

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ.

А.В. Горячев

**Проектная деятельность
в Образовательной системе
«Школа 2100»** 3

А.И. Бондаренко

**Проект как одна из форм организации
образовательно-воспитательного
процесса в начальной школе** 9

Л.П. Блохина

**Элементы проектной деятельности
в полевой практике студентов педвузов** 14

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

К.Э. Безукладников

**Залог успешности овладения
иностраным языком в начальной
школе** 17

В.П. Белогрудова

**Обучение английскому языку
в начальной школе в рамках
Образовательной системы
«Школа 2100»** 22

М.А. Мосина

**Формирование коммуникативной
компетенции при обучении родному
и иностранному языкам** 28

Е.Н. Нельзина

**Обучение «по станциям» на раннем этапе
овладения иностранным языком** 31

Т.А. Ковалева

**Формирование правильного типа
читательской деятельности
(Урок домашнего чтения по английскому
языку в начальной школе)** 35

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

О.Е. Вороничев

**Как связано значение
со словорасчленением** 41

Н.А. Линк

**Теоретические основы изучения
морфемики в курсе русского языка
начальной школы** 51

С.А. Сейфулина

Слогораздел и перенос 57

Л.А. Боровская

**Исследовательский подход при изучении
окружающего мира в 4-м классе** 59

ТАМ, ГДЕ НАС НЕТ

С.Н. Садыхова

**Внедрение проекта «Развитие
критического мышления через чтение
и письмо» в педагогическую
деятельность учителя** 62

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

О.А. Степанова

**Программа развития пространственной
ориентации, оптико-пространственного
анализа и синтеза и коррекции
их недостатков** 67

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

М.Н. Иванова,

И.А. Нахалова,

Ж.Е. Олконина

**Воспитание в первом классе
(Из опыта работы)** 74

МОЯ КАРЬЕРА

А.Г. Оводова

Имидж современного учителя 80

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник *П.А. Северцов*

Верстка *Н.Н. Бузова*

Корректор *Ж.Ш. Арутюнова*

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

Дорогие коллеги!

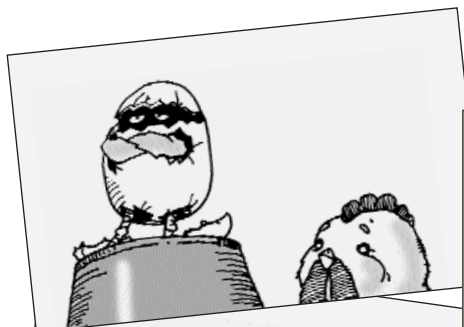
Содержание этого номера, как никогда, многоаспектно и многопроблемно. В качестве темы номера избрана **проектная деятельность в начальной школе**. Термины «проект», «проектная деятельность» относятся сейчас к категории «модных» в образовании и вызывающих большой интерес, особенно в школах, где педагогический коллектив стремится идти в ногу со временем.

Отдельную подборку составляют материалы сотрудников кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета, представляющие **новый подход к созданию учебника английского языка** для начальных классов с позиции **развивающего образования**.

Особое ваше внимание обращаем на статьи ученых, преподавателей вузов, в которых рассматриваются важные, базовые **теоретические положения лингвистики и естествознания**, лежащие в основе методики обучения этим предметам в начальной школе.

Полагаю, материалы этого номера, содержащие немало интересной информации, удовлетворят потребности наших взыскательных читателей.

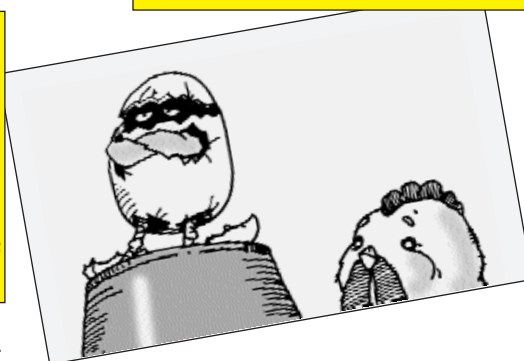
**Искренне ваши
Рустэм Николаевич Бунеев**



плюс до
и после

Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100»

А.В. Горячев



Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» рассматривается как **основная форма внеурочной деятельности**. В данной статье автор не касается вопросов проведения уроков в форме работы над проектами. Основные идеи организации проектной деятельности школьников как внеурочной деятельности наследованы из программы «Сообщество»*, в разработке и реализации которой принимали участие некоторые авторы Образовательной системы «Школа 2100».

Что понимается под словом «проект»?

Термин «проект» выходит далеко за пределы сферы образования. В повседневной жизни и в производственных процессах этот термин обозначает разные виды деятельности, имеющие ряд общих признаков, делающие их проектами:

- 1) они направлены на достижение конкретных целей;
- 2) они включают в себя координированное выполнение взаимосвязанных действий;
- 3) они имеют ограниченную протяженность во времени, с определенным началом и концом;
- 4) все они в определенной степени неповторимы и уникальны.

При этом ведущим видом профессиональной деятельности в проектах может быть любая ее разновидность:

- экспериментально-исследовательская,
- проектно-конструкторская,
- производственная,
- информационно-аналитическая,
- диагностическая,
- научная,
- методическая,
- образовательная и т.д.

Проектную деятельность школьников можно рассматривать как **модель профессиональной проектной деятельности**.

В зависимости от целей проектной деятельности школьников (точнее, целей для школьников разных возрастных групп) различные виды действий, входящие в проектную деятельность, могут быть скомбинированы, в них могут вводиться дополнительные условия, ограничения, вспомогательные этапы (для освоения навыков, которыми взрослые уже владеют, а детям еще надо учиться).

Иногда в педагогической литературе под словами «проектная деятельность» понимается только одна из разновидностей проектной деятельности – исследовательская. По-видимому, это связано с использованием проектной деятельности на уроках. Дело в том, что именно исследовательская проектная деятельность (в отличие от других видов проектной деятельности) ставит целью проекта получение в качестве результата новых знаний, что соответствует целям

* Международный проект института «Открытое общество». Программа «Сообщество» рекомендована Министерством общего и профессионального образования РФ.

обучения. В этом случае детям предлагается проектная исследовательская деятельность, ориентированная на получение в результате исследований новых знаний в соответствии с учебными программами.

Каковы особенности внеурочной проектной деятельности?

Для определения вида проектов, целесообразных во внеурочной деятельности, логично руководствоваться следующими соображениями:

1) целями внеурочной деятельности;

2) целями обучения, которым целесообразно уделить дополнительное внимание.

Основной целью внеурочной деятельности можно считать реализацию детьми своих способностей и потенциала личности.

К важным целям обучения, которым целесообразно уделить дополнительное внимание, можно отнести:

1) формирование коммуникативных навыков (партнерское общение);

2) формирование навыков организации рабочего пространства и использования рабочего времени;

3) формирование навыков работы с информацией (сбор, систематизация, хранение, использование);

4) формирование умения оценивать свои возможности, осознавать свои интересы и делать осознанный выбор.

Формирование навыков работы с информацией во внеурочной проектной деятельности требует дополнительных организационных усилий. Дело в том, что работа над поделками и мероприятиями, доступными детям, зачастую не предполагает у них тех навыков информационной деятельности, которые понадобятся при работе над сложными проектами и которые желательно сформировать у школьников.

Поэтому для включения информационной деятельности в проектную деятельность в полном объеме

необходимо предусматривать специальные организационные приемы.

К таким приемам относятся:

1) одновременная работа над разными проектами по одной теме (это позволяет создать мотивацию для поиска разнообразных сведений по одной и той же теме);

2) включение в перечень этих проектов одного коллективного информационного проекта – создание энциклопедии или тематической картотеки.

В результате проектная деятельность предваряется необходимым этапом – работой над темой, в процессе которой детям предлагается собирать самую разную информацию по общей теме. При этом дети сами выбирают, что именно они хотели бы узнать в рамках данной темы. В процессе работы над темой поиск информации не мотивирован исключительно потребностями проектной деятельности, а определяется интересами детей. При дальнейшей работе над проектами составленная общая энциклопедия или картотека может служить одним из основных источников информации по теме. Дети на собственном опыте знакомятся с организацией информации: как расположить материал и какими ссылками его дополнить, чтобы легко можно было находить ответы на новые информационные запросы.

В итоге **внеурочная проектная деятельность организуется как двухкомпонентная. Первый компонент** – работа над темой – это познавательная деятельность, иницируемая детьми, координируемая учителем и реализуемая в проектах. **Второй компонент** – работа над проектами – это специально организованный учителем или воспитателем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ (т.е. продукта).

Основные виды творческих работ – это поделки и мероприятия.

Примеры проектов: создание скульптур, рисунков, коллажей, макетов, постановка спектаклей и концертов и т.д.

Каковы основные этапы внеурочной проектной деятельности?

1. Выбор темы.
2. Сбор сведений.
3. Выбор проектов.
4. Реализация проектов.
5. Презентации.

Выбор темы.

Работа над темой начинается с ее выбора. Так как тема выбирается одна на всех, то она должна быть достаточно емкой, чтобы в ней можно было выделить много разных подтем по интересам детей. Например, в теме «Океан» могут быть подтемы: «Жизнь в океане», «Плавающие динозавры», «Глубоководные животные», «Корабли», «Морские профессии», «Подводный флот», «Кругосветные путешествия», «Пираты», «Блюда из морепродуктов», «Морской стиль в моде и дизайне», «Писатели об океане», «Океан на полотнах художников» и т.д.

Критериями выбора темы могут быть и специфические источники информации (возможность экскурсии на предприятия, отраслевая ориентация города, опыт учителя по работе с конкретной темой). Коллективный выбор детьми единой на всех темы может и должен регулироваться учителем (наводками и подсказками).

Совершенно иная картина с выбором подтем – здесь уже дети могут делать личный выбор того, что им интересно.

Тема и совокупность выбранных детьми подтем задают структуру будущих информационных проектов – энциклопедий и картотек. Эту структуру в виде схемы учитель изображает на доске в процессе выбора подтем, чтобы дети наблюдали, как происходит систематизация знаний в любой области. Среди всевозможных подтем бывают типовые подтемы: географический аспект, исторический аспект, культурный аспект (тема в литературе, живописи, фильмах и т.д.). Например, для темы «Дом» типовые подтемы выглядят так: географический аспект – «Дом в разных странах»,

исторический аспект – «Дом в разные времена», культурный аспект – «Дома литературных героев», «Дома в сказках», «Дома на картинах» и т.д.

Сбор сведений.

Дети, обращаясь к различным источникам информации, собирают интересующие их сведения, фиксируют их и готовят к использованию в проектах. Основные виды представления информации – это записи, рисунки, вырезки или ксерокопии текстов и изображений. Кроме того, можно собирать информацию и на носителях, требующих для воспроизведения наличия того или иного устройства (аудио- и видеозаписи, дискеты, компакт-диски и т.д.).

Во время работы над темой дети учатся находить интересующую их информацию, систематизированно хранить и использовать ее.

Основная задача учителя на этапе сбора сведений по теме – это направлять деятельность детей на самостоятельный поиск информации.

В качестве источников информации могут выступать: отдельные предметы (книги, классные библиотеки, фильмы); организации (музеи, библиотеки, научные институты, предприятия); мероприятия (экскурсии); отдельные люди (родители, специалисты, учителя старших классов).

Завершается сбор сведений размещением всей найденной информации в одном информационном проекте – в картотеке или в тематической энциклопедии. Особая роль информационного проекта связана с возможностью хранения с его помощью всего объема информации, собранной детьми, и, следовательно, с сохранением работы каждого ребенка по поиску информации.

В информационном проекте должны быть предусмотрены средства систематизации информации (оглавление и др.).

Задача информационных проектов – формирование навыков организации приобретенной информации. В структуре информационного про-

екта будут отражены все выбранные детьми области интересов внутри темы. В дальнейшем в процессе работы над другими, самыми разнообразными, проектами дети смогут обращаться к информационным проектам для получения требуемых сведений.

Выбор проектов.

После завершения этапа сбора информации учитель предлагает детям принять участие в реализации проектов. При этом он знакомит детей с множеством проектов, которые можно выполнить по изучаемой теме, предоставляя детям возможность самим придумать свои проекты. На первом этапе следует, не озадачивая детей придумыванием своих проектов, предложить им на выбор доступные, реально выполнимые проекты. Было бы хорошо, чтобы в любой момент в классе выполнялось параллельно несколько проектов. Составляя список проектов, рекомендуется ориентироваться на местные условия и предоставлять детям разнообразные виды деятельности.

Например, для темы «Логические и математические игры» дети могут:

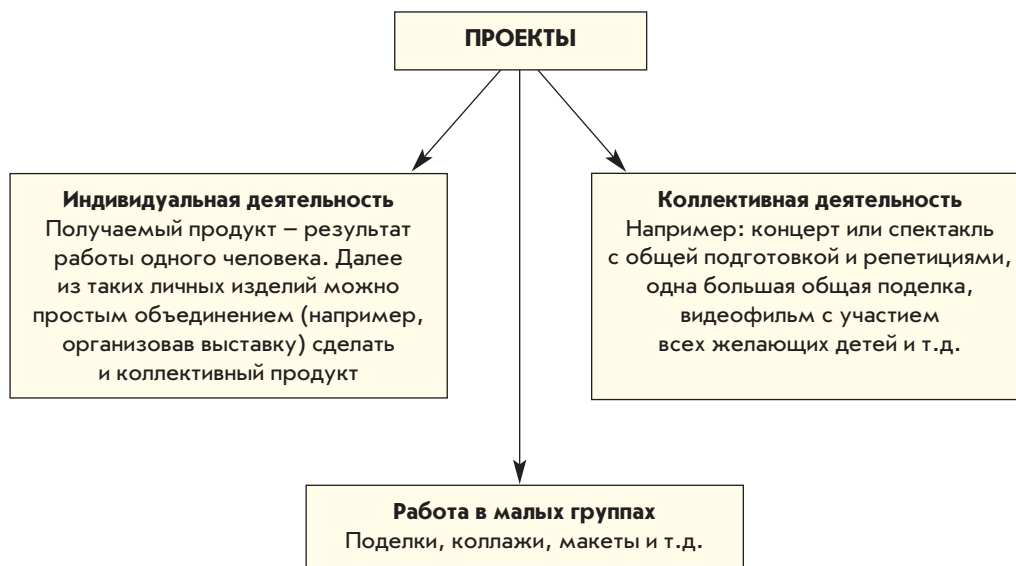
а) получить некоторые новые сведения о логических и математических играх (из разных источников), занести эти сведения в «информационный проект»;

б) отразить новые знания в какой-либо совместной или индивидуальной изобразительной деятельности (рисунки, скульптуры, коллажи, мозаики и т.д.);

в) сделать своими руками какие-либо поделки, в данном случае – самостоятельно изготовить реквизит для игр;

г) поучаствовать в концертно-драматической деятельности (что-то рассказали другим детям и родителям или инсценировали какую-то историю и получили свою долю аплодисментов).

Кроме того, желательно, чтобы предлагаемые проекты относились к разным видам по следующей классификации:



В коллективных проектах дети могут выступать как «специалисты» по выбранным ими ранее аспектам темы.

Понятно, что при определении видов деятельности при работе над темой и при их выборе детьми будут учитываться те умения, ко-

торые у них есть к этому моменту. Так, например, очевидно, что задания вида «прочитай и расскажи» могут выполнять те дети, которые умеют читать, а «подготовь страницу в книгу» – те, которые умеют писать. Правда, и здесь возможны разные подходы.

Например, те дети, которые умеют писать, могут составить группу оформителей. В этом случае при составлении книги дополнительно будут отрабатываться навыки коммуникации.

Реализация проектов.

На этом этапе дети готовят выбранные ими проекты, сочетая действия в школе (возможно, на некоторых уроках и после уроков) и вне школы. Взрослые помогают только в случае острой необходимости, если есть опасение, что ребенок переоценил свои силы и может не справиться с выбранным проектом. Но это ни в коем случае не должно быть работы взрослых, как это порой случается.

Напоминая о добровольности участия детей в описываемой деятельности, мы хотели бы сформулировать основные принципы работы над проектами.

Каждый ребенок имеет право:

- не участвовать ни в одном из проектов;
- участвовать одновременно в разных проектах в разных ролях;
- выйти в любой момент из любого проекта;
- в любой момент начать свой, новый проект.

Презентации.

Каждый проект должен быть доведен до успешного завершения, оставляя у ребенка ощущение гордости за полученный результат. Для этого в процессе работы над проектами учитель помогает детям соотносить свои желания и возможности.

После завершения работы над проектом детям надо предоставить возможность рассказать о своей работе, показать то, что у них получилось, и услышать похвалу в свой адрес. Хорошо, если на представлении результатов проекта будут присутствовать не только другие дети, но и родители.

Если проект долгосрочный, то в нем целесообразно выделять промежуточные этапы, по результатам которых дети получают положительное подкрепление. Например, при подготовке кукольного спектакля можно уст-

роить презентацию сделанных кукол-персонажей. Некоторые проекты являются как бы «самопрезентирующимися» – это спектакли, концерты, живые газеты и т.д. Презентацию проектов, завершающихся изготовлением поделок, надо организовывать специальным образом.

Какие бывают типовые проекты?

Существуют универсальные проекты, которые можно включать в работу практически над любой темой. Их можно подразделить на изготовление изделий и представления. Могут быть комбинированные проекты – это представления с использованием предварительно изготовленных изделий (показ моделей одежды, кукольный спектакль и т.д.).

К представлениям можно отнести:

- спектакли (в том числе кукольные);
- концерты;
- устные журналы (аналоги телепередач);
- викторины и игры с применением знаний по теме (в том числе аналоги телеигр);
- показы моделей одежды.

К изготавливаемым изделиям можно отнести:

- тематические выставки рисунков, скульптур, поделок;
- газеты, журналы, книги, картотеки (информационные проекты);
- видеожурнал или видеофильм;
- макеты;
- модели (действующие);
- швейные и кулинарные изделия;
- игрушки.

Можно ли использовать для проектной деятельности учебное время?

Работа над темой и проектная деятельность позволяют связывать учебную и внеурочную деятельность детей в единое целое. Для проведения работы над темой и проектной деятельности может быть отведено следующее время:

– часть урока по основным учебным предметам;

– время занятий в группах продленного дня;

– любое время, отводимое для внеурочной деятельности школьников.

Строгая добровольность участия школьников в работе над темой и в проектной деятельности решает проблему возможных опасений о перегрузке школьников.

Небольшое количество привлекаемого урочного времени целесообразно использовать для того, чтобы:

1) при первом упоминании о работе над очередной темой познакомить детей с новой темой, обменяться мнениями, обсудить возможные аспекты темы, дать детям возможность выбрать интересующий их аспект темы, зафиксировать выбор детей;

2) в процессе работы над темой и реализации проектов делать обзор текущего состояния дел, предоставляя детям возможность сделать промежуточные презентации своей деятельности; кроме того, в это время можно решать различные организационные вопросы.

Заключение

Систему внеурочной проектной деятельности, позволяющую сочетать инициативу детей с дисциплиной исполнения проектов, можно рассматривать как альтернативу детским и молодежным организациям с фиксированным распределением социальных ролей.

Иерархическая структура ролей, меняющаяся от проекта к проекту, позволяет детям пробовать себя в разных социальных ролях, проявлять инициативу по созданию новых временных иерархий (на время работы над проектом) и более адекватна сегодняшним реалиям, чем жесткие иерархические структуры детских и молодежных организаций прошлого.

*Александр Владимирович Горячев –
руководитель авторского коллектива
непрерывного курса «Информатика» в
Образовательной системе «Школа 2100»,
г. Москва.*

Авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100»

подготовлена комплексная

«Программа развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе "Школа 2100"» («Детский сад–2100»),

которая охватывает все стороны деятельности ДОО
и решает проблему преемственности с начальной школой.

Программа опубликована в книге «Образовательная система "Школа 2100".

**Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа, основная
и старшая школа». – М.: Баласс, 2004.**

В рамках Программы
в издательстве «Баласс» **готовятся к выходу следующие пособия:**

1. М.В. Корепанова, Е.В. Харламова «Это я». Пособие для старших дошкольников к курсу «Познаю себя» (тетрадь) и методические рекомендации для педагогов.
2. Наглядные пособия (карточки) к занятиям по окружающему миру и развитию речи в ДОО (составители: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова).

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

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

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

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

Проект как одна из форм организации образовательно-воспитательного процесса в начальной школе

А.И. Бондаренко

Корень, источник доброты в созидании, в творчестве, в утверждении жизни и красоты. Доброе неразрывно связано с красотой, и любование ею – это лишь первый росток доброго чувства, которое надо развивать, превращая в активное стремление к деятельности.

В.А. Сухомлинский

Готовясь к занятиям, я не раз задумывалась над тем, как организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы можно было глубже и разностороннее подходить к изучаемым вопросам.

Одна из тенденций современного народного образования носит характер системной обработки информации. И я пришла к мысли, что комплекс мероприятий можно объединить в проект, соответствующий одной теме и своим трединым задачам обучения и воспитания. Проект может быть организован **в рамках одного предмета** (монопредмет), а может **объединять несколько предметов** (межпредметный проект).

При осуществлении таких проектов может проводиться исследовательская, поисковая, творческая, прикладная (практико-ориентированная) и ознакомительно-ориентированная деятельность. Проект можно осуществлять в рамках класса, школы или даже нескольких школ.

В создании и организации проектов могут участвовать сами ученики начальной школы, их родители, дети старшего возраста, что помогает развивать коммуникативные навыки.

Проект должен носить кольцевой характер. Это означает, что при подведении итогов работы над

проектом дети вновь возвращаются к цели, которая была поставлена вначале, и убеждаются, насколькополнились их знания и обогатился жизненный опыт. Это влияет на положительную мотивацию в учении.

Любой проект должен носить динамичный характер, иметь разумные временные рамки и учитывать возрастные особенности младших школьников.

Предлагаю вашему вниманию **межпредметный проект**

«Весна, весна! И все ей радо...»

Цель проекта: способствовать гармоничному развитию личности ребенка; формировать познавательные процессы на уроках русского языка, литературного чтения, внеклассного чтения, природоведения, трудового обучения, изобразительного искусства.

Старт в осуществлении данного проекта происходит на интегрированном уроке внеклассного чтения и изобразительного искусства (2-й класс, традиционная программа 1-4).

Тема: Изображение весны в стихотворениях русских поэтов и художников. «Легкие» и «тяжелые» цвета. Изображение весеннего неба и земли.

Задачи урока.

Образовательные:

- формировать представление о поэзии как об особом взгляде на мир, особом переживании мира;
- учить воспринимать окружающий мир живым и одушевленным, ощущать его красоту и незащищенность, сопереживать и сочувствовать ему;
- учить тому, что поэзия – это мир чувств; учить слушать и читать поэзию;
- обучать основам анализа поэтического текста;
- обучать участию в беседе, занятию поисковой работой; обучать построению высказывания;
- закреплять знания литературоведческих терминов и понятий

(автор, лирическое настроение, художественный образ);

– формировать представление о выразительных художественных средствах, при помощи которых художник передает свое настроение;

– учить получать и использовать «легкие» и «тяжелые» цвета как средства эмоциональной выразительности.

Развивающие:

– развивать познавательный и эстетический опыт, художественный вкус, поэтический слух, художественную зоркость;

– развивать основы исследовательской деятельности, творческое воображение, образное и логическое мышление, внимание, речь.

Воспитательные:

– воспитывать любовь к родной природе, потребность в общении с подлинным искусством слова, самостоятельность суждений;

– воспитывать положительную мотивацию в обучении.

Оборудование.

Для учителя: плакат с изображением подснежников, выполненным в технике оригами, репродукция картины И.С. Остроухова «Ранняя весна»; магнитофон; аудиозапись пьесы П.И. Чайковского «Апрель»; карточки со словарными словами; «перышки-цвета», изображающие «легкие» и «тяжелые» цвета; блокнот «Подснежник»; акварель, 2 листа чистой бумаги, кисть, вода; силуэты предметов для физкультурной паузы.

Для учеников: стихотворения о весне (одно на выбор) Е. Баратынского, И. Сурикова, А. Пушкина, А. Фета, И. Бунина, А. Блока, А. Толстого; акварель, альбомный лист, палитра, баночка с водой; силуэты предметов для физкультурной паузы.

Ход урока.

1. Организационный момент.

2. Подготовительный этап.

2.1. Звучит пьеса П.И. Чайковского «Подснежник. Апрель».

Учитель:

– Голубенький, чистый
Подснежник-цветок!

А подле сквозистый

Последний снежок.

Я приглашаю вас посетить полянку с названием «Весна, весна! И все ей радо...». Смотрите, здесь растут наши забайкальские первоцветы. А как вы, ребята, думаете, почему эти цветы называются первоцветами? В народе их еще называли «сон-травой». Люди в старину верили, что если этот цветок будет лежать под подушкой, то приснится сон, который обязательно сбудется.

– Есть у этого растения и еще одно название – «прострел». Отчего его так называли?

– Первоцветы занесены в «Красную книгу». Что это значит?

– Наши первоцветы волшебные; они для вас, ребята, что-то приготовили. Сегодня на уроке мы раскроем несколько бутонов с заданиями.

Выходят ребята и раскрывают два бутона:

1) прочитай стихи о весне;

2) нарисуй весеннее небо и землю.

2.2. Сообщение задач урока.

– На этом уроке мы прочитаем отрывки из нескольких стихотворений разных поэтов о весне. Вспомним, какими мы видели на экскурсии весеннее небо и землю, и нарисуем их.

2.3. Работа над восприятием литературных текстов и произведений искусства.

Чтение стихотворения Е. Баратынского «Весна, весна!...» учеником.

Учитель задает вопросы:

– Какое настроение передает автор?

– Поэту нравится весна?

– Образ какой весны создал поэт – резвой, игривой девушки или щедрой хозяйки, идущей твердой широкой поступью по земле?

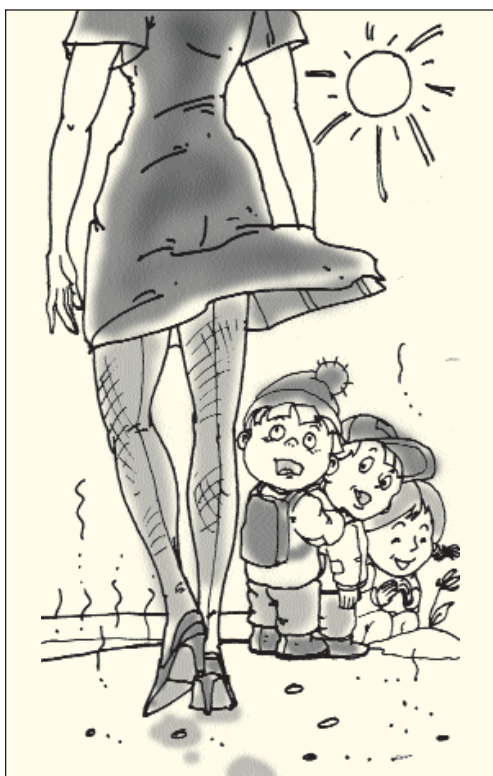
– Какой образ вам ближе?

Чтение стихотворения И. Сурикова «Хороша весна-царица».

Вопросы:

– С чем сравнивают весну другие авторы?

– Почему у поэта возник такой образ – «весна-царица»? Она добрая или злая?



Чтение стихотворения А. Пушкина «...С улыбкой ясною природа сквозь сон встречает утро года».

Вопросы:

– С чем еще сравнивают поэты весну?

– Объясните, почему весна – «утро года»?

Учитель читает строки: «Весна, весна! Как воздух чист...»

– Чем «пахнет» весна?

Еще древа обнажены,
Но в роще ветхий лист,
Как прежде, под моей ногой
И шумен и душист...

Е. Баратынский

Уж верба, вся пушистая,
Раскинулась кругом.
Опять весна душистая
Повеяла крылом...

А. Фет

Весна, весна! И все ей радо.
Как в забытии стоишь
И слышишь свежий запах сада,
И теплый запах талых крыш...

И. Бунин

– Как еще можно почувствовать весну? Что еще нам говорит о том, что весна идет?

Шумят ручьи! Блестят ручьи...

Е. Баратынский

Гонимы вешними лучами,
С окрестных гор уже снега
Сбежали мутными ручьями...

А. Пушкин

Весна идет стороной,
В ручье журчит волна...

А. Блок

Уж тает снег, бегут ручьи...

А. Плещеев

– Как ведет себя весенняя река?
(Е. Баратынский «Взревев, река несет...»)

– Как назвал льдины другой автор?
(А. Фет «Ручьи, журча... как стаи лебедей...»)

– Красивое сравнение?

– Мы все весенние звуки назвали?
(Голоса птиц: А. Толстой «И кувыльчик синий расцветает, / И зовут друг друга журавли...» и др.)

– Куда зовут журавли, как вы думаете?

Далее идет работа в вопросно-ответной форме по картине И. Остроухова «Ранняя весна»:

– Что изображено на картине?

– Есть ли сходство в описании природы поэтами в стихотворениях о весне и в картине художника Остроухова?

– Какое настроение вызывает эта картина? Созвучно ли оно настроению прочитанных нами отрывков?

– Какие строки из стихотворений больше всего выражают содержание этой картины? Прочитайте их выразительно.

3. Физкультурная пауза.

3.1. – Поиграем в весенние звуки. У вас на партах лежат силуэты птиц, льдин, ручья (узкая лента), реки (широкая лента). Будьте внимательны: я буду показывать на фигуру, а вы – издавать звуки, подражая пению

птиц, треску ломающихся льдин, журчанию ручья, шуму воды.

