

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>С.В. Проняева</i> Формирование социальной компетентности дошкольников в игровой деятельности . . . . .	3
<i>Т.В. Поштарева</i> О методах формирования этнокультурной компетентности учащихся . . . . .	10
<i>В.М. Букатов</i> Приёмы социоиговой технологии (Мастер-класс) . . . . .	15
<i>С.М. Машевская</i> Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников . . . . .	22

## НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>Н.А. Фомина, С.Ю. Максимова</i> Интегрированное воздействие на физическое и психическое состояние дошкольников с задержкой психического развития . . . . .	27
<i>Т.П. Дьячкова</i> Интегрированные подходы к развитию творческого потенциала дошкольников . . . . .	30
<i>Н.Г. Вьюниченко</i> Использование творческих игр на музыкальных занятиях с дошкольниками . . . . .	33
<i>В.В. Хвойнова</i> Формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста (На материале обучения английскому языку) . . . . .	36
<i>И.М. Веденеева, Л.И. Хохлова</i> Преемственность дошкольного и начального образования . . . . .	39
<i>Л.В. Омельченко</i> Игровые приёмы обучения звуковому анализу и синтезу . . . . .	42
<i>В.В. Долбнев</i> Развитие познавательной деятельности младших школьников посредством дидактических игр (На примере нивхов) . . . . .	45
<i>Т.С. Сергиенко</i> Интеллектуальная игра «Алфавит» на уроке литературного чтения в 3-м классе . . . . .	48

## НАШИ ПОЗДРАВЛЕНИЯ

К юбилею Т.А. Ладыженской . . . . .	51
-------------------------------------	----

## УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>С.И. Проценко</i> Влияние изучения элементов стохастики на мышление младшего школьника . . . . .	54
<i>Г.Е. Чурсина</i> Интегрированный урок в начальной школе . . . . .	58
<i>С.А. Филиппова</i> Интегрированный урок литературного чтения и изобразительного искусства в 3-м классе . . . . .	61
<i>Е.Г. Шевченко</i> Интегрированные уроки музыки и английского языка как средство интеллектуального и творческого развития школьников . . . . .	64

## В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>В.А. Карпов</i> Саша Чёрный (Александр Михайлович Гликберг) . . . . .	68
--	----

## ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>А.Г. Абсалямова, О.Ф. Николаева</i> Теоретические основы проблемы формирования культуры творческого мышления у старших дошкольников . . . . .	73
<i>О.В. Чиндилова</i> Развитие речи старших дошкольников с позиции теории речевой деятельности . . . . .	78

## НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>А.А. Габитова</i> Теоретические основы обеспечения преемственности экологического образования . . . . .	82
<i>М.А. Остренкова</i> Сочиняем сказку, или Как научить школьника видеть образ в слове . . . . .	84
<i>Е.Г. Белова</i> Элективные курсы по литературе как средство предпрофильной подготовки учащихся . . . . .	89

Summary . . . . .	94
-------------------	----

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

**Дорогие коллеги!**

Надеюсь, никто из вас не будет отрицать очевидного: играть любят все! Взрослые в игре ощущают себя детьми, забывая о возрасте, социальном статусе, а порой и о жизненном опыте. Они возвращаются в детство. Ребёнок же, играя, напротив, словно заглядывает во взрослую жизнь, примеряет на себя различные роли, профессии, приобретает новые знания и умения, учится строить отношения с другими людьми. Для него игра – не просто забава, а подготовка к будущей взрослой жизни.

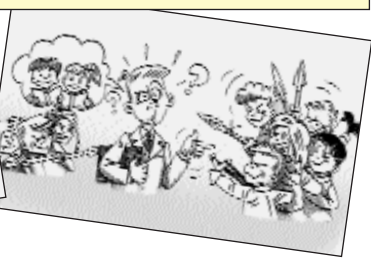
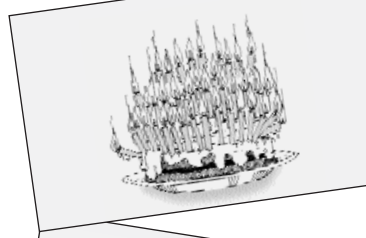
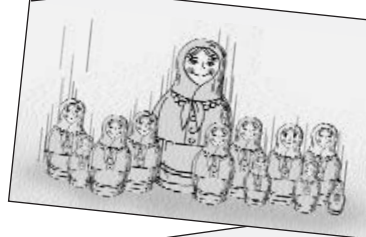
Об этом апрельский номер журнала.

Для дошкольников игра, как известно, – естественная потребность и насущная необходимость. Но и поступив в школу, дети не перестают играть. Воспользуемся этим и, следуя рекомендациям наших авторов, обновим и пополним свой игровой педагогический инструментарий.

Социоигровая технология, как становится ясно из мастер-класса, который даёт читателям блистательный педагог В. М. Букатов, непроста в овладении, но настолько увлекательна и для детей, и для учителей, что вы не сможете удержаться и тоже захотите попробовать включить её в свою практику. И не бойтесь ошибок! Бойтесь косности в профессии. А мы со своей стороны всегда готовы прийти вам на помощь.

Желаю вам удачи!

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**



## Формирование социальной компетентности дошкольников в игровой деятельности

С.В. Проняева



Современные научные исследования всё чаще отмечают, что период детства удлинняется. Этот феномен объясняется тем, что детство необходимо для подготовки к вхождению в сложную социальную жизнь, накопления необходимого социального опыта, овладения социальными эмоциями, представлениями, деятельностью. Анализ психолого-педагогической литературы (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер) показал, что дошкольника привлекает сфера социальной жизни, она становится основным содержанием детских игр, разговоров, интересов.

Категории «социальный опыт», «социальная компетентность» достаточно редко используются в теории дошкольного воспитания. В основном этими понятиями оперируют психология, социология, социальная психология (И.С. Кон, А.Г. Харчев, Б.П. Парыгин, А.В. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович и др.). Рассмотрим, как их можно трактовать в процессе формирования социальной компетентности ребёнка в игровой деятельности. Ниже раскроем варианты интеграции различных разделов Комплексной программы «Детский сад 2100» («Социально-личностное развитие», «Ознакомление с окружающим миром», «Игровая деятельность») в ходе практической работы, направленной на решение данной проблемы.

Современные программы и технологии ориентированы на приобретение ребёнком социального опыта и последовательное введение его в социум. Так, в вышеуказанной программе (раздел «Социально-личностное развитие») отмечается: «Организуемая совместная деятельность педагога и детей направлена на поиск ре-

бёнком своего места в обществе сверстников, выделение своего Я, противопоставление себя другим, занятие активной позиции в разнообразных социальных отношениях, где его Я выступает наравне с другими» [2].

Важнейшим компонентом механизма становления социального опыта является деятельность, соответствующая определённым педагогическим условиям. Она должна

- воспроизводить жизненные ситуации, опираться на детские впечатления повседневной жизни;
- вызывать личную заинтересованность ребёнка и понимание им социальной значимости результатов своей деятельности;
- предлагать ребёнку активное действие, связанное с планированием деятельности, обсуждением различных вариантов участия в ней, с ответственностью, самоконтролем и оценкой;
- предполагать взаимопомощь, вызывать потребность в сотрудничестве.

Таким условиям соответствует игровая деятельность.

А.Н. Леонтьев, изучая особый статус и место игры в жизни ребёнка, отмечал, что именно в игре у него возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способы их получения; с игрой связаны главные изменения в психике ребёнка, она способствует проявлению важнейших новообразований.

Значение игры и её место в педагогическом процессе, по мнению Я.А. Коломенской, Ф. Фребеля, Е.И. Тихеевой, Е.А. Аркина, Д.В. Менджерицкой, определяется **социальной сущностью игры**, включающей в своё содержание социальные отношения.

Д.Б. Эльконин, раскрывая сущность игры и её особенности, отмечал, что именно в ней ребёнок проходит своеобразную практику общественной жизни. Через игру осуществляется социальная обусловленность психического развития ребёнка. Разнообразные по форме и содержанию игры вводят ребёнка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивают непреднамеренное освоение социального опыта взрослых.

Основной вопрос, который возникает в отношении игры как средства формирования социальной компетентности, состоит в том, чтобы определить, какие виды игр с наибольшей вероятностью могут дать предполагаемый воспитательный эффект.

Проблема видового разнообразия детских игр представлена в исследованиях Ж. Пиаже, К. Гарви, Д.Б. Эльконина, С.Л. Новосёловой. Рассмотрим значение разных видов современных игр в свете интересующей нас проблемы.

Социокультурное назначение игры заключается в усвоении ребёнком богатства культуры, потенций воспитания и развития его как личности, позволяющей ребёнку функционировать в качестве полноправного члена детского или взрослого коллектива (С.А. Шмаков). Игра – своего рода эталон культуры, контролируемый феномен, который наиболее полно выражает самобытное в людях, психологический склад народов, национальностей, традиций сублимации. Авторы региональных программ выделяют в народных играх идеи космологического устройства мира, воспитания оптимистического мироощущения, доброжелательного отношения к детям, ценности человека как такового, самостроительства личности ребёнка, почитания старших (татарские игры «Хромая курица», «Теленбай», башкирская «Юрта» и т.д.).

Игры дают возможность моделировать разные ситуации, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни. Они хранят этнокультуру, являясь своеобразным банком духовных, общечеловеческих ценностей.

В дидактических играх (Л.В. Артёмова, Е.И. Удальцова, Н.Я. Михайленко) развивается мышление, формируется эмоциональная сфера, тренируется произвольная память, закрепляются навыки общения.

Сферу социального развития детей обогащают игры региональной направленности – «Дома бывают разные», «Транспорт города», «Гербы городов области», лабиринты «Наш детский сад», «Моя семья» и др.

**Психогимнастические игры** (О.В. Хухлаева, М.А. Чистякова) основываются на теоретических положениях социально-психологического тренинга о необходимости особым образом формировать среду, в которой становятся возможными преднамеренные изменения. В психогимнастических играх у детей формируются следующие новообразования: принятие своего имени, своих качеств характера, своего прошлого, настоящего, будущего, своих прав и обязанностей («Хозяин своих чувств», «Я – маленький, я – большой», «Ласковое имя»).

В **сюжетно-ролевых играх** (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Т.И. Бабаева) решается центральная проблема детства – поиск своего места среди взрослых людей. В них ребёнок устанавливает свою принадлежность к социальному миру и ищет для себя новые возможности. Принадлежит к разным сферам социальной жизни одновременно, пробуя себя в разных областях, человек становится свободным и независимым. Многообразные символические особенности детской субкультуры – возрастная лексика, временные представления, возрастные стереотипы поведения, ценности и признаки детской общности – наиболее полно проявляются в игровой сфере. Способность к импровизации, оригинальность игровых замыслов, вариативность игрового поведения, живость и эмоциональность общения в процессе игры образуют комплекс личностных качеств, которые востребованы в детской субкультуре и обеспечивают его обладателю признание и успех в среде сверстников. Особая роль при этом принадлежит играм, специально обогащённым социально-ценностным содержанием.

Итак, содержательную основу полиигрового пространства дошкольного учреждения и семьи составляют игры:

- самодеятельные (сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссёрские, игры-экспериментирования), отражающие субкультурный личный игровой опыт детей;

- специально используемые взрослыми в целях развития детей (дидактические, развивающие, психогимнастические, досуговые, тренинговые);

- народные, назначение которых – введение детей в национальную игровую культуру.

**Социально насыщенная предметно-игровая среда** представляет собой систему предметных и социальных средств, функционально моделирующих содержание деятельности, акцентированной на формирование социальной компетентности дошкольника. Принципами её построения являются

- обеспечение места и времени для разнообразных игр, возможности вы-

бора их тематики, содержания, игрового материала, партнёров по играм;

- создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды;

- обеспечение возможности свободного объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту;

- предоставление комфортных условий для коллективных игр разной динамики и содержания;

- создание условий для планирования, моделирования, развития собственной игры.

Для достижения оптимальных результатов игра должна входить в общую систему образовательной работы с детьми. С этой целью нами разработана технологическая карта организации образовательного процесса по формированию социальной компетентности у детей, которая включает три взаимосвязанных модуля (см. схему внизу).

Модульный принцип в данном случае имеет ряд преимуществ:

### Технологическая карта организации образовательного процесса по формированию социальной компетентности дошкольников

Модуль 1		
Организация игровой деятельности в ДОУ и семье		
Дидактические игры, психогимнастические игры	Творческие игры (сюжетно-ролевые, режиссёрские, театрализованные)	Народные игры
Задачи: воспитывать познавательные интересы, стремление к преобразующей деятельности, развивать игровой опыт, формировать оптимальные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми		
Модуль 2		
Реализация организационно-педагогических мероприятий в соответствии с социально значимыми событиями, происходящими		
в ДОУ, семье	в городе	в стране
Задачи: формировать представления о принадлежности к человеческому роду, интерес к миру взрослых, знания о жизни людей на Земле, в своей стране, приобщать к социальному опыту и актуализировать его в реальной жизни		
Модуль 3		
Организация деятельности детей и взрослых по созданию предметно-развивающей среды в ДОУ и семье		
Создание предметной среды	Создание предметно-игровой среды	Создание банка методических пособий
Задачи: активизация самостоятельной деятельности, осознание ребёнком себя как субъекта деятельности по накоплению социального и игрового опыта		



– позволяет строить образовательный процесс на основе интеграции разнообразных форм работы и конструктивного взаимодействия всех участников;

– обеспечивает эффективность содержательного и процедурного компонентов педагогической деятельности;

– способствует повышению статуса игры в образовательном процессе.

Игровая ситуация в ДОУ в соответствии с задачами первого модуля конструируется в режиме дня следующим образом.

#### **Утренний приём:**

– выполнение детьми индивидуальных заданий по рекомендациям специалистов с включением игровых элементов;

– создание условий для развёртывания сюжетно-ролевых игр, игр по собственной инициативе;

– создание условий для самореализации детей в театрально-игровой деятельности;

– дидактические игры по инициативе взрослого и детей.

#### **Утренний сбор:**

– пальчиковые игры;

– коммуникативные игры;

– проблемно-поисковые игры с социально-ценностным содержанием;

– творческие игровые задания на социально значимую тему.

**Режимные процессы:** игровые приёмы, игровые ситуации и т.д.

**Занятия:** использование игровых технологий.

#### **Прогулка:**

– совместная игровая деятельность: непосредственное, тактичное внедрение детей в игровую ситуацию с целью обогащения и развёртывания игрового сюжета, проведение подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых игр;

– самостоятельная игровая деятельность: самореализация детей на спортивной или открытой площадке.

**Вечер:** самостоятельная игровая деятельность детей (игры по желанию).

**Итоговый сбор:** подведение итогов за прошедший день, планирование игр на следующий день, решение игровых, проблемных ситуаций, анализ и самоанализ игровой деятельности.

**Вечерняя прогулка:** продолжение дневных игр, игры по желанию и инициативе детей.

**Встреча с родителями:** консультации и беседы по организации игры детей в семье.

Реализация второго модуля требует составления паспорта социально значимых событий, на основе которого будет разработана система организационно-педагогических мероприятий в дошкольном учреждении. Приведём пример такого планирования (см. с. 7–8).

Реализация данных организационно-педагогических мероприятий может проходить в форме социально-игровых проектов, которые осуществляются в течение довольно длительного времени. Структура таких проектов предполагает введение в тему, реализацию проекта и подведение итога. Специфика проекта заключается в том, что дети проживают реальные события в воображаемом плане, приобретая тем самым игровой и социальный опыт, который понадобится им в ближайшем будущем.

Количество и продолжительность социально-игровых проектов определяются событиями в городе, семье, стране, жизненными ситуациями, логикой построения образовательного процесса. Совместно с детьми выбирается проблематика проекта, которая является объединяющим стержнем разнообразной деятельности детей.

При разработке **социально-игровых проектов** необходимо соблюдать следующие условия.

1. Цель должна быть понятна детям (для чего, где и как будут использованы результаты их деятельности).

2. Особое внимание уделяется мотивации проекта. Это позволяет связать деятельность детей с реальной жизнью.

3. Наличие логической связи между разнообразными видами деятельности.

Для реализации задач третьего модуля в каждой возрастной группе разрабатывается обобщённая модель полиигрового пространства. Например:

1. В группе созданы условия для проведения игр-драматизаций, игр-импровизаций и хороводных игр.

**План проведения организационно-педагогических мероприятий  
в соответствии с социально значимыми событиями**

№ п/п	Событие	Организационно-педагогические мероприятия в детско-взрослом сообществе ДОУ	Месяц проведения	Примечание
<b>События в стране</b>				
1	День знаний	1. Августовский педсовет. 2. Праздничная линейка. 3. Утренник «Путешествие в страну знаний». 4. Реализация тематических проектов «Хотим всё знать», «Наша Родина – Россия», «Всё обо всём»	IX	
2	День Конституции РФ	1. Конституция «Ребёнок: его мир и его права». 2. Реализация тематического проекта «Мои права». 3. Семейный проект «Каким я хочу видеть своего ребёнка»	XII	
3	День защитника Отечества	1. Выпуск детской газеты «Карусель»: «Наши папы – защитники Отечества!» 2. Реализация тематических проектов «Наша армия нас бережёт», «Защитники Отечества»	II	
4	День пожилого человека	1. Реализация тематического проекта «Наши бабушки и дедушки». 2. Клуб бабушек – посылки		
<b>События в городе</b>				
1	День рождения города	1. Выставка «Мой город родной». 2. Реализация тематических проектов «Наш любимый город», «Челябинск – столица Южного Урала», «Челябинск – город театральный». 3. Участие в конкурсе рисунков «Наш город». 4. Экскурсии по улицам города	IX	
2	Реализация городской программы «Двор»	1. Реализация проекта «Наш город – наша гордость». 2. Привлечение детей к уходу за растениями и цветниками на территории ДОУ	VII	
3	Реализация городской программы «Здоровье и спорт»	1. Участие в открытии спортивных сооружений в городе. 2. Участие детей в спартакиадах района и города. 3. Выставка «Сам себя берегу, сам себе я помогу». 4. Выпуск детской газеты «Карусель»: «Мы выбираем здоровье!» 5. Спортивные праздники «Папа, мама, я – спортивная семья!» 6. Ведение дневников «Я и моё здоровье»	V	

№ п/п	Событие	Организационно-педагогические мероприятия в детско-взрослом сообществе ДОУ	Месяц проведения	Примечание
4	Открытие главной улицы города – Кировки	1. Экскурсия по Кировке. 2. Реализация проекта «История Челябинска». 3. Семейное творчество «Достопримечательности любимого города» (фотоколлаж, семейные газеты и т.д.)		
<b>События в детском саду</b>				
1	Традиционные акции	1. Неделя здоровья. 2. Неделя вежливости и доброты. 3. Книжка неделя. 4. День семьи. 5. Юморина. 6. День театра. 7. День пожилого человека. 8. Неделя труда – парад профессий	В течение года	
2	День именинников	1. Развлечения: «С днём рождения», «Цветик-семицветик», «Игроскоп-шоу «Под знаком зодиака»». 2. Звезда недели. 3. Реализация тематического проекта. 4. Выпуск детской газеты «Карусель»: «Наши именинники»	В течение года	
3	Конкурс красоты «Мисс Жемчужинка»	Участие детей в номинациях Мисс Очарование Хозяюшка Умница Златовласка Артистичность Танцевальная туфелька Хрустальный голосок	III	
4	Семейные праздники	1. Осеннее кафе «Дарите людям доброту». 2. Корабль детства. 3. Осенний КВН. 4. Будем в армии служить. 5. Поле волшебных сказок	В течение года	
<b>События в семье</b>				
1	Прибавление в семействе	Развлечения «У меня сестрёнка есть, у меня братишка есть»	В течение года	
2	Открытие персональных выставок	1. Аукцион. 2. Работа жюри	В течение года	
3	Открытие города мастеров	1. Ярмарка изделий. 2. Развлечения	В течение года	
4	Открытие цеха книгоиздательства	Ярмарка авторских семейных книг	В течение года	
5	Играй-день	1. Реализация тематического проекта по выбору детей. 2. Шашечный турнир. 3. КВН «Умники и умницы»	В течение года	



1.1. Достаточно места для организации подгрупповых и групповых игр.

1.2. Имеются атрибуты в соответствии с содержанием имитационных, импровизационных и хороводных игр – маски, полумаски, маски-головы, маски любимых литературных персонажей, ленточки, платочки, веночки, элементы костюмов, костюмы, зеркала.

2. Имеются костюмы, элементы костюмов, атрибуты для игр-драматизаций: «Без друзей не прожить», «Хлопай», «Зимовье», «Зимние долги», «Медведь и солнце», «Теремок», «Цветик-семицветик» и др.

3. В группе имеется театр: картинок, «пальчиковый», «перчаточный», петрушек, марионеток, теневой – фигур и масок, тростевые куклы и т.д.

4. Имеется театральное-игровое оборудование – ограждение, ширмы, простейшие декорации, изготовленные взрослыми и детьми.

5. Для театральное-игровой деятельности имеются технические средства: аудиозаписи музыкальных произведений, звукошумовых эффектов, видео- и фонотека литературных произведений.

6. В группе и на участке созданы условия для организации детьми сюжетно-самостоятельных игр с социально-ценностным содержанием:

6.1. Сюжетно-ролевых (семья, поликлиника, магазин, салон красоты, издательство газеты, кафе, библиотека, служба спасения, космонавты, ателье, киностудия, фабрика игрушек, рекламное агентство, бюро путешествий, автошкола, школа и др.).

6.2. Режиссёрских (перекрёсток, театр, зоопарк, спортивная площадка, дом и др.).

7. Имеются разнообразные обучающие игры: автодидактические предметные (домино, лото, пазлы, ребусы, кроссворды), сюжетно-дидактические, музыкальные, подвижные, учебно-предметные.

8. В группе созданы условия для проведения народных игр (с учётом национально-регионального компонента).

9. В группе созданы условия для проведения игр-экспериментирования (с природными объектами, со специальными игрушками, социальные).

Модель предметно-игровой среды должна охватывать оборудование в групповой комнате и на участке, подразумевать организацию игровой среды в различных функциональных помещениях детского сада, содержать описание игровых уголков в домашних условиях. Методические рекомендации для родителей разрабатываются с учётом индивидуального социально-игрового маршрута.

Таким образом, принимая ценностное отношение ребёнка к игре, миру, к самому себе, необходимо в качестве содержательной основы игрового сопровождения создавать систему ситуаций организованного социального опыта. Основной задачей педагога при этом становится обеспечение условий для обогащения игрового опыта социально-ценностным содержанием и эффективными способами регуляции взаимодействия со сверстниками через организацию предметно-игровой среды, направленной на социальное познание и организацию социальной практики.

### Литература

1. Игра и дошкольник : Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : сборник / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – СПб. : Детство-Пресс, 2004.
2. Комплексная программа «Детский сад 2100». – М. : Баласс, 2006.
3. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я : как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина. – М. : Генезис, 2005.

*Светлана Владимировна Проняева – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

## О методах формирования этнокультурной компетентности учащихся

*Т.В. Поштарева*

Формирование этнокультурной компетентности – сложный процесс, который осуществляется всей социальной действительностью, окружающей личность, обществом, семьёй, под влиянием средств массовой информации и общения со сверстниками. Обычно данный процесс происходит стихийно, но его можно сделать и целенаправленным. Для этого необходима организованная педагогическая деятельность. Образовательное учреждение как социальный институт имеет большие возможности для формирования у учащихся этнокультурной компетентности как в ходе учебной, так и внеучебной деятельности. Рассмотрим некоторые методы формирования этнокультурной компетентности.

**1. Кросс-культурный (сравнительно-исторический, сравнительный, компаративный) метод,** представляющий собой параллельное изучение этнокультур и позволяющий путём сравнения выявлять общее и особенное в развитии стран и культур народов мира, причины этих сходств и различий.

Следует отметить, что различные этнические культуры имеют много схожего, что позволяет людям прийти к взаимопониманию и солидарности. Никто не будет отрицать высокой гуманности таких, к примеру, традиций, как ответственность за воспитание детей, уважительное отношение к женщине-матери, почтение к старшим, забота о госте и др. Эти и некоторые иные нормы общечеловеческой нравственности не являются специфическим достоянием какого-нибудь одного народа.

Сходство культур проявляется и в народных праздниках с традиционной насыщенной спортивно-развлекательной программой. Это, на-

пример, такие праздники, как татарский Сабантуй, чувашский Акатуй, бурятский Сурхарбан и др., в которые входят состязания в беге, лазание за призом по столбу, вкопанному в землю, перетягивание каната, скачки на лошадях, национальные виды спорта (борьба, стрельба из лука) и т.д.

На уроках технологии при изучении национальных костюмов также можно обратить внимание детей на взаимовлияние культур. Например, в одежде кубанских казаков немало деталей костюма кавказских горцев (папах, кинжал, бурка, черкеска, кушак). Даже сочетание преобладающих цветов у казаков-кубанцев ближе к горскому (чёрный и красный), чем к запорожскому или донскому (синий и красный).

Различия наблюдаются в том, как люди одеваются, питаются, обустроят жилища, отдыхают, воспринимают и оценивают окружающих и разные события, воспитывают детей и т.д.

**2. Методы, направленные на эмоциональное восприятие,** побуждающие к переживанию и формированию жизненных ценностей, активизирующие аффективно-эмоциональную сферу личности.

**А. Метод эмпатии** предполагает создание ситуаций переживания участниками образовательного процесса состояний представителей иной этнической группы. Метод стимулирует проекцию, т.е. перенос детьми собственных состояний на представителей другой национальности; переживание тех же состояний, которые испытывают этнофоры, через отождествление с ними (сопереживание), а также переживание собственных эмоций и чувств по поводу состояния людей (сочувствие).

Примером может служить **упражнение «Паутина предрассудков»** [1].

Ведущий рассказывает о роли этнических стереотипов и предрассудков в отношениях между людьми, принадлежащими к разным культурам, раскрывает причину «живучести» этих стереотипов в групповом сознании через показ их свойств и функций.

Ведущий просит членов группы назвать какой-либо народ, который

традиционно является объектом насмешек и анекдотов, и предлагает одному из участников сыграть роль представителя этого народа. Доброволец садится в центр круга на стул, а остальные начинают рассказывать о названной этнической группе анекдоты или высказывать представления, основанные на негативных стереотипах и предрассудках. После каждого негативного высказывания ведущий обматывает участника, представляющего «народ», верёвкой, как бы опутывая его «паутиной предрассудков», до тех пор, пока тот не сможет пошевелиться.

Ведущий спрашивает «народ» о том, что он сейчас чувствует. Опутанный «паутиной предрассудков» человек ощущает себя бесправным, беззащитным, обиженным и т.п. Затем ведущий задаёт участникам вопросы: «Какие у вас возникли чувства? Вы бы хотели оказаться в роли такого "народа"?» У членов группы возникает желание распутать «народ». Для этого ведущий предлагает всем вспомнить что-то хорошее об этом «народе», посочувствовать ему. Участники по очереди высказываются, а ведущий в это время постепенно распутывает верёвку, пока «народ» не будет полностью освобождён от «паутины предрассудков».

Метод эмпатии вполне применим и для «оживления» учащихся в изучаемые объекты предметного мира этнокультур. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений ученик пытается «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри. Так, можно предложить детям рассказать от имени какого-либо объекта (например, предмета быта, блюда национальной кухни) историю своего происхождения, назначения, раскрыть культурный контекст, в котором он принимает участие.

**Б. Метод контраста** предоставляет учащимся возможность поучаствовать в ситуациях с контрастными позициями: добрый – злой, миролюбивый – агрессивный, гость – хозяин, мигрант – коренной житель. Данный метод находит своё применение в ролевых играх, выполнении заданий, упражнений.

**В. Метод рефлексии** позволяет учащемуся оформить свою собственную позицию в сфере межэтнических отношений. А это в свою очередь открывает перед ним перспективу сделать эту позицию предметом осознанного и целенаправленного преобразования, т.е. заняться самовоспитанием.

Активизировать процесс рефлексии можно, используя устные формы – иницилируемые вопросами педагога свободные высказывания детей по итогам какого-либо занятия, отражающие их впечатления, переживания, мнения. Например: «Какой опыт вы приобрели в ходе этого обсуждения (или игры)? Какие выводы сделали для себя в результате обсуждения?» Кроме того, можно предложить завершить начатую педагогом фразу: «Люди, не принадлежащие моей культуре, на мой взгляд, ...» или «Если бы не было культурных различий, то ...».

Письменные формы рефлексии предполагают написание небольших сочинений-размышлений, выступающих в качестве подведения итогов тех или иных педагогических событий. Например: «Как, на ваш взгляд, нужно строить работу учреждения, где обучаются представители разных национальностей или религий?»; «Должно ли государство придерживаться концепции культурного плюрализма?» и др.

**3. Особый интерес, на наш взгляд, представляет метод проектов**, предполагающий организацию исследовательской деятельности учащихся, направленной на сбор, изучение, анализ и использование в учебной и внеучебной деятельности материалов, раскрывающих особенности культуры, истории, традиций, быта, образа жизни, психологии народов, проживающих в мире, России, крае, населённом пункте, микрорайоне, где расположено образовательное учреждение. Темы исследований нередко носят межпредметный характер и предлагаются педагогами в соответствии с учебными планами или выбираться самостоятельно детьми. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую и чаще используется при препода-

давании иностранных языков, литературы, истории, географии и технологии.

Приведём темы некоторых исследовательских проектов: «Национальный состав Красногвардейского района и местные диалекты», «Национальные украшения туркменского народа», «История моей семьи в истории страны», «Общее и особенное в играх разных народов», «Традиции и обряды славян, связанные со строительством жилья», «Об особенностях миграционных процессов в нашем посёлке», «Человек родился» и др.

4. Изучение теоретико-информационных основ национального и межнационального может быть осуществлено с помощью **методов моделирования и реконструкции**. Например, воспроизведение в условиях урока различных сторон быта, обычаев, принятых у различных народов в разные времена, моделирование отдельных сторон жизни, типичных ситуаций, возникающих в процессе межэтнического взаимодействия, из которых детям предлагается самостоятельно найти выход, или реконструкция каких-то исторических событий в виде устных рассказов или сценок.

Встречи воспитанников с иными культурами в специально подготовленной, педагогизированной среде могут быть смоделированы в специальных игровых ситуациях, где учащиеся сами берут на себя роли представителей различных культур и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию (что, конечно, требует от них основательной подготовки), вступают в предусмотренный игровым сценарием «межкультурный» диалог по каким-либо проблемам.

Подобное моделирование ситуаций можно организовать в рамках обычных школьных занятий. Большим потенциалом здесь обладают уроки истории, обществознания, гражданского воспитания, литературы, МХК, иностранного языка, географии, а также факультативы или кружки гуманитарной направленности и классные часы.

Например, можно организовать **игру «Законы для ... (название вымышленной страны)»**, модели-

рующую переговоры представителей христианского и мусульманского населения некой страны. В игре обсуждаются проблемы, которые могут возникать в подобном государстве, и пути их решения.

**5. Различные игры и игровые формы организации познавательной деятельности.** Игры насыщаются этнокультурным содержанием и используются как для усвоения информации и формирования навыка, так и для активизации познавательной, двигательной деятельности детей на занятии.

Например, игра **«Русское – нерусское»** (по типу игры «Съедобное – несъедобное»).

**Цель:** выявление уровня информированности детей о русской культуре.

**Материал:** мяч.

**Ход игры.** Дети выстраиваются в шеренгу. Ведущий бросает участникам мяч, произнося при этом слово, обозначающее предмет, который можно соотнести с тем или иным народом. Если данное слово соответствует русской культуре, то игрок должен поймать мяч, если нет, то отбить его. Например: *терем, сарафан, сакля, ларец, гондола, Василиса Прекрасная, Красная Шапочка, Москва* и т.д. Игра может носить тематический характер, например, включать названия блюд национальной кухни: *тюрю, квас, лаваш, щи, борщ, шашлык, блины, плов, репа, каша, галушки, сациви, халва, толокно, суши* и т.д.

Второй вариант игры: воспитатель называет слово, а дети, в зависимости от того, к какой культуре его можно отнести, одновременно приседают или хлопают в ладоши.

Игры могут стать инструментом диагностики и самодиагностики, позволяющим определить уровень осведомлённости детей или обнаружить наличие трудностей в общении. В качестве примера приведём **игру «Верно ли, что...»**.

**Цель:** выявление уровня информированности детей.

**Ход игры.** Педагог зачитывает утверждения, а участники должны определить, верно ли оно; если ложно, то необходимо дать верный ответ. Игра может проходить в виде сорев-



нования между командами. За каждый верный ответ – 1 балл, за верное объяснение – 2 балла.

Примерные утверждения:

«Оцеп» – это жердь, укрепляемая под потолком, к которой подвешивали детскую колыбель. *(Верно.)*

«Деверь» – брат отца. *(Неверно. Это брат мужа.)*

«Кухлянка» – женский головной убор. *(Неверно. Это верхняя одежда из шкур у народов Севера.)*

«Сусеки» – помещение для хранения съестных припасов. *(Неверно. Это специальные лари или сундуки, в которых хранилась мука, с приспособлением снизу для того, чтобы набирать муку точной порцией.)*

«Рикша» – человек, который возит людей в специальной коляске. *(Верно.)*

«Фасоль» – растение, завезенное в Европу из Центральной Америки. *(Верно.)* И т.п.

Возможно проведение урока в форме популярных телевизионных игр (КВН, «Что? Где? Когда?», «Поле чудес» и т.п.). Использование таких игр даёт возможность учащимся применить весь спектр полученных ранее знаний, умений и навыков, а педагогам – оценить уровень компетентности детей.

Приведём пример игры **«Знатоки культур народов мира»** (по типу брейн-ринга) для учащихся 9-го класса.

Участникам (каждой команде) предлагается ответить на вопросы, выполнить то или иное задание. На обдумывание ответов дается 1 минута. В зависимости от степени сложности задания или вопроса начисляются баллы от 1 до 5. Вопросы задаются из разных областей жизнедеятельности, науки и культуры. Задания перемежаются музыкальными паузами – выступлениями детей из кружков народного творчества.

Примерные вопросы и задания:

*Из области географии:* «Назовите семь чудес света. Где они находились или находятся?»; «Что общего у таких растительных культур, как картофель, кукуруза, помидор, табак?»; «Проложите на карте Великий шёлковый путь или обозначьте Золотое кольцо России».

*Из области искусства:* «Прослушайте музыкальный отрывок и определите, мелодия какого народа прозвучала»; «Определите, каким народам при-

надлежат предметы народного прикладного искусства» (например, кубачинский кувшин, африканская маска, китайский веер и др.); «Исполните элементы народных танцев» (участники заранее не знают, фрагмент какой национальной музыки прозвучит).

*Из области кулинарии:* «По набору продуктов назовите национальное блюдо»; предлагается набор картинок с изображением тех или иных продуктов питания, национальных блюд (или сами продукты и блюда, или их названия на табличках). Нужно определить (классифицировать), традиционной пищей какого народа они являются.

Выработке необходимых умений и навыков межкультурного взаимодействия способствуют **ролевые и имитационные игры**.

Ролевые игры имеют большее значение для формирования толерантного отношения к «чужой» культуре. Так, в ходе игры ученик может быть поставлен в ситуацию, когда ему необходимо найти аргументы в защиту другой культуры, другой стороны или же представить конфликтную ситуацию от лица оппонента. Это способствует выработке умения вести себя достойно в конфликтной ситуации, находить выход из неё с учётом интересов другой стороны, достигать консенсуса во взаимоотношениях, искать компромиссные решения в самых сложных ситуациях.

В целом отметим, что благодаря игровым методам интенсифицируется процесс обучения и воспитания, закрепляются новые поведенческие навыки, тренируются вербальные и невербальные коммуникативные умения. Игра как никакой другой метод эффективна в создании условий для самораскрытия, обнаружения творческих потенциалов человека, для проявления искренности и открытости, формирования толерантности.

**6. Большую роль в формировании этнокультурно компетентной личности имеет логика передачи и усвоения знаний и информации.** Если в логике процесса допускается вариативность точек зрения, то отношение к свободе мысли, убеждению формируется естественным путём без авторитарного навязывания одной, единственно верной позиции. Через столкновение мыслей, взглядов, чувств

личность приходит к выбору собственной позиции. Достижение этого возможно, когда учащийся активно включается в **дискуссии, диспуты**, принимает участие в **«круглых столах»**. Предметом дискуссий могут быть не только содержательные, но и нравственные проблемы. Результаты таких дискуссий (особенно когда создаются конкретные ситуации морального выбора) гораздо сильнее модифицируют поведение человека, чем простое усвоение моральных норм на уровне знания.

Вместе с тем необходимо обратить внимание на то, что дискуссии в этнокультурной сфере должны вести не к отчуждению друг от друга и взаимному неприятию, а к поиску эффективных способов взаимодействия.

**7. Умение анализировать информацию, излагать свои мысли, внимательно слушать и слышать других, отделять эмоциональное от рационального очень важно для развития взаимопонимания, духа сотрудничества, критического мышления.** Лучшее всего это достигается путём **этических и эвристических бесед**, обсуждения. Темы для обсуждений могут затрагивать взаимоотношения людей, касаться оценки поступков товарищей, анализа работы средств массовой информации. Это позволяет выявить примеры стереотипов, обобщений. Обсуждения могут являться составной частью формы учебной или внеучебной деятельности, какого-либо другого метода. Ситуации для обсуждения можно брать из жизни класса, школы. После просмотра фильма или знакомства с произведением, имеющим отношение к полиэтническому образованию, можно обсудить проблемы, затрагиваемые в них. После проведения мозгового штурма также целесообразно организовать обсуждение. В качестве примера приведём **мозговой штурм «Ассоциативная сеть»**.

