычно входит три упражнения: первое из них предполагает анализ образцового текста, второе – редактирование и творческое

конструирование высказывания, третье – написание сочинения-миниаютуры в заданном стиле на основе информации, полученной из текстов второго и третьего упражнений.

Наблюдение текста-образца предполагает небольшие теоретические выводы, которые помогают точно

выполнить конструктивные и творческие задания. Помимо анализа межфразовых средств связи в текстах различной стилистической принадлежности внимание детей концентрируется на средствах достижения выразительности, точности, краткости высказывания. При переводе информации из одного стиля в другой прослеживается изменение языковых средств, структуры предложений, творчески перерабатываются содержательные аспекты.

Леопард

Упражнение 1.

Длина леопарда – 170–200 сантиметров, причем 60–80 сантиметров занимает хвост. Он имеет круглую голову с мало выдающейся мордой. Основной фон его шерсти – бледно-красновато-желтый, он темнее на спине и более светлый на груди и брюхе. По этому фону густо разбросаны небольшие черные пятна. Некоторые экземпляры приобретают совершенно темный цвет, как, например, абиссинские леопарды, называемые гезела. Глаза леопардов имеют зеленовато-желтую радужную оболочку и круглый зрачок. (А.Э. Брэм)

– Прочитайте текст. К какому стилю он относится? Докажите. Каковы тема и тип данного текста?

– Используя фотографию зверя и данное научное описание, дайте художественное описание леопарда. Какие детали внешнего облика зверя вы будете описывать особенно тщательно? Какие слова-заменители будут употреблены в составленной вами цепочке связей? Какие интересные сравнения вы используете? Какой временной глагольный план вы выбрали?

Упражнение 2.

По наружности леопард, без сомнения, самая совершенная из всех кошек на земном шаре. Все кошки далеко уступают леопарду по стройности сложения, красоте и рисунку меха, по грации и красоте в движениях.

К сожалению, внутренние качества леопарда не соответствуют наруж-

ной красоте. Он хитер, лукав, коварен, дик, зол, кровожаден и мстителен. Это наиболее опасный хищник во всей Африке. Скотоводы боятся его больше, чем самого льва, так как «царь зверей» всегда довольствуется одним животным, леопард же, забравшись в стадо, в одну ночь может задушить тридцать-сорок баранов.

– Прочитайте текст. Определите его тему и тип. Озаглавьте. Что отразилось в заголовке – тема или основная мысль?

– Сколько рассуждений находятся внутри этого высказывания? Выделите тезисы, доказательства.

– Определите стиль текста. Почему вы так решили?

– Придумайте общий вывод для первого и второго рассуждения. Не забывайте о стилистическом единстве высказывания.

– Может ли данный текст служить продолжением текста из первого упражнения? Почему?

– А можно ли дополнить рассуждение (текст второго упражнения) предложениями из составленного вами художественного описания? Выберите подходящие предложения, определите их место в тексте.

– Какая цепочка связей получилась в дополненном всеми рассуждении? Чем она отличается от цепочки связей текста из первого упражнения? Почему?

Приведенные выше стилистико-текстовые упражнения свидетельствуют о том, что задания всегда носят комплексный характер. Например, на основе группы упражнений о леопарде формируются следующие умения:

- определять стиль, тип текста;
- использовать информацию, полученную из научного описания, при создании собственного художественного описания;
- формулировать тезис, опираясь на готовые доказательства, соблюдая единство стиля высказывания;
- дополнять научно-публицистическое рассуждение элементами художественного описания.

Такие упражнения позволяют отрабатывать стилистические и текстовые умения в единстве, акцентируя внимание на их взаимозависимости.

Задания по восстановлению деформированного текста составляют **третий блок стилистико-текстовых упражнений**. Среди них возможны традиционные задания: определить последовательность предложений в одном тексте, назвать признаки, которые помогли восстановить высказывание. Однако в упражнениях данного типа может быть предложена запись, содержащая предложения из двух текстов. Задание в таком случае предполагает дифференциацию предложений и восстановление двух высказываний, относящихся к разным стилям. Наиболее эффективна работа по параллельному восстановлению тематически близких и стилистически далеких текстов.

Упражнение.

Потом понемногу он приучается покидать сумку и выходить на пастбище. Мы видим какое-то незнакомое животное. Вот мы тут живем, – сказал Кролик очень медленно и громко, – все мы, и вдруг, ни с того ни с сего, мы однажды утром просыпаемся. И что мы видим? В течение восьми месяцев детеныш кенгуру проводит все время в сумке матери. Животное, о котором мы никогда и не слышали раньше. Однако долго еще при малейшей опасности прячется в сумку. Животное, которое носит своих детей с собой в кармане!

– Прочитайте запись. В ней содержатся предложения из двух текстов: первый – отрывок из книги А.Э. Брэма «Жизнь животных», а второй – отрывок из сказки А.А. Милна «Винни-Пух и все, все, все». Выберите предложения для первого и второго текстов, расположите их в правильной последовательности. Запишите.

– Что вам помогло в отборе предложений? Есть ли в записанных вами отрывках что-то общее? О каком животном говорил Кролик в отрывке

из книги про Винни-Пуха? Как вы догадались? К какому стилю относятся его слова? Докажите. С какой целью автор использовал повтор слова *животное*?

– Определите стиль второго отрывка. Есть ли в этом тексте повторы? Почему?

В связи с тем что в подобных упражнениях дается запись, состоящая из двух текстов, работу по восстановлению высказывания необходимо вести в строгой последовательности, используя эффективные методические варианты подачи материала. Первоначально запись читается, осознается наличие в ней предложений из двух текстов, дается тематический, содержательный или стилистический ориентир к отбору предложений. Затем отбираются предложения для первого текста, графически выделяются (подчеркиваются цветным карандашом и т.п.). Восстанавливается последовательность предложений, они нумеруются.

Аналогично проводится работа со вторым текстом. Затем происходит сопоставление высказываний, в котором главное место занимает выделение стилистически важных признаков, особенностей осуществления междумфразовых связей.

Упражнения с деформированным текстом могут проводиться параллельно с упражнениями второго блока. При этом необходимо учитывать тематическую близость текстов и направленность на формирование конкретных стилистико-текстовых умений.

Светлана Анатольевна Климова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Пензенского государственного педагогического университета.

Лексико-семантическая работа в процессе обучения орфографии

О.С. Арямова

Одной из важнейших задач уроков русского языка во 2-м классе является подготовка учащихся к усвоению основных (и наиболее сложных) правил русской орфографии, регулирующих правописание гласных и согласных в корне слова.

Задача эта понимается обычно очень узко – как необходимость научить детей до знакомства с правилами проверять и, следовательно, правильно писать определенное количество слов, чаще всего существительных с непроизводной основой (*леса, гроза, поля* и т. п.), регулярно встречающихся в текстах контрольных диктантов и упражнениях учебника.

Основное содержание пропедевтической работы в таком ее понимании сводится к «отработке» формальной стороны проверки, т. е. к формированию умения поставить гласный под ударение на основе образца, данного учителем, без обращения к семантике слова и корня, без установления смысловых связей между проверочным и проверяемым словами: «Проверяй так: *гора – горы, коза – ...* и т.п.»

В результате такой «подготовки» дети запоминают (механически, на основе многократного повторения) графический облик ограниченного числа слов и проверочные слова к ним. Проверка же орфограмм в словах, правописание которых специально не отрабатывалось в ходе пропедевтической работы, и после изучения правила вызывает у учащихся значительные трудности. Очень часто остаются непроверенными или ложно проверенными слова с неясной семантикой (*гористый, тенистый, оперенье, запах, повар*); слова, обозначающие необычные для школьников понятия

(*трепетать, удивительный, косяк птиц*); слова, имеющие омонимичные корни или корни с частичным графическим сходством, ассоциативно связанные по смыслу (*висели – вес, клевать – клюв, каток – коньки*).

Приведем примеры «проверок» таких слов учащимися 2–3-х классов.

1. «Скрепучая – скрепка», «скрипучая – скрипач», «глаток – глатки», «славарь – слава», «тенистый – тина», «невидимки – невидимочка», «постух – постушок».

2. «Лесточки – лес, они в лесу растут».

3. «Слово *жилой* нельзя проверить словом *жить*. У них разный смысл. Жилой дом так называется потому, что в нем старые, пожилые люди живут».

Мы считаем, что **целью пропедевтической работы** должно стать формирование у первоклассников таких представлений и соответствующих им умений, без которых невозможно полноценное усвоение правил морфологической орфографии (провозглашающей единообразное обозначение значимых частей слова), а именно следующих:

– **представлений**: слово имеет значение. В русском языке есть словородственники. Они близки по значению и имеют общую часть. Слова-родственники пишутся с одинаковой гласной в общей части, независимо от произношения. Определить эту гласную помогает «родственник с указательным пальцем»;

– **умений**: определить значение слова, установить общее в значении словородственников, отличить слова-родственники от синонимов и омонимов (термины не вводятся), умения найти «родственника с указательным пальцем» и на этой основе определить правописание корня.

Для достижения указанной цели пропедевтика должна включать в качестве обязательного компонента корневую (лексико-семантическую) работу. Под корнесловной работой (термин Д.Н. Богоявленского) мы понимаем работу с группами (гнездами, семьями) родственных слов, включающую: опре-

деление значения каждого из слов «семьи», установление смысловой связи (общего в лексическом значении) слов-родственников, отличие их от синонимов и омонимов, выделение «родственника с указательным пальцем» и установление на этой основе общности (единообразия) правописания корня.

Корнесловная работа способствует обогащению словаря детей, формированию умения быстро и правильно устанавливать межсловесные связи и тем самым облегчает впоследствии (после изучения правил) усвоение принципа и приемов проверки орфограмм в корне. Система корнесловной работы представлена в программе «Речь» и в методических рекомендациях к ней (Мали Л.Д., Арямова О.С., Климова С.А., Пескова Н.С. Речевое развитие младших школьников. – Пенза, 1997). Охарактеризуем ее содержание.

Работа с группами родственных слов начинается в первой учебной четверти 2-го класса с формирования у детей элементарных представлений о словах-родственниках. С этой целью на одном из уроков русского языка детям предъявляется корневое гнездо, проводится его коллективный анализ: определяются или уточняются значения составляющих его слов, слова сравниваются по значению и внешнему облику, устанавливается их сходство; вводится термин «слова-родственники».

Приведем **фрагмент урока грамматики и правописания**.