3.2. – Предлагаю другую игру. Представьте себя кусочками льда, выброшенными на берег. Вот выглянуло солнышко, щекочет вам бока своими теплыми лучиками. Что с вами происходит? Попробуйте показать, как тает льдинка; закройте глаза, расслабьтесь.

4. Новая тема.

– Внимание! Мимо нас пролетела волшебная птица Царица красок и обронила свои перышки. Подул ветер. Какие перышки взлетят легко? (*«Легкие» цвета.*)

– Каким будет тяжело взлететь? (*«Тяжелым» цветам.*)

– Как можно получить эти цвета?

Дети показывают, как можно смешивать цвета.

– Ребята, выберите цвета для изображения неба и земли весной. Поможем себе строками стихотворений, в которых переданы цвета неба:

• А. Пушкин «Синея, блещут небеса...»

• А. Плещеев «Чиста небесная лазурь...»

• А. Блок «...Синее небеса...»

– Ребята, только синим и голубым можно изобразить весеннее небо?

– Что еще есть на небе? (*Облака.*)

– Какой поэт описывал облака? (*А. Фет «Станицей тучки несутся...»*)

– Какого цвета облака?

– У какого поэта есть строки, передающие цвет солнца? (*Е. Баратынский «Ласкаясь к солнечным лучам...»*)

– Какого цвета весенняя земля в стихотворениях? (*А. Толстой «Вот уж снег последний в поле тает...», А. Блок «Заметней и чернее на пашне полоса...»*)

– Отчего полоса кажется «чернее»? (*Сырая земля всегда темнее.*)

– Какие цвета мы выберем для изображения весенней земли?

– Что будет границей неба и земли?

Поэты выражали свои чувства, связанные с приходом весны,

красивыми словами, композиторы – музыкой, а художники – красками. Вот и вы, юные художники, приступайте к работе: рисуем весеннее небо и землю, используя «легкие» и «тяжелые» цвета.

5. Самостоятельная работа учащихся под музыку П.И. Чайковского «Апрель».

6. Итог урока. Задание на дом.

На доску в виде крыла птицы вывешиваются рисунки, коллективно обсуждаются выполненные работы.

– У кого работа удалась? Почему?

– Кому можно помочь?

– Кто использовал «легкие» и «тяжелые» цвета?

– У кого «синеют небеса»?

– На чем рисунке «станцией тучки несутся»? И т.д.

– Что вам помогло изобразить весеннее небо и землю?

– Разные картины получились? (*А. Фет «Везде разнообразною картиной занят взгляд...»*)



– А над вашей душой пронеслась весна? Махнула ли она крылом в нашем классе?

– Вы хотите передать привет весне?

Учитель открывает еще один бутон с заданием на плакате: «Сочини стихотворение по его началу: "Чижи-Рики воробей...", "Уж тает снег, вода кругом..."»

– Лучшие стихи поместим в блокноте «Подснежник».

Дети записывают домашнее задание.

В последующие дни раскрываются оставшиеся бутоны подснежников с заданиями для ребят:

- Узнай о том, как животные и растения Забайкалья встречают весну.
- Посети весенний лес.
- Сочини рассказ или сказку о весне.
- Вырежи весну из бумаги.
- Разгадай кроссворд.
- Прими участие в выставке рисунков и сочинений.

Эти задания дети выполняли как на уроках, так и во внеурочное время. Итогом явился урок, на котором звучали сочиненные ребятами стихи, рассказы, сказки. Вот некоторые из них. Сочинение Гриши:

Приближается весна.

Приближается весна! Как долго люди нашего села ждали ее. Ведь с приходом весны все оживает.

Весь день чирикают птицы, вестники природы, сообщая о приближении весны. Снег, залежавшийся на полях, крышах, дорогах, начинает таять. Поют свою разнообразную песню сосульки-певцы. Все дни стоит прекрасная погода. И жители нашего села весело начинают весеннюю уборку.

А скоро появится первая трава, показывая всем свой зеленый наряд. И люди увидят эти зеленые украшения земли, и будут радоваться еще больше, потому что знают точно, что пришла весна!

Сочинение-сказка Светы:

Однажды я пошла погулять в лес. В лесу было холодно, кое-где снег лежал на земле. И вдруг я услышала птичье пение. Я пошла посмотреть, что за

птичка поет. Вдруг мне навстречу выходит девушка. Щечки румяные, глазки веселые, платье на ней пестренькое, на голове у нее венок из цветочков, на ножках сапожки красные. Куда она шагнет, снег тает и травка зеленеет. Вокруг нее зверюшки прыгают, радуются теплу. И я поняла, что это весна шагает.

Стихотворение Андрея:

Подарок весны.

Чижи-Рики воробей,
Стал твой голос веселей.
Значит, к нам весна пришла,
Нам в подарок принесла
Лучик солнца золотой,
И цветочек полевой,
И журчание ручья
С трелью Рики воробья.

Также ребята изображали весну акварелью, аппликацией из цветной бумаги и отбирали лучшие поделки для выставки.

При работе над этим проектом у всех возникло ощущение праздника, а праздники дети любят и запоминают их надолго.

Как видим, в проекте решались многие задачи, которые влияют на гармоничное развитие личности ребенка. Мероприятия носили познавательный характер. Обогащались литературоведческие, природоведческие знания. Затрагивались вопросы экологии, развивался эстетический вкус в восприятии художественных произведений, творческих работ ребят. Развивались трудовые и искусствоведческие навыки и многое другое.

Таким образом, проект обеспечивает целостное восприятие окружающего мира, произведений поэтов и художников, дает толчок к самостоятельной деятельности ребят и наглядно утверждает их личностный рост.

*Анна Ивановна Бондаренко – учитель
МОУ Улетовской средней школы, Читинская обл.*

Элементы проектной деятельности в полевой практике студентов педагогических вузов

Л.П. Блохина

Модернизация школьного образования с неизбежностью влечет за собой и необходимость поиска **новых подходов к преподаванию естествознания** на факультетах начальных классов педагогических вузов. Обращение к нетрадиционным формам обучения предполагает влияние педагога на деятельность каждого студента и вовлечение его в **активную учебно-практическую сферу**.

Одним из слабых звеньев в подготовке будущих учителей к преподаванию естествознания является их недостаточное умение переносить теоретические знания в практическую деятельность. С нашей точки зрения, следует усилить практическую направленность преподавания естествознания как на лабораторно-практических занятиях, так и в период проведения полевых практик. Традиционно учебно-полевая практика основана на:

- сборе фаунистического и флористического материала;
- обработке собранного материала;
- составлении морфологического описания;
- идентификации отдельных видов;
- оформлении гербария или коллекции.

Для решения этих задач студент должен научиться оперировать теоретическими понятиями, полученными в лекционном курсе и на лабораторно-практических занятиях, обладать хорошими знаниями признаков, которыми характеризуются виды, относящиеся к различным таксономическим группам.

Важный аспект в проведении практики – фенологические наблюдения.

При фенологических исследованиях у растений регистрируется на-

ступление сезонных фаз (фенофаз) развития – набухание и раскрытие почек, начало и конец цветения, полное созревание плодов и пр.; у животных – сезонные миграции (например, отлет птиц на зимовку), пробуждение от спячки, выход насекомых из куколок и пр.

И, наконец, при выполнении полевых работ необходима реализация краеведческого принципа. Изучая разнообразие растительных и животных форм, следует уделять внимание видам, широко распространенным в данной местности. С особой осторожностью необходимо знакомиться с региональной флорой, фауной и микобиотой, находящейся под угрозой исчезновения или редкой по численности.

Все эти основные формы работы на полевой практике общеприняты и достаточно хорошо зарекомендовали себя в вузах на биологических и естественно-географических факультетах. На факультетах начальных классов педагогических вузов в преподавании естествознания существует своя специфика, которая не позволяет осуществить весь объем работ в полной мере. В первую очередь это ограниченное количество учебных часов, отведенное как на лекционный курс и лабораторно-практические занятия, так и на проведение учебно-полевых практик. Во-вторых, отсутствие финансирования на проведение выездных циклов в природные биотопы (лес, луг, водоем). В-третьих, очень сложно осуществить сезонность проведения практики, так как в намеченные учебным планом дни погода может оказаться неблагоприятной, а перенос практики осложнен наличием учебной нагрузки по другим дисциплинам. И, наконец, от студентов требуется освоение навыков практической деятельности, так как во всех вариативных программах по этой образовательной области предусмотрено проведение обязательных опытов и практических работ. Кроме того, при изучении растений и животных следует, на наш взгляд, уделять преимущественное внимание видам,

указанным в программе школьного курса «Естествознание».

Все вышесказанное требует четкого распределения содержания работы на лабораторно-практических занятиях и во время учебно-полевой практики.

Чтобы в какой-то мере ликвидировать несоответствие между существующим положением и учебными задачами, а также оптимизировать проведение учебно-полевой практики, необходимо, на наш взгляд, активнее вовлекать студентов в различные виды практической деятельности, что позволит развивать их индивидуальные способности, творчески формировать личность.

С этой целью на кафедре естествознания факультета начального и специального образования ПГПУ было решено обратиться к различным технологиям выращивания животных и растений, что позволяет иметь постоянный набор многих видов, необходимых для демонстрации во время занятий.

Из зоологического материала особое внимание уделяется беспозвоночным животным. Чрезвычайная пластичность этих организмов, посильность работ по уходу за ними и их выкормке делают беспозвоночных доступным и ценным объектом для выращивания в лабораторных условиях. Простейшие культивируются в течение всего года, причем их видовое разнообразие достаточно велико: саркодовые, жгутиконосцы, инфузории, споровики – все они используются в учебной и научной деятельности студентов. Возьмем, к примеру, такого представителя кишечнополостных, как гидра. Это животное достаточно редко попадает в сачки при сборе материала в водоемах, и студентам не всегда удается понаблюдать за ним в естественных условиях. Содержание гидр в аквариуме позволяет детально изучать элементы их поведения, процессы питания и размножения (почкование). Хорошо поддаются культивированию кольчатые черви (дождевые черви, энхитреи и пиявки), ракообразные (дафнии и артемии), моллюски, насекомые.

Содержание в условиях лаборатории беспозвоночных животных позволяет в оптимальные сроки организовать и провести опыты, необходимые для демонстрации тех или иных эколого-морфологических показателей их жизнедеятельности. Так, опыты по содержанию культуры мицелиобионтов (обитателей грибов) и хирономид (комаров-звонцов) в кратчайший период демонстрируют фазы постэмбрионального развития у насекомых (яйцо, личинка, куколка, имаго). Опыты по уменьшению содержания кислорода в аквариуме дают возможность наблюдать изменение окраски дафний от розово-желтой до темно-красной. Пиявки – прекрасный природный барометр. Наблюдения за их движениями и локализацией у дна или ближе к поверхности воды позволяет предсказать изменения атмосферного давления.

Для успешного проведения учебно-полевой практики по ботанике также активно культивируются в интерьере (в аудиториях) и экстерьере (в ботаническом саду, на территории университета) растения, необходимые для изучения тех или иных семейств. Часть растений переносится из биотопов (лес, луг) и высаживается в специально подготовленные для них места. Это довольно сложно осуществить, но кропотливая работа по изучению «дикарей», создание необходимых гидротермических, трофических и фотофоновых условий, как правило, приводит к успеху. При переносе в культурный ландшафт растения высаживаются так, чтобы можно было показать как красоту пейзажа и каждого отдельного растения, так и прелесть гармоничного сочетания объектов природы и архитектуры. Все это воздействует на воображение, формирует в душе и сознании чувство прекрасного, рождает потребность в самостоятельном творчестве.

Так, папоротники отлично выглядят среди многочисленных тенелюбивых многолетников, таких, как копытень, ландыши, перелески, примулы, барвинки. Богатым видовым разнообразием представлены в нашей коллекции

луковичные и клубневые растения: подснежники, рябчики, пролески, лилии, тюльпаны, нарциссы, крокусы, гиацинты, клубневидные бегонии и т.д. Эти растения можно разводить не только для изучения признаков семейств, но и для украшения сада (декоративно-оформительская задача), и для срезки цветов (утилитарно-хозяйственная цель). Часть луковиц можно оставить для выгонки зимой. Зная технологию выгонки декоративных луковичных, основанную на использовании температур, близких к 0°C, наши студенты могут получать цветущие экземпляры в любое время года. Донник, клевер, люцерна, эспарцет, чина и другие бобовые выращиваются и как представители семейства бобовых, и как сидераты, обогащающие почву азотом. Крестоцветные, злаки, сложноцветные и розоцветные нашли свое место в альпинарии, на клумбах, рабатках, розариях, расположенных на территории университета и ботанического сада.

Проектирование и создание живописных уголков ландшафта составляет созидательную часть практики. Участие в такой сложной работе развивает

экологическую культуру личности студента, формирует правильное отношение к природе и ее охране.

Таким образом, успешное проведение лабораторно-практических занятий и учебно-полевой практики во многом зависит от полноты материала, предлагаемого студентам для изучения. Демонстрация растений и животных побуждает студентов к активному изучению окружающего мира, способствует получению конкретных и прочных знаний. Использование элементов проектной деятельности (длительное культивирование) наряду с традиционными подходами проведения практик дает студентам возможность получить необходимый объем теоретических знаний, практических умений и навыков, которые позволят молодому специалисту преподавать естествознание в соответствии с современными требованиями.

Лилия Петровна Блохина – доцент, зав. кафедрой естествознания Пензенского педагогического государственного университета.



Издательство «Баласс»

выпускает

новую серию пособий для дополнительного образования

«Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

Новый курс поможет

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

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

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

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

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

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

плюс
ДО
ПОСЛЕ

Залог успешности овладения иностранным языком в начальной школе

К.Э. Безукладников



В русле усиления коммуникативной направленности содержания образования в начальной школе и создания предпосылок для информатизации российской школы обучение иностранным языкам, наряду с информатикой и социально-экономическими дисциплинами, рассматривается как приоритетное направление модернизации школьного образования.

Новый экспериментальный учебный план предусматривает обязательное изучение иностранного языка со 2-го по 4-й класс при том, что на занятия им отводятся 2 часа в неделю. Успешное овладение этим предметом невозможно без учета психолого-педагогических условий, которые должен знать учитель иностранного языка, работающий в начальной школе.

Психолого-педагогические особенности учебной деятельности детей 6–9 лет

При обучении детей иностранному языку одной из главных задач является развитие их интеллекта. Как отмечают психологи, младший школьный возраст — это период интенсивного развития памяти, мышления и внимания. В первую очередь необходимо развивать те индивидуально-психологические особенности учеников, которые обуславливают успешность в овладении говорением и аудированием. И. А. Зимняя, основываясь на положении П.П. Блонского о тесном взаимодействии памяти и мышления, называет в качестве показателей психологических процессов, связанных непосредственно с говорением, «мыслящую память».

Для овладения говорением и аудированием наиболее существенной является вербальная память, так как основным объектом для запоминания при изучении иностранного языка является вербальный материал. Память, которой мы постоянно пользуемся, — по преимуществу вербальная, и только в исключительных случаях человек прибегает к образной памяти.

Известно, что предназначенный для запоминания вербальный материал первоначально поступает в кратковременную память, а затем в результате выполнения упражнений переводится в долговременную память и откладывается там. Предложения, составленные из слов и формирующиеся в момент общения, кроме выученных наизусть текстов, хранятся в оперативной памяти.

Память может быть слуховой, зрительной, комбинированной. При обучении, построенном на принципе устного опережения, учащимся прежде всего необходимо обладать достаточным объемом **слуховой памяти**, так как для говорения ведущим компонентом является слухомоторный анализатор, благодаря которому в слуховой памяти человека возникают слухоречемоторные образы языковых явлений. Учащиеся, обладающие большим объемом слуховой памяти, будут быстрее и успешнее других справляться с выполнением звуковых заданий, быстрее и легче продвигаться вперед в овладении иностранным языком.

По данным психологии, недостатки одного вида памяти могут возмещаться за счет других видов. Возможность

замены объясняется одной из важнейших функциональных особенностей психики человека – возможностью чрезвычайно высокой компенсации одних психических свойств другими. Поэтому задача учителя заключается в том, чтобы, с одной стороны, развивать у учеников при помощи дополнительных упражнений объем слуховой памяти, а с другой стороны, создать условия, при которых недостатки слуховой памяти могли бы компенсироваться за счет других видов памяти.

В литературе по психологии памяти отмечается значительная **роль опор как приема запоминания**. Принято считать, что в пределах младшего школьного возраста при запоминании возрастает роль **наглядных опор**, выполняющих следующие функции: разгрузка оперативной памяти, создание в памяти учащихся четких речевых образцов, стимуляция речевой иноязычной деятельности.

Теоретически обосновано, что с усилением роли второй сигнальной системы продуктивность запоминания словесного материала становится выше по сравнению с наглядным способом обучения (хотя использование последнего продолжает играть существенную роль в процессах запоминания). Поэтому при самостоятельной работе учащиеся, наряду с наглядными, должны использовать самые различные виды **словесных опор**.

Поскольку в овладении иноязычным говорением определенное место занимает механическое запоминание, являющееся необходимым условием смыслового запоминания, и поскольку учащимся предстоит выучить довольно большое количество стихов и песен на иностранном языке, младшим школьникам необходимо иметь достаточный объем **механической памяти**, степень развитости которой также будет сказываться на успешности овладения иностранным языком.

В качестве показателей мыслительной деятельности школьников в процессе овладения иноязычной речью рассматривается их **спо-**

собность к вероятностному прогнозированию (как показатель уровня развития аналитико-синтетических операций) при аудировании и чтении, чему содействует самостоятельная работа по выполнению специальных упражнений.

Обязательным условием успешности учебной работы школьников выступает **внимание**. Формирование произвольного внимания происходит одновременно с общим интеллектуальным развитием ребенка, причем оно выступает как условие интенсивной мыслительной деятельности; мышление, в свою очередь, также оказывает влияние на внимание.

Слабость произвольного внимания является характерной особенностью детей младшего школьного возраста. У них лучше развито непроизвольное внимание, направленное на все новое, неожиданное, яркое, наглядное. Неустойчивость внимания объясняется слабостью тормозных процессов. Чем моложе дети, тем в более значительной степени возбуждательные процессы преобладают у них над тормозными.

Начальной школе принадлежит ведущая роль в формировании внимания школьников, так как именно в этом возрасте складывается умение учиться. Невнимательность, если время будет упущено, зачастую превращается в устойчивое свойство личности школьника. В процессе обучения внимание совершенствуется, становится более произвольным, т. е. организованным, регулируемым, управляемым.

Самостоятельная работа способствует развитию таких свойств внимания, как объем, концентрированность, устойчивость, интенсивность, сосредоточенность, что обеспечивает четкое и яркое восприятие и понимание учебного материала, а также более быстрое, прочное его запоминание и сохранение в памяти на длительный срок. Управление вниманием школьников на уроках и при выполнении самостоятельной работы дома состоит не толь-

ко в использовании интересного по содержанию материала, что безусловно важно для сохранения внимания, но и в том, чтобы обеспечить каждому ученику понимание материала, знание способа выполнения упражнения.

Задача учителя по управлению вниманием школьников заключается также в том, чтобы создать благоприятную обстановку для сосредоточенного труда, которая в то же время должна располагать к общению, быть непринужденной, ибо излишняя академичность сковывает речевое общение.

При выполнении заданий учащимся прежде всего необходимы такие качества, как устойчивость внимания и его концентрация (сосредоточенность внимания на предмете деятельности). Это особо важно при работе с фоновыми материалами, а также в условиях парной и групповой работы. Для создания условий, необходимых для индивидуализации обучения, представляется целесообразным выделить группы учащихся с более высоким уровнем развития внимания и менее высоким.

Проблемы развития памяти, мышления и внимания у младших школьников тесно связаны с вопросами развития их иноязычных способностей, которые, как известно, являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка школьниками.

Мы полностью разделяем мнение А.А. Леонтьева о том, что **понятия «способности к языку» нет как такового, а стоят за ним следующие компоненты:**

- а) комплекс особенностей типа высшей нервной деятельности и другие индивидуальные особенности, определяющие психологические процессы (общий тип нервной системы, темперамент, характер);
- б) индивидуальные различия в протекании процессов памяти, мышления, восприятия, воображения и т. п.;
- в) различия в особенностях личности, связанные с общением.

Из вышеизложенного следует, что основными компонентами иноязычных способностей, которые могут быть развиты в процессе овладения иностранным языком, являются память, мышление и внимание. От того, в какой степени развиты эти процессы у ребенка, зависит успешность формирования навыков и умений, легкость и быстрота их приобретения.

Малоспособный к изучению иностранного языка ученик – это ученик, у которого слабо развиты память, мышление и внимание. Необходимо помнить, что развивать их можно и нужно. Суть искусства учителя состоит в определении характера необходимой в конкретном случае помощи, а также способов, которыми ее можно наилучшим образом обеспечить. Однако основная масса учителей учитывает лишь актуальный уровень развития учеников; в случае низкой успеваемости дети квалифицируются как неспособные и учитель видит свою задачу в том, чтобы «заставить их работать» или в лучшем случае «увлечь предметом».

Вслед за М.Г. Каспаровой мы **предлагаем развивать иноязычные способности через обучение школьника использованию рациональных, эффективных приемов учебной деятельности и тренировку его психических функций** (памяти, мышления, внимания, слухового восприятия и т. д.).

Если мы ставим перед собой задачу обеспечения достаточного развития иноязычных способностей у всех учащихся, то необходимо придерживаться принципа индивидуализации обучения и учитывать индивидуальные особенности психического развития (памяти, мышления, внимания) при составлении и планировании учебных заданий. Игнорирование этого важного психолого-педагогического принципа приводит к тому, что более способные и развитые учащиеся задерживаются в своем развитии, у них снижается познавательная активность, темп работы, уровень готовности к усвоению нового, а слабо подготовленные уча-

щиеся оказываются не в состоянии достичь уровня «средних», а тем более – «сильных» школьников.

Как справедливо отмечают Е.И. Негневицкая и А.М. Шахнарович, «*есть более или менее способные к овладению языком в данных методических условиях*» (выделено нами. – *Ред.*). Поэтому мы можем попытаться свести число менее способных к минимуму, изменив эти условия». Например, учащимся с более развитой зрительной памятью потребуется большее число упражнений для увеличения объема слуховой памяти, с одной стороны, и создание дополнительных зрительных опор для компенсации недостаточного развития слуховой памяти – с другой.

С уровнем развития иноязычных способностей можно соотнести понятия «сильный», «средний» и «слабый» ученики. Впрочем, эти понятия являются не абсолютными, а относительными, позволяющими сравнивать учащихся, и, как всякая мерка, зависят от эталона. Необходимо помнить, что не только иноязычные способности являются психологическими детерминантами успешности учебной деятельности. К ним относятся также учебная мотивация, волевые качества, владение навыками учебного труда.

«**Сильным**» мы считаем ученика, владеющего рациональными, эффективными приемами учебной деятельности (или овладевшего ими быстрее других), а также обладающего значительным объемом вербальной памяти (в первую очередь слуховой, что очень важно при устной основе обучения), с хорошо развитой механической памятью, а также с хорошо развитыми аналитико-синтетическими операциями (в первую очередь – способностью к вероятностному прогнозированию) и высоким уровнем развития внимания, в частности таких его качеств, как устойчивость и концентрация, т. е. сосредоточенность на предмете деятельности.

Понятие «**средний**» ученик многогранно. Им может оказаться школьник, не обладающий зна-

чительным (или обладающий средним) показателем объема вербальной памяти, а также способностью к вероятностному прогнозированию, но не имеющий адекватной учебной мотивации и сильной воли, что помогает ему добиваться хороших результатов в учении, но не обеспечивает легкости и быстроты процесса формирования навыков и умений иноязычной речевой деятельности.

Чаще встречаются случаи, когда ученики в недостаточной степени владеют приемами учебной деятельности (или овладевают ими не очень быстрыми темпами) и одновременно имеют неплохие иноязычные способности.

Свое влияние на успех младших школьников в овладении иноязычной речевой деятельностью могут также оказать общий тип нервной системы, темперамент, характер, различия в особенностях личности, связанные с общением.

«**Слабым**» считается ученик, у которого прежде всего плохо развиты навыки и умения учебной деятельности. Им может оказаться ребенок, у которого плохо развита слуховая память, не развиты аналитико-синтетические операции мышления и отмечается низкий уровень устойчивости и концентрации внимания. Слабое развитие всех этих компонентов иноязычных способностей в целом или только части из них может привести к тому, что ученику будет трудно овладевать иностранным языком.

Овладение иностранным языком будет эффективным лишь в том случае, если у школьников будут ярко выражены **познавательные интересы**, которые обычно проявляются в общем положительном отношении к учению.

Учебные материалы должны давать учащимся возможность активно работать с ними, обеспечивая достаточную тренировку для выработки прочных языковых навыков и речевых умений. В результате ученик постепенно освобождается от скованности, его действия автоматизируются.

ся, возникает установка на правильное употребление нужных форм. Все это способствует зарождению познавательного интереса у младших школьников. Усиление мотивационной стороны изучения иностранного языка происходит также за счет овладения эффективными способами и приемами деятельности, создания условий для немедленного подкрепления правильности выполняемой деятельности, благоприятного психологического климата во время выполнения упражнений и воздействия учебных материалов на эмоциональную сферу ребенка.

Как показали наблюдения, младшие школьники обладают особой восприимчивостью к положительному эмоциональному воздействию на них и проявляют большой интерес к людям с другой культурой. Эти детские впечатления сохраняются на долгое время и способствуют развитию положительной мотивации к изучению языка и овладению речевой деятельностью.

Одним из составляющих звеньев учебной деятельности, как было отмечено выше, является контроль. Усвоение учащимися контрольно-оценочных моментов деятельности – часть развития их самостоятельности. Задания для самостоятельной работы не дадут желаемых результатов, если они не будут предусматривать систематического контроля. По мнению Д.Б. Эльконина, **в начальном обучении формирование умений самостоятельного контроля и оценки представляет основную задачу**: «Если в этот период дети полноценно освоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без труда».

Самоконтроль – это еще одна грань личности учащегося, ставящая его в положение субъекта обучения. Способность к самоконтролю развивается по мере овладения языком и проходит стадии от внешней осознаваемой формы к внутренней, автоматической.

При внешнем самоконтроле происходит сличение эталона, заложенного в память, с источником информации, который существует объективно. В результате сличения при выявлении отклонений предпринимается самокоррекция. Большое значение при формировании умения внешнего самоконтроля может иметь организация взаимоконтроля и самооценки.

Литература

1. Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соловьева Е.М. и др. Эксперимент: новое содержание общего образования. – М.: Просвещение, 2002.
2. Блонский П.П., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов умения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. – М., 1951.
3. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей/Пер. с англ. – М., 1984.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык.
5. Каспарова М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1988.
6. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком//Иностранные языки в школе. 1985. № 5.
7. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1.
8. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981.

Константин Эдуардович Безукладников – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета.

Предлагаем вниманию читателей журнала цикл материалов о новом учебнике английского языка для начальной школы, разработанном специалистами Пермского государственного университета в рамках Образовательной системы «Школа 2100». Учебник написан с позиций современного вариативного развивающего образования, в нем реализованы личностно ориентированные, деятельностно ориентированные и культурно ориентированные принципы обучения, сформулированные в тексте образовательной программы «Школа 2100». Обращаем внимание наших читателей на внутренние межпредметные связи, которые простроены в учебнике, в том числе на единые подходы к развитию функциональной грамотности школьников.

**Обучение английскому языку
в начальной школе
в рамках Образовательной системы
«Школа 2100»**

В.П. Белогрудова

Изучение иностранного языка в начальных классах является составной частью общей системы языкового образования в современной школе. Включение раннего обучения иностранным языкам в систему непрерывного образования способствует гармоничному развитию личности ребенка и направлено на его коммуникативно-познавательное, интеллектуальное, эмоциональное, социальное развитие. Изучение иностранного языка открывает перед ребенком новую языковую картину мира, и для того, чтобы вхождение в этот новый мир осуществлялось легко, естественно и успешно, **обучение иностранному языку необходимо строить с учетом взаимодействия содержания нового общеобразовательного предмета с содержанием гуманитарного направления начальной школы.** Взаимодействие должно осуществляться как по линии усвоения знаний, так и по линии развития умений учебной деятельности.

Именно такой подход к обучению английскому языку в начальной школе предполагается реализовать в учебно-методическом комплексе «Magic Telescope» («Волшебный

телескоп»), над созданием которого работает авторский коллектив преподавателей кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета (В.П. Белогрудова, М.А. Мосина, Е.Н. Нельзина).

