

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

Н.В. Белякова
Гуманитаризация подготовки учителей
начальных классов в свете перехода
на стандарты нового поколения 3

Е.Г. Гуцу
Организация практики в условиях
модернизации высшего
профессионального педагогического
образования 7

Н.Ю. Чижо
Психологическая поддержка
профессионального самоопределения
будущих педагогов начальной школы
на этапе вузовского обучения 10

Д.Ф. Ахмерова
Субъект-субъектное взаимодействие
студентов и преподавателей
в воспитательно-образовательном
процессе вуза 14

Н.А. Исаева
Стратегия исследования структуры слова
на разных ступенях обучения
(Образовательная система «Школа 2100») ... 18

Н.П. Волчёнкова, Н.Ю. Моспанова
Возможности курса «Практикум
по выразительному чтению»
для речевого развития студентов 25

Н.А. Муртазина
Подготовка учителя начальных классов
к развитию математических способностей
у детей в условиях дошкольного
образования 30

Н.Ф. Ганцен
Рейтинговая система оценки знаний
студентов (На примере курса методики
преподавания математики) 34

Т.П. Чудочина
Обучение студентов созданию
мультимедийных презентаций
к урокам английского языка 37

ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

В.А. Телкова
К 100-летию выхода книги А.Д. Алферова
«Родной язык в средней школе
(Опыт методики)» 41

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

Л.С. Бушуева
Игра как средство развития
фонематического слуха при обучении
грамоте 45

Н.М. Кушнир
Пропуск, замена, искажение –
основные ошибки в начальной школе
(Из опыта работы) 48

Г.А. Рейс, О.Е. Романченко, Т.А. Лихачёва
Опыт реализации технологии
формирования типа правильной
читательской деятельности
(Образовательная система «Школа 2100») ... 50

УЧИТЕЛЮ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

И.М. Веденеева
Адаптация ребёнка при переходе
со ступени начального на ступень
основного общего образования 55

А.А. Комиссарова
Изучение лирики И.Ф. Анненского
в школе 57

В ЕДИНСТВЕННОМ ЭКЗЕМПЛЯРЕ

С.Ю. Михин
Организация работы групп
продлённого дня вчера и сегодня 63

О.В. Карпичко
Организация и проведение
контрольных работ 65

З.А. Александрова
Досуговые мероприятия в работе
классного руководителя 67

Ю.М. Кузнецова
Сюжетный тренинг
для пятиклассников 71

М.В. Шорина
Забота о здоровье детей 76

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Н.П. Терентьева
Аксиологический подход
к литературному образованию 81

О.В. Макарова
Формирование образа дома
у младших школьников 85

Е.А. Ступина
Формирование речевой культуры
учащихся средствами народного
искусства 89

Н.В. Авсеенко
Модель формирования готовности
старших дошкольников
к обучению в школе 91

Summary 95

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

Дорогие коллеги!

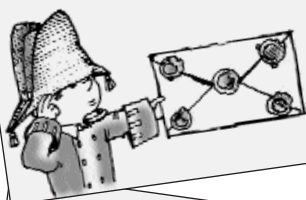
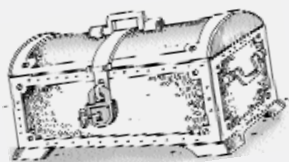
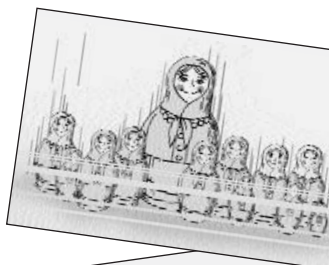
Наши дискуссии о проблемах образования детей и необходимости перестройки школы останутся всего лишь разговорами на животрепещущую тему, если мы не подготовим к работе в новых условиях педагога – высокопрофессионального, активного, творческого человека, способного вырастить таких же активных, творческих, знающих учеников.

Иными словами, нам необходимо обратиться к **вопросу обучения будущих педагогов**, мотивировать их на работу в образовательных учреждениях. Нужно научить студентов выбирать современные развивающие программы, использовать новейшие и хорошо забытые технологии, последние достижения науки и техники, поднять социальный статус учителя и сделать его не поставщиком услуг, а уважаемым членом общества, Учителем жизни. Многие материалы, которые мы публикуем, направлены именно на это. Все они по-своему важны и интересны, но особое внимание мне хочется обратить на статью, посвящённую организации школьной практики студентов: её принципы сочетают лучшее, что было достигнуто отечественной педагогикой, и то новое, что она успела приобрести и накопить к сегодняшнему дню.

В рубрике «В единственном экземпляре», нечасто появляющейся на наших страницах, представляем вам опыт работы Центра образования № 118 г. Москвы. Системность и цельность – основные правила, которыми руководствуются педагогический коллектив и администрация. Как это им удаётся и что получается в результате – судите сами. Мы же надеемся в будущем представить вам этот опыт более полно, начиная с подготовки младших дошкольников, которой также занимается Центр. А пока читайте, находите интересную для себя информацию и перенимайте то полезное, чем охотно делятся с вами коллеги.

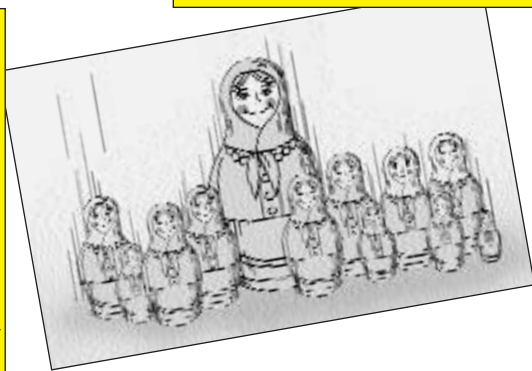
Успехов вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Гуманитаризация подготовки учителей начальных классов в свете перехода на стандарты нового поколения

Н.В. Белякова



В основу гуманитаризации науки кладутся идеи самоценности каждого человека и его блага, совместного с благом других людей, соучастного «онтологического бытия» (Г.С. Батищев), познания всех сторон жизни человека, но не как «безгласной вещи» (М.М. Бахтин) или картинки из учебника анатомии, равно как и души, «втиснутой в узкие рамки представлений лишь о её духовном начале» (И.Т. Фролов), а как интегральной в своём социальном и природном измерении личности, призванной жить по законам «нового индивидуализма» (Ж. Абурден).

Выдающийся отечественный физиолог М.И. Сеченов утверждал, что человека надо изучать в единстве его плоти и духа, в системе психологии и общественных отношений. Напомнивший нам об этом академик Н.Н. Моисеев на рубеже XX и XXI столетий, говоря о гуманитаризации всех наук (см., например, [2–5]), подчёркивал необходимость актуализации их антропософского содержания с тем, чтобы каждая наука помнила о цельности человеческого знания и постоянно стремилась к преодолению его разобщённости и разделения на отдельные предметные области. Не случайно учёный настаивал на необходимости **развития инфранауки** – некоего синтеза естественно-научных, гуманитарных и технических знаний, интегрируемого вокруг их человеческого начала.

Очевидно, что всё сказанное по поводу гуманитаризации науки в той или иной степени относится к представляемым ею в профессиональном образовании различным

учебным дисциплинам, к какому бы блоку они ни относились. Именно поэтому на повестке дня вообще, а в вузе, где ведётся подготовка учителей начальных классов, тем более встаёт вопрос о гуманитаризации как самого содержания, так и организационных форм и методов профессионального педагогического обучения студентов. Это обусловлено переходом не только начальной школы на новый ФГОС, но и учреждений высшего профессионального образования на двухуровневую систему подготовки, что вызывает необходимость привести содержание всего учебного материала в соответствие с новыми требованиями, предъявляемыми к формированию универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников и соответствующих компетенций у будущих учителей, и подвергнуть это содержание переконструированию с учётом «европейского измерения».

Данный императив вытекает из современной ситуации, говоря о которой академик РАО Д.И. Фельдштейн в одном из интервью обратил внимание на то исторически «новое состояние» общества, которое «требует серьёзного переструктурирования науки, в том числе и психолого-педагогической» [7]. Указанные выше, а также многие другие обстоятельства делают **проблему переструктурирования педагогической науки** и переконструирование задаваемых ею учебных дисциплин чрезвычайно актуальной.

На наш взгляд, в условиях двухуровневого педагогического образования гуманитаризация должна равным образом коснуться всех дисциплин, входящих в учебные планы по

профилю «Начальное образование», и затронуть

- организационные формы и методы подготовки учителей;

- систему контроля (текущего и итогового), аттестации, итоговой государственной аттестации;

- тематику курсовых работ на первом и втором уровнях (отдельно);

- тематику выпускных квалификационных работ (ВКР) на первом и втором уровнях (отдельно);

- процедуры защиты курсовых и ВКР на первом и втором уровнях (отдельно);

- процедуры сдачи итогового государственного экзамена на первом и втором уровнях (отдельно).

Все перечисленные нами пункты (их количество можно было бы продолжить) в настоящее время осуществляются в реально протекающем онтологическом процессе общения по бытию, в котором и совершаются вызревающие в индивидах «изнутри» их нравственные поступки. По большому счёту, если следовать М.М. Бахтину, этот процесс должен быть адекватно (как предметно-содержательно, так и **формоорганизованно** и **методопостроительно**) выстроен как целостный процесс обретения человеком избранного им профессионального образования.

В нём возможно, как отмечал М.М. Бахтин, «двойное сочетание мира с человеком: изнутри его – как его кругозор, и извне, как его окружение. Изнутри меня самого, в ценностно-смысловом контексте моей жизни предмет противостоит мне, как предмет моей жизненной направленности (познавательно-этической и практической), здесь он – момент единого и единственного открытого события бытия, которому я, нудительно заинтересованный в его исходе, причастен. Изнутри моей действительной причастности бытию мир есть кругозор моего действующего, поступающего сознания. Ориентироваться в этом мире – как события, упорядочить его предметный состав я могу только (оставаясь внутри себя) в познавательных, этических и практико-технических категориях (добра, истины и практической целесообразности), и этим обуславлива-

ется облик каждого предмета для меня, его эмоционально-волевая тональность, его ценность, его значение. Эта внутренняя, "нудительная" обусловленность моей личностной заинтересованности и сопричастности событиям, происходящим вокруг, заставляет меня действовать в границах указанных выше категорий, выступающих в роли регулятивов не только самой деятельности, но окрашенности моего эмоционального отношения к каждому из "предметов", входящих в сферу этой деятельности. При этом надо учесть, что само понятие предмета выступает здесь в достаточно широком толковании и может представлять собой не просто явление вещного, собственно предметного мира, а и мира человеческих индивидуальностей, причастных в данный момент к моему бытию» [1, с. 173].

К кругу предметов с известными оговорками могут быть отнесены и так называемые учебные предметы. Всё это объясняет, почему, в частности, «изнутри моего причастного бытию сознания мир есть предмет поступка, поступка-мысли, поступка-чувства, поступка-слова, поступка-дела; центр тяжести его лежит в будущем, желанном, должном, а не в самодовлеющей данности предмета, наличности его, в его настоящем, его целостности, уже осуществлённости» [Там же].

Иначе говоря, эта уже состоявшаяся «осуществлённость» в настоящем вступает в оппозицию к будущему. Поэтому, продолжает М.М. Бахтин, «отношение моё к каждому предмету кругозора никогда не завершено, но задано, ибо событие бытия в его целом открыто; положение моё каждый момент должно меняться, я не могу промедлять и успокаиваться. Противостояние предмета, пространственное и временное, – таков принцип кругозора, предметы не окружают меня... в своей наличности и ценностной данности, но противостоят мне, как предметы моей жизненной познавательно-этической направленности в открытом, ещё рискованном событии бытия, единство, смысл и ценность которого не даны, а заданы. <...> И я как человек, познающий эти предметы, должен осознать их чело-

веческие смыслы не безотносительно ко мне, а как включённые в мою конкретную образовательную (и всю другую) целостную жизнедеятельность» [Там же].

Эти умозаключения представляют нам чрезвычайно важными, так как в общественных и гуманитарных науках довольно долгое время продолжались процессы, которые можно было бы назвать процессами дедialogизации учебно-воспитательной деятельности. Её формы и методы приобретали всё более ярко выраженный авторитарный и технократический характер. Преодоление этих тенденций в современном гуманитарном образовании мы полагаем одним из приоритетных направлений развития педагогики высшей школы, особенно в части подготовки учителей начальных классов, задающих тон всему последующему образованию человека путём раскрытия его стартовых возможностей к дальнейшему обучению. В связи с этим требуется:

- осуществить поиск «стыков» возможностей формирования компетенций и компетентностей будущих педагогов, готовящихся обеспечивать формирование УУД и компетенций младших школьников, с технологиями, применяемыми в отечественной и зарубежной педагогической практике, а также между ними самими (примером этому может служить разработка и апробация автором статьи спецкурса «Компетентностный подход в современном педагогическом образовании и школе первой ступени»);

- проанализировать имеющиеся и начать использовать наиболее эффективные универсальные образовательные технологии, способствующие формированию компетенций и компетентностей у обучающихся в вузе бакалавров по направлению «Начальное образование», которые в последующем обеспечили бы формирование УУД и компетенций младших школьников;

- разработать необходимые для обеспечения требований ФГОС нового поколения ВПО и школы первой ступени научно-методические рекомендации, основанные на обобщении имеющегося опыта, который по-

лучен в результате деятельности разнообразных пилотных площадок;

- стремиться создавать благоприятную развивающую образовательную среду с соответствующей материальной базой в учреждениях, где ведётся подготовка учителей начальных классов.

Осуществление деятельности в рамках перечисленных направлений становится возможным при осуществлении внутренней гуманитаризации образовательного процесса, обеспечивающего подготовку будущих учителей начальных классов. Это напрямую соотносится с необходимостью произвести корректировку содержания учебных дисциплин и совершенствовать организационные формы образовательного процесса в вузе. Для этого следует:

- включить гуманитарную составляющую в содержание всех дисциплин, обеспечивающих подготовку будущих профессионалов по профилю «Начальное образование»;

- предусмотреть систематическое использование технических средств (аудио-, видео-, компьютерной техники для создания презентаций, при защите курсовых и ВКР), демонстрацию фильмов, слайдов, таблиц, видеороликов, отражающих гуманитаризацию научного знания во время учебных занятий, а также при подготовке и проведении научно-практических конференций разного уровня;

- запланировать в качестве обязательных видов научно-исследовательской деятельности преподавателей разработку, апробацию и реализацию тренинговых программ и спецкурсов, учитывающих значимость гуманитаризации профессиональной подготовки, осуществляемой с использованием компетентностного подхода;

- соотнести тематику курсовых работ на первом и втором уровнях с актуальными проблемами современной дидактики, решаемыми в рамках государственных программ, которые направлены на совершенствование и развитие системы образования вообще и начальной школы в частности, а также обобщающими международный педагогический опыт;

– по-разному формировать тематику ВКР на первом и втором уровнях (отдельно): на первом уровне она может быть предложена, исходя из содержания основных блоков изучаемых в соответствии с рекомендуемыми новыми ФГОС ВПО педагогическими и методическими дисциплинами, включёнными в учебный план подготовки бакалавра данного профиля с учётом инновационных требований и подходов; на втором уровне она должна определяться запросами потребителей (заказчиков), что в свою очередь определяет и соответствующую специфику процедуры защиты ВКР (так, на первом уровне она может оставаться традиционной и заменить студенту сдачу комплексного выпускного государственного экзамена, на втором уровне ВКР может представлять собой комплексный проект, разработанный группой студентов от 3-х до 5-ти человек по заявке потребителей (ДОУ, школ, лицеев, колледжей, учреждений дополнительного образования и др.) и выполненный на договорной основе с обязательным последующим внедрением в практическую деятельность и публикацией материалов проведённого исследования в виде отдельной брошюры);

– осуществлять контроль (текущий и итоговый), промежуточную аттестацию, итоговую государственную аттестацию с использованием рейтинговой системы оценивания деятельности студентов, предусматривающей обязательное участие каждого студента не менее чем в трёх научно-практических конференциях университетского, регионального и/или межрегионального уровня за весь период обучения с одной обязательной публикацией материалов своих исследований, что будет являться допуском к защите ВКР;

– ввести в качестве обязательной систему комплексной подготовки и проведения выпускных квалификационных исследований, осуществляемых студентами по заявкам образовательных учреждений (включающих разработку рекомендаций практического характера для педагогов ДОУ, учителей начальной школы, а также родителей до-

школьников и младших школьников по вопросам обучения и воспитания в новых условиях) с демонстрацией во время защиты ими ВКР интеграции высокого уровня владения навыками научно-исследовательской деятельности, иностранным языком, компьютерной грамотностью и теоретическими знаниями психолого-педагогической и методической направленности;

– сохранить на первом уровне процедуру сдачи итогового государственного экзамена с соблюдением прежних требований и устранить её на втором.

Литература

1. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Собр. соч. в 7-ми т. – М., 2003. – Т. 1.
2. Моисеев, Н.Н. Гуманитарные проблемы системного анализа большой экологии / Н.Н. Моисеев // Вестник АН СССР. – 1980. – № 10.
3. Моисеев, Н.Н. Идеи естествознания в гуманитарной науке : О единстве естественно-научного и гуманитарного знания / Н.Н. Моисеев // Человек. – 1992. – Вып. 2.
4. Моисеев, Н.Н. Наука, глобальные модели и перспективы человечества / Н.Н. Моисеев // Горизонты экологического знания : социально-философские проблемы. – М. : Наука, 1986.
5. Моисеев, Н.Н. Наука и образование – высшие приоритеты страны / Н.Н. Моисеев // Россия и современный мир. – 1996. – № 1.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010.
7. Фельдштейн, Д. Педагогика и психология – не рядом, а вместе: Беседовала Наталья Бадовская / Д. Фельдштейн // Новая газета. – 26–29 сентября, 2002.

Наталья Васильевна Белякова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Владимирского государственного гуманитарного университета, г. Владимир.

Организация практики в условиях модернизации высшего профессионального педагогического образования

Е.Г. Гуцу

Современный этап развития сферы образования характеризуется масштабным реформированием и модернизацией системы на всех уровнях. Чтобы реализовать поставленные цели, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но и подготовить педагога, способного решать сложные социально-педагогические задачи. Как отмечает В.В. Сериков, процессы модернизации «достигнут своих целей в том случае, если в единстве с решением других проблем образования будет предусматриваться развитие личностного и профессионального потенциала учителя, его социального статуса» [5, с. 32]. Функции современного учителя значительно расширились, и в связи с этим высшая педагогическая школа встала перед необходимостью подготавливать профессионально компетентного специалиста, способного **самостоятельно решать весь спектр педагогических задач**: аналитических, диагностических, прогностических, проектировочных, организационных, рефлексивных, коррекционных и др. Эта проблема становится краеугольным камнем модернизации национальной системы образования.

Многие исследователи связывают модернизацию системы профессионального, в том числе и педагогического, образования с внедрением компетентностного подхода, различные аспекты которого широко обсуждаются в научных кругах (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.А. Орлов, В.А. Сластёнин и др.). Компетентностно ориентированное образование направлено на комплексное освоение знаний и способов практической дея-

тельности, и его результат определяется не суммой усвоенных знаний, а тем, насколько выпускник педагогического вуза реально будет готов и способен к выполнению профессиональной деятельности.

Внедрение компетентностного подхода в профессиональное образование сопровождается пересмотром ключевых компетенций вузовского преподавателя, поскольку психологический механизм их формирования существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического знания». Как свидетельствуют многочисленные исследования, компетентностный опыт не поддаётся тиражированию, его нельзя передавать студентам в ходе традиционно организованного обучения. Компетенции формируются, или «выращиваются», только в процессе практической деятельности и при поддержке «мастера» [5]. Поэтому основной акцент в профессиональном образовании неизбежно смещается с традиционных лекционных и семинарских занятий на **совместную деятельность преподавателя и студента**. Н.К. Сергеев справедливо замечает, что «для внедрения модели компетентностного образования в сферу подготовки учителя нужны не только стандарты, "технологии" и контрольные измерительные материалы, но и прежде всего преподаватели-мастера, обладающие первоклассным педагогическим опытом» [4].

Однако, поскольку особое значение отводится практической деятельности, очевидно, что задача формирования профессиональных компетенций будущего учителя не может решаться только в стенах педагогического вуза и силами только вузовского преподавателя. Школа как основной заказчик нового учителя должна неизбежно вовлекаться в процесс профессиональной подготовки студента. Необходимо говорить о сотрудничестве образовательных учреждений разных уровней, **со-творчестве преподавателя вуза, студента и школьного учителя**.

В соответствии с этим одной из самых острых проблем является принципиально иная организация педагогических практик, без чего невозможно осуществить задачи мо-

дернизации образования. А.А. Орлов отмечает, что «педпрактики и по содержанию, и по способам организации в настоящее время превратились в какую-то вспомогательную, второстепенную форму профессионального обучения и воспитания будущего учителя» [2, с. 94].

С точки зрения Н.И. Вьюновой, педагогические практики нужно рассматривать «как вид учебно-профессиональной деятельности студента, как особый этап педагогической подготовки, как пространство преломления полученных теоретических знаний и процесс приобретения первоначального педагогического опыта, как сферу самореализации практиканта. В целом педагогическая практика выступает как показатель эффективности вузовской профессионально-педагогической подготовки» [1, с. 121].

Обобщая данные опроса учителей и студентов, можно выявить **круг основных проблем, связанных с организацией педагогических практик.**

1. Недостаточное количество часов, отведённых на практику в учебных планах. В результате за все годы обучения в вузе студенты не всегда могут принять участие в важнейших формах педагогической деятельности (организация и проведение родительских собраний, участие в работе методобъединений, работа в творческих группах, участие в педсоветах и т.д.).

2. В нагрузке преподавателей недостаточное количество часов отведено на посещение студентов, проходящих практику. В результате взаимодействие преподавателей и практикантов носит точечный характер и сводится преимущественно к контролю.

3. Нежелание учителей школы принимать на практику студентов в силу большой дополнительной нагрузки и низкой оплаты. Это приводит к тому, что студенты попадают не к лучшим учителям – мастерам своего дела, а к тем, кто соглашается их принять или делает это под давлением администрации.

4. Нарекания со стороны учителей, которые вызваны недостаточной подготовленностью студентов к различным видам практической деятельности, что вызывает опасе-

ния в отставании при изучении программы и необходимость корректировки ситуации в дальнейшем.

5. Недостаточная осведомлённость учителей о конкретных целях и задачах практики и несовершенство их подготовленности к работе со студентами в плане развития профессиональных компетенций. В результате взаимодействие учителей и студентов часто сводится к минимуму или носит формальный характер.

6. Низкая согласованность теоретической подготовки в вузе и школьной практики. Нередко студенты слышат рекомендации забыть всё, чему их учили, и поступать по образцу школьного учителя, хотя этот образец не всегда является оптимальным.

Преодоление вышеперечисленных ситуаций, на наш взгляд, кроется в сотрудничестве высшей педагогической и общеобразовательной школы, о котором уже упоминалось. Следует поновому рассмотреть вопрос о статусе базовых для педвузов школ, которые должны стать лабораторией научно-педагогического поиска, чтобы учебный процесс мог логично перетекать из аудитории в школьный класс. Целесообразно проведение на базе школы, а не только в вузе психолого-педагогических практикумов, семинаров и лабораторных занятий по возрастной и педагогической психологии, предметным методикам, методике воспитательной работы; следует предусмотреть участие студентов в организации внеклассных мероприятий.

С одной стороны, педагогический вуз мог бы способствовать повышению качества образования в школе через разработку и апробацию инновационных идей и технологий; руководство научно-педагогической и исследовательской деятельностью учителей; рецензирование авторских программ и разработок учителей; помощь в подготовке и проведении заседаний методобъединений, посвящённых актуальным проблемам образования. Участие студентов в подобных мероприятиях позволило бы им прикоснуться к творческому поиску в выбранной профессии, увидеть своих преподавателей не просто трансляторами академического знания, а носителями живой мудрости, раскрыть

«кухню» педагогического процесса. Преподаватель, в свою очередь, предстаёт перед студентами образцом профессионала. Всё это делает их соучастниками педагогического процесса, создаёт условия для развития активной позиции студентов, их установки на педагогическое творчество.

С другой стороны, школа могла бы реально участвовать в подготовке молодых специалистов для своего колледжа. Одним из первых реальных шагов в этом направлении может стать **оптимальная организация педагогической практики**:

1. Принимать студентов на практику должны иметь право только лучшие учителя, поскольку именно общение с профессионалом создаёт условия для становления компетентности будущего учителя. Участие в практике может стать одной из форм поощрения учителей, для чего необходимо пересмотреть принципы их оплаты за проведение практики студентов.

2. Приглашать учителей к участию в установочных и итоговых конференциях по педагогической практике. Учителя должны быть информированы о её задачах и формах работы, в которых будут задействованы студенты.

3. Участие вузовских преподавателей в педагогической практике не должно ограничиваться контролем. Преподаватель должен быть способен показать образцы профессионализма. Необходимо организовать общую деятельность студентов и преподавателя на «профессиональном поле»: это поочерёдное или совместное проведение занятий или их фрагментов; совместное обсуждение средств и способов реализации поставленных целей; анализ наиболее удачных или неудачных фрагментов занятий; определение направлений дальнейшей развивающей работы.

Знания эффективно передаются тогда, как отмечает Е.Е. Сапогова, когда преподаватель является примером проживания своей жизни как профессионала. Обучение помогает моделировать это совместное переживание, в котором преподаватель выступает как посредник, расширяющий профессиональные информационные горизонты и способы их освоения [3].

4. Обеспечить совместную деятельность преподавателя вуза и школьного учителя по анализу деятельности студентов, единство оценочных критериев. Чёткими ориентирами могут служить профессиональные компетенции (модель, структура и уровни развития профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов разработаны Т.М. Сорокиной [6]).

Подобные подходы к организации педагогической практики являются лишь одним из направлений перестройки профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в контексте внедрения компетентностного подхода. Подчеркнём ещё раз, что решение этой комплексной проблемы требует серьёзного переосмысления набора необходимых профессиональных компетенций вузовского преподавателя, а также основательного теоретического и практического изучения.

Литература

1. Вьюнова, Н.И. Руководитель педагогической практики студентов : проблемы и перспективы роста / Н.И. Вьюнова, Л.А. Кунаковская // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 121–126.
2. Орлов, А.А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / А.А. Орлов // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 88–95.
3. Сапогова, Е.Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования / Е.Е. Сапогова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 10. – С. 8–13.
4. Сергеев, Н.К. Педагогическое образование : поиск инновационной модели / Н.К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66–73.
5. Сериков, В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.
6. Сорокина, Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : [Монография] / Т.М. Сорокина. – Н. Новгород : НГПУ, 2002.

Елена Геннадьевна Гуцу – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной педагогики, психологии и предметных методик начального образования Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

Психологическая поддержка профессионального самоопределения будущих педагогов начальной школы на этапе вузовского обучения*

Н.Ю. Чижо

В статье рассматривается проблема психологической поддержки профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов начальной школы. Представлена одна из форм психологической помощи – система групповых развивающих занятий, нацеленная на повышение значимости педагогической профессии и изменение компонентов ценностно-смысловой сферы личности: когнитивного, эмоционального, поведенческого.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологическая поддержка, ценностно-смысловая сфера личности, будущие педагоги начальной школы.

Анализ состояния образовательно-го процесса в педагогических вузах, отзывы руководителей образовательных учреждений об уровне подготовленности педагогов начальной школы не всегда свидетельствуют о положительном отношении студентов и начинающих специалистов к педагогической профессии. Вследствие этого возникает необходимость формирования ценностного отношения к получаемой специальности через психологическую поддержку профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов начальной школы.

Одной из форм психологической поддержки может быть **групповая развивающая работа**, конкретными задачами которой являются:

1) развитие у студентов профессиональной рефлексии путём инициации более глубокого осознания личных ценностей и познания смыслов профессиональной деятельности;

2) повышение интереса к профессии и обучению в вузе;

3) помощь юношам и девушкам в

построении и реализации профессиональных планов.

Развитие профессиональной рефлексии невозможно без адекватного представления о самом себе, получаемой профессии и о себе в контексте выбранной специальности. В связи с этим особую значимость приобретают более глубокое познание и осознание себя и педагогической профессии, а также соотнесение личностных особенностей с требованиями профессиональной деятельности. Внутренним резервом для решения второй задачи может быть поиск студентами личностного смысла настоящей ситуации, определение того, что и как из сегоднешнего может стать полезным в будущем. В решении третьей задачи важным является обучение студентов умению ставить и осуществлять важные для себя цели, в том числе и профессиональные.

Программа развивающих занятий общей продолжительностью 20 часов, построенная на основе и с использованием игр и упражнений Н.С. Пряжникова [1], Е.В. Сидоренко [2], Ю.В. Тюшева [3], рассчитана на три дня работы. В ней можно выделить три модуля, каждый из которых соотносится с поставленными задачами:

1. Я в профессии.

2. Смыслы педагогической профессии и обучения.

3. Построение перспектив.

Первый из названных модулей связан с познанием себя в рамках педагогической профессии. В него входят упражнения, направленные на

– углубление представлений о себе и получаемой специальности;

– выявление личных и профессиональных ценностей;

– определение степени их согласованности.

Содержанием второго модуля выступают ситуации взаимодействия личности с педагогической профессией на этапе получения высшего образования. Ряд упражнений направлен на более глубокое осознание своего отношения к профессии, ситуации обучения. Важной составляющей это-

* Тема диссертации «Ценностно-смысловая сфера личности студентов вузов с разным типом отношения к профессии». Научный руководитель – канд. психол. наук А.Г. Крицкий.

го модуля является поиск смысла педагогической профессии и вузовского обучения для настоящего и будущего юношей и девушек.

Наконец, третий модуль даёт студентам возможность освоить техники целеполагания и приёмы реализации поставленных целей. Это осуществляется благодаря работе с временной составляющей сознания, включающей прошлое, настоящее и будущее.

Центральной темой развивающей программы является работа с ценностями и смыслами. Упражнения и задания первого модуля направлены на осознание личных и профессиональных ценностей, второго – на формирование положительного отношения к педагогической профессии и обучению в вузе за счёт нахождения новых смыслов. Наконец, в третьем модуле, благодаря введению понятия «главная цель жизни», происходит структурирование личных ценностей и определение ближайших планов вследствие интеграции прошлого, настоящего и будущего. Обсуждение будущих профессиональных и личностных перспектив обязательно должно включать анализ того, как сегодняшнее обучение в вузе можно «вписать» в общий смысложизнен-

ный контекст, определив его ценность и полезность. Поэтому каждое из упражнений, связанное с профессиональными планами, завершается подобным анализом.

Все три модуля включают упражнения, направленные на создание группового доверия и положительного эмоционального настроя каждого из участников. Это обусловлено тем, что предлагаемые игры и задания для своего эффективного выполнения требуют открытости, поскольку затрагивают интимную сферу личных ценностей и смыслов. Кроме того, каждый модуль завершается обсуждением итогов дня: участники группы выражают своё отношение к проделанным упражнениям, оценивают степень их полезности.

Остановимся на более подробном описании каждого модуля.

Задачами модуля «Я в профессии» (табл. 1) являются осознание себя (своих сильных и слабых сторон); формирование положительного отношения к себе; более глубокое осмысление ценностей педагогического труда; установление взаимосвязи между личностными особенностями и получаемой профессией.

Второй модуль (табл. 2) направлен на поиск резервов для усиления моти-

Таблица 1

Содержание модуля «Я в профессии»

№ п/п	Блок	Содержание блока
1	Знакомство	Обсуждение и установление правил поведения в группе
		«Имя "+"»
		Оформление бейджиков
		«Я никогда не...»
		«Никто из вас не знает, что я...»
2	Создание положительного эмоционального настроя и доверия в группе	«Ёжик-ёжик»
		«Дотронься до синего»
		«Слепой и поводырь»
3	Определение ожиданий группы	Упражнение «Тест предельных смыслов»
4	Самопознание	Методика «Кто я?»
		Упражнение «Я – подарок человечества!»
5	Познание профессии	Изобрази профессию
		Рисунок по инструкции
6	Я в профессии	«Автопортрет»
		Игра «Комплимент»
7	Подведение итогов дня	

Таблица 2

Содержание модуля «Смыслы профессии и обучения»

№ п/п	Блок	Содержание блока
1	Создание положительного эмоционального настроя и доверия в группе	«Рукопожатие вслепую»
		«Чем мы похожи»
		«Комплименты»
2	Ценности и смыслы профессии	Игра «Изобрази профессию»
		«Звёздный час»
		«Адвокаты и судьи»
3	Мотивация учебно-профессиональной деятельности	«Самый немотивированный студент в моей группе»
		«Плюсы» и «минусы» обучения в данном вузе
		План усиления учебной мотивации студентов вуза
		«Как бы я уговорил своего друга не бросать вуз?»
4	Профессиональные и личные ценности	«Торг»
		«Эпитафия»
		События моей жизни
		«Заборы и овраги»
		Составление объявления «Ищу работу»
5	Подведение итогов дня	

Таблица 3

Содержание модуля «Построение перспектив»

№ п/п	Блок	Содержание блока
1	Создание рабочего настроя и атмосферы доверия в группе	«Что лежит у бабушки в сундуке?»
		«Молекула – хаос»
		«Правда или ложь?»
		«Кулачок»
		Рисунок по инструкции
2	Построение временной перспективы	«Прогулка в горы»
		«Формула успеха»
		Технология превращения мечты в цель
3	Смысл жизни	Рисуем смысл жизни
		Серьёзный разговор о цели жизни
		Как сформулировать цель своей жизни
		Рисуем смысл жизни
4	Заключение	Алгоритм картины будущего
		Похвальное слово самому себе
		Подведение итогов

вазии учебно-профессиональной деятельности и решает следующие задачи: поиск положительных сторон будущей профессиональной деятельности; выяснение практической значимости приобретаемых в процессе обучения знаний; отыскание личностного смысла учебно-профессиональной деятельности и его

включение в общий абрис личной смысловой реальности; формирование умения соотносить личные и профессиональные ценности.

Последний из модулей (табл. 3) направлен на развитие профессиональных и жизненных перспектив. Центральными задачами здесь являются объективация главной цели

жизни и формирование у будущих педагогов начальной школы способности строить профессиональные и жизненные планы. Упражнения знакомят студентов с целеполаганием как составляющей частью профессионального и личностного развития, а предлагаемые техники суть основные методы построения и способы реализации жизненных и профессиональных планов. Объективация смысла жизни, представленная в третьем блоке рассматриваемого модуля, происходит с использованием проективной техники рисования. Участники занятий рисуют смысл жизни до и после выполнения упражнения «Серьёзный разговор о цели жизни», затем изображается групповой смысл жизни.