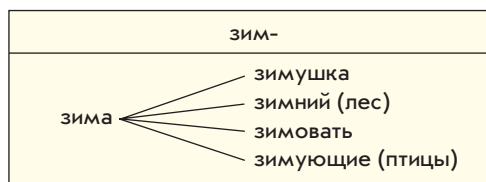
Учитель:

– Сегодня мы познакомимся со словами-родственниками.

– Кого мы считаем (называем) своими родственниками? (*Самых близких людей, находящихся в родстве с нами: маму, папу, сестру – и потому чем-то похожих на нас.*)

– Слова русского языка тоже имеют родственников. В этом домике живет семейка слов-родственников. Давайте попробуем догадаться, почему эти слова считаются родственниками, чем они близки, что у них сходного.

Чтение слов детьми.



– Почему зимний лес так называется? (*В лесу – зима.*)

– Когда мы называем зиму зимушкой? (*Когда хотим сказать о зиме ласково.*)

– «Зимовать» – скажите по-другому. (*Оставаться на зиму.*)

– Каких зимующих птиц вы знаете? Где остаются на зиму эти птицы? Почему их называют зимующими?

Обобщение. С каким словом связаны по значению все слова, живущие в домике? (*Со словом «зима».*) У всех этих слов есть общая часть. Прочитайте ее на крышке домика, найдите в словах. Что же сходного, общего есть у слов, живущих в домике *зим-*? Почему эти слова считаются родственниками? Какие слова являются родственниками?

На следующих уроках работа с корневыми гнездами продолжается. Основным назначением ее на первых порах не должно стать обучение детей выделению корня и определению его правописания. Корнесловная работа должна быть направлена прежде всего на формирование у детей умения устанавливать родство слов на основе определения общности их значений. Овладение указанным умением вызывает наибольшие трудности у детей, так как требует определенного уровня развития абстрактного мышления, способности отвлекаться от конкретных лексических значений слов и на этой основе установить сходство их семантики. В то же время именно это умение является важнейшим опорным умением для усвоения в дальнейшем принципа и способов проверки орфограмм в корне.

Формированию названного умения способствуют упражнения:

1) с готовыми (данными учителем) группами или парами родственных слов;

2) на дополнение и составление корневых гнезд;

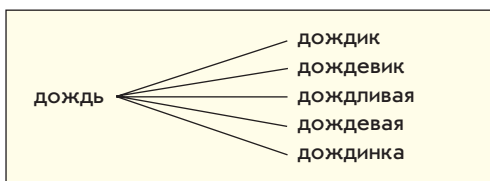
3) на исключение лишних слов из корневого гнезда.

При выполнении любого из названных видов упражнений обязательно: выяснение значений слов, составляющих гнездо, сравнение их по значению, установление общего в их значении.

Попутно с выработкой у детей умения устанавливать сходство семантики родственных слов необходимо формировать у них и представление о графическом сходстве родственных слов. Для этого следует предъявлять корневые гнезда письменно (на доске, на карточках и т.п.), обращать внимание учащихся на наличие общей части в словах.

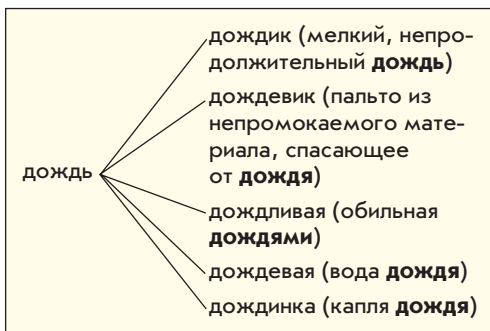
Эффективным средством развития умения устанавливать родство слов является **словообразовательный анализ**. В 1-м классе он проводится в элементарной форме. Это может быть ответ на вопрос, продолжение предложения, работа по схеме. Например:

1. Прочитайте слова. Как они называются? («Родственники».)



– Давайте это докажем.

Значение каждого слова объясняется, связывается со словом *дождь*, ставится стрелочка к слову *дождь*.



Вывод. Все эти слова связаны по значению со словом *дождь*, имеют общую часть. Они «родственники».

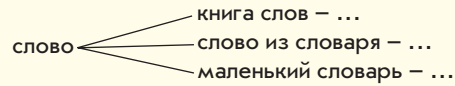
– Составьте предложения со словами *дождевая* и *дождливая*.

2. Что называют жилищем? (Дом,

квартиру, избу, ...) Почему? (Жилище – помещение для жилья, в нем живут.)

3. Почему так называются *прятки*, *чайник*, *лейка*? Какие слова помогли объяснить значение данных слов?

4. Что такое *словарик*? Почему его так называют? Какие словарики вы знаете? Подберите «родственников» слову *словарик*.



5. Чем занимается стрелочник? Почему его так называют? Сколько значений у слова *стрелка*? Какие стрелки переводит стрелочник?

6. Как называют человека, который управляет трактором? Найдите для него слова-родственники.

7. Того, кто слушает, называют слушателем. А того, кто пишет? Читает?

8. Желток так называли потому, что он желтый. А белок? Чернила? Синицу?

9. Лес, в котором растут сосны, называют сосняк. А тот, в котором растут ели?

10. Мы разглядели в высокой траве и поймали маленького червячка. Конец его мягкого брюшка светился зеленоватым холодным огоньком, очень похожим на крошечный фонарик. (И. Соколов-Микитов)

С чем сравнивает автор светлячка? Почему светлячок так называется?

11. Мы, ребята, –

Повара,

Мы

Готовить мастера:

Мы состряпали

Обед

Из варенья

И конфет.

(Б. Заходер)

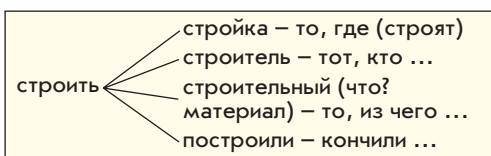
Что общего между *поваром* и *вареньем*?

Выше мы указали, что словообразовательный анализ можно проводить с помощью схем. Так, для имени существительного могут быть использованы следующие схемы:

работник – **тот, кто** работает
 указатель – **то, что** указывает
 зажигалка – **то, чем** зажигают
 раздевалка – **то, где** раздеваются
 смелость – **то же, что и** смелый
 шубка – это **маленькая** шуба

Опора на схему позволяет: определить значение слова с помощью «родственников», установить общее в значении слов и тем самым доказать их родство, подобрать родственные слова, исключить лишнее слово.

1. На доске записаны слова-родственники. Докажем это:



Выводы: 1) эти слова связаны по смыслу со словом *строить*; 2) у этих слов есть общая часть.

2. Докажите, что слово *каток* – «родственник» слову *кататься*.

Каток – то, где ...

3. Все ли эти слова из одной семьи? Докажите:

горка – маленькая ...

гористый – то, где много ...

горный – то, что находится ...

горький – то же, что и ... (горько, горечь, горчица)

4. Соберем в домик «родственников» слова *читать*:

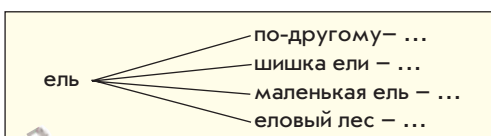
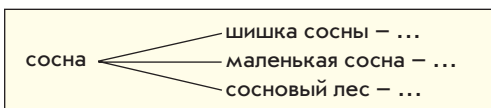
тот, кто читает – ...

зал, в котором читают – ...

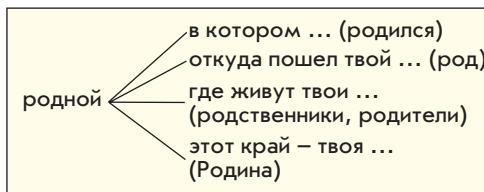
книга, которую прочитали – ...

Почему эти слова – «родственники»?

5. Подпишите картинки словами *сосна* и *ель*. Сравните деревья – они похожи. Являются ли эти слова «родственниками»? Почему? Подберите им «родственников».



6. Какой край мы называем родным?



Почему все эти слова – «родственники»?

7. Объясните значение слова с помощью «родственников»:

бородач – это ... (человек с бородой, бородатый);

жильцы – те, кто ... в доме;

письмо – то, что ...;

борьба – то же, что и ...

8. Определите значение слов:

снежок – это легкий ...,

холодок – это легкий ...

Как называются слова, которые помогли определить значение слов *снежок* и *холодок*? Каких еще «родственников» этих слов вы знаете?

9. Объясните значение слов с помощью их «родственников»:

теплый – сохраняющий ...

тепленький – чуть ...

теплица – помещение, где ...

утеплить – сделать ...

Почему эти слова – «родственники»?

По мере овладения детьми умением устанавливать сходство семантики родственных слов вводятся упражнения на выделение родственных слов в текстах, противопоставление родственных слов и синонимов, родственных слов и омонимов.

1. Прочитайте стихотворение:

Весны желанной верный признак:

Утихла шустрая метель.

Грозят сосульками карнизы,

По капле капает капель.

(А. Часовников)

Что такое капель? Найдите в тексте «родственников», которые помогут вам ответить на этот вопрос.

2. Кого называют мастером? Найдите «родственников» слова *мастер* в этих стихотворениях:

а) Я – известный мастер
По столярной части!
Смастерю я вам буфет, –
Простоит он сотню лет.

У меня, как в мастерской,
Все, что нужно, под рукой:
Плоскогубцы, и пила,
И топор, и два сверла...

(С. Маршак)

б) Что же это за девица:
Не швея, не мастерица,
Ничего сама не шьет,
А в иголках круглый год.

(А. Рождественская)

3. Соберите жильцов домика *мал-* на
улице Рождественников:

а) А малютки-бегемотики
Ухватились за животики
И смеются, заливаются –
Так, что дубы сотрясаются.

(К. Чуковский)

б) Маленькие дети!
Ни за что на свете
Не ходите в Африку,
В Африку гулять!

(К. Чуковский)

в) А когда братишка плачет,
Нужно радио включать.
Может только хор ребячий,
Хор из детской передачи
Малыша перекричать.

(А. Барто)

4. Выпишите «родственников» с
общей частью *бел-*:

а) Ой, стирала я рубашку,
Силы не жалела:
Брат за три версты уехал –
Она все белела!

(Б. Заходер)

б) Кто без краски и белил
Крыши дома побелил?

(Загадка)

Сравните по значению слова *белеть*
и *белить*. Почему белила так назы-
ваются?

5. Прочитайте. Найдите «родствен-
ников».

Сын письмо писал отцу
И поставил точку.

Дочка тоже к письмецу
Приписала строчку.

