

СОДЕРЖАНИЕ

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

От редакции 3

Концепция дошкольного образования
в Образовательной системе
«Школа 2100»
(Проект) 4

Информационное письмо 11

И.В. Маслова

Опыт работы по комплексной программе
«Детский сад 2100» 13

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

О.В. Чиндилова

Перспективы развития дошкольного
и начального образования 17

М.В. Дубова

Проблема выбора образовательной
программы учителем начальных классов 22

Г.Г. Мисаренко

Технические навыки чтения
и технология их формирования
в период первоначального обучения ... 27

М.Н. Емельянова

Родительские стереотипы
и реальности школьной жизни 32

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

О.Е. Вороничев

О логическом соотношении
понятий «корень» – «непроизводная основа»
и «членимость» – «производность» –
«мотивированность» 37

М.Г. Кудряшева

Словообразовательный анализ
в начальной школе
(Система упражнений) 41

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

М.А. Кобозева

Классный час «Урок России»
(2-й класс) 44

Е.В. Куличенко,

Л.Е. Константинова

Дидактический материал к учебнику
«Моя любимая Азбука»
(1-й класс) 47

Л.Н. Петрова

Организация обучения младших
школьников с учетом особенностей
восприятия 52

Т.Н. Полина

Творчество младших школьников
на уроках литературного чтения 57

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

А.С. Дмитриева

Индивидуальный подход к школьникам,
отстающим в учебе или имеющим
отклонения в поведении 62

ЛИКБЕЗ

Работа в малокомплектных классах

Н.Н. Донченко,

В.М. Бужатов

Фрагмент урока математики в 1-м классе
с комментариями 66

Е.Ю. Каржова,

В.М. Бужатов

Фрагмент урока русского языка во 2-м
классе с комментариями 67

Н.А. Ступина,

В.М. Бужатов

Урок русского языка в 4-м классе
с комментариями 69

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

Е.П. Гончарук

Уроки здоровья 72

О.Н. Кириллова

Родительско-ученическое собрание
(Сбор-отдых) 78

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

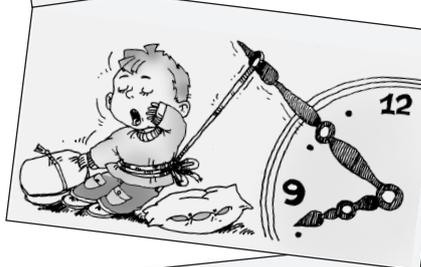
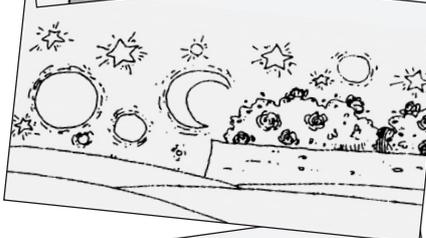
Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник *М.В. Борисов*

Верстка *Н.Н. Бурова*

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



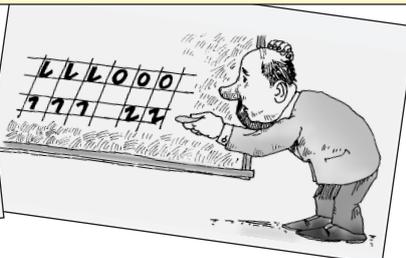
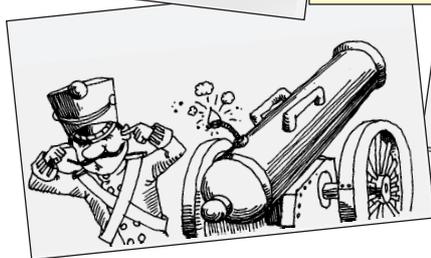
Дорогие коллеги!

Летние каникулы еще не закончились, а мы с вами уже начинаем подготовку к новому учебному году, ведь он уже не за горами. Надеемся, что вы хорошо отдохнули и успели соскучиться по своим ученикам.

Удивительно, как вырастают за лето дети! Мы учим их, передавая им свои знания и делись с ними своими умениями, но и они в свою очередь учат нас многому: терпению и выдержке, остроумию и находчивости, любознательности и оптимизму. Наши ученики, сами о том не подозревая, заставляют нас постоянно совершенствоваться не только в профессиональном отношении, но и в нравственном, личностном. Мы не можем оставить без ответа ни один из их вопросов, мы не вправе их разочаровывать, мы просто обязаны быть для них примером – не только взрослого, который «все знает», но и близкого, понимающего друга, который всегда поможет.

Давайте стараться работать так, чтобы с воспоминаниями детства у наших воспитанников и учеников были связаны светлые образы любимых воспитателей и первых учителей. А мы, авторы и издатели журнала, готовы помочь вам в этом.

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



**плюс ДО
и ПОСЛЕ**

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

ОТ РЕДАКЦИИ

Этот номер журнала выходит накануне нового учебного года.

Август–сентябрь – непростое время для школьной жизни, и нам хотелось бы помочь педагогам, администраторам, методистам, специалистам в области управления образованием сориентироваться в современной образовательной ситуации, скорректировать свои планы на предстоящий учебный год, избежать каких-либо возможных ошибок, просчетов.

Содержание этого номера составляют **концептуальные и практические материалы**.

Концептуальные помогут нашим читателям по-новому взглянуть на проблемы

- выбора вариативных образовательных программ,
- перехода на новые государственные образовательные стандарты,
- повышения качества дошкольного и начального образования,
- обеспечения непрерывности и преемственности всех ступеней образования.

Вашему вниманию предлагаются аналитические статьи о перспективах развития дошкольного и начального образования, о выборе педагогом образовательной программы и соответствующего комплекта учебников, а также проект концепции предшкольного образования, разработанный коллективом авторов «Школы 2100». Последняя публикация особенно актуальна, так как в соответствии с «Приоритетными направлениями развития образовательной системы Российской Федерации» с 2008 года в систему общего образования должна быть включена еще одна ступень, рассчитанная на старших дошкольников – предшкольное образование.

Практические материалы этого номера можно условно разделить на две группы.

Первая группа – статьи из опыта работы, в которых содержатся ответы на вопросы, наиболее часто звучавшие в прошлом учебном году: на основании чего должно строиться дифференцированное обучение? Чем помочь школьникам, отстающим в учебе и обнаруживающим отклонения в поведении? Как организовать работу классного руководителя по сохранению и укреплению здоровья детей? Как комплексная программа развития и воспитания дошкольников «Детский сад 2100» соотносится с требованиями СанПиНов и другими нормативными документами? И это далеко не полный перечень затронутых нами вопросов.

Вторая группа статей позволяет по-новому взглянуть на, казалось бы, уже решенные проблемы: развитие речи средствами художественной литературы, формирование навыка чтения, работа над составом слова и др.

Желаем вам успехов в наступающем учебном году!

**Концепция дошкольного образования
в Образовательной системе
«Школа 2100»
(Проект)**

1. Общие положения

Концепция дошкольного образования (образование детей старшего дошкольного возраста) в комплексной программе «Детский сад 2100» базируется на основных положениях Образовательной системы «Школа 2100», созданной под руководством академика РАО А.А. Леонтьева.

Концепция не претендует на выработку механизмов организационно-управленческой и финансово-экономической сфер дошкольного образования. Она направлена прежде всего на развитие и совершенствование содержания образования детей старшего дошкольного возраста и на обеспечение его программно-методическими и учебными материалами, а также на реализацию в образовательном процессе методологических принципов, изложенных в Законе РФ «Об образовании».

Концепция отражает потребность общества и государства в качественном дошкольном образовании, которое, как указано в «Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации», может быть «рекомендовано гражданам как эффективный способ выравнивания стартовых возможностей детей, идущих в первый класс начальной школы».

О необходимости ориентироваться на заказ общества и думать прежде всего о ребенке писал в свое время замечательный педагог и психолог П.Ф. Каптерев. Сошлемся на его рассуждение о роли государства и общества в образовании: «Общество... заинтересовано прежде всего не государственными видами на образование, не строим школ и их законами, а своими детьми, их

развитием, их здоровьем, их бодрым и веселым настроением... Благо детей на первом плане. Поэтому общество есть защитник общего гуманного образования детей... поэтому настоящая научная педагогика – требование общества. Государство педагогией собственно не занимается, оно создает школы и наблюдает за ними, но педагогически не организует их и не управляет ими. Все это делает общество... Оно намечает пути в воспитании и образовании. Государство пользуется уже готовыми результатами...» (П.Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982).

При разработке концепции авторы учитывали некоторые социокультурные особенности и тенденции существующие в сегодняшнем российском обществе, например наличие в нем социального и материального неравенства. Иначе говоря, это ограничения, накладываемые на принцип общедоступности образования, в том числе дошкольного. Вместе с тем реализация способностей ребенка не должна зависеть от материальных возможностей родителей. В этом заинтересованы и общество, и государство.

«Школа 2100» – это современная лично ориентированная образовательная система, которая реализует идеи развивающего образования непрерывно и преемственно от дошкольного этапа до окончания общеобразовательной школы.

Наша главная цель – не ЗУНы, а выращивание функционально грамотной личности. Иначе говоря, мы не «формируем» ребенка по заданной кем-то модели, как гончар «формирует» глиняный горшок на гончарном круге, а выращиваем в каждом творческие способности, готовность к самореализации, поддерживаем в ребенке все то, что связано с «лицом необщим выраженьем», с личностным развитием.

В соответствии с основными целями, задачами государственной Образовательной системы «Школа 2100» концепция дошкольного образования отвечает общему подходу к процессу

образования, который определен нами как развивающий, вариативный, гуманистический, лично ориентированный. Этот процесс мы противопоставляем «манипулятивной» педагогике, где ребенок выступает как объект процессов обучения и воспитания, а не как личность со своими индивидуальными особенностями.

2. Что такое дошкольное образование?

Дошкольное образование, как образование вообще, – это система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая, с одной стороны, развитие способностей каждого индивида, а с другой – вхождение его в это общество (социализацию). Особенностью нашей концепции дошкольного образования является то, что она одновременно решает **две задачи**:

1) подготовить детей к обучению как новому для них виду деятельности (мотивационная готовность, познавательно-речевое развитие и пр.);

2) подготовить детей к обучению именно в школе (т.е. к работе в коллективе, общению со взрослыми и сверстниками и пр.).

Как любое образование, дошкольное образование может быть *институциональным*, так как в обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, ДОУ, Центры развития ребенка, учреждения дополнительного образования, школы и др.), и *неинституциональным*, если образование осуществляется в обход их (семейное или домашнее образование), однако и в этих случаях содержание образования определяется содержанием институционального образования.

Под содержанием дошкольного образования понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются (точнее, присваиваются) старшим дошкольником в ходе образования. Это прежде всего то в образовании, что обеспечивает

полноценное личностное развитие ребенка, а именно:

– его *социальное развитие*, т.е. внутреннюю (личностную) подготовку к адекватному участию в жизни окружающих ребенка социальных групп;

– *культурное развитие* – совокупность знаний и умений, владение которыми диктуется отдельными социальными (особенно возрастными) группами и позволяет присвоить важнейшие элементы человеческого опыта;

– *познавательное развитие* – собственно знания, умения и другие психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие познавательную деятельность.

Результатом дошкольного образования должна стать **готовность ребенка к дальнейшему развитию** – социальному, личностному, познавательному (когнитивному) и др., появление у него первичной целостной картины мира, т.е. осмысленного и систематизированного первичного знания о мире. Это знание не является целью дошкольного образования; картина мира есть (в самом широком смысле) *ориентировочная основа* для адекватной деятельности человека в мире.

При отборе содержания дошкольного образования мы ориентируемся на две основные тенденции в современном российском образовании – **вариативность и стандартизацию образования**. Под вариативностью понимается способность образования соответствовать потребностям и возможностям различных групп дошкольников и индивидуальным особенностям отдельных детей. Стандартизация образования – это система ограничений, накладываемых на его вариативность в связи с необходимостью обеспечить готовность каждого ребенка к школьному обучению.

3. Дошкольное образование и здоровье детей

Данная концепция дошкольного образования ориентирована на сохранение и укрепление здоровья дошкольников. Следует учитывать, что наряду

с неблагоприятными воздействиями социально-экономических и экологических условий на рост, развитие и здоровье детей отрицательное воздействие оказывает и ряд педагогических факторов. К их числу относятся:

1. Стрессовая педагогическая тактика.

2. Интенсификация образовательного процесса.

3. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным особенностям организма ребенка, его функциональным и адаптационным возможностям.

4. Нерациональная организация жизнедеятельности детей.

5. Недостаточная грамотность педагога в вопросах роста и развития дошкольников, охраны и укрепления их здоровья

6. Недостаточное использование возможностей физического воспитания в целях охраны и укрепления здоровья детей.

7. Отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

В связи с этим необходимо определить комплекс мер по реализации задач, направленных на создание условий для нормального роста и развития, охрану и укрепление здоровья, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни дошкольников.

Комплекс мер, направленных на создание условий для гармоничного развития ребенка, охрану и укрепление его здоровья, должен включать следующие направления:

А. Нормализация учебной нагрузки:

– отказ от «школьного» обучения детей дошкольного возраста;

– разработка комплексной психолого-физиологической диагностики развития ребенка и готовности к школьному обучению;

– приведение педагогических технологий в соответствие возрастным особенностям и функциональным возможностям ребенка на данном этапе развития;

– разработка методик физиолого-

гигиенической и психологической оценки и мониторинга педагогических инноваций.

Б. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни:

– разработка и реализация педагогами вариативных программ, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, включение в содержание всех занятий соответствующего материала;

– превращение физического воспитания в действенную меру охраны здоровья и гармонизации личности;

– привлечение семьи к работе по формированию культуры здоровья.

В. Создание адаптивной образовательной среды для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и проблемы в развитии, которая должна быть направлена на раннюю диагностику и коррекцию, последовательную социализацию и интеграцию этих детей в массовую школу.

4. Технологии предшкольного образования

Под технологиями мы понимаем конкретные приемы и средства, используемые в образовательном процессе. Мы не ставим задачу подробно характеризовать существующие технологии дошкольного образования и остановимся только на некоторых вопросах, связанных с их выбором и использованием.

Развивающему образованию **чужд безликий фронтальный подход**. Соответственно, ему свойственны такие формы работы, которые опираются на **совместную познавательную деятельность** детей и педагога. Интересно, что о необходимости такой деятельности писала еще в 1910-х гг. Н.К. Крупская, критикуя тогдашнюю школу. Суть ее высказывания сегодня актуальна и для предшкольного образования: «В современной школе все направлено на то, чтобы разъединить учеников, а не сближать их. Отметки, соревнование – все это ведет к развитию зависти, тщеславия. Все направлено к тому, чтобы отделить ученика

от товарищей: ему запрещается что-либо спрашивать у своего соседа; никакой общей работы, которая требовала бы объединенных, совместных усилий, ученикам не дают...» (Н.К. Крупская. Избранные педагогические произведения. – М.: Л., 1948).

Функции педагога в такой совместной деятельности изменяются в зависимости от возраста детей, этапа обучения. **Полноценное включение ребенка в деятельность** резко отличается от традиционной передачи ему готового знания: теперь педагог должен организовать работу детей так, чтобы они сами «додумались» до решения ключевой проблемы занятия, сами могли предложить, как действовать в новых условиях. Действия старших дошкольников становятся более активными, творческими и самостоятельными. Такая организация познавательной деятельности возможна лишь **при сохранении игры как ведущего вида деятельности**. Недопустимо построение занятий со старшими дошкольниками по типу школьных уроков (сидение за партами в течение всего занятия, преобладание чисто механических (тренировочных) упражнений и т.п.).

В последнее время четко видна тенденция к натаскиванию дошкольников на учебный материал, что сопровождается нередко объемными, обязательными для детей и родителей домашними заданиями. На наш взгляд, домашняя работа родителей с детьми возможна, но в разумных пределах и только в следующих случаях:

- а) в целях выравнивания (если ребенок пропустил занятия и т.д.);
- б) в целях дифференциации (например, задания для ребенка с ярко выраженными способностями, интересами).

В таком случае не возникнет проблемы перегрузки детей. Говоря об объеме учебной нагрузки для старших дошкольников, следует учитывать, что эта нагрузка не носит чисто физиологического характера и не может измеряться исключительно в рабочих часах, а тем более в объеме материала.

Проблема перегрузки зависит и от

содержания занятия, и от его структуры, и от используемых методик и педагогических технологий, и от индивидуальных особенностей детей.

Отдельно следует сказать о необходимости формирования у старших дошкольников **познавательной мотивации**. Это возможно, если педагог и родители опираются на мотивы успешности, на возникающее у каждого ребенка ощущение продвижения вперед.

5. Непрерывность и преемственность образования

Одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, является непрерывность и преемственность в обучении. При этом под *непрерывностью* мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образовательного процесса, обеспечивающих постоянное продвижение детей вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под *преемственностью* понимается непрерывность на границах различных этапов образования (детский сад – начальная школа и т.д.), т.е. в конечном счете – единая организация этих этапов в рамках целостной системы образования.

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до профессионального обучения.

Дошкольник при помощи взрослых входит в мир взрослых людей и разнообразными способами моделирует этот мир.

Основными психологическими новообразованиями дошкольного возраста являются следующие: 1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения (Л.С. Выготский). 2. Возникновение первичных этических инстанций (Л.С. Выготский). 3. Возникновение соподчинения мотивов (А.Н. Леонтьев). 4. Возникновение произвольного поведения (Д.Б. Эльконин, А. В. Запо-

рожец). 5. Возникновение личного сознания (А.А. Леонтьев).

Из сказанного видно, что в старшем дошкольном возрасте ребенок уже психологически готов если не к школе (проблема готовности к школе – особая проблема), то во всяком случае к деятельности учения.

Исчерпывающую характеристику особенностей дошкольного образования дал В.В. Давыдов. Он говорил: «Дошкольный возраст самоценен тем, что он позволяет ребенку... осуществлять разные виды свободной деятельности – играть, рисовать, музицировать, слушать сказки и рассказы, конструировать, помогать взрослым по дому и саду и т.д. Эти виды деятельности ребенок осуществляет по собственному *желанию*, сам процесс их выполнения и их итоги прежде всего *радуют самих детей* и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жестких правил и норм. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности (именно *многообразие!*) дает детям достаточно много знаний, умений и даже навыков, а главное – развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми. Таким опосредованным образом и решаются в дошкольном возрасте развивающе-образовательные задачи.

Я не считаю целесообразной подготовку детей к школе путем усвоения ими "школьных" технологий (пусть даже "развивающих") с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики необходимо проводить в формах игровой и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей» (В.В. Давыдов. Последние выступления. – Рига, 1998, с. 45–47.)

В современной педагогической психологии продолжают дискутироваться конкретные пути и технологии дошкольного образования. Наша позиция во многом близка позиции

авторов известной программы «Развитие» (под руководством Л.А. Венгера).

Мы выделяем **четыре линии развития дошкольника**, определяющие его внутреннюю готовность к школьному обучению: линия формирования произвольного поведения, линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, линия перехода от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого или других) и линия мотивационной готовности. Эти четыре линии развития и должны определять содержание и дидактику дошкольного образования.

Проблему отбора содержания дошкольного образования сегодня невозможно решить без опоры на **принцип минимакса**. Необходимо определить нижнюю границу, или нижний уровень, – то содержание, которое каждый ребенок как минимум должен усвоить, и предложить верхнюю границу, или верхний уровень, – то содержание образования, которое мы можем предложить старшему дошкольнику. Именно с этой позиции написаны все пособия, обеспечивающие дошкольное образование в Образовательной системе «Школа 2100».

Только при опоре на принцип минимакса дошкольное и начальное образование станет действительно адаптивным, «школой для всех». Ребенок, по той или иной причине отстающий в развитии, ограничится минимумом, «сильный» возьмет все, что ему дают, и пойдет дальше. Все остальные разместятся в промежутке между минимумом и максимумом в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями, предпочтениями, но при этом каждый будет готов к школьному обучению и получит перспективу для своего личностного и познавательного развития.

6. Образовательная среда

Учат и воспитывают не только ДОУ и школа: они есть часть образовательной среды, куда входит семья, общение со сверстниками, радио и телевидение, круг чтения и многое другое.

Сегодняшние дети, образованием которых мы занимаемся, разительно отличаются от своих сверстников 10 лет назад. Они, более информированные, раскованные, общительные, не очень здоровые, требуют **динамично изменяющейся образовательной среды**. Например, для них визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что усложнилась проблема соотношения в познавательной и учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. Произошел также фундаментальный сдвиг в системе ценностей и т.д.

В этом контексте особенно важно создать **лично ориентированную образовательную среду**, которая обеспечит детям возможность удовлетворения (и развития) потребностей: в безопасности; в усвоении этических норм и правил; в любви и признании, общественном одобрении; в труде, значимой деятельности; в самопознании, познавательной потребности и пр.

7. Педагог предшкольного образования

Никакого эффективного предшкольного образования не будет, если не удастся соответствующим образом подготовить педагогов, изменить некоторые их представления: существует опасение, что дошкольные педагоги возьмут на себя функции учителя 1-го класса, учителя начальных классов превратят работу со старшими дошкольниками в имитацию учебного процесса, а кроме того, и те, и другие будут заниматься прямым натаскиванием на учебный материал школы. Следует учитывать также тот факт, что во многих педагогических учебных заведениях до сих пор сознательно или бессознательно студентов воспитывают и образуют в пара-

дигме манипулятивной, унифицирующей, авторитарной педагогики.

Таким образом, **основными показателями готовности педагога** к реализации предшкольного образования являются следующие:

А. Способность работать в личностной (развивающей, гуманистической) парадигме. Для такого педагога доступна и естественна творческая деятельность, у него сформирована установка на творчество.

Б. Профессиональное знание возрастной педагогики и психологии, владение соответствующими методиками и технологиями.

В. Готовность к саморазвитию, изменению, способность вписываться в постоянно меняющуюся среду, рефлексировать над педагогическим процессом.

8. Роль родителей в предшкольном образовании детей

В свете сказанного выше чрезвычайно актуальной представляется задача включения родителей в процесс предшкольного образования ребенка.

Решение этой задачи предполагает работу в нескольких направлениях:

- разъяснение и участие родителей в осуществлении образовательной политики РФ как на государственном, так и на общественном уровне, что становится особенно актуальным в связи с происходящим сейчас дальнейшим реформированием системы образования Российской Федерации;

- пропаганда среди родителей идей развивающего образования и обеспечение их активного сотрудничества с педагогами ДОУ и других образовательных учреждений, занимающихся предшкольным образованием;

- помощь родителям, самостоятельно обеспечивающим предшкольное образование ребенка, обеспечение их полным пакетом необходимых материалов (программой, пособиями для ребенка, методическими рекомендациями с подробным описанием занятий, диагностиками, наглядными и раздаточными материалами).

**Примерный перечень занятий на 5-дневную неделю для дошкольных учреждений,
работающих по комплексной программе «Детский сад 2100»**

	Младшая группа/ 3–4 года	Средняя группа/ 4–5 лет	Старшая группа/ 5–6 лет	Подготовит. группа/ 6–7 лет /предшкольная подготовка
Ознакомление с окружающим миром	1	1	0,5	0,5
А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова» Здравствуй мир»	Для самых маленьких	Часть 1	Часть 2	
Развитие речи	1	1	2	2
Подготовка к обучению грамоте	–	–		
Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова и др. «По дороге к Азбуке», «Наши прописи»	«Лесные истории»	Часть 1	Части 2–3. Прописи, часть 1	Части 3–3. Прописи, часть 2
Ознакомление с художественной литературой	1	1	1	1
О.В. Чиндилова	См. программу «Детский сад 2100». Пособия готовятся к печати			
Риторика	–	–	–	1
З.И. Курцева под ред. Т.А. Ладыженской «Ты словечко, я – словечко»				«Ты – словечко, я – словечко»
Формирование элементарных математических представлений	1	1	1	1
На выбор: 1) М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.В. Пронина «Моя математика» для дошкольников	См. программу «Детский сад 2100». Пособия готовятся к печати			
2) Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова, Н.П. Холина	«Игралочка», часть 1	«Игралочка», часть 2	«Раз – ступенька, два – ступенька», часть 1	«Раз – ступенька, два – ступенька», часть 2
Информатика	–	–	–	1
А.В. Горячев, Н.В. Ключ «Все по полочкам»				«Все по полочкам»
Синтез искусств	1	1	0,5	0,5
О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева	Часть 1	Часть 2	Часть 3	
Рисование	0,5	0,5	1	1
О.А. Куревина	Готовится к печати			
Лепка	0,5	0,5	0,5	0,5
И.В. Маслова	Готовится к печати			
Аппликация	0,5	0,5	0,5	0,5
И.В. Маслова	Готовится к печати			
Конструирование	0,5	0,5	0,5	0,5
Ручной труд	–	–	0,5	0,5
И.В. Маслова	Готовится к печати			
Социально-личностное развитие	Психолог	Психолог	Психолог	Психолог
М.В. Корепанова, Е.В. Харламова «Познаю себя»	Планируется и проводится по результатам диагностики			1 «Это – Я»
Физкультурное	2+ппда*	2+ппда*	2+ппда*	2+ппда*
М.М. Борисова	См. программу «Детский сад 2100»			
Ритмика	–	1	1	1
Н.А. Фомина «Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика»				Методические рекомендации
Музыкальное	2	2	2	2
Педагоги дополнительного образования (планируется согласно образовательной программе учреждения)	–	–	2	1
Итого занятий , включая занятия по дополнительному образованию согласно санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПин 2.4.1.1249-	11	12	15	17

* ППДА – прогулка с повышенной двигательной активностью.

**плюс ДО
и ПОСЛЕ**

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА



Министерство образования и науки
Российской Федерации

Федеральное государственное образовательное
учреждение дополнительного
профессионального образования «Академия
повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования»

Учебно-методический центр «Школа 2100»

Министерства образования,
краевые, областные управления
(комитеты, департаменты)
образования

Учреждения дополнительного педагогического
образования Российской Федерации

Педагогические учебные заведения

Образовательные учреждения

От 30.05.2006 № 389

Информационное письмо

В соответствии с запросами из регионов доводим до сведения специалистов по дошкольному образованию следующую информацию.

1. **Бюро Президиума РАО** (Российской академии образования) на своем заседании 16 ноября 2005 года рассмотрело итоги работы Образовательной системы «Школа 2100» и в своем Заключении

– признало, что «...авторскому коллективу "Школа 2100" удалось создать **современную лично ориентированную** образовательную систему, которая реализует идеи развивающего образования **непрерывно и преемственно** от дошкольной подготовки до окончания общеобразовательной школы»;

– рекомендовало «кафедрам педагогики и частных методик педагогических вузов, региональным институтам повышения квалификации кадров и региональным управлениям образования **активно использовать** успешный опыт Образовательной системы "Школа 2100" в решении задач модернизации российского образования».

2. Разъясняем, что предметом комплексной экспертизы была **комплексная программа** развития и воспитания дошкольников «**Детский сад 2100**». Таким образом, программа «**Детский сад 2100**» рекомендована к использованию на государственном уровне.

Разъясняем также, что в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 декабря 2004 г. № 141 («Вестник образования», 2004, № 3, с. 11) признано утратившим силу Положение о Федеральном экспертном совете МО РФ, а в соответствии с приказом Минобрнауки России от 22 апреля 2005 г. № 122 признано утратившим силу Положение о порядке присвоения (подтверждения) учебным изданиям грифа МО РФ. В новом Положении о порядке проведения экспертизы учебников (см. Письмо Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки России от 25 апреля 2005 г. № 03-614) **ведущими экспертными организациями названы Российская академия образования и Российская академия наук.**

Ознакомиться с текстом программы можно в сборнике методических материалов «Образовательная система "Школа 2100" – качественное образование для всех» (М.: Баласс, 2006, с. 226–305) и на сайте www.school2100.ru. Все более ранние публикации программы недействительны.

3. Основная **цель** комплексной программы «Детский сад 2100» – реализовать принцип преемственности и обеспечить развитие и воспитание дошкольников в соответствии с концепцией Образовательной системы «Школа 2100», то есть создать условия для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка.

Отличительная особенность данной программы состоит в том, что она **реально решает** проблему непрерывности дошкольного и школьного образования, в том числе обеспечивает **предшкольное образование** (образование детей старшего дошкольного возраста).