Таким образом, разработанная нами система развивающих занятий охватывает все компоненты ценностно-смысловой сферы личности студентов (когнитивный, эмоциональный, поведенческий).

Обратимся к основным результатам формирующего эксперимента, в котором приняли участие 14 студентов, обучающихся по специальностям «Психология» и «Учитель начальных классов». Оценка эффективности групповой работы по личностно-профессиональной поддержке самоопределения студентов производилась на основе сравнения данных по методикам Ж. Нюттена, Э. Шейна и специально разработанным авторским анкетам. Обозначим основные результаты развивающей работы с точки зрения динамики компонентов ценностно-смысловой сферы личности участников группы.

Изменения когнитивной составляющей касались:

1) возросшего уровня рефлексивности студентов, о чём свидетельствуют следующие высказывания: «Я задумался о смысле жизни»; «Я поняла, чего хочу от жизни»; «Определила смысл жизни» (3 человека – 21,4%);

2) познания себя, например: «Я лучше узнал себя, свои сильные и слабые стороны»; «Я открыла в себе новые качества»; «Я открыла себя с другой стороны» (14 человек – 100%);

3) познания получаемой профессии, например: «Тренинг позволил мне больше узнать о получаемой профессии, приобрести необходимые для профессиональной деятельности навыки»; «Получила много новых и полезных знаний о профессии» (3 человека – 21,4%);

4) возросшей готовности студентов к самоизменению – увеличилась доля высказываний по методике Ж. Нюттена, классифицируемых как «открытое Я» (с 5,71 до 7,71; $p \leq 0,05$).

Изменения в эмоциональной компоненте проявились в

1) отношении к профессии, о чём свидетельствует возросший интерес к ней (с 6,07 до 6,57; $p \leq 0,05$);

2) выявленных значимых различиях по критерию «включённость профессии в смысловой контекст» (с 5,38 до 5,86; $p \leq 0,05$).

Изменения поведенческой составляющей отразились в

1) особенностях жизненной перспективы, например: «Тренинг позволил мне определиться в своих желаниях, целях, стремлениях, задуматься о будущем»; «Я по-другому посмотрела на будущее и пути реализации своих целей»; «Я получил возможность скорректировать, уточнить свои цели и мечты, осознать и приблизить перспективы»; «Переоценила свои достижения» (8 человек – 57,1%);

2) возросшей готовности контролировать себя и нести ответственность за свою жизнь, например: «Я начал понимать, что моя жизнь зависит от меня»; «Я поняла, что могу контролировать себя»; «Всё зависит от тебя самого, нужно лишь правильно распределить свои силы и возможности» (3 человека – 21,4%);

3) расширении временной перспективы, о чём свидетельствует уменьшение количества высказываний по методике Ж. Нюттена, относящихся к категории «ближайшее время» (с 4,64 до 2,71; $p \leq 0,05$).

Таким образом, основными результатами развивающей работы явились изменения во всех составляющих ценностно-смысловой сферы личности. В совокупности эти изменения указывают на повышение значимости получаемой профессии.

Описанная программа может быть использована не только в рамках психологической поддержки профессионального развития студентов – будущих педагогов начальной школы, но и в работе со старшеклассниками с целью их ориентации на педагогические профессии.

Литература

1. Пряжников, Н.С. Профориентация в школе : Игры, упражнения, опросники / Н.С. Пряжников. – М. : ВАКО, 2005. – 288 с.
2. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 234 с.
3. Тюшев, Ю.В. Выбор профессии : тренинг для подростков / Ю.В. Тюшев. – СПб. : Питер, 2007. – 160 с.

Наталья Юрьевна Чижо – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Института дошкольного и начального образования, Волгоградский государственный педагогический университет, г. Волгоград.

Субъект-субъектное взаимодействие студентов и преподавателей в воспитательно-образовательном процессе вуза

Д.Ф. Ахмерова

В статье даётся характеристика профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза, описана модель современного студента, представлена характеристика требований к будущему учителю, описана модель субъект-субъектных отношений между студентом и преподавателем.

Ключевые слова: квалификация специалиста, модель современного студента, субъект-субъектное взаимодействие.

Интенсивное социально-политическое и экономическое обновление российского общества реально отражается на развитии всех институтов образования. Изменяются цели, содержание, методы обучения и

воспитания молодёжи, однако по-прежнему главным действующим лицом в системе воспитательно-образовательной деятельности остаётся преподаватель. Самое интересное содержание, самые прогрессивные педагогические технологии не могут существенно повысить качество образования, если субъект-субъектное взаимодействие личностей, участвующих в воспитательно-образовательном процессе, слабо выражено. Такое взаимодействие является эффективным, если педагог, используя свой личностный потенциал и профессионализм, организует совместную со студентами творческую жизнедеятельность, где обучающиеся становятся реальными субъектами всех её видов и форм.

Реформирование социально-экономических структур государства, утверждение цивилизованных рыночных отношений, предъявление высоких требований к профессиональному статусу выпускников вуза, способных к самосовершенствованию и самореализации, вызвали необходимость создания личностно ориентированной парадигмы вузовского образования, построенной на гуманизации отношений между студентами и педагогами, создании условий для проявления и развития личностного потенциала студентов.

В Кемеровском университете проводится целенаправленная работа по усилению роли гуманитарного фактора в подготовке студентов, связанного с их духовно-нравственным воспитанием. Для формирования **общекультурных ценностей** важен коммуникативный элемент, способствующий развитию межкультурных связей и гуманизации межнациональных отношений. Молодой специалист, где бы он ни работал по окончании вуза, должен создавать вокруг себя микроклимат культуры и духовности, демонстрировать широкий кругозор, обладать качествами организатора и воспитателя.

Традиционно в педагогической науке для характеристики уровня профессиональной подготовки выпускника вуза используют такие понятия, как «квалификация», «модель специалиста», «модель студента» и др.

В современных условиях под квалификацией педагога подразумевается его интегративная способность без ущерба для здоровья содействовать развитию образованности, ориентировать и направлять образовательные процессы так, чтобы удовлетворять личные и социальные потребности в общем и профессиональном образовании граждан.

В качестве составляющих компонентов квалификации специалиста Г.Н. Сериков выделяет компетентность, мастерство, инициативность и нравственность и отмечает, что под компетентностью специалистов следует понимать такую характеристику их квалификации, в которой представлены знания и умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

В своих исследованиях Э.Ф. Зеер раскрывает и уточняет суть феномена «модель специалиста» на основе понятий «ключевые квалификации», «профессиональная квалификация», «ключевые компетенции». В отличие от других исследователей, он разграничивает эти понятия, выделяя [1, с. 13]:

- профессиональную квалификацию как степень и вид профессиональной подготовленности специалиста, предполагающей наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определённой работы;

- ключевые квалификации как общие профессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определённой группы профессий;

- ключевые компетенции как межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Понятие «модель современного студента» является относительно новым. Г.Б. Скок, говоря о конечном результате образования, рисует модель современного студента, которая, с одной стороны, включает такие личные качества, как образованность, общекультурная компетентность, физическое, психическое и

нравственное здоровье, а с другой – подразумевает профессиональную подготовку, способность к профессиональному творчеству и инициативе [2, с. 20–28]. Исходя из реализуемых студентом функций (творческая, личностная, социальная, профессиональная), мы считаем, что модель современного студента должна включать более широкий диапазон качеств: творческая функция – креативность, стремление к саморазвитию; социальная функция – коммуникабельность, толерантность, сопереживание, гуманизм, чуткость; личностная функция – искренность, доброта, требовательность, интеллигентность; профессиональная функция – ответственность, эрудиция, адаптивность, компетентность.

Реализация модели студента как научной основы формирования и развития личностных и профессиональных характеристик во многом определяет содержание и организацию образовательного процесса, обеспечивая обучение и воспитание в русле целостной человеческой культуры, взятой в единстве её естественно-научных и гуманитарных составляющих.

Наиболее сложной является личностная характеристика студента. Социальные и психологические качества личности отражают её мировоззренческие установки, ориентирующие на выполнение определённой социальной функции (степень социальной зрелости, личная система ценностей и приоритетов, наличие деловых качеств, сформированность морально-нравственных устоев и др.). Выпускник любого вуза должен обладать социально значимыми качествами: профессиональной компетентностью, ответственностью, добросовестностью, коммуникабельностью, толерантностью, образованностью и т.д.

Таким образом, в процессе целенаправленного взаимодействия студента и преподавателя личностная сторона предполагает раскрытие возможностей студента, формирование его мотивов и интересов, воспитание потребностей. Поэтому к современному студенту в воспитательно-образовательном процессе вуза предъявляются следующие требования:

– готовность к реализации федеральной и региональной образовательной политики в своей педагогической деятельности;

– понимание актуальных проблем общего и профессионального образования;

– конкурентоспособность на рынке образовательных услуг на территории региона;

– понимание сущности и социальной значимости своей специальности;

– следование этическим и правовым нормам общества;

– наличие аксиологических устремлений, т.е. идеалов, ценностей, приоритетов, мотиваций и т.д.;

– знание законов межличностного общения и умение использовать их в профессиональной деятельности;

– наличие гуманных побуждений – чувства справедливости, сочувствия, готовности помочь, любви к семье и др.;

– наличие социальных качеств личности – гражданственности и патриотизма, следование законам валеологии (здорового образа жизни), умение создать благоприятный психологический климат в коллективе, участие в общественной жизни, работоспособность и др.

Решение проблемы мы видим прежде всего в организации субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей как условия формирования ценностных ориентаций студентов в процессе обучения в вузе, так как профессиональные качества студентов формируются на базе их морально-нравственных общегуманных ценностей. Именно эти ценности определяют мотивацию в получении образования каждым индивидом, а следовательно, и его методы достижения цели

Субъект-субъектное взаимодействие – это особые отношения, при которых педагог и его воспитанники воспринимают друг друга в качестве равноправных партнёров общения. Такое равноправное восприятие вовсе не означает схожести и одинаковости их мнений, но позволяет каждому иметь своё, а также предоставляет право его отстаивать и защищать в диалоге. Благодаря этому участники взаимодействия получают

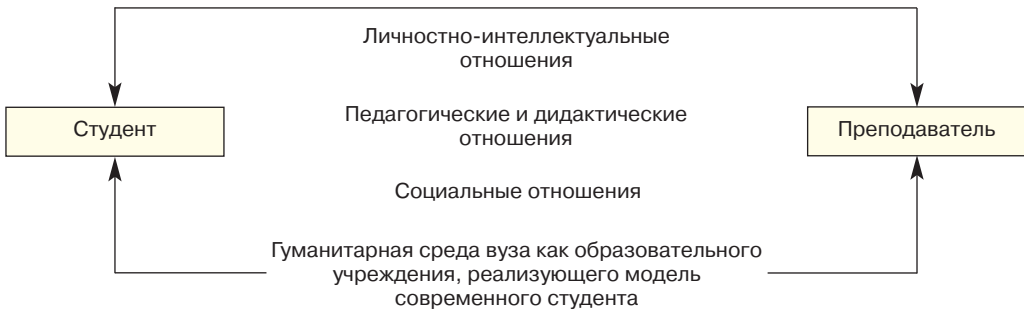
возможность для раскрытия и трансляции своего индивидуального «Я» партнёру по общению. Отсюда следует, что общение педагога со студентами должно совершаться на уровне современных культурных достижений не столько потому, что педагог должен быть примером для своих воспитанников, сколько в силу того, что его взаимодействие со студентами является воссозданием культуры.

Рассмотрение общения как взаимодействия субъектов предполагает, что педагог всегда общается со своеобразной личностью, активным участником совместного процесса, выступающим партнёром педагога в их общем деле. Становление субъектности обоих участников образовательного процесса должно базироваться на адекватной педагогической технологии, которая 1) учитывает психологические особенности личности и её интеллектуальное развитие; 2) опирается на внутренние ресурсы личности, а не на принуждение; 3) построена на гуманистическом понимании природы человека и его отношения к себе и другим; 4) стимулирует творческое развитие личности в её стремлении к актуализации, которую К. Роджерс считает врождённым желанием «проявить себя, свои возможности с целью сделать человека более сильным, а его жизнь – более разносторонней» [2, с. 81].

Формирование индивидуальных интеллектуальных и творческих способностей, жизненных и профессиональных ценностей студента направлено на обеспечение его соответствия личностно-профессиональной характеристике. Для этого студент и преподаватель должны находиться в отношениях сотрудничества и сотворчества, которые складываются в гуманитарной среде вуза и способствуют развитию коммуникативной, интеллектуальной и творческой индивидуальности студента. Отношения студент – преподаватель могут принимать форму, указанную на схеме (с. 17).

На наш взгляд, переход к новому качеству образования главным образом зависит от осознания педагогом своих ценностных ориентаций, от потенциала его субъектности, личностной зрелости и профессионального

**Субъект-субъектные отношения студентов и преподавателей
в воспитательно-образовательном процессе вуза**



самоопределения. Становление конкурентоспособного современного специалиста обеспечивается педагогической компетентностью преподавателя, которая приобретает сегодня первостепенный характер. С точки зрения практической педагогики, это развитие собственной, активной деятельности позиции преподавателя.

Таким образом, социальное назначение преподавателя мы видим в том, чтобы, во-первых, помочь студенту перестроить своё иждивенческое сознание и потребительское отношение к окружающей действительности, а во-вторых, помочь ему в саморазвитии через усвоение и воспроизводство существующих культурных норм.

Однако в реальности выстраивание субъект-субъектных отношений со студентами осложнено, по нашему мнению, двумя причинами. Субъект-субъектные отношения означают партнёрство вопреки функциональному неравенству педагога и обучаемого. Это партнёрство основано на равноправии людей в их человеческой сущности. Идея равноправия указывает на обязательность личностного роста студента и на условия личностного и профессионального роста и развития преподавателя, на становление его субъектности.

Незавершённость личностного и профессионального развития педагога, его сопротивление саморазвитию, наличие стереотипов в педагогической деятельности, узкое профессиональное мышление – главная причина непрофессионализма студентов (Ю.Н. Афанасьев, К.Я. Вазина, В.И. Казаренков, С.В. Кульневич и др.). Даже самое искреннее

желание выстроить субъект-субъектные отношения со студентом будут неэффективными, если у педагога отсутствует «личностная подготовленность» к нововведениям. Её в науке считают системообразующим и креативным фактором профессиональной культуры преподавателя (Е.В. Бондаревская, А.А. Орлов, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин и др.).

Литература

1. Афанасьев, Ю.Н. Развивающая педагогика в универсальной образовательной среде / Ю.Н. Афанасьев. – М.: Наука, 1999.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пос. / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов на/Д., 1999.
3. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития / К.Я. Вазина. – М.: Педагогика, 1990.
4. Казаренков, В.И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Педагогика. – 2000. – № 5.
5. Орлов, А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6.
6. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1999.
9. Скок, Г.Б. К проблеме качества образования / Г.Б. Скок // Качество образования: концепции, проблемы, оценки, управление: Тез. Всеросс. науч.-метод. конф. – Новосибирск, 1998.

Динара Фирзановна Ахмерова – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики филиала Кемеровского государственного университета, г. Анжеро-Судженск, Кемеровская обл.

Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения (Образовательная система «Школа 2100»)

Н.А. Исаева

В статье представлена стратегия исследования структуры слова, которая делает словообразовательные возможности языка инструментом познавательной деятельности, развития речемыслительных способностей учеников. Доказывается необходимость введения в практику обучения таких понятий, как производная и производящая основы, нулевой суффикс. Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» на всех ступенях обучения обеспечивает единый подход к трактовке основных языковых понятий, определяет преемственность в их изучении.

Ключевые слова: структура слова, словообразовательные средства, производная и производящая основы, морфемный и словообразовательный анализ, толкование значений слова, словотворчество, преемственность между начальной и основной школой.

Изучение морфемики и словообразования в школе традиционно является одной из самых формализованных сторон анализа устройства языка, поскольку сводится к механическому выделению структурных компонентов слова. Между тем именно этим разделам может быть отведена ведущая роль в развитии самых разных универсальных действий, в том числе личностных и метапредметных.

Давно замечено, что человек не удовлетворяется двумя сторонами знака – его планом выражения и планом содержания, а ищет третий, связующий компонент: мотивировку. Он как бы хочет знать не только «как слово звучит и пишется» и «что значит», но и «почему оно значит именно это». Такая позиция вполне укладывается в общую стратегию обучения русскому языку, когда на каждом уроке звучит: «Почему? Докажи. Объясни своё мнение». В то же время при разборе слова по составу эти «почему» и «докажи» оказываются востребованы очень редко.

Как же сделать, чтобы богатейшие возможности русского словообразования начали служить целям

развития личности, чтобы они стали надёжным инструментом познавательной деятельности, совершенствования речемыслительных способностей учеников и их языкового чутья, интуиции?

На наш взгляд, есть несколько позиций, которые помогут изменить существующее положение дел.

1. Обучение морфемике и словообразованию следует вести непрерывно и системно, начиная с младших классов и заканчивая старшими, не формально и декларативно, а через единые подходы и технологии, единую систему понятий, единый авторский коллектив. Естественно, в науке существуют разные подходы к изучению морфемики и словообразования, поэтому важно, чтобы соблюдалось единство в толковании и оценке нередко спорных фактов и явлений словообразовательной системы на всех ступенях обучения.

2. Исследование структуры слова должно проходить в неразрывном единстве с изучением лексики. Это значит, что нужно сделать лексический анализ основой словообразовательного и морфемного разбора слова, показать на морфемном уровне все возможные лексические связи и отношения (многозначности, синонимии и омонимии).

3. Разбор по составу (морфемный) необходимо проводить с опорой на словообразовательный анализ, что должно выражаться не формально в «присоединении» основы к существующим морфемам (выделяем основу, а затем внутри неё все остальные части слова – приставку, корень, суффикс), а содержательно. При этом необходимо установить формально-смысловые связи между словами (основами), выявить разницу в значении данного и исходного (производящего) слова, определить, как обогащается и трансформируется исходное значение.

4. Вычленять структурные компоненты следует не только изолированно на примерах отдельных слов (хотя для развития предметных умений это и целесообразно), но и в тексте, реальной речевой среде, когда становится возможным уловить смысловые нюансы, стиливую окраску (экспрессивные, разговорные разновидности) морфем.

Сказанное не означает, что не должно быть представлено моделей, схем, общих алгоритмов, но работа с конкретным словом обязательно должна быть «индивидуальной», в рамках заданной ситуации, определённой коммуникативной задачи. В связи с этим актуальным становится решение сверхзадачи – выявление эстетической и юмористической функции словообразовательных средств в процессе языковой игры (создание новых слов, искажение известных, намеренная замена части слова или смысла и т.д.). Конечно, языковые игры воспринимаются как забава, хотя в основе многих из них лежат строгие словообразовательные законы и «научные» правила сочетаемости морфем, которые из-за смещения мотивировок или разрушения структуры получают неожиданный «юмористический» ракурс.

5. Морфемный и словообразовательный анализ «способен» продемонстрировать те связи, которые существуют в языке между всеми его разделами. Как мы уже говорили, первый и самый важный момент касается **лексических аспектов анализа**, содержательной, смысловой опоры слова на значения составляющих это слово морфем. Кроме того, в названных разборах слов обязательно присутствуют и разнообразные фонетические модификации (чередования, усечения, беглые гласные и т.п.). В процессе установления словопроизводственных связей слов можно обнаружить и орфографические «проблемы» – наличие удвоенной буквы *nn*, букв безударных гласных в разных частях слов, непроизносимых согласных и т.п. Достаточно жёстко закреплённый морфологический статус ряда морфем имеет также свою чёткую и последовательную слово-производственную мотивацию. Таким образом, морфемный и словообразовательный разбор способен отразить и связать все стороны языка: фонетику, орфографию, лексику и грамматику.

6. Существенным является и надпредметный характер приобретённых в процессе этих разборов умений: мотивировать и аргументировать поиск, устанавливать последова-

тельность действий, делать выводы и обобщения – всё то, что относится сегодня к группе познавательных и регулятивных учебных действий.

Остановимся подробнее на каждой позиции и покажем возможности, которые предоставляют для решения названных задач учебники по русскому языку для начальной и основной школы [1–3] при изучении разделов «Морфемика» и «Словообразование».

Авторский коллектив, создающий пособия для всех звеньев учебного процесса, обеспечивает единый подход к интерпретации морфемно-словообразовательных явлений. В основе этого подхода – концепция синхронного словообразования, разработанная в трудах Ф.Ф. Фортунатова, Г.О. Винокура, В.В. Лопатина, Е.А. Земской, О.П. Ермаковой и др. Авторы учебников последовательно проводят разграничение фактов синхронии и диахронии, предлагая для наблюдения и анализа слова со стёртой, но «восстанавливаемой» в процессе исторического комментария внутренней формой (ср. в начальной школе слова типа *столица*, *престол*, *белочка* и др.). Ссылка в материалах упражнений на древнерусский язык показывает, что так было только в истории, привлекать эти данные для современного разбора слов не следует. Это общее требование «факты одной эпохи нельзя объяснять, мерить фактами другой» признаётся всеми учёными, но в школьном словообразовании оно пробивается с трудом. Факты «ощущаемой», но утраченной мотивировки нередко «замалчиваются», т.е. такие слова не предлагаются для анализа либо к ним не даётся никаких комментариев, хотя они всегда являются предметом обсуждений и споров не только у учеников, но и у учителей.

Итак, демонстрируя **факты истории языка и этимологии слов**, авторы учебников подчёркивают, что все объяснения должны обнаруживать естественные, имеющиеся в современном языке связи между словами без навязывания не свойственных языку толкований.

Есть и второй аспект, который нередко является камнем преткновения между начальной и основной шко-

лой, – трактовка финала инфинитива – морфемы *-ть (-ти)*. Учёным хорошо известно, что она может иметь разный морфемный статус – формообразующего суффикса или окончания (морфем, выходящих за пределы основы). Чтобы не «переучивать» детей, не давать лишних объяснений, авторы условились обозначать эту морфему как формообразующий суффикс инфинитива *-ть* начиная с младших классов, когда это понятие вводится в связи с формообразованием глаголов. Затем без дополнительных комментариев оно же продолжает использоваться и в основной школе (авторы учебников те же, понятия и термины не меняются). Преемственность выражается и в том, что в 5-м классе учащимся будет предложена классификация морфем, деление их на словоизменяемые (формообразующие) и словообразовательные (что требует стандарт второго поколения).

Обучение морфемике и словообразованию в Образовательной системе «Школа 2100» строится на едином концептуальном подходе, в основе которого лежит **обобщённое понятие языковой единицы – морфемы**. Представление о морфеме как значимой структурной единице закладывается в начальной школе со 2-го класса, когда вводятся понятия «корень», «суффикс», «приставка». Каждое из них даётся с опорой на значение, присутствующее морфеме: «в корне слова заключён общий смысл...», «ищешь корень, вдумывайся в смысл...», «чтобы правильно выделить корень, объясни...», «чтобы правильно выделить суффикс, нужно объяснить слово через однокоренное». Так постепенно у детей формируется представление о морфемах не просто как о частях слова, а как о наполненных смыслом элементах структуры. Поэтому в 5-м классе будет логичным введение обобщённого понятия «морфема» как значимой единицы языка, а не перечисление видовых понятий (приставка, корень, суффикс, окончание), составляющих объём данного понятия. Осознать ведущий признак морфемы как значимой единицы для школьников не составит труда.

Углубление понятия в 5-м классе заключается не только в расши-

рении круга морфем, но и связано с переносом лексических явлений в грамматическую (структурную) плоскость – синонимией, омонимией морфем. Необходимым представляется введение понятия **нулевого суффикса** – оно хотя и не является обязательным в школьном преподавании, но по характеру своего значения и по соотношению с другими словами вполне вписывается в группу «нулей», изучаемых в школе, – нулевого окончания и нулевой связки. Поскольку нулевые суффиксы действуют преимущественно среди имён существительных, вводится данное понятие на повышенном уровне при изучении словообразования имён существительных. (Словообразование частей речи представлено сразу после лексического значения каждой части речи в учебниках русского языка с 5-го по 7-й класс.) Значения отвлечённого действия и признака (*бег, разрыв, глушь, синь*), а также характеристики лица (нередко отрицательной) по действию (*подлиза, заика* и др.), не имеющие формального выражения, определяются по соотношению с производными, входящими в ряды с производными словами с нулевыми суффиксами (*ходьба, пение, глубина, белизна, выскочка, зубрила* и др.).

Конечно, традиционно нулевая суффиксация рассматривается в школе как бессуффиксный способ словообразования. Однако такая интерпретация имеет меньшую объяснительную силу, так как не позволяет ответить на вопрос, с помощью какого словообразовательного средства выражается определённое значение (лица, действия, признака). В результате такой «ущербной» мотивации ученики с трудом опознают этот способ словообразования в тех случаях, когда среди множества других слов требуется найти слова, образованные бессуффиксным способом, или нужно указать этот способ образования для слов приведённого типа (*просмотр, зелень* и т.п.). Мы считаем, что включение понятия нулевого суффикса позволит восполнить пробел в системе, а ученикам поможет безошибочно установить в этом месте «бессуффиксный» способ словообразования.

Поскольку круг изученных частей речи в 5-м классе невелик, то нецелесообразно тогда же заканчивать системное изучение морфемики, как это практикуется в большинстве программ и учебников. На наш взгляд, **обобщающее изучение морфемики** и словообразования является принципиальным в 8-м классе, когда пройдены все знаменательные части речи и подход к анализу структуры осознан. Здесь можно обобщённо представить все способы словообразования, в том числе неморфологические, например переход знаменательных частей речи в служебные, показать разветвлённую систему словообразовательного гнезда, логически грамотно выстроить словообразовательные цепочки слов. Поэтому в учебник русского языка для 8-го класса авторы включают разделы «Морфемика» и «Словообразование» в системном, обобщающе-повторительном изложении [5].

Отдельно хотелось бы отметить необходимость введения таких важных словообразовательных понятий, как **производная и производящая (исходная) основа, словообразовательная пара**. Мы считаем, что эти понятия следует ввести в 5-м классе, в процессе анализа слова в языке и речи при повторении и углублении курса начальной школы. Общее, нерасчленённое понятие основы слова как носителя лексического значения (часть слова без окончания) трансформируется в понятие расчленённое – основу, значение которой мотивировано в языке (т.е. производную), и основу, значение которой в современном языке невозможно объяснить с опорой на однокоренное слово (непроизводную). Базой такого объяснения является ближайшее однокоренное слово – производящее. Понятия производной и производящей основы составляют неразрывное единство, т.е. словообразовательную пару. Соответственно, вся система структурного членения и словопроизводственных отношений приобретает не формальный, механический характер (*белочка* от *белка*, *учитель* от *учить*, *побелка* от *побелить* (а может, от *белый?*), *берёзовка* (рыбка) от *берёза* (но почему?)), а осмысленный, содержательный, интригующе-интересный харак-

тер, основанный на одном из постулатов познания в широком смысле – «почему слово значит именно это» (ведь *белочка* – это, скорее, не маленькая белка, а ласкательное, оценочное к *белка*, а *берёзовка* – это рыбка, которая нерестится, когда цветёт *берёза*).

Толкование, объяснение, мотивация – явления одного лексического ряда, именно поэтому с введением понятий производной и производящей основы становится актуальным толкование значений слов с опорой на производящую основу (ср. критерий Г.О. Винокура [4]: «значение производного слова всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующего производящего»). Именно такое разъяснение составляет лингвистическую задачу в изучении значений слов, а словообразовательный анализ становится разновидностью лексического анализа. Конечно, такой вид толкования не является единственно возможным, он не всегда точно и полно объясняет значение, например, в случае периферийной мотивации (*сапожник*, *столяр*, *бельё*, *чернила*). Существуют и другие способы толкования, прямо описывающие соответствующий предмет действительности (энциклопедический) либо отсылающие к другому, общеизвестному слову с тем же значением (синонимические замены). Однако в развитии лингвистического чутья, пробуждении интереса к языковому знаку опора при толковании слова на его морфемную структуру, внутреннюю форму, производящую основу приобретает исследовательский характер.

В морфемной плоскости следует также рассматривать и другие лексические понятия – многозначность, синонимию, омонимию. В этих случаях мы будем говорить о структурных (морфемных) омонимах, синонимах, многозначности. Так, введение этих понятий на пропедевтическом уровне происходит в 3-м классе, когда ученики определяют значение суффиксальных морфем в словах *мамочка*, *Верочка*, *козочка*, *розочка*. Опора на словообразовательные толкования (объяснение через однокоренные слова) позволяет сделать вывод, что суффикс *-очк-* может быть охарактеризован как лекси-

чески многозначный: в слове *мамочка* он имеет только значение ласкательности (ср. *мамочка* – ласковое к *мама*, а не «маленькая мама»); в слове *Верочка* у него реализуется значение как уменьшительности, так и ласкательности в зависимости от контекста (ср. *Верочка* – ласковое к *Вера* при обращении к девушке или женщине либо уменьшительное в отношении к ребёнку); в словах *козочка* и *розочка* значения уменьшительности и ласкательности совмещаются.

Аналогично в 3-м классе при изучении словообразования имён существительных вводятся омонимичные (без использования этого термина) суффиксы *-ник* с разными значениями: 1) названия людей по их занятиям (*фокусник*); 2) названия предметов по их назначению (*чайник*); 3) названия места, где что-либо растёт (*осинник*). При характеристике этих суффиксов отмечается, что это не один суффикс, а разные.

После изучения лексической группы омонимов в 5-м классе логично будет ввести понятие омонимичных суффиксальных морфем, например суффикса *-к-*, имеющего совершенно разные, не сходные между собой значения уменьшительности (*речка*), женского рода (*артистка*), названия предмета по действию (*тёрка*), стилистическое значение разговорности (*селёдка*, *табуретка*) и др. Все эти значения также «вырастают» из толкований производных основ через однокоренные производящие, т.е. системные отношения между производной и производящей основой предполагают дальнейшее расширение круга значений морфем в аспекте лексико-семантических связей.

Однако самым важным, по нашему мнению, является **новый подход к разбору слов по составу** (морфемному анализу), который составляет содержание пункта 3 предлагаемых нами изменений в исследовании структуры слов. То, что всегда было очевидно для учёных-языковедов (для определения границ морфем в составе слова нужно опираться на механизмы словопроизводства), в практике обучения языку почему-то не используется. Именно опора на словообразовательный анализ является тем инструмен-

том, который придаёт новое звучание всему «оркестру» морфем в составе слова. **Словообразовательный анализ должен идти не после морфемного, а предшествовать ему** и на определённых этапах органически **«вплетаться» в ткань морфемного разбора** – это простой и понятный закон грамотного анализа структуры слов.

При таком подходе становится возможным не только правильно определить границы морфем, но и внести ясность в понимание сути значения слова, состоящего из множества семантических компонентов, каждый из которых имеет своё отражение в структуре. Желательно, чтобы ученики не только «узнавали» суффиксы или приставки, но и могли объяснить, какой части речи они принадлежат и почему присутствуют в составе этого слова. Иначе морфемный анализ сводится лишь к графическому обозначению морфем, что само по себе неинформативно и малоинтересно. Конечно, для учащихся важно уметь различать морфемы: окончание перед ними, суффикс или корень – для решения орфографических задач. Однако часто это выделение носит механический характер и проводится ошибочно, по интуиции. Так, анализируя состав слова *рыбачий*, многие учащиеся, если и правильно выделяют морфемы (нулевое окончание, суффиксы *-ач-* и *-ий*, корень *рыб-*), не могут объяснить, «чи» это суффиксы, какой части речи они принадлежат, «что делают» в составе данного слова.

С учётом этого положения уже в начальной школе в учебниках по русскому языку представлен **новый алгоритм разбора слова по составу**, где центральное место отводится словообразовательному аспекту – необходимости объяснить (растолковать) слово через однокоренное и сравнить основы однокоренных слов, выделив в них добавившиеся части – суффикс и приставку (если они есть).

Алгоритм морфемного анализа в 5-м и далее в 8-м классе будет непосредственно выходить на словообразовательный анализ: определить, производной или непроизводной является основа слова, и, установив производный характер основы, найти производящее слово, опираясь на тол-

кование значения. Установление значения словообразующей морфемы и соответственно способа образования позволит осмысленно продолжать морфемный разбор в случае, если словообразовательные отношения не исчерпали себя (можно продолжить построение словообразовательной цепочки).

При морфемном разборе слова *рыбачий* с опорой на словообразовательный механизм (словообразовательную цепочку) все морфемы получают свою мотивировку: производная основа прилагательного *рыбачий* образована от основы производящего слова *рыбак* (*рыбачий* – «принадлежащий или относящийся к *рыбаку*»), следовательно, *-ий* – суффикс прилагательного со значением принадлежности. В свою очередь слово *рыбак* имеет производящую основу *рыб(а)*: это «тот, кто ловит рыбу», и образовано оно суффиксальным способом (*-ак/-ач* – варианты суффикса существительного со значением лица по роду занятий). Таким образом, последовательно «снимая», начиная с конца слова, одну морфему за другой (последний этап – выделение корня), мы будем фиксировать, как преобразовывалось и обогащалось исходное значение слова, какой путь оно прошло, прежде чем предстало перед нами в своём окончательном и привычном виде. На вопрос «Почему слово значит именно это?» будет дан полный и осмысленный ответ.

Считаем, что новый импульс исследованию структуры слова придаст выведение его на широкий «текстовый» простор, включение в различные коммуникативно-речевые ситуации, художественные жанры (анекдоты, басни, шуточные стихотворения, песенки). С одной стороны, это поможет развивать механизм антиципации – предугадывания значений слов с опорой на их состав в случае, если слова недостаточно хорошо известны ученикам, а с другой – предоставит возможности для языковых игр, если слово известно, но нужно на него взглянуть с неожиданной стороны либо привлечь внимание необычной формой, в которой «угадываются» знакомые части.

Варьирование формы и значе-

ния слова представляет один из видов языковой игры, когда два разных слова складываются в одно. Так возникают «слова-чемоданы», «слова-гибриды», большим мастером придумывания которых был английский писатель и учёный Л. Кэрролл. Уже в начальной школе в «Рабочих тетрадях» предлагаются фрагменты его стихотворений в переводе Д. Орловской, где встречаются такие слова: *Бармаглот* (ср. *Бармалей* и *глотать*), *хрюкотать* (ср. *хрюкать* и *бормотать, стрекотать*), *хливкий* (ср. *хлипкий* и *ловкий*) и др.

Языковая игра, в основе которой лежит раздвоение и расщепление формы и значения, представлена в шуточной песенке Винни Пуха в переводе Б. Заходера: слово *опять* как бы распадается на два: *о-пять*, а дальше происходит замена одного из компонентов: *о-шесть, о-семь, о-восемь*. На этом же механизме основано и составление шуточных загадок типа «Отчего гимн-азия, а не гимн-африка? Отчего обни-мать, а не обни-отец?» (из рассказа Н. Тэффи «Взамен политики»). Эта игра-забава также находит отражение в различных языковых задачах для учеников основной школы.