Каких еще «родственников» слова
писать вы знаете?

6. Найдите в тексте слово, противо-
положное по значению слову *зага-
дать*.

Отгадайте загадку: Что видно только
ночью?

Какая часть у этих слов общая?
Придумайте «родственников» с такой
же частью.

7. Прочитайте стихотворение:

В огороде чучело
Шляпу нахлобучило,
Рукавами машет
И как будто пляшет!

Это чучело – оно
Сторожить поставлено.
Чтобы птицы не летали,
Чтоб горошек не клевали.

В каком значении употреблено сло-
во *сторожить* в этом стихотворении?
Замените его близкими по значению
словами. Являются ли эти слова «род-
ственниками»? Почему, ведь обозна-
чают они одно и то же?

8. На доске:

гряда клубники, гряда камней

Замените слово *гряда* близким по
смыслу (*полоса*). Что же такое *гряда*?
(*Полоса земли, камней, гор.*) Каких
«родственников» слова *гряда* вы зна-
ете? (*Грядка, грядочка.*) А слово *поло-
са* им «родственник»?

9. Игра «Найди своих «родственни-
ков». У каждого ученика – карточка со
словом, и каждый должен найти свою
«семью»:

а) угол, уголь, уголок, уголёк, угловой,
уголочек, уголёчек, голый, угольщик, го-
ленький;

б) гора, горный, горький, горец, го-
речь, горьковатый, горка, пригорок, гор-
чица;

в) светлый, ясный, яркий, светленький,
безоблачный, светить, светать, свет.

10. Правильно ли Незнайка нашел
«родственников»? Почему?

На горе, на горке горько плачет Егорка.

Каких «родственников» слова *гора* вы знаете?

После изучения темы «Ударение. Ударные и безударные гласные» детям сообщаются дополнительные сведения о «семьях» родственных слов: у слов-родственников есть глава семьи – «родственник с указательным пальцем» (с ударным гласным в общей части). Общую часть слов-родственников нужно писать одинаково. «Родственник с указательным пальцем» указывает, как ее писать.

На следующих уроках у детей формируются умения: выделять «родственника с указательным пальцем»; определять, на что он указывает; устанавливать общность правописания родственных слов. С этой целью детям могут быть предложены следующие задания:

1. Выделите «родственника (или родственников) с указательным пальцем»:

а) садовник, сад, садовый, садик;

б) часы, час, часовщик, часики, часовая;

в) лиса, лисий, лисичка, лес;

г) снежок, снежинка, снеговик, Снегурочка.

Определите, на что он указывает.

2. Определите, в каком домике (А или О) живут «родственники»:

в_рить, в_ренье, в_рёный.

3. Расселите «родственников» в домики Е, И, Я:

п_тёрка, п_чёт, п_сать, п_так, п_чник, п_сьмо, п_сатель.

4. В домике О живет семья из трех слов. «Родственник с указательным пальцем» – *море*. Назовите остальных членов семьи (*морской, моряк*). Почему они «родственники»?

5. Определите, в каких домиках живут слова с пропущенными буквами. Почему они произносятся одинаково, а живут в разных домиках?

Серый волк и густом л_су

Встретил рыжую л_су.

6. Соберите «родственников» на семейный ужин. В каком домике они соберутся? Почему?

а) Что ж он видит? – Прекрасных
Двух коней золотогривых
Да игрушечку-конька
Ростом только в три вершка.

б) Пред глазами конный ряд;
Два коня в ряду стоят,
Молодые, вороные,
Вьются гривы золотые...

в) Повели коней в конюшни
Десять конюхов седых...

(П. Ершов)

7. Зачем нужно уметь собирать «родственников»? *(Они помогают объяснить значение слова; все «родственники» пишутся одинаково; есть «родственник», который указывает, какую букву безударного гласного надо писать.)*

Корнесловную работу желательно проводить на каждом уроке русского языка. Задания по работе с группами родственных слов могут включаться в пятиминутные разминки в начале урока, а также дополнять упражнения по теме урока. Примерно один раз в две недели необходимо проводить пятиминутные самостоятельные работы с целью проверки уровня сформированности умений.

Порядок работы с корневыми гнездами определяется в основном лексикой упражнений учебника и других пособий, используемых учителем, а выбор вида упражнения – степенью сформированности у детей соответствующих умений.

О.С. Арямова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Пензенского государственного педагогического университета.

Музыкально-игровая драматизация на уроках музыки в начальной школе

Т.А. Шипилкина

Известно, что детскому возрасту соответствуют две основные формы деятельности: игровая и учебная. При этом считается, что игра является ведущей формой деятельности в дошкольном детстве, а для младшего школьного возраста ведущей становится учебная деятельность, хотя психологи и педагоги не отвергают возможность игровой деятельности.

Игровая деятельность должна быть положена в основу воспитания детей, особенно на первых ступенях художественного развития ребенка. Поэтому возникает проблема **поиска взаимосвязи учебной и игровой деятельности** в начальных классах. Особенно важно это обстоятельство учитывать в процессе развития творческого потенциала ребенка: необходим поиск таких средств и методов педагогического воздействия, которые способствовали бы естественному протеканию творческого процесса.

Одним из возможных путей решения данной проблемы является применение **музыкально-игровой драматизации** в различных ее вариантах на уроках музыки.

В основу реализации этой идеи положены: индивидуальный подход, уважение к личности ребенка, вера в его творческие способности и возможности. Отмечая и поощряя каждую удачную находку, каждое новое творческое решение задачи, мы стремились воспитывать в детях самостоятельность и уверенность в своих силах.

На уроке музыки драматизация организуется на основе сюжета литературного, музыкального или музыкально-сценического произведения. В процессе драматизации

все прочитанное, увиденное или услышанное воспроизводится «в лицах» при помощи различных выразительных средств: музыкальной и речевой интонации, пантомимы, жеста, позы, мизансцены.

Специфические условия организации музыкальной деятельности младших школьников с использованием музыкально-игровой драматизации определялись следующими принятыми в педагогической науке и практике положениями:

- музыкальные произведения должны отличаться художественной ценностью, соответствовать возрастным особенностям детей-исполнителей;

- в коллективе детей необходимо создать обстановку взаимного уважения, эмоционально насыщенную атмосферу общения между детьми и педагогом, стремиться развивать в каждом ребенке инициативное отношение к интерпретации порученной ему роли;

- продолжительность каждого фрагмента урока, связанного с решением той или иной задачи, определяется возрастными особенностями и возможностями детей.

Поиск приемов развития художественно-творческого потенциала учащихся следует осуществлять прежде



всего в соответствии с коллективной природой творчества детей, с активным привлечением игровых действий в создание музыкально-сценических образов.

Ученики младших классов, как правило, с удовольствием поют в хоре песни с так называемыми ролевыми диалогами. Построение урока с применением музыкальных игр-драматизаций помогает детям преодолеть природную застенчивость. Сольные сценические музыкальные фрагменты раскрепощают опорно-двигательные и голосовые «комплексы зажатости» учащихся.

Несмотря на склонность младших школьников к хоровому исполнительству, следует учесть, что резкий переход от сценически активного фольклорного характера игры к статичному пению может погасить интерес детей к музыкальной деятельности, приостановить развитие их творческого потенциала, тогда как музыкально-игровая драматизация помогает преодолеть эти затруднения.

Остановимся на некоторых приемах музыкально-игровой драматизации и покажем возможность их применения в различных видах музыкальной деятельности.

Например, прием «вокально-фольклорная игра» способствует развитию детских вокальных данных, поддерживает заинтересованность учащихся в хоровой деятельности и заключается в круговой очередности песенного соло. С этой целью используются незамысловатые песни, жанровые по содержанию, по преимуществу с ролевыми диалогами. Дети исполняют песню хором «за всех героев», мимикой и интонацией изображая этих героев. Песня театрализуется несложными танцевально-игровыми движениями, после чего ребятам предлагается «круговая роль запевалы».

Прием «литературно-хоровое повествование» применяется в виде драматической театрализации сюжетно выстроенной хоровой программы со связующим рассказом веду-

щего, а хор при этом иллюстрирует повествование.

Театрализованная сказка на основе хорового репертуара – это, как правило, хоровая программа с драматическим действием. Сюжет составляют приключения сказочных героев. Хоровая программа подбирается в соответствии со сценарием. Связующими элементами хоровых частей является текст-действие артистов (учащихся класса). Хор участвует в сценическом действии в роли рассказчика.

Музыкальная драматизация, включенная в инструментальную деятельность, сочетает в себе применение метода ритмической полифонии, основанного на театрализации с участием детского шумового оркестра. Так, например, фортепианная пьеса с четким ритмом, яркими контрастами оркеструется народными шумовыми инструментами по принципу ритмической полифонии. Драматизация в музыкально-пластическом интонировании подразумевает передачу в пластических образах характера и настроения музыкальных произведений, «вхождение» в роль при восприятии-слушании музыки.

Необходимо выработать у детей отношение к музыкальной драматизации как к искусству переживания, а не изображения. Для этого целесообразны установки типа: «Представь себе, что это случилось с тобой», «Если бы ты оказался на месте героя произведения, какие чувства, эмоции ты бы испытывал?» и т.п.

Важно, чтобы качество подготовленной и исполненной музыкально-игровой драматизации подвергалось анализу и оценке со стороны учителя и детей.

Т.А. Шипилкина – канд. пед. наук, доцент, заф. кафедрой музыки и методики ее преподавания Пензенского государственного педагогического университета.

Использование элементов пантомимы в процессе обучения детей хоровому пению (Из опыта работы)

С.В. Шпырева

Проблема вокально-хорового развития детей в музыкально-педагогической науке является достаточно разработанной. Специалистами определены эффективные педагогические формы, методы, приемы вокально-певческого воспитания. Однако на практике педагоги сталкиваются с серьезной проблемой. Увлечь современных детей хоровым пением становится все труднее, а сам школьный хор постепенно переходит в разряд атактистов. Как результат утрачиваются веками накапливавшиеся традиции, являющиеся национальной гордостью и достоянием русского народа, катастрофически падает общая и музыкальная культура общества. Причин этому много, но ясно одно: решать эту проблему способен ищущий, творческий учитель, личным примером беззаветной любви к искусству зажигающий искорку прекрасного в сердцах детей.

Интересен с этой точки зрения опыт работы с хоровым коллективом детской школы искусств «Весна» г. Пензы Татьяны Анатольевны Максимовой – педагога, использующего помимо традиционных методов и форм обучения детей хоровому пению элементы пантомимы*.