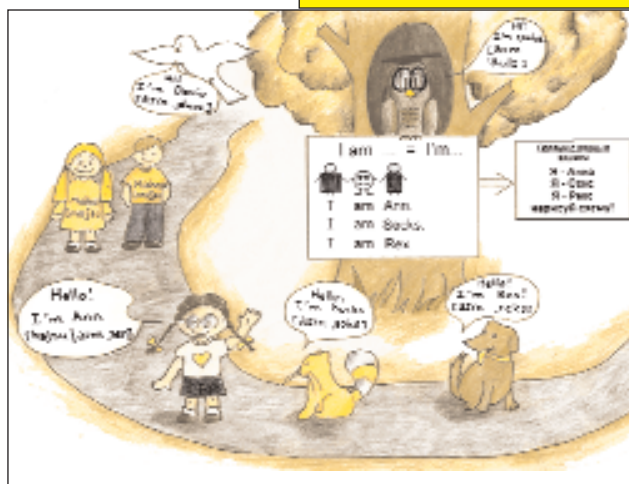
С целью реализации единого подхода к предметам гуманитарного цикла были изучены программы по обучению грамоте, по русскому языку, литературному чтению и риторике авторских коллективов «Школы 2100», а также общие теоретические положения данной образовательной системы. Это позволило определить фактологические связи по линии содержания обучения, операционно-деятельностные связи реализации познавательных и интеллектуально-речевых умений, организационно-методические связи по выбору методов, приемов и форм проведения уроков. Сопряжение программ позволит, на наш взгляд, обеспечить комплексное развитие, воспитание и обучение за счет взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимосвязи всех звеньев учебного процесса. Успешная реализация языковой подготовки и функциональной грамотности на русском и иностранном языках, по нашему глубокому убеждению, может быть обеспечена при условии, **если обучение и русскому, и иностранным языкам будет сосредоточено в одних руках, в руках учителя начальных классов,** прекрасно владеющего содержанием образования в младшей школе.

Важную роль в реализации этой концепции призван сыграть учебник английского языка и другие компоненты учебно-методического комплекта.

Первый учебник... Как много он зна-

Радость и удивление – это, на наш взгляд, те чувства, которые должен испытывать ребенок, беря в руки свой первый учебник иностранного языка. Уже название нашего учебника обещает встречу с чем-то чудесным. С помощью «Волшебного телескопа» дети получают возможность отправиться в увлекательное, полное неожиданностей путешествие в новый и пока неизведанный ими мир английского языка. Вести второклассников по учебнику будут его герои – российские школьники Маша и Миша и их новая знакомая – английская девочка Энн со своими питомцами Соксом и Рексом. Они задают вопросы, направляют поиски детей в решении коммуникативных задач, побуждают к взаимодействию.

**ПЛЮС ДО
и ПОСЛЕ**



I can dance.	Я умею танцевать.
You ____ play football.	Ты ____ играть в футбол.
He ____ swim.	Он ____ плавать.
She ____ draw.	Она ____ рисовать.
We ____ speak English.	Мы ____ говорить по-английски.
You ____ sing.	Вы ____ петь.
They ____ play tennis.	Они ____ играть в теннис.

Каждый разворот учебника (эпизод урока) – это загадка, необычное явление, чудо, создающее на уроке ситуа-

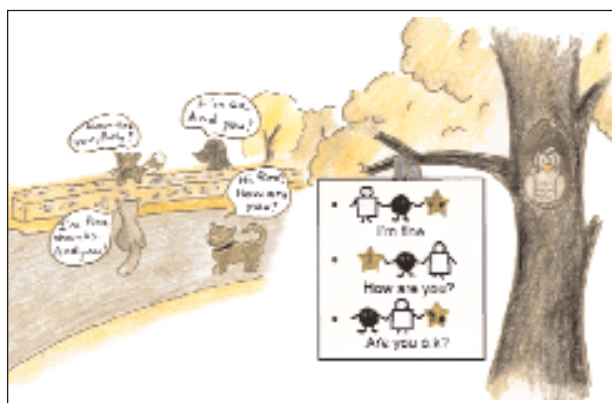
цию эмоционального и познавательно-го напряжения, в результате которого возникает сильное, необычное впечатление, удивление и радость, и все это пробуждает любознательность и интерактивность ребенка, делающего свои первые шаги в мир новой языковой культуры. Вместе с персонажами учебника дети будут петь и играть, считать и рисовать, делать открытия и выявлять закономерности, слушать, читать, говорить, писать. В этом реализуется личностно ориентированная, личностно деятельностная модель образования: **не учитель учит детей, а они сами учатся вместе с героями и учителем**, равноправным участником этого интересного процесса познания и общения.

Кроме сквозных и эпизодических персонажей, в учебнике присутствует наглядная символика, которая также призвана обеспечить интерактивное обучение английскому языку. Встречаясь на страницах учебника с голубком Буковкой, дети будут готовы к тому, что он познакомит их с буквами английского алфавита и они вместе будут открывать секреты чтения букв и буквосочетаний. Мудрая Сова поможет ребятам разобраться в секретах построения предложения в английском языке и представит своих помощников – символы синтаксических структур, которые облегчат запоминание и сделают новый материал наглядным и понятным.

Общеизвестно, что ребенок, придя в школу, мыслит, опираясь на конкретные образы, и при овладении грамматикой ему бывает трудно сразу же перейти на отвлеченные понятия, начать мыслить абстрактно. К сожалению, не все авторы учебников для начальной школы учитывают эту особенность. В учебнике «Волшебный телескоп» используются такие символы, которые побуждают детей к общению и облегчают этот процесс благодаря прозрачности того или иного знака.

Глагол символизирует энергию, действие, движение, поэтому для его обозначения была выбрана фигурка улыбающегося, веселого человечка в виде шара, сгустка энергии.

Для обозначения существительного и местоимения был выбран квадратный человечек, а для ассоциации с признаком качества – звездочка. Ее лучи показывают, что слова, которые она обозначает, многогранны и с их помощью можно сказать очень многое (I'm 8. I'm fine и т.д.).



Дети, наблюдая за жизнью этих веселых человечков, смогут убедиться: как неправильно построенная с помощью цепочки символов фраза приводит к нарушению взаимоотношений между человечками, так и неправильно построенная фраза в общении с носителем языка может привести к непониманию. Это существенно облегчит работу над грамматикой и учителю, и учащимся. Изобразительная наглядность, представленная в учебнике, становится одним из необходимых условий для развития коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и личностных качеств.

Большое внимание уделяется в учебнике развитию воображения ребенка. Играя на уроке в уже хорошо знакомую ему по учебнику русского языка игру «Вообразилия», учащийся сможет создавать образы новых букв английского языка (придумав, какая она, с кем дружит, какой у нее характер), открывать на звездном небосклоне Англии новые созвездия, используя

прием рисования с помощью букв и слов. Знакомясь с новыми персонажами, дети могут изобразить их портреты, создавая реальные и необычные, фантастические образы, рассказать о них, вступить с ними в общение. Но, поскольку образный мир ребенка намного богаче, чем речевой, второкласснику необходима помощь учителя – тактичная и ненавязчивая.

Пример: на одном из уроков дети «отправляются» в зоопарк. Учитель напоминает им: «В зоопарке у каждого животного есть кличка. Какие таблички могут висеть на клетках животных? Может быть, это El, Tom, Sim или Gag? А может быть, у них другие имена? Выбери какое-нибудь животное. Нарисуй его портрет. Поздоровайся с ним. Скажи, как тебя зовут и что тебе приятно с ним познакомиться»:

– Hi, El! I'm... I'm glad to meet you.

А может быть, ты еще что-то хочешь ему сказать или спросить его о чем-нибудь?»

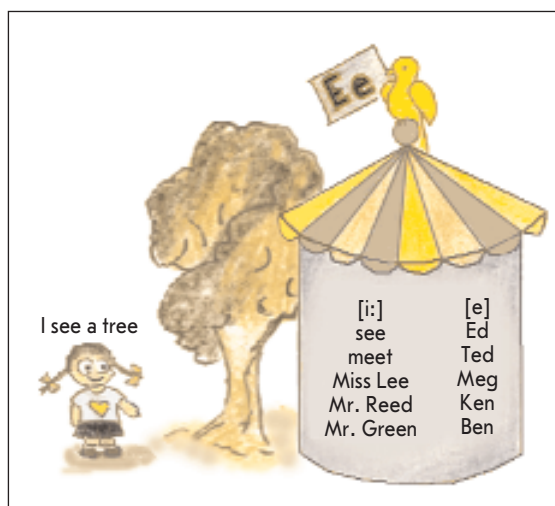
И дети «дорисуют» эту ситуацию! Ведь живому уму ребенка, как верно замечают А.А. Вахрушев и А.С. Раутиан, «достаточно лишь немного увидеть и услышать, чтобы потом долго размышлять и понять. Наша задача – помочь ему» [3, с. 68].

«Помоги мне сделать это самому!» Эту невысказанную просьбу ребенка должен постоянно слышать учитель, если он хочет научить своих учеников самостоятельности. Слышать и помогать – осторожно, корректно, ненавязчиво, направляя ребенка в русло самостоятельной творческой деятельности. Ведь развитие индивидуальных творческих способностей требует значительных усилий не только со стороны школьника, но и со стороны учителя.

Развитие мыслительных процессов планируется сопровождать игрой в «Сообразилию», где задействованы постоянные персонажи голубок Букровка и Мудрая Сова, которые предлагают детям понаблюдать

за языком и решить ту или иную мыслительную задачу. Следует отметить, что в учебнике английского языка так же, как и во всех учебниках «Школы 2100», авторы стремятся использовать проблемно-диалогический метод [5]. С помощью подводящего или побуждающего диалога дети смогут научиться актуализировать свой опыт, видеть проблему, находить пути ее решения и делать самостоятельные открытия.

Пример: на одном из уроков дети, «гуляя» по улицам Лондона, останавливаются у тумбы для афиш, на которой сидит голубок Dovie с буквой «Е е» в клюве. А вместо афиши на тумбе вывешен плакат:



Голубок предлагает детям подумать, почему слова на плакате записаны в две колонки, и открыть секрет чтения буквы «Е е».

Самостоятельные открытия детьми закономерностей английского языка подкрепляются рифмованными «запоминалками», иллюстрированными картинками, например:

[i:] Meet Miss Reed. [e] Ted, Fred and Ben are ten.
[ei] Kate is late. [æ] Dad and cat are sad.



Такие задания содержат в себе, помимо занимательности, очень важные признаки серьезной деятельности, побуждающей детей к размышлению, осознанию.

Введение проблемно-диалогического метода при ознакомлении с новым языковым материалом должно осуществляться постепенно, по мере накопления у второклассников некоторого языкового опыта. И хотя большинство заданий в учебнике предполагают творческий характер, значительное место должны занимать в нем задания на формирование у учащихся языковых и речевых навыков, без которых, как справедливо отмечает А.А. Леонтьев, представить себе обучение, особенно начальное (и добавим: особенно иностранному языку), просто невозможно. «Так или иначе, но мы должны научить школьников предметно-практическим действиям, простейшим трудовым процессам, счету, чтению, письму, хотя бы элементарному практическому общению на иностранном языке» [4]. Более того, это необходимо в силу того, по мнению Л.С. Выготского, «что усвоение иностранного языка идет другим путем, прямо противоположным тому, по которому идет усвоение родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с сознательного и намеренного построения фразы, со словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» [4, с. 291]. Другими словами, усвоение родного языка ребенком идет от интуиции к знаниям, а иностранного языка – от знания к интуиции. Таким образом, без определенного багажа знаний по иностранному языку, без хотя бы мало-мальского начального опыта в общении на иностранном языке




детям практически нечего будет открывать. Иначе мы будем учить учащихся говорить о языке, а не использовать его как средство общения.

С первых страниц учебника предполагается введение заданий на развитие языковой догадки, для чего используются интернациональные слова, как правило, с опорой на рисунок: *что перепутал художник? Соотнеси слова и рисунки. Как эти слова звучат по-русски?* Благодаря этому значительно расширяется рецептивный словарь учащихся (pullover, metro, robot, badminton, aerobics и т.д.). Считаем, что принцип минимакса, общий для всех учебников «Школы 2100», позволяет включать в учебник избыточные задания, которые ученики могут (а не должны) выполнить [2]. Ведь для многих детей английский язык является не только учебным предметом, но и составной частью их жизни: дети слышат английскую речь в средствах массовой информации, путешествуя с родителями, пользуясь компьютером, Интернетом. Такие ученики, благодаря избыточности материала смогут продвигаться в изучении английского языка более быстрыми темпами. Учебник и особенно рабочая тетрадь предоставляют им такую возможность.

На первом этапе обучения иностранному языку надо постараться сделать все для того, чтобы создать атмосферу, способствующую творческой активности детей. Для этого можно использовать **игру**. Она снимает барьеры страха, неуверенности. Большинство игр, предлагаемых в учебнике, ориентированы на партнерскую работу и работу в малых группах и направлены на речевое взаимодействие. Таким образом еще реализуется и принцип преемственности методов обучения в начальной школе при изучении иностранного языка.

Одним из условий психологической комфортности при организации обучения иностранному языку является **создание на уроке ситуации успеха**, в особенности при организации контроля. Очень важно, чтобы учитель, под-

держивая, ободряя учеников, радуясь даже незначительному их продвижению вперед, учил детей самооценке своих результатов. Для этого в учебнике предусматривается особый оценочный символ – светофор, который помещен в специальный «рефлексивный уголок».

	я все хорошо понял и могу идти дальше
	я все хорошо понял, но мне нужно быть более внимательным
	мне нужно еще раз все повторить

Содержание учебника рассчитано примерно на 68–70 часов (по 2 часа в неделю). Основной структурной единицей учебника является урок, представляющий собой структурный блок единого сюжета, внутри которого выделяются 4 эпизода. Например, урок 8, сюжетом которого является «I like you and you like me», включает в себя следующие эпизоды:

8a «Meet Mr. Like».

8b «The world full of colours».

8c «My friend is your friend».

8d «You + me = we»

Каждый эпизод сюжетно-структурного блока планируется размещать, как и в других учебниках «Школы 2100», на одном развороте учебника. С помощью волшебного телескопа, изображенного в верхнем левом углу разворота, «высвечивается» один из фрагментов общего коллажа учебника, который будет нарисован на одном из форзацев учебника. На фоне этого фрагмента можно будет увидеть самый необходимый языковой и речевой материал, соотнесенный с конкретными персонажами книги.

Учебник будет задавать детям и программу их действий. На каждом развороте предполагается разместить рубрику «Ты научишься... Тебе в этом помогут...», содержащую новые лексические единицы, речевые формулы, грамматические структуры, страноведческую информацию и т.п. Несомненно, помощь окажет второклассникам, как нам представляется, и краткое описание сюжета на русском языке, задача которого – ввести учащихся

в атмосферу общения и направить их учебно-познавательную деятельность.

Помимо предметного содержания речи, включающего такие сюжеты, как «Hello! How are you?», «How old are you?», «What a lovely day!», «What are we like?», «Have you got a pet?» и др., в учебно-методическом комплекте выделены еще 4 содержательные образовательные линии: «Языковая компетенция», «Речевая компетенция», «Социокультурная компетенция», «Учебно-познавательная компетенция».

Основная наша цель – развитие личности ребенка средствами общеобразовательного предмета «Английский язык» на основе формирования умений учебной деятельности.

Заканчивая краткую презентацию учебника, отметим следующее:

– учебник носит ярко выраженный **лично-ориентированный и деятельностно ориентированный характер**. Учебный материал и знания выступают не как самоцель, а как средство и инструмент, создающие условия для полноценного проявления и развития субъектов образовательного процесса [2];

– наряду с основными общедидактическими принципами в учебнике реализуются **принципы** развития, интерактивности, психологической комфортности, принцип образа мира и смыслового отношения к миру родной и иноязычной культуры, принцип последовательности формирования коммуникативной компетентности учащихся;

– содержание обучения отобрано, исходя из общепринятого в «Школе 2100» **принципа минимакса**;

– **цели и содержание** обучения английскому языку сопряжены с программными требованиями **по иностранному языку** для начальной школы, а также с содержанием обучения **по русскому языку и риторике**;

– основным методом обучения является **проблемно-диалогический**;

– работа с учебником предусматривает широкое использование парных и групповых форм работы, **работу в малых группах**;

– девиз учебника «Учиться вместе весело и интересно!».

Хочется надеяться, что учебник «Волшебный телескоп» даст учащимся возможность понять и осознать, что мир, который открывается перед ними с помощью изучения английского языка, может стать близким и понятным, если они сами осознают себя частью этого мира, его активными участниками. Задача учителя – увлечь каждого ребенка, сделать его активным участником учебно-игрового процесса.

Литература

1. Бунеев Р.Н. Личностно ориентированное образование // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Изд. дом РАО «Баласс», 2003. С. 26–28.

2. Вахрушев А.А. «Принцип минимакса» и его использование в Образовательной системе «Школа 2100» // Там же. С. 36–38.

3. Вахрушев А.А., Раутиан А.С. Портрет выпускника начальной школы, занимающегося по Образовательной системе «Школа 2100» // Там же. С. 65–69.

4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.

5. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открыть знания с учащимися: Пос. для учителя. – М., 2002.

6. Образовательная программа «Школа 2100» // Приоритетные направления развития образовательной программы «Школа 2100» / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 4. – М.: Баласс, 2000.

7. Hutchinson T. Project English: Teacher's Book. – Oxford University Press, 1993.

Валентина Петровна Белоградова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета.

Формирование коммуникативной компетенции при обучении родному и иностранному языкам

М.А. Мосина

Современная школа находится в поисках модернизации содержания образования, адекватного потребностям общества. «Одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, является непрерывность и преемственность в обучении» [3]. При этом под непрерывностью в концепции Образовательной системы «Школа 2100» понимается наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под преем-

ственностью понимается непрерывность на границах различных этапов и форм обучения в рамках целостной системы образования [3]. Для достижения наибольшей эффективности обучения необходимо стремиться к единой системе обучения с согласованными целевыми и содержательными аспектами на стыках различных этапов, предметов и форм обучения. **Целью данной статьи является показать единство содержательно-целевых линий предметов «Риторика» и «Иностранный язык» в начальной школе.**

В русле ОС «Школа 2100» разработана целая серия программ по риторике, в том числе для учащихся 1–2-х классов, под научным руководством Т.А. Ладыженской [2]. Начиная обучение иностранному языку со 2-го класса, целесообразно использовать опыт учащихся, приобретенный в рамках данного курса, который может стать интегративной основой для формирования коммуникативной компетентности учащихся начальной школы на родном и иностранном языках. Преемственность двух предметов должна

проявляться на уровне целей, содержания и методов обучения.

Рассмотрим названные концепты. Цель предмета риторики авторы видят в «обучении умелой, искусной, а точнее – эффективной устной и письменной речи. Поэтому в центре современной риторики – обучение эффективно общению». Стратегической целью обучения иностранным языкам является развитие желания и способности учащихся общаться на любом языке, в том числе и на иностранном [4].

В содержании курса риторики выделяются два смысловых блока: «Общение» и «Речевые жанры». Материал данных блоков дает представления учащимся о видах общения, культуре речевого поведения, речевом этикете, речевой ситуации, о речевых жанрах, таких, как личное письмо, поздравление, объявление.

В содержании обучения иностранному языку во 2-м классе также включены диалоги этикетного характера, типы элементарных монологических высказываний, описание и сообщение, формулы речевого этикета, личное письмо и поздравления.

Основные идеи курса риторики – способствовать не только развитию речи учащихся, но и развитию их общительности, культуры общения, эмоциональности, осмыслению активной речевой

деятельности – перекликаются с задачами предмета «Иностранный язык». Среди них можно выделить создание условий для овладения английским языком как «строительным материалом» картины мира на уровне элементарной коммуникативной компетентности, формирование готовности к общению с носителем другой культуры и др.

В преподавании риторики используются методы и приемы, ориентированные на достижение коммуникативной цели, на развитие коммуникативной компетентности учащихся. Краткое, но емкое определение коммуникативной компетенции находим у А.А. Вахрушева: «Коммуникативная компетенция – это способность ставить и решать задачи» [1]. Поэтому курс риторики рассматривается как «сугубо практический». В процессе обучения общению школьники учатся решать определенные коммуникативные задачи: убедить, утешить, склонить к какому-либо действию. При овладении иностранным языком дети учатся решать те же коммуникативные задачи на иноязычном материале. Для успешности формирования иноязычных умений следует использовать языковой опыт учащихся в родном языке, «за который можно зацепиться», а также тот актуальный опыт, который школьники приобрели в курсе риторики в 1-м классе.

1-й класс. Введение в риторику	2-й класс. Риторика повседневного общения	2-й класс. Иностранный язык
Общение		
Для чего люди общаются.	Как люди общаются. Речевая ситуация: кто говорит (пишет) – кому (адресат) – с какой целью. Твой адресат (кому ты говоришь, пишешь).	Речевые ситуации общения в соответствии с предметным содержанием.
Виды общения		
Устное и письменное общение. Словесное (вербальное) и несловесное (невербальное) общение. Жесты, мимика, телодвижения, интонация в устной речи.	Общение в быту (обыденное, повседневное, личное).	Формирование элементарных умений диалогической речи этикетного характера, диалога-расспроса, диалога-побуждения к действию с опорой на образец. Жесты, принятые в англоязычной культуре.

Речевой этикет		
В чем состоит вежливость. Вежливая речь. Способы выражения (этикетные формы) приветствия, благодарности.	Вежливые (этикетные) слова (словосочетания). Тон вежливой речи. Обращение к знакомым и незнакомым людям. Способы выражения (этикетные формы) извинения, просьбы. Вежливый отказ.	Hi, Mum. Hello, Ann. Thanks (thanks a lot). Never mind. Don't worry. See you. Good afternoon, Mr Reed. Good morning, Mrs Reed. Let's play! Look! This is Ann. Sorry (I'm sorry). Give me ... please.
Речевая деятельность		
<i>Слушание (аудирование)</i> Слушать и слышать. Правила для слушающего (учимся слушать собеседника, учителя).	Говорить–слушать; читать–писать (что общего, чем отличаются). Приемы слушания: фиксация заголовка и ключевых опорных слов.	Аудирование с опорой на: картинку, ключевые слова, текст. Приемы: прослушать и указать, выбрать, выполнить действие, повторить, назвать. Слушать и читать расширяющиеся синтагмы.
<i>Говорение</i> Голос, его окраска, громкость, темп речи. Правила для говорящих (собеседников).	Неподготовленная (спонтанная) и подготовленная речь.	Подготовленная речь в диалогической форме на элементарном уровне: – диалог этикетного характера (знакомство, приглашение, поздравление и др.); – диалог-расспрос (интервью); – диалог-побуждение к действию; – диалог-обмен мнениями. Развитие умений монологической речи (описание, сообщение) с опорой на образец: сообщение о себе, своих друзьях, описание персонажей учебника.
<i>Чтение</i> Ознакомительное (знакомимся с книгой, журналом, газетой). Приемы ознакомительного чтения.	Изучающее чтение (учимся читать учебную книгу). Приемы чтения: постановка вопроса к заголовку, выделение ключевых слов.	Развитие умений ознакомительного и изучающего чтения на элементарном уровне. Приемы: предвосхищение содержания текста по рисунку, заголовку; словарная работа, поиск ответов на вопросы и т.п.
<i>Письменная речь</i> Графическая структура письменного текста: шрифтовые выделения (о чем говорит шрифт).	Способы правки текста: вычеркивание ненужного (лишнего), включение недостающего материала.	Развитие элементарных умений в написании краткого поздравления (с днем рождения, с Рождеством), заполнении простой анкеты.

Преемственность в обучении иностранному языку с опорой на курс риторики может осуществляться также на уровне использования методов и приемов работы. Один из таких приемов – «пятиминутки речевой гимнастики», направленные на развитие произносительных навыков, четкость артикуляции, на развитие дыхания (задания «Задули свечу», «Пусть прожужжит жук, комар», «Произнеси шепотом, но отчетливо» и др.). На уроках английского языка также проводится целенаправленная работа над формированием артикуляционных навыков, на которых используются аналогичные приемы, но на материале английских рифмовок, скороговорок, «запоминалок». Активно используются такие приемы из курса риторики, как «Перевоплощение», «Пантомима», «Драматизация», «Ролевая игра».

Основными в работе учителя иностранного языка должны стать следующие правила: «Не обучать тому, что дети уже знают и умеют на родном языке. Уделять больше внимания и времени новому. Показывать детям, как можно использовать имеющиеся у

них знания и умения при изучении иностранного языка».

Литература

1. Вахрушев А.А. Современные проблемы модернизации образования и Образовательная система «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. 2003. № 8. С. 20–22.
2. Ладыженская Т.А. и др. Детская риторика в рассказах и рисунках/Образовательная программа «Школа 2100» (1-й класс).
3. Леонтьев А.А. Непрерывность и преемственность образования // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Изд. дом РАО, «Баласс», 2003. С. 28–30.
4. Программы общеобразовательных учреждений «Иностранные языки». 1–4-е классы начальной школы. – М.: Просвещение, 1994.

Маргарита Александровна Мосина – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета.

Обучение «по станциям» на раннем этапе овладения иностранном языком

Е.Н. Нельзина

Одним из типов организации занятий по иностранному языку, включающих в себя деятельностную основу и направленных на развитие общеучебных умений учащихся, являются «станции». Как же возникла идея такой организации урока?

Изначально уроки такого типа проводились за рубежом по физкультуре – это были так называемые совместные тренировки, разработка и

развитие которых приписываются англичанам Моргану и Адамсону. Основная идея совместных тренировок заключалась в том, что учащиеся, поделенные на группы, за определенное время должны были выполнять упражнения на различных станциях. Совместные тренировки были ориентированы на достижение оптимальных результатов в спорте [5]. Позднее эта форма урока стала активно использоваться и в других общеобразовательных предметах, в том числе и при обучении иностранному языку.

Изучая историю возникновения занятий «по станциям», мы можем встретить такие термины, как «обучающий кабинет» (развитием данной идеи занимался Rauch [4]) или «рабочее ателье» у Celestin Freinet [3]. Основная идея названных организацион-

ных форм обучения заключалась в том, что учащимся предлагался материал и инструкции по его выполнению [2]. Дети должны были самостоятельно его отработать.

Новая организация занятий потребовала освободиться от устаревшей системы парт и ввела подвижные столы, расстановка которых могла определять тот или иной режим работы. Выполняя задания самостоятельно, сочетая индивидуальный, парный и групповой режимы работы, ученики стали независимее от учителя. «Свободная работа» стала основополагающим элементом новой школы и в настоящее время широко используется в системе начального образования за рубежом.

Обучение «по станциям» предполагает такой вид **«свободной работы»** учащихся, которая делает возможным деятельностное, самостоятельное и дифференцированное обучение школьников по какой-либо одной теме или межтемной проблеме [5]. При обучении иностранным языкам данная форма организации урока позволяет тренировать новый и повторять пройденный материал. К занятиям с использованием станций учитель готовится заранее. В его обязанности входит: продумать обобщающую тему урока, позволяющую построить урок на интегративной и деятельностной основе, подготовить разнообразный материал, многоаспектные задания, ключи для само- и взаимокоррекции, инструкции по выполнению заданий, разнообразный реквизит и многое другое.

Уроки данного типа имеют структуру, включающую:

- информационный (структурный) этап;
- ориентировочный этап;
- первый этап выбора;
- первый рабочий этап;
- последующие рабочие этапы;
- завершающий этап.

Информационная фаза включает в себя вводную беседу на начальном этапе урока, в ходе которой учи-

тель подчеркивает особенности занятия данного типа, устанавливает связь с предыдущими уроками, создает мотивацию. Ученики определяют тему урока, вспоминают правила поведения на занятии данного типа. Основные правила могут быть написаны на отдельном листе и прикреплены в классной комнате на видном месте. Для последующей отчетности учащиеся получают листы отчетности.

Второй этап – это ориентировочная фаза. На данном этапе дети знакомятся с материалами и заданиями, обходя все станции. Задача данного этапа заключается в том, чтобы показать учащимся разнообразие заданий, возможности выбора деятельности.

Ориентировочная фаза сменяется первой фазой выбора и рабочими фазами. Количество рабочих фаз зависит от некоторых факторов: от времени, отводимого на занятие, от коллективного или индивидуального варианта работы, от темпа работы учащихся на станции и от перехода от одной станции к другой.

После непосредственно рабочего этапа наступает завершающая фаза. Завершение работы может оповещаться каким-либо акустическим сигналом. После сигнала дети садятся в круг или на свои рабочие места для того, чтобы выразить свое мнение по поводу выполненной работы и обменяться опытом. Дети подводят итог занятию. Учитель помогает ученикам выразить свое мнение, задавая вопросы, отражающие главные моменты, например: «Какие задания вам больше всего понравились и почему?» или «За каким столом ты бы хотел учиться и почему?», «За каким столом задания были самые трудные и почему ты испытывал трудности в их выполнении?» Данная фаза важна не только для учеников, но и для учителя для корректировки дальнейших действий. Фаза завершения работы может иметь свои трудности. Например, из-за недостатка времени не все дети могут выразить свое мнение. Поэтому здесь можно использовать различные прие-

мы, например прием «магического говорящего камня» [6]. Ученик, получивший камень, держит слово, а затем передает камень по своему желанию другому ученику.

Основными принципами, на которых строится обучение в данной организационной форме, являются:

- принцип интегративности,
- принцип активности и самостоятельности учащихся в учебной деятельности,
- принцип сочетания индивидуальной и коллективной работы.

Принцип интегративности реализуется в создании межпредметной основы занятия; например, название занятия «Я» позволяет объединить материал нескольких предметов и различные виды деятельности. Перед проведением занятия в данной форме учитель должен подготовить достаточно разнообразный и привлекательный раздаточный материал для работы учащихся на станциях с учетом всех видов речевой деятельности с привлечением и интеграцией музыки, рисования, предметной деятельности. На каждом столе должны быть определенные заготовки для отработки операций, навыков и умений.

Материал на «уроках-мастерских» приобретает иное значение по сравнению с традиционным уроком. Он выполняет роль мотиватора, побуждая учащихся соединять речевую деятельность с элементами искусства и труда. Примерами таких заданий могут быть следующие: «Прочитай текст. Нарисуй к нему свою иллюстрацию. Расскажи о событиях рассказа кому-нибудь из товарищей, используя нарисованную картинку»; «Выбери понравившийся тебе диалог. Найди себе партнера. Подберите вместе (изготовьте) для инсценировки диалога необходимый реквизит. Подготовьте инсценировку диалога для показа всей группе».