Данная комплексная программа соответствует действующим сегодня, утвержденным в 1996 году приказом Минобразования России (от 2.08.96 № 448, п. 1.2) «Временным (примерным) требованиям к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении». Она действительна до принятия новых государственных требований к основной образовательной программе дошкольного образования и к обеспечению образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

4. Сообщаем, что комплексная программа «Детский сад 2100» полностью обеспечена пособиями для детей, методическими рекомендациями для педагогов и родителей, наглядными и раздаточными материалами, материалами для проведения диагностики развития детей и пр. Часть пособий для дошкольников имеет гриф «Допущено МО РФ» (получены до 22 апреля 2005 г.). Пособия, изданные позже, в соответствии с Письмом Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки России от 25 апреля 2005 г. № 03-614, не грифуются, так как не являются учебниками. В Письме разъясняется, что Закон Российской Федерации «Об образовании» «не устанавливает каких-либо ограничений в части использования педагогическими работниками прочих учебных изданий (учебных и учебно-методических пособий) без рекомендации федерального (центрального) государственного органа управления образованием».

Подробную информацию о комплексной программе «Детский сад 2100» и реализующих ее пособиях можно найти на сайте www.school2100.ru.

Контактные телефоны: (495) 368-42-86 (УМЦ «Школа 2100»), 452-49-00 (доб. 129) (кафедра начального и дошкольного образования АПК и ППРО).

Заведующая кафедрой начального
и дошкольного образования АПК и ППРО,
профессор

Денякина Л.М.

Президент МОО «Школа 2100»,
член-корр. АПСН, профессор

Бунеев Р.Н.

**Опыт работы
по комплексной программе
«Детский сад 2100»**

И.В. Маслова

Государственное образовательное учреждение «Детский сад № 399» расположено в Северном округе г. Москвы. В саду работает 7 групп, где воспитываются дети с 3 до 7 лет. По программе «Детский сад 2100» мы работаем давно. По результатам работы и по итогам сертификации нам был присвоен статус «Дошкольное образовательное учреждение – методический центр по Образовательной системе "Школа 2100"». За время работы нами был накоплен определенный опыт, которым хотелось бы поделиться в этой статье.

Наша деятельность строится в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами СанПиН 2.4.1.1249-03 (2003 г.). Покажем это на следующих примерах.

Требования к организации режима дня и учебных занятий прописаны во втором разделе СанПиН 2.4.1.1249-03.

В статье 2.12.2 говорится, что ежедневная продолжительность прогулки составляет не менее 4–4,5 часов. Прогулки организуются 2 раза в день: в первой половине дня – до обеда и во второй половине дня – после дневного сна или перед уходом детей домой.

Статья 2.12.4 отмечает, что общая продолжительность суточного сна для детей дошкольного возраста 12–12,5 часов, из которых 2–2,5 отводится дневному сну.

Статья 2.12.5 уточняет: самостоятельная деятельность детей 3–7 лет (игры, подготовка к занятиям, личная гигиена и др.) занимает в режиме дня не менее 3–4 часов.

Статья 2.12.7 определяет максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки, вклю-

чая занятия по дополнительному образованию, для детей дошкольного возраста:

Группа	Кол-во занятий
Младшая группа	11
Средняя группа	12
Старшая группа	15
Подготовительная группа	17

Максимально допустимое количество занятий в первой половине дня:

Группа	Кол-во занятий
Младшая группа	2
Средняя группа	2
Старшая группа	3
Подготовительная группа	3

Продолжительность занятий:

Группа	Продолжительность занятий не более, мин.
Младшая группа	15
Средняя группа	20
Старшая группа	25
Подготовительная группа	30

Перерывы между занятиями составляют не менее 10 минут. Занятия для детей старшего дошкольного возраста могут проводиться во второй половине дня после дневного сна, но не чаще 2-3 раз в неделю. Длительность этих занятий не более 25–30 минут. В середине занятия статического характера проводят физкультурную минутку.

Занятия по дополнительному образованию (студии, кружки, секции и т.п.) для детей дошкольного возраста проводят в следующем режиме:

Группа	Максимальное количество занятий в неделю	Продолжительность занятий не более, мин.
Младшая группа	1	15
Средняя группа	2	20
Старшая группа	2	25
Подготовительная группа	3	30

Рекомендации о том, что занятия физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла должны занимать

не менее 50% общего времени занятий, содержатся в статье 2.12.8.

Статья 2.12.9 уточняет, что занятия, требующие повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, следует проводить в первой половине дня и в дни наиболее высокой умственной работоспособности детей (вторник, среда). Для профилактики утомления детей рекомендуется сочетать указанные занятия с физкультурными, музыкальными занятиями, ритмикой и т.п.

Статья 2.12.11 гласит: домашние занятия воспитанникам ДОУ не задают.

Требования к организации физического воспитания описаны в следующих статьях:

2.13.1. Физическое воспитание детей должно быть направлено на улучшение состояния здоровья и физического развития, расширение функциональных возможностей растущего организма, формирование двигательных навыков и двигательных качеств.

2.13.2. Рациональный двигательный режим, физические упражнения и закаливающие мероприятия следует осуществлять с учетом состояния здоровья, половозрастных возможностей детей и сезона года.

Организованные формы двигательной деятельности должны включать: утреннюю гимнастику, физкультурные занятия в помещении и на воздухе, физкультурные минутки, подвижные игры, спортивные упражнения, ритмическую гимнастику и т.п.

Статья 2.13.5 определяет количество и продолжительность физкультурных занятий :

Группа	Максимальное количество занятий в неделю	Продолжительность занятий не более, мин.
Младшая группа	3	15
Средняя группа	3	20
Старшая группа	3	25
Подготовительная группа	3	30

Одно из трех физкультурных занятий проводят на открытом воздухе при условии отсутствия у детей меди-

цинских противопоказаний и наличия спортивной одежды, соответствующей погодным условиям.

Занятия на открытом воздухе организуются с учетом местных климатических особенностей. В средней полосе занятия проводятся при температуре до -15 в безветренную погоду.

Двигательная активность в организованных формах деятельности должна составлять не менее 50% всего объема суточной двигательной активности (статья 2.13.16).

Для достижения достаточного объема двигательной активности детей необходимо использовать все организованные формы занятий физическими упражнениями с широким включением подвижных игр, спортивных упражнений с элементами соревнований.

Разрабатывая **примерный режим дня** в ГОУ «Детский сад № 399», мы учитывали все вышеперечисленные требования и условия (см. таблицу на с. 15).

Воспитательно-образовательный процесс в нашем учреждении строится на основе соединения комплексной программы «Детский сад 2100» и элементов «Программы воспитания и обучения в детском саду» (автор М.А. Васильева), из которой были взяты разделы, связанные с продуктивной деятельностью детей (ИЗО, лепка, аппликация), конструирование, музыкальная деятельность. Необходимость в этом возникает при прохождении аттестации, так как необходимо представить программу, тематическое и календарное планирование по ней, детские работы (ИЗО, аппликация) за последние 3 года.

Таким образом, перечень занятий на пятидневную неделю в ГОУ «Детский сад № 399» выглядит следующим образом (см. таблицу на с. 16).

Дома				
Виды деятельности	Вторая младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Подъем, утренний туалет	6.30–7.30	6.30–7.30	6.30–7.30	6.30–7.30
В дошкольном учреждении				
Прием, осмотр, игры, ежедневная утренняя гимнастика, дежурство	7.00–8.20	7.00–8.25	7.00–8.30	7.00–8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20–8.55	8.25–8.55	8.30–8.55	8.30–8.50
Игры, настраивающие детей на занятия	8.55–9.15	–	–	–
Подготовка к занятиям	9.15–9.20	8.55–9.00	8.55–9.00	8.50–9.00
Занятия	9.20–10.10	9.00–9.50	9.00–10.40	9.00–11.00
Игры, позволяющие продолжить их после занятий	–	9.50–10.20	–	–
Подготовка к прогулке	10.10–10.20	10.20–10.40	10.40–11.00	11.00–11.10
Прогулка	10.20–12.00	10.40–12.10	11.00–12.25	11.10–12.35
Возвращение с прогулки, подготовка к обеду	12.00–12.20	12.10–12.30	12.25–12.40	12.35–12.45
Обед, подготовка ко сну	12.20–13.00	12.30–13.10	12.40–13.10	12.45–13.10
Сон	13.00–15.10	13.10–15.10	13.10–15.10	13.10–15.10
Постепенный подъем, воздушные, водные процедуры, подготовка к полднику	15.10–15.40	15.10–15.25	15.10–15.25	15.10–15.25
Полдник	15.40–16.00	15.25–15.50	15.25–15.40	15.25–15.40
Игры, самостоятельная деятельность	16.00–16.30	15.50–16.30	15.40–16.20	15.40–16.30
Подготовка к прогулке	16.30–16.50	16.30–16.50	16.20–16.35	16.30–16.45
Прогулка	16.50–18.00	16.50–17.50	16.35–18.00	16.45–18.00
Возвращение с прогулки, игры, самостоятельная деятельность	18.00–18.45	17.50–18.45	18.00–18.45	18.00–18.45
Уход домой	18.45–19.00	18.45–19.00	18.45–19.00	18.45–19.00
Дома				
Прогулка	19.00–20.00	19.00–20.10	19.00–20.10	19.00–20.15
Спокойные игры, гигиенические процедуры	20.00–20.30	20.10–20.40	20.10–20.40	20.15–20.45
Укладывание, ночной сон	20.30–6.30/7.30	20.40–6.30/7.30	20.40–6.30/7.30	20.45–6.30/7.30

Третье физкультурное занятие мы заменили на прогулку с повышенной двигательной активностью, которую воспитатели проводят во второй половине дня. Рекомендации для организации такой прогулки разработаны педагогом по физической культуре. В этих рекомендациях учтено, что подобная двигательная нагрузка (в отличие от полноценного занятия) может даваться и детям с определенными медицинскими противопоказаниями и не

требует наличия у воспитанников спортивной одежды, соответствующей погодным условиям.

В планах нашего детского сада постепенный переход на использование только комплексной «Программы развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе "Детский сад 2100"», поскольку в настоящее время она дополняется необходимыми парциальными программами.

Перечень занятий на пятидневную неделю

Занятия	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Ознакомление с окружающим миром	1	1	1	1
Подготовка к обучению грамоте	–	–	–	2
Развитие речи	0,5	1	1	1
Ознакомление с художественной литературой	0,5	1	1	1
Формирование элементарных математических представлений	1	1	2	1
Рисование	1	1	2	2
Лепка	1	1	1	0,5
Аппликация	0,5	0,5	1	0,5
Конструирование	0,5	0,5	1	1
Музыкальное	2	2	2	2
Физкультурное	2+ППДА*	2+ППДА*	2+ППДА*	2+ППДА*
Занятия по дополнительному образованию				
Риторика	–	–	–	1
Информатика	–	–	–	1
Синтез искусств	1	1	1	–
Ритмика	–	–	–	1
Итого, включая занятия по дополнительному образованию	11	12	15	17

* ППДА – прогулка с повышенной двигательной активностью.

Ирина Владимировна Маслова – старший воспитатель ГОУ «Детский сад № 399», г. Москва.



Внимание! Новинка!

**Издательство «Баласс» выпустило
пособие по физическому воспитанию**

для дошкольных педагогов
в рамках программы «Детский сад 2100»

«Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика»

(автор Н.А. Фомина)

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

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

**плюс ДО
и ПОСЛЕ**

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Перспективы развития дошкольного и начального образования

О.В. Чиндилова



Стратегию развития дошкольного и общего школьного образования до 2010 года определяют два документа: «Концепция модернизации российского образования» и «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации».

С первым из этих документов мы связываем принятие новых образовательных стандартов, введение базисного учебного плана (БУП) 2004 года, новых форм контроля, процедур аттестации и т.п.

Во втором поднимается проблема качества сегодняшнего образования, включая предшкольный этап.

Подобное внимание государства к вопросам образования легко объяснить: с одной стороны, налицо запрос рынка труда на качественно новый результат образования, в том числе школьного и дошкольного, с другой – несоответствие системы образования новым социально-экономическим задачам, которые стоят перед страной.

Проблемы и противоречия в системе образования педагоги ДОУ и школ пытаются преодолеть с помощью авторских программ, уровневого содержания образования, новых педагогических технологий, новых форм организации процесса обучения и других способов, влияющих на ситуацию. Не отрицая возможности каждого образовательного учреждения в решении специфических внутренних задач, попробуем на основе анализа указанных документов обобщить и структурировать образовательную политику государства.

Приоритеты в области дошкольного и начального образования выстраиваются следующим образом.

1. Организация деятельности всех учреждений общего образования

в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами. Это означает ориентацию на БУП 2004 года, на требования к уровню подготовки учащихся, оканчивающих начальную школу; на освоение каждым ребенком, помимо предметных, общеучебных умений, навыков и способов учебной деятельности.

Анализ ситуации позволяет обозначить проблемы, возникающие при переходе на новые стандарты образования: учитель, а зачастую и администратор не видят гибкости нового стандарта, возможностей, которые он предоставляет педагогам. Стандарт дает учителю право самому

- определять последовательность изучения тем – дидактических единиц;
- устанавливать время, затрачиваемое на изучение той или иной темы;
- выносить на итоговый контроль прежде всего то содержание, которое выделено в обязательном минимуме прямым шрифтом (и таким образом решать проблему минимакса).

На практике мы видим «привязку» педагогов к готовому тематическому планированию, к примерным авторским программам, когда проблемой становится каждый учебный час, в реальности не совпавший по каким-либо причинам с сеткой плана. Педагог, школа несут ответственность за исполнение государственного стандарта, а не предложенного авторами планирования – это положение надо понять и принять. Не менее важна и другая мысль: сегодня авторские программы носят примерный характер, не грифуются и не утверждаются, поскольку главный

программный документ для всех уже принят и утвержден на государственном уровне – это **федеральный компонент государственного стандарта**. Недопустимы попытки некоторых региональных чиновников, методистов «ставить палки в колеса» той или иной авторской программе по причине ее несоответствия примерной: обе следует рассматривать как пример исполнения стандарта. Сложнее дело обстоит у дошкольников: в условиях отсутствия стандартов дошкольного образования педагоги ДОУ вынуждены ориентироваться на загрифованные прежним министерством комплексные программы. Сегодня единственный путь экспертизы программ дошкольного образования – рассмотрение их в составе комплексной Образовательной программы Президиумом РАО (как это было с программой «Детский сад 2100», рекомендованной к использованию в рамках образовательной системы «Школа 2100»).

Другая проблема связана с неготовностью к отказу от прежних стереотипов, когда, например, качество навыка чтения сводится к жестким нормативам скорости чтения, русский язык рассматривается лишь как «письменный» предмет, физкультура – как урок сдачи норм и пр. Цели преподавания ряда предметов поменялись концептуально – и к этому тоже следует привыкнуть всем: авторам учебников, педагогам, контролирующим инстанциям, родителям.

Третья проблема – **проблема контроля** – требует не только осмысления, но и практического решения на государственном уровне. Начальное образование находится сегодня в ситуации, когда обновленное содержание, носящее личностно ориентированный, деятельностный характер, вступает в противоречие с прежними критериями контроля. Безусловно, учителю гораздо легче проверять скорость списывания, чем рефлексивную деятельность ребенка, самостоятельно проверяющего списанный текст, и т.п. Мы надеемся, что методисты, администраторы, педагоги, не дожидаясь официальных решений, продолжат поиск контрольно-измери-

тельных материалов нового поколения, соответствующих целям и задачам современного начального образования.

2. Обеспечение качественного начального образования.

Проблема качества образовательных достижений учащихся остро стоит сегодня не только перед старшей школой, но и перед начальной. По результатам международных исследований, например, российские школьники читают не хуже, чем их сверстники из других стран. Но они читают по-другому! Наши школьники

- хорошо работают с общим содержанием текста, но не обращают внимания на детали;
- успешны в заданиях, где требуется точный ответ, или там, где ответ заявлен в тексте как однозначный;
- легко справляются со сплошными текстами небольшого объема.

Однако при этом младшие школьники

- не владеют разными видами чтения;
- не умеют вычитывать в тексте то, что нужно;
- практически не решают задачи, которые требуют вернуться к условию несколько раз;
- не умеют самостоятельно решать задачи, требующие реконструировать условие, переформулировать вопрос;
- не справляются с заданиями найти дополнительные данные или условия для решения задач;
- не умеют извлекать нужную информацию из составного (часто не учебного) текста;
- не умеют отвечать на вопросы, требующие соотнести данную информацию с одним из представленных текстов;
- не могут установить требуемый уровень точности ответа.

Очевидно, что выявленные проблемы дают выход на решение задачи достижения нового качества образовательных успехов выпускников начальной школы.

3. Включение к 2008 году в систему общего образования еще одной ступени, рассчитанной на детей 5–6 лет.

Аналитические материалы свидетельствуют о том, что раннее и дошкольное детство следует рассматривать как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. Не использовать его или употребить не по его внутреннему назначению – по меньшей мере нецелесообразно.

Последнее десятилетие привнесло радикальные изменения в систему общественного дошкольного воспитания. На смену типовой программе пришли вариативные, на смену унифицированному «детскому саду» – разные типы и виды дошкольных учреждений (ДОУ): в российском образовательном пространстве в настоящее время «прописаны» 3 категории и 6 видов ДОУ. Поиск и самостоятельный выбор конкретных форм образовательной работы стал нормой деятельности педагогов. Инновационное движение в дошкольном образовании по своему масштабу не уступает школьным инновациям. Однако, по данным Министерства образования и науки, уровень охвата детей дошкольными учреждениями составил на конец 2004 года в среднем только 59% (тогда как тот же показатель в 1990 году равнялся 70%). При этом лишь 55% детей 5-летнего возраста посещают детские сады. Все это приводит к разному уровню подготовленности детей и приносит школьному учителю в 1-м классе массу неудобств и проблем в организации образовательного процесса.

Единственный выход из сложившейся ситуации – создание наиболее благоприятных условий для полного охвата детей старшего дошкольного возраста предшкольной подготовкой. Для этого, по всей вероятности, придется использовать не только детские сады, но и другие типы образовательных учреждений (школы, учреждения дополнительного образования и др.), предварительно предусмотрев создание в них необходимых условий (предметно-развивающей среды, учебно-материальной базы, игровой зоны и т.п.).

Изменения, произошедшие в дошкольном образовании за послед-

ние годы, говорят скорее о резком обострении ситуации, чем о каком бы то ни было ее улучшении. Во многом это объясняется отсутствием единых концептуальных подходов к определению целей, задач и содержания образования на каждой его ступени с учетом их преемственности и перспективности. Да и сама деятельность современных ДОУ также требует серьезного анализа. Очевидно, что многое в работе ДОУ не соответствует государственному заказу и ожиданиям социума, хотя сегодня можно говорить о явных инновационных изменениях в дошкольной образовательной системе на социальном, финансово-экономическом, организационном, программно-методическом уровнях. Но, к сожалению, большая часть содержательных «инноваций» диктуется не разумным подходом и не общей логикой развития ребенка, а совсем другими соображениями: с одной стороны, детям предлагаются «модные» курсы, к освоению которых они не готовы, а с другой стороны, социальное расслоение ставит дошкольников в неравное положение.

Недостаточное внимание к дошкольному возрасту оборачивается для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, а в худшем – деформацией логики всего последующего онтогенеза (жизненного пути). Последний вариант, в частности, неизбежно имеет место в случаях переноса школьных методов обучения в дошкольные учреждения. Только вдумчивый поиск новых подходов и гипотез, опирающихся на целостную научную картину детства, открывает пути более полной реализации потенциала ребенка.

Дошкольное образование не должно подменять собой начальную школу и сводиться к усвоению определенных знаний и умений. В этом случае качественные образовательные услуги на этапе приема детей в школу предполагают создание условий, обеспечивающих равенство стартовых возможностей для детей из разных социальных групп. При этом речь идет не о «выравнивании» детей по сумме освоенных ими знаний

и умений (этого невозможно добиться), а об обеспечении каждому ребенку, независимо от места его проживания и принадлежности к определенной социальной группе, возможности подготовиться к школьному обучению.

В перспективе нас ждет принятие давно обещанных государственных требований к основной образовательной программе дошкольного образования и к обеспечению образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Однако уже сейчас всем, кто на практике занимается решением задачи подготовки детей к обучению в школе, следует учесть результаты мониторинга, проводимого в рамках широкомасштабного федерального эксперимента по обновлению содержания и структуры общего (в том числе начального) образования.

Результаты мониторинга позволили сделать вывод о том, что при подготовке к школе часто упускаются важнейшие стороны готовности ребенка к обучению: умение точно воспринимать и выполнять задание, запоминать последовательность действий, необходимых

для его выполнения, развитие мелкой моторики и зрительно-моторных координаций, развитие фонематического восприятия. Проблема сохраняется и позднее: ученики двух экспериментальных классов вполне успешно справлялись с заданиями, проверяющими их ЗУНы, и значительно хуже выполняли задания, верное решение которых зависит от уровня сформированности отдельных компонентов учебной деятельности – правильного понимания и четкого выполнения инструкции, понимания учебной задачи, самоконтроля.

На формирование этих качеств в значительной степени ориентированы учебно-методические пособия и материалы, созданные авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100» для дошкольников.

Ольга Васильевна Чиндилова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.

Внимание!

В издательстве «Баласс» выпущен сборник научно-методических материалов
«Школа 2100» – качественное образование для всех,
приуроченный к 10-летию образовательной системы.

Сборник адресован работникам органов управления образованием, преподавателям ИПК и педагогических учебных заведений, студентам, администрации школ и ДОУ, методистам, учителям.

В новом сборнике:

- ♦ системно излагаются научные, методические, психолого-педагогические положения, реализованные в Образовательной системе «Школа 2100», а также перспективные направления модернизации российского образования;
- ♦ опубликованы материалы, необходимые для успешной работы педагогических коллективов школ и ДОУ по Образовательной системе «Школа 2100».

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

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ППРО РФ проводит в 2006/2007 уч. году курсы по следующим проблемам:

1. 26–31 марта 2007 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе», 72 ч.

Запланированы группы:

№ 1 – русский язык 5–11 кл., литература 5–9 кл., риторика 5–11 кл. (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.);

№ 2 – история 5–9 кл. (Д.Д. Данилов и др.);

№ 3 – естествознание, биология, география 5–8 кл. (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.);

№ 4 – информатика 5–6 кл. (А.В. Горячев и др.).

2. 26–31 марта 2007 г. «Реализация принципа преемственности в курсе риторики для начальной и средней школы» (автор Т.А. Ладыженская и др.), 72 ч., для преподавательского состава ИПК и ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной, основной и старшей школы.

3. 26–31 марта 2007 г. «Организация учебного процесса по Образовательной системе "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для замдиректоров по учебной работе школ.

4. «Преемственность дошкольного и начального образования в Образовательной системе "Школа 2100"» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов; математика – Т.Е. Демидова, С.А. Козлова; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 ч., для учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и педагогов ДОУ.

Группа № 1 – учителя начальных классов (1–4 классы): 4–15 июня 2007 г.

Группа № 2 – дошкольные педагоги: 30 мая–9 июня 2007 г.

5. Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне для учителей и методистов начальной школы «Содержание и технология работы по учебникам Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (весенние и осенние каникулы), 144 ч.

Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, опыт работы по пособиям и учебникам «Школы 2100», прослушивание ознакомительных курсов. Для зачисления на углубленные курсы слушатель присылает краткое резюме о себе. Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по «Школе 2100», по комплекту или отдельно учебнику (пособию); был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись.

Резюме принимаются до 1 марта текущего года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

I. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) для учителей начальной школы (1 кл.), учителей начальной школы по математике (1–3 кл.) и дошкольных педагогов, 72 ч. Группы формируются в сентябре.

Стоимость всех курсов в АПК – 300 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ППРО.

II. 2–3 февраля 2007 г. – Всероссийское совещание преподавателей педколледжей и педвузов по проблеме подготовки специалистов к работе по Образовательной системе «Школа 2100».

III. 19–20 марта 2007 г. состоится XI Всероссийская конференция региональных представителей ОС «Школа 2100» по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

Авторский коллектив ОС «Школа 2100» совместно с МИОО проводит курсы повышения квалификации по комплекту Образовательной системы «Школа 2100» для учителей начальной школы (1–4 кл.) г. Москвы. Занятия будут проходить с сентября 2006 г. по январь 2007 г. (72 ч.) каждый четверг с 15.00 по адресу: ул. Тимирязевская, д. 34, (м. Савеловская). Курсы проходят на бюджетной основе. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации МИОО.

На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу): (495) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»). E-mail: balass.isd@mtu-net.ru.

Проблема выбора образовательной программы учителем начальных классов

М.В. Дубова

Появление большого количества новых образовательных программ в начальном звене обучения можно отнести к закономерным процессам развития педагогической науки и практики настоящего времени. За последнее десятилетие их количество выросло до девяти («Школа России», «Школа 2100», «Школа XXI века», «Гармония», «Классическая начальная школа», «Перспективная начальная школа», «Планета знаний», система Л.В. Занкова, система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), не считая вариативных учебных комплектов в рамках одной образовательной модели и отдельных, существующих вне определенного проекта предметных линий. Столь интенсивный «прорыв» в области создания различных программ обучения младших школьников в значительной степени связан с тем, что сохранявшаяся долгие годы государственная монополия на создание учебников не допускала развития иных образовательных концепций. Можно предположить, что в ближайшем будущем частота появления новых программ заметно сократится, а деятельность авторов существующих УМК будет направлена на их совершенствование с учетом результатов мониторинга умений и навыков учащихся, а также замечаний и пожеланий учителей, работающих по этим программам.

Многообразие образовательных программ делает актуальной проблему выбора учителем программы обучения для своего класса. У педагогов возникает множество вопросов к создателям УМК и методическим службам, от-

вечающим за их реализацию на практике. Вот основные из этих вопросов.

– Каковы должны быть критерии выбора образовательной программы обучения? В какой мере необходимо учитывать психологическую готовность будущих первоклассников, уровень их интеллектуального развития, социальный компонент (место проживания – город или сельская местность)?

– Каковы результаты апробирования предлагаемых программ обучения?

– Какой комплект наиболее эффективен в обучении младших школьников? Будет ли равноценным выбор любого из них? Способны ли они заменить традиционный комплект?

– Учебник какого автора предпочтительнее в той или иной предметной линии?

– Как учитель может сделать выбор, не имея на руках всех комплектов предлагаемого перечня и соответствующей информации по каждому из них?

С целью выявления реальной ситуации использования образовательных программ в практике начального обучения общеобразовательных школ Республики Мордовия нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 124 учителя начальных классов (выборка случайная), причем городских и сельских школ в выборке было поровну. Анкета включала следующие вопросы.

1. Влияет ли месторасположение школы (город или сельская местность) на выбор образовательной программы обучения?

2. Как осуществляется выбор образовательных программ в школах республики?

3. Каким образовательным программам среди существующих на сегодняшний день учителя отдают предпочтение?

Полученные данные мы для удобства представили в виде таблиц, первая из которых отражает существующую зависимость между местораспо-

ложением школы и выбором программы обучения.

Таблица 1

**Образовательная модель
и месторасположение школы**

Образовательная модель	Городские школы		Сельские школы	
	Количество классов	В %	Количество классов	В %
«Школа России»	34	54,8%	56	90,3%
«Школа 2100»	16	25,8%	4	6,5%
«Начальная школа XXI века»	4	6,5%	2	3,2%
«Гармония»	2	3,2%	–	–
Система Л.В. Занкова	6	9,7%	–	–

В подавляющем большинстве сельских школ (более 90%) учителя работают по традиционной программе «Школа России», преобладание которой среди других связано в большинстве случаев с финансовыми проблемами. В городских школах республики распространение вариативных и развивающих программ происходит активнее: примерно половина из опрошенных учителей имеют возможность работать по новым программам. Таким образом, социальный компонент на сегодняшний день является одним из существенных при выборе учителем того или иного УМК.

Анализ документов Минобрнауки РФ, статей специальной периодической печати по освещению процесса внедрения программ обучения младших школьников показывает, что вопрос добровольности в выборе учителем программы обучения для своего класса не поднимается, поскольку является вполне закономерным и естественным. На самом же деле ситуация складывается иначе.

В табл. 2 отражены реальные основания выбора образовательной программы, указанные учителями в ходе опроса (заметим, что количественный показатель не соответствует количеству опрошенных, так как в некоторых случаях учителя называли более одной причины). Доля админист-

Таблица 2

Выбор программы обучения

Причины выбора	Количество голосов	В %
По рекомендации администрации школы	79	47,1%
По отзывам коллег	37	21,2%
По рекомендации психолога (учет готовности учащихся к обучению)	14	8,3%
Выбор на основе анализа существующих программ обучения	12	7%
После прохождения специальных курсов	12	7%
По желанию родителей	12	7%
С целью повышения собственного методического уровня	4	2,4%

ративных рекомендаций в вопросе выбора программы обучения учителем составляет около 50%, причем, как показывает исследование, этот показатель наиболее высок в сельских школах. В городских школах ситуация складывается благоприятнее: распределение образовательных программ происходит более равномерно, доля административного влияния на учителя сказывается значительно меньше, учителя шире используют возможность обучения по новым образовательным системам на специально организованных курсах. После встречи с авторами учебников и методистами образовательных проектов у учителей меняются критерии выбора программы для своего класса, т.е. происходит естественный переход от интуитивного выбора к выбору на рациональных основаниях.