**Цель:** определить уровень знаний учащихся по проблеме миграции, развитие эмпатии, рефлексии.

**Материалы:** доска и мел или ватман и фломастер.

**Ход мероприятия.** На доске в центре напишите слово «мигрант». Предложите детям назвать слова, которые приходят им на ум, когда

они слышат данное слово. Впишите приведённые учащимися слова вокруг центрального, обведите их кружочками и соедините линиями.

**Обсуждение.** Почему возникли те или иные ассоциации? С чем они связаны? Какие чувства и эмоции может испытать ученик-мигрант, услышав то или иное определение? Что может помочь нам преодолеть негативные стереотипы?

Можно предложить детям задание на выяснение истории переездов родителей, бабушек, дедушек и других предков. Вероятно, многие ученики обнаружат, что они являются потомками мигрантов, и это открытие поможет осознать, что миграция – это вполне нормальное явление и что человек становится мигрантом под воздействием самых разнообразных причин (урбанизация, колонизация малонаселённых территорий, депортация, поиски лучшей жизни и др.).

В результате обсуждений, посвящённых этнокультурной тематике, необходимо прийти к следующим заключениям:

- человеку порой свойственно оценивать характеристики иной этнической группы (язык, традиции, правила поведения, этикет и т.п.) с позиций своей культуры;

- человек, попадающий в иную этнокультурную среду, может испытывать «культурный шок» со всеми его последствиями;

- познание тонкостей иной этнической культуры – длительный процесс, поэтому нельзя спешить с выводами;

- личные суждения и мнения зачастую носят субъективный характер, и к ним нужно относиться с некоторой долей критичности; суждения о чём-либо нужно делать на основе глубокого изучения нескольких источников информации;

- на основании общения с небольшим количеством представителей какой-либо этнической группы нельзя делать обобщения и выводы обо всех членах этой группы;

- никогда не исходить из превосходства своей культуры над культурой других народов;

- осознавать, что эмоциональность может вести к снижению уровня рациональности суждений;



– необходимо демонстрировать доброжелательность, открытость к познанию чужой культуры и восприимчивость психологических, социальных и культурных различий.

**8. Упражнения, выполнение заданий** способствуют выработке различных умений детей, выявлению имеющихся у них знаний, представлений. Например, можно предложить учащимся:

– провести анализ школьного учебника, газетной статьи, чтобы выявить в них примеры стереотипов и убеждений по поводу отдельных культур;

– разработать несколько стратегий по преодолению этнических стереотипов;

– составить программу сокращения культурной дистанции между новым учеником из семьи мигрантов и остальными ребятами класса и др.

Предпочтительно, чтобы задания были открытого типа, т.е. не имели однозначных результатов их выполнения. Например, можно предложить учащимся разделить на подгруппы из 3–4 человек и представить ту или иную этническую культуру (страну) в символической форме с помощью рисунков, двигательных, музыкальных или словесных средств. Время работы 10–15 минут. Затем подгруппы по очереди демонстрируют свои образы-символы, не комментируя их. Дети из других подгрупп отгадывают, о какой стране или о каком народе «идёт речь», и поясняют, почему они так думают.

Можно также предложить детям составить кроссворд, вопросы к викторине, дидактическую игру с этнокультурной тематикой; разработать памятки, как вести себя в иной культурной среде; сочинить сюжет по мотивам народных сказок; изготовить макеты жилищ разных народов; найти общие элементы в орнаментах (традициях, языках, музыкальной культуре и т.д.); исследовать обряды, посвященные заключению брака (сбору урожая, рождению детей и т.д.); предложить версию происхождения конкретных культурных традиций; организовать и провести фольклорный концерт и многое другое.

В целом можно отметить, что использование активных методов обучения и воспитания в процессе формирования этнокультурной компетентности учащихся содействует тому, чтобы ребёнок занял активную личностную позицию и в полной мере мог проявить себя как субъект учебно-познавательной деятельности.

### **Литература**

1. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими : Тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – 2-е изд., стер. – М. : Генезис, 2001. – 112 с.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

*Татьяна Витальевна Поштарева – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь, Краснодарский край.*

## **Приёмы социогривой технологии (Мастер-класс)**

*В.М. Букатов*

Я получил письмо от педагогов Р.Н. Сюрвасевой и О.А. Самариной:

Здравствуй, Вячеслав Михайлович. Предлагаем Вашему вниманию конспект занятия по познавательному развитию в подготовительной группе. Очень бы хотелось не только узнать Ваше мнение, но и получить реплики-комментарии.

**Тема занятия «Внешнее строение человека».**

**Цель:** обобщить имеющиеся у детей знания о функциях органов, их значении для человека.

**Задачи:**

- обучать дифференцировать понятия «часть тела» и «орган»;
- расширять представления детей о значении тех или иных органов;
- развивать умение сравнивать,

анализировать, строить логические суждения;

- развивать эмпатию, желание и готовность помогать другим людям;

- воспитывать бережное отношение к своему организму;

- воспитывать партнёрские отношения;

- развивать диалогическое общение. [См. комм.: § 10. – В.Б.]

#### **Ход занятия.**

Воспитатель показывает картинку с изображением инопланетянина, который утверждает, что люди такие же, как инопланетяне, – те же туловище и голова. Педагог делает вид, что растерялся, и спрашивает у ребят: «Как нам доказать, что люди отличаются от инопланетян?» Дети отвечают: сравнить, найти отличия.

Ольга Анатольевна предлагает с помощью игры «Знатоки» вспомнить, из чего же состоит человек. Дети, передавая друг другу куклу-пупса, глядя друг другу в глаза, перечисляют, из чего состоит человек (из 15 ответов был всего один повтор). [См. комм.: § 1. – В.Б.]

Затем педагог предлагает с помощью подходящих к картинкам карточек (здоровые зубы, здоровые уши, здоровые глаза) поделиться на команды и выбрать капитана. [См. комм.: § 2. – В.Б.]

Детям предлагается назвать команды (можно самим, а можно использовать рисунки на карточках). Команды получили названия «Чистые уши», «Белые зубы», «Здоровые глаза». [См. комм.: § 3. – В.Б.]

**Задание 1** – общее для всех команд: найти отличия человека от инопланетянина. [См. комм.: § 4. – В.Б.] Первой справилась команда «Белые зубы». Вышли два ребёнка и перечислили все отличия. [См. комм.: § 5. – В.Б.] Добавления от других команд были только о цвете кожи и отсутствии волос.

Опять проблема: инопланетянин спрашивает, можно ли назвать одним словом всё, что перечислили дети.

Ребята такого слова вспомнить не смогли. Тогда Ольга Анатольевна сказала, что люди договорились называть всё перечисленное органами.

**Задание 2** (всем командам): где можно узнать об органах?

«Белые зубы»: спросить у взрослых.

«Чистые уши»: узнать в школе или прочитать в книгах.

«Здоровые глаза»: спросить у воспитателя или у родителей. [См. комм.: § 6. – В.Б.]

**Задание 3:** необходимо объяснить инопланетянину, для чего людям нужны органы и какие необходимо выполнять правила, чтобы сохранить их здоровыми.

Чтобы рассказы получились последовательными, детям была предложена модель.

«Чистые уши» рассказывали про глаза. *(Глаза нужны для того, чтобы смотреть, видеть, читать, любоваться красотой; чтобы можно было работать и помогать друг другу. Чтобы глаза оставались здоровыми, нужно их беречь: нельзя трогать грязными руками, смотреть близко и долго телевизор, лёжа читать, а ещё нужно проверять зрение у врача.)*

Рассказы других команд тоже получились довольно подробными. [См. комм.: § 7. – В.Б.]

**Задание 4** (творческое). Ольга Анатольевна сказала: бывает так, что человек здоров, но почему-то у него нет настроения (и показала картинку мальчика с грустным лицом). Что нам показывает, что человеку плохо или грустно?

Дети ответили, что это могут подсказать глаза, лицо, рот и т.д., т.е. мимика и жесты. Педагог предложила командам показать:

«Чистые уши» – удивление и огорчение;

«Белые зубы» – радость и стеснение;

«Здоровые глаза» – злость и испуг.

Все команды отлично справились с показом и обсуждением того, что показали другие.

**Задание 5.** Ещё раз посмотрев на картинку с мальчиком, ответить на вопрос: что может быть причиной плохого настроения и как этому можно помочь?

Ответы детей были самые разные: если он ушибся, то можно пойти рассказать маме; если поссорился с другом, то можно помириться; если что-то натворил, то нужно извиниться; если грустно одному, то можно посмотреть телевизор, послушать музы-

ку, позвонить другу и т.д. Проблема решена, и воспитатель картинку с грустным мальчиком меняет на весёлого. [См. комм.: § 8. – В.Б.]

В конце занятия Ольга Анатольевна предположила, что инопланетянину будет легче рассказать своим соплеменникам про всё, что он узнал, с помощью рисунков. Дети взяли листочки, на которых были нарисованы части тела (голова и туловище). Педагог загадывает загадки, а дети отгадывают и дорисовывают свои рисунки.

1) Любят мультики и сказки  
посмотреть у деток ... (*глазки*).

2) Хобот – это у слонёнка,  
ну а что же у ребёнка?

(*Нос*)

3) Дружит очень с ним живот,  
он смеётся – это ... (*рот*).

4) Две подружки на макушке  
любят слушать – это ... (*ушки*).

5) Карандаши и авторучки  
крепко держат наши ... (*ручки*).

6) То, что скусает наш рот,  
попадает всё в ... (*живот*).

7) Они шагают по дорожке  
босиком или в сапожках?

(*Ноги*)

– Кто же у вас получился? (*Человек*.) [См. комм.: § 9. – В.Б.]

– Как вы думаете, сможет ли инопланетянин рассказать о нас обитателям своей планеты и почему? (Дети вспоминают ход занятия.)

– О чём вы сегодня услышали впервые? (*Части тела – голова и туловище, а остальное – органы.*)

– Какие задания вам показались трудными? (*Не смогли назвать одним словом, из чего состоит человек, а остальные были лёгкими, потому что мы думали вместе.*)

## Ответные комментарии доктора пед. наук В.М. Букатова

Здравствуйте, уважаемые Раиса Николаевна и Ольга Анатольевна!

Спасибо за письмо, за рассказ-конспект, за интерес к социоигровому стилю обучения детишек. Конспект очень интересный. Я искренне порадовался. Видно, что коллектив

у вас продвинутый, что *шулешкинский интерес* к детям вам знаком. Надеюсь, что мои реплики-комментарии помогут вам и вашим коллегам осваивать новые рубежи профессионализма и делать жизнь ваших воспитанников более насыщенной, творческой и весёлой.

С пожеланием творческих успехов, находок, открытий и ожиданием новых посланий-рассказов

Вячеслав Букатов

## Перечень реплик-комментариев:

§ 1. О «Знатоках» и других вариантах «Волшебной палочки»

§ 2. О том, какие карточки будут «подходить», а какие нет

§ 3. О самоназвании детских команд

§ 4. О сюжетном обрамлении заданий

§ 5. О социоигровой пользе ограничений

§ 6. Об иллюзорной точности учебных формулировок и необходимости развивающих парадоксов

§ 7. Угодить взрослому или прыгнуть выше своей головы?

§ 8. О командных показах и смене ролей на занятии

§ 9. О загадках и разнообразии мизансцен по их отгадыванию

§ 10. Об учебных задачах и учительской зашоренности воспитателей

## § 1. О «Знатоках» и других вариантах «Волшебной палочки»

С интересом прочитал ваш вариант задания «Волшебная палочка». Я всегда за вариативность. Она открывает глаза на смысловые нюансы, мимо которых в других вариантах (включая исходные) мы проходили, не замечая или не придавая им особого значения. Поэтому советую время от времени возвращаться к «исходному варианту», чтобы увидеть как приобретённые, так и упущенные плюсы и обнаружить, например, возникшие минусы...

Перечислю, что меня несколько смутило (специально подчеркну, что всего лишь самую малость).

### 1.1. Куда стоит смотреть?

Из письма узнаём, что участники эстафеты передают друг другу куклу-пупса. При этом они должны смотре-

реть друг другу в глаза. Как-то это неестественно, неорганично...

Смотреть в глаза – это особое условие специальной игры со своими особыми игровыми результатами. Обычно это условие (для игроков любого возраста достаточно трудное) задаётся, когда надо перечислять что-то достаточно простое или само собой входящее на ум. Когда же человеку над чем-то надо *подумать*, то у него взгляд невольно уходит либо в себя, либо соскальзывает на какой-то случайный предмет. И тогда «смотреть в глаза» ему становится весьма затруднительно.

К тому же обычно в виде «волшебной палочки» передают случайный (и достаточно «нейтральный») предмет: если на одном занятии это карандаш-великан, то на другом – сложенный зонтик; если передавали пустую коробку, то в другой раз – один из тех лёгких стульчиков, на которых сидят. То есть сама «волшебная палочка» может быть нейтральной по отношению к заданию. И другое дело, когда «волшебная палочка» является своеобразной подсказкой. Тогда воспитателю выгодно внимание каждого ребёнка ситуационно концентрировать именно на «волшебной палочке», отыскивая в ней подсказку.

Например, по эстафете передаётся карандаш и все звучащие слова должны ему соответствовать (*именно ему*). Дети, рассматривая передаваемый карандаш, называют: карандаш простой... красный (о цвете его «рубашки»)... гранёный... поцарапанный... с буквами и т.д. Эстафета помогает каждому ребёнку, фокусируя взгляд на карандаше, находить новый вариант своего высказывания.

Поэтому если дети передают друг другу *пупса*, перечисляя, «что есть и у него, и у всех людей», то воспитателю лучше обращать внимание не на то, чтобы они в глаза друг другу смотрели, а на то, чтобы они получше на *пупса* *ялились*. Если ребёнок задумался, застрял, тормозит, то ему можно посоветовать повернуть *пупса* в руках, тогда какая-нибудь подсказка, глядишь, и обнаружится (например, пятка, локоть или затылок)...

### 1.2. Сколько делать заходов (конов или кругов)?

Из письма узнаём о пятнадцати ответах. Мало! Я не знаю, сколько на занятии было детей. Думается, «волшебная палочка» у вас сделала всего-то один-два круга. А надо бы – пять-шесть! Только тогда дети начнут и по-настоящему задумываться и называть не то, что «лежит на поверхности», а то, что на самом деле наконец-то вспомнили, обнаружили или сообразили, то есть «открыли» сами. При этом интерес всех детей к вариантам соседей-сверстников явно усилится.

А чтобы уровень трудности сделать комфортным и сократить время простоя-ожидания в очереди, эстафету лучше проводить по парам. Или по тройкам (что ещё лучше!). Каждая тройка получает *пупса*, вертит его в руках, договаривается о том, что им произнести (иногда у детей это получается почти без слов, что, по Евг. Евг. Шулешко, является высшим пилотажем), и дружным хором произносит свой вариант, передавая эстафету следующей тройке.

Часто на занятии «волшебная палочка» становится действительно *волшебной*. С ней многие дети начинают делать то, что в других «предлагаемых обстоятельствах» сделать не смогли бы. То есть *прыгать выше своей головы*.

Но если эстафета длится всего-то один круг, то никаких особых прыжков, прозрений, открытий (волшебства!) ждать не приходится...

### 1.3. О подсказках «из воздуха».

Идея «знатоков» оказалась заявленной в названии, но нереализованной в самой режиссуре задания. В том ничего особо страшного нет, но я остаюсь и на этом моменте, раз основная у нас с вами идея – повышение мастерства в конструировании и проведении социоигровых заданий. То есть их сконструировать и/или провести так, чтобы помочь маленькому человеку обнаружить в себе самую что ни на есть *взаправдашнюю* **МАСШТАБНОСТЬ**.

Итак, допустим, что на занятии мы объявили, что будем играть в «Знатоков». Поэтому предлагаем детям решить, кто из них и кем сейчас будет. Одни тройки (или пары) решают, что они **ЗНАТОКИ**, и поэтому уходят в



одну сторону. Другие тройки (пары) – в другую, к «НЕЗНАТОКАМ».

Далее знатоки по эстафете *называют*, «из чего же состоит и человек, и пупс». А «незнатоки» *показывают* (на себе или на других игрушках) названное знатоками.

После одного круга условие меняется: теперь «незнатоки» (которым можно работать уже не в парах-тройках, а *всем скопом*) проверяют качество знаний знатоков. Они хором называют 2–3 новых варианта, а знатоки показывают называемое на себе.

На третий круг очередь опять переходит к знатокам (которые, напомним, в отличие от «незнатоков», работают не скопом, а парами-тройками и строго по эстафете). Если у них заминка, ошибка или они «сдаются», то очередь опять переходит к «незнатокам», и т.д.

## § 2. О том, какие карточки будут «подходить», а какие нет

Отмечу, что многие учителя начальной школы любят на свои уроки приносить особые карточки, *подходящие* к изучаемой учебной теме. (Вообще-то этой темы я уже умудрился коснуться в комментарии, когда писал о «волшебной палочке», теперь же поговорим о деталях.) И учителя не жалеют времени на изготовление подобных карточек, потому что они выполняют предписывающе-запретительную функцию.

Дети смотрят на эти карточки и видят подсказку, какого ответа от них ждёт взрослый. И понимают, что все остальные варианты ответа – нежелательны. То есть воспитательница, услышав их, явно не обрадуется...

### 2.1. Интересное разнообразие.

Известно, что по-социоигровому делиться на рабочие группы можно (и нужно) по случайному принципу. Например, по любой считалочке. И карточки, как и считалочки, должны быть случайными.

И вообще, и считалочки, и карточки должны быть многоразовыми (то есть уже использованными на предыдущих занятиях). Тогда принцип случайности в глазах детей получает свой более законный статус, не зависящий от методического своеволия взрослого.

И вот, когда дети уже разделятся на команды, можно приступить к режиссуре раздачи карточек-заданий. Например, через посыльного от каждой команды. Посыльные вытягивают по заготовленному воспитательницей листочку (то есть таких карточек будет по одной на команду, а не на каждого ребёнка в команде, как это было в описанном занятии). Особо замечу, что выбором капитанов лучше не увлекаться; капитан в команде один на всё занятие, а вот посыльными смогут побывать все.

В рассказе почему-то ничего нет о том, как же карточки оказались в руках у детей. Надеюсь, что не сама воспитательница раздавала карточки детям.

По-социоигровому это может проходить самыми разными (и весьма интересными) способами. Особенно, если работа ведётся через посыльных. Например, посыльным, чтобы вытянуть карточку для команды, нужно куда-то залезть (или *под стол воспитателя*, или *на шведскую стенку*). А уж там из особого «сундучка» достать карточку-билетик (лучше, когда после того, как карточки достанут все, в нём ещё останется 3–4 «лишних» карточки-билетика).

Да, и вот ещё о чём. Если уж выбрали капитана, то стоит подумать о том, как его выделить. Косынкой ли на шее, шарфом или плащом на плечах. Бумажным ли колпаком или обручем из цветной бумаги, схваченным канцелярской скрепкой...

По идее, костюмированием можно выделять и сменных посыльных (что может обострить для некоторых детей необходимость подчиняться общему игровому правилу, тренируя в них выдержку, самодисциплину и/или «смирение»)...

### 2.2. Не формировать «комплексы неполноценности».

Я не понимаю, как на карточке можно глаз или ухо изобразить так, чтобы было понятно, что они «здоровые». Другое дело, если нарисовать два раза (то есть в сопоставлении: просто глаз и глаз воспалённый и/или в очках) – тогда будет понятно. А вот как эту мысль уловить без сопоставления – ума не приложу.

Но дети догадались, чего от них ждёт взрослый. И именно это ему и выдали, никак не соотнеся со своим опытом. А это уже не очень хорошо.

Вот я читаю: чистые уши, белые зубы – и понимаю, что для детей эти признаки не являются значимыми. Как с грязными руками – родители говорят, что у ребёнка руки грязные (потому что он, например, *изображая* котёнка, долго ходил по полу на четвереньках). Поэтому руки ему нужно вымыть с мылом. А ребёнок удивлён – опять родители всё выдумывают, ведь ладони остались чистыми...

Вспоминается ситуация и обратная. Педагог дополнительного образования, которая вела занятия для «домашних» детей, рассказывала, как она была шокирована поведением пятилетней девочки. Все увлечённо лепили фигурки из солёного теста. А она не могла. Как только руки оказывались слегка запачканными тестом, так девочка всё бросала и с криком неслась к раковине мыть их.

Руководительница была поражена поведением ребёнка. Она отмечала, что со стороны было видно, что в столь ненормальной реакции девочки повинны взрослые, которые искусственно навязали ребёнку подобную форму поведения, доведя его до неврасстенического абсурда...

То же можно сказать и о *белых* зубах. Если дети, 90% которых в этом возрасте имеют пигментный налёт на своих молочных зубах, начнут обращать на «белизну» зубов внимание, то число закомплексованных неврасстеников в подрастающем поколении значительно увеличится.

Взрослые (что родители, что воспитатели), исходя из каких-то своих ситуационных корыстей (например, стремления к поддержанию чистоты и порядка), частенько даже не подозревают, что становятся виновниками тех негативных последствий, которые потом будут отравлять большую часть жизни их маленьких воспитанников.

### § 3. О самоназвании детских команд

Однажды я обратил внимание, что если перелистать конспекты занятий или уроков, публикуемых в специальной литературе, то невольно

начинаешь поражаться той монотонной сусальности в названиях команд, которые дети выбирали якобы по своему усмотрению. (Правда, у вас на занятии подобной сусальности не было – что указывает на вашу методическую *продвинутость*, – но тем не менее совет по сочинению детьми командных названий может пригодиться).

#### 3.1. Хозяйское отношение.

Как-то пришёл я к одному из учителей-экспериментаторов – Сергею Владимировичу Плахотникову (он тогда четвёртый класс вёл), и когда на уроке математики командам нужно было придумать себе название, я вмешался в ход урока с таким предложением:

– Сегодня все имена ваших команд будут связаны с чем-то съедобным. Сначала в каждой группке все вспомнят, какое кушанье они любят. А потом группка решит, какое из этих блюд придётся по душе всей команде. По названию этого кушанья и будет называться ваша команда.

Тут мне Сергей Владимирович говорит, что сейчас все команды окажутся либо «жвачками», либо «мороженым». Но не тут-то было (жвачка оказалась одна, а о мороженом никто даже не вспомнил). Зато были «Шашлык», «Оладушки», «Пепси-кола», «Жевательная резинка» и «Макароны».

Можно представить, как по-хозяйски ощущали себя дети в таких «по-ихнему» вкусных окружающих обстоятельствах...

#### 3.2. Как выйти на непредсказуемость.

Но вернёмся к разбираемому рассказу. Допустим, у воспитателя уже заготовлены карточки, от которых он не собирается отказываться. Можно ли, используя их (какие есть!), избежать появления досадной «предписывающе-запретительной функции» (см. § 2)? Конечно. Для этого воспитателю нужно отважиться на некоторую непредсказуемость. Например, посыльный приносит в команду карточку, на которой нарисованы *белизной сияющие зубы*. Задание: вспомнить, с чем «дружит» то, что нарисовано. И для команды выбрать название из *НЕНарисованных друзей*, с которыми нарисованное дружит.



Для *зубов* это могут быть, допустим, и *язык*, и *щёки*, и *зубная щётка*, и *жевательная резинка*, и т.д.

При такой режиссуре возникает возможность появления незапланированных творческих импровизаций у детей и неожиданных педагогических открытий (и/или удивлений) у воспитателя. А стало быть, появится и возможность порассказывать друзьям о всяких забавных и поучительных ситуациях, случившихся на очередном занятии, в одном из рядовых заданий. Таких, как, например, выбор детьми названия для своей команды...

#### § 4. О сюжетном обрамлении заданий

Методическую продвинутость вашего детского садика видно и по тому, что воспитатели предпочитают давать одно задание на все группки-команды. Это очень правильно, так как создаёт благоприятные условия для детских индивидуальных сравнений и для выявления ими вариативности мнений, решений, ответов сверстников.

А вот в стремлении «сюжетно обрамить» учебное занятие можно подметить характерное для многих взрослых стремление к *внешней драматизации* как методическому украшательству. Воспитатели, желая облегчить себе работу, стремятся объединить учебные задания некой «красной нитью» – привнесённой извне сюжетной идеей. В выдумывании этого сюжетного хода (например, для проведения открытого занятия) воспитатель вкладывает все свои силы, всю свою креативность. И это помогает ему на самом открытом занятии чувствовать себя более уверенно.

Но всегда ли эти «сюжетные украшения» помогают самим детям чувствовать себя комфортно? С одной стороны, игровые сюжетные ходы явно возбуждают детский интерес. Но обычно они бывают полезны на занятии, когда возникли ситуационно и/или внезапно-импровизационно. Причём как для самих детей, так и для их воспитателя. То есть когда и дети, и взрослые оказываются равными перед новизной возникающего у всех на глазах – здесь-и-сейчас – сюжета.

И выдумать такой ход, на самом деле, не составляет труда. Сегодня на занятие (по ознакомлению ли с окружающей средой или по развитию речи – всё равно) приходит ЛИСИЧКА, завтра ИНОПЛАНЕТЯНИН. После-завтра – на что глаз упадёт – ТАБУ-РЕТКА (а почему бы и нет, чем хуже инопланетянина! Даже целых четыре ножки есть!).

Если новый сюжетный ход воспитатель будет выдумывать не в одиночестве (давая выход только своей креативности), а *вместе* со своими воспитанниками, то пользы от такого творческого сотрудничества во много раз больше, чем при пресловутом *методическом украшательстве* в виде некой внешней драматизации.

#### § 5. О социоигровой пользе ограничений

Если первая же команда, вышедшая выполнять задание, всё перечислила, так что другим уже ничего и не осталось, то «режиссуру задания» следует признать неудачной. А как сделать её удачной?

Например, ввести *ограничения*. Тогда всем командам будет о чём покумекать.

Скажем, найти отличия человека от инопланетянина на букву «Р» (ведь в *подготовительной группе* многие дети уже знают буквы). *Руки* назвать легко. Но если сообща подумать, то можно обнаружить и *ресницы*, и *рот*, и *родинку*. А то и ещё что-нибудь...

А вот отличия на букву «Б» вызовут затруднение, скорее всего, у всех. Зато на «Н» команды смогут опять посоревноваться в сообразительности, наперегонки добавляя к *ногам* и *ногти*, и *нос*, и *ноздри*...

#### § 6. Об иллюзорной точности учебных формулировок и необходимости развивающих парадоксов

Разговор воспитателя с детьми получился по-домашнему милым. Замечательны ответы детей, где можно узнать об органах (у взрослых, в школе, в книгах, у родителей). Но сейчас я хочу обратить внимание воспитателей на иллюзорную точность учебных формулировок. Взрослый стремился к точности, и ему кажется, что она

достигнута, но на занятии от предполагаемой точности частенько не остаётся и следа, потому что образный мир дошкольников диктует свою особую логику. И воспитатель должен прислушиваться именно к ней и в своих рассуждениях опираться именно на неё, а не на взрослую «железную логику».

Поясню на примере той ситуации, что была изложена в рассказе. Воспитатель, следуя своему конспекту, говорит, что всё, перечисленное детьми, можно назвать органами. Так ли это? Ведь дети называли и кожу, и волосы. Да и сами названия команд к органам имеют весьма сомнительное отношение – что ухо, что зубы.

Гораздо полезнее погружать детей в лабиринт парадоксов. Например, голова может быть «частью тела», а может – «органом понимания». Глаза – и «частью лица», и «органом зрения»...

В некотором смысле меня даже порадовала некоторая размытость (неточность) формулировок, использованных на занятии. Например, по эстафете все называли «из чего же состоит человек». Подчеркну, что не «из каких частей...» или «какие органы...» – подобная однозначность может привести к ошибочным, смешным и досадным недоразумениям и заблуждениям в представлениях детей. Когда же воспитатель и сам помнит об иллюзорности категоричных формулировок, то он и детей настраивает на диалектическую премудрость бытия: прежде чем что-то сказать, нужно подумать, а так ли это здесь-и-сейчас...

*(Продолжение следует)*

Вячеслав Михайлович Букатов – доктор пед. наук, профессор Московского психолого-социального института, член АПСН, г. Москва.

## Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников

*С.М. Машевская*

В настоящее время, когда возрождённая и обновлённая риторика вновь появилась в учебных заведениях, остро ощущается нехватка современных методик преподавания этого предмета, тем более что учебная аудитория значительно помолодела. **Как учить риторике детей младшего возраста? Какие методы и приёмы обучения будут соответствовать и поставленным задачам, и психофизиологическим возможностям детей?** Результатом поиска ответов на эти вопросы стала разработанная нами **программа «Риторика + театр»** для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Выбор театра как средства обучения обусловлен, во-первых, **традициями риторики**. Известно, что произнесение, последняя часть риторического канона, со времён Античности является практически важнейшим элементом красноречия. Марк Тулий Цицерон считал, что «ничто не поражает душу сильнее, чем произнесение речи: оно покоряет душу, отпечатлевается в ней, преобразует её, заставляет видеть оратора таким, каким он сам хочет казаться» [4, с. 283]. Подчёркивая значение произнесения для риторики, Цицерон писал, что «даже люди, лишённые дара слова, благодаря выразительному произнесению нередко пожинали плоды красноречия, а многие люди речистые из-за неумелого произнесения слыли бездарными» [Там же, с. 56].

Теория произнесения речи, традиционно с античных времён используя богатейший опыт, накопленный искусством театра, уделяла внимание двум разделам произнесения: владению голосом и владению телом. Техника речи, выразительность мимики, жестов, пластики оратора, умение

общаться с публикой, воздействуя на неё не только словом, но и богатством интонаций, ритмическим построением речи, – все эти качества вырабатывались посредством системы упражнений и декламаций (учебных ораторских выступлений). Кроме этого, в эпоху Возрождения в практике университетских театров и в школьных театрах протестантских и иезуитских учебных заведений в Западной Европе, а затем и в духовных академиях России XVI–XVII вв. использовались постановки спектаклей. Школьный театр ставил перед собой две основные задачи: обучение поэтике и риторике и религиозное просвещение актёров и зрителей.

Выдающийся педагог-гуманист XVII в. Я.А. Коменский считал театральные представления обязательными во всех классах. Среди законов хорошо организованной школы им сформулированы и законы о театральных представлениях, сообразно которым предполагалось, «чтобы каждый класс ежегодно четыре раза выставлял своих учеников на подмостки театра»; «чтобы, распределённое по различным ролям, было представлено всё, пройденное в течение триместра»; «чтобы самые торжественные представления давались в конце года, перед переводом из класса в класс» [3, с. 140]. Главной целью драматических представлений является, по мысли педагога, подготовка детей к тому, чтобы «благопристойно выполнять всякую роль и во всём вести себя непринуждённо». Коменский пишет, что «тех, кого в скором времени надо будет послать в общественную жизнь, следует приучать к тому, чтобы они умели прилично держаться в обществе и искусно подчинять себе выпадающие им на долю обязанности» [Там же, с. 88]. Поскольку жизнь тех юношей, кто предназначается для церкви, государства и школы, «должна быть посвящена беседам и действиям», театр – это естественное и эффективное педагогическое средство: «посредством примера и подражания юноши кратким и приятным путём приучаются наблюдать в вещах различные стороны, сразу отвечать на различные вопросы, искусно владеть мимикой, дер-

жать лицо, руки и всё тело сообразно с обстановкой, управлять своим голосом, изменять его» [Там же, с. 70].

Во-вторых, на выбор театра как средства обучения риторике детей младшего возраста повлияло то, что детям свойственна ранняя способность к драматическому переживанию, к продуктивному, естественному и оправданному действию. Именно поэтому театральная деятельность – одна из самых привлекательных для детей младшего возраста. Но их театр не может строиться на законах театра взрослых. Он должен быть **театром-игрой**. Учитывая психофизические особенности детей младшего возраста, их желание действовать, слабо развитое аналитическое мышление, ситуативность и диалогичность их речи, мы пошли путём развития художественно-игровой деятельности через обогащение театральным искусством сюжетно-ролевой игры. В программе «Риторика + театр» театральная деятельность является ведущим дидактическим средством.

**Методика театральной деятельности** состоит из следующих этапов: режиссёрский анализ сказки, знакомство детей со сказкой, освоение материала сказки по эпизодам, проигрывание всей сказки целиком, показ сказки зрителям, сочинение писем в сказку.

Первый этап – **режиссёрский анализ сказки** – это подготовительный к игре период, творческая работа самого педагога, взявшего на себя роль режиссёра. Опорой для неё послужат труды К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, А.Д. Попова, М.О. Кнебель, П.М. Ершова, Б.Е. Захавы, А.В. Эфроса и др. Эта работа, сделанная педагогом, должна быть достаточной основательной, чтобы поставить настоящий спектакль. Мы подчёркиваем серьёзное отношение к игре. Необходимо ответить на вопросы «о чём?», «зачем?», «какими средствами?» и «что было?», «как развивалось?», «куда пришло?». От того, насколько будут продуманы ответы, зависит целостность игры-драматизации, точность актёрских задач, которые надо подсказать детям, трактовка образов и выразительные средства для передачи ха-

ракторов. Конечный успех будет связан с тем, в какой мере нам удалось понять и прочувствовать материал сказки и увидеть будущий спектакль или игру-драматизацию.

Проиллюстрируем данный подход примером работы со сказкой «Колобок». Сказочное «жили-были» должно стать точным: «где жили?», «когда жили?», «как жили?». Как жили герои сказки? Сколь богаты были дед и баба? Зачастую ответ даётся сразу: они были очень бедные – ведь у них муки было всего две горсти. Но давайте прочтём сказку внимательнее. На чём замесила бабка тесто? – На сметане! Да ещё, в некоторых вариантах, изжарила колобок в масле! Значит, королева в хозяйстве есть, так же, как и амбары, и сусеки в них. Эти сведения дают режиссёру право сделать вывод: дед и баба вовсе не бедны. И колобок – это не единственная или последняя еда в доме. Возможно, что это лакомство после хорошего обеда. В зависимости от того, как мы отвечаем на заданные себе вопросы, меняется в нашем воображении обстановка дома, поведение деда и бабы. Естественно, что могут быть и другие прочтения. Главное, чтобы они БЫЛИ!

Важно погрузиться в сказку так, чтобы она захватила тебя целиком, и обдумать её во всех деталях и подробностях. Важно ответить для себя на вопросы «о чём?» и «зачем?» и... во время остановиться и не продиктовать своё решение детям. **Авторами игры-драматизации мы будем вместе с детьми!** Наша трактовка должна быть понятна детям того возраста, с которым мы работаем. На наш взгляд, важно услышать, что взволновало детей в сказке. И помочь им увидеть главное, ускользающее от их внимания. Ребёнок не сможет играть в то, что ему не понятно и не близко. Да и не захочет! Учитывая мнение детей, их возможности, мы и будем, по совету режиссёра А.В. Эфроса, «стремиться достичь достойного уровня в данной трактовке» [5, с. 48].

Итак, подчеркнём: заниматься постановкой любого по объёму текста без предварительного анализа нельзя! Впрочем, анализ текста на этом не прекращается, он будет продолжаться и на этапе «разведки умом» в беседе с детьми, и на этапе «разведки телом» во время самой игры.

Постоянно перемежая эти виды деятельности, педагог и дети будут создавать роли и «оживлять» сказку. Прделанная заранее работа по анализу текста, завершившаяся замыслом будущей игры-драматизации, позволит педагогу рассказать детям сказку так, чтобы она прозвучала для них по-новому.

Необходимой составляющей методики является **детский анализ сказки**, который в детском саду осуществляется в основном в неявной форме во время игры-драматизации. Начинаясь сразу «жизнь тела роли» обогащается необходимым поиском «жизни духа». Анализ, вплетённый в ткань игры, отвечает потребности ребёнка понять характер героя, для того чтобы его сыграть, и соответствует стремлению ребёнка немедленно действовать. В начальной школе мы используем социоигровые методики анализа. Это позволяет нам увлечь 8–9-летних детей серьёзным анализом текста и найти линии развития характеров, направить внимание юных актёров на поиски средств передачи различных состояний героев.

Приведём пример из игры по сказке Г.Х. Андерсена «Свинопас». Две группы детей (по 5–6 человек), сформированные случайным образом, получили задания. Первая группа – написать «в столбиках», каким был принц в начале сказки и каким стал в её конце. Вторая группа получила аналогичное задание, но по отношению к принцессе. Затем состоялась защита своих мнений. Представители групп зачитывали определения, оппоненты уточняли смысл непонятных характеристик, оспаривали те, с которыми были не согласны. Выяснилось, например, что определение *тщеславная*, данное принцессе, не понятно не только оппонентам, но и авторам характеристики. Уточнив в словаре русского языка С.И. Ожегова значение слова *тщеславная* (любит славу и кичливо выставляет свои достоинства), оппоненты не согласились с такой характеристикой принцессы, но авторы определения настояли на своём. А вот определение *злая* авторы портрета согласились заменить на *высокомерная* и *резкая*. Подробно разбирались дети и со значением слова *бедная*, определяющим принцессу в конце сказки. Уточняли, что оно, по мнению авторов, обозначает «нет ни гроша» или «ох,



как мне тебя жалко!». Сошлись на первом значении.

Не менее интересным было обсуждение качеств принца. Рассуждали по поводу характеристики *бедный*: насколько она уместна, если речь идёт о принце? В процессе обсуждения заменили определение *грустный* в начале сказки на *мечтательный*. Определение *влюблённый* возражений не вызвало. А вот характеристика *злой* в конце сказки трансформировалась в *обиженный* и «*вряд ли женится*».

Интерес, с которым шло обсуждение, глубина мыслей, высказанных детьми, полностью компенсировали немного нелепую, на первый взгляд, форму игры – «Заседание суда». Форма эта родилась на ходу. Активность детей нужно было как-то привести в упорядоченное состояние. Отсюда появились Ведущий заседание (учитель) и два Судебных пристава (ученики).