Принцип активности и самостоятельности учащихся в учебной деятельности определяет стратегию и тактику работы учащихся.

Занятия данного типа представляют собой уроки-тренировки или уроки-повторения пройденного материала. Уже известный материал переносится на новый контекст. Упражнения на таких уроках предполагают возможность осуществления само- и взаимоконтроля. Для развития общеучебных умений и навыков самокоррекции учитель готовит инструкции выполнения заданий, в которых указываются режим работы, последовательность выполняемых действий и ключи к упражнениям, предназначенным для тренировки учащихся в употреблении лексического и грамматического материала, а при осуществлении межпредметных связей – для проверки правильности выполнения заданий, например, по математике или родному языку.

При планировании занятия с использованием станций учителю необходимо продумать количество станций и заданий с учетом возможности предоставления учащимся права выбора своей деятельности и режима работы: индивидуального, парного, группового. Данный тип организации занятий требует особой расстановки мебели. В качестве станций используются отдельные или сгруппированные столы, а иногда и подоконники, если количество станций больше, чем столов.

Реализация принципа сочетания индивидуальной и коллективной работы предполагает два возможных варианта проведения занятия: первый вариант предполагает более жесткое управление деятельностью учащихся со стороны учителя. Учащиеся делятся на микрогруппы. Каждая из них получает маршрутный лист с перечнем имеющихся станций и заданий, что предполагает обязательную отчетность. Дети должны отчитываться за каждое выполненное задание.

№ станции	Названия заданий	Отметка о выполнении (кто выполнял)	Рефлексия
-----------	------------------	-------------------------------------	-----------

По сигналу учителя группа начинает работу на станции. Дети выбирают задания и режим работы. На выполнение заданий и заполнение маршрутного листка дается определенное время, затем по сигналу учителя учащиеся переходят к другой станции. Для работы в группе могут объединяться учащиеся с разным уровнем языковой подготовленности, что способствует обучению всех учащихся. Работа организуется таким образом, что выполнение задания зависит не от лидера в группе, а от каждого члена, так как каждый имеет определенную роль и вносит свой вклад в решение общей задачи.

Отчетный лист может иметь большой формат. В него вносятся все группы, и он может висеть на стене. После того как задание будет выполнено, представитель от группы может подойти и отметить это в соответствующей клеточке.

Другой вариант работы на станциях предполагает менее управляемую деятельность учащихся со стороны учителя. При этом варианте работы учащиеся самостоятельны в выборе и планировании своей деятельности. В данном случае каждый ученик получает свой лист и осуществляет свободный выбор станции, количества заданий, темп работы и партнеров для совместной деятельности, если это необходимо по инструкции выполнения задания. Учащиеся сами определяют, когда им лучше работать индивидуально, а когда – сотрудничая с другими. Если задание показалось ученику легким, то он может найти задание более сложного уровня.

Многие учителя выражают опасение, что дети на таком занятии будут выполнять задания лишь формально. Но, как показывает опыт, эти опасения напрасны. Дети быстро принимают принципы работы на станциях и стараются добросовестно выполнять задания, ориентируясь не на скорость выполнения заданий и их количество, а на правильность выполненной работы.

Gabriele Faust-Siehl подчеркивает, что обучение «по станциям» дает возможность дифференцированного обучения [5], под которым понимается не отсутствие групповых форм работы, а учет интересов детей, их участие в происходящем на уроке, их умение выбрать удобный для них режим работы. Важным при этом является то, что ученики не только тренируются или повторяют пройденный материал, но и учатся стратегиям самостоятельного обучения. Поэтому при организации урока данного типа изменяется роль учителя. Он играет роль организатора, советчика, наблюдателя и помощника в овладении учебными стратегиями.

Литература

1. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4–14.
2. Faust-Siehl G. Handbuch Freiarbeit. Konzepte und Erfahrungen. – Weinheim und Basel, 1995. S. 30.
3. Freinet C. Die moderne französische Schule. Herausgegeben von H. Jorg. – Paderborn, 1979. S. 32.
4. Rauch M. Vom Klassenzimmer zur Lernuebueng. Bausteine fuer eine foerderende Grundschule. – Ulm, 1979. S. 36.
5. Rauer C., Salzenberg M. Lernen an Stationen im Zweit und Fremdsprachunterricht. – Bremen, 2000. S. 37.
6. Rauer C., Salzenberg M. Sprachlernspiele im Unterricht mit Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen // Wis-Materialien 8'93. – Bremen, 1993. S. 38.
7. Zuercher K., Schaer, F. Werkstattunterricht // Schulpraxis. Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung. 1983. № 12. S. 17–18.

Елена Николаевна Нельзина – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета.

Формирование правильного типа читательской деятельности

(Урок домашнего чтения по английскому языку в начальной школе)

Т.А. Ковалева

Развитие культуры чтения учащихся приобретает особенное значение в условиях модернизации образования. Навыки информационной культуры, тесно связанные с чтением, являются важной составляющей учебно-познавательной, а также речевой компетентности учащихся.

Для достижения цели обучения в школе согласно концепции Образовательной системы «Школа 2100» – воспитание функционально грамотной личности – учитель иностранного языка призван помочь учащимся в овладении информационной культурой или культурой чтения на иностранном языке.

Руководствуясь мыслью, что процесс понимания представляет собой определенную последовательность действий, которыми можно методически управлять, авторы «Школы 2100» приняли технологию формирования правильного типа читательской деятельности за основу обучения школьников чтению [1]. **Данный подход применим и к обучению чтению на иностранном языке**, поскольку процесс извлечения информации из текста универсален. Однако стоит отметить **некоторые особенности овладения учащимися чтением иноязычного текста**.

Во-первых, ученик знакомится с реалиями новой культуры, выраженной иноязычными языковыми средствами. Поэтому особое звучание на уроках обучения чтению на иностранном языке приобретает сопоставление фактов родной и иноязычной культуры, воспитание уважительного отношения к другим

способам выражения известных нам фактов и мыслей.

Во-вторых, обучение чтению строится с учетом уже имеющегося опыта читательской деятельности на уроках чтения на родном языке. Так, во 2-м классе учащиеся овладевают лишь элементами правильного типа читательской деятельности, т.е. умением предвосхищать содержание текста по заголовку, иллюстрациям, структуре текста, умением находить интернациональные слова в тексте, а также догадываться о значении слов по словообразовательным элементам. Лишь к концу 4-го класса учащиеся осваивают стратегию правильного типа читательской деятельности на иностранном языке. Школьники овладевают основами смысловой обработки текста, обучаются проводить диалог с автором, выражать свое мнение по главным мыслям текста. Уже на втором году обучения иностранному языку в комплекте учебных пособий появляется отдельная книга для чтения, задания в которой носят проблемный и творческий характер.

В-третьих, обучение чтению на иностранном языке с самого начала строится исходя из трех основных стратегий извлечения информации из текста: просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение. Один и тот же текст учащиеся могут читать в нескольких стратегиях не один раз в зависимости от поставленной коммуникативной задачи. Последовательное чтение текста в двух или трех стратегиях позволяет ученику проходить естественный процесс читательской деятельности и правильно понимать замысел автора.

В-четвертых, при обучении чтению особое значение приобретает опора на эмоциональную сферу школьников. Положительные мотивы, желание изучать предмет придают мышлению учащихся целеустремленный характер. При этом овладение чтением осознается учениками как их личная потребность. Умение вживаться в обра-

зы персонажей текста помогает лучше понять их характеры и, как следствие, дать правильную интерпретацию их поведения. Введение в учебный процесс заданий, апеллирующих к образному восприятию информации, способствует целостному восприятию текста.

Наконец, уроки иностранного языка наряду с уроками чтения на родном языке, уроками риторики позволяют учащимся овладеть системой действий, необходимых для успешной познавательной деятельности.

Особое место на уроках иностранного языка занимает работа с памятками, правилами, облегчающими работу с иноязычным текстом. Более того, деятельность по созданию таких памяток носит продуктивный эвристический характер, поскольку ученики сами участвуют в создании опор, помогающих им построить работу по тексту эффективно.

Проиллюстрируем работу по овладению правильным типом читательской деятельности на уроке иностранного языка в 3-м классе, который представлен в разрабатываемой книге для чтения по английскому языку учебно-методического комплекта «Magic Telescope».

Цель урока: научиться выделять ключевые эпизоды текста с целью его последующего анализа.

Задачи урока:

- 1) развивать коммуникативные умения чтения с целью извлечения основной информации в тексте;
- 2) развивать коммуникативные умения чтения с целью детального понимания информации, «акцентного вычитывания»;
- 3) совершенствовать интонационное чтение текста вслух с его частичной драматизацией.

Реквизит:

- 1) набор карточек с рисунками к основным эпизодам текста и с формулировками главных мыслей абзацев;
- 2) скопированный текст сказки (см. Приложение 1), разрезанный на смысловые части с выделен-

ными маркером репликами главных героев по количеству детей в группе;

3) чистые листки бумаги 3х8 см по 10–12 штук каждому учащемуся.

Ход урока.

1. Вхождение в урок.

Учитель начинает урок с ассоциативной истории, объясняя, почему важно пошагово следовать этапам правильной читательской деятельности:

– Представь, что однажды вечером ты пришел в гости к другу. Его любимое место дома – внутренний дворик. Для того чтобы попасть туда, тебе необходимо пройти через комнату и выйти через дверь, ведущую во двор. Но есть одна проблема – в комнате выключен свет, и ты не можешь его включить. Не зная расположения мебели в комнате, ты будешь наткаться в темноте на разные предметы, набивая себе синяки и шишки.

А теперь представь, что свет включился на короткое мгновение. Поможет ли это тебе? Скорее всего, да. За то мгновение, пока будет включен свет, ты сможешь увидеть, где что находится, и, самое главное, проследить свой маршрут. Даже после того, как выключат свет, ты сможешь пробраться к двери намного быстрее и с меньшими неприятностями для себя.

Начинать читать текст на иностранном языке без предварительной подготовки – это все равно, что нащупывать свой путь в темной комнате, не так ли? Чтобы облегчить этот путь, существуют определенные правила. Следуй им – и ты получишь удовольствие от чтения!

2. Актуализация знаний учащихся.

– Итак, сегодня я предлагаю прочитать на английском языке одну хорошо известную вам сказку. Нам предстоит пройти через несколько этапов, чтобы не заблудиться в «темной комнате».

Учитель схематично рисует на доске Красную Шапочку и просит догадаться, какую сказку детям предстоит прочитать. При этом важно учесть, что Красная Шапочка должна быть изображена в капюшоне, так

как английский вариант названия этой сказки – «Little Red Riding Hood» (далее необходимо будет объяснить детям разницу в английской и русской интерпретациях сказки Ш. Перро). Если учащиеся не могут сразу догадаться, какую сказку им предстоит прочитать, учитель дополнительно рисует корзинку с пирожками, волка, лес и т.д.

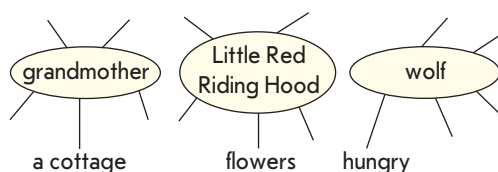
Учитель спрашивает, знают ли дети эту сказку, и просит вкратце рассказать ее на английском или русском языке.

Учащиеся: It's a girl. She goes to her grandmother. A wolf eats her grandmother. The wolf eats Little Red Riding Hood. A man comes. He kills the wolf.

3. Составление ассоциограммы слов.

Этот прием работает в том случае, если дети уже знакомы со сказкой.

Учитель выписывает на доску имена главных героев следующим образом:



Задача учащихся – написать слова, которые ассоциируются у них с каждым персонажем.

Можно предложить еще один вариант этого задания. Учитель читает первый абзац сказки вслух и просит учащихся записать на листочках бумаги слова, которые они предполагают услышать в тексте дальше.

4. Чтение текста с извлечением основной информации.

Учащиеся читают текст и располагают листочки со словами в той очередности, в которой они встречаются в сказке, либо нумеруют слова в ассоциограммах в той последовательности, в которой они встречаются с ними. В парах дети обмениваются своими ассоциограммами или предлагают проконтролировать выложенный ряд слов из текста.

5. Работа с иллюстрациями.

Эта работа может проходить в двух вариантах в зависимости от контингента учащихся, или можно предложить оба варианта дифференцированно в одном классе.

Вариант 1. Учитель подготавливает иллюстрации к сказке (см. Приложение 2) и на обороте рисунков подписывает ключевые предложения, относящиеся к эпизоду, отраженному на иллюстрации:

1. Take this basket to your grandmother.
2. The wolf meets Little Red Riding Hood.
3. The wolf runs to grandmother's cottage.
4. The wolf gets into the bed.
5. Little Red Riding Hood comes to her grandmother's cottage.
6. She looks at the wolf in the bed.
7. The wolf jumps out of the bed and eats Little Red Riding Hood.
8. A man comes and kills the wolf.

Карточки с иллюстрациями «рубашкой вверх» в заранее нарушенной последовательности раздаются учащимся, разделенными на группы по 2–3 человека.

Задание – расположить картинки в логической последовательности при опоре на текст.

Школьники могут встать с места и сравнить свой вариант выполненного задания с вариантами других групп. Далее карточки собираются и перемешиваются для того, чтобы еще раз вернуться к тексту и прочитать его всем классом вместе, выбрав при этом карточку с соответствующим ключевым предложением. Учащиеся могут проверить, правильно ли они выполнили задание, перевернув карточки картинками вверх.

Вариант 2. Карточки с картинками не сопровождаются подписями. Учащиеся читают вслух абзац за абзацем и самостоятельно записывают ключевые предложения на оборотной стороне каждой карточки. При этом каждый ученик имеет право на свой собственный вариант выражения

главной мысли эпизода. Учащиеся фиксируют главные мысли текста, используя разные языковые средства. Далее они обмениваются карточками и располагают их в правильной последовательности, знакомясь при этом с другим вариантом выражения одной и той же мысли.

6. Интонационное чтение вслух и драматизация отдельных эпизодов текста.

Из текста выбираются реплики, произносимые разными героями. Задача учащихся – имитировать в этих репликах произнесение и интонацию героев сказки. Если одна и та же реплика повторяется несколькими персонажами, учащиеся должны отгадать, кто ее произносит.

Учитель акцентирует внимание учеников на невербальных средствах передачи содержания (сопровождающие жесты, смех, тембр голоса и т.д.). Например:

Учитель: Who's that? (злобные нотки, хрипотца в голосе, хихиканье).

Класс: The wolf!

Далее учитель выдает каждому ученику отрывок из сказки с выделенной маркером репликой одного из героев. Дети становятся в круг, медленно двигаясь по мере разворачивания сюжета сказки, произносят реплику со своей карточки, соблюдая правильную интонацию и добавляя соответствующие жесты. Учитель выступает в роли рассказчика. Для успешности выполнения этого задания учащиеся должны обращать внимание на текст, предвещающий их реплики.

7. Анализ основной идеи текста (интервью персонажа).

Каждый ученик выбирает одного из персонажей сказки и старается вжиться в его образ, чтобы быть способным ответить на любой вопрос относительно этого героя, даже не связанный с текстом.

Поочередно ученики выступают в роли героев сказки, отвечая на любые вопросы одноклассников и учителя.

Например, вопросы к волку могут быть такими:

– Why did you eat Little Red Riding Hood? (Почему ты съел Красную Шапочку?)

– Why don't you eat bread and cheese? (Почему ты не ешь хлеб и сыр?)

– What's your favourite colour? (Какой твой любимый цвет?) и т.д.

После выступления учащихся подводятся итоги и следует дискуссия о роли персонажей в сказке и замысле автора.

8. Творческое письменное задание.

Учащимся предлагается написать несколько строк из дневника одного из героев сказки на выбор о том дне, который описывается в тексте. Структура письма произвольна. Интереснее будет, если ученики выберут не того персонажа, в роли которого они выступали на интервью, а другого. Например, ученик давал интервью от имени дровосека, а дневник писал от имени бабушки.

9. Эмоциональная и содержательная рефлексия.

Учитель просит учащихся выразить свое отношение к сказке, ответив на вопрос «How much did you like the story?» («Насколько вам понравилась сказка?»). Если сказка понравилась в меньшей степени, то школьники шепотом произносят: «A little» («Не очень»), а если понравилась, то можно громко сказать: «A lot» («Очень»). Более того, учащиеся могут выбрать картинку из сказки, иллюстрирующую тот эпизод в тексте, который им больше всего понравился.

В содержательной рефлексии учащиеся должны вернуться к тем действиям, шагам, которые помогли им понять смысл этой сказки. В беседе учитель может напомнить историю, рассказанную в начале урока, и проследить, как выполненные на уроке упражнения помогали детям постепенно прийти к пониманию замысла автора.

В результате беседы учитель может предложить учащимся памятку, как правильно находить главную мысль в тексте.

Как находить главную мысль в тексте!

1. Главная мысль абзаца часто (но не всегда!) заключается в первом или последнем предложении абзаца.

2. Чтобы найти главную мысль в абзаце, необходимо ответить на 3 вопроса:

а) О ком или о чем рассказывает нам этот абзац?

б) Что говорит об этом автор?

в) Что автор хочет довести до понимания читателя?

При этом второй пункт памятки может обсуждаться совместно с учениками, когда учитель дает вопросы этого пункта вразброс, предлагая выстроить их в правильной последовательности.

Литература

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Баласс, 2003.

2. *Andrew Wright. Storytelling With Children.* – Oxford University Press, 1998.

3. *Irwin L. Joffe. Opportunity for Skillful Reading.* – Phoenix College Wadsworth Publishing Company. California, 1970.

Т.А. Ковалева – преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета.

Приложение 1

Little Red Riding Hood

Little Red Riding Hood's mother says, 'Little Red Riding Hood, come here. Take this basket to your grandmother. There are sandwiches and a cake in the basket. Be careful! There is a wolf in the forest and he is very dangerous'.

Little Red Riding Hood walks to the forest. There are many trees and beautiful flowers in the forest and the birds sing. Little Red Riding Hood likes flowers and she picks

them. She doesn't see the wolf hiding behind the tree.

The wolf meets Little Red Riding Hood. He says, 'Hello.' 'Hello,' says Little Red Riding Hood.

'Where are you going?' asks the wolf.

'I'm going to my grandmother's cottage'.

'Oh! Where does she live?'

'She lives in a cottage in the forest'.

'OK. Goodbye. See you later'.

'Bye-bye!'

'Bye-bye!'

The wolf runs to grandmother's cottage. He knocks at the door.

'Who's that?' says grandmother.

'It's me!'

'Who's me?'

'It's Little Red Riding Hood!' says the wolf.

'Come in, dear!'

The wolf goes into the cottage and eats Grandmother. The wolf gets into the bed. He waits for Little Red Riding Hood. He is hungry!

Little Red Riding Hood dances and sings in the forest. At last she comes to her grandmother's cottage. She knocks on the door.

'Who's that?' says the wolf.

'It's me.'

'Who's me?'

'It's Little Red Riding Hood,' says Little Red Riding Hood.

'Come in, my dear.'

Little Red Riding Hood goes into the cottage.

She looks at the wolf in the bed. 'What big ears you've got, grandmother!'

'I want to hear you, my dear,' says the wolf.

'What big eyes you've got, grandmother!'

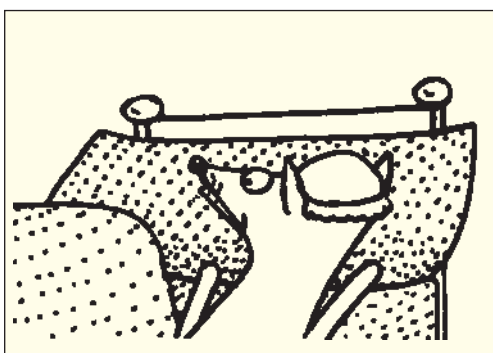
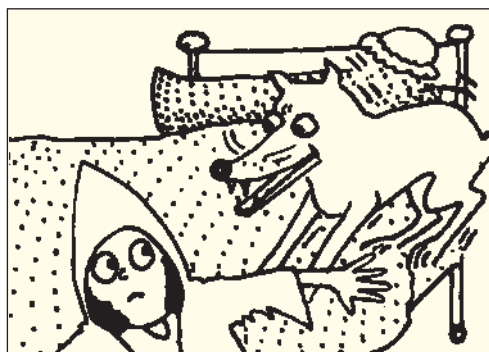
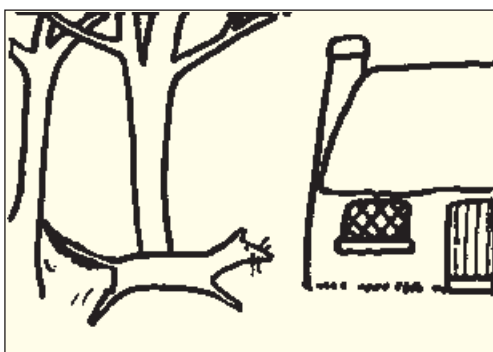
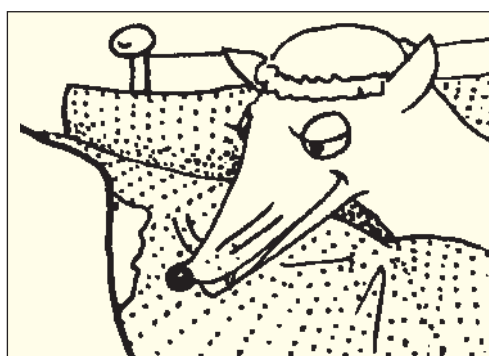
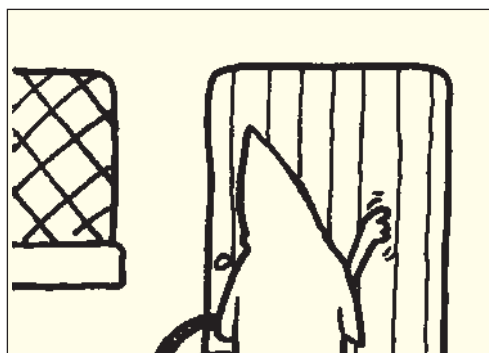
'I want to see you, my dear.'

'What big teeth you've got, grandmother!'

'I want to eat you, my dear!'

The wolf jumps out of the bed and eats Little Red Riding Hood.

A man comes. He has an axe. He kills the wolf. Grandmother and Little Red Riding Hood jump out of the wolf.



Как связано значение со словорассечением

О.Е. Вороничев



Словообразование, изучение которого студентами факультета начальных классов обычно начинается на 2-м курсе, является наиболее сложным для учащихся разделом русистики. **Ни один из видов лингвистического анализа не порождает такого количества ошибок, которое бывает при членении слова на морфемы и определении способа его образования.** Эти трудности объективно обусловлены неоднозначным пониманием словообразовательных явлений в научной литературе, но в большей степени – неверной, бессистемной методологией определения морфемной структуры слова, которое должно быть проанализировано исходя из целого комплекса критериев: фонематического состава, лексического значения и частеречевой принадлежности, характера основы, модели, по которой оно создано в языке, морфонологических явлений, возможности двойной мотивации, синхронических и диахронических процессов и др.

Ошибки, допускаемые при анализе структуры слова студентами, затем перерастают в ошибки учителей, умножаются и тиражируются, в связи с чем вряд ли можно говорить о серьезном изучении словообразования не только в начальных, но и в средних или старших классах общеобразовательной школы.

Между тем недооценка значимости словообразовательных процессов может привести к принципиальным ошибкам и в области орфографии, которой все еще подчинен школьный курс родного языка. Например, без учета словообразовательных закономерностей нельзя вскрыть причины ошибок в произношении и написании часто, но неверно употребля-

емых сегодня слов *задолженность, заговорчески, похудание* и т.п. Только при анализе модели, по которой образовано каждое из этих слов, выявляется их подлинная словообразовательная структура, предопределяющая орфографию. Существительное *задолженность* по аналогии с *доверенность, сдержанность* и т.п. этимологически представляет собой суффиксальное образование (с помощью абстрактно-предметного суффикса *-ость-*) от страдательного причастия *задолженный* (ср.: *доверенный, сдержанный* и т.п.), в свою очередь являвшегося особой формой глагола *задолжать* (ср.: *доверить, сдержать*). Такого причастия в современном языке нет, но если бы оно существовало, то могло быть создано только с помощью формообразующего суффикса *-енн-*, помимо которого для производства страдательных причастий прошедшего времени служат в русском языке еще два суффикса: *-нн-* и *-т-* (ср.: *сдержать* → *сдержанн-ый*, *вымыть* → *вымыт-ый*). Другие суффиксы в образовании данной глагольной формы не участвуют, поэтому словообразовательно-орфографическая ошибка в слове *задолженность* становится прозрачной и нуждается в исправлении: *за-долж-енн-ость* (единственно правильный вариант, зафиксированный в орфографическом словаре).

Но это этимологическая словообразовательная структура. С позиций синхронической производности существительное *задолженность* имеет чересступенчатую мотивацию, так как считается произведенным непосред-

ственно от глагола *задолжать* и потому содержит в своем составе комплексный (т.е. состоящий из двух суффиксов) словообразовательный формант: *-енн/ость-* (о подобных явлениях см. [8, с. 14–15]). Такой же последовательный анализ звеньев словообразовательной цепи наречия *заговорчески* приводит к выводу, что оно, как и *изменнически* или *затворнически*, образовано от соответствующего прилагательного *заговорищический* (ср.: *изменнический*, *затворнический* и т.п.). Прилагательное же могло быть произведено только от существительного со значением действующего лица *заговорищик* (ср.: *спорщик*, *обманщик*, *изменник*, *затворник* и т.п.; *-ник-* в последних двух словах синонимичен суффиксу *-щик-*). Здесь и скрывается ошибка, так как наречие должно иметь только один узаконенный морфемно-графический облик: *заговор-щиц-еск-и* (см. орфографический словарь). Со словом *похудание* разобраться значительно проще. Это типичное отглагольное существительное (ср.: *попада-ть* → *попада-ни<j>* и т.п.), образованное по продуктивной модели с помощью абстрактно-процессуального суффикса *-ни<j>*. Нетрудно установить, от какого глагола оно произведено: слова *похудать* в литературном языке нет, есть только глагол *похудеть*, который и определяет морфемный состав производного существительного (*похуд-е-ни<j>* [э >]) и правописание: *похудение*.

Можно вспомнить и другие, более известные примеры, иллюстрирующие зависимость орфографии слова от его словообразовательной структуры: правописание приставок и суффиксов на так называемом «морфемном шве», т.е. на стыке приставки и корня (*рас-счит-ыва-ть*, но *рас-чет*, так как здесь разные корни) или корня и суффикса (*длин-н-ый* ← *длин-а*), сохранение единообразия написания корня независимо от характера чередований звуков, являющих-

ся вариантами одной фонемы и обозначаемых в сильных и слабых позициях одними и теми же буквами в соответствии с фонематическим принципом русской орфографии: *травка* (*тр[áф]-к-а*) – *трава* (*тр[^ в]-á*) – *травяной* (*тр[эв']-ян-о́й*) и т.д.

Продолжая разговор о связи словообразования с другими уровнями языковой системы, начатый в статье «Где скрывается [й]?»*, в которой были рассмотрены основные противоречия между звуковым и буквенным обликом морфем, хотелось бы теперь более обстоятельно проанализировать, **как и в какой степени морфемная структура слова зависит от его лексического значения.**

Только с учетом конкретного значения лексической единицы, которое нередко определяется лишь в контексте, возможно правильное членение слова на морфемы и точное определение производящей основы для каждой производной. Если сравнить морфемный состав омонимов *норка*¹ (хищный пушистый зверек семейства куньих, а также мех его) и *норка*² (маленькая нора), то очевидно, что в первом омонимическом значении слово членится на две морфемы: непроизводную основу и окончание *норк-а*, а во втором значении имеет производную основу, мотивированную словом *нор-а* и потому включающую корень и суффикс, т.е. слово состоит уже из трех морфем: *нор-к-а*. Точно так же из предложения *Девочка протянула мне свою ручку* не совсем ясно, о какой *ручке* идет речь: письменной принадлежности или руке ребенка. Нужны дополнительные контекстуальные указания – например, *шариковую ручку* или *художавую, озябшую* и т.п. *ручку*, в соответствии с чем в первом случае слово будет иметь непроизводную основу, равную корню: *ручк-а*, а во втором – производную, мотивированную словом *рук-а*, к которому приплюсован уменьшительно-ласкательный суффикс *-к-*: *руч-к-а*. Сравните: *накормить собач-к-у* и *нажать на*

* См.: «Начальная школа плюс До и После». 2003. № 8.

собачк-у (на спусковой крючок ружья) — основа уже непроемная, не соотносимая в современном языке со словом *собака*. По аналогии выделяются уменьшительно-ласкательные суффиксы -ок-, -ик-, -к- в производных основах быч-бк¹ (от бык), кот-ик¹ (от кот), лис-ич-к-а¹ (от лис-иц-а), свин-к-а¹ (от свин-а) и т.п., но непроемными, равными корню являются основы в соответствующих омонимах бычок² (небольшая морская рыба), бычок³ (просторечный синоним к слову *окур*), котик² (морское ластоногое млекопитающее семейства тюленей), лисичк-а² (гриб), свинк-а² (болельщик) и т. д.