Интересным, на наш взгляд, было выявление предпочтения учителями существующих сегодня в практике начального образования целостных моделей обучения (табл. 3).

Учителям предлагалось ответить на вопрос: какую образовательную программу Вы выделяете особо и почему? Показательно, что большинство учителей (30,6%) не отдали приоритета

Таблица 3
Приоритет образовательных программ

Образовательная программа	Количество голосов	В %
«Школа 2100»	32	25,8%
«Перспективная начальная школа»	18	14,5%
«Школа России»	10	8,1%
Система Л.В. Занкова	10	8,1%
«Начальная школа XXI века»	6	4,8%
«Гармония»	4	3,2%
«Планета знаний»	2	1,6%
Не выделяю особо никакую программу, так как в каждой есть свои преимущества и недостатки	4	3,2%
Не могу выделить какую-либо одну программу по причине отсутствия информации обо всех существующих программах	38	30,6%

ни одной программе, обозначив причиной недостаток информации обо всех существующих ныне моделях образования.

Среди выделенных программ наибольшее количество голосов было отдано УМК «Школа 2100». В качестве его преимуществ учителя указывают наличие преимуществ программ дошкольного, начального и среднего звеньев образования, системность изложения материала, а также эффективный, на взгляд учителей, деятельностный метод обучения младших школьников.

Достаточно большое количество голосов отдано УМК «Перспективная начальная школа». Это связано с тем, что на сегодня это первый проект в российском образовании, специально разработанный для сельской, в том числе малокомплектной, школы (при этом не исключается использование данного УМК и городскими школами).

Часть учителей отдали дань традиции: по их мнению, программа «Школа России», не рассчитанная на какую-либо специальную подготовку детей, оптимально соответствует возрастным возможностям младших школьников.

Необходимо отметить, что почти все учителя, выбравшие развивающую систему Л.В. Занкова, с сожалением отмечают факт исключения из системы учебника чтения З.И. Романовской «Живое слово».

Понятно, что доля объективности в особом выделении образовательной программы среди прочих очень невелика. Это связано с тем, что:

- у учителя нет достаточной информации обо всех существующих УМК (данные опроса показывают, что среди опрошенных только 37% приняли участие в специальных курсах по ознакомлению с целостными моделями начального образования);

- в периодической печати практически не освещаются результаты мониторинга ЗУН учащихся, обучающихся по той или иной программе;

- время возникновения и скорость распространения образовательных программ различны (так, например, программа «Планета знаний» появилась в нашей республике недавно, поэтому она не набрала большого количества голосов);

- активность соответствующих методических служб по внедрению образовательных проектов также различна, что, безусловно, сказывается на результатах опроса.

На наш взгляд, проблема выбора учителем образовательной модели состоит из ряда не решенных на сегодня вопросов как объективного, так и субъективного характера. К первым можно отнести те, решение которых во многом зависит от органов государственной власти в сфере образования на федеральном и региональном уровнях. Это:

- 1) преодоление существующего разрыва между внедрением УМК и обучением педагогов теоретическим и методическим аспектам образовательного проекта;

- 2) расширение теоретических и прикладных научных исследований в области результативности обучения младших школьников по различным образовательным моделям;

3) усиление работы по подготовке лекторских кадров для институтов повышения квалификации учителей, пединститутов и педучилищ с целью оказания методической поддержки педагогам, осваивающим новые технологии обучения;

4) организация курсов по повышению квалификации и переподготовке учителей, методистов, преподавателей и руководителей органов образования по проблематике, связанной с инновационными образовательными проектами начального обучения, их возможным положительным и отрицательным влиянием на учащихся разных категорий и разного состояния здоровья;

5) проведение научного анализа учебно-методических комплексов и создание объективных критериев для выбора учителем образовательной модели с учетом субъективных характеристик как педагога, так и учащихся;

6) содействие обеспечению общеобразовательных учреждений, реализующих ту или иную образовательную технологию, учебно-методическими комплектами и сопутствующими методическими материалами.

Вторая группа вопросов, отнесенных нами к субъективным, касается личностных умений учителя в оценке образовательной модели обучения, а именно речь идет об аналитических и диагностических умениях, которых, как показывает практика, зачастую недостает начинающему учителю. К ним можно отнести следующий перечень профессиональных умений:

1) осуществление содержательного анализа образовательной программы и учебных комплектов по предметам;

2) оценка вариативного проекта с точки зрения его новизны, т.е. выявления уровней конкретизации, дополнения или преобразования;

3) соотнесение уровня готовности учеников своего класса с особенностями той или иной образовательной системы;

4) способность к рефлексии в ходе реализации той или иной педагогической технологии и ее корректировке в рамках заложенных в ней принципов и концептуальных идей;

5) анализ собственного педагогического опыта, соотнесение собственных интеллектуально-психологических и профессиональных возможностей с работой по новому образовательному проекту;

6) стремление к постоянному самообразованию в области выбранной системы обучения.

Проведенное нами анкетирование показало, что большинство педагогов неформально подходят к проблеме выбора и апробирования новых программ обучения. У них возникает множество пожеланий к создателям вариативных УМК и методическим службам, отвечающим за их реализацию. Перечислим основные из них:

- при создании программы учитывать реальное состояние здоровья и уровень развития современных детей, нередко отклоняющиеся от нормы;

- не допускать необоснованной загрузки учебников для начальной школы программным материалом из среднего звена;

- учитывать преемственность со средней школой;

- уменьшить стоимость учебников;

- разработать различные формы учета и контроля ЗУН и диагностики развития ребенка;

- разработать программу для национальных малокомплектных школ;

- сопровождать учебные комплекты наглядными пособиями*;

- освещать в периодической печати результаты мониторинга обучения младших школьников по традиционной, вариативным и альтернативным программам;

- разработать научно обоснованные критерии выбора учителем программы обучения для своего класса;

* Учебные комплекты Образовательной системы «Школа 2100» оснащены наглядными пособиями.

– шире представлять альтернативные и экспериментальные программы обучения младших школьников;

– проводить ежегодные семинары для учителей (как на региональном, так и на российском уровне), на которых должны обсуждаться итоги обучения младших школьников по разным программам;

– создать в республике специализированные центры целостных образовательных моделей начального обучения;

– активно содействовать организации специальных курсов (в том числе их финансовому обеспечению), встреч с авторами учебников и т.д.

Реализация на практике перечисленных направлений поможет учите-

лю самостоятельно ориентироваться в существующих сегодня образовательных программах, вырабатывать собственное мнение в оценке рассматриваемых программ и учебников, выявлять их достоинства и недостатки, а также переориентировать свое сознание с действий «по рецептам» на выработку собственной педагогической позиции.

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института, г. Саранск, Республика Мордовия.

Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» и Учебно-методический центр «Школа 2100» объявляют **Всероссийский интеллектуально-личный марафон «Твои возможности – 2007»**. К участию в организации марафона приглашаются руководящие органы, институты повышения квалификации педагогических кадров, региональные отделения, поддерживающие Образовательную систему «Школа 2100», образовательные учреждения, учителя и ученики, работающие по нашей системе в начальной и средней школе.

Интеллектуально-личный марафон проводится силами педагогов и всех заинтересованных лиц при поддержке Учебно-методического центра «Школа 2100» в 3 этапа: **школьный (октябрь), городской (декабрь), региональный (январь)**.

Материалы марафона (условия проведения, задания туров) будут размещены на сайте УМЦ «Школа 2100».

С опытом проведения интеллектуально-личностного марафона в 2005/2006 учебном году в Удмуртской Республике вы можете познакомиться на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После» № 4 за 2006 год. Материалы журнала размещены также на сайте www.school2100.ru.

Мы приглашаем к участию всех, кто разделяет идеи Образовательной системы «Школа 2100», и ждем ваши заявки по телефону-факсу в Москве: (495) 368-42-86, по электронной почте www.school2100.ru или balass.izd@mtu-net.ru до 25 сентября 2006 г., где просим указать:

- кто является организатором марафона (учреждение, координатор, контактные телефоны с указанием кода города, электронный адрес);
- состав участников марафона (какие школы, какие классы, сколько их).

Пусть наши дети поверят в свои возможности!

**Технические навыки чтения
и технология их формирования
в период первоначального обучения**

Г.Г. Мисаренко

Уверенное владение навыком чтения – одно из основных условий успешности детей в учении. Однако читательские навыки сегодняшних школьников вызывают серьезную тревогу и у педагогов, и у родителей.

Причины нарушений в сфере читательской деятельности давно находятся в поле зрения специалистов и достаточно хорошо изучены. Однако в большинстве работ они рассматриваются с точки зрения нейрофизиологии и нейропсихологии и в меньшей степени связываются с методикой обучения. Вместе с тем **способы обучения оказывают решающее влияние на становление навыка**: они могут как компенсировать недостатки развития механизмов чтения у ребенка, так и затруднить его научение. Сегодня практикующие педагоги отмечают, что **известные методики работают все с меньшим и меньшим коэффициентом полезного действия**. Причина этого, на наш взгляд, кроется в том, что в последние десятилетия во внутреннем мире детей произошли определенные изменения, обусловленные различными внешними факторами современной жизни, но эти изменения пока не отразились в методике обучения чтению.

В частности, **одним из таких факторов**, и весьма существенным, является активное (можно даже сказать – агрессивное) вытеснение книг, настольных игр и печатных картинок электронными играми. В этих условиях зрительное восприятие ребенка формируется уже иначе, нежели в те годы, когда разрабатывались действующие методики обучения чтению.

Что же означает это «иначе»?

Согласно теории Г. Гельмгольца наиболее отчетливое зрительное восприятие осуществляется в центральной впадине сетчатки глаза, куда информация поступает через зрачок. По мере удаления от центра острота зрения уменьшается. Если оптическое раздражение попадает на боковую область сетчатки, оно воспринимается расплывчато и неясно, и сразу же глаза бессознательно и произвольно поворачиваются к источнику раздражения, помещая его в фокус зрения. Рассматривая огромный трехмерный мир или небольшую неподвижную картинку, глаза все время «бегают», т. е. хаотично двигаются, сначала произвольно фиксируясь на отдельных элементах, от которых пришел импульс-раздражитель, рассматривают их и откладывают в память, а затем уже произвольно могут возвращаться к отдельным фрагментам, чтобы лучше разглядеть их и соотнести с общим сюжетом. Так собирается целостный смысловой образ; при этом происходит аналитико-синтетическая мыслительная работа, подобная той, которую ребенку впоследствии нужно будет осуществлять при чтении, развивается устойчивость зрительного внимания. И что самое важное – внимание сфокусировано в том месте, куда обращен зрачок, ибо здесь находится главная, наиболее значимая информация.

В ситуации электронной игры действуют иные механизмы. Зрачок глаза прикован к центральному движущемуся объекту, например человечку, но внимание ребенка при этом должно быть направлено не на человечка, а на пространство, окружающее его, чтобы вовремя отреагировать на опасность. Другими словами, наиболее значимой является та информация, которая поступает через боковое зрение. И чем больше времени ребенок уделяет электронным играм, тем в большей степени его мозг привыкает считать главной ту информацию, которая находится вокруг объекта. Происходит смещение ценностных аспектов, ведущее к трудностям чтения,

а именно: то, к чему обращен зрачок (т.е. буквы и слова), не осознается как главный предмет внимания.

Помимо этого, в электронных играх не развивается умение целенаправленно рассматривать объект, поскольку в анализе нуждается не он, а окружающая среда. Современные дети уже не дают себе труда длительно и внимательно разглядывать что-то, ограничиваясь лишь беглым взглядом. В результате замедляется или деформируется развитие аналитико-синтетической деятельности, в частности, не формируется умение следовать данному образцу (что является базой любого обучения), потому что образец сначала необходимо хорошенько разглядеть и проанализировать с внешней, визуальной стороны, а уже потом – и со стороны внутренней, смысловой.

Теперь спроецируем такой деформированный механизм зрительного восприятия на процесс чтения.

У начинающего читать ребенка главным объектом восприятия становится буква. Его глаза последовательно фиксируются на каждой букве, составляющей слово. При этом они должны двигаться по строке слева направо, что уже само по себе трудно для ребенка, не привыкшего сознательно и произвольно управлять движением глаз. Зрительный импульс от буквы поступает в мозг, соотносится с определенной фонемой и кинемой (артикуляционным укладом), опознается и откладывается в оперативную память для последующего слияния звуков в слоги, а слогов – в слово. Сложная работа, требующая значительных волевых усилий! И эта работа совершается примерно в тех же условиях, что и электронная игра, т.е. в условиях произвольного внимания. Здесь неизбежно включаются привычные механизмы восприятия окружающего поля через боковое зрение, и таким образом соседние буквы начинают влиять на читаемую, создают дополнительные «шумы». В результате возникают ошибки.

В последние годы офтальмологи указывают педагогам на тенден-

цию снижения бинокулярного зрения. Медики также отмечают ослабление у детей глазных мышц, в результате чего одно глазное яблоко может двигаться чуть быстрее другого. В результате восприятие объекта искажается – прямые линии искривляются, неподвижное начинает смещаться, нарушаются пропорции и пр.

Помимо проблем со зрением необходимо обратить внимание и на свойственную детям **слабость регуляции нервных процессов.** В начале обучения чтение слова вызывает сложнейшую смену возбудительных и тормозительных процессов: стимульный импульс от буквы или группы букв (будем называть их единицами чтения) должен «оттормозиться», ему на смену приходит импульс от следующей единицы чтения и т.д. При слабости механизмов регуляции отдельные импульсы продолжают влиять на процесс чтения, и ребенок читает *молотолок* (вместо *молоток*), *за машиной* (вместо *за машиной*). Сказывается и влияние произносительных особенностей. В силу несовершенства артикуляции ребенку трудно произносить изолированный согласный звук без призвука гласного, и он читает *баба-шека* (вместо *бабушка*).

Соединив вместе указанные факторы и присовокупив к ним другие, которые освещены в специальной литературе, но остались за рамками данной статьи, мы поймем, какое огромное нервное напряжение испытывает наш маленький ученик при чтении.

Теперь обратимся к традиционной методике обучения. Учитель знакомит ребенка со звуком как исходным материалом и буквой как обозначающим его знаком. Поскольку методика нацелена на послоговое чтение, то эта буква сразу же начинает предъявляться в сочетании с другими буквами, образующими слог. Мы не будем останавливаться на трудностях слияния букв/звуков в слоги, а слогов – в слова: они всем хорошо известны. Здесь речь пойдет о другом – о существующем в методике **неоправданном**, на наш взгляд, **стремлении поскорее перейти**

к пониманию смысла прочитанного, т.е. к смысловому чтению, несмотря на то что специалистами достаточно аргументированно и подробно раскрыты психологические механизмы и последовательные стадии формирования навыка чтения.

Известно, что чтение представляет собой сложный акт, который включает **технические навыки и процесс понимания смысла читаемого**. Эти две составляющие находятся между собой в теснейшей взаимосвязи – совершенная техника приводит к быстрому и точному пониманию смысла, а более легкий в смысловом отношении текст читается быстрее и без ошибок. Однако эта взаимосвязь в полной мере осуществляется только у бегло читающего человека. А у ребенка, который еще обучается этому трудному делу, отчетливо прослеживается иная иерархическая связь: главенство технических навыков. Ведь если ребенок не может быстро и безошибочно опознать букву, прочесть ее в сочетании с последующими, синтезировать слово, а затем соотнести прочитанное орфографически слово с его орфоэпическим аналогом, имеющимся в его памяти, – другими словами, раскодировать написанное слово, – то он не поймет (или поймет с большим трудом) во всей полноте смысл даже хорошо узнаваемого по сюжету предложения, не говоря уже о тексте.

На основании изложенного можно вполне однозначно сделать вывод: современный ребенок в большей степени, чем дети 70–80-х годов, нуждается в тщательном и неторопливом формировании технических навыков чтения. Чтобы убедиться в этом, достаточно послушать, как читают сегодняшние восьми- и девятиклассники, причем не худшие из учеников. Их чтение лишено плавности и выразительности и больше похоже на прыжки кенгуру: они делают частые паузы для того, чтобы сначала про себя прочесть и опознать одно или несколько слов, потом произносят их вслух, зачастую делая те же ошибки, что и младшие школьники, причем эти паузы в предло-

жении не всегда совпадают со смысловыми. При такой технике чтения затруднено понимание даже прямого смысла текста, не говоря уже об информации, скрытой «между строк».

Вместе с тем в существующих букварях упражнения на развитие и автоматизацию технических навыков чтения встречаются очень редко, зато много текстов, а то и стихов, понимать которые в несколько раз труднее, чем прозаический текст. Торопясь переключить ребенка на работу со смыслом прочитанного, мы нарушаем естественный психологический процесс формирования навыка чтения и создаем условия для появления и закрепления ошибок чтения, обусловленных сформированными техническими навыками раскодирования или, по классификации С. Борель-Мезонни, «ложной» дислексии.

В чем же заключаются те коррективы, которые необходимо внести в методику обучения чтению?

В **технологизации** этого процесса.

Становление навыка чтения является по своей сути таким же технологическим процессом создания продукта, как, например, шитье платья, а следовательно, может рассматриваться как цепь последовательных периодов, этапов, операций.

Прежде всего обучение чтению целесообразно разделить на **три периода – первоначальное обучение** (то, что обычно называют обучением грамоте), **формирование читательских умений и развитие читательской компетентности**. Первый период охватывает время предшкольной подготовки (либо первый год обучения в школе), второй – начальную ступень школьного обучения, третий – среднюю и старшую ступень.

Главная цель первоначального периода обучения чтению, которому посвящена данная статья, – формирование полноценных технических навыков чтения (раскодирования). Конечный продукт – умение плавно, без ошибок читать предложение и понимать его прямой и скрытый смысл. Методиче-

ская основа – технологический план, где поэтапно представлены все операции, которыми ребенку необходимо овладеть, – от первого знакомства с буквами до анализа содержания предложения (одного или в составе небольшого текста из 2–4 предложений). Овладение этими операциями распределено во времени согласно этому же плану. Предполагается, что качественная реализация каждого этапа должна привести к качественному же результату.

Осуществление технологического плана может брать свое начало на уровне дошкольной подготовки, а может уходить далеко в дошкольное детство и обеспечить действительно содержательную преемственность между дошкольным развитием и начальным школьным обучением. В зависимости от условий старта технологический план имеет несколько разное содержание.

На уровне дошкольного образования первым этапом технологической цепи является знакомство с буквами русского алфавита, упражнения на закрепление их в памяти и быстрое опознавание, что вполне возможно уже в 4-летнем возрасте и даже чуть раньше, ибо на том уровне развития, когда ребенок способен отличить предмет, который называется «шкаф», от предмета, который называется «дверь», он способен также отличить предмет, называемый «а», от предмета, называемого «бэ».

Второй этап включает в себя формирование операции слияния букв в слоги и умения читать слоги (в том числе слоги-слова) различной структуры, от *ма* до *всплеск*, и слова, состоящие из слогов отрабатываемой структуры. При этом освоение структуры слогов проходит в определенной последовательности: *ма, мак, сто, кран* и т. д.

Третий этап технологического плана содержит упражнения в чтении и опознавании слов, словосочетаний, а в конце этапа – и небольших простых предложений с пониманием всей полноты заключенной в них информации.

Так, например, словосочетание

большая картина содержит в себе информацию о предмете, о жанрах живописи (портрет, пейзаж, натюрморт и т.д.), о художниках (например, Рокотов, Левитан и др.), о месте нахождения картины (комната, зал, картинная галерея, музей) и т. п.

Технологический план, каждый этап которого разбит на последовательные звенья, можно использовать не только в процессе обучения детей чтению, но и для коррекционной работы. Прослеживая уровень сформированности каждой операции, педагог может найти то звено технологической цепи, где у ребенка произошел сбой, и восстановить недостающее специальными упражнениями.

На уровне дошкольной подготовки (или первого года обучения в школе) формирование технических навыков чтения осуществляется также в три этапа.

Первый этап – подготовительный, в течение которого дети уточняют имеющиеся у них знания обо всех буквах русского алфавита (или знакомятся с ними), соотносят их со звуками, различают и опознают буквы в разных шрифтах и положениях, находят заданные буквы в словах и маленьких текстах (по методу «корректирующей пробы»), конструируют их и пр. Так осуществляется относительное выравнивание стартовых возможностей детей. Основное внимание здесь уделяется развитию зрительных функций и отработке ясного и отчетливого произношения слов и предложений. Одновременно дети учатся читать слоги первых двух структурных групп *он, мы, дом* и слова, составленные только из этих слогов (без стечения согласных) – типа *луна, малина, замок, самокат*.

На втором этапе (самом длительном) дети в другой последовательности повторяют буквы группами. Умение читать последовательно развивается на материале слогов следующих структурных групп со стечением согласных: *сны, иск, гром, корм, вздох, гвоздь*. Ученики читают слова, составленные из подобных слогов в разной комбина-

ции: *сли-вы, шлан-ги, ра-дость* и т.п., распространенные словосочетания и небольшие предложения, состоящие из слов отработанной структуры. Значительное внимание уделяется развитию умения соотносить прочитанное слово с его лексическим значением («узнавать» его).

На третьем этапе дети знакомятся с порядком букв в алфавите, читают распространенные предложения из 5–6 слов и небольшие тексты в 3–4 строчки, состоящие из коротких предложений. Проводится работа над пониманием смысла прочитанного. Дети наблюдают возможности языка для выражения мыслей и эмоций, учатся рассказывать о своих наблюдениях над словами и прочитанными текстами, о своих действиях в ходе выполнения того или иного задания.

В ходе обучения на обоих уровнях (дошкольном и школьном) осуществляется большая работа по уточнению лексического значения слов. Дети знакомятся с явлением синонимии и антонимии (термины «синоним», «антоним» даются ознакомительно, без обязательного их использования всеми детьми), учатся понимать эпитеты и сравнения (без терминов), прямое и переносное значение слов. При составлении предложений и ответов на вопросы дети упражняются в подборе слов, наиболее точно выражающих суть заключенной в предложении информации, его эмоциональную и смысловую окраску. Равнозначное внимание уделяется осмыслению грамматического строя родного языка, развитию смысловой догадки и т. д.

Важное значение придается развитию умения произвольно владеть голосовым и артикуляционным аппаратом, пользоваться выразительными средствами устной речи (силой и тембром голоса, интонацией, логическим ударением, смысловыми паузами), при этом четко и ясно произнося слова. Другими словами, идет целенаправленная и тщательная подготовка детей к смысловому чтению текстов.

Освещая технологию формирова-

ния навыка раскодирования, скажем несколько слов о фонемном анализе, который в педагогической практике прочно слился с процессом обучения чтению. Детей принуждают проводить этот анализ и к месту, и не к месту, причем последнее, к сожалению, встречается значительно чаще, в результате чего сегодня фонемные операции фактически потеряли свои прикладные функции и превратились в искусство ради самого искусства.

В представленной здесь технологии дети при обучении чтению оперируют звуками без их подробной фонетической характеристики и в слуховой тренировочной работе преобладают операции синтеза, необходимые для опознавания прочитанного по частям слова: *к-о-ш-к-а = кошка, че-мо-дан-чик = чемоданчик*. А все знания о классификационных характеристиках звуков, как и умение производить фонемный анализ слова, формируются у детей в процессе обучения письму, ибо они являются операциями кодирования слова, в ходе которого нужно выбирать ту или иную букву для обозначения звука. Другими словами, при чтении преобладает синтез, при письме – анализ.

Эпоха информационного мышления, в которую мы входим вместе со всем цивилизованным миром, требует от педагогов кардинального изменения парадигмы обучения детей. И от того, насколько быстро мы сможем перестроиться, зависит, не побоимся громких слов, наше будущее.

Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области.

Родительские стереотипы и реальности школьной жизни

М.Н. Емельянова

Каждый год первого сентября вместе с тысячами первоклассников мысленно усаживаются за парты их родители и воспитатели детского сада. Взрослые держат своеобразный экзамен – именно сейчас, за школьным порогом, будут оцениваться плоды их воспитательных усилий.

Чем выше социальный статус родителей, тем более требовательны они к школьным достижениям ребенка, так как окружающие (родственники, друзья, коллеги, соседи) именно по отметкам судят о способностях ребенка, прогнозируют его будущие профессиональные успехи и всеобщее восхищение вызывает отличник, а не троечник.

Можно понять гордость взрослых, чьи дети чувствуют себя в школе уверенно, добиваются первых успехов. А что испытывают родители, ребенок которых начинает отставать в учебе, не справляется с новыми требованиями, теряет интерес к школе? Естественно, они начинают искать причины проблемных ситуаций и варианты их решения.

Попробуем проанализировать самые распространенные установки родителей по поводу путей достижения ребенком хорошей успеваемости и соблюдения школьных правил.

1. Если у ребенка в детском саду на занятиях все получалось хорошо и воспитатель его хвалил, то и в школе у него также все будет хорошо получаться и учитель будет его хвалить.

Может быть, все так и будет. Однако надо понимать, что с переходом из детского сада в школу меняется коллектив сверстников, на фоне которых ребенок может выглядеть

менее или, наоборот, более способным; меняется педагог, а следовательно, меняются требования к детям, да и характер отношений между учителем и учеником принципиально иной; меняется, наконец, вид деятельности: на первое место выходит учеба, где ребенку важно проявить свои умственные способности, а не личностные качества. Именно этими изменениями и обусловлена проблема адаптации ребенка к школе, и понять, насколько комфортно ему там будет по сравнению с детским садом и являются ли его учебные успехи случайными или закономерными, можно будет как минимум через полгода.

2. Если привлечь учителя к обучению ребенка в качестве репетитора, то успеваемость повысится.

Занятия с опытным репетитором, несомненно, положительно скажутся на успеваемости ученика. Но в роли репетитора не должен выступать учитель, в классе у которого учится ребенок. В противном случае возникает подмена основной деятельности учителя платной услугой. К тому же помощь репетитора должна быть временной (в период усвоения наиболее сложных тем или ликвидации пробелов в знаниях), а не постоянной. Если ребенок без помощи репетитора не справляется с программой, необходимо задуматься о соответствии способностей ребенка и требований школы, в которой он обучается.

3. Если поздравлять учителя с праздниками или оказывать ему активную помощь в организации педагогического процесса (быть членом родительского комитета, водить детей в поход, цирк, выступать на родительских собраниях, организовать ремонт в классе и т.п.), то ребенок будет учиться лучше.

Поздравление учителя с праздником с подношением ему букета цветов, торта, конфет и оказание помощи в организации педагогического процесса не является обязательным условием обучения ребенка в школе и не должно оказывать влияние на его успева-

емость. Если же родители по собственной инициативе подключаются к педагогическому процессу с расчетом, что их ребенок будет лучше учиться, то со стороны учителя будет неправильным поставить ученику вместо тройки четверку, учитывая активную помощь его родителей. Да и сами родители должны быть заинтересованы в прочных знаниях ребенка, а не в хороших отметках.

Учитель может дополнительно позаниматься с ребенком, уделить ему побольше внимания на уроке (подойти и посмотреть, как он выполняет задание; попросить ответить на вопрос), посадить его за парту, находящуюся в первой трети класса, а также уделить время самим родителям, дав им индивидуальную подробную методическую или психологическую консультацию по волнующим проблемам обучения и воспитания их ребенка.

4. Если пообещать ребенку вознаграждение (поход в цирк или желанную игрушку) за успехи в учебе, то ребенок будет с большим желанием и ответственностью относиться к учебной деятельности.

Действительно, такой метод поощрения может оказаться эффективным. Однако у него есть и обратная сторона.

Во-первых, если родители дали обещание, что за успехи в учебе будет торт, игрушка, поход к кафе, велосипед, компьютер, сотовый телефон или автомобиль, то необходимо его выполнить (уговор дороже денег!). Ведь ребенок выполнил свое обещание (написал контрольную работу на «отлично», закончил четверть без троек, не получил ни одного дисциплинарного замечания, исправно выполнял свои домашние обязанности и т.п.), преодолевая препятствия, поэтому он и от родителей ждет того же и ему не важно, есть у вас сейчас время и финансы или нет, об этом надо было думать, когда обещали.

Во-вторых, маленькие дети иногда очень ловко манипулируют взрослыми. Не получится ли так, что после

двух-трех таких договоренностей ребенок сам начнет ставить условия: «Папа, а если я закончу учебный год без троек, то что мне за это будет?» Ожидающему предстоящего вознаграждения, ребенку не важно, за что и как он получил пятерку, ему важно любыми путями эту пятерку получить.

5. Если учитель не делает ребенку никаких замечаний, то, значит, все хорошо.