Дальнейший анализ происходил уже во время игры-драматизации, в соответствии с правилом К.С. Станиславского: «Актёр должен анализировать в действии». Если это правило важно для взрослого актёра, то для детей оно просто необходимо!

Ключевой особенностью нашей методики является то, что она позволяет придать деятельности театральной характер речевой деятельности. **Метод речевой импровизации**, основанный на естественном и оправданном действии в предлагаемых обстоятельствах, соответствует психологическому подходу к развитию речи детей, охватывает весь процесс порождения высказывания. Решая актёрскую задачу, ребёнок «рождает» текст реплики в момент игры, что позволяет ему **развивать речь, а не только память**. Развивается при этом и **стилистическое чутьё** – ведь реплика должна соответствовать не только ситуации, но и стилю сказки, и особенностям речи персонажа. Это вполне можно, так как проигрываемый эпизод невелик по размеру, а актёрские задачи, сформулированные педагогом, чёткие и ясные. Возможность импровизации позволяет сохранить естественность поведения, не даёт возникнуть страху неправильно произнесённого текста. Импровизация – один из приёмов сохранения игры. К тому же она разви-

вает внимание к речи партнёра, умение реагировать на услышанную, а не на ожидаемую реплику. Всё это отвечает задачам обучения риторике общения.

Процесс игры-драматизации по сказке имеет и другие принципиальные особенности. Важно то, что **мы никогда не занимаемся распределением ролей**. Осваивая сказку эпизод за эпизодом, мы позволяем **всем детям** сыграть в каждом эпизоде **все роли**. Таким образом, технология игры-драматизации позволяет каждому ребёнку, даже самому «слабому», проявить себя. И испытать удовольствие от того, что и у него тоже получилось!

В течение нескольких занятий мы проигрываем сказку по эпизодам, затем, соединив эпизоды, «оживляем» всю сказку целиком и играем в неё с разными составами актёров, но при обязательном условии: в игре должны быть заняты все дети. Подчеркнём ещё раз: это не спектакль. Это игра, в которой мы учимся слушать партнёра, строить реплики. Игра, которая помогает почувствовать другого человека. Игра, обогащённая эстетическим и духовным содержанием, которое привносят в неё театр и литература. Если игра-драматизация увлекла детей настолько, что хочется показать её зрителям, мы приглашаем на нашу игру родителей и друзей, и они увидят не только сказку целиком, но и любимые эпизоды, которые дети захотят показать дополнительно. Однако и на этом этапе чрезвычайно важно **«не потерять» игру!** Нельзя забывать, что не все дети готовы играть для других, но все любят играть для себя, ради того, чтобы просто играть. **Для ребёнка процесс творческой, развивающей игры-драматизации важнее продукта в виде спектакля.**

Отдельно необходимо сказать о роли педагога в театральной деятельности детей. В процессе игры-драматизации педагог видится нам в роли Сказочника, непрямого участника, а не только организатора игры. Он не вне сказки, он – внутри неё. На наш взгляд, эта роль замечательно подходит для педагога: ведь в ней возможно совмещение функций организатора и участника игры. Причём

организаторская роль органично вписывается в игровую, что даёт игре возможность развиваться свободно, без перерывов «на урок». Присутствие педагога внутри игры позволяет ему помогать детям выйти из трудной ситуации поиска средств для решения коммуникативной задачи, причём не путём суфлирования, а с помощью включения в диалог с персонажем, которого играет ребёнок. Это ведущий приём поддержки ребёнка в игре и творчестве.

Необыкновенно важна роль педагога в сохранении атмосферы сказки. По нашему глубочайшему убеждению, полноценное педагогическое влияние сказки – и обучающее, и воспитывающее – возможно лишь при условии сохранения в игре-драматизации её атмосферы, её духа. Для этого необходимо, чтобы **идея сказки, идея игры-драматизации** чувствовалась всегда! Играя каждый эпизод, мы помним о ней, постоянно проверяя, не сбились ли мы с пути истинного.

В результате обучения риторике через игру-драматизацию по сказке меняется отношение детей к публичному выступлению. Исчезают страхи, с ним связанные, снимаются мышечные зажимы, крепнет голос. Значительно улучшается умение слышать партнёра, учителя, понимать вопрос, заданный собеседником. В свою очередь, это приводит к тому, что мысль ребёнка движется в нужном для продолжения общения направлении. Занятия игрой-драматизацией способствуют развитию диалогической речи. Нами отмечены возросшие уровни воображения и фантазии, а также наблюдательности детей, что видно по их творческим работам. Возросшая креативность начинает проявляться в режиссёрской деятельности детей в процессе игры-драматизации, в том, что дети продолжают играть и после ухода педагога, и в сочинении новых сюжетов для игр. Но есть в работе со сказками особый результат – и он, на наш взгляд, самый важный – **влияние игры на личность ребёнка**. «Оживление» сказки даёт возможность посмотреть на самих себя со стороны. Например, увидеть в себе принцессу из сказки Андерсе-

на «Свинопас» и задуматься; начать размышлять о том, что для тебя самое главное в жизни и что такое жизнь вообще; поделиться мыслями с друзьями, ведь сейчас, в игре, это волнует всех! Рассказать о наших открытиях другим, когда мы пригласим на игру друзей! Нам очень близка мысль, высказанная В.М. Букатовым и А.П. Ершовой: «Диалектика живого обучения связана с отношением учителя к учебной теме как к предложению для бессловесного обучения чему-то другому, непреходящему, общечеловеческому. Тогда работа учителя становится искусством, помогающим детям жить полноценно и насыщенно» [1, с. 81]. Следовать этому принципу совсем не просто, но хочется идти именно в этом направлении, способствуя воспитанию духовно развитой и риторически грамотной личности.

В далёком XVII в. Я.А. Коменский не случайно назвал книгу пьес «Школа-игра». «Весь мой метод, – писал он, – направлен на то, чтобы школьная подневольщина превратилась в забаву» [2, с. 64]. Для нас сегодня это ещё один веский аргумент в пользу того, чтобы использовать в преподавании риторики театральную деятельность.

### Литература

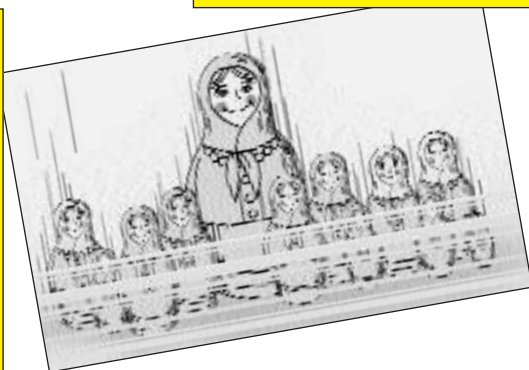
1. Букатов, В.М. Я иду на урок : Хрестоматия игровых приёмов обучения : кн. для учителя / В.М. Букатов, А.П. Ершова. – М., 2002.
2. Коменский, Я.А. Автобиография / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч. ; в 2-х т. ; т. 1. – М. : Просвещение, 1982.
3. Коменский, Я.А. Законы хорошо организованной школы / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч. ; в 2-х т. ; т. 2. – М. : Просвещение, 1982.
4. Цицерон, М.Т. Брут / М.Т. Цицерон // Три трактата об ораторском искусстве / Под ред. М.Г. Гаспарова. – М. : Наука, 1972.
5. Эфрос, А.В. Репетиция – любовь моя / А.В. Эфрос. – М., 1993.

Светлана Михайловна Машевская – канд. пед. наук, Шуйский государственный педагогический университет, г. Шуя, Ивановская обл.



## Интегрированное воздействие на физическое и психическое состояние дошкольников с задержкой психического развития

Н.А. Фомина,  
С.Ю. Максимова



Современная система образования в силу как объективных, так и субъективных условий во многом ущербно влияет на состояние не только соматического, но и психического здоровья детей. Увеличение числа различных образовательных программ приводит не только к интеллектуальному развитию детей, но и к тому, что дети уже в условиях детского сада становятся жертвами гипокинезии. Как правило, гипокинезия сопровождается уменьшением мышечных усилий, затрачиваемых на удержание позы, перемещение тела в пространстве, физическую работу. В этих условиях переоценить значение физической культуры невозможно.

Особенно велико это значение для детей, имеющих стойкие нарушения в состоянии здоровья и требующих специальных условий для воспитания и обучения. Одну из таких групп составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Психологи рассматривают их состояние как пограничное между нормой и патологией, которое при отсутствии коррекционно-профилактических мероприятий может привести к необратимым последствиям. При определённых средствах и методах воздействий отклонения в физическом и психоэмоциональном состоянии детей поддаются коррекции, что способствует восстановлению их социального статуса. Важная роль здесь принадлежит физической культуре, тем более что в структуре потребностей и интересов дошкольников двигательная активность занимает одно из ведущих мест. Вместе с тем занятия физической культурой в условиях детского сада едва ли обеспечи-

вают воспитанникам необходимый объём двигательной активности.

На базе дошкольного образовательного учреждения № 325 г. Волгограда (заведующая Л.С. Лобода, инструктор по физическому воспитанию Г.О. Безина) ведётся экспериментальная работа по внедрению рациональных средств и методов физического воспитания для детей с ЗПР. Принципиальной новизной разрабатываемых педагогических технологий является комплексное воздействие на физическое и психическое состояние детей с целью укрепления их здоровья, коррекции поведения, развития жизненно важных качеств, оптимизации эмоционально-волевой сферы и улучшения адаптации к условиям социума. Подбирается и апробируется состав средств физической культуры, способствующий развитию ребёнка в сфере так называемого практического интеллекта (восприятие и переработка информации, реакция на изменение ситуации, оперативное решение задач). Подбор методов оздоровления, обучения и коррекции создаёт благоприятные предпосылки для управления процессом развития физической и психической сферы ребёнка.

Один из вариантов экспериментальных физкультурных занятий приводится ниже.

### «Профессии наших мам»

*Физкультурное занятие  
для дошкольников 5–6 лет с ЗПР*

#### Задачи занятия:

1. Обучать технике нашагиваний на степ-платформу. Совершенствовать способность к удержанию равновесия.

2. Развивать координацию движений, психомоторные способности, силовые качества.

3. Развивать у детей воображение, воспитывать уважительное отношение к труду взрослых. Закреплять знания о профессиях.

**Необходимый инвентарь:** картинки или куклы, демонстрирующие профессии учителя, повара, врача, продавца, кондуктора, инженера; кондукторская сумка, гимнастическая скамейка, мешочки с песком по два на каждого ребёнка.

**Подготовка зала:** по периметру зала расставлены картинки или куклы, изображающие различные профессии. В середине зала стоят стульчики в виде длинного трамвая, стойки, длинная скамейка. В том месте, где будет магазин, сложены мешочки с песком.

## **I. Подготовительная часть.**

### **1. Построение, приветствие.**

Педагог беседует с детьми, задаёт им вопросы о том, кем работают их мамы. Затем сообщает, что сегодня дети будут играть в профессии их мам.

### **2. Ходьба по кругу:**

- на носках;
- на пятках;
- с высоким подниманием колена.

Во время ходьбы держать спину прямо, смотреть перед собой, движения выполнять под энергичный счёт.

### **3. Бег по кругу:**

- обычный;
- приставными шагами правым и левым боком.

Во время бега соблюдать дистанцию, следить за безопасностью детей.

### **4. Ходьба с восстановлением дыхания:**

- 1–2 – поднять руки через стороны вверх, вдох;
- 3–4 – опустить руки вниз – выдох.

## **II. Основная часть.**

### **1. Общеразвивающие упражнения. Профессии наших мам.**

Педагог вместе с детьми останавливается перед каждой картинкой и выполняет движения, имитирующие различные профессии. Остановка и распределение детей для выполнения упражнений – произвольные.

#### **1) Учитель.**

а) Исходное положение (и.п.) – руки перед грудью;

1–2 – отвести правую руку в сторону;

3–4 – и.п.;

5–8 – то же в другую сторону (учитель объясняет задание);

б) и.п. – основная стойка (о.с.);

1–4 – погрозить указательным пальцем правой руки;

5–8 – то же левой рукой (строгий учитель).

Упражнения выполнить 8–10 раз.

#### **2) Повар.**

а) И.п. – о.с.;

1–4 – имитация чистки картошки правой рукой;

5–8 – то же левой рукой;

б) и.п. – о.с.;

1–4 – правой ладонью стучать по левой (кисти напрячь);

5–8 – то же другой рукой (имитация рубки овощей);

в) и.п. – о.с.;

1–4 – выполнять круговые движения правой рукой (мешаем суп);

5–8 – то же левой рукой;

г) имитация пробы супа, его соления, снова пробы.

Упражнения выполнить 2–4 раза.

#### **3) Продавец.**

а) И.п. – стойка ноги врозь, руки в стороны;

1–2 – наклон вправо;

3–4 – то же влево (весы продавца);

б) и.п. – о.с.;

1–2 – присесть;

3–4 – встать и поднять руки вверх (продавец раскладывает товар на полках);

в) имитация приёма денег и выдачи товара.

Все упражнения выполнить 8–10 раз.

#### **4) Инженер.**

а) И.п. – раскрытые ладони перед лицом;

1–8 – водить глазами направо-налево (чтение книги);

б) и.п. – руки вперёд;

1–8 – имитация пальцами работы на клавиатуре компьютера.

#### **5) Врач.**

Дети распределяются парами, один из них врач, другой пациент.

«Врач» осматривает горло «больного», слушает у него дыхание, делает записи на листочке (указательным пальцем правой водит по ладони левой руки). Затем дети меняются ролями.

Все упражнения выполнить 2–4 раза.

#### 6) Кондуктор.

Дети садятся на стульчики (в трамвай). Педагог выполняет роль кондуктора: он идёт вдоль ряда стульчиков и «продаёт» билеты пассажирам.

а) И.п. – сидя, руки на коленях;

1–2 – встать, руки на пояс;

3–4 – и.п.;

б) и.п. – сидя, ноги врозь;

1–2 – встать и, наклоняясь вправо, поднести кисть к глазам;

3–4 – то же с другой руки (посмотреть, скоро ли остановка).

Все упражнения выполнить 8–10 раз.

#### 2. Сколько дел у мамы!

При помощи игры на развитие памяти и внимания «Запомни и повтори» выбираются продавец и кондуктор. Правила игры: педагог показывает детям два раза двигательное задание:

1–8 – хлопки над головой;

9–16 – приседания;

17–24 – прыжки: ноги врозь, ноги вместе.

Дети, выполнившие задание без ошибок, выбираются на роли кондуктора и продавца. Они занимают места в «магазине» и в «трамвае».

1) Мама едет с работы в трамвае.

Кондуктор одевает сумку и продаёт билеты пассажирам. Педагог вместе с детьми выполняет движения:

а) и.п. – сидя, руки на коленях;

1–2 – встать, руки на пояс;

3–4 – и.п.;

б) и.п. – сидя, ноги врозь;

1–2 – встать и, наклоняясь вправо, поднести кисть к глазам;

3–4 – то же с другой руки (посмотреть, скоро ли остановка).

Все упражнения выполнить 8–10 раз.

2) Мама идёт через парк.

Ходьба по извилистой дорожке на носках (вокруг стоек).

Выполнить 2–3 раза.

3) Мама покупает продукты в магазине.

Продавец продаёт детям товар (хлеб, молоко и т.д.) – мешочки с песком. Дети, выстраиваясь в очередь, «покупают» продукты. Во избежание простоя можно выбрать 2–3 продавцов.

4) Мама идёт по узкому мостику через лужу.

Ходьба по скамейке на носках, руки с грузом в стороны.

Выполнить 2–3 раза.

5) Мама поднимается пешком по лестнице на 5-й этаж.

Степ-нашагивания на скамейку:

а) и.п. – стоя лицом к скамейке;

1–2 – шаг на скамейку с правой ноги;

3–4 – спуститься на пол с правой ноги;

б) то же с левой ноги.

Выполнить по 16 нашагиваний с каждой ноги.

6) Мама готовит ужин.

а) И.п. – о.с.;

1–4 – имитация чистки картошки правой рукой;

5–8 – то же левой рукой;

б) и.п. – о.с.;

1–4 – правой ладонью стучать по левой (кисти напрячь);

5–8 – то же другой рукой (имитация рубки овощей);

в) и.п. – о.с.;

1–4 – выполнять круговые движения правой рукой;

5–8 – то же другой рукой (мешаем суп);

г) имитация пробы супа, его соления, снова пробы.

Все упражнения выполнить 2–4 раза.

#### III. Заключительная часть.

##### 1. Игра «Где бывали, что видали?»

Один из детей выходит из зала, а остальные договариваются, какую профессию мам они будут показывать движениями. Можно выбирать те, которые были использовались на занятии, а можно и другие. Водящий входит и спрашивает: «Где бывали, что видали?» Дети ему отвечают: «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем!» Дети выпол-

няют движения, а водящий должен по ним угадать профессию.

**2. Речедвигательная гимнастика** под стихотворение «Мама спит, она устала».

Педагог читает стихотворение и движениями показывает его содержание. Выполнить 2 раза.

**3. Педагог** беседует с детьми о том, что маму нужно беречь и любить, помогать ей справляться с домашними делами.

Можно под декламацию стихотворения убрать весь инвентарь. Воспитатель имитирует спящую маму, а дети, стараясь не шуметь, убирают зал.

*Наталья Александровна Фомина – доктор пед. наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры;*

*Светлана Юрьевна Максимова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, руководитель экспериментальной площадки МОУ д/с № 325, г. Волгоград.*

## **Интегрированные подходы к развитию творческого потенциала дошкольников**

*Т.П. Дьячкова*

Происходящие в обществе изменения ставят перед дошкольной образовательной системой задачу обновления содержания воспитания ребёнка. Особую важность приобретает при этом гуманизация педагогического процесса, ориентация педагога на личность ребёнка, изменение характера общения с ним, формирование у него творческой самостоятельности.

В дошкольном возрасте закладываются основы художественно-образного мышления, эстетический и художественный вкус, вырабатывается эстетический идеал. Дошкольники способны фантазировать, они любознательны, пытливы, и эти качества необходимо совершенствовать.

Задачи по снижению психоэмоционального напряжения и импульсивности, развитию двигательных и игровых навыков, а также творческих способностей можно решать на интегрированных занятиях. Цель таких занятий – ввести детей в мир искусства, непреходящих ценностей, ознакомить их с шедеврами мировой и отечественной культуры.

В этой деятельности эффективным считаем использование программы «Синтез искусств» (автор О.А. Куревина) и учебно-методического комплекта «Путешествие в прекрасное» (авторы О.А. Куревина, Г.Е. Селезнёва). Занятия по данной программе представляют собой занимательные импровизации, в которых каждый ребёнок может проявить себя творчески, индивидуально. Знакомство с различными видами искусства, танцевальные импровизации, музыкальные загадки, сочетание речи и движения – всё это способствует поддержанию внимания и эмоционального настроя детей на занятиях.

Регулярные встречи с авторами, методистами Образовательной системы «Школа 2100» позволяют педагогам чётко следовать концептуальным требованиям, методически точно выполнять задания и соблюдать дидактические принципы, а регулярные методические семинары на базе ДООУ № 54 «Алёнушка» (г. Химки Московской области) создают условия для творческого роста педагогов, для обмена опытом, являются своего рода профессиональной и творческой мастерской.

Реализации интегративного подхода в приобщении детей к прекрасному могут способствовать различные общественные и творческие организации: музыкальные и художественные школы, кружки, самодеятельность детей и взрослых. Участие в деятельности дошкольных коллективов создаёт условия для включения соци-

ального компонента в образование детей дошкольного возраста. В частности, в работе ряда дошкольных образовательных учреждений принимает участие культурно-образовательный центр «Классика» (худ. руководитель Н.В. Ставцева).

Музыкально-театральный абонемент центра «Классика» включает в себя разнообразные программы, например: «В мире ударных инструментов», «Тайны балета», «Волшебная скрипка», «Мистер гобой», «Русские народные танцы», «В мастерской художника», балет П.И. Чайковского «Щелкунчик», «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского и др. Дети с огромным удовольствием смотрят и слушают представления. Они узнают, как художники работают над подготовкой спектакля, из какой ткани шьются костюмы, как называется обувь балерины, знакомятся с балетными терминами, познают разнообразие ударных инструментов и способы игры на них, имеют возможность поиграть сами. Каждый раз после концерта дети зарисовывают увиденное, а потом комментируют свои рисунки. Педагоги и родители также становятся участниками творческих мероприятий: они участвуют в обсуждениях программ, помогают детям закрепить полученные впечатления об увиденном и услышанном.

Продолжением концертов являются дидактические игры, которые помогают вызвать рефлексивную реакцию на эмоциональные переживания. Игра «Сказочный мир балета» знакомит с балетами П.И. Чайковского «Щелкунчик», «Спящая красавица», «Лебединое озеро». Игра «Три кита» учит различать основные музыкальные формы: марш, песню, танец, способствует развитию произвольного внимания и зрительного восприятия образа. Игра «Театр настроения» предназначена для эмоционального и интеллектуального развития детей. Познавательная игра «Музыкальный словарь» объясняет музыкальные понятия и помогает запомнить их, развивает память, внимание, расширяет кругозор.

Для целостного развития ребёнка в современных условиях необходимо интегрировать все формы

художественно-творческой деятельности: и занятия, и возможности близкого социума (деятельность художественных школ и клубов), и работу творческих центров. Всё это в совокупности и даст желаемый эффект – счастливого, здорового, развитого ребёнка.

В качестве иллюстрации к сказанному приведём музыкальное занятие в подготовительной группе.

#### **Тема занятия «Зима».**

**Цель:** формирование восприятия различных видов искусства, воспитание в детях чувства красоты.

#### **Задачи:**

- учить различать характер музыкальных произведений, оттенки настроений;
- научить рассматривать произведение живописи и воспринимать его содержание в целом;
- формировать речевую активность как средство коммуникативной деятельности;
- совершенствовать звуковысотное и ритмическое восприятие музыки;
- учить выкладывать ритмический рисунок песни, приобщать к элементам нотной грамоты;
- эмоционально подготавливать детей к созданию собственного образа (в танцевальной импровизации);
- развивать воображение, фантазию, творческие способности детей через импровизацию.

**Материалы:** картина «Зимний лес» (художник В.С. Никаноров), аудиозапись музыки П.И. Чайковского «Зимние грёзы», картинки с изображением Мажора и Минора, нотоносец с нотами, музыкальные инструменты: металлофоны, треугольники, звоночки, молоточки и др.; серебристый дождик, снежки.

В зале выставлены детские рисунки зимней тематики.

#### **Ход занятия.**

Дети входят в зал, здороваются с гостями песенкой «Здравствуйте, гости дорогие!».

Музыкальный руководитель:

– Дети! Посмотрите в окно: какое сегодня прекрасное зимнее утро! Природа зимой так красива! Деревья укрыты пушистыми белыми одеждами, снег серебрится и сверкает на солнце.



Под голубыми небесами  
Великолепными коврами,  
Блестя на солнце, снег лежит;  
Прозрачный лес один чернеет,  
И ель сквозь иней зеленеет,  
И речка подо льдом блестит.

Эти замечательные стихи о красавице-зиме написал поэт Александр Сергеевич Пушкин. А композитор Пётр Ильич Чайковский музыкальными звуками изобразил зимнюю картину и назвал её «Зимние грёзы». Послушайте отрывок из этого произведения.

Звучит аудиозапись.

– Расскажите, какую по характеру музыку вы услышали. (*Грустную, задумчивую, протяжную.*)

– В миноре или в мажоре звучала музыка? (*В миноре; показывают картинку.*)

– Как звучала музыка – forte или piano? (*Piano.*)

– Какую картинку вы себе представляли, слушая музыку?

– Какое настроение вызвала у вас эта музыка?

– Я знаю, что вы учили стихи о зиме. Какое по настроению стихотворение подойдёт к этой музыке?

Дети читают стихотворение И. Сурикова «Зима»:

Белый снег пушистый  
В воздухе кружится  
И на землю тихо  
Падает, ложится.  
И под утро снегом  
Поле забелело,  
Точно пеленою  
Всё его одело.  
Тёмный лес что шапкой  
Принакрылся чудной  
И заснул под нею  
Крепко, непробудно...  
Божьи дни коротки,  
Солнце светит мало,  
Вот пришли морозцы  
И зима настала.

– Как вы думаете, зима всегда бывает такая тихая и задумчивая? (*Зима бывает разная.*)

– Как рассказывает о зиме поэт? (*При помощи слова.*)

– Как передает зимнее настроение композитор? (*При помощи звука.*)

– Художники тоже воспевали красоту зимней природы. Посмотрите на репродукцию картины «Зимний лес». К какому жанру живописи она относится? (*Это пейзаж.*)

– Как вы определили? (*Художник изобразил природу.*)

– Какой колорит использовал художник в своей картине? Холодный или теплый? (*Холодный.*)

– Настроение картины мажорное или минорное?

– Какое настроение вызывает у вас эта картина? Почему?

– К каким стихам, прозвучавшим сегодня, эта картина больше подходит по настроению?

– Представьте себе, что вы оказались в зимнем лесу. Какие звуки там можно услышать? (*Треск сучьев, стук дятла, звон лыдинок и т.д.*)

– Подумайте и выберите подходящие для этого музыкальные инструменты.

Дети импровизируют на металлофоне, треугольнике, звоночках, трещотках, молоточках.

– Что вам напоминают эти звуки? Они звучат тяжеломерно, грозно, мрачно или звонко, игриво, таинственно, сказочно?

– Сказка – это волшебство. Вот и серебристые снежинки ожили и закружились в танце.

Танец-импровизация снежинок под песню «Серебристые снежинки» (музыка и слова А. Варламова). Танец может быть исполнен учащимися хореографической студии.

– В лесу все тропинки замело. Как много снега! А какая же зима без снеговиков?

Мальчики исполняют «Танец снеговиков» под песню «Снеговик» (музыка О. Макушиной, слова Г. Мовчана).

– А теперь можно поиграть в снежки.

Под бодрую музыку дети исполняют динамический этюд «Игра в снежки».

Детям предлагается пофантазировать, придумать свой образ, свою зимнюю картинку под музыку П.И. Чайковского «Зимние грёзы» (1-я часть).

Танцевальная импровизация под музыку П.И. Чайковского.

– Зима дарит нам яркие впечатле-



ния, а художникам, композиторам, поэтам – вдохновение. Попробуйте дома, вспомнив музыку П.И. Чайковского, передать свои впечатления в собственном произведении – музыкальном, танцевальном, стихотворном. Может быть, кто-то сочинит песенку. На следующем занятии посмотрим и послушаем, что у вас получилось.

*Татьяна Порфирьевна Дьячкова – музыкальный руководитель ДОУ № 54 «Алёнушка», г. Химки, Московская область.*

## Использование творческих игр на музыкальных занятиях с дошкольниками

*Н.Г. Вьюниченко*

Где для детей польза, там же для них должно быть и удовольствие.

*М. Монтень*

Многие программы по музыкальному воспитанию строятся по линейному принципу, предполагающему прежде всего систематичность и последовательность в освоении знаний, формировании умений и навыков. Однако, по мнению психологов, в частности швейцарского психолога Жана Пиаже, интенсивные занятия могут подавлять интуитивное, ассоциативное мышление, столь естественное для ребёнка-дошкольника и необходимое в творческой деятельности. Современные школьные методики направлены на развивающее обучение, предполагающее наличие у детей абстрактного мышления. Но если ребёнок мыслит образами конкретных предметов и абстрактное мышление у него не сформировано, тогда его обучение по развивающей программе становится проблематичным.

Возникает дилемма: либо творчески развивать детей, либо вооружать их музыкальными знаниями, навыками и умениями. Решение только одной из этих проблем ведёт к перекосу в гармоничном развитии ребёнка. Следовательно, нужно объединить обе задачи. Один из вариантов такого решения – **творческая музыкальная игра**. Именно творческая игра является ведущим видом деятельности в программе эстетического воспитания дошкольников О.А. Куревиной, соединяющей разные виды искусств [3].

В своей работе я использую три вида творческих игр: двигательные и двигательноречевые; синестетические полихудожественные игры и игры-импровизации.

**Двигательноречевые игры.** В эту группу творческих игр входят двигательные игры, направленные на формирование «осмысленной» моторики (А.В. Запорожец). Особое внимание уделяю двигательным играм, направленным на развитие мелкой моторики рук.

Дети очень любят двигательные игры с использованием «звучащих жестов» (термин Г. Кеетман): хлопков, шлепков по бёдрам, груди, притопов ногами, щелчков пальцами. Звучащие жесты – не только носители определённых тембров, они помогают детям освоить ритм, который осознаётся и запоминается только в движении. К. Орф утверждал, что звучащие жесты темброво-ритмической работы в сочетании с речью и движением не имеют аналогов по творческим возможностям.

Часто в практике обучения детей музыкально-ритмическим движениям применяется тренажно-механический принцип – так называемый принцип «управляемости без осязаемости и осмысленности» [1]. Поэтому очень эффективным приёмом закрепления навыков выразительного движения будет чередование музыкального и словесного «аккомпанемента».

Навыки ритмического движения закрепляю, используя ритмизированный текст: потешки, детские стихи со смешным сюжетом, скороговорки. Такой текст вызывает интерес детей, что эффективно сказывается

на развитии навыков выразительного движения и выразительного чтения.

Двигательно-речевые игры многофункциональны. Они играют важную роль в восприятии музыки. Речь тесно соприкасается с музыкой благодаря своей звуковой природе. Выразительность языка музыки во многом сходна с выразительностью речи. Е.Н. Назайкинский отмечает, что «на развитие дифференцированного восприятия музыки большое влияние оказывает речевой опыт ребёнка, в частности интонационно-речевой опыт». Психолого-педагогические исследования показали важность активизации интонационно-речевого опыта в музыкальном воспитании дошкольника. Это не только развивает эмоции ребёнка, но и формы их выражения голосом (т.е. готовит «инструмент» для одного из основных видов детской музыкальной деятельности – пения), а также обогащает и совершенствует интонационный слух, необходимый для полноценного восприятия музыки.

В содержание работы на речевом этапе я включаю голосовые развивающие игры, речевые зарядки, игры и упражнения.

**Игры – пластические импровизации.** Эти музыкальные игры дают детям разнообразные эмоционально-двигательные впечатления и используются как обязательное дополнение к разделу «Слушание музыки».

Приём «двигательного уподобления эмоционально-образному содержанию музыки» (О.П. Радынова) побуждает детей к передаче характера музыки в каждый момент её звучания и является наиболее универсальным и действенным средством развития эмоциональной отзывчивости, музыкального мышления, творческого воображения ребёнка. Часто к музыкальным произведениям я сочиняю сказочные либретто, которые помогают детям лучше слышать и передавать в образных движениях характер музыки. Применение этого приёма способствует развитию положительного эмоционально-оценочного отношения к музыке, творческой активности, увлекает детей.

Любая творческая игра синкретична. Она совершенствует различные качества личности ребёнка (музыкальные, творческие, психологические, интеллектуальные, социальные, коммуникативные). Таким образом, типовое музыкальное занятие, в которое включены творческие игры, фактически является комплексным. Такое занятие решает принципиально новые образовательные задачи, дополняющие задачи музыкального воспитания.

Предлагаю варианты использования творческих игр в различных видах музыкальной деятельности на занятиях музыкой в подготовительной группе детского сада.

## **I. Раздел «Слушание музыки».**

**Сказочное либретто к произведению Э. Грига «Шествие гномов».**

**Цель:** учить детей слышать и передавать в движениях выразительные интонации, динамические, темповые особенности, изменение характера звучания.

*Педагог (перед звучанием музыки):* Гномы бывают разными – добрыми и не очень, весёлыми и мрачными. В Норвегии, откуда родом композитор Э. Григ, который написал эту музыку, эти сказочные существа часто бывают суровыми, неприступными. Каждый день гномы отправляются в горы на поиск драгоценных камней. Они всегда очень спешат, им всегда некогда. Вперёд их ведёт самый суровый гном, а самый маленький и самый весёлый всегда отстаёт. (Звучит музыка.) Однажды летним утром, не замечая ничего вокруг, гномы отправились в горы. (Первая музыкальная тема звучит более приветливо.) Маленький гном, как обычно, отставал.

– Что это там такое нарядное, яркое, красивое? – всё чаще стал оглядываться гномик. (Звучит вторая, светлая музыкальная тема.) – Да это же цветок! – Гном не удержался и сорвал прекрасный цветок. – Какой красивый! – любовался он. – Братцы гномы, смотрите, что у меня есть!

Гномы зачарованно передавали цветок друг другу и любовались им.

(Светлая музыка обрывается, звучит первая тема.)

– Мы тратим время зря! – старший гном со злостью смял и выбросил яркий цветок. – Вперед, в горы!

Гномы вновь встали друг за другом, и отряд отправился дальше. Маленький гномик грустно вздохнул и бросился догонять товарищей.

## II. Раздел «Пение».

### 1. Речевая игра «Шутка».

*Цель:* развивать у детей навык головного высокого звучания, формировать рефлекторное дыхание.

*Педагог:* Представьте, что вы, как собаки в цирке, не можете говорить и петь «по-человечьи», а только «по-собачьи», послушно и радостно выполняя приказы «дрессировщика» (педагога).

*Педагог:* Приветствую, друзья!

*Дети:* Ав-ав!

*Педагог:* Спокойнее, не напрягаться! По одному мне откликаться!

*Дети (по одному):* Ав-ав! Ав-ав! Ав-ав! Ав-ав! Ав-ав!..

*Педагог:* Ну что ж, у вас весёлый нрав. На месте шагом марш! Песню запевай!

*Дети («поют» на мотив знакомой маршевой песни):* Ва-ва – ва-ва-ва!..

*Педагог:* На месте стой!

*Дети:* Ав-ав!

### 2. Речевая игра «Ножницы».

*Цель:* активизировать работу диафрагмы, формировать чёткую дикцию.

*Педагог:* Резкими, короткими движениями пальцев руки разрежьте воображаемую бумагу. Сопровождайте движение пальцев (ножниц) звуками «чик».

Чикайте: чик! чик! чик! чик! – медленно (принаравливайтесь).

– Чик-чик-чик-чик-чик-чик! – быстрее (принаровились).

– Чик! – чикнули в последний раз.

## III. Раздел «Элементарное музицирование».

### Игра «Часы».

*Цель:* развивать у детей чувство ритма через различные виды эстетической деятельности.

Дети образуют внешний и внутренний круги. «Музыканты» находятся в центре. Дети во внешнем

и внутреннем кругах ритмично проговаривают потешку. «Музыканты» играют на разных инструментах.

На стене часы висели:

«Тик-так, тик-так!»

(*Играют на деревянных кубиках.*)

Тараканы стрелки съели:

«Хрум-трак, хрум-трак!»

(*Звучит трещотка.*)

Мыши гири оторвали:

«Дёрг-бом, дёрг-бом!»

(*Звук тарелок.*)

И часы ходить не стали:

«Динь-стон, динь-стон».

(*Звук треугольника.*)

Тр-р-р-р-р...

(*Звучат все инструменты.*)

Во внешнем круге дети под звучание потешки движутся приставными шагами, хлопая в ладоши в такт шагам, во внутреннем – щёлкая пальцами. В конце потешки дети в обоих кругах замирают в различных позах: часы сломались.

## Литература

1. Кудрявцев, В. Инновационное дошкольное образование : опыт, проблемы и стратегии развития / В. Кудрявцев // Дошкольное образование. – 1997. – № 7, 10, 12 ; 2000. – № 4.
2. Куприна, Н.Г. Полихудожественная игра в музыкальном развитии ребёнка / Н.Г. Куприна // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 10.
3. Куревина, О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста / О.А. Куревина. – М., 2003.
4. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972.
5. Савкова, З.В. Как сделать голос сценическим : Теория, методика и практика развития речевого голоса / З.В. Савкова. – М., 1975.

Неля Георгиевна Вьюниченко – музыкальный руководитель ДОУ № 8, г. Усть-Илимск, Иркутская обл.

## Формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста

(На материале обучения английскому языку)\*

В.В. Хвойнова

Статья посвящена проблеме формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. Автор убеждён, что основными средствами развития устойчивого интереса к предмету являются игровая деятельность и двигательная активность. В статье даётся описание некоторых приёмов данных видов деятельности. Результаты их использования свидетельствуют о постоянном росте уровня развития детей.

**Ключевые слова:** обучение дошкольников английскому языку, познавательный интерес, игровая деятельность, двигательная активность, развитие.

В педагогике и психологии среди различных психологических феноменов, принимаемых за мотив или побуждение к учебной деятельности, ведущее место занимает познавательный интерес. В специальной литературе представлено большое разнообразие определений понятия интереса. В Педагогической энциклопедии он рассматривается как «потребностное отношение к миру, реализуемое в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания, развертывающееся преимущественно во внутреннем плане» [6, с. 276]. Г.И. Щукина отмечает, что «интерес можно назвать избирательной направленностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности» [8, с. 11]. «Возникновение познавательной активности в значительной степени стимулируют различные игровые ситуации, при которых эта активность возрастает более чем в два раза», – к такому выводу пришёл А.М. Матюш-

кин на основании своих исследований [4, с. 14]. То, что игра является основным видом деятельности дошкольника, отмечает Л.С. Выготский. Он пишет, что «игра – это... путь к саморазвитию, совершенствованию личности, расширению кругозора» [1, с. 18]. «Игра вызывает качественные изменения в психике ребёнка», – считает В.С. Мухина [5, с. 122]. «В совместной игре дети учатся языку общения, учатся согласовывать свои действия с действиями другого, учатся взаимопониманию и взаимопомощи» [5, с. 120].

Опытно-экспериментальная работа в нашем детском саду подтверждает, что именно игра является одним из самых необходимых педагогических условий формирования познавательного интереса при обучении иностранному языку. (Об опыте проводившегося нами эксперимента рассказывалось в № 7 журнала «Начальная школа плюс До и После» за 2007 г.)