Разную семантическую мотивацию и в силу этого различную структуру имеют омонимы: бумаж-н-ик¹ ← бумаж-н-ая (промышленность) + -ик- (работник бумажной промышленности) и бумаж-ник² ← бумаг-а (ценная) + -ник- (карманный плоский портфельчик с несколькими отделениями для ношения бумажных денег, документов); молоч-н-ик¹ ← молоч-н-ая (промышленность) + -ик- (работник молочной промышленности) и молоч-ник² ← молок-о + -ник- (кувшинчик для молока) и т. д.

Н.М. Шанский так характеризует словообразовательные особенности омонимов *розовый* (закат) и *розовый* (куст): «Относительное прилагательное *розовый* (*розовый куст*, *розовое варенье*), прямо и непосредственно соотносительное со словом *роза*, имеет основу, членимую на корень *роз*- и суффикс -ов-. Что же касается качественного прилагательного цветовой семантики (*розовый закат*, *розовое платье*), то оно уже является словом с неделимой на значимые части основой... Ведь *розовый* в данном случае не значит «цвета розы» (последняя может быть и желтой, и белой, и красной, и даже черной)» [9, с. 291].

Если сопоставить с приведенными выше парами слов омонимы *телятник*¹ (работник) и *телятник*² (помещение), то их основы независимо от различных значений будут чле-

ниться одинаково: тел-ят-ник¹, поскольку в языке нет промежуточного звена «тел-ят-н-ый»; однако лексическое значение суффикса в каждом из сопоставляемых слов будет совершенно разным: в первом существительном -ник- обозначает лицо по роду его деятельности, профессиональной принадлежности, а в составе второго существительного имеет значение «помещение, в котором содержатся телята». Следовательно, омонимичными в подобных соотносимых основах являются не корни, как у большинства омонимов (ср.: кос-а¹ — заплетенные волосы, кос-а² — сельскохозяйственное орудие, кос-а³ — песчаная отмель), а суффиксы, которые принципиально разграничивают по значению включающие эти аффиксы слова и возводят их в ранг омонимов, зафиксированных в таком лексическом статусе в толковых словарях, в том числе в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. Вместе с тем вызывает сомнение логика отнесения составителями этого словаря лексемы пт-иц-ник¹, имеющей однотипные с существительными *телятник*¹ и *телятник*² значения (1. Помещение для домашней птицы. 2. Работник, занимающийся уходом за домашней птицей), к фактам многозначности. Более обоснованной представляется позиция О.С. Ахмановой, рассматривающей члены каждой из этих бинарм как омонимы [1].

Большинство слов в русском языке — многозначные, поскольку действует закон экономии языковых средств: для наименования нового понятия, по какому-либо семантическим критериям соотносимого с уже существующим, часто используется старая форма. Вторичные значения обычно возникают в результате метафорического (по сходству) или метонимического (по смежности) переноса наименования. Поэтому необходимо отличать семантико-словообразовательную мотивацию от собственно семантической. Например, *колокольчиком* цветок был образно назван не потому, что он имеет форму колокола, а благодаря тому,

что похож на *колокольчик* – звонок в форме маленького колокола, т.е. мотивация здесь не словообразовательная, а семантическая, обусловленная метафорическим (по форме) переносом значения не слова *колокол*, а первичного, прямого ЛСВ (лексико-семантического варианта) той же лексемы *колокольчик*. В этой связи трудно согласиться с дефиницией, данной в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: травянистое растение с лиловыми или темно-голубыми цветками, по форме похожими на маленькие колокола (разрядка наша. – О.В.). Следовало бы все же уточнить эту часть определения: «похожими на колокольчики – звонки в форме маленьких колоколов». При таком толковании становится очевидной словообразовательная связь первичного ЛСВ лексемы *колокольчик* с производимым словом *колокол* и семантическая связь переносного значения с прямым, предопределяющая характер основы существительного *колокольчик* (цветок): ее, на наш взгляд, следует признать мотивированной, но непрямой (или опосредованно производной). Название растения образовано не морфологическим, а лексико-семантическим способом, так как мотивировано другим ЛСВ того же слова, а не произведено непосредственно от существительного *колокол*. Такую же семантическую мотивацию имеет профессионально-терминологическое значение «маленький якорь» лексемы *кошка* (ЛСВ метафорически образован от прямого значения, а не от названия самца – *кот*), так же соотносится с прямым значением слова *корзиночка* переносное значение «пирожное в виде корзиночки», тем же способом образован ЛСВ *зайчик* (движущееся светлое пятнышко от отраженного солнечного луча; уменьшительно-ласкательное народное название животного было метафорически перенесено на ассоциативное понятие) и многие другие вторичные значения полисемантов.

Семантическая мотивация, как и собственно словообразователь-

ная (совпадающая с понятием «производность»), может быть синхронической и диахронической. Все вторичные переносные ЛСВ перечисленных выше полисемантов, расщепление многозначности которых еще не завершилось, можно считать синхронически мотивированными. Диахроническая мотивация характерна для омонимов, возникших в результате обособления наиболее периферийных значений многозначных слов. Например, семантика существительного *коса*² (песчаная отмель) диахронически мотивирована значением первообразного омонима *коса*¹ (заплетенные волосы) на основе сходства по форме, так же были мотивированы первичными омонимами образованные лексико-семантическим способом слова *титан*² (кипятильник) и *титан*³ (металл), *рак*² (болезнь), *донести*² (сделать донесение или донос), *запустить*² (довести до упадка, расстройства) и др.

При всей сложности разграничения полисемии и омонимии не настолько существенно, омоним ли это или многозначное слово, для морфемного и словообразовательного анализа, насколько важна обратная связь, т.е. зависимость лексико-семантических дифференциальных критериев от различий в характере отношений синхронической производности и в морфемной структуре слов, выступающих в разных лексических значениях. Например, с позиций синхронического анализа морфемной структуры нельзя считать производной основу слова *конек* (узкий стальной полоз, прикрепляемый к обуви для катания на льду), но, бесспорно, членится на корень и суффикс основа омонима *кон-ек* (уменьшительно-ласкательное от *конь*), имеют такую же явную семантико-словообразовательную мотивацию существительные *круж-ок* в значении «маленький круг», *кукол-ка* (от *кукл-а*), *пт-ич-ка* (от *птиц-а*), *жуч-ок* (от *жук*) и т.п., и, соответственно, нечленимыми, равными корню следует признать основы в других лексико-семантических вариантах (ЛСВ) этих слов: *конек* (брус, идущий

по гребню кровли, а также резное украшение на конце этого бруса), *куколк-а* (насекомое в стадии развития от личинки до бабочки), *кружок* (группа, объединение лиц по роду занятий), *птичк-а* (пометка в виде схематического изображения летящей птицы), *жучок* (подслушивающее устройство) и т.д. Утвердившись в переносном самостоятельном употреблении и сохраняя лишь ассоциативно-этимологическую соотнесенность, данные вторичные ЛСВ утратили непосредственный смысловой контакт с прямыми значениями и обрели независимость морфемной структуры. В связи с этим вполне уместен вопрос: не является ли семантическое обособление таких значений, возникшее в результате утраты ими явной синхронической словообразовательной мотивации, достаточно веским основанием для того, чтобы считать их омонимическими? Но положительный ответ лексикографов на этот вопрос, хотя и не во всех случаях, можно найти только в «Словаре омонимов русского языка» О.С. Ахмановой, в котором прослеживается наиболее четкая системная методология отграничения омонимов от полисемантов и многие из тех лексических единиц, которые зафиксированы в других справочниках как многозначные (в том числе из приведенных выше примеров – *конек*², *куколка*² и *птичка*²), признаны фактами омонимии.

Знать конкретное значение лексемы необходимо и для точного определения ее корня, которым признается «морфема, являющаяся центральным элементом в морфемной структуре слова, предопределяющим его лексическое значение; общая часть родственных (однокоренных) слов» [2, с. 152]. Следовательно, корень может быть правильно выделен только на фоне родственных слов, имеющих в современном русском языке то же самое семантическое ядро, которое нередко отличается от этимологического. Поэтому очень важно не смешивать современный морфемный состав слова с историческим, хотя разграничение диа-

хронической и синхронической структуры иногда приводит к полярным умозаключениям даже авторитетных специалистов в области словообразования. Например, З.А. Потиха рассматривает основу слова *продаж-а* как непроизводную (равную корню), т.е. как уже претерпевшую опрощение [см. 6], а А.Н. Тихонов считает, что прямая связь этого отглагольного существительного с мотивирующим словом сохраняется, и признает основу производной, членимой на корень *прода-* и словообразующий суффикс *-ж-* с процессуальным значением [см. 7]. Такое же расхождение во взглядах наблюдается при определении современного состава основы в слове *склад* (З.А. Потиха также признает ее непроизводной и только исторически соотносимой с *класть*, а А.Н. Тихонов видит непосредственную мотивацию этого существительного глаголом *складывать*, в свою очередь произведенным от *класть*, и выстраивает цепочку: *клас-ть* → *с-клад-ыва-ть* → *склад*; т.е. один ученый выделяет корень *склад-*, а другой – *-клад-* и *с-* рассматривает как приставку) и в некоторых других случаях.

При установлении современных родственных связей этимологически однокоренных глаголов *выдать*, *задать*, *издать*, *отдать*, *передать*, *подать*, *предать*, *преподать*, *придать*, *продать*, *раздать*, *сдать* и *удаться* после тщательного анализа лексического значения каждого из этих слов выясняется, что с позиций современного русского языка в глаголах *издать* (в двух омонимических значениях: *издать*¹ – напечатать, опубликовать и *издать*² – произвести звук, запах), *предать* (в значениях: 1. Подвергнуть действию чего-нибудь, отдать. 2. Изменнически выдать. 3. Изменить, нарушить), *преподать* (сообщить, советуя, наставляя), *продать* (в значениях: 1. Передать кому-нибудь в собственность за плату и 2. Предать, совершив измену из корыстных побуждений) и *удаться* (в значениях: 1. Осуществиться, завершиться успешно

и 2. Прийтись, довестись – в безличных предложениях) *из-*, *пре-*, *препо-*, *про-* и *у-* уже не приставки, а части непроемных основ. Отграниченные слова имеют разные корни и собственные первичные и вторичные производные, не соотносимые сегодня с глаголом *дать* (ср.: *издание*, *издатель*, *издательство*; *предатель*, *предательский*, *предательство*; *продавец*, *продажа*, *продажный* и т. д.).

Только этимологически однокоренными могут быть признаны слова: *пшено* и *пшеница*, *синий* и *синица*, *булава* и *булавка*, *копье* и *копейка*, *вилы* и *вилка*, *двор* и *дворец*, *черный* и *чернила*, *око* и *окно*, *порох* и *порошок*, *красота* и *красный* и т. п. [см. 10].

Сопоставление лексических значений названий ягод и грибов *черника*, *голубика*, *ежевика*, *масленок*, *боровик*, *рыжик* со значениями соотносимых слов *черный*, *голубой*, *ежовый*, *масло*, *боровая* (лес), *рыжий* позволяет объективно судить о родстве этих лексем. В современном русском языке сохраняется явная семантико-словообразовательная мотивация названий ягод *черника* и *голубика* прилагательными со значением того же цветового признака (*черника*, так как *черная*; *голубика*, так как *голубая*). Но если сравнить с тем же прилагательным *черный* существительное *чернила*, то семантическая и деривационная преемственность уже не очевидна, потому что *чернила* могут быть и синими, и красными, и других цветов. На этом основании *чернила* и *черный* нельзя признать однокоренными словами. Между ними есть отношения лишь диахронической производности, и сегодня существительное *чернила* имеет непроемную основу. Уточнение семантики других слов помогает установить, что *масленком* назван гриб, у которого на шляпке маслянистая пленка, *боровиком* – боровой (т. е. растущий в бору) гриб, *рыжиком* – гриб с рыжей шляпкой. И только *ежевика*, прямо не соотносимая по значению с понятиями *ежовый* и *еж*, получила свое имя благодаря ассоциативной, метафорической

связи с животным. Это ягодный кустарник, побеги которого имеют колючки, напоминающие иглы ежа. Результаты исследования значений анализируемых слов дают право утверждать, что сопоставляемые лексические единицы в каждой из пар, кроме *ежевика* – *ежовый* (и *черный* – *чернила*), – однокоренные, так как находятся в отношениях непосредственной семантической мотивации и синхронической производности, а существительное *ежевика* может считаться мотивированным прилагательным *ежовый* только этимологически, поскольку утратило явную смысловую соотнесенность с этим словом, и так же, как *чернила*-а, содержит основу, равную корню: *ежевик*-а.

Следовательно, при установлении производности или непроемности основы решающее значение имеет степень ее семантико-ассоциативной связи с соотносимым словом: если эти ассоциации сильны, то основу надо считать производной, если же они ослаблены и неопределенны, то следует констатировать непроемность основы. Например, давно утрачена конкретная семантическая соотнесенность со словами-прародителями и стали непроемными основы у существительных *волчок*□ (игрушка), *кашк*-а (полевой цветок), *лопатк*-а (кость спины), *ноготок*□ (растение), *медведк*-а (насекомое), *мушк*-а (деталь ружья) и т. п., и, напротив, сохраняются ассоциативные связи и производность основы у таких названий животных, как: *малин-овк*-а¹ (птица названа не по окраске оперения, а по месту обитания; ср. с омонимом: *малин-ов-к*-а² ← *малин-ов*-ая настойка), *зар-янк*-а (название той же птицы, но уже по временному признаку, так как она обычно поет на заре), *снег-ирь*□ (по месту обитания), *ткâ-чик*□, *мух-о-лов-к*-а, (по функции), *пиц-ух*-а (по характерному звуку), *утк-о-нос*□ (по форме носа) и т. д.

Тем не менее анализ семантико-словообразовательной мотивации морфемного состава слова иногда вызывает серьезные затруднения. Например, определение характера осно-

вы еще одного названия ягоды – *костяника* – приводит А.Н. Тихонова к выводу, что она нечленимая и непроездовая [см. 8], а З.А. Потиху – к заключению, что ягода названа так по наличию в ней косточек [см. 6], в силу чего слово имеет производную основу, мотивированную прилагательным *кост-ян-ое* (зерно, семечко) и потому включающую корень *-кость-* и суффиксы *-ян-* и *-ик-*: *кост-ян-ик-а*. Вторая версия представляется более рациональной для школьного изучения словообразования. По-разному определяют эти ученые и основу существительного *опенок*. Здесь уже А.Н. Тихонов признает ее членимой и производной (*о-пѣн-ѡк*□), соотносимой с производящей *пень*□, а З.А. Потиха считает, что сегодня она равна корню и что *пень* и *опенок* – лишь этимологически родственные слова. В этом случае более логичной кажется версия А.Н. Тихонова, потому что семантика «гриб, растущий на пне, вокруг пня» еще вполне актуальна.

В русском языке немало омонимичных непроездовых основ, у каждой из которых свои непосредственные или опосредованные производные, обусловленные совершенно разными значениями корней, например: *банк* – *банк-а* (ср. с производными: *банк-ир* – *баноч-к-а*), *вод-а* – *вод-и-ть* (ср.: *вод-ян-ой* – *вод-и-тель-ск-ий*), *голубь* – *голуб-ой* (ср.: *голуб-к-а* – *голуб-изн-а*), сущ. *берег* – глг. *берег-у* (ср.: *берег-ов-ой* – *береж-н-ый*), сущ. *дорог-а* – прил. *дорог-ой* (ср.: *дорож-к-а* – *дорог-овизн-а*), *рот* – *рот-а* (ср.: *рт-ов-ый* – *рот-н-ый*), *скал-а* – *скал-и-ть* (ср.: *скал-о-лаз* – *зуб-о-скал*) и т.д. С.И. Львова отмечает, что «такие корни очень интересны с точки зрения задач обучения, так как они формируют противоположные по смыслу и часто смешиваемые группы слов, которые при беглом и формальном взгляде можно принять за однокоренные» [4, с. 35]. Поэтому при подборе родственных слов нужно быть внимательным, учитывать их семантику и не ставить в один ряд существительные *невеж-а* (хам) и

невежд-а (неуч), *знамени*<*ж-э*> (знак) и *знам-я* (флаг), *клѣв* и *клов*, *грабл-и* и *о-грабл-ени*<*ж-э*>, прилагательные *завод-н-ой* и *завод-ск-ой*, *индей-ск-ий* и *индий-ск-ий*, *кардинальн-ый* и *кардиналь-ск-ий* или глаголы *обяз-а-ть* и *об-вяз-а-ть*, *ссор-и-ть* и *сор-и-ть*. Зная, что слова *ремень* (очень твердый камень) и *кремний* (химический элемент в виде темно-серых кристаллов) в современном языке непроездовые и разнокорневые, грамотный человек никогда не скажет, что первобытные охотники пользовались стрелами с *кремневыми* наконечниками, а назовет их правильно – *кремнёвыми*.

Наряду с омонимичными корнями в русском языке немало корней омофоничных, которые без необходимого контекстуального окружения для содержащих их слов могут создавать двусмысленность при слуховом восприятии таких подобиозвучий, как: *бач-ок* и *боч-ок*, *компани*<*ж-а*> и *кампани*<*ж-а*>, *раз-ве-ва-ть-ся* и *раз-ви-ва-ть-ся*, *раз-ряд-и-ть* и *раз-ред-и-ть*, *о-свет-и-ть* и *о-свят-и-ть* и т.п. В контексте семантика корня в омофоничных или омоформичных словах должна быть конкретизирована. Например, не требуют пояснений словосочетания *веселая компания мальчишек* или *летняя кампания 1943 года, перевернись на другой бочок* или *налей воды в бачок*, и, напротив, нуждаются в контекстуальном расширении фразы *Вечером собор был освещен* (или *освящен?*), *Души прекрасные порывы* (сущ. в Р.п. или глагол в повелительном наклонении?) и т.п. Образцы ясности изложения мысли и конкретизации значения корня всегда можно найти у классиков – например, в контексте известных строк А.С. Пушкина *Мой друг, Отчизне посвятим души прекрасные порывы!* никакой омоформической двусмысленности нет.

Контекстуальное окружение имеет принципиальное значение и в том случае, когда у слова окказиональная семантика и, следовательно, нетрадиционная, индивидуально-авторская

словообразовательная мотивация. Например, в письме П. А. Вяземского А. С. Пушкину есть такие строки: «Я всю зиму проведу в здешнем краю. Я говорю, что я *остепенился*, потому что зарылся в степь» (автор дает разъяснения, из которых понятно, что здесь мотивация была не узуальной (общезыковой), т. е. слово произведено не от прилагательного *степенный*, а является окказиональным образованием от существительного *степь* и поэтому содержит совершенно иной корень: *о-степ-енился*. Такую же окказиональную мотивацию и необычное членение могут иметь слова: *баран-к-а* (в значении «овца»), *волн-ушк-а* (в значении «мелодрама»), *хлоп-от-ы* (в значении «аплодисменты») и многие другие окказиональные омонимы, часто встречающиеся сегодня в «бестолковых словарях» писателей-юмористов. Контекст в стилистических целях может быть рассчитан на одновременное восприятие общезыкового и окказионального значений слова, и лексическая единица будет иметь в этом случае двойную семантико-словообразовательную мотивацию. Например, во фразе «В команде нет безголовых футболистов» реализуются два значения слова: узуальное переносное со сниженной разговорной окраской: *безголовый* – «глупый, тупой, несообразительный» и индивидуально-омонимическое: *безголовый* – «не забывающий голов», в соответствии с чем слово будет иметь и разное членение – традиционное: *без-голов-ый* (от голова) и окказиональное: *без-гол-ов-ый* (от существительного *гол*). Таким образом, следуя совету Козьмы Пруткова, всегда полезно «зреть в корень», но иногда рассмотреть его можно только в контексте.

От семантики слова зависит определение не только характера его основы, но и способа образования. Например, несложно установить морфемную структуру прилагательных *пришколь-н-ый*, *подвод-н-ый* или *бездущ-н-ый*. Однако определение производящей основы и способа образования этих слов без учета зна-

чения последних при поверхностном, механическом рассуждении может быть ошибочным: «Минимальное, что можно отсечь от данных слов, – приставки. Следовательно, производящими основами для каждого из них были соответствующие бесприставочные прилагательные (*школьный*, *водный* и *душный*) и все анализируемые слова образованы префиксальным способом». На самом же деле, если вдуматься в смысл каждого из этих прилагательных и сопоставить их с одноструктурными словами, образованными по той же модели, то нетрудно обнаружить, что *пришкольный* имеет значение «находящийся при школе» (т.е. возле нее), а не «возле школьного». Сравнение со словами *пригородный*, *прибрежный* и т.п. позволяет сделать точный вывод, что все они образованы по одной и той же модели – непосредственно от корневых производящих основ (*школ-а*, *город□*, *берег□*) с помощью приставки *при-* со значением «близость к объекту» и суффикса *-н-* со значением признака. Избежать логической ошибки в определении общего для данной модели способа как приставочного поможет и тот факт, что слов «городный» или «брежный» в языке нет. Следовательно, слова имеют только одну ступень производности и образованы префиксально-суффиксальным способом, а не префиксальным, как это могло показаться вначале. Префиксально-суффиксальным способом были образованы и прилагательные *подводный* (находящийся под водой); ср.: *подземный*, *подледный*, *подпольный* и т.п., и *бездущный* (не имеющий души, без нее); ср.: *бессердечный*, *бессовестный*, *безумный* и т.п. Ошибочно принятое сначала за производящую основу слово *душный* имеет совершенно другой смысл, так как содержит омонимичный корень *дух* (при историческом чередовании [х/ш]) в значениях «воздух» или «запах», непосредственно не связанных в современном языке со значениями слова *душа*.

Дальнейшее сопоставление слов, образованных по той же модели,

приводит к выводу, что ей соответствуют и прилагательные *без-рук-ий*, *без-ног-ий*, *без-зуб-ый*, *без-лик-ий* и т.п., произведенные, как правило, от конкретных существительных со значением части тела человека или животного (*рук-а*, *ног-а* и т.д.). Поскольку способ был тот же самый – приставочно-суффиксальный, необходимо учитывать и обозначать в каждом из таких прилагательных позицию нулевого суффикса: *без-зуб-Ø-ый*, *без-ус-Ø-ый* и т.д. (нулевая морфема обозначена символом «пустое множество»). Подтверждает наличие нулевого суффикса в словах этого типа, которые должны быть одноструктурными с аналогично образованными прилагательными (*без-ум-н-ый*, *без-мер-н-ый*, *без-дар-н-ый* и т.п.), и тот факт, что другие части речи при помощи одних только приставок не образуются (в данном случае – прилагательные от существительных), так как префикс (обычно это бывший предлог или частица) прибавляется к уже готовому слову, не изменяя его частеречевого статуса.

Только такой логический путь рассуждения, состоящий из двух последовательных этапов (первый – установление точного лексического значения и второй – сопоставление с одноструктурными словами) позволит избежать механических ошибок при определении способа образования слова. К сожалению, подобные ошибки допускают не только учащиеся, но и авторы популярных учебников для студентов факультетов начальных классов. Например, во 2-й части учебника «Русский язык» под ред. Л.Ю. Максимова прилагательные *надводный*, *при-дорожный*, *до-военный* и др. отнесены к префиксальному, а не префиксально-суффиксальному типу словообразования [3, с. 35], с чем, конечно, трудно согласиться, поскольку в этом случае игнорируется семантика слова и модель, о которой говорилось выше. Согласно такой трактовке получается, что *над-водный* – находящийся *над водным*, а не *над*

водой, *придорожный* – *при дорожном*, а не *при дороге* и *довоенный* – бывший *до военного*, а не *до войны*. Это очевидное логическое противоречие, и, бесспорно, прав А.Н. Тихонов, который считает, что такие прилагательные могут быть образованы только префиксально-суффиксальным способом, и фиксирует этот факт в «Словообразовательном словаре» [см. 8].

Логика выявления истинного значения слова предотвратит и ошибки, которые часто допускаются при механическом определении способа образования таких глаголов, как *бежать*, *кричать*, *ходить*, или прилагательных *высокий*, *глубокий*, *далекый* и т.п. Учащиеся, не задумываясь, находят в этих словах корни и мотивируют каждое из них соответствующими существительными *бег*, *крик*, *ход*, *высь*, *глубь*, *даль*, смешивая понятия «корень» (=непроизводная основа) и «производящая основа», которые далеко не всегда совпадают, и механически отсекая суффиксы «по принципу матрешки», который здесь тоже не срабатывает и приводит к ложным выводам. Истина открывается только при логическом анализе понятий, которые выражены сопоставляемыми словами, с экскурсом в историю народа и языка, а также с учетом психологии человека. Рассуждая о том, что нашими предками, мышление и речь которых развивались постепенно – от простого к сложному, могло быть названо раньше: конкретное действие или абстрактный процесс, конкретный признак или абстрактная величина, – приходим к логически правильному умозаключению, что наименования конкретных действий и признаков появились в языке гораздо раньше, чем названия соответствующих отвлеченных понятий. Та же закономерность в отношениях производности сохраняется и сегодня. Следовательно, в подобных случаях не глаголы и прилагательные произведены от существительных *бег*□, *крик*□, *ход*□, *высь*□, *глубь*□, *даль*□, а, напротив, эти существительные образованы от глаголов *бежать*, *кричать*, *ходить*

и прилагательных *высокий, глубокий, далекий* безаффиксным способом, у которого есть и другое, более точное, на наш взгляд, название: нулевая аффиксация, так как эти слова содержат производные основы, не равные корню и имеющие такую же формальную (нулевую) позицию суффикса, как и окончания – например: *бег-Ø-□*. Исходя из того что корень и непроемная основа – тождественные понятия, основы производящих глаголов и прилагательных (*бег-а-ть, крич-а-ть, ход-и-ть, выс-ок-ий, глуб-ок-ий, дал-ек-ий*) следует признать производными (поскольку они имеют соответствующие производящие основы и в их составе есть суффиксы), но немотивированными (потому что в современном языке ни для одной из них нет мотивирующих слов), а соотносимые абстрактные существительные образованы в результате усечения производящих основ этих глаголов и прилагательных и замещения позиций материально выраженных суффиксов нулевыми.

Наблюдения позволяют сделать следующие **выводы**.

Во-первых, разноструктурными могут быть не только основы омонимов, но и различных лексико-семантических вариантов полисеманта, омонимизация которых, как свидетельствуют толковые словари, не завершена, например: *круж-ок-□* (маленький круг) и *кружок-□* (группа или объединение лиц с общими интересами).

Во-вторых, словообразовательная мотивация (или производность) и семантическая мотивация – понятия неравнозначные. Основа может быть производной, но немотивированной, как в существительном *ул-иц-а*, прилагательном *уз-к-ий*, глаголе *на-де-ть* и многих других словах со связанным корнем, и может быть семантически мотивированной, но морфологически непроемной (или опосредованно производной), если содержится в таких переносных ЛСВ многозначного слова, мотивированных прямыми значениями, как *зайчик-□* (солнечный), *колокольчик-□* (растение) и т.п.

В-третьих, при морфемном или собственно словообразовательном анализе (а в дальнейшем – и при морфологическом разборе) слово не может рассматриваться как абстрактная языковая единица, так как вне контекстуального окружения нельзя установить реальное значение лексемы, без чего, в свою очередь, невозможно точное определение ее морфемного состава и грамматических признаков.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка. – М.: Сов. энциклопедия, 1974.
2. Касаткин Л.Л. и др. Краткий справочник по современному русскому языку. – М.: Высш. шк., 1991.
3. Костромина Н.В. и др. Русский язык: В 2-х ч. – Ч. 2. – М.: Просвещение, 1989.
4. Львова С.И. Начальная школа. Работа над составом слова на уроках русского языка. – М.: ООО Торгово-издательский дом «Русское слово – РС», 2001.
5. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997.
6. Потиха З.А. Школьный словарь строения слов русского языка. – М.: Просвещение, 1987.
7. Тихонов А.Н. и др. Словарь-справочник по русскому языку. – М.: Цитадель, 2001.
8. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Рус. язык, 1990.
9. Шанский Н.М. Русский язык на «отлично». – Ростов-н/Д: Изд-во «Феникс», 1998.
10. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка. – М.: Прозерпина, 1994.

Олег Евгеньевич Вороничев – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания факультета начальных классов Брянского государственного университета.

Теоретические основы изучения морфемики в курсе русского языка начальной школы

Н.А. Линк

В Образовательной системе «Школа 2100» русский язык в начальных классах рассматривается как часть единого курса обучения родному языку, важнейшими целями которого, по мнению авторов, являются: 1) развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания, говорения; 2) формирование элементарной лингвистической компетенции. Назначение предмета «Русский язык» в начальной школе состоит, по словам авторов курса, в том, чтобы заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка, помочь ему осознать себя носителем языка.

Определяя отличительные особенности курса, авторы выделяют в его содержании «сквозные» темы, одной из которых является «Состав слова». Эта линия очень важна, поскольку для формирования чувства языка необходимо понимание особенностей словообразования и словоизменения*.

Анализ содержания программы и школьных учебников свидетельствует о том, что уже в период обучения грамоте дети осваивают такие понятия, как «корень», «однокоренные слова», знакомятся с некоторыми приставками и суффиксами, получают представление о том, какова их роль в составе слова. Во 2-м классе вводятся понятия корня, суффикса, приставки, а в 3-м — окончания и основы. В 4-м

классе продолжают наблюдения над словоизменением и словообразованием имен существительных, имен прилагательных, личных местоимений, учащиеся разбирают по составу существительные, прилагательные и глаголы, т.е. выполняют морфемный анализ.