Учитель один, а детей двадцать пять. Есть случай, а есть система. Учитель в первую очередь вызывает на разговор тех родителей, чьи дети систематически нарушают дисциплину, опаздывают на уроки, забывают школьные принадлежности, не выполняют домашние задания, отстают в усвоении учебного материала. Поэтому, чтобы случайные ситуации не перешли в ряд систематических, родители, забывая ребенка из школы, должны сами поинтересоваться, как прошел день, что у ребенка получается, а что нет, как он общается с одноклассниками. Чем чаще родители задают такие вопросы учителю, тем внимательнее он будет наблюдать за поведением вашего ребенка. Однако следует знать меру и не быть назойливыми и формулировать свои вопросы надо так, чтобы не чувствовался подтекст «А ну-ка, я сейчас проверю...».

6. Если ребенок с трудом осваивает школьную программу, то бесполезно напрягаться – не всем же быть гениями.

«Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь...» Можно мечтать, что способности у ребенка проявятся уже в зрелом возрасте, как, например, у А. Эйнштейна или Ч. Дарвина. Автор текстов более 500 песен Лариса Рубальская закончила 9 классов с такой характеристикой: «Особых способностей к учебе не наблюдается, в институт поступать не рекомендуется». Однако такие случаи далеко не самые распространенные и надеяться на то, что свершится чудо и в ребенке со временем проснутся выдающиеся способности, не стоит. Любое храни-

ческое заболевание начинается с едва заметных симптомов, и если не предпринимать никаких мер, то со временем ситуация усложняется и «Боржом» пить уже будет поздно. Да, дети разные и не из всех вырастают гении, но если на все махнуть рукой с начальной школы, то ребенок не доучится до 9-го класса и лишится возможности поступить в училище или техникум, а это уже ступень профессионального образования и определение жизненного пути.

7. Если ребенок плохо учится, то его оставят на второй год или вовсе отчислят из школы.

Учеников 1–9-го классов можно оставить на повторное обучение при наличии академической неуспеваемости по двум или более предметам только с согласия родителей.

За неуспеваемость могут отчислить учеников 10–11-го классов, но только в том случае, когда это условие записано в уставе образовательного учреждения.

Учеников 1–9-го классов могут отчислить только в том случае, если действия ребенка представляют угрозу для других детей. Но и в этом случае процедура отчисления не проста.

8. Если ребенок не горит желанием выполнять домашнее задание, то и не надо его заставлять, чтобы не отбить интерес к учебе.

Если ребенок не горит желанием выполнять домашнее задание, то интерес к учебе у него уже отсутствует. Скорее всего причина нежелания заниматься заключается в том, что учеба дается ребенку с трудом, а любому человеку нравятся те виды деятельности, где у него все хорошо получается и можно переживать успех и гордость за себя. Принуждение ситуацию не исправит, необходимы более изысканные способы влияния – например, рассказ о человеке, который сегодня популярен и успешен (его образ должен быть понятен и близок ребенку), но у которого, когда он был маленьким, тоже многое не получалось: он не любил читать, не любил математику, или почерк

у него был еще хуже, чем у тебя. Все познается в сравнении, и ребенок должен убедиться, что его ситуация не так уж безнадежна – бывают случаи еще хуже.

9. Если начать выполнять домашние задания с трудных упражнений (после которых ребенок утомится), то под конец занятий останутся легкие задания, требующие меньше сил и времени.

Перед выполнением домашних заданий надо составить план. Пусть ребенок перечислит весь объем заданного и сам определит, какие задания на данный момент времени являются для него сложными, а какие – простыми. Начать надо с простого задания по любимому предмету – это создаст учебный настрой и послужит своеобразной умственной разминкой. Далее переходим к более сложному заданию, потом к самому сложному, а потом степень сложности должна снижаться, так как ребенок устал. Если начать с самого сложного задания, которое вызывает негативные эмоции, то этот негатив закрепится в сознании ребенка и будет автоматически возникать всегда, когда ему будут говорить: «Освобождай стол, доставай учебники. Вспоминай, что вам задали, – сейчас будем заниматься».

10. Если ребенок после школьных уроков прыгает, носится как угорелый, кричит и смеется, то это значит, что он не устал. Если бы он действительно устал, то у него бы сил не было так скакать.

Всем нам знакома ситуация, когда дети со звонком вырываются из класса или из школы. Они, как обезьянки, висят, уцепившись за что только можно, крутятся, кричат, носятся туда-сюда. Они потому и бегают, что очень устали от статической нагрузки, связанной с вынужденной позой за партой, потому и кричат, что им нужна эмоциональная разрядка, потому так рады заняться новым видом деятельности – движением.

Учителя и родители должны учитывать, что с началом школьного обуче-

ния двигательная активность ребенка снижается на 50%. Не стоит пренебрежительно и скептически относиться к так называемым малым формам физического воспитания – гимнастике до занятий, физкультминуткам на уроках и во время выполнения домашних заданий, подвижным играм на переменах – все это благотворно влияет на функционирование всех систем организма и прежде всего на центральную нервную систему, позволяет повысить работоспособность, «отодвинуть» утомление.

11. Если ребенок опоздал на урок, забыл учебник, дневник, спортивную форму или сменную обувь, то его не допустят до уроков.

Отстранение от занятий – это мера дисциплинарного взыскания. Для того чтобы его применить, нужно иметь веские основания. Конечно, родители должны следить, чтобы дети не опаздывали на урок и не забывали «сменку», учебники и спортивную форму, но даже если такое и произошло, то это не является основанием для отстранения ученика от занятий.

12. Если ребенок будет плохо вести себя на уроке, то учитель выгонит его из класса.

Педагог отвечает за жизнь и безопасность детей в учебное время. Для ребенка, выставленного из класса во время урока, открывается масса перспектив: подняться на верхние этажи школы, выйти на улицу, залезть на лестницу запасного выхода, покататься на перилах, что-нибудь украсть или сломать, да просто упасть на ровном месте. Чем старше школьник, тем богаче у него фантазия по поводу того, чем занять себя до следующего урока. Поэтому учителя начальных и старших классов не выгоняют детей с урока, так как, решая одну проблему, они тут же создают другую: если с ребенком, которого выгнали из класса, что-то случится, то отвечать придется именно педагогу.

13. Если систематически контролировать ребенка (собрал ли портфель, выучил ли стихотворение,

все ли письменные задания сделал, взял ли спортивную форму), то неприятных неожиданностей в школе и стрессов у него будет меньше.

Да, действительно, неприятностей будет меньше, но тогда ребенок едва ли приобретет элементарные навыки самостоятельности и самоконтроля. Контролировать выполнение домашних заданий необходимо, но собрать портфель и сложить в пакет спортивную форму и сменную обувь первоклассник может сам. Однако если его этому не учить, то он так и будет перекладывать ответственность на родителей. Собирайте портфель сначала вместе, а потом постепенно уменьшайте долю своего участия в этом процессе. Конечно, ребенок может что-то забыть, зато следующим вечером он будет более внимательным и степень его самоконтроля будет выше.

14. Если школа находится очень близко от дома, то ребенка не надо провожать, он может сам прийти до нее и самостоятельно вернуться домой после уроков.

Одно дело самому собрать портфель, и совсем другое – самостоятельно прийти до школы и вернуться домой. Дело здесь не в давно известном маршруте, а в опасностях, которые всегда встречаются нам «случайно». Если ребенка после уроков никто не встречает, то учитель, как правило, просит родителей написать расписку о том, что они берут на себя ответственность за безопасность ребенка после уроков. А вообще, все зависит от уровня тревожности родителей. Кто-то водит ребенка в школу и до 7-го класса, и это нормально, учитывая сегодняшнюю криминогенную обстановку. К тому же, забирая ребенка из школы, родители могут пообщаться с учителем, посмотреть на одноклассников и познакомиться с их родителями, поговорить с ними на общие, волнующие всех темы, посмотреть стиль общения учителя с детьми и родителями – разве вам это не интересно?

15. Если в детском саду в коллективе сверстников ребенок был лидером,

то и в школе его будут любить одноклассники и он легко найдет общий язык со всеми детьми.

Логика рассуждений аналогична той, где речь шла о переносе успехов в детском саду на школьную систему обучения (ситуация № 1). Статус ребенка в коллективе сверстников может измениться, и это зависит от уровня развития детей, собравшихся в новом коллективе. Если ребенок в детском саду был лидером, а в школе основная масса одноклассников превосходит его в интеллектуальном и личностном развитии, то ребенок может оказаться и в числе «отверженных». И, наоборот, ребенок, отверженный сверстниками в детском саду, может стать лидером в школе, если основная масса одноклассников отстает от него в интеллектуальном и личностном развитии.

16. Если записать ребенка в спортивную секцию, музыкальную школу или какой-нибудь кружок, то это позволит еще больше развить его способности, так как в дошкольном и младшем школьном возрасте развитие идет стремительными темпами, дети с легкостью осваивают все новое и нельзя упускать благоприятное для этого время.

Действительно, основная масса направлений системы дополнительного образования рассчитана на детей младшего и среднего школьного возраста. В этот период у детей есть и способности и желание заниматься творческой деятельностью. Когда ребенок получает удовольствие от занятий музыкой, спортом, танцами, рукоделием, то систематическое посещение соответствующих кружков и секций вызывает у него только положительные эмоции и ребенок не испытывает перенапряжения к концу дня. Однако если ребенок устает, вечером выглядит вялым, хочет пораньше лечь спать, а утром не может проснуться, то, возможно, именно дополнительные занятия снижают его работоспособность и мешают учебной деятельности. Ситуация усложняется, если ребенок учится во вторую смену

и с утра идет на тренировку или в музыкальную школу.

Чем больше интеллектуальной или физической энергии требуют дополнительные занятия, тем меньше ее останется на учебу в школе и выполнение домашних заданий.

Как показывает практика, те или иные трудности в процессе школьного обучения возникают у всех первоклассников. Несмотря на внешнее сходство, у разных детей затруднения в учебе и взаимодействии с одноклассниками и учителем могут иметь различные причины и зависят от индивидуальных особенностей психофизиологического, интеллектуального, социального, эмоционально-волевого развития.

За золотую олимпийскую медаль борются самые опытные, самые талантливые спортсмены, а получает ее тот, у кого крепче нервы. Цель – воспитать ребенка и дать ему хорошее образование требует от родителей не только материальных затрат, но и немалого психологического труда, терпения, жизненного опыта и знаний.

Родительское терпение и интуиция, знание возрастных и индивидуальных особенностей, желаний, потребностей своего ребенка, вера в его способности и учет рекомендаций учителя являются теми необходимыми условиями, которые помогут маленькому ученику успешно адаптироваться к новой жизни, будут способствовать сохранению его здоровья и нормальной учебе. Главное – не сдаваться и не стоять на месте, а постоянно искать подход к своему ребенку. Путем проб, ошибок и побед в его воспитании родители развивают и свои способности, становясь мудрее.

Марина Николаевна Емельянова – канд. пед. наук, доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**О логическом соотношении
понятий «корень» – «непроизводная
основа» и «членимость» –
«производность» –
«мотивированность»**

О.Е. Вороничев



Этот материал является логической точкой в том словообразовательном цикле, в рамках которого были опубликованы статьи «Где скрывается [й]?», «Как связано значение со словорасчленением?» и «Где кончается основа знаменательного слова?»*.

Коренной причиной объективных трудностей, возникающих при морфемном или словообразовательном анализе, основным пунктом расхождений во взглядах ведущих исследователей морфемики и деривации является вопрос о соотношении понятий «корень» – «непроизводная основа» и тесно взаимосвязанных с ними понятий «членимость» и «производность», «производность» и «мотивированность».

Одни ученые (Е.А. Земская, А.Н. Тихонов, Г.М. Ставская и др.) не считают соотносимые термины равнозначными, другие (Г.О. Винокур, Н.М. Шанский и др.) фактически отождествляют содержание сопоставляемых в 1-й и 2-й парах понятий.

Е.А. Земская, исходя из постулата «при каждой производной основе должна быть основа производящая», приходит к выводу, что «понятие членимости является более общим и широким, чем понятие производности», и видит несовпадение этих понятий, в частности, в том, что «глаголы *отвергнуть*, *свергнуть*, *низвергнуть* и др. с радикасом *-верг-* членимы, но

непроизводны, так как они не имеют производящей основы: среди слов с корнем *-верг-* нет такого, которое было бы производящим для них» [4, с. 64–67].

А.Н. Тихонов относит слова со связанным корнем к непроизводным, «хотя они, кроме корня, и вычлениют полноценные словообразовательные аффиксы (суффиксы, префиксы). Ср.: *в/прячь* и *вы/прячь*», на том же основании: «В современном русском языке у них нет производящих, т.е. ни от какого другого слова они не образованы» [6, с. 26].

Г.М. Ставская, рассматривая лексические значения глаголов *включать* – *выключать*, *отключать* – *подключать*, отмечает, что «слово со связанным корнем может мотивироваться родственным словом, не являющимся, однако, производящим для него», и, следовательно, не только разграничивает содержание терминов «членимость» и «производность», признавая, что «существуют и основы членимые, но непроизводные. Это... основы со связанными корнями», но и фактически дифференцирует производность и мотивированность, хотя в то же время постулирует: «Непроизводная основа – немотивированная, <...> т.е. по структуре своей равна корню (разрядка наша. – О.В.), а производная основа – мотивированная» [5, с. 12–13].

Все названные исследователи не обнаруживают принципиальных расхождений во взглядах на содержание

* См. соответственно № 8 за 2003 г.; № 5 за 2004 г.; № 5 и 7 за 2005 г.

интересующих нас терминов, поскольку не отождествляют понятия «членимость» и «производность» и понятия «корень» и «непроизводная основа», характеризуя основы со связанным корнем (исключая те, которые находятся в отношениях непосредственной производности и мотивации, например: *агит-ирова-ть* → *агит-атор*□) как членимые, не равные корню, но непроизводные.

Такая оценка структуры связанных основ порождает логическое противоречие: корень всегда равен непроизводной основе, но непроизводная основа не всегда равна корню. Отрицание обратной равнозначности понятий «корень» и «непроизводная основа» ставит под сомнение объективность общепризнанных определений этих терминов:

1. «**Корень <слова>** *англ.* root, *фр.* racine, *нем.* Wurzel, *исп.* raíz. Непроизводная (или простая) основа, не заключающая в себе никаких аффиксов...» [1, с. 208].

2. «**Основа непроизводная** (основа простая) *англ.* undervived (simple) stem. Основа, в составе которой не выделяется живых аффиксов» [2, с. 296].

Не содержит такого принципиального противоречия и потому представляется наиболее логически последовательной и научно обоснованной позиция Н.М. Шанского. Развивая мысль Г.О. Винокура о том, что «о производной основе можно говорить лишь тогда и лишь до тех пор, пока есть соотнесенная с ней основа непроизводная» (именно непроизводная и при этом совершенно не обязательно производящая! – О.В.) [2, с. 425], Н.М. Шанский приходит к выводу, что «возможность членения основы того или иного слова на морфемы предполагает существование рядом по крайней мере хотя бы одного родственного слова, в котором (в чистом виде или в «связанном» – неважно) должна быть соответственная по семантико-грамматическим свойствам непроизводная основа» [11, с. 49], и первым признаком непроизводной основы считает «ее неч-

ленимость с морфологической точки зрения» [Там же, с. 51]. Таким образом, нечленимость приравнивается Н.М. Шанским к непроизводности, а термины «корень» и «непроизводная основа» во всех основных работах, посвященных вопросам словообразования, употребляются им как синонимы (например, см. [3, 7–11]).

Тем не менее в двух случаях Н.М. Шанский обнаруживает несоответствие этих понятий: во-первых, при определении структуры слов типа *удаль*, *хворь*, *рябь*, *мах*, *бой* и т.п., образованных, как он полагает, безаффиксным способом, и, во-вторых, «слов, с течением времени потерявших почему-либо первоначально производный характер основы, т.е. переживших процесс упрощения» [3, с. 272]. К последним Н.М. Шанский относит слова *закадычный*, *неластье*, *вздор*, *бойкий*, *ведьма* и т.п. Как видим, во втором случае явного противоречия нет, поскольку основы этого типа хотя и подверглись неполному опрощению, фактически утратили былую производность и превратились в корни. Но в первом случае логическое противоречие внутри правильной в целом концепции очевидно. Поэтому трудно согласиться с замечанием, что «образованная тем или иным способом словопроизводства основа может быть... непроизводной» [Там же], и с тем, что слова (или основы) *удаль*, *хворь*, *бой* и т.п. признаются в этом случае производными, но равными корню. При такой трактовке снова нарушается тождество содержания понятий «корень» и «непроизводная основа». На наш взгляд, более объективную оценку этому словообразовательному явлению дают представители оппозиции (Е.А. Земская, А.Н. Тихонов и др.), полагающие, что данные слова образуются не безаффиксным способом, а при помощи особой разновидности суффиксального способа – нулевой суффиксации (или аффиксации). Нулевые морфемы в основах этих слов могут быть выделены по аналогии с полными, материально выраженными

суффиксами, которые параллельно участвуют в производстве близких по лексическому значению слов той же части речи; ср.: удал-ой → удаль-Ø □ и удал-ой → удаль-ств-о, би-ть → бой-Ø □ и би-ть → би-тв-а, син-ий → синь-Ø □ и син-ий → син-ев-а, глубок-ий → глубь-Ø □ и глубок-ий → глуб-ин-а, ходи-ть → ход-Ø □ и ходи-ть → ходь-б-а и т.д. Признание нулевой аффиксации сохраняет равнозначность понятий «корень» и «непроизводная основа»: основы образованных этим способом существительных оказываются производными и не равными корню, поскольку содержат нулевые суффиксы.

Несоответствие понятий «производность» и «мотивированность» Н.М. Шанский видит прежде всего в словах, «в производном характере которых сомневаться не приходится, но этой мотивированности в назывании все же нет» [11, с. 50], и приводит примеры *ножик* и *судно*, содержащие корни *нож-* и *суд-*, но не отличающиеся лексическим значением от соотносимых слов *нож* и *суда*. Основы со связанным корнем типа *при-вык-ну(ть)* также признаются производными, но немотивированными, и в этом принципиальное отличие, например, от позиции Г.М. Ставской, считающей подобные основы непроизводными, но мотивированными. Такие слова, утверждает Н.М. Шанский, «должны быть интерпретированы как слова с производными основами... хотя в силу связанности корня... их производность может и не осознаваться» [Там же, с. 45], но мотивированными их нельзя признать потому, что в современном языке ни для одного из них нет мотивирующего слова, т.е. лексической единицы, которая заключала бы в себе соответствующую непроизводную основу без привязки каких-либо нефлексийных аффиксов. При этом мотивация за счет антонимических префиксов, усматриваемая Г.М. Ставской в глаголах типа *в-ключать* – *вы-ключать*, не может считаться непосредственной, так как обоюдную

мотивацию здесь обнаруживают только приставки, а содержащие их слова находятся в отношениях равнопроизводности, т.е. в таких случаях отсутствует словообразовательная иерархия.

Устранению противоречий в определении характера основы со связанным корнем может способствовать разграничение синонимических понятий «производящая основа (или слово)» и «мотивирующее слово (или основа)». Первое из них – в большей степени формально-словообразовательное, а второе – прежде всего лексико-грамматическое, хотя оба эти аспекта их содержания очень тесно взаимосвязаны.

Отграничение собственно словообразовательного понятия «производящая основа» от лексико-словообразовательного понятия «мотивирующее слово» могло бы стать компромиссным вариантом решения проблемы, «общей платформой» противопоставленных определений производной основы: с одной стороны, Г.О. Винокуром и Н.М. Шанским, которые считают, что рядом с производной основой должна быть хотя бы одна непроизводная, и, с другой стороны, Е.А. Земской, А.Н. Тихоновым и др., утвержда-



ющими, что каждая производная основа должна иметь соответствующую производящую. Дифференциация содержания названных терминов беспрепятственно позволяет охарактеризовать (вслед за Н.М. Шанским) основу со связанным корнем в словах типа *о-де-ть* – *раз-де-ть* как производную, но немотивированную, что не противоречит при условии отождествления этих понятий ни одной из формулировок, поскольку рядом с такой основой есть непродуванная (для данных примеров – *де-*), которую можно одновременно считать производящей, несмотря на то что в современном языке «в чистом виде» она не содержится ни в одном слове.

Краткий анализ логического соотношения понятий «корень» – «непродуванная основа» и «членимость» – «производность» – «мотивированность» позволяет сделать следующие выводы.

1. Понятие «корень» во избежание логических парадоксов должно при любых обстоятельствах оставаться равнозначным понятию «непродуванная основа», а признак «членимость» должен иметь то же содержание, что и «производность». Следует лишь резче очертить сферы наиболее уместного использования сопоставляемых в каждой из пар терминов: «корень» и «членимость» предпочтительнее употреблять при определении морфемной структуры слова, а «непродуванная основа» и «производность» – при собственно словообразовательном анализе.

2. Понятия «производность» и «мотивированность» по своему содержанию полностью отождествлены быть не могут, поскольку этому в первую очередь препятствуют слова (или основы) со связанным корнем, определяемые одними исследователями как непродуванные, но мотивированные, а другими – как производные, но немотивированные.

3. Признание Н.М. Шанским основ радикалидом производными, членимыми, но немотивированными сохраняет тождество содержания понятий «корень» и «непродуванная основа»,

нарушаемое при провозглашении таких основ мотивированными, членимыми, но непродуванными. Вместе с тем слова со связанным корнем нуждаются в более тщательном и всестороннем изучении.

Литература

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1969.
2. *Винокур Г.О.* Заметки по русскому словообразованию // *Винокур Г.О.* Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959.
3. *Галкина-Федорук Е.М., Горшкова К.В., Шанский Н.М.* Современный русский язык: В 2-х ч. – Ч. 1. – М.: Изд-во МГУ, 1962.
4. *Земская Е.А.* Современный русский язык. Словообразование. – М.: Просвещение, 1973.
5. *Костромина Н.В., Ставская Г.М. и др.* Русский язык: В 2-х ч. – Ч. 2. – М.: Просвещение, 1989.
6. *Тихонов А.Н.* Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. – М.: Рус. яз., 1990.
7. *Шанский Н.М.* Основы словообразовательного анализа. – М.: Учпедгиз, 1953.
8. *Шанский Н.М.* О принципах словообразовательного анализа // *Русский язык в национальной школе.* – 1958. – № 4.
9. *Шанский Н.М.* Изменения в морфологической структуре слова // *РЯШ.* – 1959. – № 4.
10. *Шанский Н.М.* Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. – М.: Учпедгиз, 1959.
11. *Шанский Н.М.* Очерки по русскому словообразованию. – М.: Изд-во МГУ, 1968.

Олег Евгеньевич Вороничев – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания Брянского государственного университета.

**Словообразовательный анализ
в начальной школе
(Система упражнений)**

М.Г. Кудряшева

Достижения лингвистической науки открывают большие возможности для развития методики преподавания такого раздела курса русского языка, как словообразование. Усилия методистов направлены на преодоление формального подхода при изучении данного раздела в школе. Вместе с тем школьный курс не способствует полноценному осознанию учащимися «живых» словопроизводных процессов, поскольку собственно смысловые связи в словообразовательных парах остаются без должного внимания. Причиной такого положения дел мы считаем преобладание анализа формы производных слов в начальных классах. Решение данной проблемы представляется возможным лишь при учете «живых» семантико-словообразовательных связей, реализуемых в процессе словопроизводства (Л.П. Катлинская). В этом случае в качестве ведущего используется метод содержательного анализа словообразовательных связей между производным и производящими словами.

Описанная в серии статей* **система работы с производной лексикой разных моделей** развивает у учащихся следующие умения:

- находить в ряду однокоренных слов или в контексте словообразовательную пару как пару ближайших однокоренных слов, определять в ней при этом первичное и вторичное;

- в процессе осуществления мыслительных операций безошибочно находить признаки структурно-содержательного сходства и различия слов в словообразовательной паре;

- производить собственно словообразовательный анализ вторичных лексических единиц на основе описания их значения через первичные смыслы;

- оценивать производные слова с прозрачной мотивацией как относящиеся к той или иной группе витальных (человек и его мир, животные) или невитальных (названия вещей) понятий; использовать эти наблюдения для активизации деятельности, направленной на познание учащимися мира;

- обобщать результаты работы с производной лексикой, группируя ее по регулярным словообразовательным моделям;

- делать выводы о наличии в языке закономерностей словопроизводства.

При отборе языкового материала следует соблюдать ряд требований.

Исходя из принципа «от простого к сложному», для наблюдения процессов словопроизводства мы подобрали для анализа вторичные слова с прозрачными отношениями мотивации, образованные от непроизводных слов. По мере того как дети накапливают опыт сопоставления ближайших однокоренных слов в словообразовательных парах по значению и структуре, для анализа предлагаются слова, мотивированные уже производными словами.

Необходимым условием устранения трудностей словообразовательного анализа является обращение к наиболее типичным случаям. Важно также, чтобы предлагаемые слова были доступны для детского понимания.

Соблюдение этих условий послужит основой формирования и развития общеинтеллектуальных умений младших школьников. Для формирования представления о закономерностях словопроизводства учащимся предлагается для анализа как можно больше слов каждой рассматриваемой модели.

Для первых наблюдений были отобраны модели, не знающие исключений, т.е. регулярные модели словопроизводства. Среди них встречались, например, производные слова со значе-

* В настоящем номере публикуется первая из них.

нием родства (названия детенышей животных, самки животного), слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Если вначале производные слова бывают представлены отыменными образованиями, то далее, кроме них, рассматриваются также и отглагольные образования, представленные названиями имен деятеля.

Для наблюдения и анализа были отобраны, помимо суффиксальных и приставочно-суффиксальных образований, существительные и прилагательные, образованные способом сложения с суффиксацией. Это объясняется большим разнообразием в современном русском языке словообразовательных моделей, в частности суффиксальных образований существительных.

Изменения, происходящие в той или иной области жизни, сразу находят отражение в языке. Новая профессия, вид деятельности, род занятий требуют слова для названия соответствующего лица. Названия животных, дополняя большую группу производных имен деятеля, образуют область витальных понятий. Инструментом и результатом деятельности человека становится многочисленная группа так называемых вещных объектов. «Активность пополнения словарного состава языка новообразованиями вещной семантики мотивирована простым расширением предметных областей» (Л.П. Катлинская). Слова, относящиеся к группе «Вещи», образуют область невитальных понятий.

Таким образом, на основе анализа названий витальных и невитальных понятий происходит активизация познания мира.

Характерная особенность представленных материалов обучения – то, что почти на каждую регулярную модель слова литературного русского языка приведены примеры детских окказионализмов, созданных, как правило, по стандартным моделям. Какова цель использования детских окказионализмов как методического приема?

Образуемые детьми слова по боль-

шей части отсутствуют не только в словарях русского языка, но и в обиходе. С.Н. Цейтлин объясняет это тем, что «ребенок мастерит слово, руководствуясь разрешением системы и не владея еще многозапрещающей нормой языка». Образую «свои» слова, ребенок зачастую варьирует ту или иную стандартную модель на свой лад. В результате детские образования не совпадают с нормативными. Эффективность использования детского словотворчества как материала для словообразовательного анализа объясняется тем, что в качестве производящего (первичного) в таких словах выступает слово нормативного языка, используются существующие в современном языке словообразовательные форманты. Этот методический прием активизирует внимание учащихся, вызывает их живую реакцию на непривычные слова.

Проиллюстрируем сказанное на примере. Образовав слово *котиха*, ребенок абсолютно четко осознает значение этого слова. Нам также понятно, что ребенок так называет самку кота. Слово *котиха* непосредственно соотносено с первичным *кот*. В этом случае использован существующий в языке словообразовательный формант – суффикс *-их-* со свойственным ему деривационным значением (*ежиха, слониха, зайчиха*). Эта закономерность тиражируется в сознании ребенка каждый раз, когда возникает необходимость назвать самку животного. В этом случае ребенок может быть еще не знаком со словом *кошка*, принятым в литературном языке для названия самки кота.

Анализ многих случаев детского словотворчества показывает, что, образуя то или иное название, ребенок просто не знает, что в литературном языке уже существует другое слово для называния этого предмета. Запрещающая норма языка, неведомая ребенку, не мешает ему совершенно правильно использовать ограниченный набор словообразовательных формантов для выражения той или иной мысли. Такое несоответствие системы и нормы языка на примерах детских

окказионализмов помогает младшим школьникам творчески усваивать закономерности словопроизводства.

Итак, при решении поставленных задач следует исходить из соблюдения ряда условий, каждое из которых одинаково необходимо. При этом следует внимательно отнестись к языковому и речевому опыту детей, исходя из их интересов и возможностей.