Необходимо отметить влияние не только игровой деятельности, но и двигательной активности на формирование и повышение познавательного интереса к предмету. В педагогике утвердилось мнение, что для интеллектуального развития детей необходимы специальные «сидячие» занятия. Часто детей стараются удержать на стульях, даже если они не хотят сидеть. В.А. Шишкина, основываясь на наблюдениях, замечает, что многие дети уже на четвертой-пятой минуте «сидячего» занятия начинают отвлекаться. Вернуть их внимание общепринятыми методами редко удаётся. «Основной причиной такого поведения дошкольников является то, что воспитатели недооценивают роль двигательного анализатора в речевом развитии малышей», – считает В.А. Шишкина [7, с. 15]. Учёные рекомендуют педагогам использовать движения как важнейшее средство умственного развития детей.

На занятиях по иностранному языку мы убедились, что любое использование игровых приёмов и двигательной активности пробуждает интерес

\* Тема диссертации «Формирование познавательного интереса к иностранному языку детей старшего дошкольного возраста». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Н.Д. Неустроев.

дошкольников к предмету. С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. Игры помогают сделать процесс обучения иностранному языку интересным и увлекательным. Чувство равенства, атмосфера увлечённости дают детям возможность преодолеть стеснительность, скованность, снять языковой барьер, усталость. В любой вид деятельности на занятии можно внести элемент игры. Например, упражняясь в запоминании цветов, дети угадывают, карандаш какого цвета спрятан у учителя за спиной. В более сложной игре дети называют предметы, которые могут быть того или иного цвета. Учитель спрашивает на английском языке, что может быть красного (жёлтого, белого и т.д.) цвета. Дети отвечают сначала на русском языке, но по мере увеличения лексического запаса переходят на английский язык. В другой игре учитель выбирает цвет в одежде кого-либо из детей и предлагает остальным угадать, что это может быть. Дети должны внимательно посмотреть на одежду своих товарищей и найти отгадку. Все указания даются на английском языке. Детям легко и интересно играть в эту игру [3, с. 43].

Мы проводим подвижные игры с использованием животных, названия которых начинаются с изучаемого звука. Вот одна из них [9]:

Rabbit Hopping,  
Hop, hop, hop!  
Up and down I hop.  
Right foot, left foot,  
Hop, hop, hop! Hop, hop, hop!  
Don't stop, stop, stop.  
Come on! It's fun  
To hop, hop, hop!

Овладение игровыми возможностями обучения лучше начинать с заданий, связанных с двигательной активностью. Они, как правило, доступны, азартны, порой смешны и забавны. В них доминирует механизм деятельного и психологически эффективного отдыха. Кроме того, такие задания и упражнения помогают избавиться от формалисти-

ки и скуки, служат мостиками от одного вида деятельности к другому, создают ситуацию успеха и снятия психологической напряжённости. Разучивая звуки, мы играем и используем движения. При знакомстве со звуком мы пальчиком рисуем его в воздухе. Если во время проведения игры дети слышали изучаемый нами звук в начале слова, они должны хлопнуть в ладоши. В более сложной игре дети указывают движением руки, где этот звук находится: в середине, в конце, в начале слова – или он отсутствует в слове [9]. При запоминании цифр мы тоже используем движения: хлопаем в ладоши, щёлкаем пальчиками, топаем ножками, стучим пальчиками ног по полу, а иногда выполняем некоторые действия одновременно.

На наших занятиях дети не сидят постоянно на стульях. Первые два занятия мы проводим на ковриках. Ребёнок может занять удобное для него положение. Занятия проходят с частой сменой деятельности, с использованием элементов двигательной активности, которая присутствует в подвижных играх, в песнях с движениями, в физкультминутках, в некоторых методических приёмах, заданиях и упражнениях. Мы поём песни с использованием движений, например такие [2, с. 33]:

Put your right hand in,  
Take your right hand out.  
Put your right hand in  
And shake it all about.  
Do the hokey-cokey  
And turn around.  
That's what it's all about.  
Oh, hokey-cokey-cokey,  
That's what it's all about.

(Left hand, right foot, left foot,  
right ear, left ear, nose.)

Мы читаем стихи с движениями, изображая животных, другие предметы и различные действия [2, с. 37]:

I have a hare,  
I have a bear.  
My toys are here,  
My toys are there.  
I have a horse,  
I have a fox,  
I have a brown cow.



I have a hen,  
I have a chick.  
And I am playing now.

Очень полезно проводить во время занятий физкультминутки, во время которых мы используем различные движения на расслабление, позволяющие снять усталость, внести разнообразие в ход занятия и сконцентрировать внимание детей на дальнейшую работу, например: потрите ушки, щёчки, носик и т.д., потрясите пальчиками, ручками, плечиками и т.д. Все указания даются на английском языке.

Двигательная активность во время занятий доставляет детям неподдельную радость, раскрепощает их поведение и оживляет общение.

Психологические и познавательные способности детей при поступлении в нашу школу можно оценивать как средние. Однако под влиянием углублённого и интенсивного обучения, при постоянном использовании игровой деятельности и элементов двигательной активности общее развитие, интеллектуальный и психосоциальный уровень развития дошкольников постоянно растёт. Кроме того, у детей повышается работоспособность, ответственность, учебная дисциплина. Анализ готовности к обучению за все годы нашей работы даёт высокие результаты. В физическом развитии дети, занимавшиеся английским языком, по сравнению с детьми из обычных групп более активны, склонны к быстрой реакции, они собраннее, общительнее, более коммуникативные и раскрепощённые.

Мы систематически проводим анализ тестирования детей по уровню развития при поступлении в группу английского языка и по итогам первого и второго года обучения. При тестировании мы опираемся на трёхуровневую диагностику (высокий, средний, низкий уровни), разработанную М.А. Васильевой, В.В. Гербовой и Т.С. Комаровой в программе воспитания и обучения в детском саду. В тестировании принимали участие 20 детей.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что с

осени 2006 г. по май 2008 г. высокий уровень развития вырос на 15%, средний уровень снизился на 10%, а показатель ниже среднего уровня снизился на 5%. В целом уровень развития детей постоянно растёт.

Используя собственный опыт работы по программе «Школа завтрашнего дня», дополняя её разработками российских авторов, мы создали свою программу по углублённому обучению английскому языку в раннем возрасте. По этой программе мы успешно работаем уже девятый год.

### Литература

1. *Выготский, Л.С.* Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 17–23.
2. *Доля, Г.* Happy English / Г. Доля. – СПб. : Химера, 2000.
3. *Куликова, И.* Мы учим английский : кн. для учителя / И. Куликова. – М. : Росмэн, 1996.
4. *Матюшкин, А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
5. *Мухина, В.С.* Психология дошкольника / В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975.
6. Российская педагогическая энциклопедия ; в 2-х тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1.
7. *Шишкина, В.А.* Движение + движение : кн. для воспитателя дет. сада / В.А. Шишкина. – М. : Просвещение, 1992.
8. *Щукина, Г.И.* Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Щукина. – М., 1972.

*Виктория Валерьяновна Хвойнова – воспитатель, учитель английского языка МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 11 "Подснежник"», г. Якутск, Республика Саха (Якутия).*

## Преимственность дошкольного и начального образования

И.М. Веденеева,  
Л.И. Хохлова

Предшкольное образование направлено на выравнивание стартовых возможностей для детей старшего дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения, с целью обеспечить им доступ к получению качественного образования при поступлении в школу.

На занятиях по подготовке детей к освоению основ грамоты мы учим проводить звуковой анализ слова, различать гласные, твёрдые и мягкие согласные звуки, ориентироваться в звуковой структуре слова, подбирать слова к предложенным моделям, различать гласные буквы и объяснять правила написания гласных после мягких согласных звуков.

Процесс звукового анализа предполагает:

1) умение выделять устойчивые смысловоразличительные единицы – фонемы из звукового потока слова на основе их слухопроизносительной дифференциации;

2) овладение учебным (умственным) действием, заключающимся в последовательном, по порядку выделении всех звуков в составе слова.

Разрешить эту задачу помогают дидактические игры, поскольку их основная цель – обучающая. В ходе дидактической игры ребёнок должен правильно выполнить предложенное задание, а игровая ситуация, сказочный персонаж или кукла помогают ему в этом. Важно, чтобы каждая из игр имела завершённую структуру и включала такие основные структурные элементы, как игровая задача (замысел), содержание, игровые действия, правила, результат (итог) игры.

Приведём примеры игр, цель которых – выделение гласных из ряда других звуков, а также выделение ударного гласного из начала слова.

### 1. «Весёлый Антошка».

Дети сидят полукругом. Появляется Антошка с деревянными ложками и раздаёт их детям. Организуется оркестр «Весёлый Антошка». Дети, отстукивая заданный ритм, проговаривают сочетания из звуков [а]: *а-ааа, аа-а*. Антошка с помощью детей определяет, сколько звуков а в этих сочетаниях.

### 2. «Кто самый внимательный?»

Учитель-логопед называет слова, а дети поднимают нужный символ, если услышат в них первый звук [а] или [у]: *утренник, абрикос, диван, Оля, укроп, антилопа, кот, уши, апельсин*.

### 3. «Живые звуки».

Каждый ребёнок надевает медальон с картинкой, изображающей предмет, название которого начинается со звука [а] или [у]. Играет тихая музыка. Учитель-логопед называет сочетания типа *ау, аау, ууа*, а дети «соединяются», образуя «живые» цепочки звуков. «Контролёр» проверяет правильность выполнения задания.

### 4. «Волшебный мешочек».

**Цель:** тренировать детей в различении звуков [с] и [ш].

**Оборудование:** «волшебный» мешочек, игрушки небольшого размера, названия которых включают соответствующие звуки.

**Ход игры.** Логопед предлагает детям по очереди достать игрушки из «волшебного» мешочка, назвать их и определить наличие звука [с] или [ш] в их названиях. Победителями становятся те дети, которые правильно выполнили задание.

### 5. «Найди ошибку».

**Цель:** упражнять детей в определении количества слогов в слове.

**Оборудование:** изображение поезда с тремя вагонами, на каждом из которых начертана слоговая схема слова (одно-, двух- и трёхсложные слова), предметные картинки.

**Ход игры.** Логопед знакомит детей с необычным поездом. У него три вагончика, в которых «едут» картинки. Однако поезд отправляется до следующей станции только в том

случае, если слова – названия картинок соответствуют эмблемам (слоговым схемам слов), начертанным на вагончиках. Если поезд не едет, значит, надо искать ошибки. Дети под руководством логопеда находят ошибки и исправляют их, перемещая картинки из одного вагончика в другой.

#### 6. «Собери игрушки».

*Цель:* тренировать детей в определении места звука [с] в слове.

*Оборудование:* набор игрушек, три коробки с прикрепленными к ним схемами звукового состава слов.

*Ход игры.* Детям предлагается внимательно рассмотреть и назвать набор игрушек. Затем логопед просит детей разложить игрушки по трём коробкам в соответствии с прикрепленными к ним схемами звукового состава слов.

#### 7. «Бусы».

*Цель:* упражнять детей в подборе слов разного слогового состава.

*Оборудование:* фрагменты нанизанных на шнуры бус (по количеству детей в группе).

*Ход игры.* Логопед показывает детям части бус, нанизанные на шнуры (фрагменты состоят соответственно из одной, двух и трёх бусинок), и предлагает подобрать слова, в которых было бы столько частей (слов), сколько бусинок на шнуре. Если ребёнок даёт правильный ответ, его часть бус соединяют с другими. Логопед поощряет детей, ответивших правильно, подчёркивает, что благодаря им бусы получились такими длинными.

#### 8. «Кубик».

*Цель:* упражнять детей в определении количества звуков в слове.

*Оборудование:* кубик с разным количеством кружков на гранях.

*Ход игры.* Логопед предлагает детям поиграть с кубиком. Дети по очереди бросают кубик и определяют, сколько кружков выпало на его верхней грани. Затем среди картинок на доске ребёнок должен выбрать такую, в названии которой столько звуков, сколько кружков было на грани кубика. Выигрывают те, кто выполнил задание верно.

**В 1-м классе** учитель на каждом уроке обучения грамоте и чтения работает над звукопроизношением, дикцией, правильным употреблением слов в речи. Каждый урок начинается с артикуляционной и дыхательной гимнастики, интонационной разминки, разучивания и чёткого проговаривания скороговорок и чистоговорок.

#### I. Артикуляционная гимнастика.

1. «Хоботок». Вытянув вперёд губы трубочкой, образовать «хобот слоника».

2. Проговаривание звуков [и–у]. Варианты: шёпотом, про себя.

3. «Качели».

4. «Вкусное варенье».

#### II. Дыхательная гимнастика.

1. Счёт от 1 до 10 с усилением громкости.

2. Счёт от 10 до 1 с уменьшением громкости.

3. Счёт с повышением тембра голоса и с понижением.

4. «33 Егорки» («Как на горке, на пригорке стоят 33 Егорки: раз Егорка, два Егорка» и т.д.)

5. «Задуй свечу».

6. «Проколотый мяч» (ш-ш, с-с).

#### III. Интонационная разминка.

Класс делится на две команды. Проговаривается диалог с правильной интонацией:

– Расскажите про покупки!

– Про какие про покупки?

– Про покупки, про покупки, про покупочки свои.

#### IV. Дидактические игры.

##### 1. Угадай звук.

*Цель:* отработка чёткости артикуляции.

2. «В скороговорках не ошибаются».

*Цель:* отработка чёткости артикуляции.

Примерный материал:

Мама мылом мыла Милу, не любила Мила мыло.

Лара у Вали играет на рояле.

Ученица-озорница получила единицу.

У ежа ежата, у ужа ужата.

Во дворе горка, под горой норка.

Сеня – незнайка, а Зина – зазнайка.

3. «Отгадай букву».

*Цель:* закреплять зрительные образы букв у детей; развивать у них пространственное воображение.

*Оборудование:* листы бумаги с незавершёнными изображениями букв.

#### 4. «Вставь нужную букву».

*Цель:* тренировать детей в выполнении операций по звукобуквенному анализу слов.

*Оборудование:* карточки с написанными на них словами, игрушка дед Буквоед.

*Ход игры.* Учитель показывает детям карточки с написанными на них словами, в которых пропущены буквы, и объясняет детям, что некоторые буквы в словах съел дед Буквоед. Дети отгадывают, какие это буквы.

#### 5. «Кто больше?»

*Цель:* развитие умения слышать звук в слове и соотносить его с буквой.

*Оборудование:* набор пройденных букв, предметные картинки.

#### 6. «Вертолина».

*Цель:* развитие умения подбирать слова, начинающиеся на заданный звук.

*Оборудование:* два фанерных диска, наложенных друг на друга, – на нижнем диске написаны буквы, верхний диск вращается, в нём вырезан узкий, шириной с букву, сектор; фишки.

*Ход игры.* Ученики по очереди вращают диск. На какой букве останавливается прорезь, на такой звук ученик должен назвать слово. Правильно выполнивший задание получает фишку. В конце игры количество фишек подсчитывается, выявляется победитель.

Одним из необходимых элементов занятия или урока являются физкультминутки. В их качестве можно использовать разнообразные подвижные игры. При этом педагог с учётом состояния детей (прежде всего, степени их утомлённости) может включать или не включать в игру дидактическую задачу. На наш взгляд, целесообразно предусматривать разные варианты организации и проведения в процессе занятий физкультминуток и оперативно выбирать тот или иной вариант. Опыт показывает, что

при закреплении хорошо знакомого речевого материала дети с интересом воспринимают дидактическую задачу в контексте физкультминутки и активно участвуют в подвижных играх.

Приведём примеры нескольких таких игр (в качестве целей указаны главным образом дидактические задачи).

#### 1. «Перебеги дорожку».

*Цель:* развитие слухового внимания, фонематического восприятия.

*Ход игры.* Детям предлагается встать в шеренгу. Педагог произносит слова, близкие по звучанию (*лягушка, подушка, кукушка, хлопущка, ватрушка; дочка, кочка, точка, бочка, ночка* и т.п.). При произнесении определённого слова, например *подушка*, дети должны перебежать «дорожку» (ковёр). Игра повторяется несколько раз. При этом учитель может использовать разные наборы слов.

#### 2. «Найди свой домик».

*Цель:* тренировать детей в соотношении первого звука в названии слова с изображением одной из гласных букв (А, О, У); развитие зрительно-моторной координации у детей.

*Оборудование:* три стула-«домика», к каждому из них прикреплено изображение одной из трёх букв – А, О, У; предметные картинки.

#### 3. «Перейди через болото».

*Цель:* упражнять детей в определении заданного звука в составе слова – названия предмета, развивать двигательную активность.

*Оборудование:* большие зелёные круги («кочки»); предметы, игрушки (руль, ракета, рыбка, шар и проч.).

#### 4. «Собери букет».

*Цель:* тренировать детей в составлении слов из заданных букв.

*Оборудование:* картинки со стилизованным изображением цветов разной формы и окраски, в центре каждого цветка – буква.

Таким образом, разнообразные игры, отдельные игровые ситуации и действия могут быть использованы педагогом на разных этапах фронтальных занятий и уроков. В отдельных случаях, чаще всего в ходе заня-



тий по закреплению и обобщению изученного материала, создаётся так называемое игровое поле, причём единая сюжетная линия проходит через все этапы занятия. Это вызывает у детей огромный интерес и оживление, способствует оптимизации процесса обучения.

Предложенный выше материал может быть использован воспитателями, учителями-логопедами и учителями начальных классов в повседневной работе, потому что сознательное оперирование звуковой стороной языка, его элементами и их отношениями начинается при обучении дошкольников или первоклассников звуковому анализу как предпосылке обучения чтению и письму. Следовательно, успех обучения ребёнка в начальных классах во многом определяется тем, как он овладевает звукобуквенным анализом, базирующимся на чётких, устойчивых, достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слов.

#### Литература

1. Алтухова, Н.Г. Научитесь слышать звуки / Н.Г. Алтухова. – СПб. : Лань, 1999.
2. Гризик, Т.И. Развитие речи и подготовка к обучению грамоте : метод. пос. для педагогов / Т.И. Гризик, Л.Ф. Климанова, Л.Е. Тимошук. – М. : Просвещение, 2006.
3. Журова, Л.Е. Обучение грамоте в детском саду / Л.Е. Журова. – М. : Педагогика, 1978.
4. Игры в логопедической работе с детьми : кн. для логопеда / Под ред. В.И. Селивёрстова. – М. : Просвещение, 1994.
5. Шаехова, Р.К. Методические рекомендации к Программе дошкольного образования / Р.К. Шаехова. – Казань : РИЦ «Школа», 2008.
6. Эльконин, Д.Б. Как научить детей читать / Д.Б. Эльконин. – Изд. 2-е. – М. : Знание, 1991.

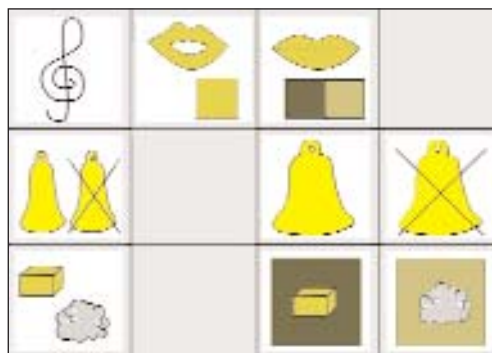
## Игровые приёмы обучения звуковому анализу и синтезу

Л.В. Омельченко

Звуковой анализ и синтез слогов и слов – один из этапов коррекционно-образовательной работы с детьми, который вызывает наибольшие трудности. Детям сложно на слух определить наличие или отсутствие какого-либо звука в слове, сосчитать количество звуков и определить их последовательность в слове или в слове.

Включение игровых приёмов на занятиях по обучению грамоте помогает детям овладеть звукобуквенным анализом, создаёт предпосылки для развития фонематического восприятия.

Для обозначения звуков мы традиционно используем три цвета: красный – для гласных, синий – для твёрдых согласных, зелёный – для мягких согласных, и изображения ваты (мягкие согласные) и кирпича (твёрдые согласные), что значительно облегчает ознакомление дошкольников с терминами «твёрдый согласный звук» и «мягкий согласный звук». При характеристике звуков используем схему с открывающимися окошками\*.



Ирина Михайловна Веденеева – учитель начальных классов МОУ СОШ № 6;  
Любовь Ивановна Хохлова – учитель-логопед детского сада № 1, г. Бавлы, Республика Татарстан.

\* Приносим автору и читателям свои извинения в связи с тем, что технические условия не позволяют нам воспроизвести указанные цвета. По этой же причине мы вынуждены отказаться от публикации большинства рисунков.



Сначала нужно определить, есть преграда для воздуха, когда мы произносим звук, или нет, для этого пробуем звук спеть. Если звук поётся, значит, он гласный. Открываем окошко, где ротик поёт, видим, каким цветом обозначается гласный звук, и понимаем, что про него больше ничего говорить не нужно. Если звук не поётся, есть преграда для воздуха, значит, он согласный. Открываем окошко и видим, что согласный звук может быть обозначен синим или зелёным цветом, поэтому нужно продолжить его характеристику. Слушаем горлышко, определяем, глухой звук или звонкий, открываем соответствующее окошко. Затем определяем, какой «характер» у звука – твёрдый или мягкий, открываем нужное окошко и обозначаем звук соответствующим цветом.

Сначала ведётся работа над гласными звуками, а когда дети научатся выделять и хорошо различать их, переходим к согласным звукам.

В своей работе мы используем пособие «Город звуков». Его населяют ожившие звуки – гномы. Гласные, например, выглядят так:



У каждого гномика есть фонарик с символом звука. На колпачке гномика изображена буква, которая обозначает этот звук.

Варианты игр с использованием гномов:

1. «Подари картинки». Дети получают картинки-«подарки» и распределяют их между гномами в зависимости от того, какой звук есть в слове.

2. «Нарисуем подарки гномам». Дети выбирают, к какому гно-

мику они пойдут в гости, и рисуют ему подарок.

Использование настенного панно «Город звуков» позволяет:

1) закреплять умения характеризовать звуки, соотносить звуки и буквы, запоминать графический образ буквы;

2) определять звук на слух в слове, слове, фразе;

3) различать звуки по гласности – согласности, твёрдости – мягкости, звонкости – глухости;

4) развивать словесно-логическое мышление, память, внимание, пространственную ориентацию, упражнять в употреблении слов *над, под, между, справа, слева*.

У каждого звука есть свой домик с окошком, в котором можно увидеть его портрет (букву, которая обозначает этот звук) или его гостей (картинки, в названии которых есть этот звук). У каждого звука есть адрес: улица Гласная, Твёрдая, Мягкая, Глухая, Звонкая или площадь Парная. Номером дома служит символ артикуляции: положение губ и языка при произнесении звука. На втором этаже домика живут звонкие согласные, их символ – колокольчик (при изготовлении панно «Город Звуков» мы использовали адаптированные модели артикуляции, разработанные В.И. Акименко).

Варианты использования панно «Город звуков»:

1. При знакомстве с новым звуком на занятиях по подготовке к обучению грамоте. Характеризуя звук, мы совместно с детьми определяем его адрес, рисуем на доске модель артикуляции, определяем, на каком этаже живёт звук, какого цвета его домик, будет ли на его домике колокольчик. После этого дети ищут домик звука на панно. В окошке мы видим портрет звука и переходим к показу его графического образа – буквы.

2. Игра «Собираем звуки». У детей «домики звуков», у логопеда картинки с данными звуками в названиях предметов. Дети называют картинки и помещают их в нужный домик.

3. Игра «Позови звук домой». Вариант без буквы в окошке: дети зовут звук домой, ориентируясь на модель артикуляции. Вариант, когда в окош-

ке видна буква: дети помогают звуку найти свой домик: «П-п-п», «А-а-а» и т.д.

**4. Игра «Где живёт звук?».** Логопед называет звук, дети ищут его домик и объясняют, почему звук живёт в этом домике.

**5. Игра «Подели картинки».** У детей «домики звуков» и предметные картинки. Логопед рассказывает историю о том, что к звукам пришли гости, но никак не могут найти нужный домик. Дети называют картинки и помещают их в нужный домик.

**6. «Нарисуем портрет знакомых звуков (букв) и разложим их в домики».**

**7. «Кто больше слов придумает для своего звукового домика?»**

Для ознакомления детей со схематическим обозначением звуков речи и обучения звуковому анализу используем пособие «Поезд». Оно похоже на настоящую игрушку, но вагоны в нашем поезде необычные. Зелёные вагоны мягкие (из поролоновой губки) – они обозначают мягкие согласные, синие вагоны твёрдые (сделаны из картона) – они обозначают твёрдые согласные. На любой из вагонов можно повесить колокольчик, если звук звонкий. Это пособие очень нравится детям, они с удовольствием проводят звуковой анализ слов с его помощью и составляют их схемы.

Пособие «Звуковой куб» несложно в изготовлении. На его гранях изображены символы для характеристики звуков (гласный, согласный глухой твёрдый, согласный глухой мягкий, согласный звонкий твёрдый, согласный звонкий мягкий). Ребёнок бросает кубик и по заданию логопеда называет звук или слово, в котором есть данный звук.

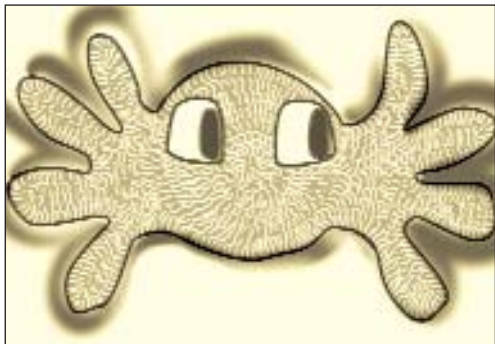
С помощью «звуковых кубиков» можно составить схему слова. На начальных этапах обучения звуковому анализу используем только кубики красного, синего и зелёного цветов. Дети подготовительной группы используют при составлении схемы слова весь набор кубиков, где на гранях добавляются символы звонкости и глухости (колокольчик и перечёркнутый колокольчик). Если потрясти кубик с нарисованным на нём коло-

звон (внутри кубика находятся скрепки), если же кубик с перечёркнутым колокольчиком, то слышен глухой звук (внутри кубика сахар-песок).

Пособие «Звуковая карусель» устроено следующим образом. Два круга (один меньше другого) соединены в центре так, что маленький круг можно вращать. На большом круге нарисованы символы для характеристики звуков (гласный, согласный, согласный глухой твёрдый, согласный глухой мягкий, согласный звонкий твёрдый, согласный звонкий мягкий), на маленьком – предметные картинки. Логопед предлагает прокатить какую-либо картинку на карусели. Дети выделяют первый звук в слове и поворачивают маленький круг к соответствующему символу, затем выделяют второй звук, опять поворачивают колёсико и т.д.

«Чудо-лесенка» представляет собой четыре ряда пластиковых крышечек синего, зелёного и красного цветов: от трёх в верхнем ряду до шести в нижнем. Дети получают предметные картинки, в названиях которых есть от трёх до шести звуков, определяют количество звуков в словах и распределяют их по ступенькам лестницы. Затем проводят звуковой анализ слов, навинчивая крышку нужного цвета. Пособие помогает не только разнообразить занятия по обучению звуковому анализу, но и развивает мелкую моторику.

«Звушарики» – симпатичные вязаные игрушки – помогают в обучении звуковому анализу и синтезу.



Звушарики бывают трёх цветов, которые традиционно используются для обозначения твёрдых, глухих, гласных звуков. Когда звушарики берутся

за руки, получается слово. На каждое занятие по произношению они приходят втроём (красный, синий, зелёный) и спорят, кому подходит звук, с которым дети знакомятся на занятии.

Хочется надеяться, что описанные выше пособия помогут педагогам в работе, а детям доставят радость от занятий.

*Людмила Владимировна Омельченко – учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 19 – Центр развития ребенка», г. Россошь, Воронежская обл.*

## Развитие познавательной деятельности младших школьников посредством дидактических игр (На примере нивхов)\*

*В.В. Долбнев*

Автор затрагивает вопросы развития познавательной деятельности учащихся из числа коренных малочисленных народов Севера посредством включения в уроки краеведческого материала, связанного с культурой и бытом нивхского народа, национальных дидактических игр и основанных на них упражнений. Статья нацелена на оказание практической помощи педагогам, работающим в школах, расположенных в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, коренные малочисленные народы Севера, национальная культура, дидактическая игра.

Необходимость повышения уровня культуры обучения диктуется необходимостью повышения познавательной активности школьников, стимулирования их интереса к изучаемым предметам.

Познавательный интерес относится к разным областям познавательной деятельности. Любая деятельность, осуществляемая человеком, приводит в активное состояние его физические и духовные силы. Следовательно, и активность школьника может быть выражена через различные виды деятельности, в том числе и познавательную. Поэтому развитие познавательной деятельности школьников является ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса.

В последнее время в педагогике, так же как и во многих других областях науки, происходит перестройка практики и методов работы, в частности всё более широкое распространение получают различного рода игры.

Задолго до того как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важных средств воспитания и обучения детей.

В самых различных системах обучения игре отводится особое место, ведь игра созвучна самой природе ребёнка.

Наблюдения показывают, что часто не учитывается специфика обучения и воспитания детей коренных национальностей, которые имеют свои особенности познавательной деятельности. Дети-северяне на уроках малоактивны, не умеют высказывать своё мнение, анализировать учебный материал, уровень познавательной деятельности у них низкий. Но этих детей отличает удивительно тонкое восприятие прекрасного и природы, они чрезвычайно любознательны. Эти особенности и должны использовать учителя для активизации обучения детей-северян.

Ещё Степан Крашенинников, русский учёный, исследователь, заметил, что «северяне тихие на походку, стеснительны, редко высказывают свои мнения, соображения» [3, с. 3]. Эти черты характера детей-северян наблюдали и мы во время опытного

\* Тема диссертации «Этнокультурные особенности дидактической игры как средства развития познавательной деятельности детей коренных малочисленных народов Севера (на примере нивхов)». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.А. Романова.

обучения. Работая с детьми народностей Севера, мы отметили, что они скромны, застенчивы, медлительны при ответах, стараются отказаться от поручений.

Проанализировав национальные особенности детей-нивхов, мы пришли к выводу, что они лучше воспринимают всё яркое, наглядное, связанное с национальной культурой и бытом своего народа. Кроме того, мы убедились, что на уроках при изучении учебного материала нельзя идти традиционным путём. В уроки необходимо включать дидактические игры, наполненные национальной культурой, колоритом и бытом нивхского народа.

### Дидактические игры по математике

К дидактическим играм для 2-го класса нами был разработан демонстрационный и раздаточный материал динамического характера (наглядное пособие абак, палочки из листовенницы и т.д.), что дало простор детской активности. Раздаточный материал позволил учесть наглядно-действенный характер мышления учащихся, повысить эффективность обучения, пробудить интерес к математике.

Мы использовали дидактические игры на различных этапах урока: на этапе изучения нового материала, на этапе закрепления, на этапе проверки знаний, умений и навыков. Несмотря на это многие дети оставались пассивными, их не интересовал сюжет игры и активность учащихся по-прежнему была низкой.

Пересмотреть используемые дидактические игры и их сюжеты мы решили после применения игры «Маятник», предложенной Т.К. Жикалкиной для закрепления названия чисел при переходе через разряд.

Учащиеся, покачиваясь как маятник, ведут счёт от заданного учителем числа – например, 38. Ученики, делая наклоны влево, проговаривают: «38 да 1 – 39»; делая наклон вправо, получают следующее число при счёте: «39 да 1 – 40». Учащиеся образуют числа до тех пор, пока учитель не остановит их командой «Стоп!». Затем он называет дру-

гое число, близкое к круглому десятку. Игра проводится аналогично. Учитель задаёт ритм наклонов рукой.

При проведении этой игры, во-первых, мы долго объясняли детям, для чего нужен маятник, где его используют, как он устроен, а во-вторых, дети в ходе игры почти все были пассивными, делали очень много ошибок в названии чисел.

Это побудило нас обратиться к национальным нивхским играм и попытаться учесть их особенности. Мы заранее планировали игру, продумывали её место в структуре урока, определяли форму её проведения, подготавливали необходимый материал. Одни национальные игры мы использовали в оригинальном виде, у других меняли содержание, сохраняя сюжет. Среди традиционных дидактических игр мы выбирали те, которые приближены к интересам детей, к быту нивхского народа. У некоторых игр меняли сюжет, например, игру «Маятник» мы трансформировали в игру «Рыбалка». Задание осталось то же, только дети покачивались вперёд-назад, изображая рыбаков.

Вскоре мы заметили, что весь класс стал активно участвовать в играх, увеличился темп работы на уроке, в игры стали включаться «слабые» ученики, а также те, у которых не был развит интерес к математике. Такие игры помогли сформировать положительное отношение к предмету.

Заканчивая каждый урок, мы не забывали похвалить тех, кто не уверен в себе, малоактивен, но на этом уроке работал лучше, чем на предыдущем. Похвала вдохновляла детей, позволяла поверить в себя. Поощряли мы и ребят, которые работали на уроке творчески, находили нестандартные решения проблемных ситуаций.

### Дидактические подвижные игры по физической культуре

«В настоящее время выдвигается принципиально новое требование к региональной составляющей программ по физическому воспитанию школьников. Одной из актуальных проблем является внедрение в учебный процесс традиционных нацио-



нальных игр малочисленных народов севера Сахалина, особенно подвижного характера, как средства и метода физического воспитания на уроках физической культуры, во внеклассной и внешкольной работе» [1, с. 42].

Отметив, что дети-нивхи малоактивны и медлительны, мы включили в процесс физического воспитания самобытные национальные игры народов Севера.

Неотъемлемой частью повседневной жизни нивхов являются традиционные игры, состязания и физические упражнения. Нивхи умело использовали их в воспитании подрастающего поколения. Благодаря играм и состязаниям, в которых участвовали представители и старшего и младшего поколения, передавался бесценный положительный опыт предков, который воспитывал, учил жить в гармонии с природой.

Самобытные средства физической культуры вырабатывали у детей-северян стойкость к суровым природным и жизненным условиям [2]. Национальные состязания, игры и физические упражнения носят преимущественно прикладной характер, через них дети знакомятся с основными приёмами традиционных промыслов своей семьи, рода и поддерживают свою спортивную и профессиональную форму, которая необходима для постоянной борьбы с силами природы [1].

Использование на уроках физической культуры национальных игр народов Севера позволило познакомить учащихся с историческими традициями коренных жителей Сахалина, с оригинальными самобытно-традиционными средствами физического воспитания этого народа.

При использовании дидактических игр в процессе обучения необходимо следить за сохранением интереса учащихся к игре. При его отсутствии или угасании не стоит принудительно навязывать игру детям, так как игра по обязанности теряет своё дидактическое развивающее значение: в этом случае из игровой деятельности выпадает самое ценное – её эмоциональное начало. А то, что удивляет, поражает, всегда запоминается надолго.

В заключение предлагаем ряд методических рекомендаций по развитию познавательной деятельности детей-нивхов.

1. При обучении детей-нивхов необходимо опираться на этнопсихологические особенности их умственной, эмоционально-волевой, коммуникативной деятельности.

2. Насыщать учебный процесс местным краеведческим материалом как средством побуждения интереса к учебной деятельности.

3. Преодолевать отрыв обучения в школе от жизни и быта детей-нивхов.

4. Приобщать детей к национальной культуре родного народа через использование национальных игр, фольклора и традиций.

5. Использовать в качестве средства развития познавательной деятельности такие дидактические игры, которые вызывали бы живые и яркие образы культуры нивхского народа.

#### Литература

1. Белоусова, Н.Н. Физическая культура : Народные игры нивхов / Н.Н. Белоусова. – Южно-Сахалинск : Изд-во СОИП и ПКК, 2004.
2. Красильников, В.П. Этнопедагогические условия использования игр и состязаний традиционного физического воспитания коренных малочисленных народов Севера (на примере хантов) / В.П. Красильников // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 4. – С. 23–26.
3. Пилсудский, Б.О. Аборигены Сахалина / Б.О. Пилсудский. – Южно-Сахалинск : Сахалинское кн. изд-во, 1991.

**Василий Викторович Долбнев** – аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск, Сахалинская обл.



## Интеллектуальная игра «Алфавит» на уроке литературного чтения в 3-м классе

Т.С. Сергиенко

Что такое игра? Какую роль она играет в системе современного процесса обучения? Что развивать, воспитывать и чему обучать в игре? Эти вопросы неоднократно поднимались в теории и практике педагогики, вызывая каждый раз столкновение мнений. Педагоги, опираясь на свой опыт, ориентируясь на учеников, имеют свою точку зрения на применение игровой деятельности на уроке.

Марк Твен однажды заметил: «Работа есть то, что мы обязаны делать, а игра есть то, что мы не обязаны делать». Точно так же воспринимают игру и наши ученики. Для них это не обязанность, не учеба, а развлечение. Вот этим и надо умело пользоваться нам, преподавателям.

В своей работе я часто использую интеллектуальные игры. Самый богатый материал для таких игр – литературное чтение. На уроках по этому предмету реализуются основные принципы развивающего обучения, прослеживается личностный рост ученика, каждому ребёнку предоставляется возможность работать в присущем ему темпе. Характерной особенностью «игровых» уроков является демократический стиль взаимоотношений педагога с детьми.

Приведённый ниже урок представляет собой своеобразный итог работы по предмету во второй четверти. А если учесть, что это канун новогодних праздников и зимних каникул, то он может стать прекрасным завершающим аккордом учебной деятельности.

### Урок литературного чтения в 3-м классе

**Вид деятельности:** интеллектуальная игра «Алфавит».

**Цель урока:** в процессе повторения пройденного материала развивать умение мыслить, используя полученную на уроках литературного чтения информацию, ориентироваться на собственный личный результат.