Для успешного рассмотрения вопросов, связанных с морфемным анализом слова, учителю необходимо иметь прочную теоретическую базу в области морфемики. В учебниках для высшей школы **морфемика** определяется как раздел языкознания, изучающий систему минимальных, далее неделимых значимых единиц языка — морфем, а также морфемную структуру слов и их грамматических разновидностей (словоформ)**. Выделение морфемики из словообразования в самостоятельную отрасль языкознания произошло в 60–80-х годах XX в.

Авторы вышеназванной программы не пользуются термином «морфема», однако именно данное понятие стоит за словосочетанием «части слова». Как известно, понятие и термин «морфема» было введено И.А. Бодуэном де Куртенэ как обобщающее наименование для корней и аффиксов. В соответствии с его идеями в русистике под морфемой понимается минимальная значимая часть слова. Согласно этому определению, морфема отличается от других единиц языка (фонемы, слова, предложения) по целому ряду признаков.

Наряду с термином «морфема» в языкознании используется термин «морф». Морф — линейная единица, а морфема — нелинейная, обобщенная единица. Морфема и морфы соотносятся так же, как фонема и звуки. Морфема реализуется в конкретных словоформах в виде одного или нескольких морфов (формальных представителей). Морфы объединяются в одну морфему на основе их семантического тождества, а также частичного

* См.: Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы.

** Современный русский язык / Под ред. П.А. Леканта. — М., 2000. С. 180.

фонематического тождества. Именно морфы вычлениаются непосредственно в потоке речи. По отношению друг к другу морфы могут являться алломорфами и вариантами морфем. Если употребление того или иного морфа обусловлено качеством соседних морфов, то они называются алломорфами морфемы.

В Грамматике-80 [7] алломорфы характеризуются как морфы, обладающие не только тождеством значения и фонематической близостью, но и позиционным распределением, под которым понимается обусловленность их употребления: 1) формальной структурой соседних морфов; 2) не формальной структурой, а соседним морфом в целом как носителем определенного значения [7, с. 126]. Младших школьников, естественно, не нужно посвящать в такие тонкости, но учитель, предъявляя классу корни с чередованием, например во 2-м классе: *мор[с]*, *мор[з']ец*, *мор[з]ный* (можно также добавить однокоренные слова *замор[ж]у*, *подмораживать*), должен осознавать, что эти формальные представители морфемы *мороз* являются алломорфами. Корневые алломорфы представлены и в словах *свет*, *свеча*, *освещение* («Русский язык», 3-й класс, ч. 1, упр. 39), *другок*, *подруга*, *друзья* (там же, упр. 41).

Кроме алломорфов в одну морфему объединяются также морфы, всегда замещающие друг друга в окружении одних и тех же морфов; они называются вариантами морфемы. В Грамматике-80 в качестве примера вариантов морфем приводятся варианты флексийных морфов (окончаний) творительного падежа имен существительных и прилагательных, префиксы неопределенных местоимений *кое* и *кой-*, суффиксы *-охоньк(ий)* и *-ешеньк(ий)* (*белехонький* и *белешенький*) [7, с. 127].

Наблюдать вместе с учениками за использованием вариантов морфем можно в процессе изучения склонения имен существительных: например, знаменитый текст А. Плещеева,

представленный в упражнениях для работы дома, содержит словоформы *весною* – окончание *-ою* и словоформу *листвою* – окончание *-ою*, наряду с которым в языке существует окончание *-ой*.

Вопрос о том, какие типы значений способны выражать морфемы, решается в русистике по-разному. Так, в некоторых работах говорится о том, что морфемы могут выражать вещественное значение (соответствующее отдельному понятию), носителем его является корень; деривационное значение (ограничивающее, уточняющее вещественное значение корня), носители – приставки и суффиксы; реляционное значение (выражающее отношение данного слова к другим словам в предложении) [4, с. 9]. С другой стороны, в учебниках для высшей школы содержатся указания на функции морфем в языковом механизме. Называются четыре функции: номинативная (способность отображать фрагмент внеязыковой действительности); экспрессивная (способность выражать отношение говорящего к предмету сообщения); стилистическая (способность быть средством образования слов и форм слов, закрепленных за определенным функциональным стилем); реляционная (соединительная, синтаксическая). Морфемы могут выполнять как одну, так и сразу несколько функций (см. [5, с. 187]).

В лингвистической литературе представлены различные классификации морфем (морфов). Так, по роли в составе слова морфемы делятся на корневые и аффиксальные.

Корневые морфемы (корневые морфы) обязательно наличествуют в словоформе и являются носителями вещественного значения, т.е. включают в себе основной элемент лексического значения слова.

В определении корня, представленном в учебнике 2-го класса, подчеркивается, что это главная часть слова, в которой заключен общий смысл родственных слов. Считаем важным обратить внимание учителей на то, что ав-

торы включают в учебники упражнения, выполнение которых должно предостеречь учащихся от ошибок, вызванных смешением омонимичных корней, т.е. корней, имеющих фонематическое тождество, но не имеющих ничего общего в значении. Так, выполненная упр. 129 («Русский язык», 2-й класс, с. 76), дети должны определить количество групп однокоренных слов. Они распределяют слова следующим образом: *хлеб, хлебный, хлебушек и хрусталь, хрустальный, хрусталик*. Учащиеся осознают, что, несмотря на частичную фонематическую близость слов *хрусталь, хрустальный, хрусталик*, с одной стороны, и *хрустеть* – с другой, последнее не является однокоренным и не входит ни в какую группу. Для обоснования этого решения учитель может использовать материалы «Школьного этимологического словаря русского языка», в котором сообщается о том, что слово *хруст* – общеславянское, суффиксальное производное от звукоподражательного *хру*, а слово *хрусталь* – древнерусское заимствование из греческого языка, где *Krystallos* – горный кристалл <— лед (греки полагали, что хрусталь – навечно замерзший лед) [14, с. 355].

Материалы данного словаря могут быть использованы и в процессе выполнения упр. 121 («Русский язык», 2-й класс, с. 76), в котором дан следующий набор слов: *колокол, колодец, колокольчик, колотить, колоть*. Слова *колокол* и *колокольчик* легко осознаются как однокоренные. В словаре Н.М. Шанского и Т.А. Бобровой содержатся сведения о том, что *колокол* – общеславянское, первоначальное *Kolkolъ* (—> *колокол* после развития полногласия) – удвоение звукоподражательного *Kol*.

Однако с этимологической точки зрения, по мнению автора словаря, слова *колодец* и *колоть* – тоже родственники: *колодец* буквально – «родник (с лежащей колодой)», затем – «родник, обложенный колодой» (*колода* – «что-л. расколотое» или «что-л. выдолбленное»); *колоть* – обще-

славянское слово, имеет соответствия в литовском и греческом языках. Исходное значение – «бить (молотом, топором, ножом и т.д.), раскалывая, рассекая или долбя». В данную словарную статью авторы помещают для сопоставления слова *колода, колун, колено* и т.д.

Корневым морфемам (морфам) противопоставляются аффиксальные, имеющие более абстрактное, чем у корневого морфа, словообразовательное или морфологическое значение. Аффиксальные морфы, стоящие перед корневым морфом, называются префиксальными, а находящиеся между корневым и флексийным – суффиксальными. Аффиксальные морфы, находящиеся между простыми (с одним корнем) основами в составе сложной основы, называются интерфиксальными [7, с. 125].

В анализируемых нами учебниках понятия суффикса и префикса (приставки) вводятся во 2-м классе. Авторы обращают внимание учащихся на место суффикса относительно корня (стоит после корня) и его важнейшую роль – он образует новые слова.

Однако суффиксы могут выполнять в языке и иную функцию: образование форм глаголов, прилагательных, наречий. В отличие от словообразовательных, формообразующих суффиксы не входят в основу слова. Вопрос о том, какие суффиксы относятся к формообразующим, до сих пор остается дискуссионным. Как правило, к словоизменительным (формообразующим) относятся суффиксы *-ть* и *-ти* инфинитива (*заболе-ть, нес-ти*). Сложнее обстоит дело в том случае, если глагол оканчивается на *-чь* (глаголы типа *беречь, стеречь, печь*). Некоторые лингвисты считают, что в этих глаголах следует выделить нулевой суффикс (*беречь∅, стеречь∅, печь∅*); по мнению других, надо выделить не нулевой суффикс, а суффикс *-чь*, который присоединяется к усеченному корню (*бере-чь, стере-чь, пе-чь*). Сложности в членении подобных глаголов по составу вызваны тем, что звук [ч'] появился

в них в результате преобразования группы согласных: [гт'и] или [кт'и] в [ч'] (ср. старые формы этих глаголов *берегти, стерегти, пекти*), поэтому элемент *-чь* – это одновременно и корень, и формообразующий суффикс.

Следует обратить внимание и на то, что в Грамматике-80 *-ть, -ти, -чь* квалифицируются как флексийные морфы (при широком понимании к флексийным относятся окончания, словоизменятельные суффиксы и словоизменятельные постфиксы); в некоторых исследованиях элементы *-ть, -ти, -чь* названы окончаниями [9, с. 97–98].

Кроме суффиксов инфинитива, к формообразующим относится также суффикс прошедшего времени *-л/-л'*, суффиксы причастий и деепричастий, а также суффиксы в формах сравнительной степени прилагательных, наречий, слов категории состояния *-ее/-ей, -е, -ше, -же* (нерегулярный) (*красив-ее, близ-е, даль-ше, глуб-же*), а также суффиксы превосходной степени прилагательных *-айш-, -ейш-* (*красив-ейш-ий, высоч-айш-ий*).

Среди суффиксов своим необычным местом в слове выделяется суффикс *-ся/-сь*. В специальной литературе он называется постфиксом, так как располагается в конце слова после окончания (*порассыпалось, кружатся*). По мнению исследователей, постфикс *-ся/-сь* является формообразующим в том случае, когда он является средством образования: 1) форм страдательного залога глаголов несовершенного вида (*Песня поется всем классом*); 2) безличных форм невозвратных глаголов (*дышать – дышится*).

В отличие от формообразующего, словообразовательный постфикс *-ся/-сь* входит в состав основы, которая называется в этом случае прерывистой, поскольку расчленяется окончанием и формообразующим суффиксом (*попроща-л-а-сь*). Сведения о словоизменятельных суффиксах и постфиксах потребуются учителю тогда, когда необходимо будет разбирать по составу глагольные формы (4-й класс).

Знакомя учащихся 2-го класса с приставками, авторы учебника справедливо акцентируют их внимание на том, что приставки находятся перед корнем и образуют новые слова. Следует уточнить, что приставки (префиксы) могут не только быть словообразовательными аффиксами, но и участвовать в образовании форм слова. Как правило, к формообразующим относятся приставки степеней сравнения прилагательных: *добрый – предобрый, лучший – наилучший*. Вопрос о том, относятся ли к формообразующим приставки, образующие от глаголов несовершенного вида парные глаголы совершенного вида (*делать – сделать, редактировать – отредактировать*), остается спорным, так как большинство лингвистов не считают глаголы, входящие в видовую пару, формами одного глагола.

На наш взгляд, необходимо обратить внимание учителей на некоторые трудности, связанные с определением роли приставки в слове. В методических рекомендациях для учителя (1–2-е классы) в материалах к уроку 73 сообщается о том, что корень *-ход-* при появлении «дам-приставок» уступал им место, прятался в середину слова, в результате получались слова *заход, выход, поход, приход*. Однако процесс образования такого типа существительных происходит по-другому: отвлеченные отглагольные существительные образуются от соответствующих глаголов: *заходить → заход; выходить → выход, поход; приходиться → приход* с помощью нулевой суффиксации (ср.: *бороться – бор'-б-а, побелить – побел-к-а*). Таким образом, приставки играли словообразовательную роль не в существительных, а в мотивирующих их глаголах, т.е. в тех глаголах, от которых в дальнейшем были образованы упоминающиеся имена существительные.

В то же время приставки могут непосредственно присоединяться к основе существительного, в результате чего образуется новое существительное,

например: *звук – призывк, автор – со-автор, группа – подгруппа.*

В 3-м классе рассматриваются такие части слов, как окончание и основа. Внимание учащихся обращается не только на то, что окончание – это изменяемая часть, служащая для связей слов в предложении, но и на способ определения окончания (иначе говоря, флексии).

В Грамматике-80 используется термин «флексийные морфы», к которым относятся такие морфы, взаимозамена которых в словоформах приводит к изменению морфологических значений рода, числа, падежа и лица [7, с. 124]. К флексийным морфам относятся (как уже отмечалось) и показатели инфинитива.

Трудности в определении окончания (флексии) слова могут быть связаны с тем, что окончание ошибочно выделяется у неизменяемых слов, а также с тем, что оно может не иметь специальных средств выражения (быть нулевым) и остается незамеченным в словах типа *снег, дуб, задрожал, замер.*

В научной грамматике вопрос о нулевом аффиксе решается следующим образом. Если некоторое грамматическое словообразовательное значение обычно выражается в системе языка аффиксом (окончанием, суффиксом), то при отсутствии этого формального средства отмечается «значимое отсутствие аффикса» или говорится о том, что данное значение выражено нулевым аффиксальным морфом [7, с. 124].

В слове, не имеющем формообразующих аффиксов, основа – часть слова без окончания. Если же в словоформе есть такие аффиксы, основой будет часть словоформы, остающаяся после отсечения окончания и формообразующих суффиксов. Подобное уточнение необходимо иметь в виду и учителю, поскольку в 4-м классе он столкнется с глагольными формами, имеющими не только окончания (например, личные формы настоящего или будущего простого времени), но и формообразующие суффиксы (напри-

мер, суффиксы инфинитива и суффикс формы прошедшего времени).

В структуре производной основы может присутствовать элемент, называемый в современной русистике интерфиксом. В Грамматике-80 интерфиксами считаются только соединительные гласные *О* и *Е* в сложных словах, например *птицЕлов, парОход*. По мнению Е.А. Земской, интерфиксы – это структурные «вставки», «прокладки» в производных словах, возникающие в том случае, если непосредственное соединение морфем нежелательно из-за стечения гласных или согласных звуков. Примером слова, имеющего интерфикс *ј*, может служить приведенное в учебнике слово *кофейник*.

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что **анализировать морфемный состав слова можно по-разному**. Чаще всего в школе используется морфемный (разбор по составу) и словообразовательный анализ. Гораздо реже – анализ этимологический. Каждый вид анализа преследует свои цели и имеет специфические особенности.

Морфемный анализ предполагает вычленение в слове (словоформе) всех имеющихся в нем с точки зрения современного русского языка морфем и определение их значения. В школьной практике такой анализ называется разбором слова по составу. Правильное установление границ морфем достигается рассмотрением слова (словоформы) в рядах однокоренных (для установления границ корня) и одноструктурных (одноаффиксальных, т.е. имеющих такие же префиксы и суффиксы) слов.

В отличие от морфемного, **словообразовательный анализ** предполагает подбор к анализируемому мотивирующего слова, определение в нем производящей основы, выявление словообразовательного элемента (при морфологическом словообразовании) и определение способа словообразования.

Морфемный анализ предполагает опору на словообразовательный ана-

лиз, с помощью которого уточняются и перепроверяются его результаты. Существенную помощь учителю может оказать предназначенный для учащихся начальных классов «Словобразовательный словарь» (см. [10]).

Этимологический анализ отличается от морфемного и словообразовательного и предполагает восстановление существовавшего ранее состава слова, его прежних словообразовательных связей.

Классическим примером, на котором демонстрируется несовпадение результатов синхронного морфемного и словообразовательного анализа, с одной стороны, и этимологического – с другой, может служить слово *зонтик*. Морфемный анализ позволяет выявить в структуре данного слова нулевое окончание, основу, равную слову, а в составе основы – корень *зонт-* и суффикс *-ик*. С точки зрения словообразовательного анализа слово *зонтик* имеет производную основу *зонтик*, для которой в языке обнаруживается производящая основа *зонт-*. С помощью словообразовательного суффикса *-ик*, имеющего уменьшительное значение, и образуется анализируемое слово. Однако этимологический анализ, представленный в словаре Н.М. Шанского и Т.А. Бобровой, свидетельствует о том, что слово было заимствовано в XVIII в. из голландского языка, где *Zondek* – сложение слов *Zon* – «солнце» и *dek* – «покрышка». Первоначально зонтик защищал не от дождя, а только от солнца.

Совершенно прозрачно, на первый взгляд, слово *подушка*, однако, по мнению Н.М. Шанского, толкование слова *подушка* как производного от *ухо* (подкладываемого *под ухо*) является народной этимологией. Подушка восходит к слову *душа*, *дух* и буквально означает «надутое».

Все сказанное убеждает в том, что школьный разбор слова по составу требует от учителя знания основных понятий морфематики и пристального внимания к каждому анализируемому слову.

Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Русский язык. 4 класс: Методические рекомендации для учителя. – М.: Баласс, 1998.
2. Бунеева Е.В., Комисарова Л.Ю., Яковлева М.А. Русский язык. 1–2 класс (1–4): Методические рекомендации для учителя. – М.: Баласс, 2000.
3. Бунеева Е.В., Яковлева М.А. Русский язык. 3 класс (1–4): Методические рекомендации для учителя. – М.: Баласс, 2002.
4. Грузберг А.А. Морфемный анализ. – Пермь, 1974.
5. Краткий справочник по современному русскому языку/Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1991.
6. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. – М.: Русский язык, 1986.
7. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980.
8. Русский язык: Учебник для студентов высш. пед. учеб. завед./Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
9. Русский язык: Энциклопедия/Гл. ред. Ф.П. Филин. – М.: Советская энциклопедия, 1979.
10. Словообразовательный словарь: Пособие для учащихся нач. классов/Сост. А.П. Сдобнова, И.В. Скрыбина. – Саратов: Изд-во «Слово», 1997.
11. Современный русский язык. В 2-х ч. Ч. 1/Под ред. Д.Э. Розенталя. – М.: Высшая школа, 1976.
12. Современный русский язык. Анализ языковых единиц/Под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Просвещение; Владос, 1995.
13. Современный русский язык: Учебник для студентов вузов, обучающихся по спец. «Филология»/Под ред. П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2000.
14. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Значение и происхождение слов. – 2-е изд. – М.: Дрофа; Русский язык, 1997.

Наталья Александровна Линк – канд. филол. наук, доцент Пермского государственного педагогического университета.

Слогораздел и перенос

С.А. Сейфулина

Наша речь членится на слова, а слова на слоги. Слог может состоять из одного или нескольких звуков. Один звук в слове слоговой (или слогообразующий), остальные – неслоговые (неслогообразующие).

Существует несколько теорий слога.

Экспираторная теория трактует слог как такое звуко сочетание, которое произносится одним толчком выдыхаемого воздуха. Такое определение наиболее наглядно. Именно оно дается в начальной школе. Проверить это можно так. Если произнести перед горящей свечой слово *кот*, пламя дрогнет один раз, слово *поле* – пламя дрогнет два раза, *береза* – три раза.

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

В современном русском языкознании наиболее признана **сонорная теория слога**, основанная на акустических критериях. Применительно к русскому языку она была развита Р.И. Аванесовым.

По этой теории слог – это волна сонорности, звучности. В слове группируются звуки, обладающие разной степенью звучности.

Если звуки обозначить, например, цифровыми индексами, показывающими степень звучности, то индексом 4 можно измерить гласные, обладающие самой высокой мерой звучности, сонорные согласные – индексом 3, звонкие согласные – 2, глухие – 1. Тогда в слове, например, *мечтатели* мы обнаружим такие слоги: 34-114-14-34.

Если представить эту картину в виде графика, то он будет выглядеть таким образом:

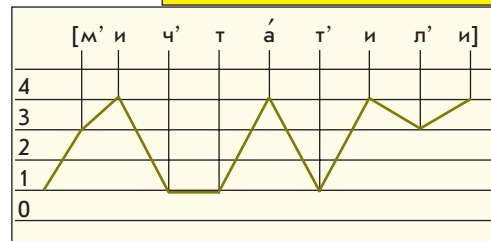


График наглядно представляет четыре типа сонорности, образованные четырьмя волнами звучности; следовательно, в этом слове четыре слога, границы между ними проходят так: [м'и-ч'та́-т'и-л'и] (транскрипция упрощена для учащихся).

Сколько в слове вершин сонорности, столько и слогов.

В потоке речи слова обычно на слоги не делятся, границ между слогами нет, соседние звуки как внутри одного слога, так и между слогами произносятся без перерыва. Звуки перетекают один в другой. Но иногда нам нужно произнести слово или несколько слов громко и отчетливо. Тогда сцепление между звуками ослабевает, слово распадается на слоги.

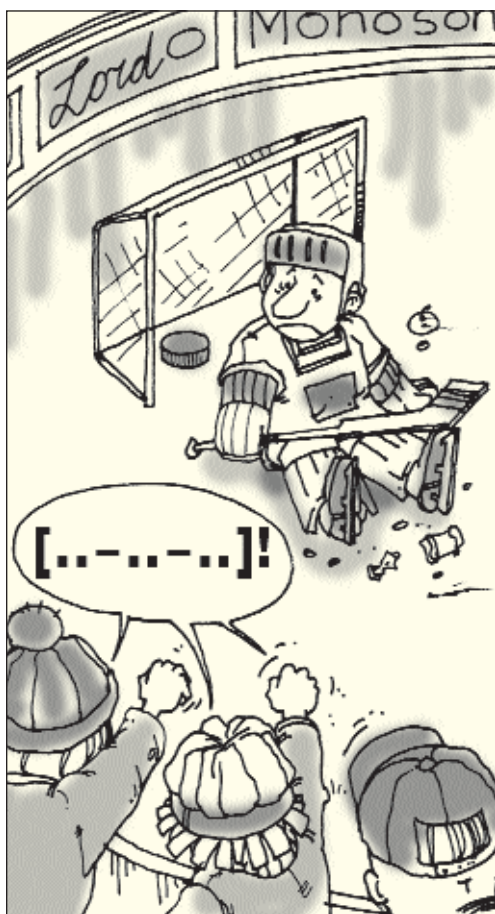
Существуют законы слогоделения. В русском литературном языке большинство неконечных слогов построено по принципу восходящей звучности: начальный звук наименее звучный, а конечный – наиболее звучный, т.е. слоговой. Поэтому большинство неконечных слогов открытые:

34 24 14 24 134 34

[м'у – зы – ка], [бу – ква – ри́].

Начало слога, включая слоговой звук, строится по принципу восходящей звучности: [ку-сты́], [ва-нна], [бо-ч'ка], [и-зба́], [ба-лту́н].

В группе неслоговых звуков первый всегда отходит к предшествующему гласному, если это [и]: [за́и-ка], [л'э́и-ка] (лейка). Сонорный согласный тоже может отходить к предшествующему гласному: [кан-в'э́рт]. Место слогораздела обусловлено здесь тем, что первый из группы неслоговых звуков обладает большей звучностью, чем следующий. Наличие слогораздела после первого звука обеспечивает возрастание звучности в следующем слове. Но



у сонорного согласного перед шумным звучность может снижаться до уровня этого шумного, в результате чего сонорный примыкает к следующему слогу: [бу́-лка], [ма́-рка], [ла́-мпа].

В учебниках для начальной школы говорится о том, что слова переносятся с одной строчки на другую по слогам. Если при этом встречается слово с сочетанием согласных, то при определении слогораздела и при переносе это сочетание всегда членится так: *нит-ка, кус-ты, дерев-ня*. Учитель должен помнить, что такое членение, во-первых, не всегда соответствует слогоразделу, который в этих случаях проходит перед сочетанием согласных, и, во-вторых, при переносе является одним из возможных: правила допускают перенос *ни-тка, ку-сты* и т.п. Слово *сестра* может быть перенесено тремя способами: *се-стра, сес-тра, сест-ра*, а слогораздел в этом слове один: [с'и-стра́]. Слово *раз-*

бить можно перенести только так: *раз-бить*, а слогораздел в нем – [ра-зб'и́т'].

Слог – минимальная естественная произносительная единица. Членение слова на слоги происходит естественно, без особых затруднений. Дети легко осваивают слоговое деление, если мы искусственно не навязываем им неверного деления. Обнаружить слог, познакомиться с делением слова на слоги удобнее всего в ситуации, когда человек неосознанно переходит на произнесение слова по слогам. Эта ситуация моделируется в игре «На стадионе»:

– Какое слово кричат болельщики на стадионе, когда хотят, чтобы хоккеисты забили гол? Давайте и мы крикнем, как кричат болельщики: шай-бу! шай-бу! Болельщики кричат слово по слогам.

– Что кричат болельщики, когда команда забила гол? Они кричат: [ма-ла-цы́]!

– Теперь, когда вы захотите разделить слово на слоги, представьте себе, что вы болельщики и кричите это слово игрокам. Тогда оно само разделится на слоги.

Учителя нередко учат детей неверному слоговделению из боязни, что правильное деление может помешать им впоследствии членить слово на морфемы и правильно переносить слова. Это ложные опасения. Типичным для русского языка является открытый слог: при стечении согласных граница между слогами проходит после гласного перед согласным. Когда учащиеся пробуют «по кусочкам» прокричать слово, оно у них так и делится само собой: *и-збу-шка* (а не *из-буш-ка*), *та-чка* (а не *тач-ка*) и т.д.

Именно такое, естественное, деление на слоги, на наш взгляд, надо закреплять у детей.

Светлана Анатольевна Сейфулина – канд. филолог. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института.

Исследовательский подход при изучении окружающего мира в 4-м классе

Л.А. Боровская

В методике изучения окружающего мира в начальных классах **исследовательский подход** занимает значительное место. Он представляет собой **способ организации процесса познания**, который обеспечивает поисковую деятельность учащихся в открытии фактических знаний и взаимосвязей между ними. Его реализация предполагает использование таких методов, как наблюдение, опыты, самонаблюдения и т.д.

И если в 1–3-х классах в курсе «Окружающий мир» большое внимание уделяется наблюдениям и опытам, то в учебном материале первой части 4-го класса, в котором рассматривается строение и функционирование тела человека, возрастает роль самонаблюдений. Именно самонаблюдения позволяют учащимся понять суть происходящих в организме процессов, установить взаимосвязи между строением, свойствами и функциями отдельных органов, систем органов и усвоить правила здорового образа жизни.

Наблюдение как метод изучения природы, окружающего мира известен давно. Еще в предисловии к первому русскому учебнику естествознания В.Ф. Зуева автор предлагал изучать предметы природы через наблюдения за ними. В утверждении этого метода в школьном естествознании немало сделано такими методистами, как К.П. Ягодновский, П.А. Завитаев, З.А. Клепинина, Г.И. Аквилева и др.

Под наблюдением **как методом изучения окружающего мира** понимают специально организованное целенаправленное непосредственное восприятие предметов и явлений, предполагающее установление их признаков и взаимосвязей. В случае непосред-

ственного изучения младшими школьниками организма человека, т.е. своего собственного организма, уместно говорить о **самонаблюдениях**, или аутонаблюдениях. Объектом самонаблюдения может быть кожа, глаза, волосы, зубы, деятельность мышц, функционирование кровеносной системы, органов чувств и т.д. Ученик осваивает новую позицию – он не просто зритель, слушатель, а исследователь себя самого. Это определяет его заинтересованность процессом познания: он выдвигает гипотезу, выбирает и обосновывает свой путь решения задачи, вступает в дискуссию.

Выделяется несколько **видов самонаблюдений**:

1. Предваряющие изучение нового материала об организме человека. Цель таких самонаблюдений – накопление фактов о конкретном органе или процессе.

2. Проходящие в процессе изучения нового материала. Цель – уточнение, обобщение чувственного опыта, сбор дополнительных характеристик об отдельных органах.

3. Завершающие процесс изучения нового материала. Цель – закрепить приобретенные знания, умения, соотносить их с реальной ситуацией, осуществлять контроль за правильным обобщением полученных представлений.

В начальной школе применяются качественные и количественные самонаблюдения. Качественные проводятся без специальных приборов, их основу составляет анализ результатов чувственного восприятия. Количественные самонаблюдения в начальной школе менее распространены. Их проводят с помощью приборов с целью получения более точных характеристик протекающих процессов.

Проиллюстрируем методику организации самонаблюдений с позиции реализации исследовательского подхода при изучении учебного материала на примере фрагмента одного из уроков 4-го класса дисциплины «Окружающий мир» курса «Мир и человек» (программа А.А. Вахрушева).

Тема урока «Кожа – "пограничник" организма».

Цель урока:

1. Создать условия для формирования у учащихся понятия о коже человека как о наружном покрове тела, ее свойствах, строении, функциях и их взаимосвязях.

2. Развивать умения проводить самонаблюдения и осуществлять гигиенические навыки по уходу за кожей, профилактике повреждений и оказанию первой помощи при нарушении ее целостности.

Ход урока.

Поскольку интегративная технология деятельностного подхода, характерная для Образовательной программы «Школа 2100», предполагает самоопределение к деятельности, в начале урока детям предлагается обсудить ситуацию: что произойдет, если по какой-либо причине (сильный ожог, обморожение) у человека будет повреждена большая часть кожи?

Обмен мнениями позволяет подвести учащихся к мысли о жизненной важности кожи и постановке **учебной задачи**: разобраться, что же такое кожа? Почему она так важна для человека и животных?

После **актуализации знаний и выдвижения гипотез** для решения этой задачи учащиеся с помощью учителя определяют вопросы, на которые в ходе поисковой деятельности они смогут найти ответы:

- Как устроена кожа? Какая она?
- Какое значение имеет кожа?