Поскольку при изучении курса русского языка специальные занятия по словообразованию не предусматриваются, предлагаемая **система упражнений** может быть реализована через последовательное и системное включение в планирование курса 3-го и 4-го классов по любым ныне используемым в начальной школе учебникам русского языка. В серии предлагаемых нами статей, методика словообразовательной работы описана как приложение к учебникам 3-го и 4-го классов «Русский язык» авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной из расчета 4 часа в неделю (см.: *Бунеева Е.В., Яковлева М.А.* Русский язык. 3-й класс: Метод. реком. для учителя. –

Изд. 2-е, доп. – М.: Баласс, 2004. С. 11–16) и может быть реализована на уроках повторения и обобщения изученного, например, как этап «Словообразовательная разминка». Задания для этого этапа урока представляют собой некий законченный, но имеющий логическое продолжение смысловой блок. Описанные упражнения-блоки могут быть включены в любые другие уроки по усмотрению учителя (к вышеназванным учебникам предлагается один блок в неделю).

Описанная система словообразовательной работы апробирована в нескольких школах г. Москвы, г. Владимира, г. Коврова. Итоги специально организованного обучения будут изложены ниже.

(Продолжение следует)

Марина Геннадьевна Кудряшева – канд. пед. наук, учитель начальных классов гимназии № 1, г. Ковров, Владимирская обл.



Издательство «Баласс» выпустило

«Сборники диктантов по русскому языку» для 5–7 классов (орфография) и 8–9 классов (пунктуация) (автор Е.С. Барова)

- ◆ В сборники включены:
 - оригинальные авторские тексты диктантов,
 - тексты из художественных произведений.
- ◆ Тексты диктантов тематически объединены.
- ◆ Система обучающих и контрольных диктантов позволяет последовательно развивать орфографические и пунктуационные умения.
- ◆ Предусмотрены задания для фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися.
- ◆ Сборники могут использоваться параллельно с любым учебником русского языка.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Классный час «Урок России» (2-й класс)

М.А. Кобозева



Цели урока: дать ученикам начальное представление о понятиях «гимн», «герб», «флаг» («знамя»); рассказать о современной государственной символике, преемственности в ней; изготовить флажок-сувенир; воспитывать чувство патриотизма.

Оборудование: изображения российского флага и герба (крупные), музыкальная запись гимна Российской Федерации, слова текста гимна, цветные карандаши, клей, палочка («древко») для флажка.

Ход урока.

Этап I. Организационный момент.

Учитель:

– Послушайте стихотворение Сергея Васильева:

Люблю тебя, моя Россия,
За ясный свет твоих очей,
За ум, за подвиги святые,
За голос звонкий, как ручей...

Люблю твои поля и нивы,
Прозрачный зной твоих равнин,
К воде склонившиеся ивы,
Верха пылающих рябин.

Люблю тебя с твоей тайгой,
С воспетым трижды камышом,
С великой Волгою-рекою,
С могучим, быстрым Иртышом.

Люблю, глубоко понимаю
Степей задумчивую грусть.
Люблю все то, что называю
Одним широким словом – «РУСЬ».

– О чем это стихотворение?

– Какие чувства переполняют душу поэта?

– Как вы понимаете поговорку «Нет в мире краше Родины нашей»?

– Как называется наша Родина?
(Россия.)

– Сегодняшний урок посвящен нашей Родине, и называется он «Урок России». Каждому из нас дорога Россия, ее славная история, ее древние символы. Я приглашаю вас в Выставочный зал государственной символики.

– Какие символы нашей страны вам известны? (Герб, гимн, флаг.)

– Догадайтесь, о каком символе идет речь. Это эмблема государства, города, сословия, рода, изображаемая на флагах, монетах, печатях, государственных или других официальных документах. (Герб.)

Этап II. Герб, флаг, гимн России.

Выступления учеников-экскурсоводов.

1-й экскурсовод: Герб – это отличительный знак, который есть у всякого государства. Посмотрите на герб России и скажите, очертания какого старинного вооружения он напоминает? (Щит.) В поле красного щита расположен золотой двуглавый орел. В лапах орла – скипетр и держава. Скипетр – это жезл, символ власти. Он украшен резьбой и драгоценными камнями. Держава – золотой шар с крестом наверху. Корона, скипетр и держава когда-то служили знаками царской власти. Теперь у нас нет царя. Сегодня эти знаки напоминают нам о прошлом нашей страны и символизируют независимость России от других государств. На груди орла красный щит с изображением святого Георгия, поражающего копьём змия. Наш герб очень древний. Ему уже более 500 лет.

2-й экскурсовод: Кто же этот всадник, изображенный на гербе? (*Святой Георгий Победоносец.*) Издавна на Руси почитали святого воина Георгия, названного Победоносцем. На Руси его именем часто называли детей – оно известно в двух вариантах: Егор и Юрий.

Согласно легенде, некогда в одном из городов Палестины жила прекрасная царевна. Но в окрестностях города завелся змий, которому горожане должны были отдать царевну на съедение. Однако воин по имени Георгий, который был христианином, победил чудовище и спас девушку. Он пронзил змия копьем, а его конь растоптал извивающееся тело копытами. Царь – отец девушки – и его подданные воочию убедились в силе христианской веры и крестились. Позже Георгий был признан святым, а его почитание распространилось во многих странах. В России святой Георгий считался покровителем воинов и землепашцев. Таким образом, на российском гербе изображен христианский воин. Он олицетворяет силу добра. Он убивает копьем черного змия – символ зла.

3-й экскурсовод: На гербе мы также видим изображение орла. Чем оно необычно? (*У орла две головы.*) Две головы символизируют единство страны: она как бы смотрит одновременно на Запад и на Восток. А почему крылья орла подняты? (*Орел показывает свою силу и мощь, чтобы все знали, что Россия – могучая страна.*)

Учитель:

– А теперь о каком символе страны идет речь? Это прикрепленное к древку или шнуру полотнище определенного цвета или нескольких цветов. (*Флаг.*)

– Рассмотрите следующий символ – флаг России. Какой он формы?

– Сколько на нем горизонтальных полос?

– Какого они цвета?

– Как иначе называется флаг? (*Знамя.*) Знамя и флаг – это слова, означающие одно и то же. Только слово *знамя* – славянское, а *флаг* – гол-

ландское. Раньше на Руси знамя называли *стягом*.

4-й экскурсовод: Знамена появились в незапамятные времена – они были у многих древних народов. Раньше в битвах знамена имели большое значение, поскольку указывали местонахождение военачальников и отдельных отрядов войска.

Учитель:

– Какие цвета вы видите на нашем флаге? (*Белый, синий, красный.*) Эти цвета появились не случайно. Белый цвет означает мир, чистоту, синий цвет – небо, верность и правду, красный – храбрость. Все три цвета издавна использовались в народных костюмах. Из белого, синего, красного полотна шили рубахи, женщины носили сарафаны красного и синего цвета.

– Когда поднимают флаг? (*Под флагом солдаты идут в бой, чтобы защитить свою Родину. Флаг поднимают во время спортивных соревнований в случае победы спортсменов, его вывешивают на улицах и зданиях во время торжеств и праздников.*) Мы должны гордиться нашим флагом – ему уже более 300 лет!

– О каком символе России мы еще не говорили? (*О гимне.*)

– Что же такое гимн? Об этом нам расскажет мой следующий помощник.

5-й экскурсовод: Гимн – это торжественная песня или просто мелодия. Она исполняется в особых случаях – каких? (*Гимн исполняется в случае победы спортсменов на международных соревнованиях.*) Зачем это делают? Тем самым выражается уважение к стране, за которую выступает спортсмен. Но гимн мы слушаем и в других случаях: в дни торжественных праздников, государственных собраний, во время парада. Когда исполняется гимн, люди встают. Мужчины должны снять головные уборы.

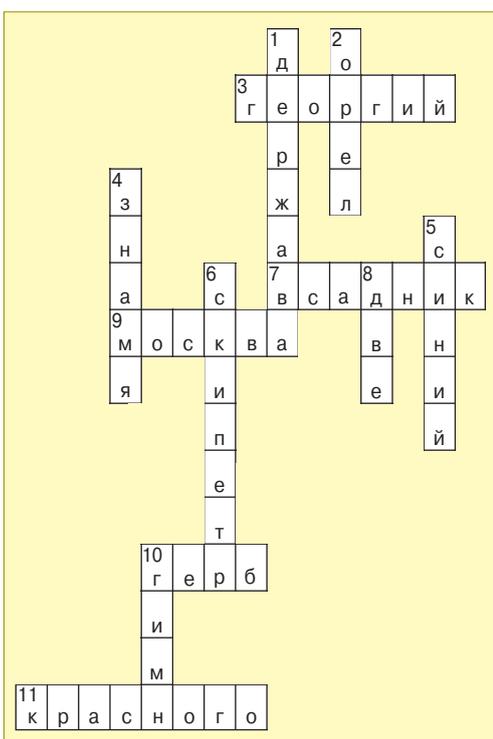
Учитель:

– Послушайте музыкальную запись гимна России. (Дети стоя слушают гимн.)

– Наш гимн величествен, в его словах прославляется наша Родина – Россия. Наш гимн значительно моложе флага и герба. Музыка гимна более 50 лет.

Этап III. Кроссворд.

- О чем мы говорили сегодня на уроке России?
- Какие символы есть у каждого государства?
- Я приготовила для вас кроссворд «Государственная символика России».



По горизонтали:

3. Имя воина, изображенного на гербе России.
7. Как называют воина, который сражается на коне.
9. Столица нашей Родины.
10. Главный символ (эмблема) любого государства.
11. Какого цвета щит на гербе России?

По вертикали:

1. Золотой шар с крестом наверху.
2. Птица, изображенная на российском гербе.
4. Как иначе называется флаг?

5. Какой цвет имеет средняя полоса на флаге России?

6. Жезл – символ власти – это...

8. Сколько голов у орла на гербе России?

10. Торжественная песня – символ государства.

Этап IV. Изготовление сувенирного российского флага.

– Каждый гражданин должен знать символы своей родины, гордиться ими. Сегодня в память о нашем уроке каждый из вас сделает маленький флаг России.

На партах лежат заготовки: прямоугольники из белой бумаги размером 20x10 см, на которых уже проведены горизонтальные линии; «древко» (трубочка для коктейля).

План работы:

1. Раскрасьте полоски на российском флаге.

2. Приклейте флажок к древку.

Дети изготавливают флажки и встают, поднимая их вверх.

Этап V. Итог урока.

Ученик читает стихи (можно предложить детям спеть хором под фонограмму заранее разученную песню):

Над Россией солнце светит,

И дожди шумят над ней.

В целом свете, в целом свете

Нет страны ее родней...

– Вы, дети, – маленькие граждане большого государства. А каждый гражданин любит свою страну, уважает ее законы, знает и чтит ее государственную символику.

Марина Ананьевна Кобозева – учитель начальных классов средней школы № 14, г. Мончегорск, Мурманская обл.

Дидактический материал к учебнику «Моя любимая Азбука»

(1-й класс)

Е.В. Куличенко,
Л.Е. Константинова

Дидактический материал к учебнику «Моя любимая Азбука» разработан учителями начальной школы. Цель разработки – развитие познавательного интереса учащихся и активизация их мыслительной деятельности на уроках обучения грамоте. В начальной школе большое внимание уделяется развитию навыка чтения, поэтому материал представлен в виде дидактических карточек (таблиц), которые расширяют словарный запас первоклассника.

По своему содержанию карточки могут быть самыми разными (со словарными словами, специальными играми, тематическими заданиями и т.д.).

Карточки составлены к каждой страничке учебника. Применяется данный материал на этапе закрепления изученного.

Ценность раздаточного материала в том, что он учитывает индивидуальные и психологические особенности первоклассников, развивает у школьников память, мышление, смекалку, внимание, позволяет вовлечь в активную работу весь класс.

Данный дидактический материал сопровождается подробной методикой его применения на уроках обучения грамоте.

Развитие умений работать по слоговым таблицам осуществляется следующим образом.

Сначала идет коллективная работа по демонстрационной таблице (она записана на доске или отдельном плакате). Дети должны прочесть все слоги. Их можно читать хором или по очереди. Потом учитель говорит: «Волшебник Пишичитай спрятал в этой

таблице несколько слов. Постарайтесь их отыскать. Пишичитай подсказывает вам, что нужно попробовать соединить разные слоги так, чтобы получились слова».

Первое слово как образец дает учитель, показывая указкой на слоги, из которых образовалось данное слово. Например:

ША	→ ПА	КО
ЛУ	← ТЫ	НО

После того как дети осознают процесс работы с таблицей и начнут образовывать свои слова, учитель вызывает к доске учеников, в первую очередь – «слабых», так как словарный запас у них меньше. Вызванный ученик может, показывая указкой слоги, прочесть одно слово или все варианты слов, которые он увидел в таблице. Затем к доске выходит следующий ученик. Его задача – назвать новые слова, не повторяя уже прочитанных. Желательно поощрять тех учеников, которые составили большее количество слов.

Чтобы ввести детей в атмосферу игры, учитель представляет им сказочного персонажа:

– На верхней полке книжного шкафа в домике из книг живет маленький седой волшебник Пишичитай. В своей песенке он приглашает всех ребят, которые хотят поскорее научиться хорошо читать, в Волшебную страну:

Искать меня недолго,
Я близко, так и знай, –
Живет на книжной полке
Твой друг Пишичитай.
Ты об руку со мною
Придешь в волшебный край.
Весь мир тебе откроет
Твой друг – Пишичитай.

Первая тропинка ведет нас в Слоговую область:

Звук со звуком мы сложили –
Вот и слог мы получили.
Ну а слог скучать не любит:
Всех знакомых приголубит,
Позовет к себе домой.

Слоги вдруг словами стали –
Мы их громко прочитали.

Работу с тематическими слоговыми таблицами можно разнообразить. Например, составляя тематическую таблицу, учитель подбирает соответствующие предметные рисунки, которые располагает рядом с ней. Ученики получают задание составить слова из слогов и соотнести их с каждым рисунком.

Поскольку процесс обучения детей чтению неразрывно связан с процессом мышления, необходимо применять таблицы, по которым можно составить больше слов, чем рисунков помещенных рядом со слогами.

Покажем, как можно провести игру «Слоговое лото» (приложение № 4; см. в след. номере). Игра состоит из 30 и более карточек. Поскольку в этой игре принимают участие все ученики класса, то количество карт должно соответствовать количеству учащихся. Игроки получают карты трехсложных слов, на которых нет второго слога. Его надо добавить, чтобы узнать, какое слово записано. Ведущий показывает всему классу маленькую карточку со слогом. Дети читают его, игрок, которому этот слог подходит для образования слова, поднимает руку, называет слово, получает карточку-слог и кладет на свою карту. Возможны варианты составления «Слогового лото» с пропущенными первым или третьим слогом.

Приложение № 1

**Слоговые таблицы к учебнику
«Моя любимая Азбука»**

№ 1, стр. 38.

пи	то	ги
по	рог	тор
ро	пот	топ

Пирог, потоп, пироги, топот, топор, торги.

№ 2, стр. 44.

Пирога, гитара, тара, рота, пора, рапа
(вода с больших глубин с высоким со-

по	ра	та
ро	го	ги
та	то	ти
га	пи	па

дер-жанием соли), гири, пари, пара, рога.

та	ты	ги
пи	ра	по
пар	ги	ры
иг	ро	тор

№ 3, стр. 46.

Торты, парты, гитары, роты, пороги, игры, торги, торопи, рапира, татары, пираты.

ни	ры	на
Ин	пи	Ири
но	ти	по
иг	ны	ра
го	та	га

№ 4, стр. 52.

Гони, пони, нота, порог, раны, тина, пора, рана, Ирина, Инна, Инга, игра, рапира, гагары.

ко	ра	кор
ры	по	ти
кар	тик	то
тин	но	на
кар	ро	ни

№ 5, стр. 54.

Нора, кора, картина, кортик, ротик, корыто, никотин, топоры, корона.

№ 6, стр. 60.

Туника, икра, икринка, утро, крупинка, крупа, окно, пинок, каток, унты, рука, тура,

ик	рин	ро	но	по	ту
ут	ра	ка	ту	ток	ру
кру	пин	па	ок	ни	ун

порука.

ро	но	ты	ки	ра
са	су	ни	по	ка
та	ин	ко	со	ны

№ 7, стр. 62.

Роса, рота, коса, супы, ноты, копыта, коты, роты, кони, соты, соки, киты, пони, раны, рано, раки, сорока.

при	со	ок	рос
та	гор	га	та
кро	ка	кра	оп
кни	тко	ски	са

№ 8, стр. 66.

Кротко, кратко, красота, книга, горка, пригорок, краски, опрос, краса.

нит	мо	кук	ти	на	ты	пу
ла	ко	ту	но	ли	лу	ло
мот	мок	ки	ны	ма	па	пы

№ 9, стр. 68.

Нитки, мотки, кукла, комок, туманы, тина, малина, кимоно, ноты, луна, липа, лупа, маты, тулупы, лопаты, лилипуты, лимоны, лапы, лапа.

ро	ка	ли	со
па	ма	ту	ло
пил	ман	пол	га
гал	на	пал	пу

№ 10, стр. 70.

Роман, пилка, панамы, галка, палка, полка, туман, калина, малина, пугало, со-

рока, соло, липа, пума.

ша	мыш	шор
лаш	сум	ро
ры	шум	маш
шут	мы	ка
ты	суш	ши

№ 11, стр. 82.

Шары, шорты, шумы, мышка, шуты, камыш, ромашка, шалаш, сушка, сумка, шутка, широты.

ма	ки	ша	шу
пы	ши	ри	ти
лун	ли	на	шур

№ 12, стр. 84.

Машина, шарики, ширина, шили, малина, шина, шарили, шалун, шипы, шутили, шуршали, шалили.

Сколько слов можно составить?

У – ра – но – ра – ма – ма – ло – си.

Ка – ша – лун – ки – но – мер – ка.

О – си – ла – па – ра – но – ша – лун.

до	рок	ды	ра
ли	да	мик	ма
по	на	ша	ду

№ 13, стр. 94.

Долина, домик, подарок, порок, душа,

па	ки	уш	на	рас
сад	лат	по	ко	род
лап	ик	ка	ник	да

дума, дыра, Маша, Даша, рама.

№ 14, стр. 96.

Палатка, лапка, лапки, лапник, ушко,

во	то	ла	на
ры	ли	лы	ли
ва	ви	но	ко
пи	та	ро	со

ушки, посад, посадка, народ, насадка, родник.

№ 15, стр. 98.

Во́лы, ва́лы, ва́ри, ры́ла, ви́лы, пи́во, пи́ла, ви́но, ва́та, ва́рила, това́ры, пи́ровала,

те	на	ри	се
ре	ли	пе	ло
ме	ла	ве	скри

торопила, виновата, нарисовала, ликовала.

№ 16, стр. 102.

Вена, тело, пела, пена, село, верила,

ко	те	луй	ма
ва	тё	се	ве
ки	лок	но	ша
ри	лё	ла	лё

на́села, се́мена, ве́село, ме́рила, пере́мена, скри́пела, пере́села.

№ 17, стр. 106.

ба	ны	ла	ка
ты	ло	би	на
ре	бы	ши	буш
то	ра	бо	ро

Коте́нок, лисе́нок, лосе́нок, се́ла, теле́нок, ре́ва, ве́селый, Ле́ша, Те́ма.

№ 18, стр. 112.

Бы́ла, би́ла, бо́ты, ры́бы, ши́ло, ра́ны,

ла́ты, ло́то, ны́ла, ши́ны, ба́раны, ра́боты,

за	ло	бор	зи
пи	ма	зо	ла
са	зы	мо	ки
зу	та	бы	ро

рабо́ты, реши́ла, боло́то, ба́тоны, ба́раны, ба́наны, ба́роны, ба́бушка, бу́шлаты.

№ 19, стр. 118.

Бо́р, за́бор, зу́бы, бы́ло, бы́ла, бо́рта, ло́за, по́за, зи́ма, ро́зы, та́зы, ро́та, ро́за,

ял	ик	ды	як	чик	ло
ям	яс	ли	вре	та	се
ка	ря	ма	мя	со	пла

ма́ло, мо́розы, та́зики, по́лоса, ма́зала, ла́зила, за́нозы, ло́мала, за́морозила.

№ 20, стр. 122.

ха	му	рёк	по
шо	хо	хи	пло
ро	пе	ту	ды
ре	па	мо	ры

Я́л, я́лик, я́мка, я́сли, ма́як, мя́чик, мя́та, вре́мя, ря́ды, мя́со, мо́ря, се́мя, пла́мя.

№ 21, стр. 126.

Пла́ха, му́ха, хо́ды, пло́хо, мо́ды, ды́ры, ту́по, мо́ре, пло́хи, шоро́хи, хоро́шо, пе́тухи,

же	но	зо	жи
лу	тон	ба	ле
са	жа	ры	но
вот	пас	ты	ра

похо́ды, пере́ходы, мо́реходы, му́хоморы, по́моры, хо́рёк.

№ 22, стр. 128.

Же́ле, жи́вот, жа́ба, же́тон, жи́ры, лу́жи,

жара, зона, тон, лужа, луна, сажа, ножи,

ка	ва	чай	ник
ай	зай	лей	мо
лай	мой	май	ло

рана, нора, норы, ноты, батон, жилеты, пассажиры.

ло	че	до	ту	чка
ча	чу	ща	ши	век
жой	ро	дак	жак	да

№ 23, стр. 132.

Зайка, лайка, майка, лей, айва, мойва, чайник, чайка, молочай, чай.

№ 24, стр. 134, 136.

цы	цу	чка	ми	щи	ка
ще	на	щё	по	ле	ган
це	па	ша	шу	чи	мент

Чаша, роща, чудак, чужак, чужой, чаши, чудо, дочка, шило, чучело, чело, тучка, человек, дача, дачка.

№ 25, стр. 138.

фа	кон	та	фон	бот
ваф	кел	фе	ле	ро
те	ли	туф	пла	то
фут	ка	си	бол	фо

Цыпа, цыпочка, почка, шапочка, цепочка, щепочка, щечка, цунами, щучка, чищу, лещи, щука, цыган, цемент.

№ 26, стр. 142.

Факел, фата, вафли, туфли, футбол,

э	эт	кет	ра
ка	тап	ма	ко
по	ти	жи	лог
та	хо	кран	му

сифон, плато, кафе, плафон, конфета, телефон, футболка, фото, робот, фото-робот.

стра	дю	во	го	ка
тю	ди	ки	ши	ша
рю	брю	лю	ны	на
тый	бик	пю	шко	ре

№ 27, стр. 146.

Эхо, этажи, этика, этикет, поэт, экран, поэма, эра, эколог, эму, этап.

№ 28, стр. 150.

конь	ди	пле	пень
ги	день	тень	ки
сан	во	вен	тель

Люстра, брюки, рюши, дюны, тюбик, тюки, люки, говорю, лютый, люди, пюре, Катюша, Надюша, брюшко.

№ 29, стр. 154.

со	чьи	ко	кры	лис
ру	ло	ля	бра	по
ра	му	вьи	тья	лью

Коньки, пень, день, тень, плетень, венки, деньки, санки, пеньки, коньки, китель, деньги, водитель.

оть	ём	езд
яв	ит	подь
обь	ка	

№ 30, стр. 156.

Соловьи, муравьи, ручьи, колья, крылья, братья, солью, полью, листья.

№ 31, стр. 158.

Елена Владимировна Куличенко – методист НИМЦ Управления образования, г. Новый Уренгой;
Лариса Евгеньевна Константинова – учитель начальных классов МОУ НШ/ДС «Ивушка», г. Новый Уренгой.

Организация обучения младших школьников с учетом особенностей восприятия

Л.Н. Петрова

Доводилось ли вам бывать в цветущем саду? Чувствовали ли вы благоухание этого сада? Если Вы человек с нормальным обонянием, то, конечно, да. А можете ли вы различить запах каждого цветка? Вряд ли. Таким тонким обонянием обладает не каждый человек, так же как не каждый человек может отличить мельчайшие оттенки одного цвета и т.п.

Так и ребенок, который приходит в школу, имеет свои индивидуальные особенности – возрастные, психологические, социальные и др.

Индивидуальность человека зависит от его наследственности и природных задатков, которые необходимо развивать и на которые необходимо опираться в учении и в труде.

В данной статье мы постараемся показать, как, учитывая психофизиологические особенности восприятия учеников, построить образовательный процесс. Восприятие – сложная деятельность, в процессе которой человек глубоко познает окружающий мир, исследует воспринимаемые объекты. Существуют различные системы восприятия информации (или, по-другому, модальности): зрительная (визуальная), слуховая (аудиальная) и двигательная (кинестетическая).

У детей в начальной школе преимущественно развита та или иная система восприятия. **Визуалы** хорошо воспринимают учебный материал, если он представлен наглядно, но с трудом запоминают словесные инструкции. Визуалы обычно используют слова: *видеть, смотреть, наблюдать, ярко, картина, светлый, темный*. **Аудиалы** легко отвлекаются на шум, разговорчивы настолько, что, бывает,

разговаривают сами с собой; обучаются, слушая. Слова, которые они используют: *слышать, говорить, молчать, громко, тихо, спокойно, звучать, звенеть*. **Кинестетики** лучше запоминают материал, выполняя какие-либо действия, много двигаются, жестикулируют, хорошо помнят общее впечатление, а не детали. В разговоре используют слова: *чувствовать, переживать, дотрагиваться, держать, хвататься, давить, теплый, холодный*.

В школе учителя часто опираются на словесные инструкции, а следовательно, задействуют аудиальную модальность, нередко используют наглядность, которая соответственно воздействует на визуальную модальность. Сложнее всего кинестетикам, хотя в современной школе внимание деятельности подходу уделяется, но не всегда и не на всех уроках. Даже при активном использовании наглядности и деятельности подхода материал преподносится учителем для всех одинаково и задания даются одинаковые, не учитывающие систему восприятия учеников.

Процесс усвоения детьми учебного материала можно облегчить, если использовать специальные средства, помогающие ученикам с различными системами восприятия найти лучшие для себя способы деятельности.

Обучение в соответствии с ведущим типом восприятия строится в четыре этапа:

1-й этап – выявление преобладающей системы восприятия;

2-й этап – адаптация учебного материала к ведущей системе восприятия;

3-й этап – формирование умений переводить информацию из одной системы восприятия в другую;

4-й этап – развитие недостаточно развитых систем восприятия.

Остановимся подробнее на первых двух этапах.

1-й этап предполагает деление учащихся на группы. Для этого необходимо провести ряд наблюдений:

– учитель сам наблюдает за детьми на уроке, на перемене, на внеклассных

мероприятиях, в общении с одноклассниками, друзьями;

– на родительском собрании учитель просит родителей заполнить анкету, предварительно понаблюдав за своим ребенком;

– учитель дает детям задание оценить свои возможности.

Для выявления ведущей модальности можно использовать следующую анкету:

(фамилия, имя ребенка)

Отметьте характерные особенности Вашего ребенка знаком «+».

Говорит: быстро,
медленно,
ритмично.

Голос: высокий,
низкий,
имитирует тон.

Часто использует слова:
смотреть, видеть, наблюдать;
хватать, чувствовать, трогать;
слушать, ритм, звуки.

Отношение к одежде:
долго выбирает одежду, любит красиво одеваться;

предпочитает удобную одежду;
все равно, во что одет.

Рабочее место:
организовано,
имеет несколько рабочих мест,
не организовано.

С детьми проводятся беседы, в ходе которых им предлагают такие вопросы:

– Что ты больше любишь:

смотреть телевизор,
играть,
слушать магнитофон.

– Тебе нравится:

женский голос,
мужской голос,
не имеет значения.

– Ты любишь выполнять задания:

за письменным столом;

за любым столом;

не за столом.

– Если тебе прочитали сказку, ты

ее нарисуешь;

изобразишь героев действиями, жес-

тами;

перескажешь.

– Ты любишь, когда учитель:

показывает,

рассказывает,

проводит игры.

– Одежда должна быть:

красивой,

удобной,

любимой.

Проанализировав ответы детей и родителей, учитель выявляет группы учащихся по особенностям восприятия.

Группы могут быть скрытые и явные. Создавая скрытые группы, учитель не разъясняет детям, почему они оказались в той или иной группе. Особенности формирования групп известны только учителю, он подбирает задания, формы работы на уроке, отслеживает ее результаты, не опираясь на впечатления детей.

Явные группы учитель формирует при непосредственном участии детей. Ученики с помощью учителя выбирают группу, которая соответствует их ведущему типу восприятия.

В нашей работе мы отдали предпочтение явным группам, так как нам необходимо было всесторонне оценить деятельность учеников и получить обратную связь.

После формирования групп можно переходить ко 2-му этапу.

Этот этап подразумевает варьирование учебного материала в соответствии с особенностями восприятия учащихся. Работа учителя в трех модальностях возможна на всех уроках. Необходимо только помнить, что кинестетика нельзя заставлять долго сидеть неподвижно, ибо во время движения у него идет прочное запоминание материала. Визуал должен постоянно зарисовывать свои впечатления, поэтому ему можно позволить на уроке чертить на листе бумаги. Аудиалу нельзя делать замечания, если он в процессе выполнения задания проговаривает его, шевелит губами, издаст звуки.