**Правила проведения:** ведущий зачитывает вопрос, а ответ должен начинаться на определённую букву алфавита.

На вопросы, подразумевающие использование букв Й, Ё, Ъ, Ы, Ь, ответ может начинаться с любой буквы. Такие вопросы называются супервопросами и в игровом табло выделены жёлтым цветом. В данном варианте игры супервопросы скрываются под буквами Е, Ё, Й, Х, Ц, Щ, Ъ, Ы, Ь, Э, Ю, Я.

Ребята рассказываются, по возможности на расстоянии друг от друга, получают небольшие листочки для ответов, подписывают их. На этих листочках они фиксируют свой ответ и приносят преподавателю после каждого вопроса.

На доске вывешиваются карточки с буквами русского алфавита. Карточки двух цветов: буквы для супервопросов жёлтого цвета, остальные буквы – красного. Педагог-ведущий по очереди зачитывает вопросы, игроки приносят ему ответы на листочках. За правильный ответ получают балл, за неверный и пропущенный ответ баллы не начисляются. Баллы вносятся в общую таблицу.

Итогом игры может служить как рейтинг набравших наибольшее число баллов игроков, так и количество баллов, необходимых для получения пятёрки или двух пятёрок. Это количество баллов нужно оговорить с участниками заранее – оно послужит своеобразным стимулом для каждого обучающегося.

ВОПРОСЫ	А	Б	В	Г	Д	.	.	.	.	.	Э	Ю	Я	ИТОГ

БУКВА	ВОПРОС	ОТВЕТ
<b>А</b>	Назовите полное имя двух клоунов – Шуры и Сани	<b>Александр</b> (Э. Успенский «Школа клоунов»)
<b>Б</b>	Как называется прибор для измерения давления, который показывает то «сухо», то «очень сухо», а то «буря»?	<b>Барометр</b> (А. Толстой «Детство Никиты», глава «Стрелка барометра»)
<b>В</b>	Какой была кличка героя до того, как его стали называть Милиционером?	<b>Ворюга</b> (К. Паустовский «Кот-ворюга»)
<b>Г</b>	Их можно сравнить с белыми платочками или снежными комочками. О ком идёт речь?	<b>О голубях</b> (И. Тургенев «Голуби» из цикла «Стихотворения в прозе»)
<b>Д</b>	Так звали ОЧЕНЬ самостоятельного мальчугана с голубыми глазами, любящего домашних животных	<b>Дядя Фёдор</b> (Э. Успенский «Дядя Фёдор, пёс и кот»)
<b>Е</b>	Назовите автора стихотворения «С добрым утром!»	<b>Сергей Есенин</b>
<b>Ё</b>	Из какого стихотворения эти строчки: Порою шумно пробегали Потоки ливней голубых, Но солнце и лазурь мигали В зеркально-зыбком блеске их.	<b>«Розы»</b> (И. Бунин)
<b>Ж</b>	Как звали домашнюю птицу Никиты, которая умела бормотать что-то по-птичьи и по-русски?	<b>Желтухин</b> (А. Толстой «Детство Никиты», глава «Стрелка барометра»)
<b>З</b>	Детский писатель, автор стихотворения про школьные безобразия и недоразумения, происходящие между уроками	<b>Борис Заходер</b> («Перемена»)
<b>И</b>	Так называется профессия человека, любящего искать, узнавать и путешествовать, открывая тайны	<b>Изыскатель</b> (С. Голицын «Сорок изыскателей»)
<b>Й</b>	В этом лозунге не хочется быть бездельником, а хочется быть ...	<b>Академиком</b> (Э. Успенский «Школа клоунов»)
<b>К</b>	Назовите стихотворение: Когда усталый придёшь случайно К тому колодцу в полночный час, Воды там много, в колодце – влага, И в сердце – песня, в душе – рассказ.	<b>«Капля»</b> (К. Бальмонт)
<b>Л</b>	«Диван – один, котёнок Васёк – одна штука». Что ещё было «одно» у Наташи в комнате?	<b>Люстра</b> (Э. Успенский «Школа клоунов»)
<b>М</b>	Это самое экономное домашнее животное, умеющее не только говорить, но и хозяйничать по дому	<b>Кот Матроскин</b> (Э. Успенский «Дядя Фёдор, пёс и кот»)
<b>Н</b>	«Сидит такая горбатенькая птичка на дереве, на верхней ветке, сама ротик разевает, и горлышко у неё трепещется, а всё равно ничего не слышно, никакой песенки». Назовите птичку	<b>Неслышимка</b> (В. Бианки «Неслышимка»)
<b>О</b>	Благодаря этому растению можно хорошо «фукать»	<b>Одуванчик</b> (М. Пришвин «Золотой луг»)
<b>П</b>	Именно это слово на английском языке было выучено Павлей за летние каникулы	<b>Пит</b> (В. Драгунский «Англичанин Павля»)
<b>Р</b>	Из этого природного материала были сделаны ложки у изыскателей	<b>Ракушки, раковины</b> (С. Голицын «Сорок изыскателей»)
<b>С</b>	В какой местности прятался Егорушка от страшной грозы?	<b>В степи</b> (А. Чехов «Степь»)
<b>Т</b>	Откуда прибыл весёлый клоун с верной козой?	<b>Из тайги</b> (Э. Успенский «Школа клоунов»)
<b>У</b>	Из этого слова состояла телеграмма, которую послали ребята из дебрей Кара-Бумбы	<b>УРА!</b> (И. Дик «В дебрях Кара-Бумбы»)

<b>Ф</b>	Из-за этой кривоногой таксы начались неприятности в старом доме	<b>Фунтик</b> (К. Паустовский «Жильцы старого дома»)
<b>Х</b>	Назовите стихотворение: Улыбнулись сонные берёзки, Растрепали шёлковые косы. Шелестят зелёные серёжки, И горят серебряные росы.	<b>«С добрым утром!»</b> (С. Есенин)
<b>Ц</b>	Сколько было изыскателей?	<b>40</b> (С. Голицын «Сорок изыскателей»)
<b>Ч</b>	Среди жильцов старого дома её нельзя было сбить даже кирпичом, когда она залетала на крышу	<b>Чёрная курица</b> (К. Паустовский «Жильцы старого дома»)
<b>Ш</b>	Так звали дворника в школе клоунов	<b>Шакир</b> (Э. Успенский «Школа клоунов»)
<b>Щ</b>	Этот журнал решил выписывать Дядя Фёдор	<b>«Мурзилка»</b> (Э. Успенский «Дядя Фёдор, пёс и кот»)
<b>Ъ</b>	Назовите стихотворение: Под нею – сучья, бурелом, Над нею – тучи, В лесном овраге, за углом – Ключи и кручи.	<b>«За поворотом»</b> (Б. Пастернак)
<b>Ы</b>	Вспомните, что написал на воротах Аркадий Гайдар после того, как издали книгу «Тимур и его команда»	<b>«Здесь живут охотники и рыбаки, а писатели не живут»</b> (Б. Емельянов «Игра» из книги «Рассказы о Гайдаре»)
<b>Ь</b>	Так звали сестру-хозяйку брата-повара в школе клоунов	<b>Фёкла</b> (Э. Успенский «Школа клоунов»)
<b>Э</b>	Как сообщил о своём прибытии клоун Саня?	<b>С помощью телеграммы</b> (Э. Успенский «Школа клоунов»)
<b>Ю</b>	Для кого была написана повесть о Томе Сойере?	«Для развлечения мальчиков и девочек, но и не побрезгуют ею и взрослые мужчины и женщины, ибо в мои планы входило напомнить им, какими они были сами когда-то...» (М. Твен «Приключения Тома Сойера»)
<b>Я</b>	Именно так звали мальчугана, который умел переделывать кучу дел за 10 минут, а в следующие 40 минут – отдохнуть	<b>Вова</b> (Б. Заходер «Перемена»)

*Татьяна Сергеевна Сергиенко – учитель начальных классов Белорецкой средней общеобразовательной компьютерной школы НОУ «Уральский РЭК», г. Белорецк, Республика Башкортостан.*

От редакции. В № 2 журнала за текущий год была опубликована статья Т.А. Федосеевой «Задачи и игры на уроках риторики». По техническим причинам сведения об авторе не были приведены. Приносим уважаемому автору свои извинения и указываем соответствующие данные: Татьяна Александровна Федосеева – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку факультета русского языка и литературы Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк, Кемеровская обл.



## К юбилею Т.А. Ладыженской

Педагог-учёный – особое понятие. Это и вдумчивый исследователь, и внимательный наставник, и строгий воспитатель. Педагог пестует группу учеников и воспитанников. Учёный создаёт круг единомышленников и последователей. Ученики, воспитанники, единомышленники, последователи вместе образуют научную школу.

Школа доктора педагогических наук, профессора Московского педагогического государственного университета, лауреата Государственной премии СССР и премии Правительства РФ в области образования Таисы Алексеевны Ладыженской существует уже более тридцати лет. За это время под её руководством выросло несколько поколений педагогов и учёных, школьных учителей и вузовских преподавателей. Москва, Санкт-Петербург, Новокузнецк, Новосибирск, Екатеринбург, Красноярск, Ярославль, Южно-Сахалинск – в этих и многих других городах школьники, студенты, аспиранты обучаются по программам и учебникам, разработанным школой Т.А. Ладыженской.

Идея обновления гуманитарного образования и концептуальная основа школы Т.А. Ладыженской открыли путь к решению целого ряда научно-теоретических и методико-практических задач:

- систематизировать достижения отечественных педагогики и методики и создать целостную систему обучения связной речи на уроках русского языка;
- выделить комплекс коммуникативных умений для уточнения программных требований по русскому языку и моделирования заданий для развития устной и письменной речи учащихся;
- разработать концепции программ и учебников непрерывного курса риторики на всех уровнях образовательной подготовки (с 1-го по 11-й класс включительно), успешно реализуемые в современной школе;
- разработать и внедрить в практику преподавания в вузе новый курс «Педагогическая риторика», который ведётся в МПГУ с 1987 г.

Коллектив филологического факультета, кафедры риторики и культуры речи МПГУ, редакция журнала «Начальная школа плюс До и После», ученики, воспитанники, единомышленники, последователи – все мы сердечно поздравляем Таису Алексеевну с юбилеем!

Желаем бодрости и доброго здоровья!

*«Девять десятых нашего счастья зависит от здоровья» (А. Шопенгауэр).*

Желаем новых творческих идей!

*«На мысли, дышащие силой, как жемчуг, нисутся слова» (М.Ю. Лермонтов).*

Желаем новых научных начинаний и открытий!

*«Наука – это клад, и учёный человек никогда не пропадёт» (Петроний).*

Желаем радостной увлечённости!

*«Наука должна быть весёлая, увлекательная и простая. Таковыми же должны быть и учёные» (П.Л. Капица).*

Желаем больше достойных последователей!

– Где всё твоё богатство и все твои владения? – спросил у Диогена один правитель.

– У них, – ответил Диоген, показывая на своих многочисленных учеников и последователей...

И пусть Вас, дорогая Таиса Алексеевна, окружают только доброжелательные, порядочные и понимающие люди!

*«Знание, что существует человек, с которым ты чувствуешь взаимопонимание, несмотря на различие в выражении мыслей, может превратить землю в цветущий сад» (И.В. Гёте).*

Мы Вас любим!

## Быть настоящим Учителем – это призвание

Однажды Таису Алексеевну Ладыженскую спросили, учитель – это профессия или призвание, и услышали от неё следующее: «Я могу ответить, опираясь на собственный опыт. Как Вы знаете, я ленинградка. Училась в школе, которая находилась на улице Восстания, – это была прекрасная школа, мы о ней вспоминаем с большим удовольствием. У нас были разные учителя, были и такие, глядя на которых хотелось стать учителем. В 1941 г. в 16 лет я пошла работать в школу. Дети меня любили, потому что я их любила. Но я допускала кучу ошибок, и дети иногда садились мне на голову. Я не умела держать дистанцию и поняла, что этому надо учиться. Тогда же мне попалась работа Евгении Николаевны Петровой "Год работы в школе". Призвание это или не призвание? При призвании всё-таки некоторые вещи надо знать и уметь и к педагогическим трудам надо относиться критически и примеривать их на себя. Я попробовала повторить урок Евгении Николаевны в своём классе. Она сказала: "Принесите стаканчики, у кого какие есть – деревянные, глиняные, стеклянные. Мы будем с вами изучать качественные и относительные прилагательные". У меня урок не получился, потому что дети играли этими стаканчиками. Я понимала, что в этой ситуации я классом руководить не могу. У Евгении Николаевны это получалось... В педагогической работе у кого-то что-то получается, значит, у этого преподавателя есть для этого личные данные и свой опыт. Его нужно осмысливать, анализировать для того, чтобы не делать ошибок».

Таиса Алексеевна посвящает свою жизнь нелёгкому, но достойному труду – передавать знания другим. Она всегда щедро делится своими идеями, остро чувствует потребности времени и претворяет в жизнь новое, актуальное.

Так, идея создания нового самостоятельного учебного предмета – риторики – принадлежит профессору Т.А. Ладыженской. Риторику Таиса Алексеевна называет курсом лингвистики речи, для овладения которым нужно понять специфику общения и освоить правила создания высказываний в различных ситуациях общения.

Осмысление преданного забвению понятия «риторика» явилось первым действенным шагом к формированию школы профессора Т.А. Ладыженской как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Этапы её развития и становления связаны с деятельностью Таисы Алексеевны.

В 1956 г. она как ученица члена-корреспондента АПН СССР В.А. Добромыслова, основоположника научной школы по проблемам изучения и развития детской речи, приступила к анализу и осмыслению путей совершенствования речи учащихся. В результате была разработана система работы по развитию речи школьников.

В 1963 г. была опубликована монография Т.А. Ладыженской «Анализ устной речи учащихся», в которой впервые были описаны особенности устной речи и приемы её совершенствования в целях повышения уровня эффективности и результативности устных высказываний различных жанров.

Научная школа «Риторика общения» развивалась следующим образом:

*60-е годы XX века:*

- исследование речи школьников;
- поиски методики обучения связной речи;
- вычленение коммуникативных умений, положенных в основу системы работы по развитию речи школьников;
- создание системы обучения сочинениям (1967 г.).

*70-е годы XX века:*

- разработка проблемы развития связной речи учащихся, защита Т.А. Ладыженской докторской диссертации (1972 г.), в которой, в частности, впервые были теоретически осмыслены и описаны коммуникативные умения, обеспечивающие



создание высказывания. Именно на этой основе был разработан принципиально новый компонент программы по русскому языку «Развитие связной речи», который нашёл своё воплощение в поколении учебников по русскому языку для средней школы. Учебники, созданные Т.А. Ладыженской (в соавторстве), являются средством обучения школьников, начиная с 1969 г. до настоящего времени;

– в 1977–1981 гг. в АПН СССР под научным руководством Т.А. Ладыженской работала группа «Речь». В результате была создана концепция, программа и методика обучения младших школьников устной и письменной речи.

*80-е годы XX века:*

– разработка концепции и программы «Основы культуры речи учителя» для подготовки студентов пединститутов к овладению коммуникативными умениями профессионального характера;

– в 1988 г. была создана кафедра культуры речи учителя под руководством Т.А. Ладыженской. Сегодня это кафедра риторики и культуры речи.

*90-е годы XX века:*

– создание концепций и программ курсов «Школьная риторика» и «Основы культуры речи учителя»;

– создание учебников по риторике с 1-го по 11-й класс, а также методических рекомендаций к ним.

*2000-е годы:*

– разработка проблем обучения речевым жанрам в курсе школьной риторики;

– исследование педагогических речевых жанров (учебных дебатов, педагогической рецензии, жанров несогласия и т.д.);

– издание программ, учебников и учебных пособий по педагогической риторике и культуре речи.

Важнейшим этапом в развитии научной школы «Риторика общения» является разработка Т.А. Ладыженской концепции и создание в 1988 г. на филологическом факультете МПГУ первой в России кафедры, основной задачей которой было теоретическое обоснование и экспериментальная разработка про-

фессионально ориентированного учебного предмета, который получил название «педагогическая риторика». Исходное концептуальное положение, лежащее в основе создания кафедры, таково: выпускник педагогического вуза должен свободно владеть речью, умением общаться, взаимодействовать с аудиторией (в определённых случаях – воздействовать на неё). Педагогическая риторика должна заложить основы профессиональной коммуникативной компетентности учителя, что предполагает формирование готовности и способности решать множество разнообразных коммуникативных задач, возникающих в учебно-воспитательном процессе.

Таиса Алексеевна, большой учёный и талантливый организатор, в статье «Школьная риторика будущего (XXI век)» пишет: «Для того чтобы как школьная, так и вузовская риторика принесли неоспоримые результаты, необходимо готовить учителей к преподаванию этого предмета в вузах... С моей точки зрения, в школе будущего должен существовать специальный учебный предмет – риторика как предмет культуuroобразующего и интегрирующего характера, в основе которого лежит сугубо человеческое начало – общение. Школу будущего – школу XXI века – мы закладываем сегодня».

Слова великого Д. Дидро мы в полной мере можем отнести к характеристике личности Таисы Алексеевны Ладыженской, учителя по призванию: «Знание того, какими вещи должны быть, характеризуют человека умного; знание того, каковы вещи на самом деле, характеризуют человека опытного; знание им того, как их изменить к лучшему, характеризуют человека гениального».

*Коллектив кафедры риторики  
и культуры речи  
Московского педагогического  
государственного университета*

## Влияние изучения элементов стохастики на мышление младшего школьника

*С.И. Проценко*



Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Выпускник средней школы сталкивается в жизни с проблемами, которые в большинстве своём связаны с анализом влияния случайных фактов и требуют принятия решений в ситуациях, имеющих вероятностную основу. В связи с этим необходимым условием творческой работы во многих областях человеческой деятельности стало наличие стохастических знаний и представлений.

Изучение элементов стохастики развивает и совершенствует основы вероятностного мышления учащихся, показывает, что вероятностные закономерности повсеместно наблюдаются в практике и являются фундаментальными закономерностями в природе.

Закладывать **основы вероятностного мышления учащихся**, по сути дела, не требуется – ребёнок приходит в школу, уже имея эти основы (в силу природных задатков у ребёнка довольно рано формируется вариативное восприятие мира). Надо не блокировать эти основы, загоняя мышление в стандартные схемы, а наоборот, развивать их.

Очевидно, что знакомство с элементами стохастики в младшем школьном возрасте происходит посредством решения задач, разбора жизненных ситуаций, участия в играх, проведения экспериментов, опытов и т.п. Когда ребёнок принимает во всём этом участие, то, естественно, он начинает размышлять, рассуждать, т.е. приводится в действие такой психический процесс, как мышление.

Мышление младшего школьни-

ка носит наглядно-образный характер. При оперировании конкретным содержанием (фигурами, знаками) мыслительный процесс учащихся начальных классов протекает легче и успешнее, чем при работе с отвлечёнными понятиями, что характерно для словесно-логической формы мышления. Постепенно в процессе учения дети начинают овладевать этой формой.

Рассмотрим, каким образом изучение элементов стохастики способствует совершенствованию наглядно-действенного мышления у младших школьников, в частности развитию способности управлять своими поисковыми действиями, осуществлять целенаправленные (а не случайные и хаотичные) попытки решения комбинированных задач. Учащиеся начальных классов вполне могут решать такие задачи без использования формул с помощью приёмов систематического перебора. Первые комбинаторные задачи дают возможность выполнять практические действия, которые потом будут перенесены в план умственных действий, например: сколькими способами можно положить в ряд вилку, нож и тарелку и каким из этих вариантов можно пользоваться за столом. Решение задач, связанных с реальной ситуацией, помогает учащимся освободиться от неуверенности в своих силах, пробудить у них познавательный интерес к предмету. Систематическое использование прикладных задач способствует более осознанному и активному усвоению материала. Рассматривая частные случаи, учащиеся анализируют, выделяют главное, обобщают.

Особенность наглядно-действенного мышления состоит в том, что с его

помощью решаются задачи, в которых объекты (между которыми нужно найти отношения) можно брать в руки, чтобы изменить их состояние, свойства, а также расположить в пространстве. При работе с предметами ребёнку легче наблюдать за своими действиями по их изменению, а также легче и управлять действиями: прекращать практические попытки, если их результат не соответствует требованиям задачи, или, наоборот, заставляя себя довести попытку до конца, до получения определённого результата, а не бросать её, не найдя решения. Так, например, при формировании у школьников представления о событии можно предложить эксперимент: в урне находятся 6 чёрных и 3 белых шара; необходимо наугад извлечь из урны шар, который затем не возвращается в урну, а перед этим сделать предположение о цвете шара. Затем можно сравнить результаты эксперимента с предположениями. В результате эксперимента произошло событие (извлечён шар определённого цвета), причём дети непосредственно в нём участвовали.

Параллельно происходит формирование у школьников представления о вероятности. Осуществляется оно аналогично знакомству с понятием «дробь» (естественно, когда это знакомство уже состоялось; если понятие «дробь» ещё не было введено, то знакомство с ним можно осуществить на интуитивной основе). Сначала определим общее количество шаров ( $6 + 3 = 9$ ). Допустим, необходимо найти вероятность того, что извлечённый шар будет белым. Количество белых шаров равно 3, общее количество шаров – 9, тогда вероятность того, что извлечённый шар будет белым, равна  $\frac{3}{9}$  (общее число исходов 9, а число исходов, благоприятствующих тому, что извлечённый шар будет белым, – 3). Аналогично проводится вычисление вероятности того, что извлечённый шар будет чёрного цвета. Затем можно сравнить эти вероятности, т.е.  $\frac{6}{9} > \frac{3}{9}$ , и продемонстрировать это экспериментально.

После того как у школьников сформировалось представление о вероятности, можно сообщить им, что вероятность может быть не-

скольких видов, например классическая и статистическая. В предыдущем эксперименте как раз и было продемонстрировано классическое определение вероятности, т.е. отношение благоприятных исходов к числу всех возможных результатов. Данное определение мы получили, глядя на реальные объекты и рассуждая. Определение статистической вероятности (название говорит само за себя) можно получить непосредственно из эксперимента. Проводится большое число испытаний, и за численное значение вероятности искомого события принимается частота данного события, т.е. если произведено  $n$  одинаковых испытаний и  $m$  – число испытаний, в котором произошло искомое событие, то отношение  $m/n$  называется частотой наступления события в данной последовательности испытаний.

При проведении аналогичных экспериментов производится запись их результатов, тем самым учащиеся получают представление о сборе сведений статистического характера. Виды записи статистических сведений могут быть различными: таблицы, диаграммы (столбчатые, линейные, круговые).

Итак, с помощью наглядно-действенного мышления удобно развивать у детей такое важное качество ума, как способность действовать при решении задач целенаправленно и продуманно, сознательно управляя своими действиями и контролируя их.

Теперь рассмотрим особенности наглядно-образного мышления. Его своеобразие заключается в том, что, решая задачи с его помощью, человек не имеет возможности реально изменять образы и представления. Это позволяет рассматривать разные планы достижения цели, мысленно сопоставлять эти планы, чтобы найти лучший. Поскольку при решении задач с помощью наглядно-образного мышления человеку приходится оперировать лишь образами объектов, то в этом случае труднее управлять своими действиями, контролировать их и осознавать, чем в том случае, когда имеется возможность оперировать самими объектами. Поэтому главная цель работы по развитию у детей

наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, способы решения задач. Это следует из того, что, оперируя объектами в мысленном плане, представляя разные варианты их возможных изменений, можно быстрее найти оптимальное решение, чем выполняя реально каждый из вариантов, который возможен. Тем более что не всегда имеются условия для многократных изменений в реальной ситуации.

Решение комбинаторных задач методом перебора способствует развитию и совершенствованию всех трёх форм мышления, но иногда такой способ решения бывает нерациональным. Комбинаторные задачи можно разбить на несколько видов, среди которых можно выделить перестановки, сочетания и размещения, которые в свою очередь могут быть с повторениями и без повторений.

Распознавание различных видов комбинаторных соединений не представляется сложным. Допустим, дана задача на расположение каких-либо объектов в соответствии с данным условием. Начинаем анализировать: если множество исходов, т.е. расположений, составляют всевозможные комбинации из  $n$  элементов по  $m$ , то речь идет о сочетаниях; если всевозможные комбинации из  $n$  элементов по  $n$ , то о перестановках; если должен соблюдаться порядок элементов, то о размещениях.

При решении комбинаторных задач не всегда необходимо перечислять всевозможные комбинации; бывают задания, в которых нужно указать, каково количество таких вариантов. И вот здесь можно использовать основные правила комбинаторики – правило суммы и правило произведения.

При решении комбинаторных задач непосредственный перебор всех возможных вариантов в некоторых случаях может быть затруднён. Облегчить процесс нахождения этих вариантов можно, научив детей пользоваться такими средствами организации перебора, как таблицы и графы. С их помощью можно разбить ход рассуждений на отдельные части, чтобы чётко провести перебор,

при этом не упустив каких-либо имеющихся возможностей.

Итак, с помощью наглядно-образного мышления формируется также умение рассматривать различные варианты плана по достижению поставленной цели.

Перейдём к рассмотрению особенностей словесно-логического мышления и тому, каким образом элементы стохастики способствуют его формированию. Главная цель работы по развитию у детей словесно-логического, отвлечённого мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать у них умение рассуждать, делать выводы из тех суждений, которые представляют собой условие, умение как бы вычерпать новое содержание данных суждений, повернув их каждый раз другой стороной, выявляя всё новые свойства.

В качестве средства, способствующего достижению поставленной цели, могут выступать задания с элементами математической логики. Рассмотрим, к примеру, такую логическую задачу: «Было два кролика – белый и серый. Кто-то из них ел морковку, кто-то капусту. Белый кролик ел морковку. Что ел серый кролик?» Учащиеся рассуждают следующим образом: если белый кролик ел морковку, то серый (а кроликов было только два) ел капусту (потому что морковку уже ел белый кролик). Рассуждения идут по схеме «если..., то...», т.е. прослеживается отношение следования.

Далее можно усложнить задание: «Было два кролика – белый и серый. Кто-то из них ел морковку, кто-то капусту. Белый кролик не ел морковку. Что ел каждый кролик?» В ходе выполнения данного задания учащиеся знакомятся с операцией отрицания и усваивают значение слова «каждый». При выполнении аналогичных заданий школьники встречаются с операциями конъюнкции и дизъюнкции (уясняют для себя их смысл, а не названия) и соответственно происходит понимание смысла слов «и», «или», «все», «некоторые».

Кроме того, учащимся можно предложить задания на определение истинности или ложности высказывания. Например: число 5 получается



путём сложения 7 и 2. Истина это или ложь? В слове «лето» четыре буквы. Истина это или ложь?

Младших школьников можно познакомить с простейшими правилами вывода и построением цепи силлогизмов, что естественно при рассуждении, а последнее является неотъемлемой частью при решении математической задачи.

Младшие школьники регулярно и в обязательном порядке ставятся в ситуации, когда им нужно рассуждать, сопоставлять разные суждения, выполнять умозаключения. При рассуждении учащиеся, сами о том не подозревая, пользуются свойствами отношений: ассоциативностью и транзитивностью. Например, если Саша младше Коли, а Коля младше Димы, то Саша младше Димы; если Таня выше Лены, то Лена ниже Тани, и т.п. Тем самым осуществляется пропедевтика доказательства теорем в старших классах, так как учащиеся не просто утверждают что-либо, а обосновывают это, приводят свои доводы, доказывают.

Живой интерес у детей вызывают задания на распознавание видов событий. События могут быть случайными, достоверными и невозможными; зависимыми и независимыми; совместными и несовместными; противоположными.

Процесс распознавания можно провести во время эксперимента. Например, если в урне лежат только чёрные шары, то, извлекая оттуда шар, мы уверены, что это будет чёрный шар. Извлечение из урны (в данном случае) шара чёрного цвета – это достоверное событие. Извлечь из этой урны шар белого цвета невозможно – это невозможное событие. Если же в урне шары белого и чёрного цветов, то событие, что извлечённый шар будет чёрного цвета, является случайным, потому что в данном случае это событие могло как произойти, так и не произойти (извлечённый шар мог быть и белым).

Следует заметить, что понятие случайной величины является фундаментальным в теории вероятностей. При знакомстве с этим понятием выясняется, что событие является качественной характеристикой

случайного результата опыта, а значение случайной величины – это количественная характеристика случайных событий.

Допустим, бросили монету и кубик. На монете выпал герб, а на кубике – чётное число очков. Данные события независимые, так как они не влияют друг на друга. А вот если подбросить монету, то может выпасть либо герб, либо решка, так как наступление каждого из этих событий зависит от наступления другого. Кроме того, выпадение герба или решки при подбрасывании монеты – пример противоположного события.

Примером совместных событий может выступать следующая ситуация: к доске вызвали ученика. К доске вызвали мальчика. К доске вызвали отличника. Эти события совместные, так как они могут произойти вместе, т.е. мальчик может оказаться отличником.

Ещё один пример. Стрелок производит по цели один выстрел. Стрелок либо попадает в цель, либо промахивается. Это пример несовместных событий, так как вместе в данном случае (производится только один выбор) они произойти не могут.

Иногда несовместные и независимые события отождествляются. Здесь учителю следует самому обратить внимание на то, что события несовместны в том случае, если они не могут появляться одновременно в одном испытании, и независимы, если вероятность одного из них не меняется при наступлении другого. У детей не вызывает особой сложности применение теоремы суммы вероятностей. При использовании данной теоремы необходимо обратить внимание учащихся на то, чтобы события были несовместными. В противном случае задача будет решена неверно.

Например: в урне находятся 3 синих, 4 белых и 5 красных шаров. Какова вероятность того, что при извлечении наугад шара из урны он будет цветным?

Очевидно, что появление цветного шара означает появление или синего, или красного шара. Вероятность появления синего шара равна  $\frac{3}{12}$ , а красного –  $\frac{5}{12}$ , следовательно, вероятность появления цветного шара (по



теореме суммы вероятностей) равна  $\frac{3}{12} + \frac{5}{12} = \frac{8}{12}$ .

Учащиеся начальных классов могут складывать дроби с одинаковыми знаменателями, поэтому в плане вычисления они такой навык имеют, а вот умножать не могут, поэтому теорема произведения вероятностей не имеет своего применения, хотя, кроме вычислительных навыков, трудностей в нём нет.

Для привлечения интереса к любой задаче необходимо, чтобы её содержание было наглядным, кратким, доступным для понимания, целесообразным и занимательным, в результате чего повышается интерес к математике как к учебному предмету и растёт эффективность усвоения изучаемого материала.

Итак, словесно-логическое мышление способствует формированию у учащихся умения рассуждать, делать выводы из суждений, которые предлагаются в качестве исходных, умения ограничиваться содержанием этих суждений и не привлекать других соображений, связанных с внешними особенностями тех объектов или их образов, которые отражаются в исходных суждениях.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что использование элементов стохастики в процессе обучения математике оказывает непосредственное влияние на формирование, развитие и совершенствование всех трёх форм мышления, способствующих умственному развитию учащихся.

*Светлана Ивановна Проценко – доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.*

## Интегрированный урок в начальной школе

*Г.Е. Чурсина*

В последнее время в начальных классах особое внимание уделяется интегрированному обучению. И это не случайно. Именно на начальной ступени обучения интеграция предметов в единое целое наиболее эффективна, так как младший школьник целостно воспринимает окружающий мир и для него не должно быть границ между предметами. Интегрированный подход всё больше осознаётся как актуальная потребность современного образования, развивающегося по пути гуманизации [2].

На интегрированных уроках дети работают легко и с интересом усваивают обширный по объёму материал. Важно и то, что приобретаемые знания и навыки не только применяются младшими школьниками в их практической деятельности, но и дают выход для проявления творчества, интеллектуальных способностей.

Меня всегда волновал вопрос «Как сформировать у ребёнка целостное представление об окружающем мире?». Ответ на него я нашла в интеграции. Во-первых, учителя начальных классов ведут большинство учебных предметов и вполне могут перейти к целостному обучению, проводя интегрированные уроки. Во-вторых, у младших школьников большие потенциальные возможности для интеллектуального развития. Они могут мыслить обобщённо, если их этому учить. Мне позволяет это сделать Образовательная программа «Школа 2100», в рамках которой создан интегрированный курс обучения чтению и письму. Данная программа обеспечена учебником «Букварь» (авторы Р.Н. и Е.В. Буневы и О.В. Пронина) и прописями «Мои волшебные пальчики» (автор О.В. Пронина).

Предлагаемые в этой программе сдвоенные уроки обучения грамоте

подчинены одной сюжетной линии, объединяются основной мыслью, что позволяет учащимся установить новые связи между фактами, явлениями родного языка. Но не только единый сюжет объединяет предметы, на интегрированном уроке успешно реализуется образовательная цель – формирование целостного взгляда на новое знание, систематизация уже имеющихся знаний и умений учащихся. Единство воспитательной и развивающей цели позволяет обучать ребёнка в зоне его ближайшего развития. Урок обучения грамоте составляет единое целое, а его этапы и компоненты находятся в логико-структурной зависимости. Переход от одного этапа к другому снимает напряжение первоклассников и позволяет, не нарушая логики урока, сменять вид деятельности учащихся (см. таблицу).

Предложенная структура урока является типичной для введения нового звука и буквы, но каждый учитель может самостоятельно определить последовательность и содержание этапов [3].

**Структура интегрированного урока обучения грамоте**

Сдвоенный урок чтения-письма. Этапы урока	Виды работ на уроке
1-й урок	
I этап	Вычленение из устной речи нового звука. Упражнения на дифференциацию звуков. Знакомство с буквой нового звука. Упражнения, обучающие чтению слогов, слов с новой буквой
II этап	Рисование, раскрашивание, штриховка (подготовка руки ребёнка к письму). Знакомство с письменным эквивалентом новой буквы, упражнения в написании новой буквы, слогов и слов с новой буквой
2-й урок	
III этап	Раскрашивание. Составление рассказов по иллюстрации. Письмо предложений, текстов с изученными буквами и новой буквой
IV этап	Чтение текста в «Букваре». Анализ прочитанного текста. Творческая работа с текстом

Форма проведения интегрированного урока обучения грамоте, как правило, нестандартна, интересна. За счёт регулярной смены деятельности в течение урока (не более трёх раз) внимание учащихся поддерживается на высоком уровне, снимается утомляемость, перенапряжение, повышается познавательный интерес.

Проиллюстрируем вышесказанное **фрагментом интегрированного урока обучения грамоте в 1-м классе.**

**Тема урока** «Заглавная и строчная буквы *Сс*. Знакомство с однокоренными словами».

#### **Цели урока:**

1) упражняться в чтении слов с изученными буквами, в написании букв, слогов с изученными буквами и новой заглавной буквой *С*;

2) наблюдать над однокоренными словами;

3) развивать творческое воображение, речь, словарный запас учащихся.

#### **Ход урока.**

##### **I. Организационный момент.**

##### **II. Актуализация знаний.**

Учитель:

– Давайте послушаем шуточное стихотворение и определим, какой звук часто повторяется. А я посмотрю, кто самый внимательный.

Звучит стихотворение из «Радиояни».

Дети отвечают, что часто повторяются звуки [с], [с'].

– Дайте им характеристику. (*Согласный, глухой, твёрдый; согласный, глухой, мягкий.*)

– А теперь давайте поиграем.

**Игра.** Условия её просты: если дети слышат в слове согласный [с], то они хлопают в ладоши один раз, если [с'] – не хлопают.

Слон, сирень, нос, сыр, осина, сороки, сыро.

##### **III. Работа по «Букварю» (с. 74).**

1. Повторение звонких и глухих согласных.

– Посмотрите на схемы-«человечки». На какие две группы они разделены?

– Как вы догадались?

– Какие глухие согласные звуки мы знаем?

– Какие звонкие согласные звуки мы знаем? (На доске схемы.)

2. Чтение столбиков слогов.

#### **Игра «Доскажи словечко».**

– Вы отлично поработали по «Букварю», а теперь давайте поработаем в прописях.

#### **IV. Работа в прописях (с. 16).**

– Какие буквы мы сегодня будем писать? (Запись заглавной и строчной букв *Сс*.)

– Давайте прочитаем слоги. (Запись слогов с буквой *с*, отработка верхнего и нижнего соединений.)

#### **V. Физминутка «Часики».**

#### **VI. Работа по «Букварю».**

1. Чтение слов, наблюдение над однокоренными словами (1-й столбик).

2. Жужжащее чтение остальных столбиков.

– Кто назовёт другие пары однокоренных слов?

#### **VII. Работа в прописях.**

– А теперь давайте образуем однокоренные слова по образцу в прописях на с. 16.

Самопроверка (на доске: *нос-носик-носок*).

#### **VIII. Итог урока. Рефлексия.**

– Молодцы! Мне очень понравилось с вами сегодня работать. Перед вами экраны настроения. Выберите соответствующее вашему и покажите.

– Я рада, что у вас хорошее настроение. Спасибо за работу.

Но это только первые шаги. Как вести работу по созданию интегрированных уроков в дальнейшем? Предлагаю такой путь [5]:

1. Выделить в программе по каждому предмету сходные или единые темы, продумать общее и различное в раскрытии этих тем; связи, противопоставления; провести сопоставление. Это потребует перестройки последовательности и почасовой разбивки программы.

2. Определить, как будет проходить интеграция: эпизодически; на определенном этапе обучения (тема, раздел).

3. Затем можно планировать полную интеграцию, что позволит установить смысловое соответствие при центральной идее, просматривающейся по всему объёму учебного материала каждого отдельного предмета, даст свободу объединения тем, перераспределения часов внутри общего курса.