Для **открытия нового знания** определяется метод решения поставленных вопросов, в качестве которого на данном уроке предлагается организация индивидуальных самонаблюдений.

Дети получают возможность самостоятельно, с помощью простейшего приспособления для наблюдений – лупы исследовать кожу на руках и описать ее свойства, используя слова для справок, по следующему плану:

1. Какого цвета кожа?
2. Какая она на ощупь?
3. Имеет ли рисунок?
4. Что происходит с кожей, если ее оттянуть, а потом отпустить; сжать и отпустить?

В этом случае осуществляется анализирующее восприятие, а слова для справок позволяют детям более точно характеризовать свойства кожи. Но, чтобы не упрощать задачу, в список включаются «лишние» слова, которые для описания свойств кожи не подходят. В качестве варианта дается перечень слов, в котором учащиеся подчеркнут необходимые, например: *гладкая, неподвижная, эластичная, упругая, холодная, ровная, твердая, мягкая, имеет рисунок, имеет складки.*

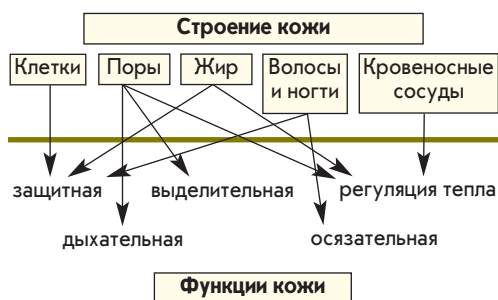
В данном случае при проведении самонаблюдений используется технология с совместно-разделенной формой организации учебной деятельности учителя и детей и самих детей*.

После определения и обсуждения уникальности свойств кожи учащимся предлагается, также с помощью самонаблюдения, выяснить, каково строение кожи, и подумать, с какими ее свойствами это связано. Работа осуществляется индивидуально или в малых группах. Детям выдаются черные шерстяные тряпочки для обнаружения на тыльной стороне ладони отмерших клеток; лупа для рассматривания пор, волосков, кровеносных сосудов; пергаментная бумага для обнаружения выделения жира на коже лба или носа.

Результаты самонаблюдений фиксируются на доске и в тетрадях в виде схемы (см. с. 61) по строению кожи, которая впоследствии позволит установить взаимосвязи между строением и функциями кожи.

Более детальное изучение строения кожи и установление связей между строением кожи и ее функциями помогают осуществить задания учебника-тетради, после чего рассматривается материал о гигиене кожи.

* Подробнее об этом см. статью Н.И. Поливановой, И.В. Ривинной в журнале «Начальная школа плюс До и После» за 2002 г., № 11, с. 8–9.



Самонаблюдения можно организовать и на этапе первичного закрепления изучаемого материала. Например, предложить детям, подержав пальцы рук в теплом мыльном растворе, рассмотреть, что произойдет с кожей, и объяснить, используя полученные ранее знания, почему происходит ее сморщивание.

В заключение отметим, что на всех этапах представленного урока **при организации самонаблюдений** выполнялись следующие **методические условия**:

1. Самонаблюдение как способ реализации исследовательского подхода в изучении организма человека обеспечивало стимуляцию у учащихся учебно-познавательных действий.

2. В соответствии с целью наблюдений для исследования вопроса осуществлялось намеренное сосредоточение внимания учеников и создавались условия для самостоятельного решения ими познавательной задачи.

3. Анализирующее восприятие в процессе самонаблюдения обеспечивало изучение не только внешних свойств исследуемого органа, но и установление взаимосвязей между его свойствами, строением и функциями.

В целом самонаблюдение можно рассматривать как действенный способ реализации исследовательского подхода при изучении материала об организме человека в курсе «Окружающий мир». Организация самонаблюдений позволяет учащимся исследовать мир не со стороны, а как бы изнутри, осознавая при этом самих себя частью этого мира.

Людмила Александровна Боровская – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики начального обучения Пермского государственного педагогического университета.



Внимание! Новинка издательства «Баласс»!

Образовательная система «Школа 2100» Дневник школьника. 3 и 4 классы

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

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

учатся:

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

узнают,

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

Родители учеников

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

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

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

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

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

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

Внедрение проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в педагогическую деятельность учителя

С.Н. Садыкова



Одной из приоритетных задач, провозглашенных реформой образования, является массовый переход образовательных учреждений к использованию новых технологий обучения и воспитания, а также к управлению этим процессом.

Законом «Об образовании» Республики Казахстан утвержден принцип вариативности в выборе форм, методов, технологий обучения, позволяющий учителям, педагогам образовательных учреждений использовать наиболее оптимальный на их взгляд вариант, конструировать педагогический процесс по любой модели, включая и авторские.

В республике на данном этапе внедрено и используется множество технологий отечественных и зарубежных авторов. Представляется более точным следующее определение: **педагогическая технология** – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. В связи с этим необходимо максимально задействовать потенциал учителя, побуждая его к постоянному поиску и использованию элементов современных, более эффективных и интенсивных методов обучения, к освоению различных педагогических технологий.

Посещение курсов «Развитие критического мышления через чтение и письмо», проводившихся Центром демократического образования, подтолкнуло моих коллег и меня к

разработке и апробации технологий исследовательского обучения в целях развития креативности мышления учащихся, склонных к аналитико-синтетической, научной деятельности.

Главным для учителя должно стать обучение детей не определенному объему знаний, а процессу их усвоения. Применение проекта RWCT в педагогической деятельности учителя позволяет развить познавательные способности и познавательные процессы личности – разные виды памяти (слуховой, зрительной, моторной), мышление, внимание, восприятие – посредством специально созданных учебных и познавательных ситуаций, а также направлено на удовлетворение потребностей личности: в безопасности, уважении, самоактуализации, самоутверждении, общении, игре, в познании, в творчестве; способствует развитию активного словарного запаса (устной и письменной речи).

Познавательная деятельность учащихся строится таким образом, чтобы **каждый** ученик на **каждом** уроке имел возможность слушать, записывать, видеть и проговаривать учебный материал на разных уровнях.

Учебный процесс в технологии строится исходя из того, что многие личностные психические свойства ребенка проявляются и формируются в ходе **собственной**, приносящей **удовлетворение** деятельности. Этому аспекту в проектной технологии уделяется особое внимание. Удовольствие, которое ребенок получает в процессе обучения, и удовлетворение познавательной деятельностью относятся к

важнейшим факторам достижения каждым учеником высокого конечного результата.

Поисковая познавательная активность обучающегося, базирующаяся на внутренней познавательной потребности, способствует эффективному усвоению нового знания, качественному творческому преобразованию ранее полученных знаний, является положительным психологическим фундаментом процесса познания и саморазвития (самовоспитания) личности.

Письменная деятельность рождает в ребенке вкус к размышлению, к слову, развивает читательские способности для создания собственного мнения и высказывания собственных мыслей. Известно, что потребность в творчестве есть одна из главных духовных потребностей человека и в то же время это важное активизирующее условие технологии познания, так как потребность в творчестве актуализирует процесс познавательной активности.

Работа в проекте RWCT заставила меня еще глубже вдуматься в идеи Л.С. Выготского. Особо я хотела бы остановиться на сформулированном им дидактическом принципе сочетания требовательности с уважением к личности. Умение ставить перед учащимися задачи, направлять их мыслительную деятельность на решение этих задач на основе высокой культуры общения – это то, что отличает педагогов, занятых в проекте. В перечне личностных качеств моих коллег я бы отметила следующие:

- проницательность, последовательность, терпение;
- чуткость, отзывчивость, доброта души, любовь, нежность, постоянная готовность прийти на помощь, чувство сопереживания;
- требовательность педагога к самому себе.

Учителя, овладевшие стратегиями RWCT, добиваются определенных успехов, из которых самым главным я считаю овладение способами мыслительной деятельности. Педагоги четко выявляют цель, могут сформулировать задачи, которые надо ре-

шать при выполнении того или иного задания. Учитель достаточно хорошо осмысливает тот факт, что качество его профессиональной деятельности зависит от овладения им способами этой самой деятельности. Сами по себе стратегии, да и трехфазовая структура урока не становятся причиной взлета критического мышления. Это системная и целенаправленная работа учителя, в помощь которому предлагаются конкретные стратегии, срабатывающие лишь при умелом и целесообразном их использовании.

Опыт показывает, что стратегии проекта RWCT – это методы обучения, активизирующие мыслительную деятельность в сочетании с практической.

Всестороннему анализу деятельности способствует работа по развитию критического мышления. Используя стратегии проекта, школьники учатся оперировать такими мыслительными действиями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, формулирование выводов.

При планировании учебного процесса необходимо соблюдать принципы критического мышления:

- соблюдение трехфазовости в любой деятельности;
- проведение рефлексии по содержанию и по процессу;
- развитие коммуникативных навыков.

Цель образования – развитие индивидуальности ребенка – перекликается с целью программы RWCT, по проекту которой главная цель и объект – учащийся.

Условием успешного внедрения проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» является глубокое переосмысление своей практической работы, снятие противоречий между достигнутым и заданным ростом в процессе обучения и воспитания учащегося. Посещение уроков коллег и совместный анализ уроков помогают опробовать теоретические наработки и увидеть практическое применение стратегии проекта «Развитие критического мышления через чтение и пись-

мо». Важно, чтобы учитель был готов принимать изменения и продолжать учиться преподаванию: тщательно наблюдать, анализировать, в соответствии с анализом формулировать новые задачи. Ведь педагогическое наблюдение и анализ, а также самоанализ, рефлексия проведенного урока гармонично вливаются в процесс совершенствования учителя.

Творение – это всегда эмоционально насыщенный процесс, активное стремление к воплощению образов воображения. Муки творчества включают в себя в интегрированном виде аффект, интеллект и волю. «Это и есть подлинная основа и движущее начало творчества», – писал Л.С. Выготский. Одной из основных и, наверное, самых сложных задач в школе является развитие творческих способностей детей и учителя. Творчество предполагает самостоятельность, независимость, оригинальность мышления, богатство отношений. Стремление развить эти качества и движет мною при внедрении проекта КМ в свою собственную деятельность.

Урок литературы в 4-м классе «Щедрый человек» (по произведению Б. Алтынсарина)

Цели урока:

- продолжение работы по формированию правильной читательской деятельности учащихся; совершенствование понимания текста на уровне содержания;
- продолжение работы по организации и отработке деятельности в парах и группах;
- развитие таких нравственных качеств учеников, как доброта, любовь, труд, милосердие.

Тема урока: Б.Алтынсарин «Щедрый человек».

Оборудование: кластер «Щедрый человек», карточки, репродукции картин из собрания Третьяковской галереи, оценочные листы.

Ход урока.

I. Вхождение в урок. (Приветствие гостей, друг друга.)

II. Основная часть урока.

1. Составление пятистиший:

- записать существительное «Человек» (тема);
 - записать два прилагательных, характеризующих это существительное и раскрывающих тему;
 - записать слова, которые будут выражать действия данного понятия (три слова);
 - записать четыре слова, включая предлоги, в которых выразится ваше отношение к этому понятию;
 - записать синоним к данному слову.
- Обсуждение пятистиший в паре, в группе, чтение спикером лучших работ:

Человек
Разумный, сострадательный.
Помогает, любит, учится.
Он очень дружный, умный,
Личность.

Мадияр Алшимбаев

Человек
Трудолюбивый, добродушный.
Работает, помогает, учит.
Помогаю людям на земле.
Личность.

Алена Штырляева

Человек
Хороший, умелый.
Очень любит природу.
Люди должны любить Родину.
Личность.

Анна Филева

– Вот какой он, человек. Сегодня мы поговорим о щедром человеке (учитель открывает тему урока).

2. Сбор ассоциаций к слову *щедрый*.

3. Составление кластера «Щедрый человек».

4. Направленное чтение текста (по частям). Работа с учебником.

5. Словарная работа.

– Сегодня на уроке нам встретятся слова, которые мы сейчас прочитаем и дадим объяснение их значения (*кров, лишения, возмнить, чуждаться*). Те значения слов, которые мы не сможем

объяснить сами, найдем в толковом словаре в конце учебника.

6. Осмысление прочитанного: называть жизненные навыки Атымтая Щедрого. (*Не возомнить о себе высоко, не чуждаться бедных; в труде нет ничего унижительного; трудом заработанный хлеб вкуснее; грех перед Богом – неправильные поступки.*)

7. Чтение текста учащимися. Работа с текстом.

- Какова цель этого произведения?
- Как называется жанр, цель которого – поучение? (*Притча.*)
- Какие произведения, которые вы уже читали, отражают жизненные принципы Атымтая Щедрого, о которых нам рассказал Алтынсарин?

Я стану человеком

Я человеком стану, и,
если буду жить,
Ничтожным и никчемным
я не хочу прослыть.
Скорее предпочту я
лежать в могиле тесной,
Чем на земле просторной
невеждой жалким быть!
Я не хвалюсь – поймите!
Мне нужен яркий свет!
Добыть сиянье солнца
я твердый дал обет.
Смогу ль помочь я людям,
когда звездой тусклой
Мелькну и вновь исчезну
за гранью этих лет?
Как месяц в полнолуние –
не трепетной звездой! –
Я поднимусь над нашей
извечной темнотой.
Стремлением горячим охвачен я –
и, значит,
Я стану человеком,
и долг исполню свой!

Султанмахмут Торайгыров

8. Рассказ учителя об авторе притчи, рассматривание портрета.

- Каков, по-вашему, должен быть человек, написавший эту притчу?

Б. Алтынсарин – великий просветитель казахского народа и педагог, многое сделавший для развития народного образования в Казах-

стане, один из основоположников казахской письменной литературы и литературного языка. Начинал как переводчик, затем был учителем, позднее инспектором. Он написал несколько учебных пособий, одно из них – «Киргизская хрестоматия», которая представляет собой книгу для детского чтения и состоит из коротких рассказов нравоучительного или познавательного характера. Притча «Щедрый человек» взята из этой книги.

9. Физкультурная минутка.

«Посидим в тишине» – дыхательная гимнастика.

10. Рефлексия.

Рассказ учителя о меценатах прошлого и настоящего времени. Словарная работа со словом *меценат*. В толковом словаре В.И. Даля «Меценат – богатый покровитель наук и искусства. Покровительствует какому-либо делу, начинанию».

Московская городская художественная галерея имени Павла Михайловича и Сергея Михайловича Третьяковых была основана Павлом Михайловичем в 1856 г. и передана им в дар городу Москве в 1892 г. Она стала крупной сокровищницей русского изобразительного искусства – собранием произведений живописи, графики, скульптуры. В 28 лет Павел Михайлович Третьяков, имея достояние, деньги, заработанные своим трудом, положил начало общественному, доступному всем хранилищу произведений изящных искусств, принесшему многим людям пользу, всем удовольствие. Им двигала любовь к русскому искусству, желание утвердить его национальное достоинство, сделать музей открытым для широких масс. В то время такая идея никому не приходила в голову. Если коллекционеры собирали картины – то только для себя. Но после открытия галереи при ней образовалась библиотека с книгами по искусству, реставрационные мастерские, устраивались передвижные выставки.

Сегодня вы можете увидеть репродукции картин из собрания Третьякова на нашей выставке.

Рассказ учителя о меценатах нашего города.

— После сегодняшнего разговора, чтения притчи и обмена мнениями у вас, конечно же, возникли различные мысли. Напишите, что вам дало сегодняшнее занятие, что вы взяли из него для себя, что вы думаете о щедрости души человека.

11. Работа над эссе. Обсуждение эссе в группах. Чтение лучших работ.

Не тот богат, кто много имеет,
а тот, кто много дает.

Э. Фромм

Что такое «щедрость»? «Щедрый человек»? Как я понимаю это выражение? Я думаю, что щедрый человек в первую очередь — это счастливый человек. Он должен быть щедрым во всем. Он не должен скупиться на понимание, доброту, отзывчивость.

Я считаю, что меня окружает много щедрых людей. Это мои друзья, мои товарищи, мои родные и близкие. Я знаю, что они поделятся со мной не только радостью, но и придут ко мне на помощь в трудную минуту.

Анна Гончарова

Благим называется такое деяние,
которое соответствует потребностям
другого человека и направлено на его
благополучие.

И. Кант

Щедрый человек окажет помощь всем,
кому эта помощь нужна. Он сможет поделиться даже последним глотком воды. Кровь никогда не бывает лишней, но донор отдает свою кровь людям и этим спасает им жизни.

В мире часто случаются катастрофы, войны, бедствия. И благодаря щедрым людям все попавшие в беду получают продукты питания, медикаменты.

Виктория Любимова

Делай добро тайно и жалея,
когда про него узнают, — и ты научишься радости творения добра.

Л.Н. Толстой

Прочитав притчу Ы. Алтынсарина «Щедрый человек», я понял, что щедрым человеком быть нелегко. Щедрым

человеком могут быть не только богатые, но и бедные. Я с детства хочу стать щедрым человеком. Я стремлюсь получить хорошее образование, чтобы быть состоятельным человеком.

В нашем городе очень много бедных и обездоленных людей. Когда я вырасту, я буду строить дома милосердия, чтобы люди могли всегда иметь крышу над головой и чтобы им было тепло и уютно.

Александр Барыков

12. Заполнение учащимися «Листа самооценки».

— Сегодня на уроке вы внимательно читали текст, обсуждали притчу, работали творчески в паре, в группе. Оцените себя.

13. Домашнее задание.

Составить и записать мини-сочинение «Если с вами люди с щедрой душой, которые делятся добротой души с другими людьми»; читать внимательно с. 219–220 учебника.

14. Заключительное слово учителя:

— Еще раз прочитайте свои работы — эссе. Пусть сбудутся все ваши пожелания, идите по жизни, не забывая жизненные принципы Атымтая Щедрого, с которыми вас познакомил Ы. Алтынсарин.

Закончить сегодняшнее занятие мне хочется словами поэтессы Веры Кушнир:

Простая доброта,
внимательность простая —
Желание добра
во всяком вызывает.
Не бойся же добром твоим
делиться с братом:
Делясь, не жди себе
награды и уплаты.

Звучит музыкальный номер в исполнении группы детей «Дорогою добра».

Светлана Николаевна Садыкова — учитель начальных классов, г. Темиртау, Республика Казахстан.

**Программа развития
пространственной ориентации,
оптико-пространственного анализа
и синтеза и коррекции
их недостатков***

О.А. Степанова



Исключительная значимость своевременного формирования у ребенка пространственных функций, их тесная взаимосвязь со становлением познавательной деятельности и развитием специфических школьных навыков и умений неоднократно были предметом обсуждения в научно-теоретических и прикладных исследованиях (Б.Г. Ананьев, В.В. Бушурова, О.И. Галкина, Н.Ф. Шемякин и др.). Установлено, что несмотря на большой прогресс в развитии пространственного восприятия и пространственных представлений, который наблюдается у детей на протяжении всего дошкольного возраста, недостаточность пространственных функций обуславливает 47% трудностей, испытываемых ими при усвоении учебного материала по математике, 24% трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыков письма, 16% трудностей при обучении чтению**.

Наиболее **типичными ошибками пространственного различения** у учеников начальной школы являются:

в поведении – пространственные ошибки в выполнении правил расположения учебных предметов на партах и требований учителя, связанных с направлениями движения (вперед, назад, в сторону и др.);

в чтении – суженный круг различимого пространства строчек, что затрудняет переход к беглому чтению, пространственное различение сходных по форме букв и др.;

в письме – неумение соотнести буквы и линии в тетради, т.е. ориентироваться в пространстве листа тетради, смешение верха и низа сходных букв, зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону;

в математике – ошибочное написание цифр, неумение расположить симметрично запись примеров в тетради, глазомерные ошибки при измерении, несформированность сложных пространственных представлений, необходимых для усвоения понятий «метр» и «сантиметр»;

в рисовании – глазомерные ошибки при наблюдении, неумение расположить рисунок в пространстве листа, трудности в овладении пропорцией в рисунке и др.;

в гимнастических упражнениях – неправильное направление движения при перестроении под команду (в правую сторону вместо левой и наоборот), трудность переключения с одного направления движения на другое и т.д.

В числе основных причин этих трудностей Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко (1964) называют, во-первых, незавершенность процесса формирования типов совместной работы обоих полуша-

* Продолжение публикации серии статей. Начало в № 1, 2 за 2004 г.

** Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – М., 1997.

рий головного мозга и, во-вторых, обилие вводимых учителем словесных обозначений пространственных признаков, которые не подкрепляются практическими действиями учеников и специальной тренировкой анализаторов на различение пространственных признаков и отношений между объектами.

Логика развертывания поэтапной работы по развитию и совершенствованию пространственной ориентации и устранению ее недостатков у детей может быть следующей:

первый этап – уточнение и обогащение представлений о пространственных признаках окружающих объектов;

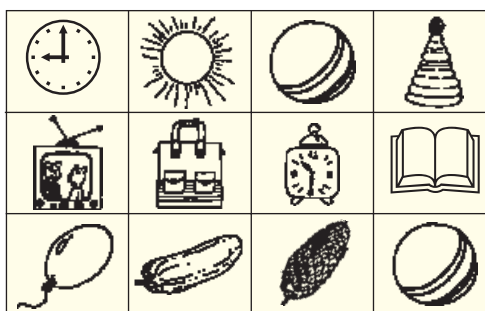
второй этап – уточнение и развитие представлений о схеме тела и направлениях пространства по отношению к себе (сначала в трех-, затем – в двухмерном пространстве);

третий этап – уточнение и формирование полноценных представлений о пространственных отношениях объектов и их взаимном расположении (в трех- и двухмерном пространстве).

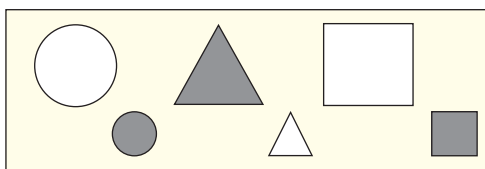
Обязательным условием обеспечения результативности проводимой работы на любом этапе является накопление детьми разнообразного опыта не только практического различения пространственных признаков и отношений, но и их **вербального обозначения** и оперирования пространственными представлениями в мыслительном плане. Быстрый и ощутимый развивающе-коррекционный эффект может быть достигнут также за счет привлечения к выполнению того или иного задания максимального возможного числа анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного, кинестетического), комплексная работа которых обеспечивает формирование более устойчивых и правильных пространственных представлений.

Итак, на первом этапе детям могут быть предложены следующие **типичные игры, упражнения и задания** игрового характера:

1. Провести подробный анализ объектов (предметов, геометрических фигур разного размера, формы или их изображений) и вычленить главные, существенные признаки, которые отличают один объект от другого или делают их сходными.



Четвертый лишний



Назови самые непохожие фигуры

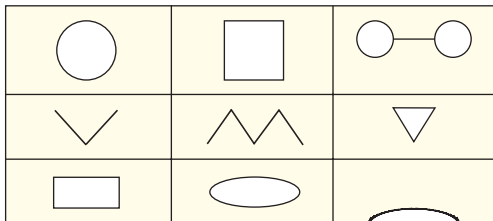
Следующий ход – твой!

Для игры потребуется набор геометрических фигур разного размера, цвета и формы. Все фигуры делятся между участниками игры поровну. Первый игрок кладет на стол фигуру. Ответный ход второго игрока состоит в том, что он кладет рядом с этой фигурой другую, отличающуюся от нее только каким-либо одним признаком: формой, цветом или величиной. Выигрывает тот игрок, которому удалось первым выложить все свои фигуры.

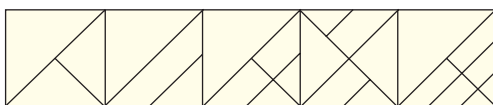
Дополни фрагмент

В этой игре ведущий раздает детям нарисованные на бумаге геометрические фигуры разного размера и формы – фрагменты будущих изображений. Игровое задание – придумать как можно больше вариантов дополнения фигур до целого изображения. Победителей в такой игре может быть несколько: кто-то придумает самое большое количество вариан-

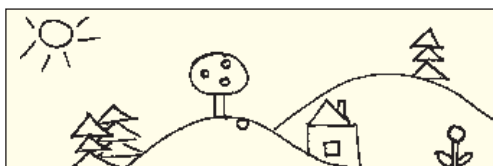
тов дополнения фрагментов, кто-то придумает самый оригинальный, необычный вариант и т.д.



2. Выделить заданные формы в окружающих предметах или демонстрируемых учителем рисунках, смоделировать геометрические формы.



Рассмотри чертежи. Подсчитай, сколько в каждом квадрате треугольников.



Рассмотри рисунок. Какие геометрические фигуры его составляют? Сколько их?

Коллаж

При создании вместе с детьми коллажа педагог предлагает использовать в нем рисунки предметов строго заданной формы, и тогда могут получиться удивительные картины: Круглая цветочная поляна, Город квадратов, Треугольный лес и др.

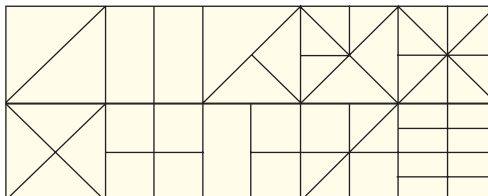
Похоже или нет?

В ходе игры ее участникам дается задание с помощью разных материалов воспроизвести ту или иную геометрическую фигуру разными способами (построить из палочек, нарисовать в воздухе или на бумаге, вырезать, вылепить, выложить из тесьмы, смоделировать с помощью пальцев

и кистей рук и т.п.). Выигрывает тот, кто предложит наиболее узнаваемые и интересные варианты создания фигур.

Составление фигур-головоломок

Для игры необходимо вырезать из картона несколько одинаковых квадратов и покрасить каждый из них в свой цвет. Далее каждый квадрат разрезается по-своему: на два треугольника, четыре треугольника, два прямоугольника, четыре маленьких квадрата и т.д. Головоломка готова – дети могут составлять квадраты, например, соревнуясь в парах, кто больше составит квадратов.



Конструирование фигур

Взрослый предлагает детям выполнить следующие задания (на время):

- составить 2 равных треугольника из 5 палочек;
- составить 2 равных квадрата из 7 палочек;
- составить 3 равных квадрата из 7 палочек;
- составить 4 равных треугольника из 9 палочек;
- составить 3 равных квадрата из 10 палочек;
- из 5 палочек составить квадрат и 2 равных треугольника;
- из 9 палочек составить квадрат и 4 треугольника;
- из 10 палочек составить 2 квадрата: большой и маленький;
- из 9 палочек составить 5 треугольников;
- из 9 палочек составить 2 квадрата и 4 равных треугольника и т.д.

3. Преобразовать фигуры, буквы, цифры (например, с помощью палочек из одной фигуры сделать другую, перекладывая или добавляя заданное количество палочек).

Кто быстрее и точнее?

Ведущий предлагает игрокам выложить из палочек какую-либо букву, например А. Убедившись, что все дети выполнили его задание правильно, он просит их подумать и выполнить следующие преобразования:

- не меняя число палочек, сконструировать новую букву;
- не меняя число палочек, сконструировать еще одну новую букву;
- вновь не меняя числа палочек, получить новую букву;
- убрать одну палочку и сконструировать новую букву;
- сконструировать еще одну букву, не меняя числа палочек;
- добавить две палочки и сконструировать новую букву и т.д.

Все полученные варианты конструкций обсуждаются с детьми, а в конце игры определяется игрок, который наиболее точно и быстро выполнил все задания.

Второй этап развивающе-коррекционной работы предполагает использование следующих типовых заданий:

1. Уточнить схему собственного тела, указать местоположение предметов в пространстве относительно себя.

Правый – левый

Проводить эту игру лучше сначала с небольшим числом участников. Ведущий предлагает детям по его команде правильно показать: свою правую руку; левую руку; правую ногу; правое ухо; левое колено; левую пятку и т.д. За каждое ошибочно выполненное действие игрок платит фант. Побеждает тот, кто допустит в игре меньшее число ошибок.

Постепенно – по мере овладения детьми навыками четкого различения и правильного показа левой и правой частей тела – количество участников игры может увеличиваться. Можно предложить детям сыграть в эту игру и в парах, с тем чтобы потом лучшие игроки каждой пары сыграли друг с другом.

Пожалуйста

Ведущий предлагает участникам игры внимательно слушать его игровые задания и выполнять их, но только в том случае, если его обращение будет начинаться со слова «пожалуйста». Выигрывает тот, кто не допустит в течение всей игры ни одной ошибки (или допустит их меньше, чем остальные игроки):

- Пожалуйста, вытяните в сторону правую руку.
- Поверните голову влево.
- Пожалуйста, поверните голову вправо.
- Наклоните голову к левому плечу.
- Повернитесь налево.
- Пожалуйста, повернитесь направо и т.д.

Что справа, что слева?

Ведущий предлагает детям выполнить следующую игровую задачу – назвать по очереди как можно большее число предметов, находящихся сначала справа, а затем – слева от участников игры. Выигрывает либо тот, кто правильно назовет наибольшее число предметов, либо тот, кто последним назовет предмет, расположенный справа (слева) от игроков.

Отвечай точно!

Игру следует проводить с небольшой группой детей, с тем чтобы были хорошо слышны правильные или ошибочные реплики каждого из них.

Перед началом игры дети располагаются в одну линию так, чтобы все окружающие предметы по отношению к каждому игроку занимали одно и то же положение. От участников требуется продемонстрировать точную и быструю реакцию на слова ведущего, который перечисляет окружающие их предметы и просит определить, где они расположены, только одним словом («впереди», «сзади», «сверху», «снизу», «слева», «справа»).