Имея за плечами опыт занятий в театральном коллективе, Т.А. Максимова на протяжении многих лет

успешно применяет полученные в нем знания и умения в своей профессиональной деятельности. Ее воспитанники с большим удовольствием поют, на занятиях царит атмосфера поиска, праздника, открытий.

Идея привнесения методов и форм театральной педагогики в теорию и практику музыкального обучения кажется не такой уж и новой. Однако следует подчеркнуть, что опыт Т.А. Максимовой по привлечению в школьный вокально-хоровой процесс элементов пантомимы носит частично новаторский характер и нуждается в научно-теоретическом обосновании и изучении.

В истории развития цивилизации музыка зарождалась, существовала и продолжает развиваться не только в чистом виде, но и в синтезе с поэзией, танцем, актерским искусством. Она особым образом проникает в глубины духовной жизни человека, расширяет познавательные возможности других видов искусств и обогащается сама.

Считается, что все виды искусства интонационны в своей основе, а любая музыкальная интонация может быть воплощена в реальных жестах, пантомиме, мимике. Такое прочтение музыки обогащает понимание ее природы и раскрывает скрытый в ней смысл. «Музыкальная интонация, – пишет В.В. Медушевский, – телесна уже по своей форме: она промышливается дыханием, связками, мимикой, жестами – целостным движением тела... Любой музыкально-пластический знак или интонация – это одновременно и дыхание, и напряжение мышц, и биевание сердца»**. Музыке не нужен перевод на язык интонации и жестов, утверждает далее автор, ибо она сама есть целостная интонация тела.

Таким образом, главными основаниями для возможности введения элементов пантомимы в процесс обучения

* Пантомима – вид сценического искусства, где главным средством создания художественного образа является пластическая выразительность человеческого тела, жест, мимика.

** Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. С. 168.

детей хоровому пению могли бы выступать интонационно-образное начало этих видов искусства, их яркая эмоционально-психологическая природа, временной характер.

Неоднократно бывая на уроках Т.А. Максимовой, мы отметили, что основными принципами в ее работе являются: принцип целостности, предполагающий равнозначность и самоценность творческих самовыражений ребенка; принцип взаимодополнительности вокального, речевого и пластического интонирования; принцип множественного и концентрированного воздействия, основывающийся на осознании многомерности педагогического инструментария.

Все этапы вокально-хорового процесса (распевание, разучивание и исполнение вокально-хоровой музыки) – игра, организованная посредством музыки, пения и пластики. Она интересна всем детям, но особо незаменима в младшем школьном возрасте. Учитель создает такую атмосферу в классе, при которой дети сами заинтересованы в «оживлении» музыкальных образов, они хотят участвовать в этом музыкальном театре. Для школьников пластическая игра наполняется тем же смыслом, который она имела и имеет в народном искусстве: исполнить песню – значит *сыграть песню*. При этом на уроке достигается высокая активность детей, их полная включенность в музыкально-исполнительский процесс.

Пантомима приходит педагогу на помощь там, где требуется кропотливая работа по формированию вокально-хоровых навыков, ярко, образно, понятно для детского сознания объясняет задачу и подсказывает пути ее решения. И «техническая» работа проходит увлекательно и вдохновенно. С особым интересом и старанием дети выполняют «программные» упражнения на совершенствование дикционных, слуховых навыков, навыков коллективного исполнения, выработку певческого дыхания. Даже названия этих упражне-

ний способны вызывать интерес к ним: «Разговор через окно», «Коктейль», «Скульптор лепит звук» и др. На вопрос «Откуда вы берете эти упражнения?», учитель отвечает просто: «Они рождаются от любви к детям, к музыке, к пантомиме».

Использование элементов пантомимы способствует развитию и совершенствованию музыкального слуха детей, что имеет принципиальное значение для вокально-хоровой деятельности. Интеграция пения, речи, пластики, мимики, жеста особенно помогают в работе со слаборазвитыми музыкальными и певческими способностями. Наряду с показом художественно-исполнительских моментов, способов выразительного пения учитель пантомимической техникой воздействует на эмоциональную сферу учеников, дает им прочувствовать художественный образ песни, возможность переинтонировать, прожить его в «условиях» другого искусства. Поисковые ситуации, наводящие вопросы помогают учащимся находить соответствующие исполнительские приемы, проявлять инициативу. Все это создает хорошую основу для развития интонационно-образного мышления детей, их самостоятельности и творчества.

«Пантомима оказывает мне существенную помощь, – говорит Т.А. Максимова, – не только в развитии голосового аппарата, музыкальных способностей, но и в раскрытии перед детьми художественного образа музыкального произведения, его интерпретации. Дети начинают воочию видеть и отчетливее чувствовать то, о чем они поют. И это положительным образом отражается на яркости, выразительности и интонационно-смысловой точности их исполнения. Ощущаешь, насколько использование элементов пантомимы стимулирует творческое развитие детей, дает огромный простор их фантазии и воображению».

Значительным образом повлияли пантомимические умения и на обогащение дирижерского жеста руководи-

теля хора, делая его более выразительным, выпуклым, живым, вариативным.

Однако следует подчеркнуть, что в представленном здесь музыкально-педагогическом опыте элементы пантомимы не являются ни доминирующими, ни развлекательными. Это серьезная, увлекательная, требующая активного духовного сотворчества школьников и педагога деятельность. Она предполагает концентрацию душевных, физических, интеллектуальных усилий, личностно-творческое проникновение в мир музыкальных образов, умение дать им глубокую эмоционально-личностную характеристику, а также понимание смысла языка жестов, пластики, движений. Думается, частицу такого педагогического опыта могли бы взять на вооружение и специалисты общего и про-

фессионального музыкального образования, и, возможно, тогда эта работа «могла бы стать настоящей школой исполнительской интерпретации и развития интонационно-пластического слуха. Насколько это увлекательное путешествие в мир образов и интонаций полезнее, чем изнурительная шлифовка академически чистого исполнения с выверенными виолочками и замедлениями... Это как раз тот случай, когда развивающая функция обучения оказывается важнее внешнего результата»*.

С.В. Шпырева – ст. преподаватель кафедры музыки и методики ее преподавания Пензенского государственного педагогического университета.

* Медушевский В.В. Указ. соч. С. 161.



Издательство «Баласс»

выпускает

новую серию пособий для дополнительного образования

«Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

Новый курс поможет

- ◆ раскрыть творческий потенциал каждого ребенка;
- ◆ овладеть навыками общения и творческого взаимодействия;
- ◆ воспитать театрального зрителя.

Курс соотнесен по содержанию и технологии с учебными предметами в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

**Особенности
непрерывного курса русского языка
для 1–9 классов в Образовательной
системе «Школа 2100»**

*Л.Ю. Комиссарова,
Е.В. Бунеева*



Программы непрерывного курса русского языка и реализующие их учебники создавались авторским коллективом в период с 1996 по 2003 г. В настоящее время программа и учебники для 1–4-х классов (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Проница) для начальной школы имеют гриф «Рекомендовано МО РФ», программа для 5–9-х классов имеет гриф «Допущено МО РФ», учебники для 5–9-х классов основной школы (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева) выпущены и находятся на грифовании в Федеральном экспертном совете МО.

Первое издание учебника «Русский язык» для 5-го класса вышло в свет в августе 1999 г., месяц спустя после кончины профессора М.Т. Баранова. В знак глубокого уважения, любви и признательности авторы открыли учебник посвящением учителю и другу. Это посвящение символично, поскольку учебник продолжает и развивает многие методические традиции, заложенные М.Т. Барановым в его трудах.

Курс русского языка для основной школы является органичным продолжением курса для начальной школы и реально **решает проблему преемственности и непрерывности образования** и на уровне содержания, и на уровне технологии обучения.

Приоритетная цель курса – создание условий для развития **функционально грамотной личности** средствами предмета. Одним из показателей функциональной грамотности является свободное владение умени-

ями всех видов речевой деятельности на родном языке. Именно поэтому **ключевым понятием** непрерывного курса русского языка избрано **слово** как основа для развития чувства языка. Другое ключевое понятие курса – **текст**. Здесь можно говорить о частичной интеграции с непрерывным курсом «Чтение и литература» (1–11-й классы, авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева). Чтобы показать функцию слова в тексте в ходе изучения всех тем курса, в учебниках русского языка широко используются фрагменты знакомых текстов из учебников чтения и литературы, которые рассматриваются в другом – языковом – аспекте. Помимо этого, курс русского языка содержательно и технологически соотнесен с курсами риторики и иностранного языка в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

В качестве **психологической основы** изложения учебного материала выбрана «теория обобщения» В.В. Давыдова. Это означает, что усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частным языковым материалом. Так, мы идем от понятия «часть речи» к понятиям «имя существительное», «глагол» и т.д., от понятия «орфограмма» – к конкретным видам орфограмм; от понятия «пунктуационно-смысловой отрезок» – к конкретным условиям постановки знаков препинания и т.д.

В непрерывном курсе русского языка 1–9-го классов основные направления работы определены как **сквозные линии развития учащихся средствами предмета**. Таких линий несколько. Назовем их:

– овладение функциональной грамотностью (способностью свободно использовать умения чтения, письма, слушания и говорения для получения информации из устного и письменного текста, т.е. для его понимания и преобразования, и для целей передачи такой информации в реальном общении; умение пользоваться различными видами чтения);

– дальнейшее овладение родным языком (расширение активного и пассивного словарного запаса, более полное овладение грамматическим строем русского языка и системой стилистических разновидностей речи);

– овладение продуктивными навыками и умениями различных видов устной и письменной речи;

– овладение орфографией и пунктуацией;

– овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов;

– приобретение и систематизация языковых, прежде всего грамматических, знаний о языке с целью обеспечить ориентировку в системе языка;

– развитие чувства языка;

– раскрытие для учащихся культурологического и воспитательного потенциала родного языка;

– формирование у учащихся общелингвистической компетенции.

Поскольку объем данной статьи не позволяет показать, как реализованы в учебниках все названные линии, мы позволим себе кратко остановиться на характеристике первой и четвертой линий.

Овладение функциональной грамотностью предполагает, в частности, специальное обучение приемам **гибкого чтения**, т.е. умению менять стратегию и тактику чтения в зависимости от цели чтения, типа и стиля текста. Так, в 3–4-м классах дети учатся читать и понимать учебно-научные тексты правил и определений через систему специальных заданий в учебниках. После «открытия» нового знания и знакомства с текстом в рамке дети выполняют следующие задания:

1) определить количество частей текста по количеству абзацев; 2) самостоятельно задать вопрос к каждому абзацу текста; 3) записать «вопросный план»; 4) выделить ключевые слова; 5) пересказать текст с опорой на план и ключевые слова.