Чтобы подготовка к уроку не казалась учителю громоздкой, все содержание учебного материала необходимо разделить по способу изложения:

- говорю и слушаю;
- показываю и вижу;
- делаю.

Урок, представленный ниже, показывает работу учителя и учащихся на 2-м этапе процесса обучения в соответствии с ведущим типом восприятия.

Урок русского языка, 3-й класс (Образовательная система «Школа 2100»)

Тема «Имя существительное. Разбор имени существительного как части речи».

1. Организационный момент.

2. Повторение и систематизация знаний.

Учитель:

– Какую тему мы изучаем на уроке русского языка? (*Имя существительное.*)

– Сегодня на уроке мы попытаемся все наши знания по этой теме привести в систему.

2.1. Словарная работа.

– Мы уже говорили, что у имени существительного может быть много портретов.

(На предыдущих уроках дети рисовали портреты существительного или описывали их устно, в зависимости от своего типа восприятия. Подобная работа проводилась, чтобы процесс запоминания происходил с помощью образов, соответствующих способам восприятия.)

– А как вы думаете, какие профессии могут быть у имени существительного?

Выясняется, что имя существительное присутствует в любой профессии, так как любая из них отвечает на вопрос *кто?* и человек любой профессии пользуется различными предметами.

– Сегодня имя существительное по-работает поваром, садовником и художником. Оно принесло с собой слова, принадлежащие этим профессиям, но вот беда: некоторые буквы по дороге растерялись.

На доске вывешены иллюстрации, изображающие представителей профессий, под ними карточки с зашифрованными словами:

Повар	Садовник	Художник
С . . . Т	л а	Г я
В Т	ч а	к а
	б а	

– Давайте отгадаем эти имена существительные.

Проводится словарная работа. Учащиеся выполняют ее в соответствии со своим ведущим каналом восприятия.

Аудиалы: читают слова с доски (угадывают), ставят ударение, называют безударную гласную. Дети читают слова по одному друг за другом.

Кинестетики: по очереди заполняют карточки на доске, остальные – в тетради. Ребенок-кинестетик, вышедший к доске, заполняет карточку после того, как аудиал четко называет слово, т.е. кинестетики и аудиалы работают вместе.

Визуалы: вставляют буквы в слова на карточках, которые получают от учителя перед началом работы.

– Хорошо, слова мы отгадали, а кто может объяснить значение этих слов?

(Лучше выбирать слова, которые дети редко используют в своей повседневной речи.)

Винегрет – овощной салат, заправленный маслом, соусом.

Галерея – 1) помещение для выставок; 2) длинный узкий крытый проход, соединяющий две части здания.

– К какой части речи относятся все эти слова? (*Имена существительные.*)

– Как вы догадались? (*Поставили вопрос.*)

– На какие вопросы отвечает имя существительное? (*Кто? и что?*)

На доске вывешивается табличка

1. ВОПРОС

2.2. Работа с текстом.

– Давайте попробуем по вопросу найти в тексте имена существительные.

Текст написан на доске. Дети работают с ним в соответствии со своей ведущей модальностью.

Визуалы: читают текст с доски вслух. Можно вызвать одного ученика или прочитать текст по цепочке в зависимости от особенностей класса.

В Москве есть кукольный театр. Мальчи-

ки и девочки идут туда с грустью. На стене чудесные часы. Наступил полдень. Петух зовет зрителей. Из домиков вышли козел, медведь, свинья и заиграли музыку.

– Хороший текст? (*Нет, дети не могут с грустью идти в театр.*)

– Почему?

Дети объясняют свою точку зрения.

– Подберите антоним к этому слову. Давайте вспомним, какие слова в русском языке называются антонимами. (*Это слова с противоположным значением.*)

Текст исправляется.

– Находим имена существительные.

Аудиалы: называют слова, которые отвечают на вопросы *кто?* или *что?*

Кинестетики: обозначают слова магнитными фишками, которые приготовлены заранее.

Визуалы: проверяют их работу, наблюдая.

– Вы мне назвали слова: *в Москве, с радостью, на стене, зрителей, из домиков.* Разве они отвечают на вопросы *кто?* и *что?*. (Эти слова изменены для связи слов в предложении.)

– Давайте выпишем слова из текста, а рядом через тире напишем те же слова, но отвечающие на вопросы *кто?* и *что?*.

Дети записывают слова в тетради с комментированием. Комментируют визуалы.

– Как называется форма слов, отвечающих на вопросы *кто?* и *что?* (*Начальная форма.*)

На доске вывешивается плакат

2. НАЧАЛЬНАЯ ФОРМА

– Итак, по вопросу мы можем определить часть речи.

На доске вывешивается плакат

3. ЧАСТЬ РЕЧИ

– Давайте вспомним, какие портреты имени существительного мы нарисовали. (*Шкаф, змей, кукла, звездочет.*) О чем нам рассказывает портрет Буратино? Мы изобразили его в виде выструганного наполовину полена. (*Буратино символизирует одушевленные и неодушевленные имена существительные.*)

Повторяем значение терминов «одушевленные» и «неодушевленные» имена существительные.

– Найдите в тексте одушевленные имена существительные.

Аудиалы: читают слова вслух, задавая к ним вопросы.

Визуалы: выходят к доске и подчеркивают нужные слова.

Кинестетики: записывают слова в тетради.

– Скажите, а можно ли одушевленные имена существительные превратить в неодушевленные? (*Нет, потому что это постоянный признак.*)

На доску вывешивается плакат

ПОСТОЯННЫЕ ПРИЗНАКИ: 4. ОДУШЕВЛЕННОЕ ИЛИ НЕОДУШЕВЛЕННОЕ

– Какой еще постоянный признак имеет имя существительное? (*Род.*)

– Кто нам рассказывал о роде? (*Мистер Род, миссис Род, Страшилище.*)

Игровые персонажи мистер и миссис Род изображены в виде пожилых англичан, Страшилище – маленький добродушный монстрик.

– Сегодня мистер и миссис Род хотят рассказать нам о погоде.

У детей на столах карточки с пропущенными словами:

..... плыло по небу.

За окном щебетала

Капал мелкий

– Как вы думаете, какое предложение написал мистер Род? А миссис Род? Страшилище? Как вы догадались? (*В первое предложение мы вставляем существительное среднего рода – на это нам указывает слово плыло. Во второе – существительное женского рода: есть слово щебетала. А в третье – существительное мужского рода, потому что капал.*)

Аудиалы: читают варианты предложений вслух, акцентируют внимание на те слова, которые вставили.

Визуалы: вписывают слова цветной ручкой, над словами записывают род имени существительного. Сдают карточки учителю.

Кинестетики: записывают предложения в тетради.

– Какие мы знаем непостоянные признаки имени существительного? (*Число.*)

– Какой портрет у нас символизирует число? (*Фокусник.*)

(Фокусник, у которого есть окончания существительных множественного числа, делает из одного предмета много.)

– Найдите в тексте существительные множественного числа.

Кинестетики: выходят к доске и с помощью стрелочек-магнитов обозначают нужные слова.

Аудиалы: прочитывают выделенное слово и объясняют, почему оно выделено.

Визуалы: наблюдают, проверяют.

(Выделенные слова: *мальчики, девочки, часы, зрители, домики.*)

– Как вы думаете, какое слово лишнее и почему? (*Часы, так как это слово имеет только форму множественного числа.*)

На доске вывешивается плакат

**НЕПОСТОЯННЫЕ ПРИЗНАКИ:
5. ЧИСЛО**

– Посмотрите на доску: мы составили характеристику имени существительного. Для чего мы это сделали?

Предположения детей.

– Откройте страницу учебника. Как называется эта характеристика? (*Разбор имени существительного как части речи.*)

На доске и в учебнике – одинаковая схема. Дети сравнивают алгоритм, составленный на уроке, с алгоритмом, предложенным в учебнике.

– Кто может повторить порядок разбора имени существительного по памяти?

Как правило, вызывается повторить аудиал, для визуалов и кинестетиков необходимо еще несколько этапов, которые описываются ниже.

– Посмотрите на образец в учебнике, вспомните, как можно сократить слова. Выберите любое существительное из текста, постарайтесь в тетради письменно разобрать его.

Если в традиционном обучении учитель вызвал бы подготовленного ученика и показал способ выполнения разбора имени существительного как части речи на доске, то в нашем случае детям не дается готовый образец. Они сами выбирают приемлемый способ действий при данной работе, соотносят алгоритм, составленный на уроке, с представленным в учебнике. Если ребенок затрудняется, помощь осуществляется индивидуально.

Проверка.

Визуалы: читают свои разборы имени существительного.

Аудиалы: слушают и исправляют ошибки.

У **кинестетиков** учитель может проверить работу выборочно.

Вызвать желательно как можно больше детей, чтобы варианты разбора слов не повторялись.

3. Подведение итогов урока.

– Зачем надо уметь собирать имя существительное как часть речи? (Ответы детей).

Опыт показывает, что такая работа способствует эффективному усвоению учебного материала, повышает работоспособность и активность учащихся на уроке, так как материал, предлагаемый учителем, понятен им, а способы деятельности учитывают их индивидуальные особенности. Вместе с тем учащиеся чувствуют себя на уроке комфортно, и, несмотря на деление на группы, все находятся в равных условиях, т.е. все являются полноценными участниками учебного процесса. Учитель на таких уроках занимает не руководящую, а ведущую позицию, в его взаимодействии с учениками преобладает демократический стиль общения, раскрываются природные задатки и развиваются способности учеников.

Лариса Николаевна Петрова – учитель начальных классов школы № 1927, г. Москва.

Творчество младших школьников на уроках литературного чтения

Т.Н. Полина

Авторы учебников литературного чтения Образовательной системы «Школа 2100» ставят перед учителем задачу вырастить из ученика грамотного читателя. А научить младших школьников понимать авторскую позицию и воспринимать литературное произведение эстетически, т.е. видеть и осознавать не только то, что написано, но и как написано, легче при творческой организации урока и еще легче – при вовлечении детей в творческий процесс практической направленности. Работа учителя при этом становится не навязчивой, а увлекательной, вызывающей у ребят интерес к поставленной автором в произведении проблеме и поиску ее решения. У школьников зарождается потребность попробовать свои силы в творческой деятельности, появляются вопросы: «Как стать писателем? Как стать поэтом?»

Поэтому на уроках литературного чтения для закрепления литературоведческого материала мои ученики пишут **сочинения нетрадиционного содержания**: «Сочинение-сон», «Заметка в стенгазету», «Письмо бабушке», «Пожелание Деду Морозу», «Сочинение-фантазия», «Сказка», «Письмо в будущее» и др. Нередко эти сочинения к 4-му классу учащиеся облачают в стихотворную форму, т.е. переходят от прозы к поэзии.

Стремление выразить свои мысли и чувства в поэтической форме возникло у детей неслучайно. Работу над сочинением стихов мы начинаем с 1-го класса. Сначала это игра в буриме, т.е. игра в рифму, что оживляет урок и увлекает учащихся в работу. Постепенно задания усложняются. Обучая ребят определять главную мысль стихотворения на уроках литературного чтения,

предлагаю им дополнить четверостишие из учебника, выписанное на доску с недостающей последней строкой; затем – с недостающими второй и четвертой строчками. При этом необходимо направить детскую фантазию, пробудить творческое воображение, чтобы дети осознанно сохраняли идею стихотворения, заложенную автором изначально. Далее, развивая умение мыслить логически, первоклассники учатся восстанавливать деформированные тексты стихотворений, например такие:

На зеленой хрупкой ножке
Ветерочек прощуршал.
Вырос шарик у дорожки
И развеял этот шар.

Во 2-м классе на осенней экскурсии, изучая приметы осени, дети пробуют – пока еще не сочинить, а, скорее, составить стихотворение по наблюдениям. Учитель должен так формулировать вопросы, чтобы маленькие сочинители, используя ответы на них, успешно справились с заданием. Приведу пример.

Учитель: Какая пора осени сейчас стоит?

Ученик: Стоит золотая осень.

Учитель (стукнув по веточке пальцем): Какую примету осени вы заметили сейчас?

Ученик: С веточки упал листик.

Учитель (наступив на сухую ветку): Что вы услышали?

Ученик: Хрустнула сухая веточка.

Учитель (просит посмотреть в небо в тот момент, когда пролетали косяком птицы): Что вы увидели?

Ученик: Пролетел караван птиц.

Найдя созвучия, пусть и не совсем точные, на конце слов *золотая* и *сухая*, *упал* и *караван*, получили четверостишие:

Осень стоит золотая:
С веточки листик упал,
Хрустнула ветка сухая,
Птиц пролетел караван.

Не шедевр? Но видели бы вы, как радостно сияют глаза детей, как они шепчут получившееся стихотворение, стараясь его запомнить и поделиться с друзьями своим первым успехом.

Продолжаем расширять творческие возможности учащихся. Эта работа становится заманчивее и интереснее, когда дети учатся составлять стихотворения на основе прозаических текстов, материалов учебника по литературному чтению. Для этого нужно выбрать подходящий фрагмент рассказа, лучше всего такой, который включает в себе главную мысль произведения. Допустим и самостоятельный выбор учениками отрывка, и индивидуальная работа над ним, так как в классе обязательно найдутся одаренные дети, желающие блеснуть своими возможностями. Даже отстающим ученикам бывает не чуждо проявление самостоятельности в выполнении такой работы, а может быть, при этом проявится чей-то скрытый дар.

При коллективной работе текст записывается на доске, при индивидуальной – работают в учебнике. В тексте дети ищут наиболее яркие слова и фразы, вслушиваются в поэтическую речь, в особое звучание стиха, делятся своими находками и наблюдениями. Нужные слова подчеркивают на доске, а в учебнике делают пометки через полиэтилен. Затем ребята вчитываются в новый текст, составленный из выделенных единиц первоначального отрывка. Они зачеркивают в нем лишние, по их мнению, слова или заменяют их синонимами, используя при этом средства художественной выразительности: эпитеты, сравнения, метафоры и другие тропы, с которыми они уже знакомы. Допускается добавление своих слов, перестановка слов из текста местами. Где нужно, дети расставляют ударения, изменяют окончания в словах, чтобы получились приятные для слуха созвучия-рифмы, и в результате «по мотивам рассказа» появляется новый текст, порой необыкновенно яркий, образный, точный. Занимаясь данной работой, дети не формулируют идею – она была заложена автором прозы, нужно лишь следовать ей.

Для чего желательно проводить такую работу? Дети обращаются к образцовым текстам писателей-классиков, вчитываются в них, стараясь понять, что хотел сказать писатель, как он это сделал, осознают его замысел и своим творчеством поддерживают его.

Языковая работа, описанная выше, заставляет учащихся вдумываться в каждое слово текста, пытаться восстановить его в стихотворном варианте, чтобы как можно более точно передать настроение, владевшее автором. При этом сам ребенок становится духовно богаче, повышается его языковой потенциал.

Приведу пример, как это делается. Детям предлагается составить эпиграф к фильму по рассказу К. Паустовского «Прощание с летом». На доске записан отрывок из текста:

...Когда же выпал первый снег? Я подошел к ходикам... Я уснул в полночь. Значит, за два часа так необыкновенно изменилась земля. За два коротких часа поля, лес и сады заморозила стужа... Проснулся Рувим. Он долго смотрел за окно, вздохнул и сказал:

– Первый снег очень к лицу земле.

Земля была нарядная, похожая на застенчивую невесту. А утром все хрустело вокруг: подмерзшие дороги, листья крапивы, торчавшие из-под снега*.

Прочитав отрывок, ученики выделили нужные, по их мнению, фразы и подчеркнули их. Стерли то, что сочли лишним. Оставили на доске только подчеркнутые фразы, т.е. вариант текста, которому предстояло стать основой стихотворения. А именно:

Когда же выпал первый снег?

Поля, лес и сады заморозила стужа.

Земля была нарядная, похожая на застенчивую невесту.

А утром все хрустело вокруг.

Попробовали зарифмовать эти предложения. Вот что получилось:

Когда же выпал первый снег?

.....

* Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литературное чтение. 3-й класс. В одном счастливом детстве. Ч. 1. – 3-е изд., перераб. – М.: Баласс, 2002. – С. 186–187.

Поля, лес и сады
Заворожила стужа.

Земля была нарядная,
Похожая на застенчивую невесту.
А утром все хрустело вокруг.
.....

Вчитавшись в то, что получилось, ребята по содержанию выделили две части, одна из которых несет смысл ожидания природой снега, а другая показывает новизну земли, ее красоту в первый зимний день.

Работаем с первой частью. Ищем ответ на вопрос: почему природа ждет снега? (Наступят холода, растения могут погибнуть.) Подтверждаем свою версию текстом:

Поля, лес и сады заворожила стужа.

Нам предстоит составить начало фразы так, чтобы это авторское подтверждение было его уточнением. Причем последнее слово в этой фразе должно рифмоваться со словом *стужа* и в нем также ярко должен выделяться звук [ж].

Подобрали слово *нужен*. Составили с ним предложение:

Земле он очень нужен.

Ввели в контекст. Первое четверостишие получилось удачным:

Вот выпал первый снег –

Земле он очень нужен:

Поля, сады и лес

Заворожила стужа.

Приступаем к работе над второй частью стихотворения. Идею этого четверостишия мы определили, деля текст на части. Работаем над описанием красоты снега. Находим сравнение заснеженной земли с застенчивой невестой, которая надела белоснежный наряд и слегка смутилась, не скрывая вместе с тем своего торжества, оттого, что так выделилась на будничном фоне.

В качестве ключевого слова взяли *наряд*. Работаем над подбором к нему эпитетов. Подошло слово *чудесный*. Далее словосочетание *все хрустело* заменили одним глаголом совершенного вида *захрустел*, и получился следующий текст:

Земля была нарядная,

Похожая на застенчивую невесту.

А утром захрустел вокруг
Наряд ее чудесный.

Местоимение *ее* непроизвольно напросилось в строку.

Вновь возвращаемся к первой фразе. Чувствуется, что для сохранения ритмического рисунка нужно убрать одно слово. Оставляем словосочетание *похожая на невесту*. Итак:

Земля была нарядная,

Похожая на невесту.

А утром захрустел вокруг

Наряд ее чудесный.

Вчитавшись в то, что получилось, ребята решили, что для более точного отражения красоты природы уместнее будет оставить слово *застенчивая*, ибо оно подчеркивает особый оттенок прелести в облике природы – невесты. Убираем слово *похожей* и предлог *на*, изменяем окончания в словах *застенчивая невеста*:

Земля была нарядная,

Застенчивой невестой.

А утром захрустел вокруг

Наряд ее чудесный.

Вслушиваемся в звучание стиха. Находим еще один нюанс: будет лучше, если изменить окончание в слове *нарядная* на созвучное слову *застенчивой*, тем более что эти слова являются однородными определениями:

Земля была нарядной,

Застенчивой невестой.

А утром захрустел вокруг

Наряд ее чудесный.

Работа над этим текстом не является эталоном. Все зависит от контекста выбранного отрывка. Зачастую необходимо бывает осуществить большую лексико-семантическую работу. Так, составляя стихотворение об осени, в котором встречается описание ручья, неуместно, например, употребить глагол *журчит*, так как при этом не почувствуется грусть об уходящем лете, ибо слово *журчит* больше подходит к весеннему ручью. При сочинении стихотворения недопустима постановка рядом однокоренных слов. Это снижает благозвучность стиха.

Казалось бы, нам можно уже закончить корректировку своей работы.

Однако мы обратили внимание на то, что слово *наряд* хоть и стоит далеко от родственного ему *нарядный*, но не выполняет свою привлекательную функцию. Мы услышали, как захрустел этот нарядный снег, и вдруг поняли, что эта хрупкая красота разрушается: ведь снег хрустит под нашими ногами. Паустовский писал: «...К чаю приплелся в гости дед Митрий и поздравил с первопутком. – Вот и умылась земля, – сказал он, – снеговой водой из серебряного корыта». Значит, авторскому замыслу ближе другая идея: сохранение красоты природы. Поэтому строка «А утром захрустел вокруг» была заменена на другую: «Мороз же закрепил», чтобы продлить возможность любования природой. Конечный вариант детской творческой работы был таков:

Вот выпал первый снег –
Земле он очень нужен:
Поля, сады и лес,
Заворожила стужа.

Земля была нарядной
Застенчивой невестой.
Мороз же закрепил
Наряд ее чудесный.

Постепенно дети учатся узнавать размер стиха, вводятся понятие «стопа» и другие правила стихосложения. Такие занятия нравятся детям, поэтому все новое они тут же берут на вооружение.

Остановлюсь на **минутках отдыха на уроках литературного чтения**. Для них подбираются такие отрывки из текстов, где последовательно указаны действия героя, характеризующие положительные моменты в его поступках.

Так, начиная в 4-м классе работу над сказкой Е. Шварца «Два брата», на первом уроке предлагаю учащимся найти для физминутки отрывок, предвещающий герою трудные жизненные испытания; прошу детей обратить внимание на то, как автор подводит героя

к осознанию смысла своих поступков. Дети находят эпизод путешествия Старшего по ледяному лесу от слов «он шел час, и два, и три» до «и растет этот лес на ледяной земле, и корни деревьев тоже ледяные»*. Зачитывают глаголы и другие слова из отрывка, по которым можно имитировать действия. Затем один ученик читает текст вслух, а все выполняют под чтение физические упражнения, соответствующие действиям Старшего:

Шел – *ходьба на месте*.

Больно было смотреть – *поставить руку козырьком над глазами*.

Огромный дуб – *руки в стороны*.

Поскользнулся – *ногу вперед, имитируя скольжение*.

Посмотрел под ноги – *взгляд вниз*.

Подшел – *ходьба на месте*.

Сломал веточку – *показ движением рук*.

Понял – *положить руку на сердце*.

Затем все садятся на места для продолжения работы.

На другом уроке можно взять фрагмент из седьмой главы от слов «и мальчик побежал со всех ног» до «и Старший упал». Дети выполняют бег на месте с ускорением под чтение фраз: «побежал со всех ног, мчался как вихрь, поскользнулся, упал» (сели). А вот в произведении К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» ищем эпизод, в котором изображено отношение окружающих к гениальной музыке великого норвежского композитора. Дети предлагают отрывок от слов «синицы волновались» до «сверчок... подглядывал в щелку за Григом»**. Зачитываются слова, подходящие для физминутки, по ходу чтения обговариваются движения. Затем один ученик читает отрывок, а все остальные выполняют соответствующие движения:

Волновались – *повороты туловища в стороны*.

Вертелись – *повороты вокруг своей оси*.

* Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литературное чтение. 4-й класс. В океане света. Ч. 2. – 3-е изд., перераб. – М.: Баласс, 2004. – С. 66–67.

** Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литературное чтение. 3-й класс. В одном счастли- вом детстве. Ч. 2. – 3-е изд., перераб. – М.: Баласс, 2002. – С. 153.

Рассаживались на ступеньках – приседания.

Слушали – наклоны головы то к одному, то к другому плечу.

Разгибала спину – наклоны вперед и выпрямления.

Вытирала глаза.

Покачивала головой.

Подглядывал в щелку.

После физминутки детям предлагается послушать музыку Э. Грига и поделиться своими впечатлениями. Далее рекомендуется провести работу над выразительным чтением отрывка с описанием музыки. Дети определяют темп, тон чтения, динамику их развития, соблюдение пауз – знаковых и логических, выделение логического ударения. Затем дети учатся выразительно читать под музыку Э. Грига, что повышает эмоциональную окраску литературного произведения, каждому позволяет дать личностную оценку творчества композитора, писателя и даже самого нашего урока.

Описанные виды работ не обязательны на каждом уроке и не исчерпывают всего многообразия заданий, развивающих творческие способности учащихся и их интерес к учебе. Однако святая обязанность учителя – каждый урок сделать творческим, увлекательным и доступным для своих учеников. А материал учебников по литературному чтению Образовательной системы «Школа 2100» благоприятен для такой деятельности.

В заключение предлагаю вам познакомиться с творческими работами моих учеников.

Мой Шарик

У меня собака Шарик.
Пухлый он, как круглый шарик.
Прыгает, читать мешает,
Книгу резко вырывает.

Тащит мягкую игрушку,
Ляжет и хвостом виляет,
Лапкой тронет, порычит –
Так он с ней играет.

Добрый пес, свободный житель,
Бегает по улице.

Цепь не любит, громко лает –
Видно, что волнуется.

Ты не бойся, Шарик милый,
Я на цепь не посажу.
Научу тебя командам
Свою дружбу докажу.

Максим Иванов,
4 «А» класс

Мой друг

Совсем Дружок мой заболел...
Весь день не пил, весь день не ел,
С утра лежит, повесил нос,
А был такой веселый пес,
Ну, просто егоза.

Его я в кофту завернула
И уложила спать.
А чтобы он быстрее заснул,
Я стала напевать.

Всю ночь я не гашу огня,
Устала, не ложусь, –
Ведь мама лечит так меня,
Когда я простужусь!

Наталья Киреева,
4 «А» класс

Весна

Капель звенела, будто все будила:
Деревья, речку, поле и луга.
А солнце ярче и теплей светило,
И стало ясно: вот она – весна!

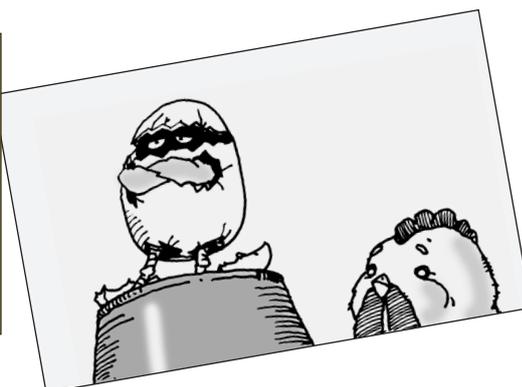
И я бежал, отыскивая лужи,
Пробившиеся первые ручьи,
И в этот миг никто мне был
не нужен –
Я слышал лишь капель весны.

Кирилл Теремов,
4 «А» класс

Татьяна Николаевна Полина – отличник народного просвещения, учитель начальных классов МОУ СОШ № 18, г. Тула.

Индивидуальный подход к школьникам, отстающим в учебе или имеющим отклонения в поведении

А.С. Дмитриева



Учителя начальных классов, особенно молодые, малоопытные, нередко жалуются на некоторых своих учеников: на их непослушание, неисполнительность, невнимательность и другие негативные формы поведения, затрудняющие учебно-воспитательную работу. Наличие таких учеников в классе всегда вызывает у учителя раздражение, желание освободиться от них. Эти дети учатся и ведут себя на уроках и переменах не «как все». Как правило, они не обнаруживают желаний ходить в школу, учиться вообще или у данного учителя, в данной школе.

Если это положение вовремя не исправить, то из таких учеников со временем вырастают активные дезорганизаторы, своим поведением досаждающие учителям, учащимся, всем в школе. Часто неуспеваемость сочетается у них с недисциплинированностью, плохая учеба – с плохим поведением. Причина этого заключается не столько в них самих, в их особенностях, сколько в неумении учителя эти особенности учитывать, в нарушении учителем принципов индивидуального подхода, доступности и посильности обучения, в недостатках учебно-воспитательной работы, проводимой с ними.

Несомненную роль в учебной деятельности и поведении ученика играют его темперамент, интересы, склонности, способности, характер взаимоотношений с учителем и другими учениками, положение в классном коллективе, состояние здоровья, настроение.

Необходимо учитывать и некоторые возрастные особенности учащихся начальных классов, в частности ситуативность и динамичность их пси-

хических состояний, зависимость обучаемости и податливости воспитательным влияниям от характера учебной деятельности и поведения, их оценки учителем, одноклассниками и самим учеником; от самочувствия ребенка, его положения в коллективе и другие особенности детского и младшего подросткового возрастов.

Определенный отпечаток на учебную деятельность и ее особенности накладывает функциональная асимметрия полушарий головного мозга. Леворукость или праворукость, склонность к предметно-наглядному или образному мышлению, способность к абстрагированию, пространственному воображению, изобразительные и музыкальные способности, моторная активность, эмоциональность и многие другие особенности учебной деятельности и поведения младшего школьника имеют в своей основе объективные физиологические предпосылки, зависят от функциональной гармоничности, специфики деятельности правого и левого полушарий головного мозга.

Так, например, при функциональном доминировании левого полушария хорошо развита моторика правой половины тела, устная и письменная речь, словесно-логическое мышление, лингвистическая память, отмечается богатый словарный запас, выражены способности к счету, к классификации предметов по конкретным частным признакам.

При функциональном доминировании правого полушария лучше развиты моторика левой половины тела, музыкальная память и слух, образное

мышление, целостное восприятие действительности, речь богато интонирована, наблюдается склонность к творческой деятельности, созерцательности и воспоминаниям.