Когда в ходе словотворчества нарушаются внутриязыковые правила и традиции, это удивляет и радует детей, прививает им интерес и «вкус» к слову. Примеры таких нарушений из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти» широко представлены в школьных учебниках, например реконструкция на основе диминутива исходной формы: из *кошка* легко получается *коша*, из *сыроежка* – *сыроега*, из *подушка* – *подуха*. Однако имеет значение и другое: всякое нарушение лишь подтверждает правило или закономерность, позволяя установить, что именно в них «не так».

Результатом «внедрения» подобных слов в текст является не только достижение какой-то коммуникативной цели (позабавить, удивить, поразить, заставить задуматься), но и творческое удовлетворение, доказательство речевой раскованности и самобытности. А это уже не столько предметная, сколько надпредметная область, личностный результат обучения.

То, что морфемика и словообразование «фокусируют» многие языковые аспекты, хорошо известно. Нам бы хотелось отметить необходимость учёта факторов в процессе установления формально-смысловых связей между словами фонетических и морфологических. В практике школы устойчиво подчёркивается обособленность каждого раздела языка – и в формальном плане (в названии изучаемого раздела), и в содержательном – единицы одного уровня практически не взаимодействуют с единицами другого (исключение составляют, пожалуй, только синтаксис и морфология, где синтаксические понятия соотносятся с морфологическими, а нередко и подменяются ими – член предложения и часть речи). Полагаем, что в процессе морфемного и словообразовательного анализа следует опираться на уже приобретённые фонетико-графические умения: опознавать «двойные» звуки, обозначенные буквами *е, ё, ю, я, (и)*, видеть различные фонетические чередования, как позиционные, так и исторические, устанавливать усечение отдельных звуков в основах и т.п. Как следствие этого, морфемный разбор необходимо проводить не только на графическом (буквенном), но и на фонетическом уровне. Так, в словах *приморье, лисья* нужно учить «находить» суффикс *-й-*, который может быть «открыто» выражен в других формах, например *лисий (-ий- – модификация суффикса -й-)*. Это не просто реверанс в сторону «научной» традиции, а та же потребность мотивировать, объяснить явления языка: если слово *лисий* образовано от слова *лиса*, то какое словообразовательное средство будет выражать это значение? Попробуем его найти. Для этого выделим основу: *лисий, лисьего, лисьему* – во всех этих формах неизменным остаётся состав, оканчивающийся на звук [й'] (но в двух последних словах он «скрыт» за буквой *е*). Таким образом, опора на фонетическое членение позволит избежать серьёзных ошибок в определении структуры и способа образования многих слов.

Что касается включённости морфологических аспектов в исследование структуры слов, то это также

прослеживается на всех ступенях обучения. Ещё в начальной школе ученики выделяют средство выражения формы слова – окончание. В 5-м классе рассмотрение окончания как средства выражения грамматического значения предшествует введению обобщённого понятия «часть речи». При изучении каждой части речи отдельно подчёркиваются её структурные особенности: как мы уже отмечали, способы образования частей речи следуют сразу после характеристики её общего грамматического значения, так как несут свою долю «грамматической» нагрузки, особенно суффиксы, большинство из которых имеет морфологическую закреплённость: *-ость, -тель* (суффиксы существительных), *-ск-, -н-* (прилагательных), *-ева-, -рова-* (глаголов).

Получается, что язык при всей системности его структурных и словообразовательных связей – весьма своеобразная система, вбирающая в себя самые разные разделы. Исследование структуры слова может стать не той скучной и рутинной работой по графическому выделению морфем, к которой мы привыкли, а живым творчеством, обогащающим и развивающим личность каждого ученика.

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Русский язык : учеб. для 3 класса : в 2-х ч. / Р.Н. Бунеев [и др.] – Изд. 4-е, перераб. – М. : Баласс, 2011.
2. Бунеев, Р.Н. Русский язык : учеб. для 5 класса основной школы : в 2-х ч. / Р.Н. Бунеев [и др.] ; под науч. ред. А.А. Леонтьева. – Изд. 5-е, испр. – М. : Баласс, 2008.
3. Бунеев, Р.Н. Русский язык : учеб. для 8 класса основной школы / Р.Н. Бунеев [и др.] ; под науч. ред. А.А. Леонтьева. – Изд. 5-е, испр. – М. : Баласс, 2008.
4. Винокур, Г.О. Заметки по русскому словообразованию / Г.О. Винокур. – М., 1946.
5. Образовательная система «Школа 2100» : Сб. программ : Основная школа : Старшая школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2010.

Нина Александровна Исаева – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

Возможности курса «Практикум по выразительному чтению» для речевого развития студентов

*Н.П. Волчёнкова,
Н.Ю. Моспанова*

Выразительное чтение педагога – важная составляющая развития речи ребёнка дошкольного возраста, поэтому цель преподавателя вуза – помочь студентам в рамках курса «Практикум по выразительному чтению» подготовиться к эффективной работе по формированию у дошкольников коммуникативных умений, реализуя следующие задачи:

1) расширение эстетической подготовки студентов, приобщение их к искусству художественного чтения, углубление понимания текста художественного произведения, развитие художественного вкуса (словесные зарисовки и их предъявление перед аудиторией);

2) ознакомление с теорией художественного чтения как искусства;

3) обучение студентов навыкам выразительного чтения, формирование умений анализировать художественные произведения, самостоятельно подготавливать их исполнение, анализировать исполнение других чтецов и собственное (умение высказать объективную и субъективную точку зрения на услышанное);

4) развитие путём упражнений речевого дыхания, дикции, некоторых качеств голоса (аудио- и видеозаписи занятий с последующим анализом собственной деятельности).

Теоретические положения искусства художественного чтения способствуют правильному научно-методическому подходу в обучении детей развитию навыков устной речи, в совершенствовании выразительности своего чтения, в умении находить пути и средства работы над выразительностью речи детей.

Программа практикума составлена на основе теоретических по-

ложений искусства художественного чтения с учётом профиля студентов, оканчивающих отделение социально-педагогического факультета по специальности «Дошкольная педагогика и психология». В программе раскрываются значение и особенности выразительного чтения и рассказывания детям дошкольного возраста, характер работы над художественным произведением для детей. В программу введены такие темы, как «Рассказывание сказок», «Инсценирование художественных произведений», специфические для детского сада.

Последовательность тем обусловлена постепенным усвоением студентами теории выразительного чтения, подкрепляемой практическими упражнениями. Обучение в диалоге (совместная подготовка вопросов для обсуждения и их практическая реализация) даёт возможность будущим педагогам перейти к самостоятельной работе над выразительным чтением и ведению кружков по художественному слову для родителей (см. таблицу на с. 26–29).

Занятия практикума проводятся как лабораторные, по окончании их целесообразен открытый зачёт, во время которого студенты исполняют самостоятельно подготовленные ими произведения. Количество часов по темам может варьироваться.

Лабораторные занятия, вопросы, задания для самостоятельной подготовки, зачёт создают следующие возможности для речевого развития будущих педагогов:

- приобщение к искусству слова в процессе диалога с автором художественного текста;

- развитие эмоциональной сферы (первичное восприятие текста, анализ и создание его партитуры, вторичное восприятие);

- образование особой речевой среды;

- формирование общей речевой культуры;

- практическая реализация речевого поведения (восприятие и оценка чужой и собственной речи – рефлексия);

- развитие коммуникативных навыков во взаимодействии с детьми (отказ от воздействия);

– создание образа компетентной личности, когда продуктивная деятельность проявляется в профессиональном творчестве.

Художественное чтение как интеллектуальный продукт будущего педагога привлечёт родителей дошкольников в том случае, если он будет отвечать сегодняшним требованиям. Мы убеждены, что обучение студентов заочного отделения по специальности «Дошкольная педагогика и психология» необходимо осуществлять в соответствии с содержанием и задачами Комплексной программы развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100», а именно развивать познавательную сферу

(мышление, воображение, память, речь), эмоциональную сферу; формировать опыт практической, познавательной, творческой и других видов деятельности; формировать опыт самопознания.

Анализ программы, пособия по развитию речи «По дороге к Азбуке», тематических номеров журнала «Начальная школа плюс До и После», статей авторского коллектива педагогов, психологов и методистов Образовательной системы «Школа 2100» привёл нас к мысли о том, что пришло время появления на свет нового курса «Практикум по выразительно-му чтению» для подготовки будущих педагогов.

№ п/п	№ занятия и тема	Вопросы для обсуждения	Деятельность будущего педагога
1	Занятия № 1–2. Понятие «выразительное чтение»	1. Понятие «выразительное чтение». Художественное чтение как особый вид искусства. Отличие художественного чтения от искусства актёра. 2. Художественное чтение и рассказывание, их сходство и отличительные особенности. Роль художественного чтения и рассказывания в дошкольном воспитании. 3. Краткая история развития художественного чтения. Три основных направления в развитии этого вида искусства: а) устное народное творчество; б) исполнение писателями своих произведений; в) чтение литературных произведений актёрами. 4. Крупнейшие мастера художественного слова. 5. Анализ учебно-методических пособий, сборников и хрестоматий по художественному слову для дошкольных работников	
2	Занятия № 3–4. Техника речи	1. Понятие техники речи. Значение техники речи для выразительного чтения. 2. Органы речи. Устройство и работа речевого аппарата. 3. Дыхание, его значение для речи. Типы дыхания. Речевое дыхание, его особенности. 4. Правила дыхания при выразительном чтении. 5. Упражнения для развития речевого дыхания. Воспитание умения произвольно управлять своим дыханием во время чтения	1. Произнести предложенную преподавателем фразу в определённых ситуациях с соответствующей интонацией. По аналогии составить упражнения для работы с детьми. 2. Прочитать пословицы и стихи, соблюдая правила дыхательного режима
3	Занятия № 5–6. Техника речи	1. Дикция. Чёткость произношения при различном темпе речи. 2. Голосоведение. Качество голоса: сила, высота, тембр, гибкость (мелодика).	1. Выполнить упражнения на произнесение отдельных звуков и звукосочетаний. Прочитать тексты, учитывая качества голоса.

		3. Упражнения для развития различных качеств голоса	2. Выполнить упражнения на дыхание. 3. Выполнить упражнения для усвоения: а) твёрдой атаки звука, воскликнув с ощущением испуга или восторга; б) мягкой атаки звука. Упражнения на полётность звука выполнить совместно с товарищами: встать на возможно большем расстоянии друг от друга, спросить у партнёра о чём-либо, не увеличивая силу голоса – так, чтобы говорящего не было слышно в соседней комнате. 4. Определить методическую цель подобранных преподавателем упражнений: на выработку каких качеств голоса они направлены
4	Занятия № 7–8. Орфоэпия	1. Орфоэпия, её значение для выразительного чтения. 2. Основные правила русского литературного произношения. Произношение заимствованных слов. 3. Произношение сочетаний СШ, ЗШ, СЧ, ЗЧ, ТЧ, ДЧ. Орфоэпические ошибки и пути их исправления. 4. Орфоэпические словари	1. Определить место ударения в словах самостоятельно, затем проверить себя по словарю (в случае затруднения). 2. Определить методическую цель специально подобранных стихотворений для проведения упражнения «Доскажи словечко». Могут ли дети при выполнении этого упражнения произнести договариваемое слово неправильно? Почему? Нужно ли заучивать подобные отрывки наизусть? Для чего?
5	Занятия № 9–10. Средства логической и эмоционально-образной выразительности чтения	1. Основной тон чтения художественного произведения, его зависимость от содержания, идеи, жанра и характера произведения. 2. Интонация как звуковой рисунок, тональная окраска образов художественного произведения. Зависимость интонаций от понимания и трактовки чтецов художественного произведения. 3. Подтекст и его роль в нахождении разнообразных интонаций. Взаимосвязь основного тона исполнения и интонаций. 4. Логические ударения и их значение. Случаи обязательной постановки логических ударений	1. Прочитать и определить основной тон исполнения художественных произведений (на усмотрение педагога). 2. Определить характер героев указанных преподавателем художественных произведений и в соответствии с этим подобрать интонации для выразительного чтения стихотворений и сказок. Прочитать, используя различные интонации в зависимости от текста художественного произведения (передать возмущение, гордость, печаль, ненависть, ласку). 3. Прочитать отрывок, передавая интонацию вопроса (радости, страха, гордости), выразить удивление, огорчение
6	Занятия № 11–12. Средства логической и эмоционально-образной выразительности чтения	1. Паузы, их роль в выразительном чтении. Виды пауз: логические, психологические, ритмические (стиховые). 2. Темп речи, высота и сила голоса как средства выразительного чтения. Зависимость этих характеристик от содержания произведения, художественных образов и передаваемых чувств. 3. Мимика и жест, их использование в выразительном чтении и рассказывании детям дошкольного возраста. Поза чтеца, рассказчика. 4. Взаимосвязь средств логической и эмоционально-образной выразительности речи в чтении и рассказывании художественных произведений	1. Расставить логические ударения, обосновать их наличие и место в специально подобранных фразах, прочитать их выразительно. 2. Поработать над «партитурой» определённых текстов (пометить паузы и ударения, найти сравнения), прочитать их вслух. 3. Определить темп в подобранных преподавателем отрывках текстов, доказать свою точку зрения. Прочитать, учитывая указанные условия

7	Занятия № 13–14. Анализ художественного произведения и его исполнения	<p>1. Анализ художественного произведения и подготовка его исполнения:</p> <p>а) определение темы, идеи и жанра;</p> <p>б) установление авторской позиции;</p> <p>в) выяснение композиции произведения и деление его на части; г) выявление основной мысли каждой части и задачи её чтения.</p> <p>2. Определение главной задачи исполнения, основного тона чтения.</p> <p>3. Определение выразительных средств для правильной передачи образов героев, их взаимоотношений, действий, мотивов поведения.</p> <p>4. Анализ языка художественного произведения, выделение наиболее ярких языковых средств изображения. Особенности передачи речи автора и литературных персонажей.</p> <p>5. Оценка использования отдельных логических и эмоционально-образных средств выразительного чтения, технической стороны исполнения, манера чтения (на материале чтения студентов)</p>	<p>1. Описать с конкретным намерением хорошо знакомый портрет, пейзаж, интерьер, городской ансамбль или отдельное сооружение так, чтобы из этого рассказа без оценочных слов (типа «нравится», «не нравится», «восхищает», «удивляет», «отталкивает», «привлекает» и т.п.) слушателям стало ясно отношение к описываемому.</p> <p>2. Определить подтекст и словесные действия в диалогах. Прочитать эти диалоги вслух по ролям, выполняя намеченные действия.</p> <p>3. Прочитать отрывок из рассказа. Используя собственные впечатления и воспоминания, постараться возможно ярче представить себе всё, о чём рассказывается в отрывке, – картины, звуки и т.п.</p> <p>4. Самостоятельно составить «исполнительскую партитуру» чтения, сделать её письменный анализ</p>
8	Занятия № 15–16. Рассказывание сказок	<p>1. Особенности сказок как произведений устного народного творчества. Виды сказок.</p> <p>2. Рассказывание – традиционная форма исполнения народных сказок; сохранение напевности и ритмичности, характерных для их передачи в устном народном творчестве.</p> <p>3. Особенности рассказывания сказок разного вида и характера: а) героических, б) лирических, в) комических.</p> <p>4. Использование выразительных средств для подчёркивания контрастности образов, необычности сказочных действий.</p> <p>5. Композиционные особенности сказок: зачин, постепенно нарастающее развитие действия, повторы, диалоги и песенки персонажей, концовка</p>	<p>1. Прокомментировать последовательность подготовительной работы над литературным произведением, записать этот план в тетрадь.</p> <p>2. Дать примерный разбор народной сказки, подготовиться к её выразительному чтению</p>
9	Занятия № 17–20. Чтение стихотворений	<p>1. Особенности стихотворной речи. Ритмичность и музыкальность как средства передачи эмоционально-образного содержания поэтических произведений.</p> <p>2. Передача в чтении особенностей стихотворной речи: стиховые паузы, цезуры, лёгкое подчёркивание рифмы, метра, инструментовки стиха.</p> <p>3. Особенности исполнения народной поэзии для детей. Использование игровых приёмов в чтении малышам.</p> <p>4. Особенности чтения лирических стихотворений для взрослых и детей.</p> <p>5. Чтение басен. Выявление в чтении образа рассказчика, образов действующих лиц и их диалогов, морали басни. Инсценирование басен</p>	<p>1. Подготовиться к выразительному чтению стихотворения: раскрыть образное содержание, выявить идею. Поставить воспитательные цели чтения. Сформулировать вопросы для вступительной беседы с детьми перед чтением и после чтения стихотворения.</p> <p>2. При подготовке к исполнению постараться представить, услышать описанные поэтом картины. Читая, стремиться «видеть» поэтические образы.</p> <p>3. Сделать методический анализ фрагмента занятия по стихотворному отрывку</p>

10	Занятия № 21–24. Чтение прозаических произведений	<p>1. Описание, повествование и диалог в прозаическом произведении.</p> <p>2. Особенности рассказов для детей дошкольного возраста.</p> <p>3. Использование логических и эмоционально-образных средств выразительного чтения.</p> <p>4. Простота и естественность интонаций в выразительном чтении прозы детям.</p> <p>5. Порядок проведения выразительного чтения произведения</p>	<p>1. Подготовить рассказ для выразительного чтения: сделать разметку текста, составить вопросы для предварительной беседы перед чтением, выразительно прочитать текст</p>
11	Занятия № 25–26. Инсценирование художественных произведений	<p>1. Значение инсценирования художественных произведений для детей дошкольного возраста, его особенности.</p> <p>2. Виды инсценирования художественных произведений для детей: чтение и рассказывание с показом игрушек; настольный теневой и кукольный театр, диафильмы.</p> <p>3. Характеристика видов инсценирования, техника показа.</p> <p>4. Эстетическое соответствие художественного текста и изобразительного материала. Сочетание и взаимосвязь зрительных и слуховых впечатлений при воспроизведении литературных образов</p>	<p>1. Проанализировать исполнение первого действия пьесы С. Козлова «Снежный цветок», представленного в трёх вариантах</p> <p>2. Проанализировать басню И.А. Крылова (на выбор)</p>
12	Занятия № 26–27. Инсценирование художественного произведения	<p>1. Составление сценариев с учётом возрастных особенностей воспитанников дошкольного учреждения.</p> <p>2. Подготовка выразительного чтения инсценированных произведений. Сочетание художественного слова с показом действия, изображения в различных видах инсценировок. Усиление выразительности передачи диалогов действующих лиц.</p> <p>3. Подготовка и показ инсценированных произведений, рекомендованных программой детского сада</p>	

Нина Петровна Волчёнкова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования социально-педагогического факультета Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского;

Наталья Юрьевна Моспанова – канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры теории и методики начального образования социально-педагогического факультета Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского, г. Брянск.

Подготовка учителя начальных классов к развитию математических способностей у детей в условиях дошкольного образования

Н.А. Муртазина

Одним из приоритетных направлений развития современной образовательной системы является обеспечение преемственности программ дошкольного и начального общего образования. В требованиях ФГОС к результатам обучающихся указывается на необходимость вырабатывания у детей таких качеств, как готовность к саморазвитию и дальнейшему обучению, мотивация к обучению и познанию и др. [4]. Осуществить поставленные задачи сможет только специалист, обладающий широким кругом профессиональных умений и знаний особенностей организации учебно-воспитательного процесса на различных ступенях обучения. Подготовка такого специалиста – актуальная задача высшего педагогического образования. В этой связи особого внимания заслуживают дисциплины, при ознакомлении с которыми будущие педагоги научатся:

- обеспечивать преемственность между начальной и дошкольной образовательными ступенями;
- осуществлять выбор учебных программ и их применение в условиях вариативного образования;
- подготавливать учащихся к дальнейшему образованию.

В качестве примера в рамках специализации «Предшкольное образование» можно рассматривать учебную дисциплину «Теория и методика развития математических способностей у дошкольников» (для специальности «Педагогика и методика начального образования»).

Цель дисциплины: вооружить студентов предметно-профессиональными компетенциями, ко-

торые помогут им на практике реализовать современные идеи дошкольного и начального образования на заключительном этапе предматематической подготовки детей к школе.

Необходимость подготовки учителя к работе с дошкольниками обусловлена возникающими на стыке различных образовательных ступеней **проблемами**. Среди них можно выделить не всегда эффективное использование возможностей дошкольников в процессе подготовки к школе или, наоборот, завышение уровня их возможностей; активное внедрение развивающих подходов к обучению в процесс предматематической подготовки (без учёта особенностей возрастного развития дошкольников); вариативность образовательных программ для дошкольников и младших школьников и др. Как продолжение вышеуказанных проблем вырисовывается круг вопросов, значимых для дошкольного и начального образования. Когда начинать интенсивную предматематическую подготовку дошкольника к школе? Чему учить ребёнка до школы, в процессе предматематической подготовки? Как определить его готовность к изучению математики в начальной школе? Вышеназванная дисциплина открывает перед начинающими педагогами пути поиска ответов на эти вопросы, даёт возможность углубить и применить свои теоретические знания и педагогический опыт в решении профессиональных задач.

В содержание данной учебной дисциплины включены следующие разделы:

1. Значение специализации «Предшкольное образование» для будущего учителя начальной школы. Общая характеристика учебной дисциплины «Теория и методика формирования математических способностей у дошкольников».

2. Принцип преемственности и возможности его реализации на современном этапе развития дошкольного и начального образования (на примере обучения математике).

3. Готовность дошкольника к изучению математики в начальной школе. Различные аспекты развития готовности к школе у детей 6–7 лет.

Обзор программ математического развития детей подготовительной к школе группы.

4. Исторические аспекты развития дошкольного математического образования. Психологические и методические принципы отбора содержания курса математики для дошкольников.

5. Основные понятия курса математики для дошкольников и особенности их формирования в подготовительной к школе группе с точки зрения преемственных технологий.

6. Структура и процесс организации методической работы по развитию математических способностей у детей подготовительной группы ДОУ или в подготовительном классе начальной школы.

Специфика содержания дисциплины определяет широкие возможности для продуктивной самостоятельной деятельности студентов. Внимание к процессу приобретения новых знаний начинающими учителями обеспечит длительный педагогический эффект от их взаимодействия с учениками в будущем [2]. Поэтому остановимся на **способах организации учебной деятельности студентов** при освоении данной дисциплины.

На лекциях сообщаются основные теоретические положения методики математического развития дошкольников с опорой на результаты научных исследований, а также на передовой опыт педагогов дошкольного и начального образования. Ранее приобретённые студентами знания и опыт педагогической деятельности позволяют привлечь аудиторию к активному слушанию, учебному взаимодействию. Особый упор во время лекций делается на демонстрационные методы обучения с применением информационно-компьютерных технологий. Презентации отражают процесс формирования математических представлений (понятий) на различных образовательных ступенях, включают студентов в решение учебных задач посредством таких логических действий, как анализ и сравнение, моделирование и классификация, обобщение и др. В презентации входят следующие виды наглядных моделей: сравнительные таблицы и диаграммы, структурные диаграм-

мы; видеозаписи фрагментов занятий с дошкольниками в ДОУ и уроков математики в 1-м классе начальной школы, фотографии и др. Как особенность презентаций можно отметить их потенциал, открытость для дальнейшего поиска нового знания и творческого обдумывания основной идеи. При восприятии подобной наглядности студент оказывается в роли «активно познающего субъекта», который в своём осознании предмета изучения выходит за рамки его наглядной сущности [1]. Такой подход к разработке содержания демонстраций помогает в выборе учебных заданий для самостоятельной деятельности студентов при подготовке к практическим занятиям. Приведём примеры.

1. Тема лекции «Методика формирования представлений о величинах у дошкольников». Подраздел «Этапы формирования представлений о величинах у дошкольников. Перспективы изучения темы в начальной школе».

В процессе презентации демонстрируются слайды А и Б, отображающие динамику формирования представлений (понятий) о величинах у дошкольников и младших школьников. С учётом того, что студенты уже изучали тему «Величины...» в курсе методики обучения математике в начальных классах, можно предложить им следующие задания для самостоятельной работы:

- Сравните содержание слайдов, дополните недостающими пояснениями пустые столбцы.
- Опираясь на содержание слайдов, продумайте ответ на вопрос, какие элементарные представления и способы действий должен освоить дошкольник к моменту поступления в начальную школу.

Слайд А



Слайд В

Основные этапы изучения величин в начальной школе



Примечание: текст на слайде В в столбцах 4–6 при первоначальном предъявлении отсутствует.

2. Тема лекции «Особенности формирования у дошкольников представлений о величинах в различных возрастных группах». Подраздел «Особенности процесса осознания величины дошкольниками».

В ходе лекции студентам предлагается рассмотреть слайд В, проанализировать схему и продумать ответы на вопросы или выполнить задания:

- Все ли компоненты, составляющие процесс осознания величины дошкольником, отображены на слайде?
- Какому процессу следует уделить первоочередное внимание при организации деятельности дошкольников?
- При подготовке к практическому занятию, а точнее, при выборе учебных заданий, нацеленных на формирование представлений о величине (на примере изучения длины) у дошкольников, постарайтесь учесть все компоненты схемы.

Слайд В

Особенности процесса осознания величин дошкольниками



Примечание: П. д. – практические действия.

На практических занятиях студенты выполняют задания, которые способствуют осознанию значения преемственности в обучении детей для их дальнейшего математического развития, пониманию возможности различных вариантов решения методических вопросов, а также овладению общими схемами методической работы с дошкольниками. Назовём некоторые способы организации самостоятельной деятельности будущих учителей.

1. Сравнительный анализ учебных программ по математике для различных образовательных ступеней с точки зрения преемственности в содержании, целях и задачах обучения, а также приёмов организации деятельности обучаемых (с последующей формулировкой выводов).

2. Изучение научной и учебно-методической литературы по проблеме готовности ребёнка к школе. Самостоятельный выбор или разработка диагностических заданий, помогающих оценить уровень математической подготовленности ребёнка к школе.

3. Разработка проектов занятий по математическому развитию дошкольников в подготовительной группе.

4. Подготовка презентаций, отражающих различные аспекты математического развития дошкольников в подготовительной группе, с применением информационно-компьютерных технологий.

5. Организация конференций по проблеме осуществления преемственности в обучении математике между различными образовательными ступенями.

6. Методический анализ занятий по математике с дошкольниками в подготовительной группе и др.

Возможности организации деятельности студентов проиллюстрируем на примере содержания лекций и практических занятий по теме «Методика формирования элементарных представлений о величинах у дошкольников» (см. таблицу на с. 33).

Опыт работы показал, что особенности содержания дисциплины «Теория и методика формирования мате-

Раздел	Тема лекции	План лекции (с презентацией)	Задание для самостоятельной работы	Практическое занятие. Вопросы для обсуждения
Основные понятия курса математики для дошкольников и особенности формирования этих понятий в подготовительной к школе группе с точки зрения преемственных технологий	Методика формирования представлений о величинах у дошкольников	1. Определение основных понятий темы. 2. Значение изучения величин для развития дошкольников. Цели и задачи изучения темы с дошкольниками. 3. Этапы формирования представлений о величинах у дошкольников. Перспективы изучения темы в начальной школе. 4. Особенности формирования представлений о величинах у дошкольников в подготовительной группе	1. Выполнить анализ программы обучения и воспитания детей в детском саду с точки зрения содержания темы «Величины» для различных возрастных групп. Представить результаты анализа в форме таблицы. 2. Выполнить анализ современных программ математического развития дошкольников (различных авторов) с точки зрения подхода к изучению величин, способов организации деятельности детей. 3. Подготовить презентацию темы «Значение темы "Величины" в развитии дошкольников»	1. Какие величины рассматриваются в процессе математического развития дошкольников? 2. Обеспечивается ли линия преемственности в изучении темы «Величины» между дошкольной и начальной образовательными ступенями? 3. Каково содержание работы с величинами в подготовительной группе? Выделите основные способы (методы, приёмы, средства) организации деятельности дошкольников при изучении величин. 4. Обсуждение презентаций с точки зрения полноты раскрытия темы

математических способностей у дошкольников», процесса организации деятельности студентов способствуют формированию у них важнейших для современного педагога качеств: инициативности, творческого мышления, потребности в самостоятельном исследовании методической проблемы [3]. В результате будущий учитель начальных классов готов составить собственное компетентное мнение о том, когда начинать интенсивную предматематическую подготовку ребёнка к школе; какие элементарные математические представления и способы действий следует включить в содержание предматематической подготовки; как определить готовность ребёнка к дальнейшему изучению математики в начальной школе; как можно организовать деятельность дошкольников в процессе математического развития в подготовительной к школе группе и др.

Литература

1. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
2. Пойа, Дж. Математическое открытие. / Дж. Пойа. – М : Наука, 1970. – 452 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования : Мин-во образования РФ, 17 марта 2000 г. [Электронный ресурс] <http://www.lawrus-sia.ru>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] <http://www.edu.ru>

Наталья Алексеевна Муртазина – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Рейтинговая система оценки знаний студентов

(На примере курса методики преподавания математики)

Н.Ф. Ганцен

Разработка новых государственных стандартов в профессиональном образовании и внедрение новых технологий обучения повлекли за собой необходимость использования новых подходов к системе контроля знаний студентов. Один из положительно зарекомендовавших себя в высшей школе методов – рейтинговая оценка знаний студентов, перспективность которого отмечают многие педагогические практики.

Действительно, знания студентов объективно оценить традиционным способом (по результатам одного либо двух экзаменов) сложно. Недостатком существующей в настоящее время системы является субъективность выставляемой студенту оценки, её случайность. Это обусловлено следующими причинами: во-первых, содержанием экзаменационного вопроса, который определяет экзаменатор; во-вторых, стрессом отвечающего; в-третьих, ответом предыдущего студента и, в-четвёртых, отсутствием систематичности в самостоятельном изучении студентами учебного предмета. Мы считаем, что систему оценивания необходимо строить так, чтобы она была понятна студенту, чтобы он был убеждён в её законности и объективности, чтобы она соответствовала уровню знаний студента, обеспечивала их контроль на всех этапах обучения и удовлетворяла критериям простоты, доступности и однозначности.

Всем этим требованиям, на наш взгляд, более всего отвечает рейтинговая система оценки знаний студентов, которая может быть использована при изучении любой дисциплины и позволяет: 1) учитывать текущую успеваемость студента и

активизировать его самостоятельную работу; 2) более объективно и точно оценивать знания студента за счёт использования дробной балльной шкалы оценок; 3) создавать основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения; 4) получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы; 5) повысить объективность итоговой экзаменационной отметки, усилив её зависимость от результатов ежедневной работы студентов в течение семестра.

Рейтинговая система оценки знаний, умений и навыков студентов представляет собой интегральную оценку результатов всех видов деятельности студента за семестровый период обучения определённой дисциплине. В данной системе оценки зачётный итоговый балл формируется статистически путём учёта всех условных единиц, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности и накопленных студентом в течение всего срока изучения данной дисциплины. Такая форма оценки знаний стимулирует текущую работу по предмету, устанавливает обратную связь от усвоенного студентами материала к обучающей деятельности преподавателя, увеличивает объём знаний, повышает объективность итоговой отметки, исключает претензии студента к преподавателю по поводу выставленной отметки, и при этом растёт ответственность и активность самого студента. Однако подобное оценивание требует и от преподавателя особой подготовки в выборе методов, форм организации обучения, в обеспечении учебного процесса.

Рассмотрим **основные компоненты рейтинговой системы оценки знаний студентов** применительно к изучению курса методики преподавания математики в начальной школе на факультете педагогического образования и сервисных технологий Магнитогорского государственного университета.

Весь учебный материал по данной дисциплине мы разделили на семь модулей – крупных разделов программы. Каждый модуль оценён определённым количеством баллов в за-

висимости от значимости раздела и времени, отводимого на его изучение. Первый модуль включает общие вопросы курса методики преподавания математики в начальной школе, которые предлагаются студентам для самостоятельного изучения. Знание вопросов данного модуля оценивается по результатам теста, максимальная оценка за который составляет 50 баллов. Оценка каждого из последующих шести модулей, включающих изучение частных вопросов курса методики, складывается из заработанных студентами отметок за разные виды деятельности согласно установленным нормативам. Мы выделили в каждом модуле несколько видов учебной деятельности, соответствующих требованиям профессиональной подготовки учителей начальных классов. Оценивалось посещение лекций и практических занятий, диктанты по вопросам теоретического характера, самостоятельная работа по теме модуля, выполнение теста, подготовка фрагментов уроков по теме, защита темы модуля.

Посещение лекции оценивается по наличию конспекта: за каждый из них выставляется от 0 до 2 баллов в зависимости от качества. Студенту, пропустившему лекцию по уважительной причине, баллы не начисляются. Посещение практического занятия оценивается в 1 балл. Кроме того, баллы начисляются за работу студента у доски и за активную работу можно получить дополнительно ещё 1–2 балла.

Отдельно оценивается самостоятельная работа по теме модуля, которая может быть как домашней, так и аудиторной, а также выполняться индивидуально или в парах. При выполнении работы в паре каждый студент получает установленное для индивидуальной работы количество баллов.

В число заданий для рейтинговой оценки знаний студентов включена тестовая работа по теоретическому и практическому материалу курса, выполняемая по окончании изучения модуля, объём которой зависит от значимости и объёма модуля. Помимо этого в каждом модуле предусматривается разработка на отметку фрагмента урока по теме, кото-

рый студенты готовят самостоятельно или в составе небольшой группы из 3–4 человек и защищают его перед однокашниками на практических занятиях или в специально отведённое время.

Изучение модуля заканчивается выполнением тестового задания. Все студенты группы объединяются в подгруппы из 4–5 человек. Каждая подгруппа получает карточку с заданиями и готовит ответы на вопросы по темам модуля. На практическом занятии подгруппы в устной форме защищают «своё» направление. Задание можно представить и в виде письменной работы – реферата, который требуется защитить устно. С целью развития устной речи студентов в число необходимых видов учебной деятельности входит подготовка каждым из них в течение всего срока изучения курса одного устного выступления. На первом или втором занятии студент выбирает один из вопросов программы, выносимых на экзамен, и готовится к устному ответу на этот вопрос. Оцениваются теоретические знания студента, его умение логично и грамотно излагать материал, работать со средствами обучения, выступать в роли учителя, активизировать аудиторию. Устный ответ и тестовая итоговая аттестация по всему курсу относятся к итоговым видам деятельности.

Для того чтобы обеспечить студентам возможность повышения своего реального рейтингового балла, мы предусматриваем поощрительные «премиальные» баллы, начисляемые за дополнительную внеаудиторную работу: за выполнение индивидуальных заданий различного характера; за объём и качество учебно-исследовательской работы, которая может быть выполнена в виде выступления, построенного на основе анализа источников по определённой теме или изучения и обобщения опыта работы какого-либо учителя начальных классов, в виде научного доклада для выступления на студенческой конференции или научной статьи для сборника студенческих научных работ.