В начальной школе в курсах чтения и русского языка последовательно развиваются такие механизмы чтения, как механизм антиципации и памяти; начинается развитие механизмов компрессии и эквивалентных замен. Работа по развитию этих важнейших механизмов чтения продолжается в учебниках 5–9-го классов. Так, например, для дальнейшего развития механизма антиципации в учебниках 5–7-го классов предлагаются задания типа: 1) по названию параграфа и группе ключевых слов темы высказывать предположения о содержании параграфа и проблемах, которые будут в нем рассматриваться; 2) проанализировать систему вопросов для повторения с целью установить или изменить их последовательность, поставить недостающий вопрос и определить его место в системе и др.

С целью развития умений гибкого чтения в учебник 5-го класса включены специальные параграфы: «Художественный и научный текст», «Учебно-научный текст. Изучающее чтение».

В связи с тем что функциональная грамотность предполагает развитие всех видов речевой деятельности, в том числе письма, важное значение в учебниках придается **развитию орфографических и пунктуационных умений** учащихся. Важнейшее орфографическое умение видеть орфограммы в письменном слове и предугадывать их на слух закладывается в начальной школе. Уже во 2-м классе дети знакомятся с понятиями «орфограмма» и «орфографическое правило», учатся находить орфограммы по опознавательным признакам (без введения этого понятия) и графически обозначать выбор написания. Эта работа целенаправленно ведется и на материале упражнений учебников 3-го и 4-го

классов. В 5-м классе расширяется и уточняется понятие «орфограмма», вводится лингвометодическое понятие «опознавательный признак орфограммы» (значок √) в трактовке М.Т. Баранова как конкретная примета определенного типа орфограммы, уточняется и расширяется перечень опознавательных признаков орфограмм, который впервые в обобщенном виде был предложен в учебнике 3-го класса.

Для того чтобы развивать умение устно объяснять и графически обозначать условия выбора изучаемых написаний, в 5-м классе впервые вводится понятие «условия выбора орфограммы», также в трактовке М.Т. Баранова. Введение этого понятия позволяет детям осознать тесную связь орфографии со всеми разделами науки о языке. Таким образом мотивируется необходимость изучения не только самой орфографии, но и других разделов курса русского языка.

В учебниках «Русский язык» для 2–9-го классов нашла дальнейшее развитие **система орфографических упражнений**, предложенная М.Т. Барановым. Специальные и неспециальные орфографические упражнения, описанные им, соотнесены с видами орфографических умений. В связи с лингвистической природой той или иной орфограммы и особенностями ее усвоения выстроена последовательность упражнений в каждой орфографической теме, введено новое специальное упражнение – **графический диктант по орфографии**. В каждой системе упражнений особого внимания заслуживает такое неспециальное орфографическое упражнение, как **свободный диктант**. Именно в этом упражнении наиболее отчетливо проявляется концепция нашего курса: ключевыми в текстах свободных диктантов являются слова, лексически и орфографически значимые, а свободное изложение текста позволяет вводить в речь изучаемые языковые явления.

В учебниках 6-го и 7-го классов повторение изученных орфограмм соотносится с морфологическим

условием выбора и проводится на основе группировки по опознавательным признакам. В учебник для 8-го класса впервые включено системное повторение орфограмм за курс 2–7-го классов, которое организовано с учетом типов орфограмм. В свою очередь типы орфограмм группируются по опознавательным признакам. Так создаются оптимальные условия для развития орфографической зоркости, умения правильно писать слова с изученными орфограммами, устно и письменно объяснять свой выбор, а также находить и исправлять ошибки – т.е. осознанно проводить самоконтроль.

Работа по пунктуации в основной школе является продолжением линии, начатой в 3–4-м классах, и направлена на дальнейшее развитие пунктуационных умений. В 5-м классе дети впервые знакомятся с **обобщенным понятием «пунктуационно-смысловый отрезок»**. Как известно, это понятие М.Т. Баранов считал центральным в системе работы по пунктуации и предлагал ввести его в школьный учебник наряду с понятием «орфограмма» при изучении орфографии. С учетом этого понятия в учебниках 5–9-го классов сформулированы все пунктуационные правила и задания к упражнениям, по-новому дается классификация знаков препинаний с учетом их функций (знаки завершения, знаки разделения, знаки выделения).

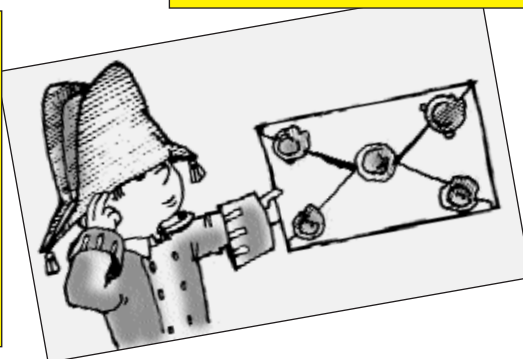
Опыт работы по нашим учебникам позволяет утверждать, что использование понятия «пунктуационно-смысловый отрезок» и его признаков способствует развитию у учащихся пунктуационной зоркости.

Людмила Юрьевна Комиссарова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического университета;

Екатерина Валерьевна Бунеева – канд. пед. наук, доцент, координатор гуманитарного направления Образовательной системы «Школа 2100», г. Москва.

Обучение школьников талантливому чтению на уроках литературы (в рамках Образовательной системы «Школа 2100»)

В.А. Грошенкова



Как известно, современный образовательный процесс ориентирован прежде всего на развитие личности ребенка, способной к творческому, нетрадиционному решению возникающих проблемных ситуаций, умеющей прогнозировать свои действия, а также гибко менять стратегию и тактику своего поведения с учетом возникающих изменений. Поэтому многие отечественные ученые и педагоги считают принцип творчества (креативности) одним из центральных принципов современного образования.

В связи с этим нами была разработана программа опытного обучения, целью которой является **формирование у учащихся способностей творческого, талантливого читателя**, умеющего получать удовольствие от чтения художественных текстов, а также глубоко понимать заключенную в них информацию.

Апробация программы обучения школьников талантливому чтению художественных текстов осуществлялась в рамках программ по русскому языку и литературе для основной и начальной школы, входящих в Образовательную систему «Школа 2100».

Опытное обучение проводилось в 5-м классе на базе средней школы № 27 г. Ярославля и включало в себя цикл уроков, рассчитанный на 16 часов.

Остановимся подробнее на описании методического обеспечения программы опытного обучения школьников талантливому чтению.

Становление школьника как талантливого читателя предполагает, что он овладел механизмами погру-

жения в текстовую ткань художественного произведения, т.е. у него сформирован круг интеллектуально-речевых умений, способствующих обогащению опыта общения с художественным творением, а в дальнейшем обеспечивающих самореализацию, самоактуализацию учащегося, поэтому одним из основных принципов, на котором строится обучение творческому чтению, по нашему мнению, является **лично ориентированный принцип**.

Второй, не менее важный принцип обучения творческому чтению – **культурно ориентированный принцип**, включающий в себя принцип преемственности и принцип приобщения учащихся к культурным ценностям.

Преемственность в программе опытного обучения чтению предполагает учет и использование содержательных аспектов «Программы по чтению и начальному литературному образованию» (4-й класс) и «Программы курса литературы» (5-й класс), а также программ по русскому языку для 4-го и 5-го классов (авторы Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев и др.).

В то же время преемственность в обучении творческому чтению состоит в последовательности, систематичности расположения изучаемого материала, при котором осуществляется опора на изученное и на достигнутый учащимися уровень языкового и интеллектуально-речевого развития; учеты и согласованы ступени и этапы учебной работы с текстом художественного произведения.

Кроме того, культурно ориентированный принцип обучения чтению за-

ключается в том, что необходимо научить учащихся «раскодировать» содержание культуры по ее текстам, что предполагает включение читателей в культурное пространство текста. В то же время этот принцип предусматривает осуществление диалога с автором текста, в результате чего учащийся вступает в общение с чужими культурными смыслами, к которым он должен приобщиться и которыми он должен проникнуться. Однако «оживление» и функционирование текста возможно лишь при активной деятельности учащегося.

Отсюда следует, что стержнем становления человека культуры является деятельность, поэтому **деятельностно ориентированный принцип**, по нашему мнению, также должен быть положен в основу обучения творческому чтению.

Следует отметить, что творческое чтение – это чтение в системе «читатель – текст – автор», что предполагает учет компонентов данной триады. В связи с этим на уроках по обучению продуктивному чтению предполагается и отработка аналитических умений, связанных с освоением механизмов понимания и восприятия текстовой информации, и отработка умений, связанных с пониманием основ «диалога» с автором художественного текста. Поэтому мы видим свою задачу в разработке таких моделей уроков, когда школьнику радостен был бы прежде всего сам процесс интеллектуальной работы с текстом.

Приведем в качестве примера **один из уроков по обучению пятиклассников талантливому чтению при изучении стихотворения Н. Заболоцкого «Не позволяй душе лениться»** (1 ч.)*.

В основу построения урока данного типа положена герменевтическая модель восприятия текстовой информа-

ции, предполагающая поэтапное проникновение читателя в смысловые глубины текста. Исходя из этого, можно выделить следующие **структурные элементы урока**:

1. На пороге текста.
2. «Погружение» в текст.
3. После чтения**.

На уроке был решен комплекс следующих **задач**:

– совершенствовать у учащихся умения: а) прогнозировать и восстанавливать содержание текста «вслед» за автором; б) озаглавливать текст в соответствии с авторским замыслом; в) определять тему текста по ключевым словам;

– развивать у учащихся интеллектуальную гибкость, интеллектуальную выносливость в ходе чтения, операции словесно-логического мышления, языковое чутье, творческое воображение;

– воспитывать желание наслаждаться процессом чтения, внимание к авторскому слову.

Ход урока.

1. На пороге текста.

– Сегодня на уроке мы будем учиться быть грамотными читателями, обладающими «талантом чтения». Нам необходимо научиться понимать в авторском тексте каждое слово и объяснять, почему именно его выбрал автор; мы должны уметь видеть и понимать связь слов в тексте. Для этого мы должны окунуться в мир чувств, настроений и переживаний автора; понять смысл, который он вложил в каждое слово, предложение; понять, почему автор так, а не иначе расположил части текста.