Леворукие дети более способны к музыкальному воспитанию, математике, изобразительному искусству, конструированию, образному мышлению, у них более высокая чувствительность, способность к переживанию и сопереживанию. Вместе с тем леворукие дети более подвержены действию неблагоприятных факторов: они бывают пугливы, у них чаще возникает и развивается невроз страха.

Другая группа индивидуальных особенностей детей обуславливается отличительными свойствами их нервно-психического склада, теми или иными отклонениями в состоянии нервно-психического здоровья и развития. Сюда относятся дети с задержками в психическом, интеллектуальном, эмоциональном, волевом развитии; инфантильные, а также чрезмерно возбудимые или вялые, заторможенные дети, малоподвижные или с недостаточностью нервной системы, быстро утомляемые и др. На таких детей особенно сильно и отрицательно действуют шум в школе, грубое, нетактичное отношение учителя, обиды, оскорбления, запугивание, испорченные отношения с одноклассниками и другие обстоятельства. Особое место среди факторов, обуславливающих те или иные индивидуальные особенности «трудных» детей, мы отводим положению ребенка в семье. Следствием семейного неблагополучия является так называемая педагогическая запущенность ребенка – отставание и дефекты в его развитии, пробелы в индивидуальном опыте.

Особенности педагогически запущенных детей, обусловленные недостатками воспитательной работы с ними в семье, детском саду и школе, образуют сложный комплекс причин внутреннего порядка, не позволяющих им успешно учиться и вести себя наравне со всеми. Учителю трудно, тягостно с ними работать, потому и

называют этих учащихся «трудными». Терпение учителя быстро истощается, его замечания становятся систематическими и все более раздраженными по тону, он все чаще обращается за помощью к коллективу класса, к родителям.

«Есть учителя, – писал В.А. Сухомлинский, – которые стремятся устранить недостатки воспитанников прямым и, казалось бы, самым надежным путем: выставляют наружу детские слабости в надежде на то, что ребенок критически оценит свое поведение, "опомнится", будет стремиться стать хорошим. Но в подавляющем большинстве случаев это воздействие оказывается неудачным». Такой путь к детскому сердцу как бы обнажает, уязвляет его самые болезненные, самые чувствительные места: самолюбие, чувство собственного достоинства, человеческую гордость. И естественно, что ребенок начинает защищаться всеми доступными ему средствами: сначала огорчениями и слезами, нежеланием идти в школу, затем несогласием с учителем, с его замечаниями и оценками, наконец, вызывающим поведением, демонстративным непослушанием, грубостью, попытками организовать вокруг себя единомышленников, составить из них оппозицию классу, учителю. Между вооруженным педагогическими знаниями и жизненным опытом учителем, с одной стороны, и беспомощным, незащищенным «трудным» учеником – с другой, складываются конфликтные отношения. Их деловые и личные взаимоотношения начинают строиться на эмоциональной, ситуативной, а не на разумной, рациональной основе. Мотивы, обосновывающие эту позицию со стороны учителя, таковы: этот ученик не хочет учиться, не слушается и не выполняет моих заданий, перечит мне и раздражает меня, следовательно, он трудный или плохой ученик (ребенок, человек вообще). Его надо призвать к порядку.

Позиция «трудного» ученика основывается на иных мотивах: это учитель придирается ко мне, ставит пло-

хие оценки, делает замечания, жалуется родителям, стыдит перед товарищами. Значит, он (она) плохой учитель (и, может быть, плохой человек вообще). Ему надо отомстить или отплатить тем же, т.е. взаимной неприязнью.

Однако если при этом учитель не сомневается в своей правоте, в правильности своей педагогической позиции и профессиональной состоятельности, то «трудный» ученик начинает все более сомневаться в прочности своего положения, в том, что и ему возможно учиться хорошо, вести себя прилежно, стать примерным учеником, завоевать доверие учителя и класса. Все его поначалу единичные неуспехи, огорчения и неудачи в учебе, в отношениях с учителем, товарищами и родителями, обусловленные его невоспитанностью, неразвитостью, складываются в негативное отношение к учебе и школе вообще, к родителям, порождают стойкую неуверенность в себе. Такой ученик становится и труднообучаемым, и трудноуправляемым одновременно.

Возникают эмоциональные и смысловые барьеры в отношениях с учителями, товарищами, родителями. Исчезает взаимопонимание. Учитель утрачивает возможность правильной ориентировки в мотивах действий и поступков ученика, теряет меру справедливости и объективности в их оценке. Воспитательный потенциал его влияния на ученика резко падает: ребенок попадает в разряд трудновоспитуемых.

Опасность педагогической запущенности состоит прежде всего в том, что обусловленные ею отклонения в учебной деятельности и поведении ученика могут быть неправильно, ошибочно восприняты и оценены учителем как проявление лени, злой воли, злонамеренности ученика, его нежелания учиться и вести себя прилежно. Такая позиция обычно служит предпосылкой возникновения неконструктивного, эмоционального, педагогически ошибочного подхода к оценке воз-

можностей ученика, к коррекции его учебной деятельности и поведения. Известный советский физиолог П.В. Симонов отмечал в одной из своих работ: «Чем менее убедительны логические доводы, рациональная основа общения, тем эмоциональнее оно протекает».

Такая позиция учителя порождает педагогически запущенного ученика комплекс эмоционально отрицательных переживаний: неуверенность в себе, боязнь лишней раз проявить свою несостоятельность и, как следствие этого, отказ выполнять учебные задания и требования учителя, страх перед очередной двойкой и ее последствиями, перед гневом учителя и его проявлениями. Но тяжелее и глубже всего ребенок переживает крушение надежд на успешную учебу, достойное положение в коллективе, собственную неполноценность, несостоятельность и незащищенность. Ребенок оказывается один на один с требованиями учителя, гневом родителей, презрением товарищей. Долго выносить это положение он не может. Развивается устойчивый психологический дискомфорт, из которого ученик стремится выйти всеми доступными ему средствами: перестает выполнять трудные, кажущиеся невыполнимыми учебные задания, скрывает плохие оценки, прибегает к обману, подлогу, наконец, начинает пропускать уроки, учебные дни и недели. Ребенок стремится больше времени проводить во дворе, на улице, в крайнем случае он способен бросить школу и сбежать из дома. При этом он старается скрыть свою растерянность и огорчение за озорством, вызывающим поведением, грубостью, непослушанием, демонстративным пренебрежением к плохим оценкам и замечаниям учителя. Одновременно он становится расторможенным, крикливым, суетливым, драчливым. Учитель в таких ситуациях говорит: «Ребенок портится на глазах», – и... ужесточает требования, наказания, прибегает к помощи родителей. За этой внешней испорченностью он не видит тяжелейшего поло-

жения, в котором оказался ребенок, его душевной драмы. Вместо того чтобы деликатно и тактично помочь ребенку, учитель усугубляет и без того тяжелое, кажущееся ученику безвыходным положение.

Следующим обстоятельством, порождающим и усиливающим психологический дискомфорт «трудного», педагогически запущенного ученика, является недостаток у него знаний и умений, необходимых для выхода из создавшегося трудного положения, для принятия какого-либо решения. Чтобы успешно выполнять учебные задания, ребенку не хватает учебных ЗУНов. Для выработки «правильного», одобряемого учителем поведения ученику недостает умений и навыков культурного поведения, он не знает, как и что надо сделать, чтобы изменить свое положение в классе, во взаимоотношениях с товарищами. Его естественная потребность быть успевающим учеником, занять достойное положение в классе не находит удовлетворения, он не знает, как этого достигнуть, а если и знает, то не уверен, хватит ли у него для этого возможностей. Все это порождает чувство неуверенности, тревоги, страха, которые преследуют его и от которых он не может, не знает, как освободиться.

Для того чтобы обеспечить успех в учебе, наладить отношения с товарищами (как известно, авторитет завоевывается не словами и благими намерениями, а конкретными делами), ребенку необходимо избавиться от отрицательных эмоций, ощущения неуверенности в себе, от страха перед возможной неудачей, сковывающих волю, парализующих его возможности, тормозящих интеллектуальную деятельность.

Учителю совместно с родителями необходимо разорвать этот порочный круг, чтобы помочь ученику выйти из состояния педагогической запущенности, застоя в учебе.

Добиться успеха в этом важном деле можно, лишь хорошо зная индивидуально-психологические, личностные особенности ученика, причины и

характер его педагогической запущенности как более податливые воспитательным воздействиям звенья в ней.

Положительные результаты даст изменение негативного отношения к ребенку на внимательное, уважительное, доброжелательное. Основания для доброго отношения к ученику учитель всегда сможет найти при анализе его личностных особенностей.

Учитель в силах помочь ребенку добиться реального успеха в учебной или какой-нибудь другой деятельности, признания и уважения со стороны одноклассников. Добиться этого учителю поможет создание эмоционально положительного фона обучения, приветливое, уважительное и доброжелательное отношение к учащимся, индивидуальный и личностный подходы к ним, усиленная учебная нагрузка. Успех в обучении будет зависеть от дифференциации требований, рациональной организации учебной деятельности и других методов и приемов повышения эффективности учебно-воспитательной работы не только с «трудными», но и вообще со всеми учениками класса.

Литература

1. Белкин А.С. Начальные формы педагогической запущенности у младших школьников // Начальная школа. – 1976. – № 4. – С. 25–27.
2. Власова Т.В., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М., 1967.
3. Коновалов В. Если ребенок левша // Семья и школа. – 1984. – № 4. – С. 10–11.
4. Невский И. А. Индивидуальный подход к школьникам, отстающим в учебе или имеющим отклонения в поведении // Начальная школа. – 1985. – № 9. – С. 17–21.

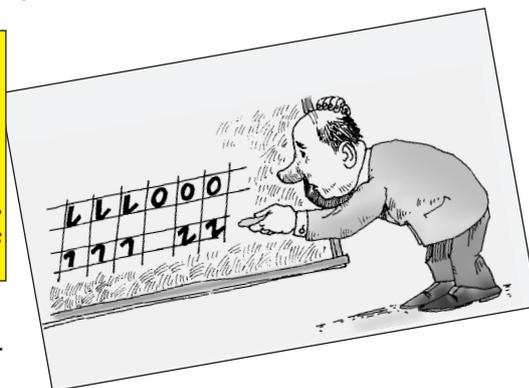
Анастасия Сергеевна Дмитриева – учитель начальных классов СОШ № 1, г. Мариинск, Кемеровская обл.

Работа в малокомплектных классах*

Продолжаем знакомить наших читателей с материалами, присланными учителями сельских школ и прокомментированными известным специалистом в области социоигровой педагогики Вячеславом Михайловичем Букатовым, доктором пед. наук, профессором Московского психолого-социального института.

Фрагмент урока математики в 1-м классе с комментариями

Н.И. Донченко,
В.М. Букатов



В классе 7 учеников.

Тема урока «Числа 1–5. Состав числа 5 из двух слагаемых».

На уроке провожу игру «Эстафета». Участвуют 2 команды по 3 человека. Из каждой команды выходят к доске по одному игроку, которые решают по одному примеру в столбике (движение не сверху вниз, как обычно, а наоборот – снизу вверх). Побеждает та команда, которая первой придет к флажку.

Комментарий В.М. Букатова

Уважаемая Н.И., честно скажу, неплохо. Первоклассникам очень не хватает движения, и слава богу, что оно на вашем уроке есть, что ученики не сидят сложа ручки и ножи за партами. Однако вот какие советы могу вам дать.

На доске можно нарисовать только саму лесенку и никаких примеров на ней не писать. Ученик по эстафете подходит к столу, берет не глядя карточку, на которой написано либо «5–1», либо «3–1» (что кому достанется), записывает этот пример на первой ступеньке лесенки и решает его.

За ним выбегает второй, берет наугад следующую карточку, записывает пример на доске и также решает его.

Познакомившись с вашим замыслом, я решил, что если дети будут вытягивать карточки в случайном порядке, то тренировка их математических умений от этого только выиграет.

Поделюсь еще одним соображением. Вы пишете, что у вас 7 человек в классе и вы их разделили на 2 команды по 3 человека – значит, один человек у вас выбыл из работы. Чуть мне подсказывает, что это был скорее всего самый слабый ученик. Если это действительно так, то, ой-ой-ой как нехорошо, товарищ педагог!

Для класса, где учится 7 человек, желательно для каждой команды подготовить карточек по 10. Все в команде решали бы по примеру, указанному в очередной карточке, выбранной наугад. И запись решения каждого примера появлялась бы и на доске, и в тетрадях.

Выигрывает та команда, которая к тому времени, когда на учительском столе не останется ни одной карточки, успеет больше решить примеров. Например, для двух команд на столе лежало 20 карточек. Одна команда успела решить 12, а другая – 8 примеров. Вот вам и победители. Причем сколько человек в команде (3 или 4), роли при такой разнице решенных примеров (12 и 8) уже не играет.

А еще я вспомнил рассказ А.П. Ершовой, которая недавно была в 1-м классе в одной из московских школ. Пришла она оттуда в прямом смысле с округленными глазами. Что же ее так удивило? Реакция детей.

* Продолжение. Начало публикации см. в № 4 за 2006 г.

Оказывается, перед уроком она уговорила учительницу, прежде чем рассказывать все, что предусмотрено методикой проведения урока математики по данной теме, спросить у детей: а что это такое? С чем это «едят» и где это встречается? Ученики всем классом несколько минут, перебивая друг друга, с жаром втолковывали учительнице и про 5, и про 25, и про 5 155. Особенно последние 5 155 Александру Петровну Ершову (физика-математика по образованию) доконали. Да и учительница после такого урока вышла несколько ошарашенной. Она планировала минут 20 втолковывать детям, что такое число 5, потом проверять усвоенное, закреплять пройденное, а оказывается, они ей поведали про 5 155! Это ведь перекрывает не то что программу 1-го, но и 2-го класса.

Впрочем, вернемся к вашему рассказу об уроке. Вы написали, что тема – «Состав числа 5 из двух слагаемых». Если следовать этой теме, то я на уроке обязательно попросил бы команды написать на доске свои версии двух слагаемых. А потом все начали бы сличать варианты, написанные одной командой, с вариантами, написанными другой командой. Все, что совпадает, обводили бы рамочкой (заодно и возник бы разговор о том, что $4 + 1$ и $1 + 4$ – это одно и то же или нет, это совпадает или нет?).

Ну а потом все выясняли бы, кто же выиграл. А выиграл бы тот, у кого больше оказалось примеров, не обведенных рамочкой.

Кстати, некоторые учителя не знают, что делать с выигравшими. Ставить отметки? А если отметок нет, то что, раздавать флажки или матрешки?

В социоигровой педагогике существует один, на мой взгляд, неплохой приемчик. Выигравшая команда заказывает игру, в которую все играют 2 минуты (или – по уговору – один-два кона). Обычно такого условия хватает, чтобы всех и зажечь, и увлечь, и за время игры перенастроить на другую работу.

Н.И. Донченко – учитель начальных классов, с. Ново-Никольское, Талдомский р-н, Московская обл.;

В.М. Букатов – д. п. н., проф., г. Москва.

Фрагмент урока русского языка во 2-м классе с комментариями

*Е.Ю. Каржова,
В.М. Букатов*

В классе 9 учеников.

Тема урока «Шипящие согласные ж, ш, ч, щ».

1-й этап. Класс разделился на команды, получились 3 пары и 1 тройка.

2-й этап. Выбрали парту, за которой хотели бы работать. Сидящие за 1-й партой сели за последнюю и наоборот. Но вот Алена не захотела оставлять насиженное места.

3-й этап. Можно было взять любой учебник из портфеля. Максим умудрился взять учебник из чужого портфеля, так как сидел за чужой партой, а своя была в другом ряду.

4-й этап. Задание: выбрать как можно больше слов с шипящими *ж, ш, ч, щ* и записать в тетрадь.

Аня и Максим искали вдвоем, записывали слова друг друга (13 слов); Денис и Алеша советовались со мной (7 слов); Орца и Кирилл работали сами по себе, не общались. Орца не понял задания. Алена, Миша и Лена работали дружно и подглядывали к соседям (записали по 5 слов). На все задание отводилось 8 минут.

5-й этап. Выясняли, кто сколько слов написал, почему у Ани и Максима слов больше, чем у остальных.

6-й этап. В группе надо было обменяться тетрадями, проверить, есть ли шипящие в выбранных словах, и поставить товарищу оценку за работу: за 5 слов – «3», за 8 слов – «4», больше – «5».

Комментарий В.М. Букатова

Уважаемая Е.Ю., с большим интересом читал, как вы члените задание на маленькие шажки. Это очень хорошо. Тогда детям легче втягиваться в работу и у них быстрее возникают и естественное любопытство, и интерес, и смекалка.

А вот если учитель с самого начала урока 5 минут объясняет, что нужно сделать сначала, что потом, какие роли распределить, на что обратить внимание, то и любопытство, и интерес, и смекалка у детей гаснут. И когда учитель в конце концов доходит до заветной черты – все, мол, начинайте делать! – ученики сидят, разинув рот, и никак не могут сообразить, что, собственно говоря, нужно. Они пассивны, хотя им все так тщательно объяснили, разжевали и в рот положили. Только ведь глотать разжеванную пищу никому не захочется. Невкусно!

А у вас все расписано по мелким шажкам, без лишних заморочек, без всяких там «зачем?», да «почему?», да «обратите особое внимание». В результате деловой подход в вашей режиссуре выигрывает.

Ну а теперь придирки по мелочам в надежде, что они помогут вам отшлифовать свои социоигровые умения и навыки.

Вы пишете, что можно было взять любой учебник из портфеля. Вообще-то лучше было бы сказать: один на двоих.

Потом оказалось, что Максим «умудрился» взять учебник из чужого портфеля. Вы эту ситуацию явно считаете «проколом». Но если и так, то прокол этот ваш собственный. И вам на будущее урок: заранее продумать, где, как и какую соломку подстелить. Ведь достаточно было сказать: возьмите любой учебник из своего портфеля и вернитесь на новые рабочие места, – и проблем с чужими портфелями не было бы.

Но здесь же и отмечу, что ничего страшного нет в том, что Максим за учебником в чужой портфель полез. Так что как вам поступать в подобных ситуациях, решайте сами. Либо заранее стелить соломку и направлять детей к своим портфелям, чтобы они (кто быстрее!) вернулись на места, либо чтобы они привыкали не возмущаться, если их персональным учебником воспользуется в классе кто-то другой.

Вы пишете, что на 4-м этапе ребята записывали слова в тетради. Интересно, а Максим в чью тетрадь записывал, в свою или тоже из чужого портфеля?

Тут варианты могут быть разными. Вообще-то второклассникам писать в чужих тетрадях (только, чур, по взаимному игровому уговору), ой как полезно.

Хорошо, что ученики искали слова с шипящими согласными не по одиночке, а в парах. В такой ситуации сразу видно индивидуалистов (у вас ими оказались Орца и Кирилл). Думается, что не случайно вы ничего не пишете про то, сделали вы им замечание или нет. Скорее всего, никаких замечаний с вашей стороны не было. И это очень мудро. Нужно подобные ситуации создавать по нескольку раз (иногда по многу-многу раз), чтобы нерадивый эгоист-второклассник наконец-то заметил, что работать в компании (или в паре) и приятнее, и продуктивнее, и интереснее. А заметив, сделал бы для себя далеко идущий вывод.

Вы пишете, что на задание отвели 8 минут. Если будет время, силы и возможности, то попробуйте такой вариант: дать не 8, а всего лишь 2 минутки. Тогда задание может выглядеть таким образом.

Ученики на своих новых рабочих местах выписывают слова с шипящими согласными. 2 минутки прошли, звучит сигнал: «Стоп! Все встали! Перешли в соседнее гнездышко». Там нужно будет проверить, что написали прежние хозяева этого гнездышка, т.е. сравнить выписанные ими слова с написанием этих слов на развороте учебника (а чтобы нужный разворот случайно не закрылся при очередной смене мизансцены, желательнее ученикам – по подсказке учителя – позаботиться об особых листочках-закладках).

И вот ученики прибывшей команды выискивают в учебнике нужные слова, сравнивают и, если нужно, исправляют ошибки.

Затем звучит сигнал: «Допишите к написанному хотя бы еще одно слово». (Если на развороте, по которому работали предыдущие ученики, нового слова – якобы или на самом деле – не нашлось, то по согласованию с прежними хозяевами можно открыть наугад новый разворот.)

На дописывание дается, например, 1 минутка. Напомню типичный социоигровой прием, связанный со временем. Учитель следит за часами. Потом объявляет во всеуслышание: «Осталось полминутки». Как правило, после такого предупреждения работа в командах закипает интенсивнее. Опять раздаётся голос учителя: «Осталось 15 секунд». И это действительно

но так. Он не обманывает. Ведь он действительно следит за секундной стрелкой (а не смотрит по сторонам, что там делает Коля, к кому подглядывает Лена или с кем дерется Миша). Ну и наконец учитель объявляет: «Осталось 5 секунд». После чего ученики не успевают и глазом моргнуть, как неумолимо звучит команда: «Стоп! Время истекло! Все встали. Стоя, поставили точку. Кто не дописал, – ставите многоточие!»

При такой режиссуре ситуации никаких лишних разговоров – «мы, дескать, не успели», «а дайте нам еще полминутки дописать» – не возникает.

После этого звучит команда очередной раз перебраться в новое рабочее гнездышко. Там ученики опять знакомятся и с составленным списком, и с разворотом другого учебника, и с тем, что предыдущие гости успели за 1 минутку внести в список.

Для подобного ознакомления мы обычно время не ограничиваем. Здесь учителю лучше измерять ситуацию «на глазок», ориентируясь по выражению лиц своих учеников.

Если ученики с интересом глядят в чужие тетради, тычут пальчиками, о чем-то лопочут (явно на учебную тему!), то времени можно дать и побольше. А как только двое-трое окажутся скучающими, вот тогда и стоит объявлять следующий шаг – этап.

Содержание этого шага уже знакомо – за 1 минутку дополнить список своими словами с шипящими согласными, найденными на предыдущих разворотах (или, при согласовании с первоначальными авторами списка, на новом развороте, открытом наугад).

И вот когда каждая из команд побывала гостями в двух других гнездышках, звучит сигнал: «Все вернулись на свои исходные рабочие места (гнездышки)».

Ученики, вернувшись к себе, конечно же, с большим вниманием и интересом будут разглядывать свой список: чем он пополнился, какие в нем появились исправления. Все слова, дописанные другими командами, они тут же начнут придирчиво проверять по учебнику, действительно ли там такое слово есть? («Как же мы его раньше не заметили!») Это во-первых, а во-

вторых, правильно ли гости это слово переписали (ведь это нам, взрослым, привычно жи-ши и ча-ща через «и» и «а» и лицемереть, и писать, а вот на взгляд второклассника такое написание может выглядеть достаточно нелепым или неожиданным. Поэтому им придется не один раз в учебник лезть, чтобы убедиться, что в том или ином случае действительно (это надо же, кто бы мог подумать!) пишется «и» и «а».

Подобная социоигровая режиссура школьного урока способствует и тренировке, и развитию самостоятельности учеников, способствует их естественному открытию «секретиков» и коллективной работы, и личной внимательности, и ученической понятливости.

Е.Ю. Каржова – учитель начальных классов, с. Ново-Никольское, Талдомский р-н, Московская обл.;

В.М. Букатов – д. п. н., проф., г. Москва.

Урок русского языка в 4-м классе с комментариями

*Н.А. Ступина
В.М. Букатов*

В классе 10 учеников.

Тема урока «Контрольный диктант».

Для написания диктанта я заготовила разные тексты – каждому ученику свой. Ребята работали в парах: один читал текст по предложениям, другой писал, затем «чтец» и «писец» менялись ролями. По окончании каждый из работающих в паре брал тетрадь своего соседа и без карточки проверял написанный им диктант.

Вторично проверяем диктанты по карточкам, но уже все вместе. Сначала один диктант, потом другой. Допустивший ошибки делает устный разбор под контролем диктовавшего. В своей тетради каждый записывает

разбор своих ошибок. В конце ученики берут друг у друга тетради, еще раз просматривают работу и ставят свои подписи: *проверял Иванов; проверяла Иванова.*

Комментарий В.М. Букатова

Уважаемая Н.А., с большим интересом познакомился с одним из игровых моментов на вашем уроке. Мне понравилось, что вы нестандартно подходите к написанию диктанта. Если вам будут нужны другие варианты проведения такой работы, то, может быть, вам пригодятся мои советы-комментарии.

Начну с того, что хорошо бы вам обратить внимание на ту педагогическую выгоду, которую дает один и тот же текст, предлагаемый всем группам для работы. Ведь в изложенном вами варианте каждая пара получила по два текста, и в этом, разумеется, есть определенный смысл.

Но давайте представим ситуацию, когда все пары получают по набору из двух разных текстов, но сами наборы одинаковые. Сначала один ученик продиктовал, а второй записал. Затем второй ученик диктует, а первый записывает. После этого они сдают свои две карточки и переходят в соседнюю пару.

А там они видят два листочка с диктантом по тем же самым текстам. Но вид у них, конечно же, несколько иной: другая рука, другой почерк. И начинают они эти два диктанта проверять, причем без карточек. Они о чем-то шушукуются, что-то исправляют, о чем-то спорят – одним словом, проверкой заняты. А потом ставят отметку и подписываются. (Мне очень понравилось, что они у вас прямо так и пишут: *проверял, дескать, Иванов.* Это замечательно. Обязательно сохраняйте эту находку и в других своих игровых задумках. Ведь не все только учителю, поставив отметку, расписываться в дневниках.)

После этого пара переходит в следующее гнездышко. А там новая порция двух диктантов. Но они уже проверены, о чем имеется соответствующее свидетельство – отметка с подписью, выведенные детской рукой. Так вот, теперь задача – опять проверять, но уже не столько диктант, сколько проверяющих. Для это-

г
о
каждая пара берет со стола учителя две карточки-подсказки и принимается за работу.

Например, поставлена отметка «5» (или «3») и подпись под отметкой стоит, а вот все ли проверяющий увидел, заметил, исправил? Или, что называется, «судью на мыло»?

Конечно, задача проверить судейство проверявших – весьма каверзное задание. Оно с двойным дном. Ведь, по сути дела, нужно и заново проверить первоначально написанный текст (сличить его с текстом на карточке-подсказке), и выяснить, все ли исправлено, а из исправленного – все ли верно исправлено.

И вот после отметки и подписи судей появляется новая отметка, но уже не автору диктанта, а судье. Обычно у меня ученики так и писали, что Иванову за судейство такая-то отметка.

А когда ученики после всего этого возвращаются в свои гнездышки, то там их ждут не дождутся два собственных варианта диктанта. И каждый уже дважды проверен. Так что в своем диктанте каждый ученик видит две отметки, которые могут или совпадать, или очень сильно друг от друга отличаться. И в этом своя социоигровая хитрость.

Допустим, хозяин диктанта – безвылазный троечник – видит, что его работа оценена низко. Зато рядом стоит пятерка. Правда, она выставлена не ему, а судье за его проверку, но все равно хоть чуть-чуть, да приятно. Не так уж и часто ему доводится видеть пятерки (пусть и чужие!) на листочках со своими каракулями.

Или другой расклад. Автор видит, что отметка, выставленная ему за диктант, очень низка. Но и отметка за работу судьи не выше (что вероятнее всего). Так может быть, первая отметка, поставленная злополучным судьей, уже вроде как и не в счет?

Так что у детей будет о чем покумекать и что обсудить друг с другом.

А еще вспомнился мне вот какой вариант. Когда-то давным-давно я работал на театральном отделении в школе искусств подмосковного города Лобни. И, помнится, в театральном классе на первом году

обучения были у меня четырех-пятокклассники из разных школ. А так как раньше «ксероксов» днем с огнем было не сыскать, то им приходилось очень много текстов переписывать. Ладно еще скороговорки или простенькие стишки для сценречи. Но ведь дело доходило и до пространных отрывков из «Одиссеи» Гомера. А по актерскому мастерству и вовсе нужно было монолог Креонта из трагедии Софокла «Антигона» переписывать. Ну и, конечно, у этих детишек навыки скорописи были самые минимальные. Да и вообще они писать не любили, потому что в школах их явно диктантами застращали.

Тогда передо мной встала задача, как ситуацию с переписыванием, во-первых, оживить, сделать ее интересной, эмоциональной, захватывающей, а во-вторых, увеличить скорость переписывания.

И вот однажды (мы в то время как раз подошли к работе над монологами из древнегреческих трагедий) я сделал ход конем. Все быстренько разбились по парам. Одни ученики поставили свои стулья к окну, другие – к двери. Получились две линии стульев, повернутых спинками друг к другу. Между стульями расстояние в восемь шагов.

Дальше было вот какое задание.