В интеграции преподавания возможны различные уровни: от проведения отдельных уроков различных типов до создания интегрированных курсов. Я планирую **интегрированные уроки при составлении рабочей программы**. В основе многих уроков лежит принцип краеведения [1], это объединяет темы, предметы. У детей возникает чувство любви к своей малой родине, гордость за неё и желание узнать как можно больше о своём крае. Интегрированные уроки могут быть одним из нестандартных и в то же время не травмирующих детей методов проверки знаний и умений, поскольку именно здесь видны области, требующие доработки.

Чаще всего интегрированные уроки являются **обобщающими**. Желательно проводить два урока подряд, чтобы более подробно и глубоко изучить тему. Иногда к таким занятиям готовимся за неделю. Например, при подготовке к уроку по теме «Лес – природное сообщество» дети собирали материал в отдельную тетрадь. Они записывали в неё пословицы, поговорки, стихи о лесе, а также составляли описание одного растения и одного животного. Эти знания и умения они использовали и на уроках литературного чтения и русского языка. Урок по сказке А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» во 2-м-классе помогает в воспитательной работе, а урок математики в 4-м классе по теме «Решение задач» стал заочной экскурсией по нашему городу. Дети заранее составили различные задачи о предприятиях города, его площади, о численности населения. На уроке звучали песни и стихи о нашем городе.

Интегрированные уроки создают ситуацию для опережающего обучения, когда ребёнок на наглядном примере видит цель, задачи и результат деятельности. Интеграция предметов в современной школе – реальная потребность времени, один из способов формирования всесторонне развитой личности.

#### **Литература**

1. *Бахарева, Л.Н.* Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л.Н. Бахарева // Начальная школа. – 1991. – № 8. – С. 48–51.

2. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М. : Ин-т пед. инноваций. – 1996. – № 3.

3. Два в одном : Интегрированный урок : из опыта работы : метод. пос. / Авт.-сост. О.Е. Архипова. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2003. – 70 с.

4. Кравченко, С.И. Интегрированный урок как форма активизации познавательной деятельности ученика / С.И. Кравченко // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 9. – С. 42–48.

5. Официальные документы в образовании. – 2002. – № 6.

6. Пичугин, С.С. Интеграция учебно-познавательного процесса в начальных классах Образовательной системы «Школа 2100» / С.С. Пичугин // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 2. – С. 68–71.

*Галина Ермолаевна Чурсина – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 73», г. Новокузнецк, Кемеровская обл.*

## Интегрированный урок литературного чтения и изобразительного искусства в 3-м классе

*С.А. Филиппова*

В современной школе предметные программы, к сожалению, составлены так, что знания ребёнка остаются разрозненными, искусственно расчленёнными по предметному признаку. Введение интегрированных уроков позволит учителю преодолеть это противоречие и с первых шагов обучения показать ребёнку, что мир, окружающий его, представляет собой единое целое.

Кроме того, интегрированные уроки положительно влияют на развитие самостоятельности, познавательной активности и интересов учащихся, способствуют их всестороннему развитию, активизации мысли-

тельных процессов, побуждают к обобщению знаний, относящихся к разным наукам. Важно и то, что на интегрированных уроках у каждого ученика есть возможность реализовать себя, показать свои способности. Эти уроки позволяют мне внедрять такие технологии, как здоровьесберегающая, компьютерная, проектная, игровая. Дети быстрее усваивают знания, научились работать со справочной литературой, улучшилась техника чтения. Речь детей стала ярче, полнее. Они правильно выражают свои мысли, стали дружнее, так как приходится часто работать в группах.

Я часто интегрирую уроки окружающего мира с уроками изобразительного искусства, литературного чтения, ОБЖ. В программе по литературному чтению много уроков, связанных с описанием природы, временами года, и с такими уроками очень хорошо совмещаются музыка и изобразительное искусство. В качестве примера предлагаю вниманию коллег разработку **интегрированного урока по литературному чтению и изобразительному искусству в 3-м классе.**

**Тема урока** «А.С. Пушкин об осени. Осень в звуках и красках. Сюжетный рисунок в акварели с элементами наблюдательной перспективы».

**Цели урока:**

1) познакомить учащихся со стихами А.С. Пушкина об осени;

2) показать взаимосвязь поэзии, музыки, живописи как различных видов искусства;

3) показать красоту природы осенью, учить различать характерные признаки этого времени года;

4) развивать творческие способности учащихся;

5) углублять умение изображать по памяти, по представлению и на основе наблюдения несложные сюжеты из окружающей жизни; учить передавать перспективу.

**Оборудование:** стихотворения, загадки об осени, творческие работы учащихся; музыкальный альбом П.И. Чайковского «Времена года»; выставка детских рисунков; слайды с репродукциями картин русских художников; выставка книг с произведениями об осени.

## Предварительная подготовка к уроку.

Учащиеся должны

– нарисовать рисунок на тему «Осень»;

– выучить стихотворение об осени, принять участие в конкурсе стихов.

Учитель должен

– приготовить записи композиций об осени, портреты художников, поэтов, композиторов;

– провести предварительную беседу с учащимися с целью выяснения, какие произведения об осени им знакомы, рекомендовать литературу, соответствующую их возрасту, о творчестве художников, поэтов и композиторов, пишущих о природе;

– заранее распределить учащихся по творческим группам:

1-я группа готовит выразительное чтение стихов об осени;

2-я группа знакомится с биографией художников-пейзажистов (И. Левитан, В. Поленов);

3-я группа знакомится с биографией П.И. Чайковского.

### Ход урока.

#### I. Актуализация знаний учащихся.

Учитель:

– Осень многим навеивает скуку, кажется унылой. Целый день моросит дождь, прогулки становятся всё короче, а порой и вовсе не хочется выходить на улицу. Но давайте внимательнее всмотримся в это время года. Сколько интересного приносит нам осень! И, оказывается, это не такая уж скучная пора. Осень очень разнообразна. Ею восхищались многие писатели, художники, музыканты, и каждый по-своему показал её в своих произведениях. Именно об этом мы будем говорить сегодня на уроке.

**II. Изучение нового материала:** знакомство со стихотворением А.С. Пушкина «Осень» и картиной И.И. Левитана «Золотая осень».

Открывается запись на доске:

Шуршат осенние кусты,  
Шуршат на дереве листья,  
И дождь шуршит,  
И мышь, шурша,  
В нору спешит.

– Какое слово здесь чаще всего встречается? (*Шуршит.*)

– А звук? (*Звук [ш].*)

– Попробуем прочитать это стихотворение по-разному:

1) произносим слово *шуршит* тише, чуть протягивая звук [ш], остальные слова – громче;

2) произносим слово *шуршит* громче, остальные слова – тише.

Дети читают.

– Представим себе осень. У каждого возникает свой образ: ранняя осень, когда появляются первые жёлтые листья на деревьях, или поздняя, когда завершается листопад и всё вокруг словно замирает, готовясь к зимнему сну. Но больше всего мы любим золотую осень. В это время в лесу становится веселее и наряднее. Кроны деревьев расцвечены всеми оттенками от зелёных до пурпурных. Красный, жёлтый, бурый, золотистый ложится на землю лист. Природа становится пышной, величавой и удивительно красивой.

У многих поэтов осень была любимым временем года. Великий русский поэт А.С. Пушкин в стихотворении «Осень» признаётся в своей любви к этому времени года. Послушайте это произведение и определите, к какому жанру оно относится.

Звучит аудиозапись:

Унылая пора! очей очарованье!  
Приятна мне твоя прощальная  
краса –  
Люблю я пышное природы  
увяданье,  
В багрец и в золото одетые леса,  
В их сенях ветра шум и свежее  
дыханье,  
И мглой волнистою покрыты  
небеса,  
И редкий солнца луч, и первые  
морозы,  
И отдалённые седой зимы  
угрозы.

#### 1. Словарная работа.

– Сможете ли вы объяснить значение слов «очей очарование»? (*Очи – глаза; очаровать – произвести неотразимое впечатление на кого-то, подчинить своему обаянию.*)

– А что такое «багрец»? (*Багровый, тёмно-красный цвет.*)

**2. Самостоятельное чтение стихотворения про себя.**

**3. Работа над выразительным чтением стихотворения.**



– Как нужно читать это стихотворение? (Ответы детей.)

– Где следует делать паузы?

– В стихотворении последние слова каждой строчки рифмуются, и эту рифму надо показать.

– У А.С. Пушкина много стихов, посвященных осени. Сейчас мы послушаем стихи, которые приготовила для нас 1-я творческая группа.

Дети читают отрывки: «Уж небо осенью дышало...», «Осень» («Октябрь уж наступил...»), «Дни поздней осени бранят обыкновенно...».

#### 4. Работа по репродукции картины И.И. Левитана «Золотая осень».

Выступление 2-й творческой группы:

– Осень была любимейшим временем года для Левитана, он посвятил ей более сотни картин. Одной из самых известных является «Золотая осень».

На картине мы видим берёзовую рощу в медно-золотом осеннем убранстве. В глубине луга теряется река, на левом берегу которой стоят стройные бело-жёлтые берёзки и две осинки с уже почти опавшими листьями. Вдали видны красноватые ветки кустарника. Земля укрыта желтеющей увядшей травой. А на правом берегу реки – ряд ещё зелёных ив, которые будто сопротивляются осеннему увяданию. Речная гладь кажется неподвижной и холодной. На поверхности воды отражается светлое небо с белыми облаками. Осенний день, изображённый художником, полон света. В картине преобладают жизнерадостные светлые тона.

Учитель:

– Сравните репродукцию картины И.И. Левитана «Золотая осень» с описанием осени в стихотворении А.С. Пушкина. Какие слова поэта художник словно перенёс на полотно? (Ответы детей.)

– Пейзаж «Золотая осень» изображает самое лирическое из времён года. «Унылая пора! очей очарованье! Приятна мне твоя прощальная краса» – наверное, именно эти строки повторял про себя Исаак Левитан, работая над своими знаменитыми пейзажами. Художник понимал осень прежде всего как праздник красок, как прощание с летом.

Пейзаж этот не навеивает грустных мыслей о предстоящей долгой зиме. Ведь в природе всё одинаково прекрасно, и каждое из времён года имеет свою неповторимую прелесть.

#### 5. Словесное рисование.

– Попробуйте поделиться впечатлениями о картине В. Поленова «Золотая осень». (Ответы детей.)

#### 6. Физкультминутка.

Дети декламируют стихи и вслед за учителем повторяют движения:

Осень длинной тонкой кистью  
Перекрашивает листья.  
Красный, жёлтый, золотой –  
Как хороши ты, лист цветной!  
А ветер щёки толстые надул,  
надул, надул...  
Красный, жёлтый, золотой –  
Облетел весь лист цветной.  
Как обидно, как обидно!  
Листьев нет – лишь ветки видно.

– «Золотая осень» Поленова – символ русской природы. Широкая картина открывается глазам зрителя. Спокойно катит свои прозрачные голубые воды величавая река. Её высокий берег переходит в слегка холмистую равнину, простирающуюся до самого горизонта. Только небольшая часть этой равнины попадает в поле зрения художника – холмы, деревья и река оказываются как бы срезанными рамками картины. Благодаря этому зритель может мысленно продолжить изображение, представить себе весь вид в целом и ощутить бескрайность запечатлённых художником приокских лугов. Пейзаж Поленова производит удивительно умиротворяющее впечатление. Оно гармонически сочетается с состоянием изображённой природы. Стоит прозрачная и ясная осень, смиренно блистающая своей «красою тихой» (А.С. Пушкин).

#### 7. Карандашный перспективный набросок рисунка (индивидуальная помощь учителя).

– Родная природа вдохновляла и русских композиторов. Богатством своих красок осень привлекала к себе внимание великого русского композитора Петра Ильича Чайковского. В 1876 г. он написал музыкальный альбом «Времена года». Послушаем 3-ю творческую группу.

Звучит аудиозапись отрывка из альбома «Времена года». Выступление 3-й творческой группы:

– «Времена года» Чайковского – своеобразный музыкальный дневник композитора, запечатлевший дорогие его сердцу эпизоды жизни, встречи и картины природы. Его брат М.И. Чайковский вспоминал: «Пётр Ильич, как редко кто, любил жизнь. Каждый день имел для него значительность, и прощаться с ним ему было грустно при мысли, что от всего пережитого не останется никакого следа». Этим лирическим чувством, любовью к жизни и восхищением ею наполнена музыка фортепианного цикла «Времена года». Энциклопедией русской усадебной жизни XIX в., петербургского городского пейзажа можно назвать этот цикл из 12 музыкальных картин. В них запечатлены и бескрайние русские просторы, и сценки из деревенского и городского быта русских людей того времени.

#### 8. Разбор удачных работ.

#### III. Подведение итогов урока.

– Сегодня мы увидели осень глазами людей искусства. Имена каких художников, композиторов, поэтов прозвучали на уроке?

– С какими произведениями вы познакомились?

– Чему научились в ходе изобразительной деятельности?

– В заключение урока послушаем победителей школьного конкурса чтецов. (Дети читают стихи об осени.)

#### IV. Домашнее задание (по выбору).

1. Выучить отрывок из стихотворения А.С. Пушкина «Осень».

2. Написать сочинение-миниатюру «Осенняя картина».

3. Закончить рисунок в цвете.

## Интегрированные уроки музыки и английского языка как средство интеллектуального и творческого развития школьников\*

Е.Г. Шевченко

В статье рассматривается возможность интеграции предметов «Музыка» и «Английский язык» с целью развития интеллектуально-творческих способностей младших школьников. Раскрываются особенности уроков «музыкального английского», приводятся примеры приёмов работы на различных этапах урока.

*Ключевые слова:* интеллектуальное развитие, развитие творческих способностей, интегрированные уроки, уроки музыки, уроки английского языка в начальной школе.

Исследования о влиянии искусства, и в частности музыки, на развитие интеллекта сравнительно немногочисленны. В психолого-педагогической литературе за искусством закрепились в основном воспитательная функция. Между тем сегодня уже не требует доказательства взаимосвязь творчества и интеллекта, продолжается активная работа по поиску средств их эффективного развития. По нашему мнению, одним из таких средств может быть интеграция музыки и иностранного языка.

Иностранный язык (ИЯ) – один из сложных предметов школьного курса, а преподавание этого предмета в начальной школе связано с дополнительными трудностями. Учащиеся младшего школьного возраста не могут записать то, что говорит учитель; не умеют проводить аналогии, сравнивая ИЯ с родным языком; не владеют базовыми понятиями, так как ещё не изучали их в курсе русского языка. Но главная трудность – большое количество лексических единиц, которые должен запомнить ребёнок

Светлана Анатольевна Филиппова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 9, г. Бугульма, Республика Татарстан.

\* Тема диссертации «Интегрированные уроки музыки и английского языка как средство развития творческого интеллекта младших школьников». Научный руководитель – канд. пед. наук Н.Н. Пядушкина.

на начальном этапе обучения. Преодолеть подобные негативные явления помогают музыка и музыкальные игры. Выполняя развлекательную, коммуникативную, познавательную и организующую функции, музыкальная деятельность позволяет учащимся почувствовать себя комфортно, активизирует непроизвольное запоминание и развивает творческие способности. Иноязычная речь воспринимается легче, если положить текст на мелодию, ведь пение для детей – знакомый, доступный и любимый многими вид деятельности.

В связи с этим нами была высказана идея, что интеграция таких предметов, как музыка и английский язык, поможет создать необходимые условия для интеллектуального и творческого развития ребёнка и, как следствие, повысит эффективность изучения английского языка на раннем этапе обучения.

На наш взгляд, интеграция предметов в начальных классах вполне реальна, так как у младших школьников имеются большие потенциальные возможности для интеллектуально-творческого развития.

Мы согласны с мнением О.Г. Ятайкиной о том, что интеграция – естественный способ познания себя и окружающего мира [4]. В течение первого года обучения мы прежде всего ставили цель сформировать интерес учащихся к предмету, пробудить у них желание изучать его. Большая роль при этом отводилась музыкальной деятельности.

Важным условием изучения иностранного языка является максимальная включённость учащихся в активную деятельность, в которой комплексно задействованы все органы чувств при восприятии и переработке информации, а также два вида опыта: интуитивный и логический. Логический опыт проявляется в осознанном применении учащимися уже имеющихся у них знаний в знакомых ситуациях, интуитивный – в творческом поиске, который мы им предлагаем через разнообразные музыкальные задания.

Учитывая всё вышесказанное, мы приступили к созданию серии интегрированных уроков музыки и

английского языка с целью развития интеллекта и творческих способностей у детей младшего школьного возраста. Нами был организован эксперимент во 2-м классе МОУ «СОШ № 10 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Ангарска. За основу был принят учебник М.З. Биболевой «Enjoy English» [1].

**Цель интегрированных уроков**, которым мы дали название музыкального английского, – создание условий для успешного формирования речевой, языковой, музыкальной и учебно-познавательной компетенций через повышение мотивации, развитие интеллекта и творческих способностей учащихся.

Для достижения цели мы реализовывали следующие **психолого-педагогические условия**, способствующие развитию необходимых компонентов интеллектуально-творческих способностей: музыкально-исполнительская деятельность учителя и учеников; создание творческой ситуации на уроке; задания с целью выражения личностного отношения к искусству, миру, людям, самому себе; придание уроку временной формы, с кульминациями и спадами в работе и на разных уровнях общения, игры, показов, входа и выхода из проблемных ситуаций; опора на накопленный учащимися жизненный и духовный опыт и т.д.

Эксперимент выявил **особенности наших интегрированных уроков**, которые заключаются в следующем.

1. *В способах подачи материала.* Учитывая специфику интегрированных уроков, мы использовали методические приёмы, направленные на развитие интеллекта и творческих способностей, наполнив их новым, авторским содержанием. Эти приёмы гармонично сочетаются с классическими этапами урока.

2. *В использовании определённых видов интеграции.* Все наши интегрированные уроки подчинены тематике английского языка. Мы используем интеграцию не на тематическом уровне (т.е. объединение по сходным темам – именно этот уровень, по мнению многих исследователей, чаще всего используется в учебном процессе), а на методическом. Правда, сле-

дует сказать, что данное определение уровня интеграции не встречалось нам в методической литературе. Тем не менее, изучив классификации интеграции, предложенные разными авторами, мы настаиваем именно на таком определении. Методическая интеграция – объединение на уровне методик преподавания с целью совершенствования методов, способов и приёмов преподавания. Один из известных педагогов-исследователей проблемы интеграции Т.П. Лакоценина пишет, что в зависимости от степени перекрытия предметных областей по своему содержанию интегрированные уроки могут быть построены на базе одной дисциплины, другая же выступает в роли вспомогательной [2, с. 22]. В нашем случае вспомогательную роль взяла на себя музыка. Исходя из классификации, предложенной автором, мы определили наши уроки как интегрированные уроки со смешанной структурой пластообразного вида. Суть данной разновидности – наложение различных видов деятельности (познавательной, художественно-эстетической, игровой, коммуникативной и т.п.), содержание которых пронизано одной ценностью или объектом познания [2, с. 25].

3. *В организации интегрированных уроков в реальном учебном процессе.* Мы используем интегрированные уроки музыкального английского в среднем один раз в неделю. Всего уроков в месяц: музыка – 4, ИЯ – 8, из них 2–4 часа (в зависимости от темы и цели) – «музыкальный английский».

Отличительная особенность наших интегрированных уроков – их классическая этапность, с использованием разнообразных приёмов, наполненных авторским содержанием. Кратко рассмотрим некоторые из них.

«Музыкальное приветствие» используется на организационном этапе, с него начинается каждый наш урок. Мы предлагаем разные варианты простых рифмованных приветствий на английском языке с несложной мелодией. Цель этой песенки-приветствия – положительный настрой на урок и «пробуждение» голоса. Кроме того, эти неболь-

шие фразы быстро запоминаются, расширяя словарный запас учащихся; постепенно оттачивается произношение, и это в дальнейшем даёт хорошую возможность для выполнения разнообразных творческих заданий. Например: придумать окончание фразы на английском языке или свою мелодию на предложенный текст; выбрать предложенное учителем музыкальное сопровождение к приветствию в зависимости от настроения текста и т.д. Конечно же, эта работа должна координироваться учителем прямо на уроке, с тем чтобы детские сочинения приобретали более грамотный и законченный вид. Именно поэтому на подобных уроках необходимо присутствие двух педагогов. Нужно отметить, что мы постоянно используем приём «музыкальное приветствие» на уроках музыки. Здесь прослеживается чёткая связь в методике преподавания между организационными этапами уроков музыки и «музыкального английского». Творческие задания, которые предлагаются ученикам на этом этапе интегрированного урока, им тоже знакомы, так как подобные они выполняли на уроках музыки, правда, только на родном языке.

«Распевание». Неотъемлемая часть урока – распевание на определённые звуки, слоги или короткие фразы. Используется на следующих этапах урока: организационном, актуализации знаний, введения новых ЗУНов и первичного их усвоения, повторения. В зависимости от степени владения лексическим материалом ребята сами могут сочинить окончание распевки или придумать свой вариант текста, а учитель музыки подбирает мелодию. При подборе распевок учитываются прежде всего звуки, встречающиеся в новых лексических единицах. Данное упражнение используется и в качестве вокальной распевки, и в качестве отработки произношения звуков английского языка. Возможен вариант двухголосных распевок, использование которых будет зависеть только от уровня развития вокально-хоровых навыков учащихся. Музыка в подобных случаях задаёт определённый темп работы и делает обычное «механическое» повторение более



интересным, а также даёт возможность для творчества в подборе музыкального и речевого материала и педагогам, и учащимся.

**«Работа над песней».** Этот приём может использоваться на разных этапах интегрированного урока: актуализации знаний, введения новых лексических единиц и первичного их усвоения, повторения, усовершенствования ЗУНов, контроля усвоения. Практически ни один наш интегрированный урок не обходится без вокально-хоровой работы на английском языке. В сознании ребят постепенно укореняется понимание того, что петь можно на любом языке. Главное – уметь петь вообще. Мы разучиваем песни, предложенные по программе или сочинённые нами. Методика разучивания песен на английском языке схожа с методикой разучивания песен на уроке музыки: сначала – слушание песни в записи или в исполнении учителя, потом – проговаривание текста, далее – разучивание мелодии с текстом первого куплета в медленном темпе, с остановкой на сложных местах, и потом разучивание остальных куплетов [5]. Возникающие вокально-хоровые трудности решаются совместно двумя педагогами в момент разучивания и работы над песней.

**«Две мелодии на выбор».** Как один из вариантов творческого подхода к работе над песней мы предлагаем следующий приём: вначале ребята знакомятся с текстом, упражняются в его чтении, определяют характер и настроение. Далее им предлагаются на выбор две разноплановые мелодии, учащиеся самостоятельно выбирают одну, подходящую (по их мнению) по характеру к разученному стихотворению. Выбирая, ребята опираются на свой музыкальный и ментальный опыт. При этом задействуются все каналы восприятия: аудиальный – прослушивание мелодий; визуальный – прочитывание текста на доске; кинестетический – песня обращает ребёнка к воспоминаниям, тем самым вызывая определённые ощущения, в результате чего, опираясь на зрительный ряд и свой жизненный опыт, ребёнок делает выбор. Данный приём использу-

ется на этапах обобщения и усовершенствования ЗУНов.

Как показывает наш опыт, использование музыки в процессе обучения иностранному языку способствует:

- 1) достижению точности в артикуляции, ритмике и интонации;
- 2) совершенствованию навыков произношения, развитию навыков и умений чтения и аудирования;
- 3) обогащению словарного запаса и т.д.

Замечено, что деятельность на фоне музыки не только помогает лучшему запоминанию материала, но также снимает усталость и напряжение. Кроме того, развивается музыкальный слух учащихся, что играет важную роль в изучении английского языка. Всё это активизирует развитие интеллекта и творческих способностей младших школьников.

#### Литература

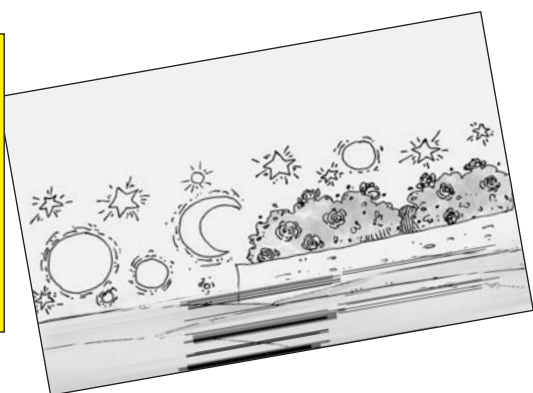
1. Биболетова, М.З. «Enjoy English» / М.З. Биболетова. – М.: Титул, 2008.
2. Лакоценина, Т.П. Современный урок в школе : Ч. 6 : Интегрированные уроки : научно-практич. пос. для учителей, методистов, студентов пед. учебн. заведений, слушателей ИПК / Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д. : Учитель, 2008. – 256 с.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М.А. Холодная. – М., 1997. – 383 с.
4. Ятайкина, О.Г. Интегрированный курс в инновационной школе / О.Г. Ятайкина // Школьные технологии. – 2001. – № 6.
5. Murphy, T. Music and song. / T. Murphy. – Oxford University Press.

Елена Геннадьевна Шевченко – учитель музыки СОШ № 10, г. Ангарск, Иркутская обл.



**Саша Чёрный**  
**(Александр Михайлович Гликберг)**

*В.А. Карпов*



По историческим меркам этот человек жил совсем недавно: в конце XIX–начале XX вв. Однако о детстве и ранней юности писателя сведения крайне скудны, что позволяет авторам многочисленных публикаций разбавлять имеющиеся сведения собственными фантазиями в разных пропорциях. А факты таковы. Родился будущий писатель в Одессе; родители – Мендель и Мария Гликберг. Отец занимался аптекарским бизнесом, более точно определить его положение в обществе не удаётся. В большой семье было пятеро детей (однако и эти сведения спорные). Несмотря на все архивные изыскания историков и краеведов, более достоверную информацию получить не удалось. Принято считать, что семейная атмосфера была весьма напряжённой: жестокий отец и истеричная мать тиранили детей. В результате Александр в 15 лет сбегает из дома и несколько лет скитается по России. Впрочем, родители и не думали возвращать сына. В 1898 г. юноша, не вынеся тягот бездомной жизни, обращается к родителям с письмом о помощи и получает отказ. Помог случай. В популярной газете «Сын отечества» появляется статья о тяжёлой судьбе молодого человека, и его фактически усыновляет крупный чиновник из Житомира Константин Роше. Приёмный отец, увлекавшийся литературой и благотворительностью, несомненно, серьёзно повлиял на А.М. Гликберга. Так, контрастные впечатления от бессердечия, с одной стороны, и благородства и бескорыстия – с другой, формировали личность будущего писателя.

Прежде чем стать писателем, А.М. Гликберг познал жизнь с её трудной, изнаночной стороны. В 1900–1902 гг. он служит рядо-

вым солдатом в армии, с 1904 г. – мелким чиновником в Петербурге.

Начало его творческой карьеры можно отсчитывать с 1905 г., когда в журнале «Зритель» было опубликовано стихотворение под псевдонимом Саша Чёрный. Есть несколько версий происхождения этого оригинального псевдонима. Сам писатель, не любивший вспоминать о своём детстве, как-то сказал: «Нас было двое в семье с именем Александр. Один брюнет, другой блондин. Когда я ещё не думал, что из моей "литературы" что-нибудь выйдет, я начал подписываться этим семейным прозвищем». Весьма загадочное высказывание: в семье не может быть двух детей с одним именем, к тому же именно Александр был старшим сыном. Вторая версия – чисто литературоведческая. В этом псевдониме сочетаются плохо сочетаемые в обыденном сознании ассоциации: «Саша» – так тепло, интимно обращаются к близкому человеку; «Чёрный» – цвет, который в европейской культурной традиции ассоциируется с трауром, печалью, чем-то мрачным.

Псевдоним подобран весьма тщательно (особенно вторая его составляющая), так как Саша Чёрный вошёл в русскую литературу прежде всего как поэт-сатирик. Его стихи быстро приобретают широчайшую популярность по всей России, причём особенностью читательского успеха Саши Чёрного было то, что его произведения с одинаковым энтузиазмом воспринимались, заучивались наизусть, цитировались представителями самых разных социальных слоёв. Авторитетный литературный критик начала XX в. К. Чуковский писал о стихах Саши Чёрного: «Не было такой кур-

систки, такого студента, такого врача, адвоката, учителя, инженера, которые не знали бы их наизусть. Он попал, так сказать, в самый нерв эпохи, и эпоха закричала о себе его голосом». Протест против пошлости, скуки, глупости повседневной жизни сближает Сашу Чёрного с его великим современником А.П. Чеховым. Однако, в отличие от акварельных тонов Чехова, Саша Чёрный прибегает к более мрачным краскам. В его произведениях звучат ноты боли, отчаяния, пессимизма.

Восемь месяцев зима,  
вместо фиников – морошка,  
Холод, слизь, дожди и тьма –  
так и тянет из окошка  
Брякнуть вниз о мостовую  
одичалой головой...  
Негодую, негодую...  
Что же дальше, Боже мой?!  
Каждый день по ложке керосина  
Пьём отраву тусклых мелочей...  
Под разврат бессмысленных  
речей  
Человек тупеет, как скотина...  
(«Жёлтый дом»)

Зло, в ощущении поэта, растворено в повседневном быту, в политике, искусстве и т.д. Однако зло измельчало, опошлилось, и невозможно точно указать на его причину. В таких условиях мельчает сам человек, стирается его личность.

Все в штанах, скроённых  
одинаково,  
При усах, в пальто и в котелках.  
Я похож на улице на всякого  
И совсем теряюсь на углах...  
Как бы мне не обменяться  
личностью:  
Он войдёт в меня, а я в него, –  
Я охвачен полной  
безразличностью  
И боюсь решительно всего...

Особенностью сатиры Саши Чёрного является чувство сопричастности происходящему, ощущение горькой вины за соучастие в пошлости окружающей жизни. Другими словами, взгляд поэта – это взгляд изнутри отрицаемого им несовершенного мира. Вот как звучит его собственное признание: «...такая ненависть не родная ли сестра поруганной

любви?» Для сравнения, другой выдающийся сатирик своего времени, В. Маяковский, избрал иной угол зрения – извне: «мы, хорошие, критикуем их – плохих».

Зенит славы Саши Чёрного как сатирика начинается с его приходом в 1908 г. в редакцию популярнейшего журнала своего времени «Сатирикон», в котором под руководством знаменитого писателя-юмориста Аркадия Аверченко собрались виднейшие комические писатели начала XX в. в России. Слава поэта упрочилась после выхода в 1910 г. поэтического сборника «Сатиры», за которым последовала книга «Сатиры и лирика» (1911, 1913).

Однако представление о Саше Чёрном как исключительно о желчном сатирике было бы несправедливым. Он был также и тонким поэтом-лириком.

Хлопья, хлопья летят за окном,  
За спиной тёплый сумрак  
усадьбы.  
Лыжи взять да к деревне  
удрать бы,  
Взбороздив пелену за гумном...  
Хлопья, хлопья!.. Всё глуше  
покой,  
Снег ровняет бугры и ухабы.  
Острроверхие ели – как бабы,  
Занесённые белой мукой.  
За спиною стреляют дрова,  
Пляшут тени...  
Мгновенья всё дольше.  
Белых пчёлоч всё больше  
и больше...  
На сугробы легла синева.  
Никуда, никуда не пойду...  
Буду долго стоять у окошка  
И смотреть, как за алой  
сторожкой  
Растворяется небо в саду.  
(«Сумерки»)

Дебют Саши Чёрного как детского писателя состоялся в 1911 г. Этим годом датировано первое детское стихотворение поэта «Костёр». В 1912 г. по его инициативе выходит коллективный сборник для детей «Голубая книжка» с первым прозаическим опытом в детской литературе – рассказом «Красный камешек». Произ-

ведения для маленьких читателей занимают в творчестве Саши Чёрного всё больше места. Сам приход писателя в детскую литературу обставлен рядом примечательных обстоятельств. Дело в том, что тяжелейшая психологическая травма, нанесённая ему в детстве, определила многие существенные черты его личности и творчества. По характеру болезненно застенчивый, непрактичный, желчный, плохо сходящийся с людьми, Саша Чёрный резко менялся, общаясь с детьми, – он становился весёлым и нежным. Не случайно одна из лучших его детских книг получила название «Детский остров». Действительно, мир детства для Саши Чёрного был тем утопическим островом идеальной любви, веселья и покоя, куда хочется сбежать от пошлости сегодняшней жизни и тягостных воспоминаний о прошлом. Другими словами, причины прихода Саши Чёрного в детскую литературу во многом обусловлены тем, что у самого писателя детства вообще не было. Отсюда – психологически вполне объяснимое желание компенсировать эту тяжёлую потерю, сотворить воображаемый мир детства в художественном творчестве. К тому же жизнь сложилась так, что у писателя не было собственных детей, что явилось и личной драмой, и источником творчества.

В творчестве Саши Чёрного мы имеем уникальный случай своеобразного раздвоения писателя: едкий и желчный в разговоре со взрослыми, он трогательно нежен и светел в общении с детьми. Его восхищает самое главное чудо – ребёнок:

Я конь, а колено – седельце.  
Мой всадник всех всадников  
слаще...  
Двухлетнее тёплое тельце  
Играет, как белочка в чаше.

Неутолённое чувство отцовства – один из главных мотивов его детской лирики. Тем более удивительно, что человек, профессионально никогда не работавший с детьми и лишённый собственных детей, обладал редкостным даром (необходимым каждому детскому писателю) глубокого проникновения во внутренний мир ребёнка. Так, стихотворение

«Про девочку, которая нашла своего Мишку» написано в форме ролевой лирики (когда лирический герой не совпадает с автором и речь ведётся от лица персонажа). Перед читателем предстаёт образ маленькой хлопотуньи, которой постоянно нужно о ком-то заботиться и кого-то воспитывать, тонко подмечен момент пробуждения мира женщины в ребёнке. Психологическими портретами являются также «Приготовишка», «Про Катюшу» и др.

Саша Чёрный не терпит назидательности в детской литературе. Напротив – огромное количество стихотворений он посвятил детским играм. И почти всегда это так называемые ролевые игры, в которых устраиваются то свадьба («Мы женили медвежонка...»), то поездка по железной дороге («Поезд»), то цирковое представление («Цирк») и т.д. Показательно, что едва ли не в большинстве подобных стихотворений лирический герой-взрослый (не доигравший в детстве!) играет вместе с детьми:

За воротами на лавочке сидим –  
Петя, Ньюша, Поля, Сима,  
я и Клим.  
Я – большой, а остальные,  
как грибы.  
Всех нас бабушка прогнала  
из избы...  
Мы рябинками в избе стреляли  
в цель,  
Ну а бабушка ошипывала хмель.  
(«Передужином»)

Известно, что Саша Чёрный страстно любил животных. Приведём высказывание Владимира Набокова: «Кажется, нет у него такого стихотворения, где бы не отыскался хоть один зоологический эпитет, – так в гостиной или в кабинете можно иногда найти под креслом плюшевую игрушку, и это признак того, что в доме есть дети. Маленькое животное в углу стихотворения – марка Саши Чёрного...» Изображение животных особенно благодатно для детской литературы, и писатель полностью отдаётся этой теме. Животные (живые и игрушечные) – не только эпизодические, но и во многих случаях главные персонажи его произведений. Стихотворения

о животных зачастую объединяются в циклы: «Зверьё», «Зверюшки», «Фокс» и др. Причём многие из подобных стихотворений поэт написал в форме ролевой лирики, в которой был истинным мастером: «Крокодил», «Враги», «Индюк важничает» и др. Шуточная форма таких стихотворений несёт в себе весьма глубокое содержание – призыв присмотреться повнимательнее к существам, живущим рядом с нами, ощутить единство всего живого и ни в коем случае не мнить себя «царём природы» (см., например, проникновенное стихотворение, герою которого является бродячий кот: «В час ночи в комнату ко мне...»). Важнейший творческий принцип Саши Чёрного, соблюдавшийся им неукоснительно, – не допускать на «детский остров» зло ни в какой форме и степени. Ребёнок вырастет и ещё успеет хлебнуть горя и несправедливости. Поистине программным для писателя в этом смысле является стихотворный цикл «С приателем», посвящённый маленькому мальчику и написанный в 1921 г., в самый горький период изгнанничества:

Кем ты будешь? Учёным,  
                        свободным учёным?  
Мясников слишком много и так.  
Над блевотиной лжи,  
                        над погостом зловонным  
Торжествует бездарный кулак...  
Дьявол сонно зеваает,  
Лапой нос зажимает:  
Двадцать слов, корка хлеба  
  и мдак.

Беспрецедентная для детского творчества писателя жёсткость интонации объясняется в финале стихотворения:

Ты дождёшься.  
 Чрез лет пятьдесят  
 (Говорила в Берлине  
 знакомая дама) —  
 Вся земля расцветёт, словно сад...  
 Спит мальчишка, не слышит,  
 Разметался и дышит.  
 В небе мёртвые звёзды горят.

Первая мировая война резко изменила течение жизни. Саша Чёрный был едва ли не единственным знаменитым писателем, кто все три года войны носил форму нижнего чи-

на (весомая прибавка к юношеской армейской службе также в качестве рядового!). Сугубо мирный человек, войну он переживал тяжело, практически не писал. Энтузиазма по поводу февральской революции 1917 г. хватило ненадолго: предельно честный и искренний, писатель сторонился политической игры. Переворот большевиков встретил с неприятием. Мешало обострённое человеколюбие, не позволявшее приспособить его к террору, деликатность – к хамству. Наконец, человек, лишённый склонности к патетике, с трудом приспосабливается к любой революции. Поэтому вполне закономерным стал отъезд Саши Чёрного из России в марте 1920 г., как оказа-лось – навсегда. Берлин, Рим и Париж стали пристанищем многих русских эмигрантов, в том числе и деятелей культуры.