Дадим описание рейтинговой оценки знаний студентов на примере изучения одного из крупных разде-

лов программы методики преподавания математики в начальной школе **«Обучение младших школьников решению задач»**, в котором мы выделили несколько видов учебной деятельности, а именно: 1) знание студентами видов простых задач на сложение и вычитание; 2) знание студентами видов простых задач на умножение и деление; 3) обоснование выбора действия каждой простой задачи; 4) разработку фрагмента урока по выполнению работы над простой задачей; 5) разработку фрагмента урока по выполнению работы над составной задачей; 6) выполнение самостоятельной работы по теме «Обучение младших школьников решению простых задач»; 7) выполнение самостоятельной работы по теме «Обучение младших школьников решению составных задач»; 8) моделирование составных задач; 9) выполнение тестового задания по модулю; 10) изготовление наглядного материала по теме «Обучение младших школьников решению задач».

Первые два вида деятельности мы проверяем с помощью диктантов, за которые студент может получить максимально, соответственно, 5 и 7 баллов (по 0,5 балла за знание вида одной задачи). Для проверки умения обосновывать выбор действия каждой простой задачи студент должен составить таблицу, в которой он, во-первых, указывает вид простой задачи; во-вторых, записывает её кратко; в-третьих, обосновывает выбор действия в решении задачи на этапах ознакомления и формирования умения у младших школьников решать задачи. Максимальное количество баллов за этот вид деятельности – 11 баллов (по 0,5 балла за обоснование каждой простой задачи, изучаемой в начальной школе).

Разработку фрагментов урока по выполнению работы над простой и составной задачами мы оцениваем, соответственно, в 11 и 16 баллов, так как методика работы над конкретной задачей требует выполнения следующих этапов: подготовительная работа (2 балла); ознакомление с содержанием (2 балла за умение провести беседу по содержанию задачи и 1 балл за выполнение модели

простой задачи, моделирование составной задачи мы оцениваем в 2 балла); выбор действия и его обоснование для простой задачи (2 балла); поиск пути решения для составной задачи мы оцениваем 4 баллами, так как студенты осуществляют его двумя способами – синтетическим (от данных к вопросу) и аналитическим (от вопроса к данным); выполнение решения задачи (1 балл для простой и 2 балла для составной задачи, решение которой студенты должны записать разными способами); проверка решённой задачи (1 балл); запись ответа (1 балл); работа над решённой задачей (1 балл для простой и 2 балла для составной задачи).

Выполнение самостоятельной работы по темам «Обучение младших школьников решению простых задач» и «Обучение младших школьников решению составных задач» осуществляется малыми группами студентов по 3–5 человек. В процессе организации самостоятельной работы студенты овладевают всеми структурными элементами педагогической деятельности. Содержание заданий охватывает весь круг вопросов по теме, позволяя углублять, систематизировать и обобщать знания. Задания подобраны так, что в процессе выполнения этой работы студенты определяют теоретические основы рассматриваемого вопроса; формулируют дидактические цели темы; подбирают методы и средства обучения, используемые в теме; воспроизводят рассуждения учащихся при выполнении различных упражнений; составляют проверочные самостоятельные работы; выполняют сравнительный анализ методики работы над темой по альтернативным программам; разрабатывают отдельные фрагменты конспектов уроков. Максимальное количество баллов за каждую работу – 14, по количеству теоретических и практических заданий.

Решение текстовой задачи – обязательное условие каждого урока в начальной школе, следовательно, умение моделировать задачу является обязательным умением будущего учителя. Для проверки этого умения предлагаем студентам самостоятельно моделировать 10 задач из учебни-

ков 3–4-го класса по программе начальной школы, и каждую правильно записанную задачу оцениваем 1 баллом.

Тестовое задание по модулю с четырьмя вариантами ответов позволяет выявить степень овладения студентами необходимым учебным материалом. За каждый правильный ответ присваивается 1 балл; если задание выполнено неправильно или ответ вообще не дан, то ставится 0 баллов. Суммирование даёт индивидуальный балл, который в нашем случае максимально может составлять 22 единицы. Устный ответ оценивается 15 баллами, а изготовление наглядного материала по теме «Обучение младших школьников решению задач» – 6 баллами. Во всех видах рейтингового контроля знаний студентов, в зависимости от грамотного и логичного изложения ими материала, можно использовать баллы, повышающие или понижающие отметку.

Аналогичным образом определён рейтинг и других разделов курса. Все результаты каждого студента преподаватель фиксирует в своём листе учёта знаний. По желанию студент может иметь аналогичный индивидуальный лист учёта. По окончании изучения дисциплины полученные баллы подсчитываются и приводятся к пятибалльной системе оценки знаний. Отметка «отлично» выставляется студенту, когда его реальный итоговый рейтинговый балл по предмету составляет от 100 до 91% от максимально возможного рейтингового балла, «хорошо» – от 90 до 72%, «удовлетворительно» – от 53 до 71%. Студент, набравший реальный итоговый балл менее 53% от максимально возможного, считается имеющим задолженность по данной дисциплине и по завершении курса выполняет специальное тестовое задание и сдает экзамен в устной форме по билетам. Студенты, желающие повысить свой итоговый балл, также могут сдать экзамен, отметка за который приплюсовывается к годовому рейтинговому баллу студента, а итоговая отметка по данному курсу выставляется по суммированному результату.

Таким образом, применение рейтинговой системы оценки зна-

ний позволяет более объективно организовывать и контролировать учебную деятельность студентов и активно влиять на её эффективность, снижает эмоциональное напряжение студентов при сдаче экзамена, способствует индивидуализации подхода в обучении, служит развитию и закреплению системного подхода к изучению дисциплины. Наш опыт показал перспективность, полезность и эффективность рейтинговой системы оценки знаний студентов, а также их способность адаптироваться к такой системе контроля и оценки.

Наталья Фёдоровна Ганцен – доцент кафедры документоведения и математических дисциплин Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск, Челябинская обл.

Обучение студентов созданию мультимедийных презентаций к урокам английского языка

Т.П. Чудочина

Прежде чем юные россияне познакомятся с языковым и культурным многообразием мира, с жизнью сверстников других стран и континентов в процессе формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка (далее ИЯ), надо сформировать у них иноязычную коммуникативную компетенцию, в основе которой лежат лексические навыки.

Роль лексики в изучении ИЯ неоспорима, так как она является своего рода строительным материалом языка. Проблема накопления лексических единиц, которые определяются

как единицы языка, обладающие самостоятельным лексическим значением и способные выполнять функции единицы речи, – одна из наиболее значимых при обучении лексике. Без знания технологии формирования лексических навыков учитель не может сформировать у учащихся основы иноязычной коммуникативной компетенции, представляющую собой часть коммуникативной культуры человека. Эти вопросы рассматриваются в работах Г.В. Роговой, И.Н. Верецагиной, В.М. Филатова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой и др.

Владение лексикой ИЯ в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности её использования – неотъемлемая предпосылка реализации этой цели. Лексический навык подразумевает владение звуковой формой слова, его значением и употреблением [3, с. 28]. Словарный запас на ИЯ индивидуализирует высказывания учащихся в устной и письменной форме, в монологе и диалоге, придавая процессу коммуникации конкретный смысл.

К основным этапам работы над лексикой относятся ознакомление с новым материалом, тренировка, развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности.

Ознакомление с лексикой осуществляется через беспереводные (показ предмета, картинки, действия и т.п.; использование антонимов, синонимов, словообразования, контекста, дефиниции и др.) и переводные приёмы (перевод, перевод-толкование, самостоятельное ознакомление со словом при чтении).

Приёмы тренировки включают: 1) проговаривание слов, словосочетаний, предложений за диктором или учителем; 2) устное составление словосочетаний с новым словом; 3) употребление нового слова в разных структурах, речевых образцах и т.д. Основными средствами обучения на данном этапе являются условно-речевые упражнения коммуникативного характера.

Третий этап – **применение лексических единиц** – не всегда выделяется специалистами, так как

выполнение различных коммуникативных заданий и упражнений уже предполагает практическое применение лексики [4, с. 215–217].

Увеличение умственной нагрузки на уроках ИЯ заставляет учителя задуматься над тем, как поддержать у детей интерес к предмету, активизировать их учебную деятельность на протяжении всего урока: младшим школьникам трудно воспринимать и запоминать новый лексический материал на слух. Чтобы поддерживать активность учащихся, учитель должен сочетать традиционные средства, предметную и картинную наглядность и упражнения УМК с инновационными методами и приёмами, среди которых выделим мультимедийную презентацию.

Мультимедийная презентация (далее ММП) – удобный и эффективный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Это сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду и способны долго удерживать внимание школьников [5].

Основными дидактическими свойствами мультимедиа является интеграция различных видов информации (текст, звук, видео и т.д.), воздействующих одновременно на несколько органов чувств и обеспечивающих интерактивное взаимодействие с обучаемыми, их вовлечение в активный учебный процесс и стимулирование познавательной деятельности.

ММП иноязычного материала – способ предъявления творчески переработанной учителем, адаптированной для определённого возраста учащихся языковой информации в виде логически завершённой подборки слайдов по конкретной лексико-грамматической теме. Использование ММП позволяет учителю оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению лексического материала, экономит время урока, насыщает его информацией и стимулирует интерес к предмету.

ММП обладают почти неограниченными графическими и цветовыми возможностями. Это особенно важно при ознакомлении с новой лексикой,

так как изображения на мониторе или экране позволяют ассоциировать фразу на ИЯ непосредственно с предметом или действием. А поскольку у младших школьников ещё не развито абстрактное мышление, то увиденные на экране красочные картинки, схемы, анимированные образы со звуковым сопровождением способствуют лучшему восприятию и усвоению нового материала.

Студенты, обучающиеся по специальности «Преподавание в начальных классах» с дополнительной подготовкой в области иностранного языка, учатся создавать ММП с целью формирования у младших школьников лексических навыков по различным темам учебника «Enjoy English» М.З. Биболетовой и защищают их на занятиях по методике обучения ИЯ. Некоторые студенты в рамках дипломных исследований апробируют свои ММП в период пробной и квалификационной практики.

Для ММП лексических единиц на младшей ступени обучения студенты использовали следующие **приёмы**:

1) семантизация существительных путём демонстрации изображения обозначаемых предметов на экранедоске и соответствующего многократного повторения слова изолированно, в ситуативно-связанном предложении, например a dog, a cat, a lion... по теме «Животные» (урок № 2); bread, butter, milk... по теме «Еда» (урок № 61);

2) семантизация глаголов на основе иллюстративных движений или действий анимированными и анимационными картинками, например глаголы to jump, to swim, to fly... (урок № 17);

3) семантизация прилагательных путём демонстрации изображения различных предметов, имеющих ярко выраженное качество (цвет, форму, рисунок, узор), например big – small, old – new, low – high... (урок № 13);

4) семантизация словосочетаний с предлогами с использованием картинок с перемещением объектов, например in the forest, in the river, in the garden... (урок № 4);

5) введение предлогов с использованием соотнесения предметов в

виртуальной комнате, сопровождаемых специальными звуковыми эффектами, например in the kitchen, on the wall... по теме «Квартира» (урок № 4).

ММП в процессе формирования лексических навыков у младших школьников можно использовать не только на этапе ознакомления с новыми словами, но и на этапе тренировки и их применения. Имитативные, подстановочные, трансформационные упражнения способствуют запоминанию звукового образа слова, его графической формы, значения, позволяют учащимся быстро составлять словосочетания и предложения для решения тех или иных коммуникативных задач в различных ситуациях общения.

В процессе эксперимента мы заметили, что выполнение занимательных тренировочных упражнений, которые сопровождаются анимационными эффектами ММП, таких как отгадывание кроссвордов, чайнвордов, ребусов, «взболтанных» слов, чтение слов с конца, соединение и подбор частей слова или словосочетания, чтение слов, когда читается только каждая вторая буква, мотивирует учащихся на выполнение всех упражнений, направленных на освоение лексики. Дети стали лучше запоминать графический образ слова и его значение, быстрее составлять словосочетания с новыми словами, так как после выполнения упражнений на эти операции слова заменялись яркими картинками и учащиеся могли собирать школьные предметы в портфель сказочного героя, увеличивать количество животных в сказочном зоопарке, наполнять корзину овощами и продуктами для пикника и т.д. Всё это было наглядно представлено в ММП в процессе выполнения различных лексических упражнений.

Используя ММП, студенты-практиканты соблюдали ряд требований к их оформлению: выдерживали единый стиль, подбирали общее количество слайдов, графических изображений, придерживались определённого расположения и способов выделения информации, размера шрифта, использования цвета на одном слайде,

привлекали минимум текстового материала и др. [1]. Кроме того, студенты выполняли и установленные гигиенические нормы, например: а) при использовании экрана-доски удовлетворительная зона восприятия находится на расстоянии от 2-х до 6 м; б) на уроках в начальных классах целесообразно использовать ММП длительностью не более 5–8 минут [2, с. 20].

Результаты педагогического эксперимента показали, что использование ММП усиливает обучающий эффект, повышает у младших школьников мотивацию изучения лексического материала в увлекательной интерактивной форме и позволяет формировать у них коммуникативную компетенцию в рамках программы начальной школы на достаточном уровне.

Литература

1. Бухарина, М.Ю. Мультимедиа : от уличных шоу до средств обучения / М.Ю. Бухарина // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 9–15.
2. Денисова, Ж.А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический

приём / Ж.А. Денисова, М.К. Денисов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 20–27.

3. Игна, О.Н. Технологии и методика обучения иностранному языку : Обучение лексике английского языка / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова. – Томск, 2009.

4. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательном учреждении : пос. для учителей и студ. пед. вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2000.

5. http://www.presentation.ru/articles/whatismmp_25_05_04.html [Электронный ресурс]

Татьяна Петровна Чудочина – преподаватель иностранного языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия.



Издательство «Баласс» выпустило

**новые пособия по реализации
Федерального государственного образовательного
стандарта:**

**«Диагностика метапредметных и личностных
результатов
начального образования»**

1, 2, 3–4-й классы

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

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

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

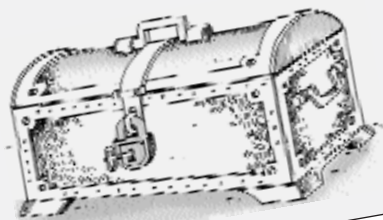
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

К 100-летию выхода книги А.Д. Алфёрова «Родной язык в средней школе (Опыт методики)»

В.А. Телкова



Имя А.Д. Алфёрова в России в начале XX в. было столь же популярно, как имена В.И. Чернышёва, П.О. Афанасьева, Н.К. Кульмана и других замечательных русских педагогов-словесников. Особую славу А.Д. Алфёров заслужил своей книгой «Родной язык в средней школе (Опыт методики)», вышедшей в 1911 г. и явившейся одним из лучших методических сочинений того времени.

Свой фундаментальный труд (более 500 страниц), содержащий ценный и интересный материал, автор предназначил для тех, «кто любит детей и юношество, любит и может наблюдать их иногда молчаливую, иногда ищущую выражения работу мысли и чувства, кто охотно вслушивается в их вопросы» [1, с. VI]. Для таких наставников автор обобщил и систематизировал свой 25-летний педагогический опыт с тем, чтобы на него могли «опереться другие и идти выше нас» [1, с. VI].

За каждой строкой этой книги чувствуется не только методическое мастерство автора, но и его широкая эрудиция. В работе использован большой теоретический материал как отечественных, так и зарубежных методистов, дидактов, психологов, теоретиков педагогики. В интерпретации этого обширного материала проявился блестящий талант А.Д. Алфёрова как популяризатора, что в значительной мере способствовало успеху его сочинения.

Свою книгу, состоящую из тринадцати глав, А.Д. Алфёров построил так, чтобы показать, насколько тесно взаимосвязаны дидактические, педагогические вопросы с методическими. Сначала излагаются общие вопросы, связанные с препода-

ванием родного языка в основной школе, за ними следуют частные методические рекомендации.

В первой главе «Методика и её значение» предлагается интересный экскурс в историю методической мысли России, выясняется влияние западных источников и систем, анализируются аналогии и особенности их развития.

Раскрывая сущность методики, автор отмечает, что «единственная возможность выйти из пределов ремесленного отношения к преподаванию – это постоянно пытаться выяснять для себя основные исходные точки зрения на самое дело, которым занимаешься» [1, с. 1]. Помочь этому может, по мнению Алфёрова, общение с опытными преподавателями предмета, посещение их уроков, а также чтение педагогической литературы. Однако во многом, утверждает в книге, успех преподавания зависит от личности самого учителя, от его интереса и любви к делу, внимания к духовной жизни его учеников, от его такта, вкуса, от его творческих способностей, от его собственного движения вперёд [1, с. 27]. За прошедшие сто лет точка зрения на роль преподавателя в учебном процессе мало изменилась, о чём свидетельствуют слова одного из виднейших представителей современной педагогики Ш.А. Амонашвили: «Если учитель открыт новому, открыт сердцем, он многое поймёт, он ломает в интересах своего ученика все стандарты и идёт дальше» [2, с. 4].

Задачам основной школы посвящена вторая глава, где раскрывается роль и влияние общества на образование молодёжи, изменяющиеся со временем подходы к содержанию образования, противоречия между неудовлетворённостью общества поста-

новой обучению и воспитания в школе и возможностью их кардинального реформирования на научной основе. Сам автор считает, что «образование едино по существу; деление образования на начальное, среднее и высшее не может указывать на различие между ними... это различие заключается только в возрастающей сложности работы, сущность которой остаётся одна и та же: усвоение научных знаний и приёмов их добывания» [1, с. 44].

В следующей главе, говоря о месте родного языка среди других предметов основной школы, А.Д. Алфёров полностью разделяет мнение выдающихся учёных как в области преподавания языка, так и в области его научных исследований, что «не может быть более благодарного, более воспитывающего предмета в средней школе, как языкознание и в особенности изучение родного языка» [1, с. 47]. Особое внимание автор книги уделил роли родного языка в духовной жизни человека, подчёркивая, что все жизненные впечатления приходят к нам через язык и язык «есть лучшее и глубочайшее средство общения людей между собою» [1, с. 48].

Анализ отечественной истории и опыта зарубежной педагогики, культурологии, высказывания выдающихся деятелей помогают осмыслить роль и значение родного языка как одного из ведущих предметов школьного образования.

Вслед за этим в главе «Современный русский язык как предмет преподавания» ставится вопрос о содержании предмета. Главной целью изучения языка в школе признаётся литературный язык, поскольку «он наиболее общепонятный в каждой стране, это язык, объединяющий часто разность наречий, препятствующих взаимному пониманию населения одной страны... он таким образом способствует национальному духовному объединению» [1, с. 62].

Однако, отдавая должное литературному языку как образцу для изучения в школе, А.Д. Алфёров предупреждает, что «никогда ни один образец не должен рассматриваться как законченное совершенство. Он должен быть исходной точкой для собственных соображений» [1,

с. 63]. Это значит, необходимо проявить внимание к личному творчеству учеников в языке. Между тем в книге приводится ряд примеров, свидетельствующих о том, что учителя часто глушат стремление детей свободно выразить мысль, по-своему высказать её, подбирая соответствующие средства. К сожалению, данная проблема типична и для нашего времени, поскольку «школа нацелена на результат – оценку в журнале, которая будет выше, если созданные тексты будут "правильными", т.е. написанными по сложившимся в школе канонам и созданными в соответствии с нормами литературного языка. <...> Ученики, в свою очередь, подстраиваясь под систему, создают работы не по вдохновению, на одном дыхании, отражая в тексте свои взгляды и оставляя в них отпечаток свойств собственной языковой личности, а пишут, стараясь "угадать" то, что ждёт от них учитель» [3, с. 31]. Изменить существующее положение, считает А.Д. Алфёров, могут взрослые, которые должны отказаться от стремления принаравливать детское восприятие окружающего к своему собственному, должны научиться видеть в работах детей ростки творчества.

Глава «Грамматика и её значение» начинается с анализа взглядов лингвистов и методистов на роль и место грамматики. Дело в том, что на рубеже XIX–XX в. среди некоторой части педагогов появилось мнение о грамматике как бесполезном для учащихся занятии, поскольку она «1) заставляет изучать то, что люди уже знают; 2) по своей отвлечённости это изучение не соответствует потребностям и свойствам возраста; 3) изучение грамматики не допускает применения индуктивных приёмов мышления; 4) это изучение нужно скорее для филологов, чем для людей жизни; 5) усвоение школьной грамматики вносит свою долю в задержание культуры» [1, с. 103]. Впрочем, несмотря на все эти возражения, А.Д. Алфёров считал, что «грамматика <...> должна занять серьёзное место в изучении родного языка в младших и средних классах средней школы» [1, с. 106]. Отказ от грамматики, по мнению учёного, «создаёт возможность верхо-

глядного, беллетристического и слишком доморощенного личного преподавания (кто во что горазд). Грамматика есть объективное знание, не связывающее мирозерцания учащегося и открывающее ему возможность сознательно пользоваться общепринятыми формами письменного языка» [1, с. 116].

Изучение грамматики, по совету А.Д. Алфёрова, следует соединять с чтением книг, откуда надо черпать необходимый для наблюдений материал и последовательно раскрывать грамматический строй родного языка, сочетая эту работу с развитием устной и письменной речи учащихся. И тогда грамматика больше не будет предметом зубрёжки, перестанет быть непосильной для учащихся школьной дисциплиной и может при умелой постановке преподавания превратиться в увлекательное занятие.

В заключение своих рассуждений о роли грамматики в школьном образовании А.Д. Алфёров приходит к выводу, что грамматика при правильной постановке её изучения в школе, при целесообразной обработке грамматического материала, при умелом использовании активных приёмов обучения «может быть не схоластической, а совершенно реальным знанием, предметом даже увлекательных упражнений для учащихся» [1, с. 116]. Едва ли кто мог бы сегодня поспорить с этим утверждением.

Много интересных и полезных сведений и научно обоснованных методических советов заключает в себе глава, посвящённая методике обучения правописанию. Грамотное письмо, по мнению автора, важно не только для школы, но и для жизни, однако преувеличивать его значение не стоит, поскольку «в общем образовании и развитии человека роль правописания очень скромна» [1, с. 125].

Тем не менее, хорошо понимая насущную потребность в совершенствовании методики орфографии, А.Д. Алфёров предлагает анализ двух противоположных точек зрения на методику: то ли усваивать правописание сознательно, то ли это делать механически. Его вывод заключается в том, что правильнее было бы использовать в этом деле выгоды

того и другого. Успех в преподавании орфографии может быть достигнут, если учитель будет одновременно опираться на слуховые, зрительные, мускульно-двигательные восприятия, не забывая при этом о сознательной деятельности ученика.

Среди предлагаемых орфографических упражнений указывается списывание, диктовка (предупредительная, зрительная и контрольная), письмо выученного наизусть, исправление ошибок. В выработке навыков грамотного письма, по мнению А.Д. Алфёрова, особенно полезны предупредительный диктант и списывание, правда, при условии, что последнее соединяется с сознательным отношением учащегося к форме слова и выполнению определённых заданий: подчёркивание орфограмм, объяснение их правописания и т.д. Письмо текста, выученного наизусть, автор относит к малопродуктивным упражнениям: «заучивать связные тексты непроизводительно потому, что в них значительная часть всегда не будет подходить под те правила, применение которых наиболее будет нужно в данную минуту» [1, с. 135].

Интересно, что А.Д. Алфёров подверг сомнению довольно распространённое и в наше время мнение учителей, что чтение литературы способствует повышению грамотности учащихся. «Мы считаем слишком малонадёжным для поправления ученической орфографии нередко даваемый учителями совет – побольше читать: он пригоден больше всего для тех учащихся, которые уже довольно грамотны, так как эта находящаяся в наличности грамотность уже свидетельствует о присутствии наблюдательности к форме слова, и чтение будет только укреплять их грамотность, а учащиеся, делающие орфографические ошибки, обыкновенно делают их именно вследствие недостатка такой наблюдательности, и чтение им мало поможет» [1, с. 134].

Для повышения грамотности учащихся педагогам предлагается активно использовать в учебном процессе орфографический словарь, приёмы работы с которым довольно подробно изложены в книге. «Весьма было бы важно, – писал А.Д. Алфёров, – чтобы

орфографический словарь стал настольной книгой нашего ученика при всех письменных работах» [1, с. 144].

Обучение правописанию, по мнению автора, – трудный и кропотливый процесс, в котором должны участвовать не только учителя родного языка, но и преподаватели всех школьных предметов. «Дело обучения правописанию может крепко стоять и правильно идти только в той школе, где оно составляет предмет работы всей школы» [1, с. 149].

В книге А.Д. Алфёрова «Родной язык в школе» рядом с анализом правописания даётся специальная глава «Объяснительное и выразительное чтение». Здесь рассматриваются такие актуальные и для нашего времени вопросы, как роль и место анализа художественного произведения в школе, значение объяснительного чтения для постановки чтения выразительно, роль межпредметных связей.

Главная цель объяснительного чтения для Алфёрова состоит в том, чтобы научить ребёнка сознательному чтению. Для того чтобы добиться этого, рекомендуется: 1) выяснить содержание статьи; 2) разъяснить учащимся отдельные слова; 3) задать несколько вопросов учителю по содержанию; 4) выяснить структуру статьи; 5) составить план. Однако данная работа будет успешна, считает автор, лишь при наличии такта со стороны учителя, который должен проявиться «как в выборе статьи из хрестоматии, как в направлении самих объяснений, так и в большом внимании к учащимся во время этих занятий» [1, с. 164].

В главе «Ученические сочинения» дан обстоятельный анализ взглядов отечественных и зарубежных методистов и целых школ на самый ответственный и трудный вид творческой работы.

А.Д. Алфёров не приемлет разделение традиционных письменных изложений на три типа: описание, рассуждение и повествование. По мнению методиста, наступило время, когда на ученика следует посмотреть как на человека цельного: думающего, мыслящего, рассуждающего, чувствующего окружающую его реальную действительность, – как на человека, которого отличает от взрослого только

гораздо меньший опыт жизни. Исходя из этого принципиального положения, А.Д. Алфёров приходит к выводу, что «ученические сочинения, какому бы возрасту они ни предлагались, должны заключать в себе элементы серьёзной, честной, сильной работы мысли» [1, с. 230]. Главное внимание учителя в этом случае должно быть направлено на тщательный подбор материала, доступного пониманию учеников, отвечающего их интересам. Источниками для письменных изложений могут служить статьи, рекомендованные учителем, или произведения, самостоятельно прочитанные школьниками, или собственные впечатления от жизни, или, наконец, впечатления от непосредственных наблюдений.

Несомненную пользу получит читатель, обращаясь к другим главам книги: «Переводы с иностранных языков в целях обучения родному», «К вопросу о преподавании истории русской литературы в средней школе», «К вопросу о ведении литературных бесед в средней школе», «Несколько советов, начинающим преподавать». В каждой из них учитель найдёт оригинальные и вместе с тем актуальные материалы и суждения.

Книга А.Д. Алфёрова, несмотря на прошедшие сто лет, остаётся интересным и полезным пособием для всех тех, кто интересуется методикой преподавания родного языка как научной и учебной дисциплиной.

Литература

1. Алфёров, А.Д. Родной язык в школе (Опыт методики) / А.Д. Алфёров. – М. : Сотр. шк., 1911. – 556 с.
2. Амонашвили, Ш.А. «Школе нужны учителя света» / Ш.А. Амонашвили // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 1. – С. 1–4.
3. Голев, Н.Д. Текстовое представление языковой личности ученика : лингвоперсоналогический аспект / Н.Д. Голев, Н.В. Мельник // Русский язык в школе. – 2010. – № 9. – С. 29–33.

Валентина Алексеевна Телкова – канд. филол. наук, доцент кафедры современного русского языка и методики его преподавания Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец, Липецкая обл.

Игра как средство развития фонематического слуха при обучении грамоте

Л.С. Бушуева



Для решения всего комплекса актуальных задач обучения и воспитания нужно искать эффективные пути развития личности учащегося. Предпочтение отдаётся средствам, которые полифункциональны по своему характеру, способствуют самореализации личности, интересны учащимся, помогают более эффективно усваивать учебный материал. В школьной практике к таким средствам всё чаще относятся игры (Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, С.А. Шмаков, Д.Б. Эльконин и др.).

Успешное обучение чтению и письму находится в зависимости от развитого фонематического слуха. Фонематический слух, по определению М.Р. Львова, – это «различение в звуковом потоке отдельных звуков речи, обеспечивающее понимание слов, различение их значений» [2, с.172].

На уроках обучения грамоте с целью развития фонематического слуха можно использовать следующие игры.

Упражнение 1. «Звуковой конструктор».

Учитель говорит на ухо одному ученику слово, а другому – звук. Каждый из них произносит своё. Школьники должны сказать, в начале или в конце слова надо добавить названный звук, чтобы получилось другое слово. Слова для работы: *парк–пар, шар–шарф, рот–крот, мех–смех, бот–борт, сор–сорт, тачка–стачка*.

Вариант игры: учитель даёт слово, в котором нужно убрать звук, чтобы получилось новое слово. *Наиболее трудный вариант:* дети сами придумывают слова для «реконструкции» [1].

Упражнение 2. «Волк, собака и охотник».

Предварительно в слове дети находят первый звук. Учитель:

– Сейчас в лесу идёт большая охота: волки охотятся за зайцами, а охотники с собаками – за волками. Пусть волком будет звук [р], собакой – [р'], остальные звуки – зайцами, а вы – охотниками. Теперь будьте внимательны. Как только услышите [р] в словах, которые я произношу, стреляйте – хлопайте в ладоши! Только не задевайте зайца или свою охотничью собаку. Внимание! Начинаем охоту!

Упражнение 3. «Внимательные покупатели».

Учитель раскладывает на своём столе различные предметы. Среди них те, названия которых начинаются на один и тот же звук. Например: *кукла, кубик, кошка; маска, мишка, мяч, миска* и т.п.

– Вы пришли в магазин. Ваши родители заплатили за игрушки, названия которых начинаются со звука [к] или [м]. Эти игрушки вы можете взять. Будьте внимательны, не берите игрушку, за которую не платили!

Сложность задания в том, чтобы вместо игрушки, название которой начинается, допустим, на звук [м] (*матрёшка, мышка*), не взять игрушку, название которой начинается на звук [м'] (*мяч, мишка*). Варианты: в качестве покупателей и продавца выступают дети в роли литературных персонажей.

Упражнение 4. «Звери заблудились».

– Заблудились в лесу осёл, петух, лошадь, мышка, кошка, собака, свинья, курица, корова. Катя будет созывать зверей, а Коля пусть слушает внимательно и рисует на доске

слоговую схему каждого слова. Он должен показывать, какой слог тянулся, когда Катя звала зверей. Если они верно выполняют работу, звери снова соберутся вместе.

Упражнение 5. «Рассеянный поэт и доверчивый художник».

– Ребята, посмотрите, какой рисунок получился у доверчивого художника. Он утверждает, что нарисовал эту картину к такому стихотворению:

Говорят, один рыбак
В речке выловил башмак,
Но зато ему потом
На крючок попался дом!

С этими словами учитель показывает детям рисунок, на котором изображён рыбак, вытаскивающий с помощью удочки дом.

– Как вы думаете, что нужно было нарисовать на удочке? Какие слова спутал художник? Чем они похожи? Какой звук у них разный? Какой первый звук в слове *сом*? Давайте протянем этот звук и внимательно его послушаем.

Затем предлагается аналогичная работа с таким двусмысленным:

На виду у детворы
Крысу красят маляры.

Упражнение 6. «Телевизор».

На экране телевизора «прячется» слово. На доске или наборном полотне вывешиваются картинки на каждую букву спрятанного слова (по порядку). Ребёнок (дети) должен по первым буквам слов на картинках сложить спрятанное слово. Если ребёнок (дети) правильно назвал(и) слово, экран телевизора открывается. Например: *месяц* – спрятанное слово. Картинки: *медведь, ель, собака, яблоко, цапля*.

Упражнение 7. «Цепочка слов».

Кладётся картинка, к ней в виде цепочки прикладывается следующая, начинающаяся именно с того звука, которым заканчивается предыдущее слово, и т.д.

Упражнение 8. «Собери цветок».

На столе лежит «серединка» цветка. На ней написана буква (например, С). Рядом выкладываются «цветочные лепестки», на которых нарисованы картинки со звуками [с],

[з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих «лепестков» с картинками выбрать те, где есть звук [с].

Упражнение 9. Игра «Незнайка с кармашками».

I вариант. В кармашек Незнайке вставляется изучаемая буква согласного звука. Вокруг вывешиваются гласные буквы. Нужно прочитать слияния. (Один ребёнок показывает указкой, остальные читают хором.)

II вариант. В кармашек вставляется слоговая (звуковая) схема слова. Вокруг вывешиваются различные картинки или слова. Нужно выбрать слова, соответствующие схеме.

Упражнение 10. «Найди ошибку».

Детям раздаются карточки, на которых 4 картинки, начинающиеся на одну и ту же букву. Ученики определяют, на какую букву начинаются все слова, и кладут её в середину карточки. Под каждой картинкой даны нужные звуковые схемы слов, но в некоторых из них специально сделаны ошибки. Учащимся надо найти ошибки в схеме, если они есть.

Упражнение 11. «Речевое лото».

Детям раздаются карты с изображением шести картинок (вместе со словами под картинками). Ребёнок определяет, какой звук есть во всех. Затем ведущий показывает картинки или слова и спрашивает: «У кого есть это слово?» Выигрывает тот, кто первый без ошибок закроет все картинки на большой карте.

Упражнение 12. Игра-лото «Читаем сами».

I вариант. Детям раздаются карты, на каждой из которых написаны шесть слов. Ведущий показывает картинку и спрашивает: «У кого из ребят написано название картинки? (У кого слово?)». Выигрывает тот, кто первый заполнит карту без ошибок.

II вариант. Детям раздаются карты. Ведущий показывает звуковую схему слова, учащиеся соотносят её со словом у себя на карте. Выигрывает тот, кто безошибочно заполнит свою карту схемами слов.

Упражнение 13. Игра «Волшебный круг».

I вариант. Круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. Ребёнок должен подвинуть стрелку

на предмет, название которого отличается одним звуком от названия того предмета, на который указывает другая стрелка. (Предварительно все слова проговариваются.) Остальные дети хлопком отмечают правильный ответ.

Например:

мышка – мышка

удочки – уточки

мак – рак

коза – коса

кит – кот

трава – дрова

усы – уши

кадушка – катушка

II вариант. Вместо картинок на «циферблате» ставятся буквы, слоги, слова с отрабатываемым звуком. Ребёнок крутит большую стрелку (маленькую можно снять). Где стрелка остановилась, ученики хором читают слог (букву, слово), затем ведущий крутит стрелку дальше – дети снова читают и т.д. Слог (буква, слово) может повторяться несколько раз в зависимости от того, где остановилась стрелка.