Однако без знаний об устройстве текста, его признаков нам не обойтись. Назовите основные признаки текста. (*Текст состоит из предло-*

* По учебнику «Шаг за горизонт» (ч. 2) для 5-го класса (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева).

** В определении структурных элементов урока мы придерживаемся классификации, предложенной в кн.: Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М., 1991.

– В каком значении слово «душа» употреблено в тексте? (*Оно употреблено в первом значении и означает внутренний мир человека.*)

– Прямым или переносным является это значение? (*Прямым.*)

– Для чего «душа обязана трудиться»? Найдите, как об этом говорит автор. (*«Чтоб воду в ступе не толочь».*)

– Объясните значение этого выражения. В прямом или переносном значении оно употреблено в тексте? (*Это значит заниматься ненужным, бесполезным делом, не дающим никаких результатов, бесцельно, зря тратить время. Это выражение употреблено в тексте в переносном значении.*)

– Проследим, как раскрывается основная мысль в остальных частях «рассыпанного» текста.

– Каким образом необходимо, по мнению автора, «не позволять душе лениться»? Что для этого должен делать человек? Прочитайте эти части. (Учащиеся читают ч. 1 и 6 «рассыпанного» текста.) Обозначьте последовательность частей авторского текста.

– Какое лексическое значение имеют слова «ухаб», «бурелом»? (*Ухаб – выбоина на дороге; бурелом – лес, поваленный бурей.*)

– Найдите и подчеркните в этих частях слова и выражения, в которых раскрывается основная мысль текста, то есть что нужно делать для того, чтобы не позволять душе лениться?

Ученики подчеркивают и называют такие слова и выражения, как «гони», «тащи», «не разрешай спать», «держи в черном теле», «не снимай узды».

– В каком значении употреблены эти слова и выражения? (*В переносном значении.*)

– Какой смысл вложил автор в эти слова? (*«Гони», «тащи» – значит, надо заставлять себя преодолевать трудности, препятствия; «не разрешай спать», «держи в черном теле», «не снимай узды» – значит, надо держать себя в строгости, не разрешать себе расслабляться.*)

– Почему так важно не позволять

душе расслабляться? Найдите часть текста, в которой дается ответ на этот вопрос и которая должна быть следующей в структуре текста.

Учащиеся называют и читают ч. 2 «рассыпанного» текста и определяют ее место в общей структуре.

– В чем заключается смысл выражения «дать поблажку»? Проверьте свою догадку по словарю. (*Это значит позволить расслабиться, оказать кому-нибудь снисхождение.*)

– Что произойдет с человеком, который решит дать себе поблажку? Подтвердите свое мнение словами из текста. (*«Она последнюю рубашку с тебя безжалостно сорвет».*)

– В каком значении употреблено это выражение? Каков его смысл? (*Выражение употреблено в переносном значении, и означает оно, что человек станет беспомощным, останется без средств к существованию.*)

– Может ли человек исправить это положение? Найдите ответ на этот вопрос в тексте.

Ученики читают ч. 5 «рассыпанного» текста и определяют ее место в общей структуре.

– Объясните значение выражений «хватай за плечи», «учи и мучай», «жить по-человечьи». (*Держи душу в строгости, не позволяй ей ничего лишнего, добивайся от нее пользы; живи как настоящий человек вместе со своей душой, то есть по-справедливому, разумно, не как животное.*)

– Можно ли догадаться, какая часть по смыслу будет последней? Почему? Докажите. (*Четвертая часть «рассыпанного» текста по смыслу является последней, потому что в ней подводится итог стихотворения, раскрывается замысел автора.*) Прочитайте эту часть про себя.

– Можно ли по двум начальным строкам этой части сказать, как автор относится к своей душе? (*С одной стороны, автор строг к своей душе, а с другой – относится к ней по-хорошему, по-доброму, жалеет ее.*)

– Поставьте знак «+» над словами, передающими положительное, доброе

отношение автора к душе, и знак «-» – над словами, передающими строгое отношение.

Учащиеся отмечают знаком «+» слова «царица», «дочь»; знаком «-» – слова «рабыня», «работница».

– Найдите среди этих слов антонимы. (Рабыня – царица, работница – дочь.)

– Найдите среди этих слов синонимы. (Рабыня – работница, царица – дочь.)

– Нам необходимо восстановить последние строки лирического рассуждения. Какими они должны быть? Почему? Подумаем вместе. (Последние строки должны быть созвучными с первыми, так как по жанру это стихотворение.)

– Прочитайте стихотворение про себя и придумайте такое окончание стихотворения, чтобы не нарушался авторский замысел. Запишите. («Она обязана трудиться, и ты обязан ее помочь», «Он обязана трудиться, но ни в коем случае не лениться», «Она обязана трудиться и день и ночь, и день и ночь».)

– Какой заголовок вы придумали бы для этого стихотворения? («Душа», «Рабыня и царица», «Воспитание души», «Душа не ленится», «Наша душа».)

– Какими словами из текста можно назвать это стихотворение? Что отражено в этом названии? («Не позволяй душе лениться»; в названии отражена основная мысль стихотворения.)

– Проверим, насколько точно и правильно вы выполнили задание, сверив ваши варианты с авторским текстом.

Учащиеся сверяют свои варианты с авторским текстом.

3. После чтения.

– Приведите примеры авторских афоризмов (кратких изречений), которые можно использовать как «советы по жизни».

– Опираясь на авторский текст, сформулируйте правила, по которым должен жить человек. (Человек должен не лениться, держать душу при себе, много работать,

долго не спать, контролировать себя и т.п.)

– Всегда ли мы руководствуемся этими правилами в жизни? Почему не всегда просто этому следовать? (Не всегда, потому что нет таких правильных людей; потому что мы иногда устаем или не хотим что-нибудь делать или думать.)

– Умеет ли ваша душа трудиться? В чем это проявляется? («Моя душа умеет трудиться, но не всегда. Например, когда я прихожу из музыкальной школы, то очень устаю, тогда меня ничего делать или думать заставить нельзя»; «Моя душа умеет трудиться, когда я стараюсь вовремя что-нибудь сделать, если меня попросят, а если я это не сделаю, то моя душа будет болеть».)

– Подготовьте выразительное чтение этого стихотворения, чтобы слушатели «услышали» жизненно важные советы, которые вы поняли, усвоили и передаете им.

В качестве домашнего задания было предложено проиллюстрировать стихотворение с целью проверки умения «глубинного» постижения текстовой информации.

Таким образом, деятельность учащихся по выявлению смысла текстовой информации должна носить продуктивный, активный характер; обучение чтению возможно только на культуронасыщенной основе и должно реализоваться в творческой деятельности, которая предполагает сотворчество, сочувствие, сотрудничество читателя и автора, что, в конечном итоге, приводит к истинному наслаждению художественным текстом в ходе чтения, способствует творческому развитию личности учащегося.

Виктория Алексеевна Грошенкова – аспирант кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Уроки литературы как уроки самопознания

Н.В. Зорькина

Учебник для 7-го класса* имеет четкую структуру разделов, нацеленную на самопознание учеником своего собственного «Я». В разделе «Я и Я» мое внимание привлекли три произведения. Это отрывки из книги Сью Таунсенд «Дневники Адриана Моула», отрывки из дневника Анны Франк и отрывки из дневника 15-летней наркоманки, которые, с моей точки зрения, идеально подходят для решения задач, поставленных авторами.

Эти произведения я условно объединила, создав своеобразный комплекс – раздел внутри раздела. Основаниями для данного объединения стали несколько причин. Во-первых, произведения принадлежат одному жанру. Во-вторых, герои данных произведений примерно одного возраста. В-третьих, сами ученики близки героям по возрасту и мышлению. Это облегчает работу с произведениями и позволяет решить литературоведческие и педагогические задачи. В-четвертых, герои сами пытаются оценить свои поступки, свое место среди окружающих – это своеобразная модель анализа собственного поведения и мышления для детей.

Одновременно надо отметить, что только сопряжение трех произведений позволяет выделить положительных героев, ведь в этих произведениях нет однозначно правильных ответов и поступков.

Цели и задачи уроков.

1. Задать параметры анализа каждого произведения (средства характе-

ристики героя, тема и идея произведения, язык произведения).

2. Продолжить развитие умения отыскивать в тексте аргументы для доказательства своих мыслей.

3. Продолжить развитие умения находить средства создания портретной характеристики героя

4. Обучение языковому анализу произведения и элементам стилистики.

5. Системный анализ нескольких произведений.

Урок 1. «Знакомство с дневником Адриана Моула»

План урока.

I. Слово учителя

II. Работа со вступительной статьей.

III. Знакомство с текстом (отрывок).

IV. Анализ текста, составление психологического портрета.

V. Домашнее задание.

VI. Приложение.

Ход урока.

I. Слово учителя.

В своем вступительном слове учитель должен перекинуть «мостик» от дневника Печорина к дневнику Адриана. В то же время, не пересказывая содержания произведения, учитель должен постараться пробудить в своих учениках интерес к чтению.

II. Работа со вступительной статьей (с. 185).

1. Дети самостоятельно читают статью.

2. Беседа по вопросам:

– Докажите, что книга Сью Таунсенд пользуется читательским спросом.

– Найдите факты (с. 185), которые помогут объяснить эту популярность.

III. Знакомство с текстом (отрывок дневника до записи «Понедельник, 9 марта»), выявление первых впечатлений.

* Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Путь к станции «Я»: Учебник по литературе для 7-го класса. – М.: Баласс, 2000; Барова Е.С. Уроки литературы в 7-м классе по учебнику «Путь к станции "Я"»: Методич. рекоменд. для учителя/Под ред. Е.В. Бунеевой – М.: Баласс, 2000.

1. Анализ первых впечатлений
2. Самостоятельное чтение отрывка, поиск ответа на вопросы:

– Каким вам представляется Адриан?

– Какие ситуации из жизни Моула вам показались смешными? Трагичными? Почему?

IV. Анализ текста, составление психологического портрета героя.

Составление портрета героя с помощью записей в тетради.

Вариант I:

| Что привлекает в Адриане | Чем Адриан отталкивает от себя | Примечания |
|--------------------------|--------------------------------|------------|
|--------------------------|--------------------------------|------------|

Вариант II:

| Черты характера Адриана | Примечания |
|--|-----------------------------|
| Наивный, эгоистичный, добрый, глупый, начитанный, легкомысленный, заботливый, ласковый, жестокий, умный, равнодушный, неаккуратный, грубый, необразованный, мстительный, жадный, корыстный, наблюдательный, чувствительный, внимательный, выскочка, комплексующий, нелюбимый, одиночка, мечтатель, слабовольный. | Одиночество, ссоры в семье. |

На доске заранее записан перечень этих качеств. Задача ребят – в процессе работы над текстом внести в него необходимые изменения (что-то вычеркнуть, что-то добавить, что-то уточнить).