В эмиграции происходят значительные изменения в творчестве Саши Чёрного: он становится по преимуществу прозаиком и детским писателем. Произошло это по нескольким причинам. Во-первых, в сознании писателя, как и в сознании многих его соотечественников-эмигрантов, произошёл заметный психологический сдвиг: скучная, пошлая, грубая российская действительность (какой она представлялась изнутри России) вдруг окрасилась в светлые тона ностальгии. Достаточно сослаться на хрестоматийный пример: А.И. Куприн написал два произведения на материале российской императорской армии – «Поединок» и «Юнкера», абсолютно противоположные по эмоциональному тону и идейным оценкам именно потому, что первое написано горячим демократом и гуманистом в России, а второе – несчастным изгнанником во Франции.

Вторая причина серьёзного обращения к детской литературе также не совсем индивидуального свойства. Многих русских эмигрантов тревожил тот факт, что их дети забывают родной язык и культуру. Эту тревогу разделял и Саша Чёрный: им написаны статьи «Наши дети» (1927), «Русская книжная полка» (1930), под его редакцией вышли альманахи для детей «Молодая Россия» (1927) и «Русская земля» (1928).



Однако по-настоящему сохранять и приумножать национальную культуру писатель предпочёл в своих художественных произведениях. Так, ещё в ранний период своей эмиграции, находясь в Прибалтике, Саша Чёрный начинает работать над грандиозным проектом «Библейские сказки» (1920–1922). К сожалению, этот проект по разным причинам остановился, по сути, в самом начале: было написано и опубликовано в периодической печати всего лишь 4 сказки, которые тем не менее представляют большую художественную ценность. Причиной обращения писателя к библейским текстам исследователи обычно называют полученное в детстве ощущение мертвящей скуки на гимназических уроках закона Божьего. Саша Чёрный наполняет сюжеты Ветхого Завета уютным человеческим теплом и светлым юмором. Библия предельно лаконично указывает на место действия – писатель детализирует пейзажи. Художественная детализация касается поведения и речи персонажей, обстоятельств, в которых происходит действие. Вот, например, изображение райского сада в сказке «Первый грех»: «И добрые все были, – удивительно. Комары никого не кусали, – что они ели, я не знаю, – но ни Адама, ни Еву, которые ходили без всякой одежды, ни один комар ни разу не укусил. Гиены не грызлись между собой, никого не задирали, сидели часами скромно под бананами и ждали, пока ветер не сбросит им тяжёлую душистую связку с плодами». Библейский текст таким образом приближается к восприятию ребёнка, в него привносится душевность.

Другая причина обращения Саши Чёрного к Библии кроется в его христианских религиозных убеждениях. Ведь не случайно он взял за основу детских сказок тексты именно Ветхого Завета, этическая система которых построена на принципе справедливости: око – за око, зуб – за зуб. Саше Чёрному удаётся, сохранив основу ветхозаветного сюжета, вдохнуть в него христианский этический принцип милосердия. Показательно в этом отношении начало «Сказки о лысом пророке Елисее, о его

медведице и о детях»: «Когда пророк Елисей шёл дорогою, малые дети вышли из города и насмехались над ним: идёт плешивый. – Он оглянулся и увидел их и проклял их именем Господним. И вышли две медведицы из леса и растерзали из них сорок два ребёнка». *Так говорит Библия. А я думаю, что дело было не так* (курсив мой. – В.К.). Не может быть, чтобы такой славный старик, как Елисей, из-за таких пустяков (ну, подразнили – эка важность) стал проклинять детей. И уж ни за что на свете не поверю, чтобы медведицы так жестоко расправились с детьми. Не их дразнили – им-то что. Да ещё будто они переловили столько ребятешек... Одного бы поймали, ну двух, – а остальные, как воробьи, рассыпались бы в разные стороны. Догони-ка. Если ты будешь сидеть тихо и вынешь изо рта чернильный карандаш и перестанешь дёргать кошку за усы, я расскажу тебе, как это было». В тексте сказки пророк Елисей предстаёт не грозным посланцем Бога, но просто добрым стариком, который любит детей и устанавливает с ними дружеские отношения. Не мести учат сказки Саши Чёрного, но любви и терпимости; на их страницах не льётся кровь, но звучит доброе слово. На наш взгляд, в «Библейских сказках» Саша Чёрный достигает высочайшего мастерства рассказчика, который способен строить увлекательный, жёстко организованный сюжет, движущийся в быстром и лёгком темпе, который блестяще владеет сочным разговорным языком.

*(Окончание следует)*

**Владимир Анатольевич Карпов** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.



## Теоретические основы проблемы формирования культуры творческого мышления у старших дошкольников

А.Г. Абсаямова,  
О.Ф. Николаева



Авторы рассматривают проблему формирования культуры творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста, выделяя творческое мышление как самостоятельную форму мышления. По мнению авторов, процесс формирования культуры творческого мышления ребёнка характеризуется пробуждением в нём творческой активности, мотивацией к постановке и решению творческой цели, выбором способов и методов достижения цели в ходе творческой деятельности, анализом полученного творческого продукта и его творческим применением в жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** детское творчество, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, логическое мышление, творческое мышление, mind-maps (умственные карты), культура творческого мышления, формирование культуры творческого мышления.

В условиях демократизации творческое отношение к продуктам деятельности человека выводится на одно из приоритетных мест в перечне обновлённых ценностей современного постиндустриального общества. В современной дошкольной педагогической практике, к сожалению, наблюдаются такие тенденции, как копирование детьми чужого опыта, действия ребёнка по образцу, предоставляемому взрослым, навязывание ему стереотипного мышления, боязнь проявить инициативу. В данных условиях творческое мышление детей изначально приостановлено, продукты детского творчества (рисунки, поделки) не отражают индивидуальность ребёнка, коллективная деятельность также не носит творческого, т.е. радостного, характера. Подражание чужому опыту или имитация созидательной творческой деятельности может негативно повлиять на характер деятельности человека в его взрослом состоянии и затормозить развитие его индивидуаль-

ности. Всё вышесказанное актуализирует необходимость формирования культуры творческого мышления у детей на основе современных инновационных образовательных теорий и технологий, начиная с самого раннего возраста.

Наряду с осмыслением остроты изучаемой проблемы можно выделить ряд противоречий между социальным заказом общества на реализацию функций дошкольного образовательного учреждения, связанных с формированием творческой личности, и существующими в дошкольных образовательных учреждениях традиционными подходами, слабо ориентированными на формирование у дошкольников культуры творческого мышления; необходимостью формирования творческого мышления у детей дошкольного возраста как осознанного, целенаправленного и управляемого процесса и отсутствием соответствующей методологической базы и педагогического инструментария; стремлением педагогов к формированию культуры творческого мышления дошкольников и их неподготовленностью к переосмыслению механизмов развития творческого мышления детей; желанием родителей участвовать в творческом развитии своих детей и недостаточностью разработанных и адаптированных к условиям семьи соответствующих методических рекомендаций; имеющимся опытом развития творческого мышления, наработанным при помощи теории решения изобретательских задач, и фрагментарным обращением педагогов-практиков к её эффективным методам.

Данные противоречия обусловили актуальность проблемы, которая за-

ключается в разработке содержания и определении педагогических условий формирования культуры творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста на основе теории решения изобретательских задач.

Отметим, что проблемой развития творческого мышления детей педагогика интересовалась всегда, даже тогда, когда система образования готовила просто исполнителей, неспособных к творчеству. Одни педагоги занимаются с детьми тренингом творческих способностей, что явно не является творчеством и не дает возможности получать новые результаты, другие рекомендуют путём диагностических методик выявлять наиболее одарённых детей и развивать их способности дальше.

Творчество рассматривается философами как человеческая деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего природного и социального мира. Создание чего-то нового, ценного, нестандартного происходит в различных видах творческой деятельности человека. Творчество – это процесс, который направлен на создание новых ценностей, в нём объединены объективное и личностное, субъективное (Н.А. Бердяев, Э.В. Ильенков).

В отечественной педагогике принято выделять семь видов креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, чёткость, чувствительность. Для креативности, как и для многих других психологических свойств, существует сензитивный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует среда. Психологи считают, что «сензитивным периодом для развития творчества являются первые пять лет жизни ребёнка» [9, с. 37].

По мнению Т.С. Комаровой, «детское творчество – это создание ребёнком субъективно нового продукта и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребёнка в процессе творческой деятельности, и результата – придумывание к из-

вестному новых, ранее не используемых деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ, придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п., применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации, проявление ребёнком инициативы во всём, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений, сказок и т.п.» [6, с. 98]. Творчество автор рассматривает и как процесс создания продуктов творческой деятельности. Становится очевидным, что для развития детского творчества требуется получение ребёнком необходимой информации из окружающей жизни, приобретение определённых знаний и овладение навыками и умениями творческой деятельности.

Рассмотрим следующее понятие, тесно связанное с проблематикой нашего исследования. Мышление – высшая ступень человеческого познания. Оно позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Особенности детского мышления обусловлены его метафоричностью, образностью, нечувствительностью к противоречиям. Исследователи отмечают гибкость детского мышления, что тоже характеризует творческое мышление.

Каковы же психофизиологические основы процесса возникновения творчества? Современная психофизиология до настоящего времени находится в поиске уточнения функций, принадлежащих левому и правому полушариям детей. Ученые считают, что левое полушарие отвечает за правильную речь, чтение, письмо, счёт, словесную память и мышление, правое – за эмоции. Результаты исследований свидетельствуют также о том, что полушария головного мозга в детстве специализируются по способу обработки информации: правое полушарие обрабатывает информацию целостно, одновременно, тогда как левое – последовательно. Именно поэтому левое полушарие отвечает за анализ речи, правое же специализи-

руется на целостном, образном восприятии действительности [9].

Другие исследователи поднимают вопросы, связанные с доминированием полушарий мозга человека, и выделяют своеобразные типы мышления: левополушарное, правополушарное, смешанное и интегрированное [7, с. 17]. Рассмотрим характеристики людей с левополушарным мышлением, данные И.С. Кротовым. Люди с таким типом мышления активно берутся за возникающие проблемы и решают их логично, охотно обсуждая и «проговаривая». Интуицию они используют только в тех случаях, когда это необходимо. Организуют свою жизнь на реалистических началах, при принятии решений учитывают все фактические детали. У таких людей всё направлено на достижение цели. Люди с правополушарным мышлением предпочитают интуитивный и чувственный подход к проблемам. Логичная стратегия используется ими только в случае крайней необходимости. Эти люди высоко ставят идеальные и гуманистические цели и идеи, часто размышляют на темы «о главном», для них очень важны отношения с окружающими. Люди со смешанной стратегией мышления в зависимости от ситуации используют то правополушарное, то левополушарное мышление. Такие люди имеют тенденцию к непредсказуемости. У людей с интегрированным типом мышления одновременно и одинаково активно работают оба полушария.

Отечественные исследователи традиционно выделяют три формы мышления детей дошкольного возраста: наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое. Наглядно-действенное мышление развивается у младших дошкольников в процессе действий с различными предметами, игрушками. Наглядно-образное мышление позволяет выделять самое существенное в предметах, а также видеть соотношение их друг с другом и соотношение их частей. К концу дошкольного возраста (к 7 годам) у детей начинают складываться элементы логического мышления, т.е. формируются умения рассуждать, делать умозаключения в соответствии с

законами логики. Отметим, что творческое мышление как самостоятельная форма мышления детей дошкольного возраста до настоящего времени не выделялась. Характерные признаки творческого мышления детей исследователи связывали в первую очередь с развитием творческих способностей, включающих развитие воображения, гибкого и «нестандартного мышления» [1, с. 4].

Под нестандартным мышлением мы понимаем творческое мышление ребёнка, тесно связанное с логическим мышлением, но имеющее свои характерные отличительные признаки. Творческое мышление ребёнка во многом определяется индивидуальными особенностями выражения им различными способами представлений об окружающем мире. Оно формируется с самого раннего детства, примерно с периода «прямохождения» и возникновения речи, когда ребёнок может сделать свой (индивидуальный, присущий только ему!) выбор, куда и в каком направлении ему двигаться. Далее творческие цели усложняются. Какая игрушка ему нужна (его интересуют не все игрушки, предлагаемые взрослым), как можно с ней поиграть (покачать её или покормить), можно ли с ней поговорить (спросить, как её зовут, спеть ей песенку или спеть за неё) и т.д.

Л.С. Выготский отмечал, что для создания новых образов необходима организация внутренней взаимосвязи между мышлением, воображением, произвольностью и свободной деятельностью [4]. Он доказал, что благодаря этой взаимосвязи воображение совершает полный круг: от накопления, переработки впечатлений о реальной действительности к этапу вынашивания и оформления продуктов воображения в реально существующие результаты творчества, которые снова воздействуют на человека.

Итак, творческое мышление – основа эффективной деятельности, необходимой современному человеку и человеку будущего. И начинать его формирование можно и нужно в дошкольный период.

Попытку формирования у ребёнка умений управлять процессами твор-

чества (фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций) предпринял известный отечественный психолог А.Э. Симановский. Он отмечает, что способности к творчеству складываются у детей постепенно, проходя несколько стадий развития: «...прежде чем быть готовым к следующей стадии, ребёнок обязательно должен овладеть качествами, формирующимися на предшествующих» [11, с. 15]. Автор выделяет три стадии развития творческого мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое мышление. По его мнению, наглядно-действенное мышление возникает в раннем возрасте в процессе манипулирования ребёнком различными предметами. Добавим, что, формируясь, наглядно-действенное мышление становится своего рода базой для формирования наглядно-образного мышления и одновременно активно развивается дальше, сопровождая развитие логического мышления ребёнка на очередном витке возрастного периода в связи с упрочением нервных связей и устойчивости нервных возбуждений в коре головного мозга.

По мнению Т.Г. Казаковой, предпосылками к творчеству могут быть, «умение человека нестандартно мыслить, находить оригинальные решения, способность к воображению; умение видеть внутренние связи между различными явлениями, событиями; способность не только решать конкретные задачи, но и умение прогнозировать перспективу развития идей для будущего» [5, с. 6]. Отметим, что образное мышление детей дошкольного возраста может носить и репродуктивный характер, и оно не всегда бывает творческим. Как отмечают Н.Н. Поддъяков и Л.А. Парамонова, главным источником творчества дошкольников является практическая деятельность, направленная на преобразование предметов и явлений с целью их познания и освоения.

Современные зарубежные исследователи изучают различные аспекты творческого характера мышления человека. Так, например, Тони Бьюзен, работы которого неза-

сленными исследователями по изучению проблем творчества, активно занимается изучением рациональной стороны творческого мышления – творческого интеллекта. По его мнению, к числу составляющих творческого интеллекта взрослого человека относятся: лево- и правополушарное мышление мозга, ведение записей и составление умственных карт (mind-maps), беглость, гибкость, оригинальность, развитие и переработка идей, ассоциирование [3, с. 12]. Многие из этих качеств проявляются и в творческом мышлении ребенка. В штате Юта в Америке для исследования развития творческого потенциала в течение жизни среди детей детского сада, младших школьников, старших школьников, студентов университетов и взрослых был проведён опрос с целью определения величины креативности, которую они используют в тестах. Полученные результаты шокировали учёных: дошкольники используют 95–98% творческого потенциала, младшие школьники – 50–70%, студенты – 30–50%, взрослые – менее 20% [3, с. 152].

По мнению нейрофизиологов, лево- и правополушарное мышление мозга ребёнка в период с 5 до 7 лет стабильно не сформированы, связь между полушариями созревает только к 7 годам. Т. Бьюзен критически относится к тому, что обучение многие годы воспринималось «левополушарным», вследствие чего учителя наклеивают ярлыки «капризных, деструктивных и гиперактивных, заторможенных или отсталых» на тех детей, которые энергичны, обладают богатым воображением, ярким цветовосприятием, любопытны или слишком мечтательны. Традиционное разделение мышления на лево- и правополушарное не даёт эффективного творческого результата. Творческий мозг, по мнению учёно-го, – мозг полнополушарного мышления, и на этом должен основываться подход к детям, которым необходимо давать гармоничное образование, чтобы они могли вести более творческую и полноценную жизнь.

Т. Бьюзен предлагает тренировать творческое мышление посредством увеличения скорости мышления, в



частности быстрее рассматривать соотношения вещей (составлять ассоциации), обогащения словаря, упражнений на скорость составления художественных блоков, индивидуального и группового «мозгового штурма», смены видов отдыха, составления умственных карт и выработки идей-целей, которые могут оказаться гениальным открытием. Его рекомендации созвучны системному подходу, также лежащему в основе теории решения изобретательских задач, раскрывающему структуру элементов объекта, их внутренние и внешние связи, сводящему все знания об объекте в единое целое и т.д.

Другой учёный, активно работающий в области творческого мышления человека, Т. Сайлер для развития гибкости и оригинальности мышления предлагает три способа. Первый – рассматривать всё с различных точек зрения, т.е. посмотреть на мир глазами другого. В качестве примера он приводит жизнедеятельность известного итальянского врача и педагога М. Монтессори. В конце XIX – начале XX в. эту молодую женщину буквально осенило. Она осознала, что всё в школах построено и преподаётся с точки зрения взрослых. Мария поставила себя на место 4–5-летних детей и создала для них новую вселенную личностного развития. За счёт того, что один человек посмотрел на мир с другой точки зрения, вся система мирового образования начала трансформироваться. Второй способ – найти новые взаимосвязи. Т. Сайлер предлагает поиграть «в связи» между лесом и автомобилем, автомобилем и облаками, облаками и морем. Третий – «всё наоборот», для поиска новых комбинаций при помощи обращения, т.е. рассмотрение противоположности объекта или процесса. В теории решения изобретательских задач этим занимается волшебница «фея Инверсия», которая может всё изменить на противоположное, сделать день темным, а ночь светлой [8, с. 46].

Начиная с 1990-х годов в результате демократических преобразований в нашем обществе, в том числе и в системе образования, появились новые авторские программы по воспитанию и образованию до-

школьников («Детство», «Истоки», «Радуга», «Развитие» и др.). Однако основное внимание в них уделяется обновлению интеллектуального содержания образования, а вопросы развития творческого мышления, амплификации творческой деятельности дошкольников, что изначально свойственно периоду детства, раскрыты недостаточно. Считается, что творческое мышление детей формируется в основном в изобразительной и музыкально-театрализованной деятельности, творческую деятельность рекомендуется организовывать в процессе досуга [6]. При этом цели творческой деятельности не конкретизируются.

В связи с обоснованием возможности целенаправленного формирования культуры творческого мышления детей рассмотрим содержание основного понятия нашего исследования и сопоставим его с позициями автора концепции личностно ориентированной педагогики Д.А. Белухина. Формирование – это процесс изменения личности в ходе взаимодействия с реальной действительностью, появление биологических, социально-психологических новообразований в структуре личности и соответствующих им изменений во внешнем проявлении жизнедеятельности. По мнению автора, формирование определённых качеств личности может вызвать в ней бурные процессы в ответ на воздействия извне [2]. Данный тезис не противоречит исследуемому нами процессу формирования культуры творческого мышления ребёнка. Во-первых, культура творческого мышления характеризуется определённым уровнем достижений ребёнка, демонстрируемым им в плоскости продуктивной деятельности. Во-вторых, формирование культуры творческого мышления ребёнка – целенаправленный процесс пробуждения в нём творческой активности, мотивации к постановке и решению творческой цели, выбора способов и методов её достижения в ходе индивидуальной или коллективной творческой деятельности, анализа полученного творческого продукта и его творческого применения в жизнедеятельности. В-третьих, формирование культуры творческого мышления личности можно и необходимо начинать



уже с дошкольного возраста. Для этого есть как психолого-педагогические, так и психофизиологические основания, которые мы изложили в нашей статье.

### Литература

1. Агаева, Е.А. Чего на свете не бывает? : Занимат. игры для детей от 3 до 6 лет : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Е.А. Агаева [и др.] ; под ред. О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаевой. – М. : Просвещение, 1991. – 64 с.

2. Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика / Д.А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2005. – 448 с.

3. Бьюзен, Т. Могущество Творческого Интеллекта / Т. Бьюзен. – Мн. : ООО «Попурри», 2004. – 160 с.

4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

5. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество / Т.Г. Казакова. – М. : «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2006. – 192 с.

6. Комарова, Т.С. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет / Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Пед. общество России, 2005. – 128 с.

7. Кротов, И.С. Гимнастика для ума : Логические задачи и головоломки / И.С. Кротов. – М. : ЗАО «БАО-ПРЕСС» ; ООО «ИД «РИПОЛ КЛАССИК», 2006. – 288 с.

8. Мурашкова, И.Н. Когда я стану волшебником / И.Н. Мурашкова. – Рига : Пед. центр, 1994. – 62 с.

9. Николаева, Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.

10. Сайлер, Т. Мыслить как гений / Т. Сайлер ; пер. с англ. В.М. Боженов. – Мн. : ООО «Попурри», 2005. – 240 с.

11. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей / А.Э. Симановский / – Ярославль : Академия развития, 1997. – 192 с.

## Развитие речи старших дошкольников с позиции теории речевой деятельности

О.В. Чиндилова

В статье с позиций психолого-педагогических подходов рассматриваются понятия «развитие речи» и «речевая деятельность старших дошкольников». Рассматривается структура речевой деятельности. Предложено отличное от традиционного понимание процесса обучения чтению дошкольников. Вводится понятие «чтение-слушание как вид речевой деятельности».

**Ключевые слова:** старший дошкольник, развитие речи, речевая деятельность, чтение-слушание.

Анализ дошкольных программ воспитания и развития позволяет нам определить существующие требования к развитию речи детей старшего дошкольного возраста: правильно воспринимать и понимать обращённые к детям высказывания или сообщения, дифференцировать и правильно произносить фонемы, правильно использовать интонацию, ударение, разделение с помощью речевых пауз, говорить отчётливо; владеть достаточным словарным запасом и грамматически правильной речью, умением взаимодействовать с другим человеком, пересказывать и обсуждать услышанное и увиденное, высказывать свою точку зрения.

Вместе с тем в 80–90-е годы XX столетия определились новые подходы к пониманию сущности развития речи старших дошкольников и младших школьников – с позиции теории речевой деятельности (работы А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, Т.А. Ладыженской, Н.А. Плёнкина, А.Ю. Купаловой, М.С. Соловейчик и др.). Сначала психологи, затем педагоги пришли к выводу, что речь тоже является своеобразной человеческой деятельностью, а само содержание этой деятельности, её особенности стали определяться исходя из понятий «речь», «язык».

*Амина Габдулахатовна Абсалямова – доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методик дошкольного образования Института педагогического Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы;*  
*Ольга Фёдоровна Николаева – старший преподаватель кафедры педагогики и методик дошкольного образования Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан.*

Развитие речи предполагает обучение детей речи, что возможно лишь в условиях организованной учебной речевой деятельности.

Речевая деятельность рассматривается нами как коммуникативный процесс, который осуществляется в ходе общения, а значит, предполагает наличие партнёров, т.е. того, кто создаёт речь (говорит, пишет), и того, кто её принимает (слушает, читает).

«Речевая деятельность... представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приёма или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [1].

Дети вступают в определённые отношения с другими людьми, и потому им необходимо максимально точно понимать речевые высказывания окружающих, уметь правильно выразить в речи свои впечатления, опыт, намерения и мысли; владеть навыками речевого общения, иметь достаточный уровень речевого (вербального) мышления.

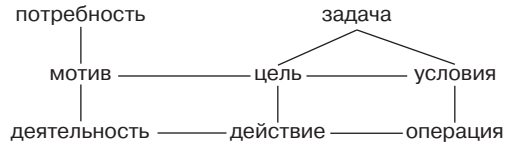
Овладение ребёнком родным языком в процессе педагогически организованного развития речи, ограниченного нуждами общения с окружающими людьми, не соответствует потенциальным возможностям ребёнка ни в овладении языковой действительностью как особым объектом познания, ни в развитии, совершенствовании самой речи.

Вхождение ребёнка в подобную учебно-познавательную деятельность, в соответствии с теорией А.Н. Леонтьева, обеспечивается самой структурой деятельности: «Всякая деятельность имеет кольцевую структуру: исходная афферентация – эффекторные процессы, реализующие контакты с предметной средой, – коррекция и обогащение с помощью обратных связей исходного афферентирующего образа» [3].

Как и любая другая деятельность, речевая деятельность имеет предмет (мысль) и структуру. «В любой деятельности можно выделить одинаковые структурные компоненты. В ней есть четыре этапа: а) этап

ориентировки в условиях деятельности; б) этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; в) этап осуществления (реализация) этого плана; г) этап контроля» [3].

Рассмотрим схематичное изображение структуры любой человеческой деятельности, предложенное А.Н. Леонтьевым:



Здесь потребность понимается как испытываемая нужда, мотив – как побуждение к деятельности, цель – как осознанно проектируемый образ, действие – как единица деятельности, задача – как заданная в определённых условиях цель деятельности, операция – как способ осуществления действия.

Соотнесём данные понятия с содержанием речевой деятельности:

Предмет – мысль (высказанная или воспринимаемая).

Потребность – стремление к коммуникации (коммуникативная потребность).

Мотив – возможность через общение (с человеком, книгой и т.д.) что-то понять, узнать, сообщить, выразить, доказать и т.д. (познавательный интерес, личностный мотив).

Цель – проектируемый результат (реакция собеседника, нахождение ответа, знание информации, понимание текста и т.д.).

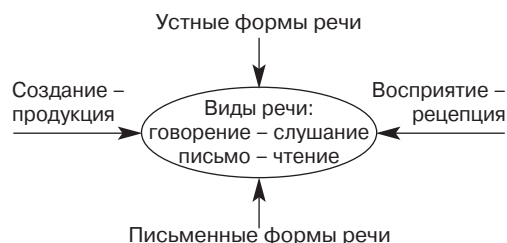
Действие – говорение, чтение, письмо, слушание, когда язык используется как средство речевой деятельности.

Задача – продукт деятельности (предложение, текст, умозаключение и пр.).

Операция – способ действия (отбор содержания для высказывания, использование языковых средств для выражения этого содержания и т.д.).

Понятие видов речевой деятельности принадлежит известному лингвисту и педагогу Л.В. Щербе и рассматривается нами одновременно как методическое, так и психологиче-

ское. Обычно выделяются четыре основных вида речевой деятельности: чтение, аудирование (слушание) – рецептивные виды речевой деятельности; устная речь (говорение) и письмо, которые называются продуктивными видами.



Понятие видов речевой деятельности в методике позволяет более чётко представить себе психологические закономерности формирования соответствующих навыков и умений: методические приёмы, виды упражнений и т.д. должны быть соотнесены со структурой и формированием соответствующих психологических механизмов, всегда комплексных и многоуровневых.

Это значит, что на практике необходимость обеспечивать формирование отдельных психологических операций и их комплексов не может не считаться с фактом взаимодействия разных видов речевой деятельности, их взаимной переплетённости, особенно при решении сложных коммуникативных задач. Едва ли правильно совершенно отдельно и бессвязно заниматься с дошкольниками чтением или слушанием, устной речью. Лучше с самого начала строить занятия с дошкольниками как интегрированные [2].

Широко известно высказывание Л.С. Выготского: «Мыслит не мышление, мыслит человек», которое можно продолжить: пишет не рука, говорит не язык, слушает не ухо. Особенно важно это учитывать применительно к обучению чтению.

Отметим, что процесс обучения чтению на дошкольном этапе традиционно воспринимается как обучение ребёнка воспроизведению вслух печатного слова (текста) и именно по поводу того, в каком возрасте можно начинать такое обучение, как правило, и ведутся споры. Чте-

ние же как вид речевой деятельности практически не рассматривается по отношению к дошкольникам. Основные исследования связаны с методикой обучения детей 3–6 лет говорению (устной связной речи) в сензитивный для этого период.

Кроме того, почему-то принято считать, что, научив ребёнка читать вслух, мы обеспечиваем у него умение читать вообще. Однако, по мнению А.Н. Леонтьева, «обучение чтению вслух – это не столько обучение чтению, сколько обучение устной речи и развитие артикуляционного аппарата» [2]. Полностью разделяя позицию учёного, отметим также, что в процессе слушания того, что читают дошкольникам взрослые, у читателя-слушателя включаются три из четырёх сфер читательского восприятия текста: эмоциональная сфера, сфера воображения и реакция на содержание текста. Наши исследования подтвердили первоначальное предположение о том, что у читателей в возрасте 5–7 лет в процесс чтения практически не вовлекается сфера реакции на художественную форму.

Таким образом, характер восприятия старшими дошкольниками текста, который, как правило, им читает взрослый человек, говорит о том, что при этом дети скорее включены не столько в процесс слушания, сколько в процесс чтения. Вид речевой деятельности, когда текст воспринимается на слух и при этом обеспечивается включение эмоций, воображения и реакции на содержание прочитанного, мы называем **чтением-слушанием**.

Безусловно, чтению-слушанию детей надо учить, и возраст старшего дошкольника мы рассматриваем как чрезвычайно сензитивный для решения этой задачи период. Ребёнок, вероятнее всего, не будет уметь того, чему мы его специально не учили. Многие беды в будущем изучении курса школьной литературы коренятся именно в том, что мы не учили старших дошкольников читать (воспринимать) художественный текст как художественный.

Вообще полноценное обучение разным видам речевой деятельности на

Развитие специальных речевых умений	
Создание высказываний (говорение)	Восприятие высказываний (слушание и чтение-слушание)
Совершенствование собственной речевой деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение ориентироваться в ситуации общения;</li> <li>– умение планировать содержание высказывания;</li> <li>– умение реализовывать намеченный план;</li> <li>– умение контролировать соответствие содержания высказывания замыслу и пр.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение осознавать свою коммуникативную задачу;</li> <li>– умение антиципировать общий характер сообщения, его тему, цель;</li> <li>– умение понимать (вычитывать) смысловую информацию;</li> <li>– умение осознавать степень понимания высказывания и пр.</li> </ul>
Создание специальных речевых ситуаций с конкретным адресатом, обстоятельствами и т.д.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– подбор заголовков;</li> <li>– придумывание предложений;</li> <li>– постановка вопросов и ответы на вопросы;</li> <li>– рассказ по картинке (сюжетным картинкам) и пр.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– структурирование (конструирование) текста;</li> <li>– осмысление текста;</li> <li>– воспроизведение текста и пр.</li> </ul>

этапе дошкольного образования – это условие успешной будущей учебной деятельности школьника и одновременно «это орудие его саморазвития, то, что делает возможным его самообразование, социализацию, его дальнейшее познавательное, личностное, художественно-ценностное развитие» [2].

Пути совершенствования речевой деятельности старших дошкольников и младших школьников предложена М.С. Соловейчик [4]:

1) расширение кругозора, обеспечивающее обновление мыслей и чувств детей, потенциальных предметов их речевой деятельности;

2) осознание детьми системы языка, назначения различных языковых единиц;

3) развитие умения выбирать средства языка с учётом ситуации общения и грамотно формулировать свои мысли;

4) развитие умения отбирать содержание для высказывания и организовывать его в соответствии с замыслом;

5) понимание значимости всех элементов «чужого» текста, развитие умения извлекать смысл из каждого элемента текста.

Итак, перед специалистами-дошкольниками сегодня стоит задача – обеспечить полноценное речевое развитие дошкольников, раскрывая достаточно сложные явления новой для них языковой действительности, воспитывая интерес к языку и

тем самым повышая активность в его усвоении.

Исходя из сказанного выше, можно наметить основное содержание работы, обеспечивающей развитие речевой деятельности старших дошкольников (см. таблицу сверху).

#### Литература

1. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М., 1989. – С. 133.
2. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. тр. / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
3. Леонтьев, А.Н. Сознание, деятельность, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.
4. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. – М., 1993. – 384 с.

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

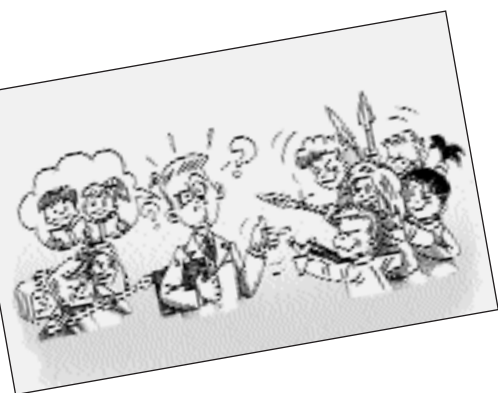
## Теоретические основы обеспечения преемственности экологического образования\*

А.А. Габитова

Системообразующим элементом дошкольного и школьного экологического образования будет являться игра в проектирование собственной жизнедеятельности. Деятельностный характер, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщённых форм учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение воспитанниками и учащимися опыта этой деятельности нашло отражение в модели преемственности экологического образования ДОУ и начальной школы.

*Ключевые слова:* экологическое образование, преемственность, методы обеспечения преемственности, деятельно ориентированный подход.

Преемственность в обучении состоит в установлении необходимой связи и последовательности, систематичности расположения материала с опорой на изученное и на доступный уровень развития в перспективности изучения материала, в согласованности ступеней и этапов учебно-воспитательной работы. Между дошкольным и школьным возрастом смежным полем преемственности является равноправное существование игровой и учебной деятельности. Системообразующим элементом будет являться игра в проектирование собственной жизнедеятельности. Чтобы выстроить систему экологического образования, необходимо организовать воспитание и познание в соответствии с этапами психического развития ребёнка [2, с. 12]. Установление чёткого взаимодействия и взаимообусловленности планируемых результатов, элементов образовательного процесса, ресурсного обеспечения позволяет создать систему эффективного управления качеством образования. Деятельностный характер, направленность содержания образования на формирование



общих учебных умений и навыков, обобщённых форм учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение воспитанниками и учащимися опыта этой деятельности нашли отражение в модели преемственности экологического образования ДОУ и начальной школы.

Для дошкольного звена и начальной школы в области экологического образования в качестве цели определяют формирование личности, оптимально взаимодействующей с окружающей средой. Достижение этой цели возможно в результате формирования экологического сознания, обучения технологии взаимодействия с окружающим миром [1, с. 18]. Цели дошкольного и начального экологического образования должны обеспечивать реализацию общей идеи становления личности ребёнка, развитие его общеинтеллектуальных умений, формирование системы новых образовательных мотивов, развивать умение сознательно ориентироваться в разнообразных явлениях окружающей природы и их связи с жизнью человека, воспитывать наблюдательность, любознательность. Для успешной реализации целей образования необходимо соблюдение деятельностно ориентированных принципов. Именно в процессе организованной деятельности ребёнок приобретает новые знания, ключевые компетенции.

В содержании образовательного компонента «Окружающий мир» необходимо формировать нравственные, экологические отношения

\* Тема диссертации «Преемственность экологического образования ДОУ и начальной школы». Научный руководитель – доктор пед. наук профессор А.В. Миронов.



(чувство единства с природой), а также знания о человеке, природе, социальной составляющей окружающего мира, кроме того, умение взаимодействовать с природным окружением. Кроме того, требуется создание сопряжённых учебных планов и программ, их согласование с учётом ведущей деятельности и возросшей компетентности воспитанников. Программа «Здравствуй, мир» наиболее полно отвечает требованиям содержательной преемственности. Курс обладает широкими возможностями для формирования у ребёнка фундамента экологической и культурологической грамотности и соответствующих компетентностей – умений проводить наблюдения в природе, ставить опыты, соблюдать правила поведения в мире природы и людей, правила здорового образа жизни. Это позволит освоить основы адекватного природо- и культуросообразного поведения в окружающей природной и социальной среде.

К методам обеспечения преемственности можно отнести методы стимулирования познавательного интереса: сюжетно-ролевую и познавательную игру, которые необходимы для развития умения действовать в соответствии с правилами, сотрудничать, предвидеть последствия своих действий. Развитие воображения и творческих способностей осуществляется средствами специфически дошкольных видов деятельности – игры, активного восприятия сказок, художественного творчества и др. В этом случае обогащение образовательного процесса творчески развивающими формами деятельности будет обеспечивать создание психологического фундамента готовности к начальному обучению. Обязательным является использование наглядных методов как в дошкольном образовательном учреждении, так и в начальной школе. Непосредственное наблюдение является одним из основных методов при ознакомлении с сезонами года, ближайшим окружением. Важно отметить необходимость обобщения и фиксации наблюдений. Это может быть календарь природы, который ребята заполняют вместе с педагогом, в дальнейшем – днев-

ник наблюдений, где дети работают самостоятельно, также сбор образцов и оформление гербария. Проведение простейших опытов вызывает неподдельный интерес и дошкольников, и у ребят младшего школьного возраста. Основная задача педагога – научить детей делать выводы и обобщать результаты своей деятельности, в результате чего осуществляется формирование ключевых компетенций.

Дидактические средства обучения имеют весьма важное значение, так как ребёнок большую часть информации воспринимает посредством органов чувств. Необходимо использовать на занятиях, а затем и на уроках природные объекты, их препараты, коллекции и муляжи, модели можно и нужно изготавливать совместно с воспитанниками. Применение картин, учебных таблиц и иллюстраций, слайдов и мультфильмов мотивирует ребёнка к познанию.

Урок или учебное занятие остаётся основной, но не единственной формой организации учебного процесса. На уроке ребёнку предоставляется право работать в собственном темпе и получать задания в соответствии с уровнем обученности. Важно использовать другие формы организации обучения и воспитания:

- экскурсии, цель которых – расширение чувственного опыта детей, формирование умений наблюдать, на основе наблюдений самостоятельно делать выводы. Часто экскурсии планируются как занятия на экологической тропе, где ребёнок может принять участие в описании того или иного объекта, объяснить, почему именно этот объект его заинтересовал;

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

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

На дошкольной ступени формируются не прообразы учебной деятель-

ности, а её универсальные психологические предпосылки (продуктивное воображение). Преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется сформированностью у ребёнка воображения. Незрелость и несформированность познавательной деятельности дошкольника становится главным препятствием в решении проблемы преемственности дошкольного и начального образования. В проблеме преемственности необходимо видеть социально-педагогическую составляющую: взаимоотношения ребёнка с обществом, влияние на него таких факторов социализации, как семья, сверстники, институты воспитания. Вариативность образовательного процесса обеспечивает дифференциацию образования, т.е. возможности индивидуального развития каждого ребёнка. При этом обязательно сохранение инвариантного минимума образования как условия, обеспечивающего право каждого ребёнка – гражданина России на получение дошкольного и начального образования.