Упражнение 14. «Найди слова в слове».

На доске вывешивается слово или картинка с указанием количества букв в слове, изображенном на ней (тогда дети сами складывают слово из букв разрезной азбуки и записывают его в тетрадь). Дается установка: «Возьмите буквы из исходного слова, составьте и запишите из них слова».

Упражнение 15. «Математическая грамматика».

Ребёнок должен выполнить действия на карточке («+», «-») и при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов найти искомое слово. Например:

с + том – м + лиса – са + ца ? (столица)

Упражнение 16. «Допиши словечко».

На карточке рифмованный текст, стихи, в которых одно слово (или больше) пропущено. Учащиеся должны собрать из букв разрезной азбуки рифмованное слово и записать его. Например:

Воробей взлетел повыше.

Видно всё с высокой _____ (крыши).

Упражнение 17. Игра «Один звук, марш!»

1. Из каждого слова нужно «вынуть» по одному звуку, причём сделайте это так, чтобы из оставшихся звуков получилось новое слово с другим лексическим значением. Например: *горсть – гость. (Власть, краска, склон, полк, тепло, беда, экран.)*

2. Теперь, наоборот, нужно добавить один звук, чтобы получилось совершенно новое слово. Например: *роза – гроза. (Стол, лапа, шар, рубка, клад, укус, усы, дар.)*

3. В словах следует заменить один согласный звук. Например: *корж – морж. (Ногти, булка, лапка, зубы, киска, песок, галка, орёл, клин, норка, тоска, свет, полено, рамочка.)*

Использование перечисленных выше игр позволяет первоклассникам овладеть следующими умениями: 1) называть звуки, из которых состоит слово; 2) не смешивать понятия «звук» и «буква»; 3) определять роль букв гласных, стоящих после букв, обозначающих согласные звуки, парные по мягкости; 4) определять количество букв и звуков в слове и т.д.

Литература

1. Изучение индивидуальных особенностей младших школьников на основе диагностики их готовности к школьному обучению : учеб.-метод. пос. для студ. педфака / Сост. Л.С. Бушуева. – Магнитогорск, 1997.

2. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988.

3. Обучение чтению и письму в начальной школе / Сост. Л.С. Бушуева. – Магнитогорск : МаГУ, 2006.

Людмила Станиславовна Бушуева – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методик их преподавания Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

Пропуск, замена, искажение — основные ошибки в начальной школе (Из опыта работы)

Н.М. Кушнир

Для многих учителей начальных классов наиболее сложным из всех предметов является русский язык. Каждый учитель задаёт один и тот же вопрос: «Как сделать так, чтобы количество ошибок при чтении, а затем при письме свести к минимуму?»

С начала учебного года учитель сталкивается с тем, что у многих первоклассников наблюдается несформированность устной речи разной степени. В дальнейшем это предопределяет те или иные нарушения чтения (дислексия) и письма (дисграфия). Хорошо, если в школе есть логопед и он может взять решение этой проблемы на себя. Но чаще всего к логопеду направляются тех детей, которые не могут овладеть чтением и письмом к концу первого года обучения. С остальными ведёт работу учитель начальных классов.

Проведённые исследования в области нарушений письма вскрыли психологические механизмы, лежащие в основе процесса письма (Л.С. Выгодский, 1934; А.Р. Лурия, 1950; Д.Б. Эльконин, 1956; Н.Н. Жинкин, 1958; Р.Е. Левина, 1961 и др.). В процессе этих исследований было установлено, что овладение грамотным письмом возможно только на основе сформированной устной речи. Нарушения письма почти всегда сочетаются с недостатками чтения.

Дисграфия составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у детей, и является серьёзным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, в усвоении грамматики русского языка на более поздних. Некоторые учителя считают дисграфические

ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников: неумением слушать объяснения учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и др. На самом деле в основе этих ошибок лежат более серьёзные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Так, пропуски букв гласных и согласных или слогов обусловлены проблемами фонематического восприятия, а также связанного с ним анализа и синтеза слова, например: *хрошо* вместо *хорошо*, *вруг* вместо *вдруг*, *маши* вместо *малыши*; появление лишних букв или слогов, например, *тарава* вместо *трава*, *велописипед* вместо *велосипед*; перестановки букв или слогов, например *у девера* вместо *у дерева* и т.п.

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда: *олка* вместо *ёлка*, *роёт* вместо *роют*; звонкие и глухие согласные: *дупочки* вместо *дубочки*; свистящие и шипящие *сыски* вместо *шишки* и т.п.

Нередко учащиеся не различают твёрдые и мягкие согласные, поэтому на письме появляются ошибки типа *мачи* вместо *мячи*.

Научить детей анализу и синтезу, что составляет основу чтения и письма, а также обогатить детский словарь, развить мышление и приучить ребят к самостоятельной творческой работе — вот задача учителя начальных классов на первом этапе. Для того чтобы свести к минимуму количество допускаемых детьми ошибок на пропуск, замену и искажение, я выбрала способ дирижирования и считаю, что он является самым эффективным.

Начиная с момента знакомства детей с первыми пятью буквами (*г, л, т, р, и*), даю понятия «слияние» (согласный + гласный) и «отдельный звук». Слияние выделяем дугой *⤿*, а отдельный звук обозначаем точкой *•*. Так, работая с карандашом, ребёнок усваивает данные понятия, здесь же он учится произносить слияние (два звука вместе) и отдельный звук. При чтении первых слов работа ведётся следующим образом:

1) найди в слове гласный, обозначь красным цветом ответь на вопрос, сколько в слове слогов;

2) обозначь слияние дугой, а отдельный звук точкой;

3) прочитай в слове слияния;

4) прочитай всё слово:

ги	иг	иги
пи	ип	ипи
ти	ит	ити
ри	ир	ири
пир	тигр	грипп
тир	гири	три

В прописях, во время подготовки к написанию слов ведётся та же работа:

1) выдели в слове буквы гласных, обозначь красным цветом, ответь на вопрос, сколько в слове слогов;

2) выдели в слове слияния;

3) обозначь отдельные звуки;

4) прочитай в слове слияния;

5) прочитай всё слово;

6) напиши слово в воздухе (приём дирижирования).

Ребёнок, проговаривая слово по слияниям, показывает в воздухе рукой дуги и точки. Так идёт процесс запоминания слова.

Главным условием этой работы является то, чтобы ребёнок писал слияние не отрывая руки (две буквы вместе), а на отдельную букву шёл отрыв. Так, например, при письме слова *торт* ребёнок пишет *то*, не отрывая руки, букву *р* пишет после отрыва и букву *т* тоже после отрыва. Затем ребёнок берёт карандаш и «работает» со словом, проверяя себя, выделяет слияние дугой, а под отдельной буквой ставит точку. В итоге слово выглядит так: *то.рт.* Такая работа идёт на протяжении всего 1-го класса. Прежде чем написать слово, мы его проговариваем в процессе дирижирования, затем пишем, диктуя себе по слияниям. В классе эту работу ведут сначала более смелые дети, затем подключаются те, кто стесняется или боится выступать публично. Так робкие, неуверенные дети, видя свой успех, становятся смелее и решительнее в высказывании своих суждений, а это очень важно для становления личности ребёнка.

После того как слово написано, дети обязательно с карандашом (самоконтроль) учатся находить

свои ошибки, допущенные при письме. За это их необходимо хвалить.

Эффективность такого приёма усиливается, если ученик проверяет работу соседа или одноклассника (по желанию).

Ещё раз хочу обратить внимание коллег на то, что необходимо соблюдать последовательность этапов работы с каждым словом:

1) прочитать слово (если ребёнок его списывает) или проговорить слово (если это диктовка), дирижируя по слияниям (*со.сна*);

2) написать слово по слияниям (две буквы без отрыва), на каждую отдельную букву – отрыв;

3) проверить карандашом, выделяя слияния.

Добавлю, что одинаково заданный алгоритм является неперменным условием работы как по чтению, так и по письму с любым печатным словом.

Однако что же делать детям, которые читают словами? Не задержит ли этот приём их развитие? Хорошо читающие дети работают по алгоритму вместе с классом только по левой странице «Букваря» (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева), затем переходят на правую страницу, где читают тексты. Лучше, если они сначала проработают этот текст с карандашом, выделяя слияния, потом прочитают текст для всех детей так, как они привыкли (целыми словами).

В начальной школе я работаю двадцать пять лет. Приём дирижирования применяю последние тринадцать лет, и количество ошибок на пропуск, замену и искажение значительно снизилось. Этим приёмом я пользуюсь и во 2-м классе, но только для проверки письменных работ (в порядке самоконтроля). В 3-м и 4-м классах мы проверяем свои работы по принципу дирижирования, но без карандашных пометок (они остаются только у тех детей, кто допускает ошибки), а вот словарные слова учим, применяя данный приём обязательно, и это нам помогает.

В заключение хотелось бы сказать, что грамотное письмо, чётко и образно сформулированные мысли – показатели высокого культурного уровня человека. Нередко абитуриент, поступая в намеченный вуз и не сдав

экзамен из-за низкой грамотности, вынужден изменять первоначальный выбор своей будущей профессии. Безграмотно составленные документы, деловые письма и бумаги часто служат камнем преткновения в карьерном росте людей, ломают их судьбу, причиняют массу отрицательных эмоций. Грамотная же речь – залог высокого жизненного статуса. Чем раньше начать формирование языкового чутья, тем меньше будет сломанных судеб.

Литература

1. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащегося начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

2. Основы логопедической работы с детьми / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2003.

Нина Михайловна Кушнир – учитель начальных классов гимназии № 1718, г. Москва.

**Опыт реализации технологии
формирования типа правильной
читательской деятельности
(Образовательная система «Школа 2100»)**

*Г.А. Рейс,
О.Е. Романченко,
Т.А. Лихачёва*

Федеральный Государственный стандарт второго поколения нацеливает на смену образовательной парадигмы: развитие личности учащихся на основе освоения способов действий. Эта идея близка учителям, работающим по технологии формирования типа правильной читательской деятельности в Образовательной системе «Школа 2100».

Суть нашего опыта по реализации данной технологии в целостности, систематичности и последовательности её использования. При работе с текстом ребёнок с 1-го класса учится вдумчивому, аналитическому, изучающему, медленному (но не замедленному!) чтению. Ученик продумывает смысл каждого слова, задаёт вопросы, находит в тексте на них ответы, делает элементарный анализ прочитанного. Безусловно, обучение такому чтению требует определённого методического подхода.

Как известно, оптимальный путь анализа – «вслед за автором». Технология и своеобразие текстов подсказывают учителю приёмы работы. Вот некоторые из них: 1) выделение ключевых слов; 2) прогнозирование содержания текста; 3) комментированное чтение; 4) диалог с автором через текст; 5) составление плана; 6) беседа; 7) построение структурной модели текста; 8) наблюдение над системой образов и др.

В нашем опыте практическое осознание роли ключевых слов закладывается с подготовительного периода. Уже на первых страницах «Букваря» схемы-рисунки подводят первоклассников к мысли о важности этих рисунков в понимании текста. Это слова-ключики. Без ключей трудно открыть то, что заперто на замок. Важным моментом является то, что слова-рисунки собираются на проволоочное кольцо и превращаются в связку ключей. На последующих уроках представление о роли ключевых слов углубляется.

Диалог с текстом начинаем на основном этапе обучения грамоте с вычитывания информации из каждой единицы текста. Это может быть ключевое слово, помогающее понять мысль автора, или незнакомое слово, слово-образ, сравнение. Так, на с. 62 «Букваря» в самом названии прозаической миниатюры «Сорока-красотка» есть скрытый вопрос: почему автор так назвал текст? Почему на иллюстрации изображён кот? О ком же этот текст? Вопросы подталкивают малышей к прогнозированию. Стараемся, чтобы вопросов было как можно больше, иначе у детей пропадёт интерес.

Затем начинается следующий этап работы с текстом – самоконтроль учащихся. Чтение проходит на эмоционально окрашенном фоне, что, безусловно, поддерживает интерес, развивает воображение, способствует пониманию прочитанного.

Постепенно дети осознают суть «вчитывания» в текст, охотно участвуют в этом процессе, думают над значением слов, представляют картины, нарисованные автором, видят, как накапливаются «смыслы» в тексте.

На с. 76 первой учебной книги показываем, как работать над языком, это становится мотивированным, интересным, потому что проводится по ходу чтения при активном участии самих детей. Озвучивается первое предложение. Выясняется, есть ли в тексте объяснение слову *сумрак*. Подключается жизненный опыт детей, их воображение. (*Сумрак это полумрак, когда ещё можно разглядеть, различить что-то.*) Озвучивается второе предложение: «Туман сонно плыл по лугу, по кустам». В контексте выявляется понимание: *сонно плыл* – значит, медленно, плавно передвигался, обволакивая луг. Различимы только верхушки высоких кустов. Приём аллитерации помогает услышать часто встречающийся звук [с-с-с], который как бы убаюкивает. Сонный туман наткнулся на ветки ракиты. Она добрая, как мама. Держит туман в своих объятиях. Тихо. Всё погружается в сон. Работа с олицетворением *уснул, плыл, стоит, грустит* помогает словесному рисованию, образному восприятию слов. Затем выявляется созвучность иллюстрации и главной мысли текста о маленькой тайне природы, приоткрытой внимательному и вдумчивому читателю.

Пути обучения диалогу с текстом могут быть разные. Главное – показать ребёнку, что с текстом можно беседовать, как с человеком. И это занятие интересное и увлекательное. Открытие способов ведения диалога с автором с помощью сигналов, предложенных Г.Г. Граник, включаем также с периода обучения грамоте:

В – вопрос (найди, задай), О – ответ (ответь), П – проверка (про-

верь точность своих предположений), З – зеркало (включи воображение, не торопись читать, загляни в «волшебное зеркало»).

Первоклассникам предлагается самостоятельно ознакомиться с содержанием маленького рассказа из старого «Букваря» (с. 119). Он занимает всего несколько строк:

Своё и чужое.

Поймали мальчика в горохе и стали бранить. А он и говорит:

– Да ведь я вам родня.

– Ты-то нам родня, – сказали мальчику, – да горох тебе чужой.

После самостоятельного прочтения на вопрос учителя, о чём этот рассказ, дети затрудняются ответить. Сева Н., читающий ученик, содержание понял так: «Один мальчик родился в горохе. Его нашли люди и стали **ОБОРОНЯТЬ** от гороха. А мальчик сказал, что он им родня». Никто из детей не выразил желания дать свой ответ, высказать собственное мнение.

Тогда учитель предложил читать медленно, не торопясь, разговаривая через текст с автором, расставляя в тексте сигналы (В – вопрос, О – ответ сам). Этот небольшой текст заранее был «напечатан» на доске, чтобы на определённом этапе показать оформление сигналов. Озвучивается первая строчка.

Дима П.: Я хотел бы спросить у автора, что значит «бранить».

Лена В.: Слово «бранить» встречалось в сказках. Это значит «ругать». Мне непонятно, за что мальчика стали бранить, ругать.

Детям предлагается вчитаться в предложение, найти ответ на этот вопрос. Явно не всем понятен смысл словосочетания *поймали в горохе*. Учитель подталкивает к нужной мысли сообщением, что в то время лакомств не было, а поспевающий горох сладкий. Раздаются голоса: «А-а! Так он лакомился горохом, а его поймали!» По заданию подбираются слова, уточняющие смысл (*схватили, увидели, застали, накрыли*).

– Так есть в предложении ответ на вопрос? (*Есть. Бранить мальчика стали за то, что поймали его в горохе. Он рвал чужой горох.*)

Далее расставляются сигналы (В – вопрос, О – ответ) по образцу текста на доске. Высказываются предположения, что мальчик, может быть, уже не первый раз лакомился горохом, брал чужое. Подключается задание на развитие воображения:

– Каким вы представляете мальчика? Какой он по возрасту? (*Наверное, такой, как мы. Может быть, немного поменьше.*)

– Вы знаете, что нельзя брать чужое? (*Конечно, это все знают. И этот мальчик знал.*)

– Чем же можно объяснить его поведение, поступок? Это вопрос автора к читателям. Он скрытый. Постарайтесь найти на него ответ.

Ставится сигнал. Отвечиваются следующие строки и извлекается информация о том, что нарушитель приходится родней хозяевам гороха.

– Что же из этого следует? Чего не знал мальчик?

Юля М.: А! Я поняла. Мальчик не знал, что без спросу нельзя брать не только у чужих, но и у родных.

Основным критерием понимания является выделение концептуальной информации и перевод «на свой язык».

«Эксперимент» с заглавием углубляет понимание главной мысли текста. У детей пока нет умозаключений. По заданию учителя они предлагают свои заголовки, носящие прямой смысл («Нельзя брать чужое», «Не бери без спросу!», «Нельзя брать без спросу у чужих и родных»). Все заголовки обсуждаются, в результате класс приходит к пониманию мудрости заголовка «Своё и чужое». В нём слова, противоположные по значению, и в них скрывается главная мысль.

Так приём «диалога с автором» помог не только вчитаться, извлечь информацию из текста, но и повысить активность, эмоциональную мобильность детей, сделать работу на уроке познавательной и интересной.

Как показывает опыт, после диалога с текстом читателю намного проще перейти к анализу тех мыслей и чувств, которыми автор хотел поделиться, создавая своё произведение.

Так, во II полугодии 1-го класса при работе с учебником «Капель-

ки солнца» (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева) дети справляются с достаточно сложным для их возраста заданием: проследить, как постепенно у героя пробуждаются неведомые ему ранее чувства любви к младшей сестрёнке, сопереживания, ответственности, готовности стать её защитником (тема урока **«Рождение чувства любви и ответственности старшего к младшему по рассказу В. Драгунского "Сестра моя Ксения"»**).

На последнем уроке, возвращаясь к тексту рассказа, строим работу таким образом, чтобы дети домыслили, прочувствовали, разглядели то, что не увидели в диалоге с автором, поняли то, чем хотел писатель поделиться с ними. При этом используем приём повествовательного эквивалента, нацеливающего ученика на развернутый ответ: расскажите, объясните, поясните, определите, раскройте, докажите, подтвердите, обоснуйте, охарактеризуйте, представьте, нарисуйте, опишите, сравните, аргументируйте и т.д.

Дети получают задание: «Прочитайте и расскажите, что испытывал Дениска в ситуации первого знакомства с новорождённой сестрёнкой».

Учащиеся перечитывают вслух: «Я стоял со своей сестрёнкой Ксенией на руках, как дурень с писаной торбой, и улыбался». Часть детей утверждает, что брат любит сестрёнку, держит на руках, улыбается. По заданию осмысливается фразеологизм *как дурень с писаной торбой*. Торба – сума, мешок; писаная – расписная, красивая, необычная. Значит, Дениска стоял со свёртком – Ксенией на руках совсем растерянный и не знал, что делать. Недоумение, растерянность – вот состояние героя. Никаких чувств к сестрёнке он ещё не испытывал. По мере чтения ставятся задачи: обосновать, подтвердить текстом, рассказать, как меняется поведение мальчика, как в сопричастности, в заботе о крохе сестрёнке рождается чувство ответственности. Неторопливое, вдумчивое перечитывание сцены купания в последней части, умение детей включать «мысленный экран» – воображение, понимать слова-ключики, гово-

рящие о страхе малышки, где значение одного слова как бы усиливает смысл другого (*мука* – страдание, *ужас* – сильный страх, *риск* – опасность, *гроза* – что-то навещающее ужас), – всё это помогает детям осознать душевные переживания героя. Он не только понял, но и разделил с крохой её страх, ободрил, вовремя подставив ей свой палец. Он почувствовал себя смелым, сильным, стал любить свою сестрёнку. Так постигается идея произведения: любовь, ответственность, привязанность рождаются тогда, когда старший становится сопричастным жизни младшего.

Этап работы после чтения завершается рассказом об авторе. Информация ложится теперь на подготовленную почву: ребёнок соотносит её с тем представлением о личности автора, которое у него сложилось в процессе работы с текстом.

Во 2–4-х классах используем различные подходы к анализу художественных произведений:

- стилистический (языковой) анализ;
- анализ художественных образов, когда открывается скрытое от глаз (мысли и чувства персонажей, черты их характера);
- анализ развития действия, в основе которого лежит работа над сюжетом и его элементами – эпизодами, главами;
- проблемный анализ, организуемый по проблемным вопросам и ситуациям в художественном произведении и др.

Проблемный анализ не только устанавливает связь между узловыми моментами произведения, но и помогает младшим школьникам более глубоко его прочувствовать, сопереживать героям, проникнуть в подтекст, обеспечивает возможность по-новому взглянуть на изобразительно-выразительные средства, осознать их роль, мотивы поступков героев, авторскую позицию. Всё это способствует пониманию идеи произведения, что и является основной целью анализа.

Покажем, как устанавливаются связи между важными моментами текста, обеспечивается более глубокое его восприятие, в результате чего учащиеся подводятся к по-

ниманию главной мысли. Тема урока «Нравственные ценности в сказке Антуана де Сент-Экзюпери "Маленький принц"» (2-й класс).

По заданию учителя второклассники, обращаясь к пунктам цитатного плана, составленного коллективно на предшествующем уроке, рассуждают сначала о важных темах, которые поднимает писатель в первой и второй главах сказки-повести. Дети подходят к выводу о том, что взрослые и дети – два мира, две разные планеты. Автору грустно от того, что взрослые часто не понимают, что чувствуют и думают дети. Сам Антуан де Сент-Экзюпери, по мнению детей, «взрослый ребёнок».

Взаимоотношение «отцов» и «детей», отчуждённость людей, одиночество – вот проблемы, о которых говорит автор в первых двух главах. Далее учащиеся размышляют над вопросом: почему же так быстро устанавливается взаимопонимание между взрослым лётчиком и ребёнком?

По словам детей, встреча с Маленьким принцем вернула лётчика в мир детства. Да, умение войти в мир ребёнка, понять его и принять – вот что может сблизить взрослых и детей.

Приёмы выборочного чтения, заинтересованный тон помогают детям по-новому взглянуть на внезапное появление маленького героя. Сравнение языка первой и второй главы оказывается увлекательной и интересной работой. В первой главе автор говорит языком воспоминаний, размышлений о далёком прошлом, а во второй главе, в сцене появления Маленького принца, язык становится точным, лаконичным (*вскочил, грянул гром, протёр глаза*) и в то же время очень выразительным и образным (*во все глаза смотрел, на волосок от смерти, вернулся дар речи*), используются слова, когда одно усиливает смысл другого:

таинственно	непостижимо
↓	↓
загадочно- непонятно	недоступно пониманию

Такая работа способствует более глубокому проникновению в подтекст, помогает лучше понять состояние героя.

Роль последних трёх глав особенно велика в постижении идеи текста. Лис – символ мудрости, знания жизни. Дети думают над следующей проблемой: какие мысли мудрого Лиса были самыми важными для Маленького принца? Задание непростое. Оно требует вычитывания подтверждающей информации, размышления о таких важных нравственных понятиях, как дружба, преданность, ответственность, настоящая любовь.

Следующее задание учителя требует опоры на домашнюю самостоятельную работу учащихся, которые должны были записать в тетрадях по чтению черты характера героев:

– Как вы думаете, почему Лис открыл свой секрет, непреходящие человеческие ценности, маленькому мальчику?

Вот некоторые ответы второклассников: «Маленький принц ненавидит зло», «он ищет смысл жизни», «он ценит дружбу», «он ответственный», «у него чуткое сердце»...

– Что еще очень важное узнаёт маленький герой в сцене прощания? Приёмы постановки «живых картин», выразительного чтения помогают прочувствовать тяжесть разлуки друзей, осознать глубину и мудрость слов Лиса: «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь. Ты всегда в ответе за всех, кого приручил».

– Что же хотел сказать людям Антуан де Сент-Экзюпери в своей сказке?

Смысл детских ответов в том, что надо быть верным в дружбе, прислушиваться к голосу сердца. Каждый в ответе не только за себя, но и за судьбу другого человека, за судьбу всей планеты. Нельзя пассивно относиться к злу, которое живёт на Земле.

Безусловно, не все дети в равной степени открыты к диалогу на уроке. «Достучаться» до каждого не уверенного в себе ребёнка, повысить его самостоятельность, показать его возможности максимум помогают коллективные формы работы на уроках литературного чтения. Организуем работу в парах, группах. При этом все партнёры равноправны, нет «учителей» и «учащихся».

Задания в группах бывают разные. Например, ставится задача подготовиться к инсценированию ритуала дружбы в монологе Лиса. Учитель помогает настроиться на довольно сложную для второклассников деятельность. Ведь ребятам необходимо «вжиться» в образ мудрого Лиса. Поэтому сначала вспоминается, с помощью чего автор передаёт своё отношение к герою (через описание, поступки, речевую характеристику). Обращается внимание на особенности речи Лиса (она мудрая, образная, выразительная, мелодичная), необходимость использования при инсценировании таких средств выразительности, как мимика, жесты.

Подчеркнём, что, используя технологию формирования типа правильной читательской деятельности, нужно систематически следовать её требованиям в работе с текстом до чтения (антиципация), во время чтения (чтение про себя, затем вслух, медленное движение «за автором» по строчкам, «диалог с автором», осознание подтекста) и формулирование общего смысла после чтения. Дети принимают такую работу и осваивают её. Постепенно они начинают действовать так же, когда читают самостоятельно вне уроков.

Литература

1. Бунеева, Е.В. Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практикумом и домашним заданием для читателей / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 11.

2. Соболева, О.В. Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя / О.В. Соболева, С.А. Дыбенко // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 8.

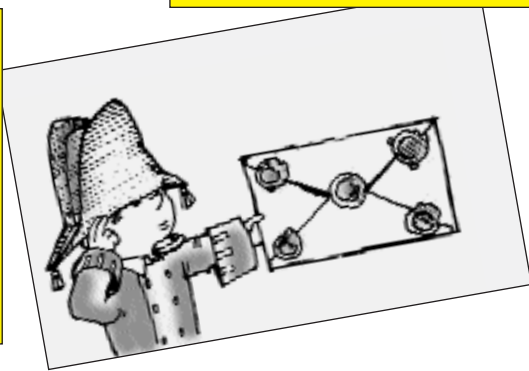
*Гертруда Аркадьевна Рейс – учитель
МОУ «Гимназия № 84», Отличник народного просвещения;*

*Ольга Евгеньевна Романченко – учитель
МОУ «Гимназия № 84»;*

*Татьяна Антоновна Лихачёва – учитель,
завуч МОУ «Гимназия № 84», г. Омск.*

Адаптация ребёнка при переходе со ступени начального на ступень основного общего образования

И.М. Веденеева



Переход детей из одних педагогических рук в другие – сложный момент в их жизни, порой это просто стрессовая ситуация и для детей, и для родителей.

В «школьном» периоде образования существуют три «болевые» точки учебного процесса:

- адаптация первоклассников;
- адаптация пятиклассников;
- «выход» в старший модуль.

Успешность адаптации школьника к обучению в 5-м классе зависит от реализации преемственных связей между начальным общим и основным общим образованием.

Пятиклассники совершенно особенные. Во многом – по духу своему, интересам, манере поведения – они тяготеют к начальной школе. «Идейно» же, а равно по своему объективному статусу стремятся присоединиться к старшеклассникам. Пятиклашки «разрываются». Отсюда:

- снижение качества знаний;
- падение интереса к учёбе;
- напряжённые отношения между детьми;
- повышенная тревожность;
- непредсказуемые реакции;
- отстранение от взрослых.

В чём же заключается сложность адаптационного периода и как справиться с теми трудностями, которые появляются и у детей, и у родителей, и у педагогов?

1. Изменение условий обучения.

Учась в начальной школе, ребёнок ориентируется на одного учителя. Именно у него надо завоевывать авторитет. Учитель начальных классов знал, на что способен ребёнок, как его поддержать, ободрить, помочь разобраться в сложной ситуации.

Ученик спокойно развивался, приобретал знания в одном кабинете, с одним основным учителем, его окружали одни и те же ребята, и требования к выполнению заданий и ведению тетрадей были одинаковые. Всё было привычно, а учитель – почти вторая мама, которая и подскажет, и направит.

При переходе в 5-й класс ребёнок сталкивается с проблемой множественности, т.е. стало много учителей-предметников, каждый предмет изучается в отдельном кабинете и кабинетов этих много. Дети переходят в другое здание, а это – новый коллектив, новые ребята. Рушится привычный мир. Конечно, приспособиться непросто. Надо выучить имена учителей, запомнить расположение всех кабинетов и, ко всему прочему, придётся завоевывать авторитет не у одного учителя, а у многих.

2. Изменение требований.

Период адаптации усложняет расогласованность требований разных учителей-предметников. Один просит завести тетрадь в 48 листов, другой – тоненькие тетради, но их должно быть 2–3 штуки. По математике следует выделять всё зелёной пастой, по русскому языку – простым карандашом. По английскому языку – то, по биологии – это. На уроках литературы ценятся самостоятельные суждения. И все эти требования надо не только осмыслить, но и соблюдать, и не запутаться, где что надо делать.

Чем же помочь? Во-первых, надо увидеть плюсы таких «расогласованностей». «Мелочи», которые поначалу так затрудняют жизнь, приносят и пользу ребёнку. Он учится принимать

требования, соотносить их, преодолевать возникшие трудности – а значит, учиться взрослой жизни, где «мультиребовательность» – норма вещей. Во-вторых, ребёнок учится строить отношения с разными людьми, становясь гибким в поведении.

Чем ещё можно помочь? Классный руководитель может провести экскурсию по школе. Желательно, чтобы первую неделю он же встречал ребят на перемене и провожал до кабинета. Запоминать требования и правила можно, записывая не только домашнее задание, но и то, что нужно принести завтра (например: русский – ручку с зелёной пастой, география – контурные карты, цветные карандаши). Эти записи делаются первое время до тех пор, пока ребята не привыкнут.

В начальной школе ребёнку помогал один учитель. Он выполнял функцию и учителя, и классного руководителя, и контролёра. Узнав все особенности ребёнка, учитель помогал ему организовать учебный процесс. Одному напоминал, что надо выполнить домашнее задание, другому – чтобы принёс карандаши, третьему – прощал невыполненное задание (потому что знал, что у того в семье неблагополучно). При переходе в 5-й класс такой индивидуальный подход нарушается. Это и понятно, ведь у учителя начальных классов около 25–30 человек, а у предметника несколько классов, большая нагрузка и много параллелей. Происходит как бы обезличивание школьников. Есть только пятиклассники в целом. Запомнить все особенности учеников педагог просто не в состоянии. Поэтому у ребёнка создаётся впечатление, что он никому из учителей не нужен, что можно «повалить дурака» и что-то не сделать.

Появляется некоторая «безнадзорность» и со стороны классного руководителя. Он не всегда может следить за поведением ребёнка на всех переменах. Отсюда у некоторых детей отмечается регрессия – они начинают капризничать, ходить к первой учительнице или бегать за классным руководителем. А у других, наоборот, происходит опьянение свободой.

3. Пробелы в знаниях.

За годы обучения в начальной школе практически у каждого ученика, как снежный ком, накапливаются неусвоенные темы, неотработанные умения и навыки. Но если там эти «шероховатости» сглаживаются индивидуальным подходом учителя и повторными объяснениями сразу, как только было замечено, что материал не усвоен (класс один, ребят немного, можно успевать контролировать всех), то в 5-м классе такого отслеживания не происходит. И, не разобравшись в теме (не подойдя сразу за разъяснением к учителю или родителям), ребёнок рискует не понять следующий материал. Материал усложняется от урока к уроку. И если предыдущие темы были не усвоены, то шлейф незнания потянется дальше, затягивая узел неуспеваемости. Так появляются двойки... Школьная продолжительная неуспеваемость практически всегда сопровождается личностными особенностями (неадекватной самооценкой, повышенной тревожностью, агрессивностью, нарушением коммуникативной сферы и т.д.). В учебных занятиях важно помочь ребёнку понять его собственные критерии успешности или неуспешности, развить у него стремление проверять свои возможности и находить пути их совершенствования (самостоятельно или с чьей-либо помощью). Каждый педагогический коллектив решает эту проблему по-своему.

4. Однако можно назвать ряд **общих условий**, которые, как показывает практика работы школ, помогают эффективной адаптации учеников к обучению в основной школе. Организационные аспекты проблемы могут решаться в одном из двух вариантов.

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

Литература

Вариант 2. Все предметы учебного плана ведут учителя основной школы, а классное руководство остаётся за учителем начальной школы. Весь внутришкольный контроль (система контроля и оценки, ведение документации, аттестация школьников на конец года, работа с учителями и родителями и т.п.) строится в принятых в начальной школе рамках. Полный переход в структуру основной школы происходит постепенно, к концу 6-го класса.

Эти два варианта предлагает Министерство образования и науки Российской Федерации.

Учителя могут использовать следующие формы работы:

- наблюдение за учащимися 5–6-х классов, находящихся в адаптационном периоде;
- проведение бесед с учащимися 5–6-х классов и их родителями;
- проведение контрольных работ;
- мониторинг знаний по всем предметам;
- социометрическое исследование с целью выявления лидеров, уровня дружелюбия, симпатий и антипатий детей;
- изучение учебных способностей, уровня воспитанности и коммуникативности учеников;
- составление характеристик учащихся.

Проблема организации деятельности всех участников образовательного процесса, руководство и контроль на переходном этапе от начальной школы к основной могут быть успешными, если администрация будет опираться на педагогический коллектив, заинтересованный в создании благополучной образовательной среды.

Признаки успешной адаптации:

- ребёнок удовлетворён процессом обучения;
- легко справляется с программой;
- его самостоятельность при выполнении учебных заданий растёт, он готов прибегнуть к помощи взрослого после неудачных попыток выполнить задание самостоятельно;
- удовлетворён межличностными отношениями с одноклассниками и учителем.

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.

2. Калейдоскоп родительских собраний: метод. разработки / Под ред. Н.А. Алексеевой. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – Вып. 2

3. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000.

4. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994.

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

6. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000.

7. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995.

8. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова. – М.: Просвещение, 1967.

Ирина Михайловна Веденеева – учитель начальных классов МОУ СОШ № 6, г. Бавлы, Республика Татарстан.

Изучение лирики И.Ф. Анненского в школе

А.А. Комиссарова

При отсутствии единой позиции относительно творческого метода Иннокентия Фёдоровича Анненского всех исследователей его поэтического наследия объединяет одно – понимание его ключевой роли в поэзии Серебряного века. Своим учителем Анненского считали и символисты, и акмеисты, и футуристы. Анна Ахматова, ученица поэта, справедливо полагала, что место И.Ф. Анненского в русской поэзии – рядом с Е.А. Баратынским, Ф.И. Тютчевым, А.А. Фетом.