Итоги:

1. Что выделяет Адриана среди сверстников?

2. Какие из перечисленных качеств Адриан проявляет в общении с окружающими?

3. А наедине с собой?

4. Как это поведение характеризует нашего героя?

5. Какая сторона повествования в этой части дневника преобладает – эмоциональная или событийная?

6. Какую цель преследовал автор?

7. Удалось ли ему это?

8. Как вы думаете, Адриан – оптимист или пессимист? (См. п. VII.)

Каков его жизненный настрой,

судя по данному отрывку текста? Докажите примерами из текста. Какие еще проблемы мы выявили в результате обсуждения дневника?

Вспомогательные вопросы по ходу беседы:

– Почему автор не дает подробного описания внешности Адриана?

– Какие слова и выражения обычно не употребляются в книгах?

– Как вы можете объяснить их появление в тексте?

V. Домашнее задание.

1. Прочитать дневник до записи от 2 апреля (до с. 200).

2. Найти в тексте домашнего задания отрывок (несколько предложений), который заставил вас:

– или пожалеть Адриана;

– или порадоваться за него.

Объяснить свою точку зрения.

VI. Приложение.

На доске:

Интеллектуальный – высокоразвитый умственно; способный ярко, интересно мыслить.

Пессимизм – мрачное мироощущение, при котором человек не верит в будущее, во всем склонен видеть унылое, плохое.

Оптимизм – бодрое и жизнерадостное мироощущение, при котором человек во всем видит светлые стороны, верит в будущее, в успех, в то, что в мире господствует положительное начало, добро.

Слова и выражения Адриана, анализ которых помог составить портрет и картину его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками:

1 января.

Обратите внимание ребят на то, что дневник начинается именно с первого дня в году и первая запись содержит в себе некую клятву. Как это можно объяснить? Попросите ребят сгруппировать пункты клятвы между собой и пояснить это деление.

Выходной день в Англии, Ирландии, Шотландии и Уэльсе... – Эта фраза станет более понятной, когда ребята дойдут до слова «интеллектуал». Спросите у учеников, какой синонимичной фразой ее можно заменить; почему мальчик и автор

остановились на этом варианте записи; что каждый из них имел в виду.

Вешать брюки на место, вкладывать диски обратно в чехлы... – Эти обещания можно трактовать двояко. С одной стороны, мальчик стремится развить в себе положительные качества, приучить себя к аккуратности; с другой стороны, возникает подозрение, что до этого дня Моул был неопытным или все его попытки изменить себя в лучшую сторону оканчивались неудачей. Ему можно приписать безволие, но обязательно нужно отметить его наблюдательность. Мальчик наблюдает не только за окружающими его людьми (папа в новогоднюю ночь, сосед Люкас и мама, реакция миссис Люкас на вроде бы невинные встречи и разговоры мужа с соседкой, отношения родителей между собой, отношение учителей и сверстников к себе и т.д.), но и замечает недостатки в самом себе (пусть даже выборочно). На эту способность Адриана обязательно нужно обратить внимание ребят. (Интересно, в какую колонку тетради ученики поместят его наблюдательность?) После споров большинство моих учеников поместили наблюдательность Адриана в первую колонку.

Переводить слепых через дорогу, ласково обращаться с собакой, быть добрым к бедным и невежественным... – Стремление стать лучше действительно превалирует в подростке, но если рассмотреть каждое из этих обещаний, то может получиться весьма занимательная картина психологического состояния мальчика и его семьи. Начнем с последнего зарока. Здесь мне видится некое противопоставление себя окружающим, причем с оттенком превосходства. Герой словно собирается снизойти до уровня «бедных и невежественных» с высоты собственного совершенства и проявить неслыханную щедрость: быть с ними добрым. В эту же клятву попадают собаки и слепые. Действительно, мальчик выбрал для проявления своей заботы беззащитных существ, и, может быть, его решение надо оценить и поддержать, но... Адриан, оказывается, не собирается проявлять заботу о слепых постоянно, а только в том случае, когда им нужно перейти дорогу. И тут оценка намерений героя будет уже совершенно иной. Тем более, что вероят-

ность встречи Адриана со слепым человеком у дороги просто ничтожна. Отсюда можно предположить, что обещания и клятвы давались только для рисовки перед самим собой, чтобы обозначить свою будущую интеллектуальность.

Если первая и третья клятвы достаточно абстрактны в отношении объекта заботы, то вторая предельно конкретна: ласково обращаться с собакой (собака, кстати, не имеет клички – это тоже определенным образом характеризует семейство Моулов). Можно предположить, что с собакой обращаются недостойным образом (мы уже знаем, что отец напоил пса шерри-бренди; позже, во время семейной ссоры, о собаке вспомнил и накормил ее только Адриан...). В данном случае мы можем искренне порадоваться за героя, потому что собака требует проявления незаметной, но ежедневной заботы. Данная клятва, хоть и кажется смешной, достойна уважения.

Не выдавливать больше прыщи, не начинать курить, не прикасаться к алко-голю... – Эти обещания показывают нам обычного, неуверенного в себе подростка, старающегося хоть в чем-то себя проявить и отличиться от своих одноклассников и даже родителей. На этих обещаниях тоже есть налет рисовки, и присутствует ощущение их неисполнимости. А если сравнить их с другими обещаниями?

Мама так и не надела ни разу... фартук, который я ей подарил... – Здесь все понятно: ребенок остро переживает отсутствие элементарного проявления вежливости со стороны самого дорогого человека, который по природе должен быть само внимание, – матери. Неспроста эта приписка находится в самом конце «священных обетов новой жизни» и выпадает из общего ряда. Это только подчеркивает глубину переживаний мальчика и добавляет романтизма образу героя.

Итак, уже из первой записи в дневнике становится ясно, что в семье Моулов нет взаимопонимания и уважения, главный герой одинок в семье, недоволен этим и желает исправить положение вещей. Адриан стремится изменить себя, начать новую жизнь, в которой он уже определил свою позицию и нишу – интеллектуал. С точки зрения нашего героя, только так

можно заставить всех окружающих разглядеть в нем Личность, Человека – единственного и неповторимого. Какие действия он предпринимает для этого? Это нам покажут дальнейшие события. Пока его самооценка низка («везет как утопленнику») и находится в несоответствии с его мечтами и грезами.

13 января.

Папа вышел на работу. Слава Богу!!! И как... мама его терпит! – Герой не только наблюдает за взрослыми, но и пытается дать оценку их поведению (вполне взрослым способом, наверняка подслушанным). Четче прорисовываются отношения в семье: несмотря на невнимание матери, к ней Адриан относится гораздо уважительнее, чем к отцу. Странно, но общение с отцом происходит опосредованно, через мать (стихотворение). Далее становится ясно, что Адриан придерживается невысокого мнения и о своей матери («Я показал это стихотворение маме, но она лишь рассмеялась», «Мама у меня не очень развитая. До сих пор не постирала спортивную форму, а завтра – физра. В телефильмах мамы совсем не такие»).

Сложные отношения в семье беспокоят нашего героя, они отчасти объясняют негативный настрой мальчика. (В дневнике подростка-«интеллектуала» значительное место занимают записи о родителях!)

Я обратился в Би-Би-Си к маленькому Маггериджу с вопросами, как быть и что делать интеллектуалу... – Эта фраза является центральной в записи. Как ребята понимают значение слова «интеллектуал»? Пусть прозвучит несколько точек зрения, а потом можно дать значение этого слова по словарю. (Я выписала значения некоторых слов на доску и закрыла.)

Следует обратить внимание на такую деталь: здесь, в городе, у Адриана нет друга, который помог бы отыскать ответы на интересующие его вопросы, и он вынужден обратиться за помощью к иногороднему человеку, которому доверяет. С другой стороны, запрос мальчика так высок, что в этом городке никто не может дать ему исчерпывающий ответ.

В попытке изменить себя кардинальным образом герой обращается на телевидение. Так раскрывается уровень его представлений о мире, о положении

вещей. И мы видим наивного мальчика, искренне считающего ведущего канала настоящим, истинным интеллектуалом.

Складывается очень интересная картинка:

| | | | | |
|--------------------|----------|---------------------|----------|----------------------------|
| Адриан Моул | = | интеллектуал | = | Малькольм Маггеридж |
| ученик | | | | ведущий |
| подросток | | | | взрослый |
| неизвестен | | | | знаменитость |
| никому | | | | |

Сокращаем «уравнение» – получается:

Адриан Моул = Малькольм Маггеридж (взрослый, знаменитость)

Может, Адриан и прав, такое сравнение имеет право на существование, но нас интересует размах его замысла! Вот где раскрылось его честолюбие! Правда, в этом «уравнении» вызывает сомнения интеллектуальность каждого из героев, и тут слышна ирония автора, его смех над ограниченностью персонажа и нашего мира в целом. Ведь ведущий – это маска, а каков под ней человек – неизвестно. Скорее всего, Адриану истинное положение вещей неизвестно, он искренне считает Маггериджа и самого себя интеллектуалами.

Какие выражения с этой страницы дневника помогли сделать такой вывод?

Запись от 13 января начинается с семейных событий и заканчивается ими. Почему? Что же по-настоящему волнует мальчика? Самое важное, но не касающееся характера Адриана дети записывают в примечание.

14 января.

Выбор книг впечатлил библиотекаря. Тоже... интеллектуалка вроде меня. На прыщ мой даже не взглянула... – Названия книг можно выписать на доску, кодоскоп и попросить ребят проанализировать их. Тогда же станет ясно, почему библиотекарь заинтересовалась выбором Адриана. Но совпадает ли мнение библиотекаря и автора с мнением самого героя («интеллектуал»)? Почему библиотекарь «даже не взглянула на прыщ»?

Никто из учителей в школе и не заметил, что я – интеллектуал. – Эта фраза продолжает эпизод в библиотеке. Каким образом? Адриану кажется, что после принятия решения стать интеллектуалом он должен сразу же измениться внешне. Пусть ребята подумают, в чем его ошибка.