#### Литература

1. Миронов, А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах / А.В. Миронов. – М., 2002. – 351 с.
2. Симонова, Л.П. Преемственность образования как фактор реализации личностного потенциала учащегося начальной школы / Л.П. Симонова // Начальная школа. – 2006. – № 1. – С. 12–15.

*Анна Алексеевна Габитова – преподаватель Набережночелнинского педагогического колледжа, г. Набережные Челны, Республика Татарстан.*

## Сочиняем сказку, или Как научить школьника видеть образ в слове\*

*М.А. Остренкова*

Статья посвящена вопросу формирования у школьников коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих создание текста сказки, в которой происходит образное осмысление, развёрнутая мотивация диалектного слова. В статье представлены две методические модели организации работы по созданию этимологической сказки. Предлагаемые модели облегчают школьникам поиск экстралингвистической информации, необходимой для конструирования сказочного мира, а также направляют их в выборе языкового материала, соответствующего замыслу.

*Ключевые слова:* коммуникативно-речевые умения, диалектное слово, этимологическая сказка.

Сочинение сказок – один из самых любимых видов творческих работ младших школьников и самых сложных с точки зрения организации урока подготовки к написанию сказки. Сложность заключается в том, что учитель на уроке решает **одновременно две задачи**.

**Первая** – обеспечить учащихся необходимой для процесса текстообразования экстралингвистической информацией и сориентировать их в поиске источников сбора этой информации. Что значит «обеспечить учащихся экстралингвистической информацией»? Это значит помочь школьникам в конструировании того условного, сказочного мира, который будет представлен в тексте: место и время действия, герои сказки, их взаимоотношения, события. На начальном этапе формирования умения создавать текст сказки именно учитель выступает в роли ведущего «сказочника»: он направляет вектор развития сказочных событий, своей волей определяет выбор сюжетных ходов. И здесь, предупреждая трудности, связанные с «придумыванием»

\* Тема диссертации «Формирование культуроведческой компетенции школьников при обучении русскому языку на лингвокраеведческом материале».

школьниками не просто события, а переломного события повествования, учитель может дать подсказку, сделав отсылку к известной народной сказке. Использование сюжетной схемы, с одной стороны, помогает удержать фантазию в заданных рамках (сюжетные длинноты отяжеляют текст и снижают его динамичность); с другой – стимулирует развитие воображения ребёнка, так как заимствование сюжета не предполагает полного воспроизведения сказки – материал актуализируется фрагментарно с учётом авторского замысла.

**Вторая задача учителя** – помочь школьникам в сборе языковых средств выражения экстралингвистической информации и в их грамотной организации, которая позволит соблюсти ведущий закон, обеспечивающий логичность текста, – закон тождества, требующий единства темы и главной мысли. Соблюдение этого закона будет способствовать успешному решению авторской задачи (например, наказать, проучить, подружить героев).

Успешное решение первой задачи обуславливает успех в решении второй, так как получение и постепенное накопление экстралингвистической информации активизирует речь школьников (происходит актуализация словарного запаса, в том числе и речевых клише, характерных для сказочной речи, синтаксических конструкций). Что ещё может стать источником для сбора как языкового материала, так и информации для создания картины сказочного мира? Таким источником может стать само слово, если оно представляет собой «сгущённый квант сказки» и, являясь мотивированным, допускает актуализацию внутренней формы путём создания сказочной истории. Так, в качестве слов, ставших объектом рефлексии на уроках развития речи и выступивших в роли имён сказочных героев, образная мотивация которых «состоялась» в результате сочинения сказки, стали **диалектные слова** – Ярославской области\*. На разрабо-

танных нами уроках учащиеся наблюдали образность таких диалектных слов, как *ревун* (дудка из бересты), *листоёр* (осенний ветер), *северяк* (северный ветер), *мишара* (болото), *весёлка* (радуга) и др.

Таким образом, на уроке подготовки к написанию сказки может быть организовано наблюдение образной составляющей в семантике слова, позволяющее вызвать у учащихся интерес и внимание к слову, получить о нём новое знание (слово имеет не только логико-предметное содержание, но и образный, наглядный, оценочный компоненты). И потому составление сказок – это ещё и работа, направленная на «оживление внутренней формы слова», которая поможет учащимся увидеть образ в слове. В этом смысле сказки, составленные школьниками, можно признать этимологическими. В связи с этим считаем необходимым оговорить и требования к отбору слов, используемых для создания этимологических сказок: языковой материал должен быть интересен учащимся (вызывать желание «разгадать» слово); он должен «поддаваться» этимологической реконструкции, отражать особенности поведения и характера русского человека, его отношение к природному и бытовому миру, давать представление о национальных ценностях. Формулируя последнее требование, мы обращаем внимание учителей словесности, работающих в начальной школе, на то, что именно им первым дано замечательное право открыть для младших школьников возможности языка не только как средства общения, орудия познания и средства закрепления знания, но и как «культурного кода нации» (В.А. Маслова).

Как происходит поэтическое осмысление, образная мотивация диалектных слов? Рассмотрим две методические модели, которые были реализованы в ходе уроков развития речи. Так, на одном из них школьники сочиняли сказку «Ревун», в которой сначала был задан образ героини, а затем она получила имя.

\* В качестве источника диалектных слов использовался «Ярославский областной словарь» под редакцией Г.Г. Мельниченко (вып. 3, 6, 8, 9. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1984–1990).

Жили-были в берестяном коробе дудки. Их пастушок Никита смастерил. На первый взгляд дудки как дудки. Ничего в них особенного. Зато пели эти дудки так, что душа радовалась. И имена им дали по их умению: Соловей, Ручей, Перепляс.

Однажды утром дудки проснулись и увидели гостью. Какая красивая дудка к ним пожаловала! Какая яркая и праздничная одёжка была на ней, какая чудесная резьба украшала её! Стала она похваться: «Я лучше всех, я самая красивая! Фу, какие вы скучные, серые. И голос у меня самый красивый. И зовут меня Певунья! Не желаю с вами дружить!» Притихли Соловей, Ручей и Перепляс, загрустили...

Так и прошёл день. А вечером слышат дудки крик Никиты: «Волк! Волк!» Подбежал Никита к коробу, открыл крышку и взял красавицу дудку. Выбежал Никита во двор да как загудит! Раздался такой страшный рёв, что убежал волк. Вернулась дудка домой, в короб, а дудки ей и говорят: «Эх ты, Певунья! Тебе только зверей пугать таким рёвом. Ревун ты, а не Певунья!»

Поиск характера героини, её «мастерства», действий (т.е. образной информации), который одновременно является и поиском имени, организуется учителем. Учитель обращает внимание школьников на художественный приём создания образов дудок-песенниц – противопоставление внешнего (неяркого, непримечательного в «одёжке» героинь) и внутреннего (их мастерства, умения, характера) и предлагает инвертировать эти признаки, чтобы создать неожиданную развязку.

Приведём фрагмент урока подготовки к написанию сказки «Ревун», на котором используется эта модель организации работы по созданию текста.

Учитель:

– Не пора ли нам «нарушить» мирное течение сказочной жизни и ввести слово, которое заинтригует читателя? Что же это за слово (слова)? (*Как то раз, однажды, вдруг.*)

– О чём предупреждают читателя эти слова? (*О том, что сейчас произойдёт какое-то важное событие.*)

– Что же, постараемся не обмануть надежд читателя и... придумаем это событие. А если нам

ввести в сказку ещё одну героиню? И пусть это будет тоже дудка. Но какая? Прочитаем составленный нами текст и подумаем, какой приём мы использовали, создавая образы дудок-песенниц.

Учитель помогает учащимся заметить противопоставление скромного внешнего вида героинь и их мастерства, умения дружить, радовать людей своим пением.

– В какой русской пословице отражено это противопоставление? (*Встречают по одёжке, а провожают по уму.*)

– Как вы понимаете это выражение? (Ответы учеников.) Может быть, мы воспользуемся тем же приёмом, чтобы создать образ гостя? Какие именно качества новой дудки мы будем противопоставлять? (*Внешнюю красоту и некрасивый голос.*)

– У новой дудки будет красивая раскраска, резьба, а голос – некрасивый. К тому же, в отличие от дудок-подружек, она будет вздорной зазнайкой. Итак, однажды утром дудки проснулись и увидели гостью. Какая красивая дудка к ним пожаловала!

Запись на доске: *Однажды утром дудки проснулись и увидели гостью. Какая красивая дудка к ним пожаловала!*

– Перед вами рисунок, на котором изображена гостья. Опишите её.

После обсуждения вариантов на доске появляется предложение *Какая яркая и праздничная одёжка была на ней, какая чудесная резьба украшала её!*

– Наша новая героиня, как мы решили, была не только очень красивой, но и очень заносчивой. Что она могла бы сказать дудкам-подружкам? Продолжите предложение *Стала она похваться...*

Запись на доске: *Стала она похваться: «Я лучше всех, я самая красивая! Фу, какие вы скучные, серые. И голос у меня самый красивый. И зовут меня Певунья! Не желаю с вами дружить!»*

– Стали дудки спорить с ней? Доказывать, что и у них голоса музыкальные, песенные? (Ответы.) Их, наверное, огорчили слова красавицы. Какие из слов, записанных на



доске (*притихли, замолчали, скисли, загрустили, приуныли, расстроились*), вы используете, чтобы передать состояние Ручья, Перепляса и Соловья?

Дети составляют предложение *Притихли Соловей, Ручей и Перепляс, загрустили...*

– Что мы решили противопоставить красоте Певуньи? (*Её голос. Он может быть резкий, грубый, скрипучий и т. п.*)

– Но как же мы узнаем голос дудки-красавицы? Прочитайте предложения. Выберите из каждой пары глаголов слово, подходящее по смыслу:

*Так и прошёл день. А вечером слышат дудки крик Никиты: «Волк! Волк!» (Подбежал/примчался) Никита к коробу, (открыл/отворил) крышку и (взял/схватил) красавицу дудку. Выбежал Никита во двор да как (загудит/заиграет)! Раздался такой страшный рёв, что волк...* (Текст появляется на доске.)

– Прочитайте текст про себя. Продумайте интонацию и подготовьте выразительное чтение.

Выразительное чтение составленного текста.

И вот последнее предложение нашей сказки. Именно в нём должно появиться настоящее имя новой героини. А почему я употребила слово «настоящее»? (Ответы.)

– Найдите в тексте слово, которое характеризует её голос. (*Рёв.*)

– Подберите однокоренное слово-глагол. (*Реветь.*)

– Попробуем образовать имя для нашей героини, используя основу глагола и суффикс *-ун*. Запишите в тетрадь полученное слово. А теперь включите это имя в последнее предложение сказки.

*Вернулась дудка домой, в короб, а дудки ей и говорят: «Эх, ты, Певунья! Зачем хвастала, к чему лукавила? Тебе только зверей пугать таким ревом. ... ты, а не Певунья!»*

– А вы знаете, что слово *ревун* (дудка из бересты) – слово народное? Его использовали в речи жители ярославских сёл и деревень. Видите, какое образное народное слово помогло нам найти точное имя для героини нашей сказки.

Осмысление образного содержания слова происходит в направлении от текста (сказочного образа дудки, сказочного события, характеристики голоса дудки) к поиску слова, т.е. сначала создаётся мотивационная основа для введения в текст диалектного слова и только потом появляется слово-имя героини (заметим, не в готовом виде – учащиеся сами конструируют его, используя производящую основу мотивирующего слова *реветь* и суффикс *-ун*). Так учащиеся получают «образец» осмысления образного содержания слова по линии *поступок – имя*. Этот путь облегчает учащимся решение задачи и других уроков, поскольку образец развернутой мотивации имени содержится в составленной ими сказке.

Покажем, как реализуется другая методическая модель: образно-ассоциативный план слова раскрывается на начальном этапе составления текста сказки путём подбора однокоренных, одноструктурных слов, наблюдения значений слов (*сдирать, стягивать, срывать, снимать, сдувать*), использования приёма образования новых слов и сопоставления однокоренных слов с разными суффиксами (*Северяк, Северячок, Северок, Северушка*), а также наблюдения звукового облика этих слов. «Образная информация», полученная в результате исследования языковых фактов, используется для конструирования сказочных образов *Листодёра* и *Северяка* – двух ветров, которые не могли поделить время года. Реализация метафоры-имени, таким образом, происходит после введения диалектного слова и осуществляется по линии *имя – образ, поступок*.

Учитель:

– И вновь мы в мастерской, где сочиняют сказки, придумывают истории, где сказочные образы приходят к нам, чтобы мы умели мечтать и учились, как говорят в сказках, уму-разуму. Сегодня мы сочиняем сказку, в которой действуют Листодёр и Северяк. Как вы думаете, кто это? (После обсуждения ученических вариантов учитель сообщит ребятам, что это ветры.) Не правда ли, интересные слова? И вновь мы встречаемся с народными



словами. Так раньше называли ветры жители ярославских деревень и сёл. В нашей сказке мы будем использовать эти слова как имена сказочных героев. Подскажите, какую букву я должна выбрать, чтобы написать их имена.

На доске запись: *(Л, л)истодёр. (С, с)еверяк.*

– А имена-то у наших героев «говорящие». О чём они нам могут рассказать? Разберите по составу слово *Листодёр*. (Ученики выделяют два корня.) Подберите однокоренные слова с корнем *-дёр- (-др-, -дир-)*. (*Содрать, драть, раздирать и др.*).

– Что это был за ветер? В какое время года он начинал хозяйничать? (*Это осенний ветер. Он сдирал листья с деревьев осенью.*)

– Сравните слова *сдирать – стягивать, срывать, снимать, сдувать* и опишите характер этого ветра. (*Это был резкий, сильный ветер.*)

– А каким он ещё был? Произнесите вслух имя Листодёр. Послушайте, как оно звучит. (*Листодёр был задиристый, ершистый.*)

– А что может рассказать о своём хозяине имя *Северяк*? Разберите это слово по составу.

Используем приёмы подбора однокоренных и одноструктурных слов: *север – север, северный; -як – моряк, добряк.*

– *Северяк* – это северный ветер, наверное, очень холодный. Но северный ветер можно назвать по-разному: *Северячок, Северок*; а наш ветер – *Северяк*. Сравните эти слова и подумайте, о каком ветре можно сказать *Северячок*, а о каком – *Северяк*. (*Северячок – ветер хоть и северный, но мягкий, дружелюбный. Северяк – ветер резкий, дышащий холодом; ни с кем не дружит, а только ссорится.*)

– Вот они, наши герои. Пора сказку начинать. Предложите своё начало. (*Жили-были два братца-ветра: Листодёр и Северяк. Жили и не дружили.*)

– Продолжите предложение *Как только наступала осень...* Включите в продолжение сказки описание действий ветров. Какие глаголы вы используете для этого? Какие – для описания действий Листодёра, а какие – для описания действий

Северяка? (Слова-помощники: *хозяйничать, ссориться, срывать, приминать, дышать, морозить, нагонять.*)

Коллективное составление текста: Как только наступала осень, вылетали ветры из своих домов и давай хозяйничать! Листодёр листья срывал, травинки приминал. На братца Северяка ворохом листьев налетал. Северяк тучи нагонял, холодом дышал. Крутой был нрав у северного ветра: всё холодом обдаст, никого не пощадит.

– Каково было лесным жителям терпеть эти ссоры? Прочитайте следующие предложения и придумайте своё – ответ на вопрос «Что решили лесные жители?» – которое бы стало «мостиком» к новому событию. (*Бедные лесные жители не знали, что и делать, когда оба ветра начинали дуть. Птицы, готовые к отлёту, оставались в лесу, так как Северяк пригонял заморозки и снег. Деревья, раздетые осенним Листодёром, ещё не привыкли к холодам и начинали гибнуть от морозного дуновения северного ветра. И решили жители леса подружить братцев-ветров.*)

– К кому обратились за помощью жители леса? Может, «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина нам поможет в этом? К кому обращался за помощью королевич Елисей? (*К Солнцу, Месяцу, Ветру. Наверное, к Ветру обратятся лесные жители за помощью.*)

– Что это за ветер? (*Это главный ветер, мудрый, он знает, как примирить недругов.*)

– А знаете, как называли в ярославских деревнях мифическое существо, управляющее ветрами? Ветряк. Сочините эту часть сказки. (*Пришли лесные жители к Ветряку и говорят ему: «Ты, Ветряк, всесильный, мудрый! Помоги нам примирить Северяка и Листодёра».*)

– Что придумал Ветряк? Затрудняемся? А знаете, когда недруги становятся друзьями? (*Когда они делают одно общее, полезное, доброе дело. Например, вместе помогают кому-то попавшему в беду.*)

– Что могло случиться с Ветряком в дождливую ураганную ночь?

Обсуждение вариантов «сказочного события». Коллективное составле-

ние текста: *Однажды в дождливую ураганную ночь слышали звери и птицы какой-то крик. Выбежали они на поляну и ахнули: в расщелине старого дуба, зажатый огромными корявыми сучьями, сидел седобородый Ветряк.*

– Что же произошло потом? Может быть, в сочинении нашей сказки нам поможет другая сказка... Например, «Репка». Придумайте продолжение сказки «Листодёр и Северяк» и подружите наших героев. Завершите сказку словами Ветряка. Это будет вашим домашним заданием.

Школьники могут составить черновик на уроке. Учитель в таком случае будет осуществлять индивидуальный подход к каждому: отвечать на вопросы учеников, помогать формулировать мысль, исправлять ошибки.

Завершить работу по составлению текста можно выразительным чтением сказки и ответом на вопрос «Почему мы без особого труда смогли придумать образы сказочных героев?» (Слова – поэтичные, образные, сказочные – подсказали, какими должны быть герои.)

Такая работа со словом (вдумчивая, кропотливая, предполагающая наблюдения значений слов, структуры, звучания) предупреждает формальный и школярский подход к созданию текста. Слово требует повышенного внимания к себе, поскольку становится и источником образной информации (формирует наглядное представление о герое, сообщает дополнительное знание о возрасте, характере, помогает в конструировании картины сказочного мира), и источником «сбора» языкового материала, необходимого для речетворчества.

*Марина Анатольевна Остренкова – канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.*

## Элективные курсы по литературе как средство предпрофильной подготовки учащихся

Е.Г. Белова

Понятие элективных курсов является относительно новым для отечественной педагогики. Автор статьи не только разграничивает элективы старшей ступени обучения и предпрофильных классов, но и описывает специфику последних. Статья также содержит практические рекомендации для учителей, разрабатывающих программы элективных курсов по литературе.

**Ключевые слова:** элективные курсы, гуманитарный класс, предпрофильная подготовка, интерпретация, системное построение, способы деятельности, методические установки.

Типология элективных курсов, широко внедряемых в практику сегодняшнего школьного образования, довольно разнообразна. В 8–9-х классах ведущую роль начинают играть предметно ориентированные (пробные) курсы по выбору, основная задача которых – дать обучающемуся возможность реализовать свой интерес к выбранному предмету, уточнить свою готовность и способность осваивать гуманитарные предметы на повышенном уровне сложности. Ни для кого не секрет, что в современной школе учителя нередко подменяют эти задачи иными, сугубо практическими и занимаются элементарным «натаскиванием» девятиклассников, готовя их к успешной сдаче экзаменов по литературе. С.В. Белова в своей книге «Элективные курсы гуманитарной направленности» пишет, что «гуманитаризация образования предполагает построение такой образовательной системы, которая обеспечивает так называемый прирост качеств Человека». Сегодня школьное образование не должно быть «репетиторским тренажёром» ученика, готовящегося поступать в вуз. Выпускнику необходим такой уровень компетентности, который стал бы залогом успешной реализации его индивидуальности во всех сферах – профессиональной, личностной, семейной и др.

Современному человеку требуется не только высокий уровень конкурентоспособности в обществе, но и гармония внутреннего и внешнего мира [1, с. 6].

Таким образом, грамотно организованная предпрофильная подготовка (прежде всего, система элективных курсов в среднем звене) не только даёт возможность учащимся более осознанно подойти к выбору профиля своего дальнейшего обучения, но и способна утолить их познавательные запросы. Следует помнить, что количество предлагаемых элективов должно быть избыточным, чтобы возникла реальная возможность выбора (один из одного – это не выбор!). И здесь учитель литературы также может найти удобный для себя вариант: либо использовать в работе имеющиеся сегодня в большом количестве опубликованные программы элективных курсов, либо создать свою собственную, отвечающую его представлениям о предпрофильной подготовке по литературе, программу.

Поскольку литература как учебный предмет обладает рядом специфических черт, необходимо обозначить проблемы, связанные непосредственно с предпрофильной подготовкой по литературе.

Основное противоречие такой подготовки заключается в том, что, с одной стороны, существует очевидная необходимость углубления литературных знаний, расширения культурного контекста преподавания, а с другой – необходимо учитывать возраст учащихся и соответствующие этому возрасту особенности:

- всё ещё заметные следы «наивно-го реализма», которые мешают воспринимать условность в литературе и искусстве;
- отсутствие начитанности и как одно из следствий этого – неразвитость историко-литературного мышления;
- недостаточная для категорического выбора гуманитарного профиля читательская осведомлённость;
- неразвитость навыков творческой деятельности.

На преодоление этого противоречия и нацелены специальные дополнительные курсы предпро-

фильной подготовки. Хотелось бы особо подчеркнуть, что вовсе необязательно ученик должен продолжить своё литературное образование после изучения предпрофильного курса, выбрав класс гуманитарного профиля. Отрицательное решение учащегося – это также педагогический результат: ведь ученик определился в своих предпочтениях, удалив по крайней мере одну из возможных для себя образовательных (а может, и профессиональных) альтернатив.

Курсы предпрофильной подготовки открывают новые возможности для углубления содержания литературного образования и становления личности учащихся. Важно, что эти курсы являются лишь дополнительными, и тем самым они никак не нарушают целостность базовой общеобразовательной подготовки. Курсы могут сочетаться с любой из действующих программ, ибо они позволяют соединить развитие индивидуальных способностей учащихся, их человеческих интересов с углублением базовой литературной подготовки.

Выбор элективных курсов должен быть максимально гибким. Он обусловливается способностями и склонностями учеников, эрудицией учителя, оснащённостью школьной библиотеки литературными текстами, литературно-критическими работами, а также, возможно, региональной спецификой. При выборе элективных курсов учащимся необходима помощь (консультация) учителя. Методист С.А. Гуревич отмечает, что «при выборе курсов очерчиваются их предполагаемые границы (чем более они узки, тем вероятнее успех), обусловливается последовательность и темп их выполнения, а также виды планируемой творческой деятельности: чтение и сопоставление литературных текстов, их планов и черновых редакций, просмотр спектаклей и фильмов, библиографический поиск литературно-критических текстов, интернет-поиск литературных и исторических ресурсов по теме, встречи с писателями, читательские конференции и т. п.» [2, с. 4]. Конечно, преподаванию курса предпрофильной подготовки должен предшествовать целый ряд мероприятий, прежде все-

го изучение литературных предпочтений школьников, их эстетической и общекультурной подготовленности.

В настоящее время широко внедряются в школьную педагогику идеи личностно развивающего обучения, но практика показывает, что, принятые многими учителями в теории, на деле они существенно искажаются. Проблема состоит в том, что учителя делают попытку внедрения диалогических идей монологическими способами. С нашей точки зрения, это недопустимо по отношению к литературе как учебному предмету, так как сама специфика его содержания предполагает диалогичность. Кроме того, следует помнить, что, по справедливому утверждению Б.М. Неменского, «процесс освоения предшествующего опыта последующими поколениями в науке и искусстве осуществляется разными путями. В научных дисциплинах его содержание изучается, а в художественных – проживается» [3, с. 6–7]. И, конечно, элективные курсы при всём богатстве и альтернативности предметного содержания без отказа от традиционных (преимущественно объяснительно-иллюстративных методов) не способствуют возникновению мотивации к изучению литературы, не удовлетворяют познавательных запросов учащихся, не формируют интереса к предмету и не дают ожидаемого результата – осознанного выбора гуманитарного профиля для дальнейшего обучения. Следовательно, стоит решать проблему технологии литературного образования не только в рамках учебных, но и элективных курсов.

Принципы предпрофильной подготовки по литературе в среднем звене имеют ряд особенностей. Изучение литературы на протяжении всего школьного курса должно характеризоваться едиными подходами к тексту: от чувственно воспринимаемого – через анализ и интерпретацию – к формулированию идеи произведения, уяснению позиции автора, определению роли произведения в культурной жизни общества. На всех этапах изучения литературы принципиальное значение должно придаваться установлению системных

отношений в представлениях учащихся относительно создания, бытования и восприятия литературных произведений и формированию многоуровневых связей, пронизывающих весь круг представлений о литературе. В качестве ключевой предметной компетенции следует выделять последовательно формируемое умение учащихся анализировать позицию автора художественного произведения (понимать особенности его мировосприятия, отношения к миру, его интенции и выделять художественные средства, использованные автором) и давать обоснованную собственную интерпретацию литературного произведения. Данная компетенция является комплексной и включает в себя умения учащихся анализировать остальные компоненты литературного произведения.

Следовательно, при проектировании элективных курсов по литературе необходимо учитывать, что системное построение предпрофильной работы направлено на формирование умений учащихся комплексно анализировать литературное произведение, фиксируя особое внимание на позиции автора. Данные умения начинают формироваться уже в начальных классах и углубляются в основной школе, что обеспечивает успешное освоение программы в 8–9-х классах и эффективное освоение учащимися в старших классах видов деятельности, специфичных для профильного обучения. В связи с этим предпрофильная работа не должна противоречить общей системе преподавания литературы, охватывающей весь курс обучения, где последовательно усложняющиеся виды деятельности детей объединены единым пониманием художественного текста как комплексной художественной системы и представлением о диалогическом способе бытования произведений искусства, а также формированием личностного отношения к художественному произведению.

Системное построение предпрофильной работы, направленной на постоянное формирование многообразных связей, пронизывающих весь круг представлений о литературе, обеспечивает глубокое и осознанное



изучение школьниками художественного произведения и включение его в широкий гуманитарный контекст. Аналитико-синтетический путь изучения каждого произведения необходим на любом этапе обучения: с различной полнотой и глубиной (на соответствующем возрасту уровне) школьники обязательно рассматривают изучаемый текст как целое, получая в результате ответы на вопросы «Какие мысли и чувства выразил автор?» и «Как (при помощи каких средств) он это сделал?». При такой логике учащийся неизменно проходит по траектории: от первичного восприятия – через анализ и интерпретацию – к формулированию идеи произведения, позиции автора, его воздействия на общество и культуру и к теоретическим обобщениям. Именно это задает гуманитарно-филологический ракурс изучения литературного произведения. На этапе 8–9-го класса формируется одна из важнейших предпосылок для успешного обучения школьников в профильных гуманитарных классах – понимание специфики различных видов деятельности, представленных на уроках литературы (литературоведа, критика-публициста, художника), и характерных для них средств, а также умение целенаправленно использовать их. Обогащение средств деятельности в одной из них существенно влияет на продуктивность работы и в других.

На новом уровне проходит формирование умения воспринимать художественный текст во всём богатстве его смыслов, содержащихся в семантических единицах различного уровня, сравнительных и метафорических конструкций, основанных на различных сенсорных модальностях. Регулярное обращение к такого рода литературному материалу заметно обогащает восприятие школьниками и художественных произведений, и внешнего мира, и собственных ощущений и переживаний, что находит отражение в письменной речи как в аналитических жанрах, так и в художественных.

Сформированные на более ранних этапах способы действий усложняются, приобретают новые ас-

пекты. Так, сравнение по-новому используется в 8–9-м классе: сопоставление выходит за рамки только литературного текста, объектом сравнения становятся реальность и её отражение, герои и прототипы, типы культур, отзывы критиков (именно на этом этапе школьники осваивают литературно-критическую деятельность – и при изучении работ критиков-классиков, и в собственных опытах). Воспринимаемая читаемые тексты как нечто лично важное, школьники учатся не только выявлять отношение и позицию автора (художника, критика), но и сопоставлять их с собственной позицией.

Изменяется на этапе 8–9-го классов и направление межпредметных связей (преимущественно внутри гуманитарного цикла), что позволяет формировать у школьников представления о специфических средствах художественной литературы в отражении социальных отношений, исторических событий и внутреннего мира человека, в реализации авторской позиции – в отличие от других гуманитарных предметов. Таким образом, возникает необходимость в элективном курсе некоего синтетического характера, который бы позволил учащимся проникнуть в специфику гуманитарного познания. Существующие на сегодняшний день программы элективных курсов носят частичнопредметный характер и не отвечают этому требованию. Среди наиболее удачных следует отметить программу элективного курса по литературе для 9-го класса «Литературная премия» Е.Э. Киркиной [4]. На основе программы данного курса учитель может разработать собственный вариант, отвечающий индивидуальным потребностям формируемого гуманитарного класса. Предназначенный для учащихся 9-го класса электив должен быть ориентирован на выбор гуманитарного профиля для обучения в старшем звене. Именно поэтому целью предпрофильной подготовки является создание условий для самостоятельного выбора профиля дальнейшего обучения и профессионального самоопределения. Предлагаемый курс как в содержательном, так и в деятельностном плане должен погру-



жать учащихся в сферу гуманитарного знания, требуя от них применения специальных умений. Например, если ученикам предстоит работать с материалом современной литературы (рассказы русских писателей последнего десятилетия), надо понимать, что опыт учащихся основан на анализе только классических произведений. Такая интрига в содержательном плане делает элективный курс притягательным для девятиклассников. Данная «проблемная ситуация» в содержательном плане электива согласуется и с технологией преподавания. Основной вид деятельности на занятиях – экспертиза, т.е. оценка литературного явления, что потребует от обучаемых поиска и освоения инструмента для анализа и оценки, умения сформулировать и презентовать своё решение, проявить способность к самостоятельности в условиях выбора.

Цель данного курса – создать условия для знакомства учащихся с основными видами гуманитарных умений при работе с художественным произведением посредством анализа рассказов. Не обязательно сохранять название электива, предложенное Е.Э. Киркиной, так как в зависимости от содержательного или технологического материала программы акцент может сместиться, и тогда возможны следующие варианты названий: «Составляем антологию современной прозы (поэзии)», «Мои советы будущим писателям (читателям)», «Какую книгу я возьму с собой в будущее» и т.п.

Обозначенные нами подходы в обучении приёмам анализа и интерпретации текста в значительной мере способствуют социализации школьников, что является одной из доминант современной школы.

Реализация данных методических установок будет способствовать совершенствованию умений учащихся осознавать собственные учебные действия и удерживать заданную позицию литературоведа или художника. Учащиеся должны применять элементы профессионального инструментария сознательно, оценивать степень своей успешности в овладении ими, а значит, такая

постановка учебного процесса в преподавании литературы (как на уроках, так и на элективных курсах) будет способствовать тому, чтобы выбор гуманитарного профиля обучения совершался осознанно, а учебная программа старших профильных классов осваивалась более успешно. Применение предлагаемых методических приёмов обучения не только удовлетворяет познавательные запросы современных школьников, но и в значительной мере способствует интенсификации пропедевтической работы по подготовке к профильному обучению в гуманитарном классе старшей школы.

### Литература

1. Белова, С.В. Элективные курсы гуманитарной направленности / С.В. Белова. – М. : Глобус, 2006.
2. Гуревич, С.А. Элективные курсы образовательной области «Филология» / С.А. Гуревич. – М., 2005.
3. Киркина, Е.Э. Литературная премия : Элективные курсы по русскому языку и литературе в системе предпрофильной и профильной подготовки учащихся / Е.Э. Киркина. – Пермь, 2005.
4. Роль искусств в общеобразовательном процессе // Мат. конф. «Образование на пороге XXI века» // Информационный бюллетень «Непрерывное художественное образование». – № 9. – М. : Моск. комитет по образованию, 1999.

Елена Геннадьевна Белова – учитель литературы, руководитель УМЦ «Призвание» МОУ «Гимназия № 47», г. Екатеринбург.

# Summary

## **Development of preschool children cognitive interest (by teaching English)**

This article is devoted to a problem of cognitive interest development among senior preschool age children. The author is convinced that the main methods of stable interest development are playing activity and movement activity. Description of some methods of these activities is given in the article. Results of their application have testified constant growth of children's level development.

**Keywords:** teaching preschoolers of English language, cognitive interest, playing activity, motion activity, development.

**Khvoynova Viktoria Valerjanovna** – educator, English language teacher at "Center of children's development – kindergarten № 11 "Podsněžnik", Yakutst, Sakha Republic (Yakutia).

## **Development of junior schoolchildren cognitive activity through didactic games (on example of nivkhs)**

Questions of schoolchildren cognitive activity development from indigenous people of the North is being revealed by means of including the material connected with culture and a life of Nivkh's people, national didactic games, exercises and is aimed to render practical help to the teachers working at schools located in places of compact residing.

**Keywords:** cognitive activity, indigenous people of the North, national culture, didactic game.

**Dolbnev Vasilij Viktorovich** – post-graduate student of the Theory and Technique of Training and Education Faculty, Sakhalin State University, Juzhno-Sakhalinsk, Sakhalin area.

## **Integrated Music and English language lessons as ways of junior schoolchildren intellectual and artistic development**

The article deals with possibility of Music and English language lessons integration. The goal is to develop intellectual-artistic abilities of junior schoolchildren.

**Keywords:** intellectual development, development of artistic abilities, integrated lessons, Music lessons, English language lessons in primary school.

**Shevchenko Elena Gennadjevna** – music teacher, school № 10, Angarsk, Irkutsk region.

## **Theoretical basis of artistic thinking culture forming among senior preschoolers**

The authors consider problem of artistic thinking culture forming among senior preschool age children, pointing out artistic thinking as a separate form of thinking. According to the authors', process child's artistic thinking attitude forming are being characterized by the uprise in artistic activity, by motivation to wards setting and solving artistic goals, by choice of ways and methods of goal achievement during artistic activity, of analysis on obtained artistic result and its creative application in everyday life.

**Keywords:** children's art visual-active thinking, visual-figurative thinking, logical thinking, artistic thinking, mind-maps, culture of artistic thinking, forming of artistic thinking culture.

**Absalyamova Amina Gabdulakhmatovna** – Doctor of Pedagogics, professor, head of Pedagogics and Preschool Education Methods Department at Bashkir State Pedagogical University by the name of M. Akmulla;

**Nikolayeva Olga Fyodorovna** – senior lecturer at Pedagogics and Preschool Education Methods Department at Bashkir State Pedagogical University by the name of M. Akmulla, Ufa, Bashkortostan Republic.

## **Senior preschoolers speech development from theory speech activity position**

In the article the concept of senior preschoolers "speech development" and "speech activity" are considered on psychology-pedagogical basis. The structure of speech activity is also presented. Difference from traditional meaning of reading skills teaching to senior preschoolers is offered. New concept of "reading-listening as a type of speech activity" is being presented.

**Keywords:** senior preschooler, speech development, speech activity, reading-listening concept.

**Chindilova Olga Vasilyevna** – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Primary and Preschool Education Department of APK and PPRO, Moscow.

## **Theoretical basis of ecological education succession provision**

A game in projecting self-lifelihood will be a self-forming preschool and school ecological education. Active character, education content's orientation towards forming of common studying abilities and skills, generalized forms of studying, cognitive, communicative, practical,

artistic activities towards foster-children and schoolchildren' experience gaining from this activity has found a reflection in succession of ecological education model in preschool education centres and primary schools.

**Keywords:** ecological education, succession, methods of succession provision, activity-oriented approach.

**Gabitova Anna Alekseevna** – teacher at Naberezhnochelninsky Pedagogical College, Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan.

#### **Writing fairytale, or How to teach schoolers to see image in a word**

The article is devoted to the problem of developing schoolchildren's communicative-speaking abilities, which provide the creation of a fairytale text using a dialect word, widely motivated and artistically reunderstood. In the article two methodical models of etymological fairytale creation are being presented. Suggested models help schoolchildren in search for extralinguistical information, necessary for designing "fairytale world" and also lead them in language material choice.

**Keywords:** communicative-speaking abilities, dialect word, etymological fairytale.

**Ostrenkova Marina Anatolyevna** – Candidate of Philology, senior lecturer at Yaroslavl State Teacher Training University by the name of K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Yaroslavl region.

#### **Elective literature courses as a way of prespecialized students' preparation**

Optional course is a new term for Russian pedagogics. The author not only differentiates optional courses for senior schoolers and students of prespecialized forms, but also describes peculiarities of the latter. The article also contains practical recommendations for teachers who work out curricular of optional courses in Literature.

**Keywords:** elective courses, Humanities class, prespecialized preparation, interpretation, systematic structure, variety activities, methodical goals.

**Belova Elena Gennadievna** – Literature teacher, head of teaching-methodics center "Prizvaniye", gymnasium № 47, Ekaterinburg, Ekaterinburg region.

## **В издательстве «Баласс»**

выпущено новое пособие серии

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

### **«Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст»**

(автор О.В. Соболева)

Пособие знакомит с системой обучения младших школьников пониманию текста. На примере текстов из учебников Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «Литературное чтение» пособие отвечает на вопросы:

- ✓ Что нужно понимать в тексте?
- ✓ Какие приемы помогают пониманию?
- ✓ Как работать с текстом на уроке?
- ✓ Как провести диагностику понимания? и др.

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

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

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

[bal.post@mtu-net.ru](mailto:bal.post@mtu-net.ru)

<http://www.school2100.ru>

E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

## ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

### Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

### Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы).

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указывается ФИО автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.