Сам же Анненский считал, что «ни одно великое произведение не остаётся досказанным при жизни поэта, но зато в его *символах* (выделено нами. – А.К.) остаются как бы вопросы, влекущие к себе человеческую мысль. Не только поэт, критик, артист, но даже зритель и читатель вечно творят Гамлета». Иннокентий Фёдорович в своих стихотворениях оставил неразгаданные «гамлетовские» вопросы и проблемы и предоставил читателю возможность самому участвовать в их разрешении.

Как же изучается творчество поэта в современной школе? Традиционно на уроках литературы в 11-м классе личность И.Ф. Анненского и его поэзия рассматриваются в рамках литературного направления «символизм». И.Ф. Анненский стоит в стороне от литературной борьбы Серебряного века, его творческий метод индивидуален, неповторим. Специфика употребления им поэтических символов показывает, что творческий метод поэта – не просто символизм, а, как утверждает исследователь его творчества Л.Я. Гинзбург, **символизм психологический**. Эту важную особенность можно проследить на материале флористических символов, часто встречающихся в лирике Иннокентия Фёдоровича. Индивидуальный символизм флористических образов в поэзии Анненского определяется формой, окраской, ароматом цветов. Поэт считал, что образ цветка амбивалентен и сочетает в себе противоположные элементы смысла – темы жизни и смерти. Эти темы могут конкретизироваться посредством таких образных составляющих, как аромат, цвет, красота, развитие и недолговечность, увядание. Следуя поэтическим традициям, И.Ф. Анненский сравнивал краткость жизни цветов с быстротечностью человеческой жизни, считал, что время земного бытия дано человеку так же, как и «скучный век» стеблю, «яркий миг» цветам (стихотворение «Любовь к прошлому»). В то же время традиционная символика претерпевает в его лирике заметное изменение: так, Анненский в строках стихотворения

«Нет, мне не жаль цветка...» замечал, что поэту «не жаль цветка, когда его сорвали, /Чтоб он завял в моём сверкающем бокале», поскольку цветы служат «утехой мечты», «в хрустале умирают». Сорванные цветы, доживающие свой краткий век в «сверкающем бокале», являются олицетворением людей, духовно мёртвых, но физически живых, прозябающих в этом мире. В стихотворениях И.Ф. Анненского встречаются образы хризантем, лилий, роз, гиацинтов, тубероз, центифолий, сирени, астр, орхидей, маков, тюльпанов, мальвы, георгинов, фиалок, одуванчиков. Основные флористические символы лирики И.Ф. Анненского – сирень, хризантема и мак – наиболее частотны в его поэзии и имеют наибольшее количество значений.

Урок изучения творчества И.Ф. Анненского (на него в 11-м классе по программе отводится 1 час), по нашему мнению, должен завершать комплекс следующих уроков:

- урок-обзор по поэзии Серебряного века посвящён обзору основных мировоззренческих, эстетических течений начала XX в. и культурной атмосферы рубежа веков, характеристике литературных направлений и освещению творчества отдельных представителей декадентства, символизма (старших и младших символистов), акмеизма, футуризма;

- урок по изучению основных черт символизма как философско-художественного направления, его теоретических и поэтических направлений, поэзии символизма;

- уроки, посвящённые анализу творчества поэтов-символистов (В.Я. Брюсова, К.Д. Бальмонта).

Представим примерный конспект проведения урока, посвящённого изучению личности И.Ф. Анненского и символов-цветов (флористических символов) в его лирике (по стихотворениям «*Träumerei*»*, «Перед панихидой», «Маки»).

Тема урока: «Тихая лирика» И.Ф. Анненского: значение флористических символов в его поэзии».

Тип урока: открытие новых знаний.

* «Грёзы» (нем.). – Прим. ред.

Цели урока:

– познавательные (знакомство учеников с биографией поэта, рассмотрение особенностей его творчества, выявление специфики использования флористических символов в творчестве Анненского);

– практические (закрепить умение находить символы в тексте, анализировать их).

Ход урока.

И роскошь цветников, где проступает
тленьё...

И.Ф. Анненский

I. Подготовительный этап. Анализ эпитафия. Формулирование темы урока.

– Проанализируйте эпитафию к уроку – цитату из стихотворения И.Ф. Анненского. Что необычного, непривычного присутствует в нём? Какой контраст заложен в этой строке? (*Цветы обычно связаны с радостью, они привлекают внимание красотой, благоуханием. Благоухание неожиданно заменяется «тлением», которое сопряжено со смертью. Внешняя красота контрастирует с тлением.*)

– Насколько необычен эпитафию к нашему уроку, настолько неординарна и поэзия самого Иннокентия Фёдоровича Анненского (1855–1909). У этого поэта свой, особый, «тихий», но неповторимый голос, выбивающийся из общего хора голосов поэтов-символистов. И, как вы уже поняли, сегодня мы попробуем открыть для себя, «услышать» голос И.Ф. Анненского. В строке эпитафия уже заложена тема нашего урока. Сформулируйте её. (*Тема «Значение символов-цветов в лирике И.Ф. Анненского».*)

Учитель уточняет формулировку темы.

II. Беседа: культурная характеристика эпохи поэзии Серебряного века (актуализация полученных ранее знаний).

– Хронологически период творческой деятельности И.Ф. Анненского совпал с эпохой поэзии Серебряного века. Какое литературное направление считается центральным в это время? (*Символизм.*)

– Каких представителей символизма вы знаете? (*В. Брюсов, К. Бальмонт, Д. Мережковский, З. Гиппиус, В. Соловьёв и др.*)

– Какая категория является центральной в символизме? (*Символ.*)

– Что такое символ, как вы понимаете эту категорию? Каковы истоки понятия «символ», в какой науке он появился прежде всего? (*Символ – многозначная категория, состоящая из знака, имеющего образное, символическое значение, а чаще всего неисчерпаемое множество значений. Категория символа сформировалась в греческой философии и берёт свои истоки в учении Платона об идеях, материальном и духовном мире.*)

– Назовите самые яркие и запоминающиеся символы, которые использовали поэты-символисты. (*Солнце – высшее счастье, озарение, вдохновение, Прекрасная Дама – вечная женственность, луна – грусть, мечты и т.д.*)

III. Оценка творчества И.Ф. Анненского современниками.

– Иннокентий Анненский жил в одну эпоху с символистами, со многими из них был знаком. Однако особую его роль среди других поэтов Серебряного века осознавали уже современники: Вячеслав Иванов, Анна Ахматова, Николай Гумилёв, Осип Мандельштам.

Анна Ахматова так скажет о своём учителе: «Бальмонт и Брюсов сами завершили ими же начатое... дело Анненского ожило со страшной силой в следующем поколении... Иннокентий Анненский не потому учитель Пастернака, Мандельштама и Гумилёва, что они ему подражали, – нет... но названные поэты уже "содержались" в Анненском... Я веду своё "начало" от стихов Анненского. Его творчество, на мой взгляд, отмечено трагизмом, искренностью и художественной целостностью.... Он нёс в себе столько нового, что все новаторы оказались ему сродни» (текст высказывания Ахматовой даётся учащимся на карточках). Как вы понимаете высказывание Ахматовой? Каких поэтов Анна Андреевна называет в числе «последователей» Анненского? Что это за поэты, к каким литературным направлениям они принадле-

жат? Согласны ли вы с великой поэтессой? *(Анна Ахматова говорит о том, что поэзия последующего поколения символистов уже содержалась в поэзии И. Анненского, что он не столько учитель, сколько «родитель» всех названных ею в цитате новаторов.)*

IV. Биография поэта.

– Попробуем понять, что же представлял собой Иннокентий Анненский как личность, как поэт, почему так трепетно, с такой любовью отзывались о нём известные люди. Обратимся к его биографии.

Сообщение ученика. Оно сопровождается прикреплением на доску карточек с ключевыми, опорными вехами жизни И.Ф. Анненского. Приводим кратко содержание возможного сообщения.

О жизни поэта известно немного. Иннокентий Фёдорович Анненский родился в Сибири, в Омске, 20 августа 1855 г., где в администрации края служил его отец, ещё при жизни А.С. Пушкина окончивший Царскосельский лицей. Мать его, Наталья Петровна Храмолина, согласно семейному преданию, происходила из рода Ганнибалов, предков Пушкина. В молодости И.Ф. Анненский перенёс серьёзную болезнь, которая вселила в него вечную тревогу за сердце, способное, как маятник часов (его любимый образ), в любую минуту остановиться. В 1860 г. семья Анненских возвратилась в Петербург. Здесь будущий поэт, тихий,

скромный юноша, окончил гимназию, а затем историко-филологический факультет Петербургского университета (карточка). После недолгой педагогической работы в Киеве Иннокентий Анненский, прекрасный знаток античной литературы, в особенности трагедийного мира Эврипида (он перевёл его почти целиком, был известнейшим переводчиком своего времени), становится директором Николаевской гимназии в Царском Селе, официальной резиденции императора Николая II.

И.Ф. Анненского не понимали многие окружавшие его люди, не разделяли увлечения директора лицея, серьёзного человека, поэзией, стихами, считали это прихотью, чудачеством избалованного аристократа. Родственники не поняли Анненского, когда он женился на женщине намного старше себя, да ещё и с двумя детьми. Трагична личная жизнь поэта, всю жизнь страстно любившего другую замужнюю женщину. Жизненная драма, бесконечное человеческое одиночество находят своё отражение в лирике И.Ф. Анненского: сквозь его поэзию проходит тема смерти, а также связанные с ней темы угасания, увядания. Отсюда – необычная трактовка символов.

В Царскосельском лицее с Анненским познакомились Николай Гумилёв и Анна Ахматова (тогда ещё невеста Гумилёва), которые угадали в этом строгом, замкнутом человеке живого преемника Ф.И. Тютчева, А.А. Фета.

Поэт умер внезапно 30 ноября 1909 г. от разрыва сердца на ступенях Царскосельского вокзала, не увидев своей главной книги «Кипарисовый ларец», изданной в 1910 г. (единственный при жизни поэта изданный в 1904 г. сборник его стихов – «Тихие песни»).

– И.Ф. Анненский подписывал свои стихотворения псевдонимом Ник. Т-о. Как этот псевдоним раскрывает сущность мировоззрения поэта, показывает его отличие от представителей символизма?

– Каким вы представляете себе Анненского? Хотели бы познакомиться с таким человеком? Вместо того чтобы подчеркнуть своё авторство, И.Ф. Анненский скромно, «тихо» называет себя «ником». Трагическая, искренняя, сдержанная личность.



V. Работа в группах. Анализ стихотворений И.Ф. Анненского. Выявление символов-цветов, их значений.

Самостоятельная работа старшеклассников в группах.

Обратимся к анализу стихотворений И.Ф. Анненского и символам-цветам в его лирике. В стихотворениях И.Ф. Анненского встречаются образы цветущих растений, разнообразию которых мог бы позавидовать любой садовод. Основные флористические символы (символы-цветы) в поэзии И.Ф. Анненского – сирень, хризантема и мак, они наиболее частотны в его поэзии и имеют наибольшее количество значений.

Класс делится на три группы. Каждой предложено проанализировать одно стихотворение, в котором используется образ цветка (сирени, хризантемы или мака), ответить на вопросы и сделать вывод: какова символика цветка, в чём её особенность.

Группа 1.

Träumerei

Сливались ли это тени,
Только тени в лунной ночи мая?
Это блики или цветы сирени
Там белели, на колени
Ниспадая?
Наяву ль и тебя ль безумно
И бездумно
Я любил в томных тенях мая?
Припадая к цветам сирени
Лунной ночью, лунной ночью
мая,
Я твои ль целовал колени,
Разжимая их и сжимая,
В томных тенях, в томных тенях
мая?
Или сад был одно мечтанье
Лунной ночи, лунной ночи мая?
Или сам я лишь тень немая?
Иль и ты лишь мое страданье,
Дорогая,
Оттого, что нам нет свиданья
Лунной ночью, лунной ночью
мая...

Задание.

Символ – сирень.

1. Какое время года упоминается в стихотворении, какой месяц? Почему именно он выбран поэтом? (*Весна; май как традиционный символ любви, возрождения, расцвета природы.*)

2. Найдите и назовите слова, которые подчёркивают, что, возможно, всё, описываемое в стихотворении, нереально. (*Сливались в тенях, лунной, мечтанье, ночью, блики, наяву ль и тебя ль, твои ль; использование разделительного союза или, частиц ли, ль, лишь.*)

3. Каковы интонации предложений в стихотворении? (*Вопросительные, что подчёркивается постоянным повторением частицы ль, разделительного союза или.*)

4. Найдите самые яркие и выразительные рифмы.

5. С каким цветовым символом связан образ сирени в стихотворении? (*С фиолетовым, белым.*)

На основе анализа сделайте вывод: что символизирует сирень? (*Сирень символизирует прошедшее чувство, нежное воспоминание, воспоминание о любви.*)

Группа 2.

Перед панихидой

Два дня здесь шепчут: прям
и нем,
Всё тот же гость в доме,
И вянут космы хризантем
В удушливом дыму.
Гляжу и мыслю: мир ему,
Но нам-то, нам-то всем,
Иль люк в ту смрадную тюрьму
Захлопнулся совсем?
«Ах! Что мертвец! Но дочь,
вдова...»
Слова, слова, слова.
Лишь Ужас в белых зеркалах
Здесь молит и поёт
И с поясным поклоном Страх
Нам свечи раздаёт.

Задание.

Символ – хризантема.

1. Какова основная тема стихотворения? (*Тема смерти.*)

2. Какие слова позволяют поэту ёмко воплотить эту тему? (*Смрадную, мертвец, Ужас, Страх, свечи.*) Почему слова Ужас, Страх написаны с заглавной буквы?

3. Каково отношение автора к цветку хризантемы, в каких языковых средствах оно находит выраже-

ние? («Космы хризантем», «удушливый дым» – создание отрицательной оценочности: запах, присущий цветку, поглощается «удушливым» дымом, нежные лепестки выглядят «космами».)

4. С какими цветовыми символами связан образ хризантемы? (С фиолетовым, жёлтым, белым.)

На основе анализа сделайте вывод: что символизирует хризантема? (Она символизирует смерть. В этой символике И.Ф. Анненский следует японской традиции, согласно которой хризантемами украшают умерших.)

Группа 3.

Маки

Весёлый день горит... Среди
сомлевших трав
Все маки пятнами – как жадное
бессилье,
Как губы, полные соблазна
и отрав,
Как алых бабочек развёрнутые
крылья.

Весёлый день горит... Но сад
и пуст и глух.
Давно покончил он с соблазнами
и пиром, –
И маки сохлые, как головы
старух,
Осенены с небес сияющим
потиром.

Задание.

Символ – маки.

1. Каков основной цвет стихотворения? В каких словах он находит своё выражение? (Красный. Маки, крылья алых бабочек, день горит.)

2. Назовите яркие, необычные сравнения, используемые в стихотворении. Какие из них кажутся вам наиболее сильными, образными? (Маки – «алых бабочек развёрнутые крылья». «Маки сохлые» – «головы старух».)

3. Какой литературный приём использует И.Ф. Анненский, составляя словосочетание «жадное бессилье»? (Оксюморон.)

На основе анализа сделайте вывод: что символизирует мак? (Маки – быстрое увядание, мёртвая, неживая, ненастоящая жизнь.)

Символы-цветы в стихотворениях И. Анненского

Сирень	Хризантема	Мак
Фиолетовый и белый цвет. Белый становится цветом смерти, а не цветом непорочности, чистоты	Красный цвет	
Символизирует воспоминания	Символизирует смерть	Символизирует быстрое увядание

Стихотворения читаются вслух. Если участники группы затрудняются при ответе на вопросы, им помогают ученики из других групп. По мере обсуждения учитель заполняет таблицу на доске (см. справа сверху).

VI. Подведение итогов обсуждения.

– Опираясь на таблицу, ответьте на вопросы: что вы узнали о символах-цветах в поэзии Анненского? Чем флористическая символика в поэзии Анненского отличается от символистской трактовки образов цветов? С каким смысловым полем символов цвета пересекается смысловое поле символов-цветов? (У символов-цветов в поэзии Анненского, вопреки традиционным значениям красоты и радости, появляется необычная символика. Сирень, хризантема, мак символизируют увядание, смерть, смертельное начало, заложенное во всём живущем. Поэт использует в стихотворениях цветы, чтобы усилить мотив бренности бытия. Символы-цветы пересекаются со смысловым полем символов цвета – белым, фиолетовым, красным.)

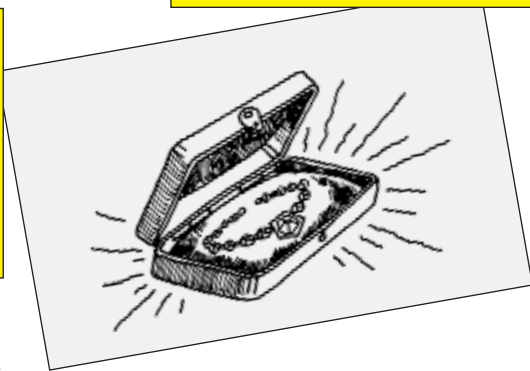
VII. Домашнее задание.

С опорой на проанализированные на уроке стихотворения письменно разберите символ лилии в стихотворении И.Ф. Анненского «Падение лилий».

Анна Алексеевна Комиссарова – учитель русского языка и литературы НОУ «Образовательный центр ОАО "Газпром"», г. Москва.

Организация работы групп продлённого дня вчера и сегодня

С.Ю. Михин



В организации режима дня младшего школьника процессы обучения и воспитания постоянно протекают во взаимодействии друг с другом, но всё же меняются своими приоритетными направлениями. В первой половине дня предпочтение отдаётся обучению, с использованием воспитательных моментов на уроках, классных часах и переменах, а во второй половине приоритет отдаётся воспитанию, с частичным использованием различных форм обучающего процесса. Сегодня, на мой взгляд, организация работы групп продлённого дня (ГПД) рассматривается как дело второстепенное, администрация не вникает достаточно глубоко в работу педагогов, занятых в ГПД, не изучает специфических особенностей их деятельности. При этом зачастую продлённый день как форма работы рассматривается в отрыве от других сторон деятельности школы; не учитывается, что ГПД – органическая часть всей системы учебно-воспитательного процесса школы. Руководство этой сферой со стороны администрации в основном сосредоточено на вопросах организационного плана: как комплектовать группы, укреплять учебно-материальную базу, организовать питание. Многие руководители школ не уделяют достаточного внимания контролю за содержанием и результативностью воспитательной работы в ГПД, не озадачиваются тем, как заинтересовать весь учительский коллектив работой с учащимися во время их пребывания в этих группах. Не всегда вторая половина дня насыщается разнообразными воспитательными мероприятиями для удовлетворения разносторонних интересов, способностей и склонностей учащихся.

Работа во многих группах стро-

ится однообразно, с такими преобладающими формами, как чтение книг, беседы. Упускается возможность целенаправленного воздействия на формирование психических процессов детей (развитие памяти, внимания, мышления), норм поведения, доброжелательного отношения к людям.

Следует отметить, что подобная работа успешно реализуется в школах полного дня, в центрах образования, имеющих хорошую базу для организации занятий в рамках дополнительного образования.

Коллектив ГОУ «Центр образования № 118» третий год работает в режиме организации обучения и воспитания в классах-группах. В нашем центре в ГПД работают воспитатели, но ответственность за проведение самоподготовки несут непосредственно учителя начальных классов, что обеспечивает логическую взаимосвязь между выполнением домашних заданий и составлением плана-конспекта следующего урока уже с учётом выявленных пробелов во время самостоятельной работы при самоподготовке. При этом повышается методический уровень проведения самоподготовки, ведь очень редко воспитатели ГПД имеют педагогическое образование со специализацией «учитель начальных классов». Когда самоподготовку проводит учитель класса, то он уделяет достаточно внимания индивидуализации процесса обучения при групповой и самостоятельной формах работы, что позволяет предотвратить неуспешность на ранних этапах.

Для повышения мотивации к учебной деятельности, развития памяти, внимания, мышления, активизации различных двигательных

навыков и повышения двигательной активности учащихся необходимо введение динамической паузы в игровой форме – в первой половине дня (в первых классах) и во второй (во всех остальных классах начальной школы). Она важна также для проведения эффективной коррекции нарушений или незначительных отклонений от нормы в области основных психических процессов, для формирования навыка игры и работы в команде, для осознания своих собственных изменений и получения удовлетворения в ходе игровой и познавательной деятельности. Игровая комната должна быть полностью оборудована дидактическими играми, малым спортивным инвентарём, большим мягким конструктором, конструкторами ЛЕГО и другими необходимыми материалами. Разработка и проведение динамических пауз полностью должны отслеживаться психологами и специальным педагогом, прошедшим курсы повышения квалификации по нейропсихологии и специальности «Воспитатель ГПД» по теме «Игровая деятельность».

Администрация Центра, имея возможность предоставить учащимся различные предметы дополнительного образования и опираясь на результаты психологических диагностик детей, поступающих в 1-й класс, пришла к выводу, что учащимся начальной школы просто необходимы занятия во второй половине дня по таким предметам, как: 1) лепка из глины и солёного теста, бисероплетение (3, 4-й класс) – для развития мелкой моторики рук, а следовательно, улучшения мозговой активности и качества психических функций; 2) ритмика и общая физическая подготовка – для увеличения двигательной активности учащихся, а также для развития координации движений и профилактики сколиоза; 3) хоровая деятельность – для развития фонематического слуха, речи и повышения результативности по русскому и английскому языку; 4) английский язык – для расширения познавательной активности. Важно заметить, что вышеперечисленные предметы должны быть обя-

зательными для всех учащихся Центра и не могут посещаться бессистемно. Постоянство коллектива учащихся на данных занятиях обеспечивается работой в классах-группах во второй половине дня. Весь представленный комплекс предметов дополнительного цикла позволяет расширить объём культурной памяти, улучшить качество фонематического восприятия, развить способность к логическому мышлению, что помогает конкретному ребёнку стать успешным учеником.

Параллельно для избежания переутомления, восстановления баланса эмоционального состояния необходимо ввести 15-минутный сон, во время которого учащийся передохнёт, расслабится и восстановит утраченные силы. Исследования психологов, проведённый эксперимент в рамках Центра образования показали, что процент утомляемости детей к концу III четверти снизился с 79 до 35,5%, учащиеся в норме эмоционального состояния составили 92%. Такой вид сна является своеобразной границей между первой и второй половиной дня в расписании образовательного учреждения.

Подытоживая вышесказанное, можно констатировать, что воспитательная эффективность работы ГПД многократно возрастает, если правильно, сбалансированно организовать расписание, грамотно комплектовать группы, постоянно контролировать соблюдение порядка и выполнение поставленных перед педагогическим коллективом задач.

Эти простые и прописные, на первый взгляд, истины работают безотказно, и наш опыт это подтверждает.

*Сергей Юрьевич Михин – канд. пед. наук,
директор ГОУ «Центр образования № 118»,
г. Москва.*

Организация и проведение контрольных работ

О.В. Карпичко

Заключительным этапом цикла педагогического процесса является проверка (контроль) знаний учащихся.

Существуют различные методы проверки знаний: наблюдение, устный контроль, письменная проверка, дидактические тесты, практическая работа. Более подробно хотелось бы остановиться на письменной проверке и тестировании.

При проведении контрольных работ администрация образовательного учреждения часто сталкивается с парадоксальной ситуацией: когда учитель организует текущий контроль, проводя самостоятельно составленную контрольную работу, качество знаний в процентном выражении высоко, а при проведении административной контрольной работы (окружного или городского уровня) этот показатель резко снижается. В чём же причина такого результата?

Для ответа администрация нашего Центра провела социологический опрос. Было установлено, что процент качества снижается, поскольку

1) дети испытывают стресс во время обязательного присутствия наблюдателя в классе при проведении итоговых контрольных работ;

2) административные контрольные работы стандартны и не всегда соответствуют пройденным темам, так как различные классы обучаются по разным образовательным программам;

3) отводится недостаточно времени для подготовки;

4) дети не были настроены (предупреждены о проведении контрольной работы).

Помимо этого администрации школы необходимо периодически проводить независимую экспертизу, так как каждое образовательное учреждение раз в пять лет прохо-

дит аттестацию, аккредитацию, лицензирование, а такие экспертные работы проводятся в отсутствие учителя, следовательно, создают и у детей, и у учителя ситуацию стресса.

Как же добиться того, чтобы учителя не искали оправданий низким показателям, чтобы результаты контрольных работ были достоверными, а дети не испытывали стресс при появлении проверяющего?

Наш педагогический коллектив и администрация нашли хороший вариант решения проблемы. Для проведения контрольных работ составлен оптимальный график (план).

1. Административные контрольные работы проводятся три раза в год (входная контрольная работа в сентябре, контрольная работа по итогам I полугодия в декабре, итоговая контрольная работа за год в апреле-мае). Все эти работы проводит либо завуч, либо методист, который не является преподавателем данного класса, но имеет образование учителя начальных классов и знает нормы, правила проведения контрольных работ. Подобные контрольные работы составляются завучем с учётом стандартов образования по отдельным этапам проверки знаний и умений учащихся. Учитель получает контрольную работу за 5–7 минут до её начала и присутствует в классе в качестве наблюдателя. После того как истечёт отведённое на выполнение время, завуч или методист собирает работы учащихся и производит их проверку.

2. Итоговые контрольные работы проводятся в конце I и III четверти. Порядок их проведения аналогичен системе проведения административных контрольных работ, но при их составлении учителя могут вносить свои коррективы в подборку контрольного материала и формулировку заданий. Впрочем, составитель такого рода контрольных работ (завуч или методист) всё равно меняет задания на типовые (с той же формулировкой, но другим содержанием).

3. Все остальные контрольные работы являются текущими (промежуточными) и проводятся в соответствии с графиком каждого отдельного класса. Составлением таких работ занимаются сами учителя, сотрудничая

между собой в параллелях, так как непременным условием является проведение одинаковых контрольных работ для получения достоверного отражения качества знаний учащихся на каждом отдельном этапе обучения. Кроме того, учителя сами проводят данные работы в присутствии наблюдателя (ассистента), которым является завуч или методист.

4. На базе Центра образования педагогический коллектив и администрация ввели тестирование один раз в две недели по темам, пройденным за этот промежуток времени. Оно было включено в программу урока как обязательное, поскольку в последнее время имеется тенденция к широкому использованию тестирования при проверке образовательного учреждения во время аттестации, аккредитации и лицензирования. За организацию этого вида контроля несёт ответственность каждый учитель класса и по итогам каждого тестирования составляет отчёты, из которых сразу можно увидеть, где имеются пробелы в знаниях учащихся, и составить индивидуальный график сопутствующего повторения для устранения выявленных пробелов.

Проанализировав вышеприведённый план контроля знаний и умений учащихся, администрация Центра пришла к следующим выводам:

1) для исключения стрессовых ситуаций как у детей, так и у учителей при проведении контрольных работ необходимо путём тренировок приучать тех и других (особенно учителей) к тому, что на любом уроке (контрольном, тестировании) в классе может находиться другой преподаватель (для получения достоверного результата, о котором так часто напоминают руководящие органы);

2) подобная система контроля позволяет измерить реальный результат и полноценно изучить качество обученности в каждом классе;

3) по итогам контроля независимый эксперт составляет план устранения пробелов, что позволяет полноценно заниматься профилактикой школьной неуспешности учеников начальных классов;

4) при анализе контрольных или тестовых работ важно беспри-

страстное отношение проверяющего, чтобы каждая выставленная отметка была взвешенной, обоснованной и чтобы дети понимали это обоснование. Следовательно, процедура независимой проверки должна исключать субъективное отношение учителя к ученику, администрации к учителю и быть прозрачной в плане оценивания качества знаний и умений учащихся как по итогам четверти, так и по итогам года;

5) при организации контроля подобным образом администрация образовательного учреждения всегда знает свои сильные и слабые стороны, что позволяет корректировать работу по выстраиванию внутришкольного контроля, аттестации педагогического состава, подбору педагогических кадров, распределению часов школьного компонента, открытию кружков дополнительного образования;

6) такой путь организации контроля вовлекает весь педагогический коллектив в непосредственное участие и на первом этапе адаптационного периода, и при переходе на вторую ступень обучения, что способствует более качественной и быстрой социализации личности в условиях современного образовательного процесса;

7) помимо этого, при подобной организации контроля повышается степень субъектности обучения, то есть из ситуации «МЫ учимся» (ребёнок и учитель), ребёнок переходит на новый уровень самосознания в обучении «Я учусь»;

8) такая система контроля позволяет вывести процесс обучения из сферы межличностных отношений между учителем и учащимся в сферу приобретения собственно знания (т.е. учитель занимает позицию носителя знаний, относительно независимую от его личностных, коммуникативных и эмоциональных качеств и особенностей).

Ольга Владимировна Карпичко – заместитель директора по УВР ГОУ «Центр образования № 118», г. Москва.

Досуговые мероприятия в работе классного руководителя

З.А. Александрова

Меняется время. Становятся иными требования к школе, ученикам и учителям, однако значение роли классного руководителя не снижается.

Сегодня он выполняет три взаимосвязанные функции: организует разнообразную деятельность в классе, заботится о развитии каждого ребёнка, помогает детям в решении возникших проблем. Если раньше воспитание, главным образом, связывалось с воздействием извне (1970–1980 гг.), то в настоящее время классный руководитель понимает воспитание как создание условий для развития внутреннего потенциала ребёнка. Соответственно приоритетной становится индивидуальная работа с детьми, затрагивающая основы физического и психического развития каждого ребёнка, и именно поэтому классный руководитель может говорить о расширении диапазона своей сегодняшней деятельности в школе. Это проявилось как следствие разрушения деятельности детских организаций, непрочности семейных связей, отчуждения детей и взрослых, а также того, что большинство детских внешкольных учреждений стали платными и для многих детей, особенно из малообеспеченных семей, они недоступны. Возникший вакуум в большинстве случаев может заполнить только работа классного руководителя. Он решает задачи в соответствии со спецификой возраста детей и сложившихся между ними взаимосвязей, строя отношения с каждым ребёнком с учётом его индивидуальных особенностей.

Главное в деятельности классного руководителя – содействие саморазвитию личности, реализация её творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты ребёнка, создание необходимых и

достаточных условий для активизации его усилий по решению собственных проблем, а также нравственное воспитание детей.

Нравственное воспитание подразумевает следующие компоненты:

а) целенаправленную работу по нравственному просвещению (уроки этики, нравственные беседы, индивидуальные консультации и т.д.);

б) актуализацию всех источников нравственного опыта школьников (это учебная, общественно полезная, внеклассная работа, отношения между учащимися в классе, детьми и родителями, учителем и учеником, учителем и родителями учеников, повседневный стиль и «тон» работы школы);

в) включение нравственных критериев при оценке всех без исключения видов деятельности и проявлений личности воспитанников;

г) оптимальное соотношение на разных этапах форм практической деятельности и нравственного просвещения с учётом пола учащихся.

В организации внеклассной работы с младшими школьниками большое значение имеет **развлекательно-познавательные (досуговые) мероприятия**, помогающие детям хорошо отдохнуть, сплотиться коллективно. Досуговые мероприятия имеют следующие **преимущества** по сравнению с другими видами школьной работы:

1. Общение с детьми может быть полилогичным, что предполагает обратную связь, даёт возможность педагогу наблюдать за реакцией учащихся.

2. В начальной школе дети чрезвычайно подражательны. Это позволяет классному руководителю в присутствии всего класса влиять на мнение, поведение отдельных учащихся, ведь высказанное одноклассниками суждение порой важнее учительского.

3. В ходе таких мероприятий возникают условия, которые способствуют улучшению результативности в работе с классом, а также создают естественную атмосферу общения. Развлекательно-познавательные мероприятия не должны быть назидательными.

При подготовке досугового мероприятия классный руководитель должен чётко следовать его **методике**

организации и алгоритму проведения:

- определить темы и задачи;
- назначить время и место проведения;
- разработать план подготовки и проведения;
- выявить ключевые моменты;
- выбрать участников для подготовки;
- распределить задания между участниками и группами;
- проанализировать результативность.

Для того чтобы досуговые мероприятия были интересны учащимся, ребятам нужно познакомить с их тематикой. Дети имеют право выбирать, в каком из них они хотят и будут участвовать.

Формы досуговых мероприятий могут быть самыми различными. Выбор формы зависит от возраста учащихся, уровня развития коллектива, особенностей класса.

В начальной школе можно использовать

- беседы (этическая, нравственная);
- дискуссии (в 4-м классе);
- встречи с интересными людьми;
- викторины по различным областям знаний;
- КВН;
- театрализации;
- читательские конференции.

Целесообразно включать в эти мероприятия задания и игры на развитие памяти, внимания и мышления, способствующие лучшему усвоению материала при обучении.

Предлагаю вашему вниманию пример проведения внеклассного мероприятия.

Литературный турнир по сказкам А.С. Пушкина с элементами подвижных игр

Цель: обобщить и расширить знания учащихся о творчестве А.С. Пушкина, выявить, насколько они знакомы со сказками великого русского поэта; формировать умения выразительно читать отрывки из сказок; воспитывать чувство дружбы, коллективизма и любви к русской поэзии; открыть артистические способности у детей.

I. Организационный момент.

До игры дети прочитали сказки А.С. Пушкина и сделали иллюстрации к некоторым из них. Дома нужно было по выбору детей выполнить инсценировку отрывка из любой сказки А.С. Пушкина в пантомиме.

Перед началом игры дети разбиваются на две команды и выбирают капитанов; команды называются «Золотой петушок» и «Золотая рыбка».

В игре используются конструкторы ЛЕГО, обручи с закреплёнными на них рисунками коршунов, кегли, мячи.

II. Ход занятия.

Ведущий:

Друзья Людмилы и Руслана!
На звуки вещего Баяна
Спешите к нам скорей сюда,
Где величавый дуб стоит
И лукоморье всех манит!
Где сам поэт великий Пушкин
Вас снова в сказки пригласит!

Сегодня мы совершим удивительное путешествие в страну сказок А.С. Пушкина:

1. «Сказка о рыбаке и рыбке»,
2. «Сказка о золотом петушке».
3. «Сказка о попе и о работнике его Балде».

4. «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях».

5. «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди».

Звучит музыка из оперы Н.А. Римского-Корсакова «Золотой петушок». Раскрывается доска, на которой размещены рисунки «У лукоморья дуб зелёный», «Золотая рыбка» и «Золотой петушок».

Ведущий: Наш литературный турнир мы начинаем с вопросов – разминки. За каждый правильный ответ команде даётся жетончик. И так будет на всех этапах игры.