Пожалуй, я влюблюсь. Пора бы уже влюбиться: мне 13 лет и 9 месяцев. — В этом выражении видна снисходительность («пожалуй... пора бы»). Очевидно, в ожидании ответа от Маггериджа Адриан составил свой план поведения интеллектуала и постоянно его пополняет. И так, интеллектуалы пишут стихи, посещают библиотеки, ведут переписку с другими интеллектуалами. Теперь можно закрыть пробел и в личной жизни. Адриан дает сам себе разрешение влюбиться.

Какая разница между выражениями «хочу влюбиться» и «пора влюбиться»? Какую черту характера мы видим в этом решении?

Бедный Люкас... — Это высказывание показывает нам, что мальчик делает неправильные выводы из увиденного, заблуждается, т.е. нет в нем ничего сверхгениального, позволяющего смотреть на мир свысока.

19 января.

Будем помогать людям — и все такое. По понедельникам освобождают от математики. Мне достались старики-пенсионеры. А Найдзелу выпало жуткое фуфло: присматривать за малышкой в детском саду. — Эта запись открывает в Адриане новую черту — корысть. Первая причина, по которой мальчик вступает в Общество, указана им самим. Вторая — спрятана в контексте. По какой еще причине Адриан вступил в это общество? Если ребята затруднятся ее назвать, пусть посмотрят записи от 01.01 и 14.01 (план, кодекс поведения интеллектуала).

Спросите (особенно у мальчиков), почему ухаживать за пенсионерами «престижнее», чем за малышами?

Мои ученики нашли следующие причины: во-первых, пенсионеры более самостоятельны; во-вторых, от них можно услышать что-нибудь интересное, воспринимаемое молодежью как сказка или анекдот.

Между когтями бетон застыл. — Заботиться о собаке не получается: она попала в бетон, а хозяева узнали об этом только тогда, когда услышали грохот на лестнице. Правда, нам неизвестно, кто отвел собаку к ветеринару. Настораживает наречие «снова» — значит, нынешняя

беда с псом не первая! В этот день Адриан предстает перед нами обыкновенным мальчишкой, не уверенным в себе, не замечающим ничего радостного вокруг.

Фуфло... — Как характеризует это слово «интеллектуала» Адриана?

24 января.

Самый страшный день моей жизни. — Эта фраза еще раз доказывает, что для Адриана важны и отношения со сверстниками, и лад в семье, и совпадение собственных представлений с реальностью. А 24.01 все события разворачиваются совершенно не так, как хотелось бы нашему герою. И в этот день мальчик не вспоминает о решении стать интеллектуалом. Почему? Как это его характеризует?

Жизненный удар так силен, что Адриан не в силах осмыслить происходящее и отреагировать на удар. Констатация фактов скрывает его переживания. Получается, что Адриан прячется в интеллектуальность, как в ракушку, когда дела идут наперекосяк, когда на него не обращают внимания, когда ему кажется, что весь мир отвернулся от него. Интеллектуальность для него — своеобразная защита от невзгод. Из всего сказанного можно сделать вывод, что для раскрытия способностей Адриану необходима моральная поддержка, сам он не в состоянии противостоять неприятностям и препятствиям. Он не в силах даже попробовать что-либо изменить в трудных ситуациях, направить их в другое русло, более удобное, комфортное для него.

Эмоциональную впечатлительность героя дети отнесли к отрицательным чертам, поскольку нашли ее гипертрофированной.

7 февраля.

Ужина никто не приготовил. — Почему Адриан так спокойно сообщает об этом? Либо он привык к ссорам в семье, либо считает, что родители ссорятся из-за пустяков. Его самостоятельность подтверждает первое предположение. А как ученики объяснят его грусть? Мои ребята отметили одиночество героя.

13 февраля.

Барри Кент... Знай сдувает у меня и щелкает пузырем из жвачки прямо мне в ухо. Пожаловался мисс Элф, но та

Барри сама боится. — Оказывается, что и взрослые могут оказаться неспособными защитить ребенка от неприятности, могут бояться. Это замечание не позволяет нам отнести Адриана к разряду совсем слабых по характеру людей.

16 февраля.

Ответ на письмо Адриана. Почему письмо с отказом не очень его расстроило? Даже отказ выделил Адриана среди остальных, сделал значимым в собственных глазах. Ему захотелось произвести впечатление на окружающих, но из этой попытки ничего не вышло, никто не обратил внимания на письмо у Адриана. А почему?

Берт прочитал письмо, пока ему мыл его... посуду. — Осталось только похвастаться письмом перед Бертом, но у старика оказалась своя точка зрения на работающих в Би-Би-Си, и поэтому письмо не произвело на него ожидаемого впечатления. Зато мнение пенсионера смягчило горечь отказа. А мальчик незаметно для себя сделал доброе дело.

Количество открыток... — Герой научился утешаться. Пессимизм у мальчика вроде бы пошел на убыль. Какая опора появилась у него?

17 февраля.

Пошел устраиваться разносчиком газет. — Почему Адриан не стал жаловаться взрослым? Почему не попросил денег у родителей? О чем говорит его решение работать?

2 марта.

Адриан и мама. Мы уже говорили, что Адриан зачастую ведет себя как взрослый, но в данном случае он оказался не готов к взрослому разговору. Мать и сын разговаривают на разных языках. Адриан уже заранее настроился не слушать, а оценивать степень «ужасности» новости. Он приготовился к тому, что маме угрожает смертельная опасность или тюрьма, ее поведение соответствовало проблемам только такого масштаба. Ожидания ребенка не оправдались. Поэтому его оценка материнского поведения такая жесткая. Адриан ждет внимания и любви со стороны мамы, но сам не в состоянии отплатить тем же. И дело вовсе

не в его черствости, а, как мне кажется, в семейной обстановке.

Подводя итоги, важно отметить, что в целом в этой части дневника у мальчика преобладают пессимистическое настроение и неверие в свои собственные силы. Он часто употребляет выражения «невезунчик», «мне вечно не везет», «сплошная невезуха» и т.д.

Если провести самый поверхностный лингвистический анализ, то можно заметить, что при описании событий используются глаголы прошедшего времени в незначительном количестве и определения, описывающие эмоциональную сферу мальчика. Часть событий приходится реконструировать, а часть — изменять, чтобы представить себе истинную картину происходящего.

Зачем автор использует подобное построение текста? Какие слова разговорного стиля, даже жаргона включает в текст? С какой целью?

Вполне вероятно, что на уроке не удастся разобрать полностью все странички дневника (да это и не нужно). Главное — чтобы ребята активно высказывались, опираясь на текст, чтобы в таблице появилось как можно больше качеств Адриана. Даже если ребята по-разному воспримут, оценят его характер, мне кажется, в итоге они придут к выводу, что Адриан — обычный, нормальный подросток с критическим отношением к себе и окружающим, ожидающий любви и признания, ищущий себя в этом мире, выбирающий свой жизненный путь и сомневающийся во всем.

(Продолжение следует)

Наталья Владимировна Зорькина — учитель русского языка и литературы, г. Волхов Ленинградской обл.

Уважаемые коллеги!

В 2003/2004 учебном году курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» будут проходить во многих городах РФ. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

| Город | Название организации | Контактные телефоны |
|--------------------|---|---------------------------------------|
| Брянск | ИПК РО | (0832) 66-66-12 |
| Великий Новгород | Ин-т образоват. маркетинга... | (81622) 3-81-66; 7-13-82 |
| Владикавказ | Отдел образ. учреждений | (8672) 77-63-16; 74-21-02 |
| Волгоград | «Учебная и деловая книга» УМЦ «Школа 2100 Волгоград» | (8442) 48-34-04; 48-33-03 |
| В. Волочек | Школа № 15 | (08233) 638-61; 528-73 |
| Екатеринбург | ИКЦ «ИР-бис» МОУ-гимназия 47 | (3432) 41-04-25; 41-52-03 65-50-08 |
| Иваново | Ивановский обл. ИПК и ППК | (0932) 38-63-44; 29-38-53 |
| Ижевск | НОУ «Дом учителя» | (3412) 78-47-75; 78-36-91 |
| Иркутск | Лицей № 3 | (3952) 27-87-12 |
| Йошкар-Ола | Марийский ин-т образования | (8362) 45-08-67; 45-02-18 |
| Казань | Мет.-образоват. центр «ВИТС» | (8432) 57-18-02; 43-03-01 |
| Калининград | ООО «Пресса-Учебник» | (0112) 53-50-81 |
| Кемерово | Гимназия № 1 | (3842) 36-91-45 |
| Киров | Фирма «Книги – детям» | (8332) 51-30-90; 52-78-79 |
| Кострома | Городской метод. центр | (0942) 54-64-73; 54-65-33 |
| Котлас | Городской отдел образования | (81837) 3-67-90 |
| Краснодар | Фирма «Школьник» | (8612) 52-58-79 |
| Красноярск | ИПК | (3912) 56-06-42 |
| Красный Кут | Отдел образования | (84560) 2-10-34 |
| Курск | Департамент образования | (0712) 22-60-53 |
| Магнитогорск | Магнит. госуд. университет | (3519) 35-66-70 |
| Минск (Беларусь) | Академия последипл. образ-я | (1037517) 239-39-82 |
| Мурманск | Мурманский областной ИПК | (8152) 31-34-74 |
| Набережные Челны | Ин-т непрер. пед. образования | (8552) 42-20-69; 42-50-38 |
| Нерюнгри | Муницип. управл. образования | (41147) 6-34-86; 6-41-34 |
| Новоуральск | УМЦ «Развитие образования» | (34370) 6-01-34 |
| Омск | ИПК | (3812) 65-82-33 |
| Пенза | Областное общ-во «Знание» | (8412) 52-35-97 |
| Пермь | ФППК ПГПУ Фирма «Азбука плюс» | (3422) 12-68-52 (3422) 41-11-35 |
| Салехард | Окружной ИУУ | (34922) 4-99-26; 4-33-29 |
| Самара | ИПК | (8462) 42-64-80 |
| Санкт-Петербург | Фирма «Школьная книга» | (812) 529-91-56; 528-06-52 |
| Сатка, Челяб. обл. | Школа. № 11 | (351-61) 5-99-19 |
| Смоленск | ИУУ | (0812) 39451 |
| Старый Оскол | Городской ИУУ | (0725) 22-18-52 |
| Тамбов | ИПК | (0752) 72-05-52 |
| Томск | Томский гос. пед. университет | (3822) 52-31-80 |
| Тюмень | ИПК | (3452) 398-389 |
| Усть-Илимск | Гимназия № 1 | (39535) 7-15-50; 7-15-00 |
| Уфа | Учколлектор | (3472) 47-37-78; 45-95-66 |
| Ярославль | ИРО | (0852) 21-45-96 |