Вначале игра проводится в достаточно медленном темпе, но постепенно ведущий начинает перечислять предметы все быстрее. Можно выбрать

перед началом игры судью, который по ее окончании подведет итоги и объявит победителя.

Ориентировка по памяти

Перед началом игры ведущий предлагает участникам внимательно осмотреть помещение, в котором они находятся (оно может быть как хорошо знакомым, например групповая или классная комната, так и совсем незнакомым). Затем ведущий завязывает глаза одному из игроков и произвольно называет несколько предметов окружающей обстановки. Задача игрока – по памяти назвать, где находится тот или иной предмет относительно него (впереди, сзади, сверху, снизу, слева, справа). В том случае, если дан правильный ответ, остальные участники игры встречают его аплодисментами. После нескольких вопросов и ответов в игру вступает другой игрок, и игра продолжается.

Водители

Играющие – водители – сидят за столами. Учитель – милиционер – показывает картинки с изображениями различных машин. Водители должны определить, в какую сторону едут машины. Если направо, они должны отложить красную фишку, если налево – синюю. В конце игры подводятся итоги, сколько машин поехало направо и сколько налево. Лучших водителей следует отметить.

Вариант. Эту игру можно провести как соревнование между рядами, подсчитав в заключение общее количество красных и синих фишек.

2. Определить сторонность объектов, находящихся напротив; определить линейную последовательность предметного ряда, находящегося напротив.

Покажи у товарища

В эту игру можно играть парами. Одному из игроков дается ряд заданий, например показать у расположенного напротив него товарища левую бровь, правое ухо,

правую щеку, левое плечо и т.д. Затем в парах происходит смена ролей. После того как определится лучший игрок в каждой паре, они могут продолжить соревнование друг с другом.

Кто первый? Кто последний?

В этой игре взрослый предлагает 3–4 детям выстроиться в шеренгу, другие дети располагаются напротив. Ведущий предлагает детям совершить ряд самостоятельных перестроений для того, чтобы остальные игроки при очередном перестроении назвали первого и последнего ребенка в шеренге.

3. Обозначить направления графически; выполнить раскладку картинок, фигур, буквенно-цифрового материала в соответствии со словесной инструкцией.

Стрелки

В эту игру обычно играют во дворе или на пришкольном участке. Играть можно как вдвоем (взрослый и ребенок или ребенок и ребенок), так и двумя небольшими командами. Задача первого игрока (первой команды) – как можно дольше оставаться незамеченным (замеченной), но при этом все же оставлять своему противнику метки – стрелки на асфальте, с тем чтобы обозначить направление своего движения для второго игрока (второй команды). После того как они встретятся, роли меняются.

Заячьи дорожки

Педагог начинает игру с рассказа: «Зимним морозным днем спешила мама-зайчиха домой, да вот беда – по пятам за ней гнался серый волк. Вот и пришлось ей путать свои следы. Несмотря на то что следы на свежем снегу были хорошо видны, не смог волк их распутать, и зайчиха благополучно добралась до своего жилища. Давайте теперь мы с вами попробуем распутать зайчихины следы».

Детям предлагается под диктовку педагога зарисовать (выложить с помощью палочек) направление движения зайчихи (вперед, назад, вправо,



влево)*. Поощряется тот игрок, который наиболее точно воспроизвел, например, следующие движения зайчихи:

- прыжок вперед,
- два прыжка влево,
- три прыжка назад,
- два прыжка влево,
- один прыжок назад,
- пять прыжков вправо.

Пространственный диктант

Детям предлагается на листе бумаги в соответствии с заданиями педагога выполнить раскладку геометрических фигур. После того как диктант будет завершен, правильность раскладки контролируется с помощью образца, который готовится заранее, либо с помощью пошагового

повторения текста инструкции. Например:

- в центр листа положить красный квадрат;
- справа от красного квадрата положить синий квадрат;
- сверху от синего квадрата положить красный треугольник;
- снизу от красного квадрата положить зеленый треугольник и т.д.

Что получилось?

Участники игры по очереди предлагают друг другу выполнить ряд действий по расстановке букв, например:

- выложить букву О;
- справа от нее положить букву К;
- слева от буквы О положить букву С.

Какое слово получилось?

Победителями игры являются не только те дети, которые правильно выполнили раскладку и первыми отгадали слова, но и те, которые смогли точно, правильно сформулировать задания для других детей.

На третьем этапе учащимся могут быть предложены наиболее сложные задания, к выполнению которых они, тем не менее, оказываются достаточно подготовленными всем предыдущим ходом работы:

1. Определить пространственные отношения предметов между собой; провести преобразования в расположении предметов относительно друг друга, выполнить рисунок (конструктивную поделку) по словесной инструкции или наглядно представленному образцу.

Перестановки

В этом игровом задании ведущий предлагает выполнить ряд перестановок хорошо знакомых предметов, каждый раз поощряя тех детей, которые первыми правильно их произведут, например:

- расположить на столе карандаш около тетради;

* По предварительной договоренности прыжок может быть обозначен либо отрезком длиной в одну единицу (клетку), либо одной счетной палочкой.

- между тетрадью и карандашом положить ручку;
- положить карандаш на тетрадь;
- положить ручку и карандаш под тетрадь и т.д.

Измени по образцу

Перед игрой взрослый готовит несколько карточек, которые различаются между собой расположением на них предметов (геометрических фигур, букв, цифр), а детям раздаются наборы соответствующих предметных картинок (геометрических фигур, букв, цифр). Игровое задание – в условиях краткосрочного предъявления проанализировать расположение элементов на карточке и воспроизвести их с помощью индивидуальных игровых наборов.

Рисование по словесному описанию

Детям предлагается выполнить, например, следующие изображения:

- клумбу, на левой стороне которой растут голубые цветы, а на правой – желтые;
- блюдо, в центре которого лежат огурцы, а вокруг них – помидоры;
- книжную полку, на которой справа стоят книги в красном переплете, слева – в синем, а в центре – в зеленом;
- домик лесника, справа от которого располагаются три ели, а слева – пять березок и т.д.

Строители

Для игры потребуется какой-либо строительный конструктор. Игровая задача – сделать точную копию постройки, выполненной ведущим (сначала в роли ведущего выступает взрослый, затем – один из детей). После того как все строители закончат возведение своих построек, выявляется победитель.

Вариант игры: образец предлагается не в виде готовой конструкции, а в виде чертежа, опираясь на который дети выполняют свои постройки.

2. Провести ориентировку на основе предложенного плана и др.

План города

Перед началом игры рисуется (выполняется в технике аппликации) план города с указанием названий улиц и номеров домов. Далее взрослый предлагает детям следующие игровые ситуации:

1) Во всех домах города живут дети, которые ходят в школу. Занятия в школе у всех начинаются в одно и то же время. Подумайте, из какого дома дети могут выходить в школу позже, чем из других.

2) Маша живет в доме № 5 на Цветочной улице, а ее подруга Наташа – в доме № 2 на Осенней улице. Расскажите, как Маше можно пройти в гости к Наташе. А как нужно Наташе идти в гости к Маше?

3) Сережа живет в доме № 4 на Осенней улице. Он вышел из своего дома, повернул направо и зашел во второй дом на четной стороне улицы. Куда он пришел? И т.д.

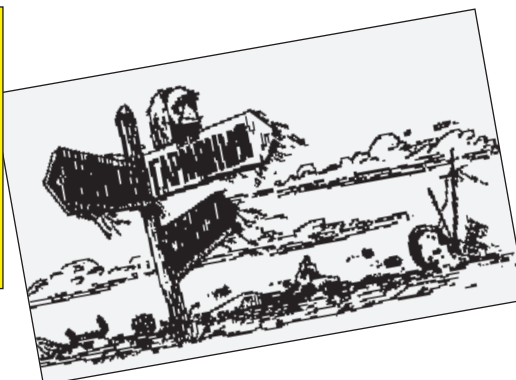
Изложенная поэтапная схема развивающе-коррекционного воздействия поможет взрослым не только создать необходимую базу для формирования у детей полноценных навыков пространственной ориентации и на их основе – навыков чтения, письма, счета, но и сделать так, чтобы в конечном итоге сами пространственные представления и понятия способствовали дальнейшему росту познавательных способностей детей и были включены в учебную деятельность, стали ее частью и опорой при усвоении других школьных знаний и умений.

(Продолжение следует)

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО Московской обл.

Воспитание в первом классе (Из опыта работы)*

М.Н. Иванова,
И.А. Нахалова,
Ж.Е. Олконина



В этом номере мы заканчиваем публиковать серию материалов, посвященных вопросам воспитания в первом классе. Завершают публикацию разработки родительских собраний, нацеленных на то, чтобы помочь родителям первоклассников со знанием дела включиться в воспитательный процесс, организованный педагогом, и тем самым помочь детям быстрее и успешнее преодолеть трудности первого года обучения в школе.

Родительское собрание на тему

«Как помочь ребенку учиться»

Цель: познакомить родителей с проблемой учебной мотивации.

Задачи:

- а) выявить трудности, с которыми сталкиваются дети и родители в школе и дома;
- б) обсудить подходы к оказанию помощи детям;
- в) ознакомить родителей с проблемой развития у детей желания учиться.

Форма проведения собрания – ресурсный круг.

Ход собрания.

1. Вступительное слово учителя:

– Если мы не хотим, чтобы с первых дней учения ребенок начал тяготиться школой, мы должны позаботиться о пробуждении таких мотивов учения, которые лежали бы не вне учения, а в нем самом. Иначе говоря, надо поставить цель, чтобы ребенок учился потому, что ему хочется учиться, чтобы он испытывал удовольствие от самого учения. Еще Я.А. Коменский призывал сделать труд школьника источником

умственного удовлетворения и душевной радости. Необходимо, чтобы ребенок почувствовал: учение – это радость, а не только долг, учением можно заниматься с увлечением, а не просто по обязанности. Речь идет не только о том, чтобы вносить в учение внешнюю занимательность. Нужна, конечно, и занимательность, но не в том суть. Надо искать мотив радости в самом процессе учения. Но в чем именно?

2. Учебная деятельность отличается от всех других одной важной особенностью.

Взглянем на школьника, занятого рисованием, – продуктом его деятельности является рисунок. Или, допустим, ребенок лепит, и вот он, результат, – какой-то предмет (грибок, зайчик).

Совсем иное дело – учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако никаких изменений в систему научных понятий он не вносит. Результат учебной деятельности, в ходе которой происходит усвоение научных понятий, – это прежде всего изменение самого ученика, его развитие. Это изменение есть приобретение ребенком новых способов действий с научными понятиями. Учась, ребенок изменяет самого себя.

3. Конечно, учебная деятельность имеет и внешние результаты. Занялся решением задачи – и получил решение. Готовился к сочинению – и написал его. Но эти результаты оцениваются учителем и самим учеником

* Окончание. Начало см. в № 1, 2 за 2004 г.

как показатель изменений, происшедших с учеником.

Какими мотивами должна побуждаться такая деятельность? Очевидно, только непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного самосовершенствования.

Если у детей удастся сформировать такие мотивы, то наполняются новым содержанием и приобретают новую силу те мотивы, которые связаны с позицией школьника. Теперь позиция школьника – это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя, а позиция человека, совершенствующего самого себя. В этом и состоит общественная значимость учения: личное совершенствование приобретает общественный смысл.

Такие мотивы называются учебно-познавательными. Они направлены не просто на усвоение информации об окружающем мире, а на усвоение способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета. В.А. Сухомлинский на уроках давал ученикам время (полчаса) на самостоятельную работу. Этим временем дети могли распоряжаться по собственному усмотрению. Обязательных заданий не было. *Нельзя было ничего не делать.* Это один из путей воспитания самостоятельной активности в добытии знаний.

У семьи в этом отношении возможностей не меньше, чем у школы. Плохо, если занятия дома превращаются в урок, да при этом еще и далекий от представлений современной педагогики, – натаскивание, зазубривание, бесконечное переписывание. Выполнение домашнего задания должно воспитывать у ребенка навыки активной самостоятельной работы.

4. Первое, в чем родители могут способствовать формированию учебной деятельности у детей, – это помочь им при выполнении домашних заданий выделить учебную задачу.

Уметь выделить учебную задачу – это значит ясно представлять себе, каким способом, каким правилом необходимо овладеть, чтобы суметь выполнить какое-то конкретное задание. Первоклассник должен, например, понимать, что он рисует кружки, раскладывает счетные палочки, решает задачи для того, чтобы научиться сложению и вычитанию чисел. Это и является для него учебной задачей.

Ребенок должен самостоятельно выделять учебную задачу, видеть ее не разрозненными заданиями. Если он не овладеет этим навыком, ему трудно будет учиться, ему будут непонятны многие требования педагога. Почему, например, надо нарисовать 5 елочек, а не больше? И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш рисует и раскрашивает 10 елочек вместо 5. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать 2 большие елочки и 3 маленькие для того, чтобы показать, что число 5 состоит из чисел 2 и 3.

При решении задач внимание малыша часто «застревает» на сюжетных моментах, а не на зависимости решения от известных и неизвестных данных задачи.

Когда учитель просит детей повторить хором слово, ребенок может кричать громче всех и часто невпопад, потому что смысл происходящего он видит в том, чтобы включиться в общий хор, а не в том, чтобы правильно разбить слово на слоги, чего добивается учитель, и т.д. Подобные случаи вызывают у взрослых улыбку, а ведь это сигнал: ребенок не умеет выделять учебную задачу. Если на это не обратить внимание, то эти «забавные» ошибки исправлять будет все труднее.

Приведем хотя бы такой пример. Детям на первых порах нелегко дается устный счет. Считать на палочках или счетах куда легче. Однако дети, которые выделяют учебную задачу (т.е. поняли, что сейчас главное – научиться считать в уме), стараются решить пример так, как требует учитель, выполняя все действия «про себя». А ребенок, который не выделяет

учебной задачи, который выполняет только предложенное учителем конкретное задание (один раз – узнать, сколько будет $6 + 2$, в другой раз – сколько будет $8 - 4$, и т.д.), плохо понимает, почему надо проделать все операции в уме, если это так трудно. Только потому, что этого требует учитель? Но ведь правильный ответ можно получить проще! И когда все товарищи стараются считать в уме, он пытается считать на палочках. Когда учитель забирает их у него, он начинает рисовать палочки или считать на пальчиках.

А если не удастся посчитать на палочках и пальчиках? Ребята, овладевшие школьными правилами, уже ушли далеко вперед, а наш горе-ученик попросту перестает понимать, что ему надо делать, как угнаться за остальными. Развивается, таким образом, интеллектуальная пассивность. Ребенок тяжело переживает это состояние, но объяснить взрослому, в чем его проблемы, не может. Вот во что может вылиться неумение выделять учебную задачу.

Родителям не так уж трудно разъяснить своему ребенку, в чем заключается учебная задача каждого конкретного задания: им необходимо систематически помогать ему, добиваясь того, чтобы ребенок понял, зачем надо выполнять то или иное задание. Помогая ребенку выделить учебную задачу, мы способствуем тому, чтобы он научился видеть ее в новом материале, который еще только предстоит усвоить.

Как правило, дети болезненно переживают свои неудачи в учении, пытаются сами понять их причины и жадно тянутся ко всякой помощи.

5. Практическая часть родительского собрания может быть посвящена развитию внимания детей.

Задача: как соединить чувство удовольствия с умственной деятельностью.

1) Улучшить внимание (произвольное).

2) Заставить себя что-то сделать, когда не очень хочется.

Работа с корректурной пробой (любой текст с соответствующим возрасту шрифтом).

1) Ребенку предлагается в течение 5–7 минут просматривать текст и вычеркивать из него буквы А. Решаем две задачи: первая – сидеть, не поднимаясь со стульчика; вторая – не пропустить ни одной буквы. Поставить условие: разрешено пропустить две буквы, но если пропустишь три, то проиграл. Таким образом играем несколько дней.

2) Затем усложняем задание: предлагаем вычеркивать две буквы: например, буквы А обводить кружочком, а букву О – зачеркивать крестиком. Чем дальше, тем труднее даем задания («У тебя внимание уже хорошее, я тебе дам задание сложное»).

В завершение беседы с родителями необходимо получить обратную связь.

Родительское собрание на тему «Мальчики и девочки – два разных мира»

Цель собрания: раскрыть некоторые полоролевые различия детей, подвести к осознанию разных подходов в воспитании мальчиков и девочек.

Задачи:

а) познакомить родителей с проблемой полоролевого воспитания детей;

б) раскрыть особенности полоролевого поведения мальчиков и девочек;

в) дать информацию о разных подходах к воспитанию мальчиков и девочек.

Форма проведения собрания – ресурсный круг.

Ход собрания.

1. Вступительное слово учителя:

– Начиная с 90-х годов обстановка в обществе изменилась. Оказалось, что проблема полоролевого поведения волнует многих людей. Появилось много литературы, освещающей эту проблему. Установлено, что образ идеального мужчины включает такие качества личности, как смелость, сила воли, выносливость, трудолюбие, уверенность в себе, решительность и ответственность, – эти качества называются маскулинными (мужественными,

мужскими). Образ идеальной женщины сочетают в себе и фемининные (женские), и маскулинные качества (нежность, заботливость, мягкость соседствуют с ответственностью, уверенностью в себе, активностью).

Подлинной причиной различий в поведении является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальном статусе и полоролевой позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимоотношений у мужчин и женщин, которые нашли свое отражение в поведении детей.

В исследованиях В.В. Абраменковой изучалась полоролевая дифференциация в семье в представлениях дошкольников. Картинки из детского лото дети раскладывали на «мамины» и «папины». «Маминными» оказались предметы домашнего обихода и хозяйственных работ – стиральная машина, пылесос, швабра, даже молоток с гвоздями; «папины предметы» – это предметы отдыха: телевизор, книги, газеты, лыжи и мягкое кресло.

С целью помочь детям более полно реализовать свои возможности в приобретении собственно мужских и женских качеств и затеян наш сегодняшний разговор.

2. Половые различия детей.

У мальчиков и девочек разные пути развития, разное жизненное назначение, а значит, им требуются разные подходы в обучении и воспитании.

Девочки рождаются более зрелыми на 3–4 недели, а к периоду половой зрелости эти различия достигают примерно двух лет. В начальной школе мальчики как бы младше девочек по своему биологическому возрасту на целый год.

Среди детей 7–15 лет травмы у мальчиков случаются почти в 2 раза чаще, чем у девочек. Трудновоспитуемые дети тоже чаще мальчики. Мальчиков, даже совсем маленьких, чаще ругают, реже берут на руки. По отношению к ним речь взрослых чаще содержит лишь прямые указания (отойди, принеси, дай, сделай,

перестань), а в разговоре даже с годовалыми девочками старшие чаще упоминают о чувственных состояниях (нравится, люблю, грустный, веселый).

Физиологическая сторона восприятия у мальчиков и девочек тоже несколько отличается. Девочки более чувствительны к шуму. В 1–2 классах у девочек выше кожная чувствительность, т.е. их более раздражает телесный дискомфорт и они более отзывчивы на прикосновение, поглаживание.

Игры девочек чаще основываются на ближнем зрении: они раскладывают перед собой свои «богатства» – кукол, тряпочки и т.п. – и играют в ограниченном пространстве, например в маленьком уголке.

Игры мальчиков опираются на дальнее зрение: они бегают друг за другом, бросают предметы в цель и т.п. и используют при этом все предоставленное им пространство. Это не может не сказаться на развитии мышечной системы. **Мальчики**, в отличие от девочек, **для полноценного психического развития требуют большего пространства**. Если пространство мало в горизонтальной плоскости, то они осваивают вертикальную: лазают по лестницам, взбираются на шкафы.

Давайте зададимся вопросом: если у мальчиков так много отклонений, то почему все выдающиеся ученые, врачи, композиторы, конструкторы – мужчины? И почему многие великие люди плохо учились в школе? Наверное, среди двоечников-мальчишек много тех, кто так и не сможет реализовать то, что подарила им природа. Почему?

Потому, что **стратегия обучения и воспитания в детском саду и в школе чаще всего рассчитана на бесполое существо (или на девочек)**. Воспитывают мальчиков и девочек чаще женщины: в школе – учительница, в семье – мама, бабушка.

В школе мужчины появляются лишь в среднем звене (1–2 предметника). Не поздно ли? Мальчики и девочки уже превратились в юношей и деву-

шек, и вся скрытая подготовительная работа произошла без участия мужчин. А может ли женщина вырастить настоящего мужчину? Вряд ли. А почему? У нее другой тип мышления, другая психология. Очень важно в воспитании участие обоих полов, в семье – папы и мамы; если нет папы – его место должны занять значимые мужчины (дедушка, дядя и др.).

Следующая особенность заключается в том, что **девочки расположены к проживанию, мальчики – к прогрессу.**

Давайте внимательнее приглядимся к рисункам детей. Тема «Космос». Перед нами один из рисунков. Вот ракета, тщательно прорисованы дюзы и сопла, рядом космонавт. Он стоит спиной к нам, но на спине – множество разных датчиков. Чей это рисунок? Мальчика. А вот другой рисунок: ракета нарисована схематично, рядом с ней – космонавт, стоящий лицом к нам. А на лице – и глазки с ресничками, и щечки, и губы – все тщательно вырисовано. Это, конечно, рисовала девочка. Мальчики чаще рисуют технику, девочки – людей (принцесс), в том числе – себя.

А как мальчики и девочки отвечают на занятиях? Мальчики смотрят на парту, в сторону или перед собой и если знают – отвечают уверенно. Девочка смотрит в лицо учительнице, отвечая, ищет у нее в глазах подтверждения правильности ответа и только после кивка взрослого продолжает уже более уверенно.

Мальчики чаще задают взрослым вопросы ради получения информации («Какой следующий урок?»), девочки – для установления контакта со взрослыми («А вы еще к нам придете?»).

Мальчики (мужчины) более ориентированы на информацию, девочки (женщины) – на отношения между людьми.

На уроке девочки быстро набирают оптимальный уровень работоспособности (смотрят на учителя, а учитель ориентируется на них). Мальчики «раскачиваются» долго и на учителя смотрят редко. К сожалению,

учителя ориентируются не на мальчиков, а на девочек.

У девочек обычно лучше развита речь, часто они сильнее мальчиков физически. Они заметно «забивают» мальчиков в речевом плане. Но их ответы более однообразны и, видимо, их мышление более однотипно.

Среди мальчиков больше вариантов индивидуальности, они нестандартно и интересно мыслят, но их внутренний мир часто скрыт от нас, так как они реже раскрывают его в словах. Они молчат, и нам кажется, что они не думают, не ищут решений, а поиск идет, он интереснее и богаче, чем мы можем представить.

Установлено, что мужчины лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, они лучше работают, если надо решить принципиально новую задачу. Но их требования к качеству, тщательности, аккуратности исполнения и оформления работы невысоки. В школе мальчик может найти новое нестандартное решение математической задачи, но сделать ошибку в вычислениях и получить в результате «2». Девочки лучше справляются уже не с новыми, а с типичными, шаблонными задачами, но зато их требования к тщательности, проработке деталей, исполнительности задания весьма велики.

Почерк у мальчиков и девочек разный: женский почерк – более «правильный», красивый, стандартный, элементы букв – ближе к тем, что даются в прописях. Почерк мальчиков (мужчин) – чаще более «неправильный», неравномерный, размашистый, индивидуально-оригинальный, менее похожий на принятые стандарты.

В отношении мужского пола эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность. Женскому полу важно было выжить, и отбор шел на адаптированность (приспособленность к меняющимся условиям жизни).

Поэтому при неблагоприятных условиях (например, когда наши педагогические воздействия не соответствуют

индивидуальным особенностям ребенка) девочки принимают несвойственную им стратегию решения задач, навязанную взрослыми, и в определенной мере справляются с заданиями. Мальчики в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему, поскольку адаптироваться к несвойственным им видам деятельности мальчикам исключительно трудно.

А каковы особенности эмоциональной сферы мальчиков и девочек?

По мнению учителей и воспитателей, мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, неряшливы, несдержанны, нетерпимы, не уверены в себе и даже более агрессивны, чем девочки. По-видимому, в большинстве случаев это действительно так. Однако надо иметь в виду, что наше видение мальчика не всегда объективно отражает то, что есть на самом деле.

Часто мнения родителей и учителей по поводу эмоциональности детей не совпадают. Так, мальчиков родители часто считают неэмоциональными, а учителя – наоборот. Родители часто считают девочек тревожными, в то время как школьный психолог этого не находит. А у мальчиков встречаются обратные случаи: психолог находит их очень тревожными, а родители – нет.

Значит, родители склонны замечать эмоциональность дочерей, видимо, потому, что она проявляется в речи и более наглядна, и не замечать эмоциональных переживаний мальчиков. Мамам и учителям трудно понять эту особенность психологии мальчиков – они-то сами другие. Вот и получается, что мама (педагог) часто долго ругает мальчика, нагнетая эмоции, и сердится от того, что он не переживает вместе с ней, а как бы остается равнодушным к ее словам. Нет, он не равнодушен. Просто он уже дал пик эмоциональной напряженности (активности). Он не может долго удерживать эмоциональное напряжение, он к этому не приспособлен. Ограничьте длину нотации, но сделайте ее более емкой по смыслу: мальчик очень избирательно относится к эмоциональным воздействиям.

Объясните ему очень коротко и очень конкретно, чем вы недовольны.

Итак, мальчики и девочки – это два разных мира. Очень часто мы неправильно понимаем, что стоит за их поступками, а значит, неправильно на них реагируем.

Мальчиков и девочек нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают. Постараемся понять и принять наших мальчиков и девочек такими, какие они есть, такими разными и прекрасными, какими создала их природа. А вот удастся ли сохранить, раскрыть, развить их задатки, не повредить их, не сломать – зависит только от нас.

У мальчиков и девочек – разное жизненное назначение: хозяин и хозяйка в будущем; у девочки – женская линия развития, у мальчика – мужская.

Очевидно, в воспитании велико влияние отца – на сына, матери – на дочь. Если мама воспитывает уважительное отношение сына к себе, это может быть в будущем перенесено на девушку, жену, женщину вообще. Так же и у девочек. Если папа – образец мужнины, дочка уважительно относится к нему, и в будущем она так же по-доброму будет относиться к мужчинам.

Будьте осторожны с наказанием! Желательно, чтобы мальчика наказывала не мама, а папа. Девочку – наоборот. Этого правила необходимо придерживаться, чтобы сформировать у детей доброе отношение к противоположному полу.

В завершение беседы с родителями необходимо получить обратную связь.

Маргарита Николаевна Иванова – канд. психол. наук, доцент; зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Вологодского государственного педагогического университета,

Ирина Алексеевна Нахалова, Жанна Евгеньевна Олконина – учителя начальных классов школы № 22 г. Вологды.

Имидж современного учителя

А.Г. Оводова

«Имидж» – это слово, которое появилось в нашем языке в конце 80-х годов. В переводе с английского оно значит «образ». Причем под образом нужно понимать не только визуальный, зрительный образ (вид, облик), но и образ мышления, действий, поступков. Вместе с тактом, образованием, деловыми качествами наша внешность является либо продолжением наших достоинств, либо становится еще одной отрицательной чертой, мешающей жизни и карьере. Иначе говоря, русское слово «образ» должно употребляться в широком смысле – как представление о человеке.

Сегодня нет сомнений в обязательности имиджа делового человека, который рассматривается как составная часть культуры делового общения. Но в учительской сфере далеко не все озабочены тем, какое впечатление они производят на окружающих. Учителя слишком занижают значение своего имиджа. А ведь **имидж** – своеобразный **инструмент, помогающий выстраивать отношения с окружающими**, тем более в наше время, когда педагоги оказались волей-неволей втянуты в труднейшее соревнование с телевидением: кому быть источником знаний (конечно, трудно соперничать с теми, о ком заботятся профессиональные имиджмейкеры).

Педагог – профессия особенная. Учителя всегда на виду, рядом с ними постоянно находятся коллеги, ученики, их родители. Часто педагог теряет авторитет среди своих подопечных потому, что неинтересен им как личность. Известно, что воспитать «крылатого» ребенка может только «крылатый» педагог и родитель, воспитать счастливого может только счастливый, а современного – только современный.

Без интереса к личности учителя нет интереса к предмету. Это бесспорно. Интерес к личности учи-

теля – средство активизации интереса к предмету. Как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, создавая тем самым свой образ.

Учитель обязан быть красивым. Успешная «самоподача» требует усилий по поддержанию созданного впечатления. Первым шагом на пути создания «эффекта ореола» (термин психологов) можно считать **работу над собственным имиджем**.

Составными частями имиджа современного педагога являются:

- визуальная привлекательность (цветовая гамма костюма, правильно выполненный макияж, модная стрижка или укладка и т.д.);
- красноречие (искусство речи – ее гибкость, выразительность, оригинальность);
- невербальный имидж (приятные манеры, жесты, мимика, поза);
- пространство жизнедеятельности (оформление рабочего места, марка машины, ручка, кейс и т.д.);
- образ жизни (отношения с окружающими, домочадцами, моральные принципы, достоинства, поведение, характер);
- привлекательность в глазах окружающих.

Совсем не обязательно, чтобы люди вас любили, просто вы должны им нравиться.

Имидж может быть групповым, так что имидж любой школы будет определяться и имиджем работающих в ней педагогов.

Итак, имидж – впечатление, которое производит человек на окружающих. Личное обаяние нередко «вырабатывается». Оно требует огромной работы над собой, но приносит хорошие плоды: формирует позитивные по отношению к вам установки окружающих, делает общение с вами приятным и комфортным.

Алла Генриховна Оводова – специалист
отдела образования, г. Котлас.