Вопросы команде «Золотой петушок»:

1. Сколько лет жили старик со старухой у самого синего моря? (*30 лет и 3 года.*)

2. Какими словами извещал петушок царя Дадона, о том, что опасности возле его царства нет? (*«Кири-ку-ку, царствуй лёжа на боку».*)

3. Какими словами бранила старуха своего старика в «Сказка о рыбаке и рыбке»? (*«Дурачина ты, простофиля».*)

4. Откуда эти строки?

Ветер, ветер! Ты могуч,
Ты гоняешь стаи туч,
Ты волнуешь сине море,
Всюду веешь на просторе,
Не боишься никого,
Кроме бога одного.

(*«Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях».*)

5. Сколько раз закидывал старик невод в море? (*3 раза.*)

Вопросы команде «Золотая рыбка»:

1. С чем пришёл невод? (*Первый раз – с тиной, второй раз – с травой морскою, третий раз – с золотой рыбкой.*)

2. О каком времени года идёт речь в начале «Сказки о мёртвой царевне и о семи богатырях»? (*О зиме.*)

3. Какое приданое приготовил царь-отец молодой царевне в «Сказке о мёртвой царевне и о семи богатырях»? (*Семь торговых городов да сто сорок теремов.*)

4. Какое наказание придумала злая царица молодой царевне?

(*...Весть царевну в глушь лесную
И, связав её, живую
Под сосной оставить там
На съедение волкам.*)

5. Чем угрожала злая царица Чернавке? (*Рогаткой – палкой с развилкой, в которую заключали голову и руки провинившегося.*)

Ведущий: А теперь игра на развитие памяти (на доске) «Из одной ли они сказки?»

Вопросы команде «Золотой петушок»:

1. Царь Дадон и Шамаханская царица? (*Да.*)

2. Царевна Лебедь и семь богатырей? (*Нет.*)

3. Королевич Елисей и мёртвая царевна? (*Да.*)

Вопросы команде «Золотая рыбка»:

1. Князь Гвидон и злая мачеха? (*Нет.*)

2. Попадья и золотая рыбка? (*Нет.*)

3. Царь Салтан и тридцать три богатыря? (*Да.*)

Участники команд отвечают на вопросы, записанные на доске, и получают жетоны.

Ведущий:

Только в сказках золотые
Лишь бывают петухи.
А у нас здесь есть лихие,
Удалые, озорные
Петухи – озорники!

Сейчас, ребята, мы проведём подвижную игру «Бой петухов».

Из каждой команды приглашаются по одному участнику, которые встают в круг, образованный расставленными кеглями. Прыгая на одной ноге и держа руки за спиной сцеплёнными, участники игры пытаются выбить противника из круга. Побеждает та команда, которая больше всех выбила из круга участников другой команды.

Ведущий: Пока шёл «Бой петухов», мы получили два письма от царя Дадона. Ему надоело царствовать лёжа на боку, и решил он своим потренировать. Шлёт вам свои вопросы, да не простые, а мудрёные (достаёт лист из первого конверта и читает вопрос команде «Золотой петушок»):

...В дорогой собольей душегрейке,
Парчовая на маковке кичка,
Жемчуги огрузили шею,
На руках золотые перстни,
На ногах красные сапожки.

Узнаёте, кто это и из какой сказки?

Учащиеся: Старуха из «Сказки о рыбаке и рыбке».

Ведущий: А теперь вопрос команде «Золотая рыбка» (достаёт листок из второго конверта и читает):

...Оно

Соку спелого полно,
Так свежо и так душисто,
Так румяно-золотисто,
Будто мёдом налилось!
Видны семечки насквозь...

О каком фрукте идёт речь и из какой он сказки?

Учащиеся: Это яблоко из «Сказки о мёртвой царевне и о семи богатырях».

Ведущий: Молодцы, справились с заданием. А теперь вспомните, каким метким стрелком был Гвидон, ведь он спас царевну Лебедь от злого коршу-

на. Интересно посмотреть, какие вы стрелки. Проведём конкурс «Меткий стрелок».

В обручах, установленных на стульях, закреплены рисунки коршунов. Каждый участник команды должен шариком попасть в этот обруч с определённого расстояния. Побеждает та команда, у которой больше всех попаданий.

Ведущий: Молодцы, ребята! Продолжим наш турнир.

Вот попался мне листок,
А на нём – обрывки строк.
Вспомнить их мне помогите,
Вы стихи восстановите!

Игра на развитие памяти.

Листок команде «Золотой петушок»:

Ветер по морю ... (*гуляет*)
И кораблик ... (*подгоняет*)
Он бежит себе ... (*в волнах*)
На раздутых ... (*парусах*).

Учащиеся: «Сказка о царе Салтане...».

Листок команде «Золотая рыбка»:

Царь с царицею ... (*простился*)
И в дорогу ... (*снарядился*),
И царица ... (*у окна*)
Стала ждать ... (*его одна*).

Учащиеся: «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях».

Ведущий: Молодцы! А теперь каждая команда показывает домашнее задание: отрывок из любой сказки в пантомиме, противоположная команда должна его отгадать.

Команды показывают свои домашние заготовки.

Ведущий: А теперь конкурс капитанов.

На листах, вырезанных в виде рыбок и петушков, с обратной стороны написаны вопросы. Капитаны берут по очереди листы и отвечают.

Вопросы капитану команды «Золотой петушок»:

1. С каких слов начинается «Сказка о попе и о работнике его Балде»? (*«Жил-был поп, толокенный лоб».*)

2. Назовите верного сторожа царя Дадона. (*Петушок.*)

3. Кем хотела стать старуха? (*Столбовой дворянкой, вольною царицей, владычицей морскою.*)

Вопросы капитану команды «Золотая рыбка»:

1. В кого превращался князь Гвидон, когда летал в царство Салтана? (*В комара, муху, шмеля.*)

2. Каким ремеслом занимались старик со старухой, живя в своей землянке? (*Старик ловил неводом рыбу, старуха пряла свою пряжу.*)

3. В какой сказке царица умерла от радости? (*«Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях».*)

Капитаны получают свои последние жетоны. Подводятся итоги и награждаются победители.

III. Заключение.

Ведущий: Когда вы были маленькими, вам читали сказки А.С. Пушкина. Сейчас вы читаете их самостоятельно, а пройдут годы, и вы прочитаете их своим внукам, открыв для себя что-то новое. И так будет бесконечно. Пушкин останется с вами на всю жизнь!

К нам приходят пушкинские
сказки,

Яркие и добрые, как сны.
Сыплются слова, слова-алмазы
На вечерний бархат тишины.
Шелестят волшебные страницы,
Всё скорей нам хочется узнать.
Вздрагивают детские ресницы,
Верят в чудо детские глаза!
Даже если мы уже не дети,
В тридцать, сорок

или шестьдесят,
Убегаем мы с игрою в детство,
Убегаем к Пушкину опять!
Убегаем в буйство свежих

красок,
В торжество добра
над тёмным злом,
Убегаем в Пушкинские сказки,
Чтоб добрей и лучше стать потом!

На этом наше занятие закончено.
Спасибо всем! До свидания!

Зоя Александровна Александрова – воспитатель группы продлённого дня ГОУ «Центр образования № 118», г. Москва.

Сюжетный тренинг для пятиклассников

Ю.М. Кузнецова

Переход в 5-й класс – событие для ребёнка драматическое, с резким сломом устоявшихся схем поведения. От пятиклассника требуется более высокий уровень произвольности поведения в плане управления собственной деятельностью, познавательными и эмоциональными процессами, развития навыков конструктивного общения со взрослыми и сверстниками. В нашем Центре образования проблеме адаптации к обучению в основной школе уделяется пристальное внимание и одной из форм поддержки стал специальный психологический тренинг, проводимый с пятиклассниками в течение всего учебного года.

Предварительно осуществляется диагностическое обследование школьников. Согласно критериям «трудности», выделенным А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [3], нередко для 5-го класса характерно следующее сочетание проблем: недостаточная эффективность учебной и внеучебной деятельности; наличие очагов конфликтных взаимоотношений и неблагоприятных эмоциональных проявлений; низкий статус нормативности поведения в иерархии групповых ценностей; осложнённые отношения между классом и педагогами. Такие особенности являются серьёзными препятствиями для адаптации к основной школе, затрудняют взаимодействие с учащимися и в конечном итоге отрицательно сказываются на обучении.

В соответствии с выделенными особенностями была разработана программа коррекционно-развивающих тренинговых занятий, направленная на достижение следующих целей:

- повышение коммуникативной компетентности учащихся;

- развитие навыков социального принятия и поддержки;
- устранение физической и эмоциональной усталости;
- направление агрессивных импульсов в социально приемлемую форму;
- повышение уровня сплочённости группы;
- формирование устойчивого, поддерживающего конструктивную направленность ядра коллектива.

Занятия проводятся с интервалом в неделю в течение одного урока каждое. При их планировании предусматривалось, что формой проведения станет игровая. Такой выбор полностью соответствует основным психологическим особенностям детей данного возраста. Так, авторы руководства «Игра в тренинге» отмечают: «Дети и подростки проявляют активность в большей степени именно в игровой деятельности, потому как усвоение многих нравственных норм, правил, ценностей происходит с помощью косвенного воспитательного воздействия, которое оказывает игра (правила игры, поведение других участников в игре, окружающие условия, мнение товарищей и друзей и т.п.), а не путём прямых назиданий взрослых. Несмотря на то что учителя и родители... отвергают игру как вид активности подростков, оказывается, что игра в школьном возрасте остаётся ведущей формой жизнедеятельности. При этом меняется её содержание: в подростковой игре "отрабатываются" не формы поведения, а отношения, чувства, переживания, риск и борьба реальной жизни» [2]. Игра позволяет «попасть в другой мир, выбрать там себе роль и прожить другую жизнь, отличную от реальной... отреагировать на агрессию, выплеснуть гнев и обиду, пережить страх» [4].

Развивающий и коррекционный потенциал игровых приёмов реализуется при возникновении следующих эффектов:

- признака добровольности, свободы, которая сопровождается «зачарованностью» игрой и поэтому дополняется признаком «связанности» участников;

– признака неординарности, не-обычности, возможности отойти от реалий существующего мира, благодаря чему возникает возможность приобретения нового опыта и активизации потенциальных, «спящих» возможностей;

– признака включённости – подчиняясь игровым правилам, ребёнок освобождается от необходимости выполнения существующих или провозглашаемых в социуме норм;

– переключение на специфические игровые правила позволяет ребёнку исследовать собственное отношение к социальным нормам, получать опыт их игрового нарушения и игровых последствий такого нарушения [2].

Однако совершенно неожиданно при попытке построить занятия как игровые я столкнулась с тем, что некоторые дети не хотят играть! Причём не принимают игровые цели, роли, не выдерживают правила и поэтому лишены возможности быть «зачарованными» игрой именно те «проблемные» дети, которые в первую очередь и нуждаются в развитии навыков социального взаимодействия и коррекции эмоционального состояния. Казалось бы, игра среди школьных будней должна привлекать детей, испытывающих сложности адаптации в основной школе. В реальности же часть ребят оказывается неспособной вовлечься в игровые отношения, так как они обусловлены наличием правил и ролей, которые нужно внимательно выслушать, запомнить и соблюдать в течение некоторого времени. Недоступным для них оказывается такой важный компонент тренинга, как рефлексия, для которой необходимо систематическое самонаблюдение в процессе игры и умение рассказывать о своих состояниях. Для всех перечисленных действий требуется определённый уровень развития внутреннего плана действия и произвольности. Достаточно для игровых тренинговых упражнений уровень, как правило, достигается уже в дошкольном возрасте, поэтому встретить не одного, а нескольких пятиклассников, не способных к игре, было поистине удивительно.

На самом ли деле причина отказа от игры заключалась в несформированности внутреннего плана действий, в неумении строить собственное поведение с заданными извне условиями, не просто подчиняясь им, но опираясь на правила, принимая собственное решение? Для того чтобы в этом убедиться, на одном из занятий я предложила детям выбирать: или мы продолжаем играть, или они получают возможность в течение наших встреч заниматься подготовкой домашних заданий. Выбор «проблемных» детей был однозначным: готовим уроки! Рассевшись за расставленные в привычном порядке парты, разложив на них школьные принадлежности, учебники и тетради, эти дети испытали облегчение, так как чёткая и усвоенная ими структура поведения больше не нарушалась необходимостью участвовать в деятельности с неизвестным результатом.

Таким образом, выяснив, что часть детей, нуждающихся в коррекционной и развивающей психологической помощи, оказывается вне зоны воздействия игровых методов, я столкнулась с проблемой, описания которой не обнаружила в специальной литературе. Я поняла, что в данном случае необходимы занятия с общей, «рамочной» структурой, которые дадут толчок к участию в конкретных игровых ситуациях, психологически более безопасных, станут дополнительным мотивирующим фактором и позволят смелее освобождаться от стереотипов общения со сверстниками и со взрослыми, подключать (или формировать) творческий потенциал ребёнка. Такие параметры были созданы благодаря введению общего для двадцати тренинговых занятий сюжета – **разыгрывания событий морского кругосветного путешествия**. На каждом занятии дети оказывались в уже знакомой ситуации, воспоминания о прошлых встречах стали нанизываться на этот общий стержень, появилось ощущение предсказуемости развития событий, собственной уверенности.

Одним из преимуществ описываемой формы тренинга стало оправданное сюжетом введение должности капитана корабля, причём им на

протяжении одного занятия мог стать ребёнок, выигравший соревнование, сюжетно вводящее в сегодняшнюю игру. Капитан отдаёт распоряжения (например, выделить из группы команду для выполнения особого задания или разделить группу на подгруппы), отвечает за порядок на корабле, а в завершение встречи награждает отличившихся участников, «героев», символическими призами. Чтобы капитаном мог побывать каждый, я варьировала не только содержание, но и сам характер соревнования. Например, при отправке корабля в далёкое плавание и проверке его обороноспособности капитаном стал тот, кто сумел дальше всех бросить воздушный шарик. А перед прибытием в Государство Рыцарей ребята соревновались, кто больше вспомнит «рыцарских» (т.е. имеющих отношение к той эпохе) слов. Капитан получает запечатанный свиток с маршрутом сегодняшнего путешествия, торжественно вскрывает его, знакомит с ним группу и следит за соблюдением всех правил. Капитану вручается знак отличия – подобие ордена, который прикрепляется ему на грудь и символизирует его особый статус на протяжении занятия.

Перед отправкой в кругосветное путешествие группа дала название своему кораблю. Каждый участник плавания «собрал сундучок», куда поместил наиболее нужные, по его мнению, предметы, нарисовав их. «Сундучки» были расположены на листе с названием корабля, прикреплённом к стене, и каждый владелец мог видеть своё имущество на всех последующих занятиях. Кроме того, все сделали по пять изображений того необычного или привлекательного, что можно открыть или приобрести в кругосветном путешествии. Эти рисунки стали нашим фондом наград, которыми после каждого занятия капитан наделял участников, обосновывая свои награды объяснением, какой вклад внёс именно этот участник в сегодняшнюю игру. Для того чтобы избежать субъективности при награждении, «призы» были помещены в коробку, из которой их извлекали не глядя, полагаясь на судьбу. Награды «складывались в сундуч-

ки», т.е. скотчем приклеивались к ним. Если награды очень сильно расходились с желаемым (например, мальчики были не в восторге, получив в качестве приза лак для ногтей), их можно было, договорившись, обменивать на награду, полученную кем-то из группы. Благодаря этому мотиву «приобретения» возникла не только дополнительная мотивация участия в том, что происходит в группе, но и чувство своеобразной укоренённости в игре: накопление нарисованных «наград» материализовалось в опыт участия в тренинге.

Для соблюдения сквозного характера сюжета карта путешествия изображалась постепенно. На первом занятии капитан получил распечатку предстоящего маршрута и группа на листе ватмана обозначила основные пункты посещения: Остров Динозавров, Город Зеркал, Государство Рыцарей, Земля Танцующих Драконов и др. Затем, по мере необходимости, карта, висящая рядом с нагруженным нашими богатствами кораблём, уточнялась. Так, например, оказалось, что для участия в рыцарских турнирах надо не просто попасть в Государство Рыцарей, но предварительно побывать в Городе Двух Башен. При этом две подгруппы соревновались, чья башня, построенная из 20 листов картона с помощью скотча, будет выше. Затем следует обязательно посетить в этом городе Квартал Оружейных Мастеров, где из пластиковых бутылок и одноразовых тарелок каждый рыцарь сделает себе меч и щит. Щит, кроме того, должен быть украшен собственным гербом, поэтому ещё нужно заглянуть во Дворец Герольдов, где можно получить заготовки и ознакомиться с правилами составления гербов – выбором цвета и символов. Поэтому в первоначальное схематическое изображение Государства Рыцарей были внесены соответствующие детали, которые помогли зафиксировать полученные впечатления. Время от времени мы по карте отслеживали уже пройденный маршрут, вспоминали наиболее яркие происшествия и планировали, куда ещё предстоит попасть.

Использование внешних стимулов – классический приём, позволяющий

корректировать дефекты произвольности познавательной сферы. В данном случае этот приём удалось вплести непосредственно в «рамочный» сюжет тренинговых занятий.

Итак, основные пункты путешествия определяются заранее и фиксируются с помощью карты. Эти пункты могут соответствовать уже традиционным тренинговым упражнениям, но включённым в «рамочный» сюжет. Например, в Городе Зеркал участникам тренинга предстоит, разбившись на пары, выполнить классическое упражнение по зеркализации пантомимики партнёра. При этом ребята слышат историю о волшебной стране, населённой живыми Зеркалами. Одна половина группы становится этими необычными существами, а другая – сошедшими на берег путешественниками. Оказывается, что Зеркала стремятся стать настоящими людьми, для чего пользуются чарами, и поэтому по сигналу ведущего партнёры в парах меняются ролями – теперь путешественники могут лишь отражать движения и мимику. Однако это колдовство длится только до заката солнца, и вернувшиеся в своё первоначальное состояние путешественники спешат покинуть опасный берег. После упражнения участники делятся впечатлениями, обсуждают, в частности, вопрос ведущего о том, кем им больше понравилось быть: человеком или зеркалом. Интересно, что обсуждение данного упражнения может иметь и диагностическое значение: по моим наблюдениям, дети с проблемами в формировании идентичности предпочитают «зеркальную жизнь», их не тяготит, а привлекает отказ от самостоятельности.

При разработке темы посещения Острова Динозавров я также использовала «готовое» игровое упражнение, описанное в руководстве О.П. Горбушиной [1]. В нашем тренинге капитан, справившись с соответствующим пунктом выданного ему маршрута, объявляет: «Мы приплыли на Остров Динозавров, и пока находимся на этой земле, все становятся динозаврами». Каждый участник демонстрирует страшного динозавра, показывая его лицом, телом, голосом. Потом динозавры

пугают друг друга. Можно выбрать путём голосования самого страшного или самого смешного динозавра. Давая команду покинуть Остров Динозавров, капитан «расколдовывает» группу.

Другая часть игровых упражнений может вырабатываться ведущим самостоятельно с учётом требований развития сюжета. Например, выборы капитана при посещении того же Города Зеркал происходило в форме соревнования в скорости «перевёртывания» слов. Сначала мы вспомнили историю про Королевство Кривых Зеркал и имена тамошних жителей (Яло, Гурд, Йагупоп и т.п.). Затем потренировались, написав на доске общими усилиями «зеркальные» формы для слов *уж*, *жук*, *червяк*; потом – «перевернув» собственные имена. После этого на скорость нужно было правильно на своём листочке написать наоборот слово *зеркало*. Тот, кто первым произнёс «олакрез», становился капитаном, на которого можно было положиться в Городе Зеркал.

Ещё одна словесная игра была придумана для посещения Земли Танцующих Драконов. Мудрые драконы, говорящие на своем языке, общаются с людьми с помощью переводчиков. Поэтому прежде чем встретиться с драконами, мы посетили Деревню Хитрых Переводчиков и научились «переводить» привычную речь на драконий язык. На этот раз принцип переворачивания работает не на уровне букв, а на уровне смысла слов: верх – низ, девочка – мальчик, завтра – вчера, братья – отдавать. В качестве образца приводится «перевод» фразы «Посадил дед репку, выросла репка большая-пребольшая», который выглядит приблизительно так: «Выкопала бабушка ананас, стал он маленький-премаленький». После этого участники делятся на подгруппы, каждая из которых «переводит» на драконий язык фразу, всем заведомо известную, а затем предлагает произвести обратный перевод.

Для усиления эффекта «отлёта» от привычной реальности, позволяющего вовлекать в игру детей с проблемами формирования внутреннего плана действия, можно применять весь до-

ступный арсенал средств: фото- и видеоматериалы, музыкальное сопровождение, детали костюмировки, муляжи объектов, способствующих развитию сюжета и т.д. Например, однажды мы попадаем на Остров Любоедов. Сначала видим ролик с зарисовкой из жизни экзотически выглядящих жителей какой-то далёкой тропической страны. На протяжении всей игры звучит своеобразная этническая музыка. Капитан назначает вождя любоедов, который выбирает себе помощника; они получают дубинки (пластиковые бутылки) и атрибуты своего племени – ожерелья (можно использовать связанные в кольца куски обычной бельевой верёвки, на которую нанизаны разноцветные прищепки – погуще у вождя, поменьше – у помощника). Картонный объёмный макет изображает костёр, на котором будут жарить пленников. Ведущий объясняет обычаи племени: это любоеды, и они захватили врасплох наших путешественников со всеми вытекающими отсюда для них последствиями. Остаться в живых может пленник, который в течение одной минуты без остановки произнесёт связный текст. Если условие выполнено, пленника освобождают. Группа может помогать говорящему, подсказывая сюжет и слова. Если пленника «съедают», он превращается в привидение и имеет право пугать остальных участников игры (и получить от капитана в конце за «хорошее пугание» награду). В заключение оставшиеся в живых путешественники присоединяются к племени и все вместе импровизируют пляску вокруг костра.

Кстати говоря, я столкнулась с тем, что подобные игровые сюжеты вызывают настороженность у взрослых – учителей и родителей, которые опасаются, что позволение быть агрессивным по ходу игры «растормаживает» запреты и провоцирует всплеск неконтролируемой агрессии. Однако возможность отреагировать на агрессивные импульсы в безопасной для себя и окружающих форме – важная функция тренинговых занятий. Специалисты отмечают: злость – нормальная и необходимая каждому человеку эмоция, и задача вос-

питания заключается не в том, чтобы заставить подавлять её; важно помочь ребёнку разрядить агрессивные эмоции доступными способами, например, через игры или специальные упражнения [4]. Имея опыт безопасной разрядки, а кроме того, осмеяния собственной агрессивности, для чего в игру вводятся комические элементы, ребёнок обучается контролю и управлению собственными разрушительными импульсами, что несомненно ценно.

Как показал опыт использования сюжетного тренинга, такая форма способствует более эффективному формированию мотивации участия в занятиях, обеспечивает необходимые условия для развития внутреннего плана действия и произвольности у детей, испытывающих проблемы в данной сфере. Конкретный план тренинговых занятий (как, впрочем, и сам «рамочный» сюжет) может выбираться в соответствии с возможностями и предпочтениями ведущего, а также имеющимися на определённый момент достижениями в реализации поставленных целей.

Литература

1. Горбушина, О.П. Психологический тренинг : Секреты проведения / О.П. Горбушина. – СПб. : Питер, 2007.
2. Леванова, Е.А. Игра в тренинге : Возможности игрового взаимодействия / Е.А. Леванова [и др.]. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008.
3. Микляева, А.В. «Трудный класс» : диагностическая и коррекционная работа / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2007.
4. Сакович, Н.А. Игры в тигры : сб. игр для работы с агрессивными детьми и подростками / Н.А. Сакович. – СПб. : Речь, 2007.

Юлия Михайловна Кузнецова – канд. психол. наук, психолог ГОУ «Центр образования № 118», г. Москва.

Забота о здоровье детей

М.В. Шорина

Современная школа ставит перед собой задачу воспитать в ребёнке не только желание овладевать знаниями, но и умение адекватно оценивать свои поступки и поступки своих одноклассников, грамотно выстраивать взаимоотношения со своими сверстниками и со взрослыми людьми. За годы учёбы в школе ученик должен не только получить достаточный объём современных знаний, стать интеллектуальным человеком, но и адаптироваться к дальнейшей жизни в демократичном обществе, где сможет реализовать свои жизненные планы, соблюдая закон и порядок.

Эту, по сути, очень объёмную, непростую задачу можно выполнить при наличии сильного, грамотного, современного мыслящего педагогического коллектива и активного внедрения в школьную жизнь здоровьесберегающих технологий.

Никто не сомневается, что именно сохранённое здоровье позволяет человеку быть свободным и успешным. А здоровье ребёнка бесценно.

Несколько лет назад мы провели анализ заболеваемости учащихся, пришедших в 1-й класс Центра образования № 118, и выявили, что к 1-й группе здоровья (здоровые дети) относится 17,5%, ко 2-й группе (дети с незначительными отклонениями в состоянии здоровья) – 50%, а к 3-й (дети со значительными отклонениями в состоянии здоровья) – 12,5% детей.

Опираясь на вышеизложенные статистические данные, мы поняли, что строить здоровьесберегающие технологии школа должна начинать с дошкольников, ведь для профилактики соматических заболеваний немаловажную роль играет сохранение психологического статуса ребёнка, его адаптация к новым условиям среды и общества.

В возрастном развитии ребёнок проходит ряд ступеней социализации со множеством факторов, оказывающих новые и порой нелёгкие воздействия на организм.

Первый класс школы – один из наиболее существенных критических периодов в жизни детей. Для многих это эмоционально-стрессовая ситуация. Маленький ребёнок попадает в незнакомый коллектив, к незнакомому педагогу, изменяется его привычный режим, становится непривычно длительным ограничение двигательной активности, появляются новые обязанности и, безусловно, самое трудное – нет ежеминутного внимания родителей.

Не всегда адаптация к таким новым условиям проходит бесследно. Подчас дети начинают чаще болеть простудными заболеваниями, их нервно-психический статус становится лабильным.

Чтобы сгладить эту ситуацию, мы пришли к выводу о необходимости подготовки ребёнка к школе на ранних этапах его развития. С 2,5 лет дети посещают малогрупповые занятия в Центре образования № 118, проводимые с учётом их физиологического развития, готовности мозга к восприятию знаний. Организм ребёнка постепенно приучается к игре и образовательному процессу в коллективе, привыкает к педагогу как к личности, уважаемой его родителями, а значит не вызывающей эмоционально-стрессовых ситуаций.

У таких детей, пришедших затем в 1-й класс, мы не наблюдаем резкого изменения в поведении. Не возникает обычных для периода адаптации агрессии, заторможенности, негативизма, чрезмерной застенчивости, раздражительности, невротических реакций. Следовательно, нет провоцирующих моментов для дальнейшего проявления синдрома минимальных мозговых дисфункций, так часто встречающихся теперь у школьников.

Успехи в дошкольной психоэмоциональной адаптации облегчают включение первоклассников в здоровьесберегающую программу нашего Центра, имеющую два направления:

- 1) образовательное;
- 2) создание здоровьесберегающей среды.

В центре внимания наших здоровьесберегающих технологий находится ученик, вокруг которого в непрерывной взаимосвязанной цепочке находятся классный руководитель, педагоги, родители, медицинские работники, психологи и другие службы.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии Центра образования состоят из трёх звеньев:

- 1) педагогического,
- 2) медицинского,
- 3) психологического.

Медицинское звено включает в себя:

- 1) мониторинг здоровья по результатам диспансеризации;
- 2) скрининг-диагностику по результатам анкетирования родителей школьников;

3) антропометрию всех учащихся;

4) организацию рационального питания;

5) контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм;

6) контроль температурного режима в классах;

7) контроль режима проветривания;

8) регулярную проверку учащихся на выявление заболеваемости педикулёзом;

9) врачебно-педагогические наблюдения на уроках физкультуры;

10) программу уроков физкультуры с элементами лечебной гимнастики для профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата;

11) проведение физкультминутки на уроках;

12) бактерицидное обеззараживание воздуха в период повышенной заболеваемости ОРЗ;

13) применение оксолиновой мази в период повышенной заболеваемости ОРЗ;

14) фитотерапию с профилактической целью для детей, страдающих хроническими болезнями;

15) проведение занятий лечебной гимнастикой для детей из специальной и подготовительной группы по физкультуре;

16) участие медицинских работников в родительских собраниях;

17) участие медицинских работников в классных часах;

18) регулярные беседы с учениками о здоровом образе жизни;

19) санитарно-просветительскую работу в виде наглядных пособий.

Остановимся на некоторых аспектах несколько подробнее.

Может возникнуть вопрос, для чего используется скрининг-диагностика, когда дети осмотрены в поликлинике и для них уже определены и группа здоровья, и группа по физкультуре. Мы убеждены, что скрининг-опрос позволяет расширить рамки понятия о здоровье ребёнка.

Медицинская карта предоставляет сведения об уже состоявшейся болезни, о диагнозе. А скрининг-анализ позволяет предвидеть развитие болезни либо её возникновение по незначительным признакам-предвестникам.

Приведём сравнительную таблицу заболеваемости учащихся 1-х классов (в абсолютных процентах).

Заинтересованные органы и системы по данным медицинских карт и по данным скрининга

Гастроэнтерология	10,3	30,8
Неврология	5,1	48,7
Отоларингология	2,6	28,2
Аллергология	5,1	28,2

Параллельно с диагностикой медицинские работники в начале учебного года проводят антропометрию всех школьников.

Далее, основываясь на полученных данных, врач школы разрабатывает практически индивидуальный план здоровья каждого ученика, в который входит:

1) определение размеров мебели и её месторасположение;

2) профилактические мероприятия простудных заболеваний при помощи обеззараживания воздуха помещений, регулярного проветривания классов, использования индивидуальных средств (оксолиновая мазь, чесночный отвар);

3) организация проведения на уроках учителем физкультминутки под руководством врача;

4) фитотерапия;

5) оксигенотерапия;

6) лечебная физкультура.

В силу того что 40% учеников страдают патологией опорно-двигательного аппарата, мы серьёзно относимся к организации рабочего места каждого ребёнка.

После проведения антропометрических измерений врач выдаёт классному руководителю таблицу с индивидуальным цветовым обозначением мебели, и сразу устанавливается высота парт и стульев (с соответствующей их маркировкой).

Следующий этап – анализ составленного расписания занятий. В нашем Центре образования в расписание обязательно включены динамические уроки, являющиеся в том числе профилактикой гиподинамии ученика. Помимо этого, психологическая служба отмечает в расписании уроки с повышенной нагрузкой, что позволяет врачу подобрать специальные комплексы физкультминуток, проводимых на уроках.

Мы убедились, что грамотно подобранные физкультминутки не занимают много времени, в нашем случае это от 50 секунд до 1,5 минуты максимум. Используем, в основном, упражнения, направленные на снятие утомления, улучшение мозгового кровообращения, профилактики нарушения зрения и упражнения для снятия напряжения с мелких мышц кисти на уроках письма в начальной школе.

Изначально врач, подобрав и распределив комплексы физкультминуток согласно нагрузочному фону и интенсивности урока, проводит для педагогического коллектива курс обучения. В последующем медицинские работники посещают занятия, контролируя проведение упражнений и корректируя их. Одновременно врач имеет возможность наблюдать за правильностью осанки детей в течение всего урока, затем проводит индивидуальную работу с учеником по исправлению его позы за партой.

В программу уроков физкультуры, по рекомендации врача, введены элементы лечебной гимнастики для исправления и профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата.

Для учеников, имеющих хронические заболевания и для детей, временно освобождённых от уроков физкультуры после перенесённых

простудных заболеваний, организованы группы лечебной физкультуры.

Программа занятий ЛФК в Центре образования рассчитана на 2 года.

В первый год – коррекция уже имеющихся отклонений в состоянии здоровья при помощи психофизической тренировки, в которую входит:

1) обучение правильному дыханию;

2) обучение элементам самомассажа;

3) выполнение коррекционно-физических упражнений в образно-игровой форме.

Во второй год – непосредственное занятие лечебной гимнастикой согласно нозологическим формам.

На уроках физкультуры и занятиях ЛФК 1–2 раза в учебную четверть проводятся врачебно-педагогические наблюдения, определяющие адекватность нагрузки и время восстановления физических сил. Проверяются пульс, частота дыхания, артериальное давление, учитывается состояние самочувствия и внешние признаки утомления. Данные заносятся в журнал.

Не сразу, но мы пришли к необходимости использования фитотерапии в медицинской программе здоровьесберегающих технологий. Начинали осторожно, буквально с нескольких человек, остро нуждающихся, по мнению врача, в лечении и профилактике аллергических дерматитов, желудочно-кишечных и бронхо-лёгочных заболеваний. Понимая не только пользу, но и возможные проблемы траволечения, применяли сначала не травяные сборы, а отвар одного растения, затем постепенно добавляли в него новые компоненты и расширяли его до сбора. Таким образом, мы имели возможность выявить индивидуальную реакцию организма ребёнка на каждую составляющую лечебного чая.

Постепенно группа детей, получающих фиточай, расширялась, в том числе и из-за просьб родителей учеников. А это, безусловно, говорит об эффективности наших мероприятий. К примеру, у учащегося среднего звена Олега Л. не только улучшилось состояние кожных покровов, но на фоне фитотерапии расширилась его

диета; ученица Маша П. до курса тра-
вмечения в осенний период пропу-
тила 1,5 месяца занятий в связи с
приступом бронхиальной астмы, а
весной, после всех мероприятий,
приступный период длился менее 3
недель.

Профилактические мероприятия,
проводимые в рамках здоровьесбере-
гающих технологий в период повы-
шенной заболеваемости ОРЗ, включа-
ют ежедневное использование оксо-
линовой мази каждым ребёнком,
ежедневное обеззараживание воздуха
с помощью кварцевой лампы, особый
режим проветривания помещений,
кислородотерапию, а также беседы с
родителями школьников о приме-
нении профилактических средств в до-
машних условиях. Это позволило нам
снизить заболеваемость простудами
и, соответственно, увеличить в каран-
тинный период посещаемость уча-
щихся начальной школы на 20%.

В здоровьесберегающих техноло-
гиях предусмотрен контроль за пита-
нием, ведь дети большую часть дня
проводят в школе. Мы уделяем это-
му вопросу значительное внимание,
работаем не только с комбинатом
питания, анализируя рациональ-
ность и соблюдение составленного
меню, но и с самими учащимися,
учитывая их вкусовые привязанно-
сти. Медицинские работники не фор-
мально присутствуют во время каж-
дого завтрака и обеда, а беседуют с
детьми о гигиене питания, пользе то-
го или иного продукта. Кроме того, в
столовой уже стал традиционным
конкурс «Правильное питание»,
проводимый по трём номинациям:
«Самый воспитанный коллектив»,
«Коллектив с лучшим аппетитом» и
«Самый чистый стол». По результа-
там конкурса каждое полугодие ре-
бята получают небольшие призы и
с удовольствием принимают в этой
игре участие. Мы, взрослые, видим,
что через два месяца после начала
учебного года дети привыкают к ка-
шам, творожным запеканкам, супам
и компотам. А как они стараются
объяснить друг другу, почему надо
правильно питаться!