Те ученики, которые оказались возле двери, сели на свои стулья, прихватив с собой шариковые ручки и рабочие тетради. Их напарники сели на стулья у окна. Когда все расселись, я объявил, что это никакие не стулья, а балконы двух противоположных домов. И за отведенные полторы минуты им нужно будет со своего балкона успеть прокричать своему напарнику как можно больше текста. Но прокричать так, чтобы он успел его записать правильно (сообщать об орфографии и знаках препинания не только можно было, но и нужно!).

Кто через полторы минуты больше строчек (или предложений) абсолютно точно запишет, тот и победитель. Но не только переписчик, а именно пара. Ведь переписчик сможет быстро и точно записать только в том случае, если ему глашатай со своего балкона кричал все четко, быстро и понятно.

Не успели дети толком все это осознать, как прозвучал сигнал «Начали!» – и поневоле пришлось кричать. Крику было –

ужас! Но это входило в одну из задач этого странного социоигового задания. Ведь в театральном классе ученикам нужно сначала языки развязать и голос реанимировать. А то ведь как только ученика вызывают к доске отвечать, так у него сразу головочек то-оненьким становится, сла-абеньким. Зато когда уроки заканчиваются и он выходит на улицу, то тут у него глотка-то просто луженой оказывается какой-то.

И, как вы понимаете, после первого кона ученики бросились друг у друга записи проверять: кто больше написал, кто правильнее. Придирались чуть ли не к пустякам. И все как один заявили: давайте еще раз. Тогда, помнится, кона четыре мы с ними провели. Третью текста записали.

И надо сказать, – помогло. Ученики стали по-деловому, по-рабочему относиться ко всякого рода неизбежным переписываниям. И сама скорость переписывания для них перестала быть проблемой.

И вот еще какое пояснение. На стулья-балконы мне их нужно было посадить для того, чтобы зафиксировать расстояние. А то ведь если ученика не ограничить спинкой стула, он невольно будет двигаться по направлению к пишущему напарнику. А в соревновании расстояние нарушать нельзя, иначе условия будут неравными. И начнется тогда оспаривание результатов. Вот чтобы таких дурных споров-выяснений не было, я заранее и придумал такую режиссуру мизансцены.

А еще хочется сразу согласиться с некоторыми учителями, которые скажут (и будут правы), что в школе ученикам кричать во время урока нехорошо. Конечно, ведь в соседнем классе это может мешать вести урок другому учителю. Поэтому задание кричать можно заменить на... прямо противоположное! Кричать – но только шепотом. Интересна, поверьте, у участников будет не меньше. Хотя если условия позволяют, то, конечно, лучше все-таки диктовку с балконов проводить не шепотом, а во весь голос.

Н.А. Ступина – учитель начальных классов, с. Ново-Никольское, Талдомский р-н, Московская обл.;

В.М. Букатов – доктор пед. наук, профессор Московского психолого-социального института.

Уроки здоровья

Е.П. Гончарук

По определению Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов».

Наше здоровье схематически можно представить в виде треугольника, в основании которого заложена его физическая составляющая, а рядом – нравственная и социальная.

На здоровье влияют как внешние факторы (экономика, среда, наследственность), так и личностное отношение человека к своему здоровью (образу жизни). В процентном соотношении это выглядит так: 50% – образ жизни, 20% – наследственность, 10% – состояние медицины в стране, 20% – окружающая среда.

Что касается образа жизни, оказывающего столь существенное влияние на здоровье человека, то он в свою очередь определяется триадой показателей: уровнем, качеством и стилем жизни.

Уровень и качество жизни зависят от материально-экономических условий, в которых существует общество (семья).

Стиль жизни складывается на основе психических и психофизических особенностей поведения личности.

Выбор здорового стиля жизни должен быть осознанным. Согласно результатам проведенного нами исследования, из 30% учеников, отметивших здоровье как ценность для жизни, учащиеся 15–17 лет составляют 20%, 10–15 лет – 10%, 7–10 лет – 2%. Это говорит о том, что ученики начальной школы не обладают достаточными знаниями и плохо понимают, что только здоровый человек может достичь своей цели в жизни.



Рассматривая здоровье как упомянутый выше «тройственный союз», школьники называют его составные части, но не рассматривают их в единстве. Следовательно, четкого понимания сущности здоровья у них нет. Необходимо, чтобы школьник осознавал себя как ценность и ценность здоровья для собственной жизни, для взаимодействия с другими людьми.

Ученые отмечают, что первый скачок в увеличении числа ребят, страдающих хроническими заболеваниями, происходят в возрасте 7–10 лет. Это подтверждает актуальность разработки и проведения оздоровительных уроков в начальной школе в целях улучшения здоровья учащихся, профилактики заболеваний. Уроки здоровья содействуют правильному физическому, духовному развитию, укреплению умственной и физической работоспособности, формированию навыков здорового образа жизни, чувства ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья, нацелены на расширение знаний и навыков по гигиенической культуре.

Несомненно, родители стараются прививать ребенку элементарные навыки гигиены, следят за сохранением его здоровья. Однако для осуществления преемственности в формировании привычки к здоровому образу жизни у младших школьников необходима совместная работа педагогов и родителей. Приходится, к сожалению, констатировать наличие проблемы: противоречия между потребностью учащихся и их семей, требованиями государства

в сохранении здоровья школьников и отрицательной динамикой их физического состояния в действительности. Считается, что здоровье – наше личное дело, и мы не чувствуем вины перед людьми, окружающими нас, за его утрату. А ведь от наших болезней страдают прежде всего наши близкие. Поэтому так необходимо еще в начальной школе научить детей воспринимать свою жизнь и здоровье как величайшую ценность, дарованную нам.

Задача эта необычайно сложна и не имеет однозначного решения. Уроки здоровья – серьезный шаг в решении этой проблемы.

Занятия проводятся систематически, по программе, с 1-го по 4-й класс.

Цели уроков здоровья – научить детей быть здоровыми душой и телом, применяя знания и умения в согласии с законами природы, законами бытия.

Задачи уроков здоровья – сформировать мотивационную сферу гигиенического поведения, безопасности жизни, здорового образа жизни; обеспечить физическое и психическое саморазвитие.

Уроки включают в себя теоретическую и практическую часть. Содержание теоретической части призвано решить задачи, содержащие три взаимосвязанных аспекта:

1) воспитательный, состоящий в воспитании у детей бережного отношения к своему здоровью, желания следовать здоровому образу жизни;

2). обучающий, состоящий в обучении детей нормам здорового образа жизни, приемам и методам его реализации (включая основы саморегуляции и развитие таких качеств, как выносливость, уравновешенность и пр.), а также в выявлении вредных привычек совместно с рекомендациями по их устранению;

3) непосредственно оздоровительный, развивающий, состоящий в профилактике наиболее широко распространенных заболеваний. Он обеспечивает необходимые для успешного осуществления учебного процесса качества: психическую уравнове-

шенность, спокойствие, сосредоточенность, внимательность, хорошую память, мыслительные способности.

Оговоримся: приведенное деление весьма условно. Тем не менее для каждого урока можно выделить доминирующий аспект согласно приведенной классификации. Решение задачи оздоровления с точки зрения этих аспектов имеет различную реализацию в соответствии с возрастными особенностями младших школьников.

Среди непосредственно оздоровительных занятий выделяются те, которые обеспечивают профилактику и коррекцию нарушений осанки, поскольку именно в возрасте 7–9 лет это еще можно сделать. Предусматриваются уроки по облегчению адаптации детей к школе, по созданию для них психологически комфортных условий.

Практическая часть занятий – закрепление теоретических знаний: выполнение практикумов по данной теме, упражнения, опыты, игры, тренинги и обязательные оздоровительные минутки (тренировка дыхательной системы, мышц глаз, обучение навыкам самомассажа, исправление дефектов осанки, профилактика плоскостопия, опорно-двигательного аппарата). Например, физкультминутка «хождение по камушкам» стимулирует работу головного мозга, предупреждает плоскостопие, способствует укреплению опорно-двигательного аппарата.

Среди актуальных проблем, связанных со здоровьем детей, в качестве приоритетного направления мною выбрана профилактика нарушения осанки. В оздоровительных минутках прежде всего обращаю внимание на коррекцию осанки, умение «держать спину» при длительной нагрузке, освоение элементов самомассажа, укрепление опорно-двигательного аппарата, проработку основных мышечных групп (примеры упражнений см. в Приложении 1).

Уроки здоровья включают в себя вопросы не только физического, но и духовного, психического здоровья. Необходимо, чтобы ребенок с раннего

детства учился любви к себе, к людям, к жизни, чтобы жил в гармонии с собой и с миром – тогда он будет действительно здоров.

Психологический мониторинг показал: осознанная саморегуляция в учебной деятельности учащихся 1–4-х классов присутствует у 75% опрошенных детей, эмоциональный комфорт в гимназии испытывают 86%, общий уровень рефлексии – 76%. В межличностном взаимодействии дети также вполне успешны, о чем свидетельствуют высокие показатели по данным диагностики тревожности.

Особое внимание на своих уроках уделяю нравственному здоровью детей. При следовании определенным принципам профилактического эффекта можно достичь на любом занятии. Эти принципы касаются в первую очередь мировоззрения:

- человек самодостаточен, в нем есть все необходимое для жизни (т.е. здоровье в человеке заложено, его надо только сохранить);

- человек посредством управления своей психикой способен влиять на состояние своего организма (известны многочисленные случаи излечения тяжело больных силой своего желания жить, убеждения, занятия йогой);

- психическое здоровье первично (относительно физического).

Развивая и укрепляя разными способами психику детей, самостоятельность и нестандартность их мышления, мы сохраняем их силы, устраняя почву для физических заболеваний. Ребенок, изучая себя, особенности своего организма, психологически готовится к тому, чтобы самостоятельно осуществлять активную оздоровительную деятельность, формировать свое здоровье.

Уроки ориентированы не только на усвоение ребенком некоторой суммы знаний и представлений, но и на становление его мотивационной сферы, на реализацию усвоенного в теории в реальном поведении.

Проведя опрос учащихся, что составляет нравственное здоровье

человека, мы узнали, что на первое место ставят доброту – 56%, честность – 52%, порядочность – 11%, отзывчивость – 1%, т.е. доброта отмечается как главное качество. Лишь добрый человек может понять боль другого, помочь ему, отозваться на призыв о помощи.

Забываясь о нравственном здоровье своих учеников, включаю в уроки «Этюды для души» (см. Приложение 2).

Очень важно постепенно, шаг за шагом, прививать детям мысль, что они сами творцы своего здоровья. Для этого стараюсь задавать своим ученикам такие вопросы, ответы на которые подтвердили бы их здоровые привычки. Обычно это приносит им радость и заинтересованность в дальнейших занятиях.

Для того чтобы дети активно включались в обсуждение разных вопросов, не реагирую отрицательно на их ответы. Ведь отрицательная реакция порождает чувство страха, которое впоследствии может вызвать скованность, неуверенность в себе, неискренность, непонимание проблемы. Ребята на уроках отвечают так, как понимают, чувствуют и видят. Доброжелательное, заинтересованное отношение к любому ученику вырабатывает у детей осознание важности здоровья как необходимое условие для счастливой жизни и интересной стабильной работы.

Приложение 1

Упражнение 1 «Гора».

Руки опустите вниз, выпрямите спину, голову не наклоняйте. Медленно поднимите руки вверх и сцепите их в замок над головой. Представьте, что ваше тело – гора. Одна ее половинка говорит: «Сила во мне!» – и тянется вверх. Другая говорит: «Нет, сила во мне!» – и тоже тянется вверх. «Нет! – решили они наконец. – Мы две половинки одной горы, и сила в нас обеих». Потянулись обе вместе, сильно-сильно. Медленно опустите руки и улыбнитесь. Молодцы!

Упражнение 2 «Пружина».

Спина прямая, руки по швам, голову держим прямо и неподвижно. Поднимаем плечи вверх до упора и в этот момент добавляем еще легкое усилие, «подпружинивая» корпусом. Опуская плечи, в конце движения тянем руки вниз с небольшим усилием. Повторить 5–6 раз.

Упражнение 3 «Птица».

Руки поднять, отпустить (как крылья), круговые движения руками вперед – назад.

Упражнение 4 «Осьминог».

Круговые движения плечами назад – вперед, плечи поднять, опустить (оба вместе, затем по очереди).

Приложение 2

Тема урока «Осанка – стройная спина».

Цели урока:

- сформировать навыки для поддержания правильной осанки;
- ознакомить с позвоночником – основным стержнем тела;
- научить держать правильную осанку;
- научить бережному отношению к своему здоровью.

Оборудование: плакаты (правильная и неправильная посадка за рабочим столом), рисунки позвоночника, таблички с афоризмами, две книги для практикума.

Ход урока.

I. Организационная часть.

II. Вступительное слово учителя.

– На сегодняшнем занятии мы с вами отправимся в страну Здоровячков. Путь наш будет долгим, но интересным. Итак, в путь-дорогу собирайся, за здоровьем отправляйся!

В этой замечательной стране есть много докторов Природы, которые лечат нас совершенно бескорыстно, ничего не требуя взамен. Это наши друзья: доктор Вода, доктор Сон, доктор Свежий Воздух, доктор Здоровая Пища, доктор Доброта, доктор Любовь и другие. Со всеми ними мы посте-

пенно познакомимся. Сегодня нас ждет встреча с доктором по имени Красивая Осанка.

А чтобы настроение в пути у вас было хорошее, проведем оздоровительную минутку, называется она «Сотвори солнце в себе» (из серии «Этюды для души»).

III. Оздоровительная минутка (под звуковое сопровождение).

– В природе есть солнце. Оно всем светит и всех греет. Давайте сотворим солнце в себе. Закройте глаза, руки положите на стол или на колени ладонями вверх. Представьте в своем сердце маленькую звездочку. Я мысленно направляю к ней лучик, который несет мир. Звездочка увеличилась. Направляю лучик, который несет любовь, – звездочка снова увеличилась. Направляю лучик с добром – звездочка стала еще больше. Я направляю к звездочке еще больше. Я направляю к звездочке лучики, которые несут здоровье, радость, тепло, свет, нежность, ласку. Звездочка стала большой и превратилась в солнце. Оно несет тепло всем-всем. (Во время оздоровительной минутки учитель раздает детям жел-



тые лучики, можно с написанными на них добрыми словами.) Откройте глаза. Какое сейчас у вас настроение? На что оно похоже? На солнышко или на темную тучу? Пока вы отдыхали, я подарила каждому из вас лучик, на котором написала хорошие слова. Давайте повернемся друг к другу и скажем добрые слова. «Слов плохих не говорите, только добрые дарите».

IV. Беседа по теме урока.

– Ребята, вспомните тему сегодняшнего занятия. Давайте рассмотрим скелет человека (рисунок). Скелет – опора нашего тела, состоит он из костей. А опора скелета – позвоночник.

Как вы думаете, приятно смотреть на стройного человека?

Конечно, приятно. Стройные люди радуют глаз. Но дело не только в красоте – у стройного человека правильно формируется скелет (показываю рисунок). При правильной осанке легче работать сердцу, легким, желудку, селезенке и другим важным органам.

Правильная осанка не дается человеку от рождения, а приобретается им. Она вырабатывается в детстве и юности, а после 18 лет исправить ее недостатки очень трудно, потому что хрящевая ткань в позвонках с возрастом заменяется костной. Поэтому взрослые все время говорят вам: «Не сутулься! Сиди прямо!» Неправильная осанка делает спину кривой, некрасивой. Если в детстве приучиться держаться прямо, тогда и в более старшем возрасте не будут мучить боли в пояснице, спине (показываю плакаты с изображением правильной и неправильной посадки). При правильной посадке расстояние от глаз до стола должно быть не менее 30 см, угол в локте – 90°.

Ученые провели наблюдения. Оказалось, что если человек низкого роста, но держится прямо, он кажется выше. А вот высокий, но сутулый выглядит ниже (показать рисунок сутулого человека).

V. Практикум.

Вызываются 4 помощника. Выполняем практикум: ходьба с книгой

на голове. В тот момент, когда при ходьбе осанка окажется неправильной, книга упадет. Это упражнение нужно делать дома как можно чаще.

VI. Оздоровительная минутка «Деревце».

Стоя или сидя за столом, поставьте ноги вместе, стопы прижаты к полу, руки опущены, спина прямая. Сделайте спокойно вдох и выдох, плавно поднимите руки вверх, ладонями друг к другу, пальцы вместе. Потянитесь всем телом. Вытягиваясь вверх, представьте, что вы – крепкое, сильное деревце. Высокий, стройный ствол тянется к солнцу. Организм, как деревце, наливается силой, бодростью, здоровьем. Выполнять 15–20 секунд. Опустите руки и расслабьтесь.

VII. Нарушение осанки.

– У некоторых детей возникает нарушение осанки – сколиоз (рисунок). Это значит, что их позвоночник деформирован. Начинается деформация (или искривление), как правило, в 8–10 лет. Лечится долго, иногда даже в больнице.

Позвоночник позволяет нам держать осанку. Проходит он посередине спины. Это гибкий «ствол», составленный из 33 костей – позвонков (рисунок). К позвоночнику присоединены ребра. Их можно пересчитать. Попробуйте сделать это. Сколько вы насчитали ребер? (12 пар.)

– Какую работу они выполняют? (Защищают внутренние органы от повреждения.)

– Внутренние органы состоят из мягкой ткани, а ребра – из костной.

VIII. Осанка – стройная спина! (Опрос детей.)

– Как вы думаете, может ребенок сам сформировать правильную осанку или, наоборот, деформировать ее? (Да.)

– Почему искривляется позвоночник у детей? (Они не следят за своей осанкой.)

– Что нужно делать, чтобы осанка была хорошей? (Выполнять правила для поддержания правильной осанки,

научиться следить за ней и предупредить все отклонения.)

– Доктор Красивая Осанка дает нам советы. Они немного необычны, но понятны.

«Чтобы часто не лечиться, вам придется обучиться правильно сидеть, стоять, как тяжелый груз поднять. Главное – суметь понять: можно боль предупреждать».

Совет № 1. «Ученым можешь ты не быть, но шею должен сохранить. Наше важное орган есть – ума и глупости не счесть» (упражнения для шейного отдела позвоночника).

Совет № 2. «Если вдруг пересидел, телом весь окаменел, обопришь о стул спиной, потянись, зевни... запой!» (Упражнение на осанку.)

Совет № 3. «Зачем так много хочешь взять? Возьмешь – твоей спине страдать!» (При переносе тяжестей, например нагруженного портфеля, старайся распределить ношу равномерно в обе руки.)

Совет № 4. «Будь ты толстый, будь ты тощий, стели лишь то, что жестче»

Совет № 5. «В жизни в ту или иную пору, каждый ищет для себя опору. Заболел? Тут ясно и без спора. Лучший вариант – надежная опора» (встать у стенки и опереться. Ежедневно надо стоять минут 5).

Совет № 6. «Советы старины и мудры и верны. Все начинается со сгорбленной спины. Держать осанку, голову поднять, чем ниже голова, тем легче потерять».

Совет № 7. «Профилактика лечения в бесконечности движения» (ходьба на месте. Различные варианты).

Совет № 8. И еще один совет. Почаще смотреть в зеркало, которое вам без слов подскажет, какая у вас осанка.

Выполнять перечисленные правила надо в течение всей жизни. В раннем возрасте особенно важно заняться укреплением позвоночника и скелета. Для этого необходимо заниматься физкультурой и правильно питаться. Надо употреблять продукты, в которых содержится много кальция. Например: молочные, кисломолочные, овощи, фрукты.

Кальций укрепляет костную ткань, из которой состоит наш скелет и позвоночник.

Х. Итогу рока.

– Что важного вы для себя узнали? *(Познакомились с правилами доктора Красивая Осанка.)*

– О чем надо помнить? *(Об осанке, о зарядке.)*

– Кто нам поможет сберечь красивую осанку и свое здоровье? *(Мы сами.)*

– Пусть вашим девизом станет: «Я здоровье сберегу, сам себе я помогу».

Сегодня мы с вами прошли по одной из тропинок, которая ведет в страну Здоровячков. Для того, чтобы наше занятие вам запомнилось, я приготовила для вас памятки, которые называются «Держи осанку», ведь осанка – это не только красота, но и здоровье.

Екатерина Петровна Гончарук – педагог дополнительного образования гимназии № 1 г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия).

От редакции.

Сообщаем, что в № 7 за 2006 г. инициалы автора статьи «Задания по математике для дошкольников» (с. 27–30) должны читаться: Л.И. Чернова.

Приносим автору свои извинения.

Родительско-ученическое собрание (Сбор-отдых)

О.Н. Кириллова

Тема собрания «Роль семьи в формировании у школьников здорового образа жизни».

Цели собрания:

1. Установить тесное и взаимообогащающее сотрудничество с родителями по формированию у детей привычки вести здоровый образ жизни.

2. Сплотить коллектив учащихся и родителей; получить радость от совместного отдыха.

Время проведения: начало осени.

Место проведения: лесная поляна.

Прогнозируемый результат: осознание родителями необходимости внимательного отношения к здоровому образу жизни ребенка.

Подготовительная работа.

1. Провести родительское собрание по вопросам подготовки ребенка к школе, формирования у младших школьников здорового образа жизни.

2. Разработать маршрут прибытия к месту проведения сбора. Разделить участников похода на две команды, выбрать капитана. (Старшеклассники заранее прячут листочки, на которых указано направление движения, в разных местах.)

3. Приобрести спортивный инвентарь.

4. Приготовить листы бумаги и карандаши.

5. Взять фотоаппарат.

6. Разучить песни.

I. Встреча на месте сбора.

Участники по маршруту приходят к месту сбора. Команда, прибывшая первой, готовит приветствие для другой команды. Подходит вторая команда.

Учитель читает отрывок из стихотворения С. Никулина «Русский лес»:

Лес очень любит пеших,
Для них совсем он свой.
Здесь где-то бродит леший
С зеленой бородой.
Жизнь кажется иною,
И сердце не болит,
Когда над головою,
Как вечность, лес шумит.

– Почему эта команда пришла первой? Что помогло ей?

Видимо, сплоченность, готовность выручать и поддерживать друг друга, умение подчиняться правилу – режиму. Мы знаем, что режим – это распорядок дня и его выполнение необходимо: это улучшает нашу работоспособность, приучает к аккуратности, дисциплинирует человека, укрепляет его здоровье, приводит к победе.

Все располагаются на поляне.

II. Блиц-опрос.

1. Здоровая семья – что же входит в это понятие? (Предполагаемые ответы: правильное питание, соблюдение режима дня, занятия спортом.)

2. Как вы определяете, что ваш ребенок здоров? (Предполагаемые ответы: он не болеет, веселый, активный, хорошо кушает.)

Учитель:

– У каждого человека есть привычки, от которых ему хотелось бы избавиться, – их называют вредными. Давайте условимся поступить так. Вот перед нами красивая сухая ветка; а сейчас всем раздаю карандаши и осенние листочки из бумаги, вы напишете на них, от каких вредных привычек хотите избавиться, и прикрепите свой листочек к веточке.

В конце сбора бросим ее в костер, и ваши вредные привычки превратятся в пепел, а пепел – это удобрение для растений.

III. Физминутка.

– Обычно мы начинаем день с выполнения утренней гимнастики. С этого же начнем и наш сбор. Оглянитесь вокруг. Как красив осенний лес! Листики кружатся, слетая с ветвей. Давайте и мы полетаем, как листики.

Упражнение «Листики».

Мы листики осенние,
на ветках мы сидим,
Но только дунет ветер –
мы тут же полетим.
Мы летели, мы летели
и на землю тихо сели.
Ветер снова набежал,
и листочки все поднял.
Закружились, полетели
и на землю снова сели.

(Имитация движений кружащихся в воздухе листочков; в конце все садятся на поляну.)

Гимнастика для глаз.

– А теперь пусть отдохнут наши глаза.

1. Крепко зажмурьте глаза, а теперь широко их откройте; повторите несколько раз.

2. Быстрые моргания в течение 1–2 минут.

3. Закройте веки и легонько помассируйте их круговыми движениями пальцев в течение 1 минуты (не надавливайте на глазное яблоко!).

4. Поднимите глаза кверху (посмотрите, какое необычное сегодня небо); сделайте ими круговые движения по часовой стрелке; круговые движения против часовой стрелки. Повторите 5–6 раз.

5. Поднимите глаза кверху; опустите их книзу; отведите глаза вправо; влево. Повторите 6–8 раз.

IV. Игры.

– Давайте поделимся друг с другом, какие игры любили в детстве наши папы, мамы и в какие мы сейчас любим играть. (Каждый участник объясняет правила своей игры, играем.)

Рефлексия:

– Какую игру ты выбрал для себя, чтобы играть с друзьями? Сколько новых игр ты узнал? Какого игрока ты бы выделил особо?

V. Разведение костра.

Мужчины с мальчиками разводят костер, рассказывают и показывают, как правильно сложить дрова, сделать рогатину.

Мамы и девочки выбирают место для стола, выкладывают содержимое рюкзаков.

Костер разложен. Ставим кипятить воду для чая.

VI. Соревнование семей.

Чья семья больше соберет ягод шиповника за 5 минут?

Обмен полезными советами об использовании природных витаминов. (Какие еще лесные и луговые растения можно использовать для заваривания чая?)

Завариваем чай с шиповником, в золу зарываем картофель.

VII. Юмористический конкурс.

Пока картофель печется, проводим юмористический конкурс. Всем участникам сбора раздаются листочки бумаги и угольки.

Задание: нарисовать картофель, каким вы себе его представляете после того, как его вытащат из золы. Победитель получит самую большую картофелину.

VIII. Обед.

Пьем чай с шиповником, едим печеный картофель. Хором поем «старинную пионерскую» песню.

«Картошка»

слова В. Попова

Ну, споемте-ка, ребята,
Жили в лагере мы как
И на солнце, как котята,
Грелись этак, грелись так!
Наши бедные желудки
Были вечно голодны,
И считали мы минутки
До обеденной поры.

Дым костра, углей сиянье,
Серый пепел и зола...
Дразнит наше обонянье
Дух картошки у костра.

Здравствуй, милая картошка,
Низко бьем тебе челом!
Даже дальняя дорожка
Нам с тобою нипочем!



Ах, картошка, – объеденье,
Всех туристов идеал!
Тот не знает наслажденья,
Кто картошки не едал.

IX. Поиски клада.

Ребята отправляются на поиски клада (учитель прячет его заранее). Дается ориентировка с указанием направления и расстояния.

Клад найден. Тот, кто сумел отыскать его, становится владельцем «сокровища» (это может быть мяч, ракетки для бадминтона и т.д.). Остальные искатели клада получают в качестве приза скакалки.

X. Конкурс «Перепрыгни через костер».

В старину наши предки на некоторые языческие праздники (такие, как масленица или день летнего солнцестояния – на Ивана Купала) устраивали прыжки через костер, чтобы очиститься огнем от всего дурного. Для самых смелых и отважных объявляется конкурс «Перепрыгни через костер».

Внимание! Проследите, чтобы от костра к этому моменту осталась кучка тлеющих углей и он не представлял опасности для участников конкурса.

Победителю (самому активному прыгуну) предоставляется право бросить в костер ветку с вредными привычками. Это действие сопровождается словами:

Здоровье – это класс!

Костер, костер!

Избавь от вредных привычек нас!

Ведущий произносит эти слова, а участники повторяют их хором.

– Будем стараться, чтобы вредные привычки обходили нас стороной.

XI. Рефлексия по кругу.

Используем игру «Горячий картофель».

Все садятся вокруг костра. Учитель бросает картофелину кому-нибудь из игроков. Игроки перебрасывают ее друг другу, желая как можно быстрее от нее избавиться. Вдруг учитель командует: «Горячий картофель!» – и тот, у кого в данный момент оказалась в руках картофелина, должен быстро ответить на вопросы: «Что тебе понравилось? Что показалось интересным?» Игрок отвечает и передает картофелину следующему. Игра продолжается.

XII. Прощание с полянкой, природой.

Тушим костер и прощаемся с лесом. С этой целью проводим игру «Узнай дерево, кустарник, ягоду». Ведущий называет дерево, например сосну, и все должны подбежать к сосне, прикоснуться к ее стволу. (Заодно выясняем, хорошо ли ребята знают деревья, ягоды и т.д.)

XIII. Возвращение домой.

Вот и закончился наш сбор. Все хорошо отдохнули, повеселились, помялись, много ценного взяли для себя. Отправляемся домой с песней (хором поем любую походную туристическую песню, слова которой знают и дети, и взрослые, – позаботьтесь об этом заранее).

После похода можно оформить фотомонтаж в классном уголке.

Ольга Николаевна Кириллова – учитель начальных классов Туруктинской средней общеобразовательной школы, с. Турукта, Ленский р-н, Республика Саха (Якутия).