В этом конкурсе достигаются сразу
две цели: формирование мотива-
ции рационального питания и

умение самостоятельно принимать
решения единым коллективом.

Знаете, как приятно в первый день
после длительных зимних каникул
услышать детские слова: «Как мы
соскучились по вкусной пище!».

По данным Центра государствен-
ного санитарно-эпидемического надзо-
ра в Москве, несмотря на удовлетво-
рительное качество питьевого водо-
снабжения, вода нередко не соот-
ветствует нормативам по качеству и
безопасности. Кроме того, содержа-
ние фтора, йода, кальция, селена и
других микронутриентов также пре-
вышает потребности в них человека.
Вместе с тем питьевая вода является
жизненно важным продуктом, поэто-
му школьное питание в Центре обра-
зования дополняется организацией
питьевого режима. Бутилированная
вода, разрешённая к применению
Роспотребнадзором для детского пи-
тания, находится в каждом классе.

И последнее, чем хочу поделиться,
это нашим опытом по профилактике
педикулёза. В последнее время обста-
новка с этим заболеванием в Москве
вызывает определённую тревогу. Мы
осматриваем детей чаще, чем реко-
мендует СанПиН, – не четыре раза в
год, а два раза в месяц. Дети после
длительного отсутствия на занятиях
в справке от врача обязательно долж-
ны иметь запись об отсутствии педи-
кулёза. Если данной записи нет, уче-
ник в обязательном порядке до нача-
ла занятий осматривается врачом
школы. Несколько лет назад мы при-
обрили парогенератор, и каждые ка-
никилы с его помощью проводим
уборку помещений и обработку мяг-
ких игрушек, благодаря чему в на-
шем Центре пока не отмечалось вспы-
шек коварной болезни.

Мы уверены, что врач школы –
друг детям и помощник учителям.
Только в ежедневном общении можно
больше узнать о ребёнке, научить его
правилам гигиены, здорового образа
жизни, показать на личном примере,
как это легко.

Недавно, на одном из совещаний, я
услышала от заслуженного медицин-
ского работника фразу: «Не преуве-
личивайте значение здоровьесберега-
ющих технологий, вы не сможете вы-
лечить этих детей, существуют ещё

законы социума». Наверное, в чём-то этот доктор прав, здоровьесберегающие технологии не панацея. Однако наш опыт говорит, что за 4 года их применения процентное соотношение детей, относящихся ко 2-й группе здоровья, имеет тенденцию к постоянному росту (70,6% в 2005/2006 учебном году и 82,7% в 2008/2009-м), причём за счёт уменьшения количества детей из 3-й группы.

Нозологические формы:

Наблюдение врача	2005–2006 год	2006–2007 год	2007–2008 год
Ортопед	57,8%	53,6%	46,9%
Невролог	8,6%	8%	7,75%
Гастроэнтеролог	5,5%	5,4%	5,0%
Аллерголог- иммунолог	4,7%	4,4%	4,2%

Пропуски занятий, связанные с остро-респираторными заболеваниями: в 2007/2008 учебном году на одного ребёнка приходилось 8,5 дней

пропусков, в 2008/2009 учебном году – 7,6 дней.

Пусть скромны эти результаты в глобальных измерениях, но, если взять каждого ученика отдельно, можно увидеть, что у него стало меньше проблем со здоровьем, а значит, он способен получить больше знаний и возможностей для достижения намеченных целей. Никто не сумеет оспорить тот факт, что только здоровый человек может быть по-настоящему успешным, и внедрение и реализация школьных здоровьесберегающих технологий этому способствуют.

Марина Вячеславовна Шорина – заслуженный врач, руководитель структурного подразделения ГОУ «Центр образования № 118», г. Москва.



В составе комплекта Образовательной системы «Школа 2100»
выпущены новые учебники

«Физическая культура»

Авторы Б.Б. Егоров, Ю.Е. Пересадина
издательство «Баласс»

Учебники

- ♦ соответствуют требованиям ФГОС
- ♦ имеют в своём содержании 4 части-модуля: «Ты и физкультура», «Я сам», «Ты – чемпион», «Ты и спорт»
- ♦ ориентированы на коллективную и индивидуальную работу учащихся и выполнение проектов совместно со взрослыми

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Аксиологический подход к литературному образованию*

Н.П. Терентьева



Аксиологический подход – один из актуальных в современной педагогике. Статья посвящена поиску аксиологических оснований литературного образования. Автор анализирует аксиологические аспекты преподавания литературы в школе и обосновывает необходимость аксиологического подхода как способа его модернизации.

Ключевые слова: аксиологический подход, литературное образование, актуализация, смысл, ценностное сознание, ценностное самоопределение.

Переживаемая нами эпоха в развитии общества характеризуется как переходная. Она отмечена сменой социокультурных парадигм, ценностным кризисом, переоценкой ценностей – разрушением идеологизированной системы ценностей тоталитарного общества и поиском новых ценностных ориентиров, духовных опор, идей национального объединения. По словам психолога Д.А. Леонтьева, «налицо ценностный нигилизм, цинизм, метание от одних ценностей к другим, экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии, возникшей на почве перелома ценностной основы, смыслового голодания и вывиха мировоззрения» [5, с. 15]. Однако, как показывает исторический опыт, именно в переходные эпохи явно или подспудно обостряется интерес к аксиологической проблематике. Философ Н.С. Розов выдвинул концепцию ценностного сознания как глобальной этики эпохи мировой интеграции. В современном мире именно ценности становятся ориентирами, помогающими человеку найти свой жизненный путь [7].

Культура, искусство являются источником и пространством формирования ценностного сознания. Д.А. Леонтьев заметил: «Парадоксально то, что в науках, имеющих

дело с ценностной проблематикой, понятие ценности не занимает места, хотя бы приблизительно соответствующего его реальной значимости» [5, с. 17]. Это замечание вполне может быть отнесено и к такой области гуманитарного знания, как методика преподавания литературы. Изменения в социокультурной ситуации убеждают в необходимости научной разработки ценностных аспектов школьного литературного образования.

Противоречивость, конфликтность процесса изучения литературы в современной школе обусловлена рядом факторов. С одной стороны, общественное и индивидуальное сознание нивелируется под воздействием процессов глобализации, стандартизации, унификации. Рынок диктует человеку откровенно прагматические установки. С другой стороны, проявления «экзистенциального вакуума» (В. Франкл) побуждают к поиску смысла, понимания, диалоговой коммуникации. На рубеже столетий кардинально изменилось информационное пространство. Опыт освоения компьютерных и информационных технологий сказывается на характере читательской деятельности, что влечёт за собой качественные изменения в самом процессе чтения, восприятия художественного текста.

Утрата «литературоцентризма» в конце XX в. обернулась «сменой вех» в литературном образовании. Попытки преуменьшить значимость традиционных сочинений, сокращение часов на изучение литературы, прове-

* Тема диссертации «Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор М.П. Воюшина.

дение итоговой аттестации школьников в форме ЕГЭ с опорой на тестовые технологии, выведение литературы из круга дисциплин, обязательных для итоговой аттестации выпускников школы, – это проявления формализации подходов к преподаванию предмета, что ведёт к изменению его статуса. Возникла угроза вытеснения литературы на периферию школьного образования, превращения её в «предмет по выбору», что противоречит национальной традиции и свидетельствует об усилении тенденций дегуманизации в современном образовании, пренебрежении к его духовной, ценностно-смысловой составляющей. Следствием перечисленных процессов стали дискуссии о целях преподавания литературы в школе (а это аспект ценностный), о месте литературы среди школьных дисциплин, возможностях реализации её воспитательного потенциала. Такие дискуссии активизировались при обсуждении проектов Стандарта литературного образования в школе, альтернативных учебно-методических комплексов, ЕГЭ по литературе.

Проявления дисгармонии в изучении литературы в школе подтверждают актуальность поиска его аксиологических оснований. На важность решения этой проблемы указывает тот факт, что, согласно стандартам второго поколения, к результатам образовательной деятельности относятся ценностные ориентации выпускника, которые отражают его индивидуально-личностные позиции (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.), характеристика социальных чувств (патриотизм, толерантность, гуманизм и др.).

Отвечая на вызовы времени, современная методика начала движение в этом направлении. В 90-е годы предыдущего столетия методисты обратились к идеям герменевтики, ключевой доминантой которой является **проблема понимания смысла**. Смысл, как известно, категория кардинальная для аксиологии. Понятие интер-претации было методически адаптировано, и она стала рассматриваться как процесс постижения и способ объективации личностно-

го понимания смыслов и ценностей литературного произведения школьниками (В.Г. Маранцман, Е.В. Карсалова, А.Н. Семёнов, И.Н. Гуйс и др.). Диалог утвердился в качестве читательской установки, адекватной природе искусства слова и сущности литературного образования (В.И. Тюпа, Н.Л. Лейдерман, Г.Л. Ачкасова, Е.О. Галицких, Е.Р. Ядровская и др.).

Знаменательно и вместе с тем закономерно, что непосредственный выход к собственно ценностным аспектам был осуществлён на рубеже столетий в работах, посвящённых культурологическому подходу к изучению литературы в школе, так как основой всякой культуры является ценность. В.А. Доманский [2] отмечает, что реципиент постигает культурные ценности и выступает их «транслятором». Л.А. Крылова [4], исследуя культурологический аспект преподавания литературы в школе, видит основное предназначение литературы как учебного предмета в гуманизации картины мира и толковании системы ценностей культуры, а в духовном общении это основа формирования ценностных ориентаций учащихся.

Особое внимание уделено вычленению национально-культурного компонента и ценностного освоения учащимися национальной картины мира на уроках литературы. Ключевые «образы-скрепы» (природа, земля, степь, равнина, река, дом, семья), нравственно-духовные категории (раскаяние, вера, правда, доброта, милосердие, великодушие, бескорыстие, любовь, жалость, совесть, стыд, долг, память рода, лад) – предметы понятийного освоения в процессе анализа в средних классах библейских легенд и притч, древнерусских житий, произведений духовной прозы писателей так называемого русского зарубежья и произведений современной прозы о природе, малой и большой родине.

И.В. Сосновская разработала на основе герменевтического и синергетического подходов методику формирования читательской культуры понимания в процессе школьного анализа произведений, ориентированного на осознание учащимися

смысла как ценности. Разработан развивающий инструментарий анализа и интерпретации художественного текста, активизирующий образный, ценностно-смысловой, рефлексивный слои сознания читателя-подростка. Курс литературы 5–8-х классов выстраивается на основе системы концептов, сквозных образов, ценностных мотивов, что создаёт основу для формирования базовых литературных и ценностных знаний. Исследователь видит задачу школьного анализа в том, чтобы помочь ученику осознать художественные смыслы как значимые для себя, а значит, помочь увидеть их в тексте, понять, соотнести со своим внутренним миром и миром общечеловеческим, т.е. вывести на уровень рефлексии.

Аксиологический план содержания современного литературного образования требует системной разработки, равно как и адекватные ему психолого-педагогические технологии, а также возможности формирования ценностного сознания учащихся.

В наши дни очевидна актуализация аксиологической проблематики в науках, смежных с методикой преподавания литературы – философии, культурологии, литературоведении, книговедении, социальной психологии, психологии искусства, педагогической аксиологии. Так, монография Е.В. Поповой позволяет определить возможный «ценностный каркас» школьного историко-литературного курса: «Мы ни в коем случае не утверждаем, что ценности не были замечены отечественным и зарубежным литературоведением. Но мы убеждены, что ценности достойны быть в фокусе внимания литературоведа» [6, с. 128]. Данное положение актуально и для методики изучения литературы в школе. Междисциплинарный диалог может дать новые подходы к решению методических проблем.

Социокультурные изменения рубежа тысячелетий, парадигмальное переосмысление сущности человека и характера его отношений с миром, процесс эволюционного перехода от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме ак-

туализировали ценностную проблематику и привели к закономерному выделению педагогической аксиологии из философии образования. Аксиологический (ценностный) подход стал одним из ведущих в современном образовании.

М.С. Каган рассматривает философскую теорию ценностей как основу «перестройки всей системы образования, в которой передача знаний и умений была бы органически связана с формированием ценностного сознания» [3]. В конце 90-х годов А.П. Валицкая обратила внимание на парадокс: проблема гуманизации решается культурологической школой путём гуманитаризации, количественного наращивания объёмов гуманитарного знания. «Её задача сегодня – найти учебный модус культурологической ориентации, адекватный её благородным намерениям» [1, с. 8]. Этот вывод учёного-культуролога не утратил своей актуальности. Мы полагаем, что **аксиологически ориентированное литературное образование** – вариант подобного модуса. В центр образовательного процесса поставлен ученик, открывающий для себя бытийную многомерность мира, выстраивающий свои отношения с миром, определяющий смысл своего присутствия в нём и предназначение. Аксиологический подход позволяет в должной мере реализовать аксиологическую функцию литературного образования в культурологическом контексте.

Мы акцентируем эту проблему в методическом аспекте. Можно обозначить **два стратегических направления** её реализации:

- актуализация мировоззренческих основ содержания литературного образования в контексте ценностной и гуманистической парадигм;
- усиление значимости субъектной позиции читателя-школьника, что предполагает обоснование соответствующих технологий и способов организации литературного образования.

Отметив уже существующие аксиологические решения, рассмотрим возможности аксиологического подхода к литературному образованию

в 9–11-х классах, где он может быть реализован системно и многомерно.

Это этап литературного образования, который в плане литературного развития соотносится с актуализацией для школьников проблемы «Я и мир», с познанием связей человека и мира, пониманием явлений в сопряжённости причин и следствий, сопоставлением реальной жизни и литературы.

Курс в старших классах традиционно строится на историко-литературной основе, что позволяет дать ученикам системное представление об эпохах в развитии литературы, лейтмотивах в искусстве определённого времени, о диалоге произведений русских и зарубежных авторов, классической и современной литературы, о национальном и индивидуальном своеобразии решения проблем в творчестве писателей, об исторической, национальной, индивидуальной неповторимости художественных форм и стилей, диалектике традиций и новаторства в искусстве слова.

В качестве исходной позиции следует рассматривать конкретизацию представлений о ценностном потенциале литературы как искусства слова, условиях и возможностях реализации этого потенциала с педагогической установкой на развитие ценностно-смысловой сферы личности, на ценностно-смысловое самоопределение учащихся.

Представление о ценностном потенциале литературного образования позволит уточнить его цели и воспитательный вектор с учётом социального запроса, вызовов времени, интересов и потребностей старшеклассников, а также современных педагогических воззрений на целеполагание в сфере воспитания. Мы исходим из **признания первичности ценностей по отношению к целям воспитания.**

Все составляющие содержания литературного образования должны быть адекватны поставленным целям. Анализ философских, психологических, педагогических источников, данные проведённого нами констатирующего эксперимента дали основание рассматривать бытийные,

духовные ценности в качестве «фокуса», «ценностной оси» курса литературы в 9–11-х классах [9]. Предстоит обозначить бытийные концепты, дающие представление о ценностных доминантах как литературы разных эпох, так и неповторимых художественных миров писателей, об аксиологическом диалоге в литературе.

Введение аксиологических духовно-нравственных понятий, а также определение ценностной составляющей теоретико-литературных категорий, отражающих сущность художественных структур, обогащает инструментарий, необходимый школьникам для понимания ценностного контекста искусства слова и ценностно-смыслового самоопределения. Таким образом, в аксиологическую сферу литературного образования входят и знания по литературе, в том числе по истории литературы, и сведения биографического характера.

Опираясь на учение о диалоге и положения герменевтики о понимании и чтении как смыслопорождении, важно соотнести условия и психологические механизмы ценностно-смыслового самоопределения учащихся с характером эстетической читательской деятельности, определить читательские и литературно-творческие компетенции, необходимые для порождения личностного смысла, оценки, рефлексии прочитанного, ценностного выбора. Столь же значимо выявление адекватных ценностно-смысловому самоопределению путей анализа текста (в частности, использование опыта аксиологического подхода к анализу произведений в литературоведении), выстраивание аксиологического диалога. Это связано с выбором технологий, приёмов творческой интерпретации текста, способов организации литературного образования, направленных на развитие механизмов ценностно-смыслового самоопределения, на включение учащихся в ценностную коммуникацию: решение «задач на смысл», актуализацию личного опыта, личностной и социальной рефлексии, приобретение опыта ценностно-смыслового самоопределения.

В ситуации «кризиса чтения», «смены литературного кода» одним

из необходимых аспектов аксиологического подхода к литературному образованию становится поиск способов стимулирования личностной читательской мотивации, формирования представлений о ценности книги и приобщения к чтению.

Литература

1. *Валицкая, А.П.* Современные стратегии образования : варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–7.
2. *Доманский, В.А.* Культурологические основы изучения литературы в школе : дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Доманский. – Томск, 2000. – 403 с.
3. *Каган, М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
4. *Крылова, Л.А.* Культурологический аспект преподавания литературы в школе : дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Крылова. – Петропавловск, 2001. – 487 с.
5. *Леонтьев, Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – С. 15–26.
6. *Попова, Е.В.* Ценностный подход в исследовании литературного творчества / Е.В. Попова. – Владикавказ, 2004. – 256 с.
7. *Розов, Н.С.* Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) / Н.С. Розов. – М., 1993. – 194 с.
8. *Сосновская, И.В.* Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения : дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Сосновская. – М., 2004. – 510 с.
9. *Терентьева, Н.П.* «Нужные книги» в представлении старшеклассников / Н.П. Терентьева // Чтение детей и взрослых в изменяющемся мире : Семейное чтение : сб. ст. и учеб.-метод. мат. к междунар. конф. ; ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. – СПб. : СПбАППО, 2008. – С. 23–27.

Нина Павловна Терентьева – канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

Формирование образа дома у младших школьников*

О.В. Макарова

В статье представлена методика взаимосвязанного обучения младших школьников русскому языку, литературному чтению и окружающему миру с целью формирования у них вторичного образа Родины – образа дома. Приводятся конкретные примеры, вопросы и задания.

Ключевые слова: младший школьник, взаимосвязанное обучение, образ Родины, паттерн, образ дома, Образовательная система «Школа 2100».

Целенаправленное начало формирования образа Родины у детей совпадает со временем их обучения в начальной школе. Образ Родины – многомерное системное образование, зависящее от состояния сформированности комплекса второстепенных образов – паттернов. Нами исследованы образы дома, родных, природы, некоторых исторических и культурных событий и др. Несомненен факт формирования указанных паттернов в процессе освоения содержания начального образования, однако этот процесс затруднён из-за изолированности материала предметов и рассогласованности методов (по-разному формируются художественные, натуралистические, литературные и другие образы). Наиболее продуктивным решением этой проблемы считаем использование взаимосвязанного обучения младших школьников русскому языку, литературному чтению и окружающему миру.

Взаимосвязанность формирования паттернов проявляется в следующем.

1. В программном материале указанных предметов зафиксированы содержательные комплексы, которые позволяют учителю организовать его освоение, используя интеграцию или межпредметные связи.

* Тема диссертации «Формирование у учащихся начальных классов образа Родины посредством взаимосвязанного изучения учебных предметов русского языка и окружающего мира». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор Э.И. Николаева.

2. Установлено последовательно-временное соотношение для формирования каждого паттерна – период изучения русского языка, литературного чтения и окружающего мира в начальной школе.

3. Паттерн, который изучается первым, способствует формированию остальных.

4. Паттерны связаны не только с образом Родины, но и между собой.

Представим пример использования взаимосвязанного обучения в формировании у младших школьников паттерна, составляющего образ дома. Содержательной основой для этого стали учебники русского языка, литературного чтения и окружающего мира Образовательной системы «Школа 2100». Программное содержание этих учебных предметов представляет собой следующий комплекс.

В 1-м классе не менее чем на 7-ми уроках представлена возможность для работы над образом дома: выявление смыслов и значений слова *дом*, рассмотрение различных его моделей (звуковой, буквенной, натуралистических), установление ассоциативных рядов, составление пар слов (установление связи с другими паттернами), составление рассказов о доме (домах) в соответствии с изученным значением или личностным смыслом, знакомство со средствами выразительности (перечисление и сравнение), составление серии высказываний на основе представленного образца.

Во 2-м классе таких уроков уже 25. На них происходит пополнение ранее изученного: осваиваются прямое и переносное значение в зависимости от изучаемого контекста материала и его предметной направленности, использование объекта «дом» для иллюстрации законов физики и филологии, установление связей с другими паттернами, отбор и упорядочение информации для составления небольших текстов, пробы в выражении оценочных суждений и рассудочных реакций.

В 3-м классе 12 уроков посвящены обобщению содержания, принадлежащего данному паттерну. В частности, предполагается его пополнение новыми значениями («Наш дом – Земля»). К концу 3-го класса появ-

ляется уклон в сторону перераспределения паттернов по другим основаниям: языковому, литературному, историческому, географическому, что позволяет осуществлять соответствующий отбор материала.

В 4-м классе для работы с образом дома может быть использован 31 урок. На них вводится система упражнений для активного использования полученных знаний в учебно-речевых ситуациях: исследование текстовых фрагментов с описаниями, рассуждениями о доме; работа с текстами разных жанров; обучение работе со словарём на примере сравнения статей «Жилище» из словаря синонимов и толкового словаря; подбор средств выразительности для описания чувств и оценочных суждений, обсуждение таких нравственных категорий, как необходимость дома, семьи, традиции домов народов Севера и Центральной России и др.

В качестве примера ниже представлена методика работы в 1-м классе. Нами соблюден хронологический порядок программного содержания по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру.

Впервые обсуждение слова *дом* в контексте учебного содержания происходит на уроке *окружающего мира* [4, урок 9], посвящённого социализации школьников. При изучении основного материала добавляются вопросы для выявления связи и установления смыслов и значений в паре слов *дом – семья*.

– Что называют домом? А что – семьёй? (Выявление субъективного опыта детей.)

– Можно ли утверждать что слова *дом* и *семья* связаны? (Да. Семья живёт в доме. Семья – это мама, папа, дети, бабушка и дедушка, они строят свой дом. Или: Нет, они означают разное.)

Обучение грамоте [2, урок 10]. Основное содержание урока связано с освоением признаков предложения.

– Рассмотрите цветные рисунки в верхней строчке. Каким словом мы их назовём? (*Дом, дома́.*)

– Почему все эти изображения имеют одно название – дом? (*Там живут люди.*)

– Как называется каждый дом?

Учитель вводит названия домов, которые детям неизвестны. Они узнают, как выглядят разные дома, соотносят слова и изображения. Выявляется субъективный опыт детей.

– Составьте предложение о каждом доме.

– Выберите те рисунки домов, которые встречаются в России (изба, юрта, чум, многоквартирный каменный дом). (Связь с образом Родины.)

– Составьте с этими словами предложения. (*Я живу в каменном доме. У Бабы-яги дом – избушка на курьих ножках.*) (Выявление личностного смысла.)

– Я добавлю два предложения: *В юрте живут кочевники. Чум – жилище оленеводов.* Подберите к ним схему предложения.

На доске представлены схемы:

└ _ _ _ _ . └ _ _ _ . └ _ _ _ .

Обучение грамоте [2, урок 94]. Урок посвящён изучению звуков [д], [д'] и букв Д д; следовательно, новые характеристические свойства связаны с представлением слова *дом* в виде звуковой и буквенной модели. На этом же уроке происходит сравнительный анализ слов *дом* и *домик*.

– Что обозначают словом *дом*? (*Здание, квартиру, место, где живёт семья.*) (Появление элементов значения слова.)

– Что можно обозначить словом *домик*? (*Дом, только маленький, например домик улитки. Ещё говорят ласково: «Мой любимый домишко!»*) (Выявление чувственного отношения к образу дома.) *Про домик говорят, когда он – игрушка.*)

– Сравните слова *дом* и *домик*. В чём разница? (*Дом – большой, домик – маленький. В слове дом три звука, в слове домик – пять.*)

– Когда *дом* можно назвать *домишко*? Придумайте примеры.

Обучение грамоте [2, урок 150]. К задачам данного урока относится расширение знаний о влиянии формы на содержание слова (на примерах слов *дом, глаз, нос* и др.). На этом же уроке дети учатся подбирать заглавие к тексту, определять его основную мысль.

Текст учебника:

«...Вот слово ДОМ. Что вы представили себе? Расскажите. Добавим бук-

вы к этому слову и получим ДОМИК. А сейчас что вы представили? Каким стал ДОМ?»

А если добавим к слову ДОМ другие буквы, получим ДОМИЩЕ. И каким же стал ДОМ? Как он изменился?..

(Анализ основного характерного свойства начинается с выявления образа, связанного со словом *дом*.)

Далее вводится новое знание о влиянии суффикса на значение слова:

Какие части слова изменили слово ДОМ и сделали из него ДОМИК и ДОМИЩЕ? Эти буквосочетания -ИК- и -ИЩ- называются суффиксами.

– Как сделать *дом* маленьким? большим? Какие слова вы употребите, чтобы показать, что дом вам нравится? А если удивляетесь его величине?

– Придумайте предложения с каждым из слов.

– Можно ли считать, что выбор нужного слова и наше отношение к его значению зависят друг от друга?

Русский язык [3, урок 27]. Основная цель урока – закрепление знаний о звуках и буквах алфавита, представление слов в виде звуковых схем. В ходе урока образ дома подкрепляется визуально – это изображение маленького деревенского дома-избушки. Слово *дом* упоминается в тексте учебника: «Вот *дом* (картинка) бабушки Насти».

Литературное чтение [1, урок 67]. Игра по тексту Г. Цыферова «Что у нас во дворе?». Цель игры – обучение умению описывать предметы окружающего мира, опираясь на образец. Все описываемые объекты (в том числе дом), дают возможность представить образы малой родины, связанные с близкими первоклассникам объектами. В ходе игры выявляются авторские средства выразительности для описания объектов.

– Как выглядит дом, в котором живёт автор? (Дети повторяют описание дома из текста.)

– Что вам помогло определить, как выглядит дом автора на самом деле? (*Нам помогают картинка и слова, которые автор использует в тексте: «Он большой. Белый-белый, а крыша у него розовая. На крыше – антенны телевизионные, как мачты на корабле...»*.)

– На что автор обратил внимание,

когда рассказывал о своём доме? (*На цвет дома, крыши, на антенны.*)

– С чем автор сравнивает телевизионные антенны на доме? Для чего он использует сравнение? (*Он любит свой дом. Он ему кажется кораблём.*)

– С чем можно сравнить окна, двери дома?

– А как выглядит ваш дом? Расскажите о нём. Используйте сравнения.

Дети представляют образ своего дома в виде описания. Если оно получилось скудным, обратите внимание на возможности подбора слов. После каждого описания дети определяют отношение рассказчика к дому.

Литературное чтение [1, уроки 97–102]. В учебнике представлен отрывок из повести М. Коршунова «Дом в Черёмушках». Отрывок посвящён укладу дома, жизни и делам отдельной семьи. Это даёт возможность расширения смыслового поля образа дома. В ходе беседы необходимо учесть ранее изученное содержание образа.

– «Дом в Черёмушках» – какой он? (Исходя из отрывка, можно описать только «дух дома», атмосферу, которая в нём царит, следовательно, дети не могут описать «внешность» дома.)

– Можно ли сказать, что он похож на дом бабушки Насти? (Учебник русского языка, с. 27: показ картинки.)

– А на дом, который описывал Г. Цыферов в игре «Что у нас во дворе?» (Учебник литературного чтения, с. 97.)

– Почему трудно описать этот дом? (*Потому что в отрывке нет описания его «внешности».*)

– А можно ли описать настроение, которое «поселилось» в этом доме? (*В нём живут три человека: Гарька, его мама и дядя. Они дружат. Дом получается весёлым.*)

– Найдите в тексте подтверждение тому, что дом был весёлый и дружный. (*«Леонид Аркадьевич и Гарька заканчивали зарядку: бегали вокруг дома друг другу навстречу...», «Мы его (забор) просто красили и недо-красили...», «...Живут они одни: сами готовят еду и в доме убирают, и ... отремонтировали крыльцо, выровняли и расчистили на участке дорожку и накосили для матрацев сена...», дядя и племянник вместе охлажда-ли арбуз в колодце. Когда мама*

захотела постирать, они убедили её, что «с этой премудростью управят-ся собственными силами и что пусть Женя спокойно отдыхает...»)

– Прочитаем совет авторов учебника (задание № 3):

Ребята, дружба между взрослыми и детьми возможна, когда есть общие интересы, а общими могут быть труд и увлекательные занятия. Именно об этом повесть Михаила Коршунова «Дом в Черёмушках». Если вы прочитаете её целиком, то узнаете, как дружно и весело жили Леонид Аркадьевич и его племянник Гарька на даче, как они научились всё делать самостоятельно и стали настоящими друзьями.

– Подведём итог: каким мы увидели дом в Черёмушках?

– А как связаны дом в Черёмушках и Родина? (*Таких весёлых домов у нас много. Если куда-нибудь уедешь, он обязательно будет вспоминаться. Ведь это часть Родины.*)

Итак, в течение первого года обучения в процессе формирования одного из многих паттернов образа Родины – «дома» – младшие школьники осознали его основное содержание, смыслы и значения, использовали в речевой деятельности способы их передачи. Кроме того, осваивались универсальные учебные действия: нравственно-этическая ориентация (понимание необходимости и значимости семьи и дома), анализ объектов с целью выделения их существенных признаков (внешний вид дома, его «дух»), моделирование (умение составлять звуковую модель слова или предложения и «читать» модель), осознанное и произвольное построение речевых высказываний о доме в устной форме, небольших текстов с использованием сравнений и перечислений, использование в речи оценочных суждений. В приведённом примере прослеживается параллельное формирование паттерна «семья», установлена смысловая связь между паттернами и образом Родины.

В ходе взаимосвязанного обучения образ дома становится для младшего школьника личностно воспринятым и значимым, проявляется тенденция к целостной активизации образа дома в случае упоминания любого его элемента.

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение («Капельки солнца») : 1 класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – Изд. 3-е, перераб. – М. : Баласс, 2008. – 208 с., илл. (Образовательная система «Школа 2100»; серия «Свободный ум»).

2. Бунеев, Р.Н. Моя любимая Азбука : учеб. для первоклассников / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Баласс, 2006. – 160 с., илл.

3. Бунеев, Р.Н. Русский язык : учеб. для 1-го класса / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Баласс, 2005. – 64 с., илл. – (Образовательная система «Школа 2100»; серия «Свободный ум»).

4. Вахрушев, А.А. Окружающий мир : 1 класс («Я и мир вокруг») : учеб. в 2 ч., ч. 1 / А.А. Вахрушев, О.В. Бурский, А.С. Раутиан. – М. : Баласс, 2009. – 96 с., илл. – (Образовательная система «Школа 2100»).

Ольга Васильевна Макарова – методист, ст. преподаватель Архангельского областного института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Архангельск.

Формирование речевой культуры учащихся средствами народного искусства*

Е.А. Ступина

В статье рассматривается развитие связной речи учащихся средствами народного искусства. Приводится теория вопроса, а также практический материал. Особое внимание направлено на эстетическое воспитание учащихся. Статья предназначена для учителей начальных классов, учителей русского языка, а также всех тех, кто занимается речевым развитием детей.

Ключевые слова: связная речь, речевая культура, эстетическое воспитание, произведения народного искусства, матрёшки.

Одной из основных задач современной школы является формирование целостной творческой личности, ко-

торая должна владеть речевой культурой, тем более что идея её формирования лежит в основе программ по развитию речи учащихся. Однако в современных социальных условиях проблема формирования речевой культуры обострилась: она требует синтеза обучения и воспитания, обращения к личностному потенциалу школьника.

Современная методика преподавания русского языка не исключает в формировании речевой культуры учащихся средств «параллельного воздействия», использования в дидактических и воспитательных целях языкового материала, который дают другие учебные предметы или искусство. Одним из таких средств могло бы стать народное искусство как часть национальной культуры. Оно обладает богатым опосредованным языковым материалом, который при обыгрывании культуросообразной (кумулятивной) функции языка мог бы стать основой продуктивной модели формирования речевой культуры учащихся.

Мы разработали технологию обучения, представляющую целенаправленный процесс, способствующий эффективному формированию речевой культуры младших школьников средствами народного искусства. Это, в свою очередь, подготовительная ступень в развитии устной и письменной речи учащихся в основной и старшей школе.

В качестве ведущих были выбраны следующие методы: 1) традиционные (словесные, наглядные, практические); 2) проблемно-творческие задания; 3) создание ситуаций включения в народное творчество; 4) организация творческой деятельности на основе использования изделий народных промыслов; 5) стимулирование интереса к активному освоению произведений народного искусства.

Работа осуществляется в **три этапа**:

1) активизация познавательной деятельности учащихся предполагает знакомство с произведениями народ-

* Тема диссертации «Формирование речевой культуры учащихся начальных классов средствами произведений народного искусства». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Т.Н. Волкова.

ного искусства, которые способны вызвать у детей эмоциональный и эстетический отклик, формировать умения адекватно отражать в слове эмоционально-чувственные впечатления с помощью эмоционально-оценочных слов и экспрессивной лексики;

2) практическая деятельность школьников состоит в самостоятельном описании художественного образа посредством использования в речи разнообразных лексических средств;

3) создание учениками самостоятельных творческих рассказов об изделиях народных промыслов способствует развитию творческого воображения и образности мысли, совершенствованию умений в построение связной речи, активизации словаря с помощью разнообразных лексических средств.

Процесс формирования речевой культуры осуществлялся на **уроках русского языка и в рамках факультативного курса «Букет произведений народного искусства»**, разделённого на восемь циклов: «Центры народного искусства», «Народное искусство родного края», «Игрушки наших мастеров», «Керамика», «Какие дивные узоры», «Резная сказка», «Народная роспись», «Составление букета произведений народного искусства».

Произведения народного искусства, должны были отвечать следующим критериям:

- высокохудожественная ценность;

- доступность уровню восприятия детей;

- стимулирование использования в речи учащихся изобразительно-выразительных средств языка.

В качестве примера приводим описание **фрагмента урока в 4-м классе из цикла «Игрушки наших мастеров»**, посвященного **обучению сочинению-рассуждению**. Урок был проведён в форме творческой мастерской (её алгоритм достаточно подробно представлен в работах Л.П. Сычуговой*).

Цель урока: создание речевого высказывания на основе проявления творческого воображения.

Оборудование: разнообразные конструкции матрёшек, их силуэты, вырезанные из бумаги, кисточка, краски.

Музыкальное оформление: русская народная плясовая музыка.

1-й этап, подготовительный.

Педагог:

- Вспомните любимую игрушку своего детства. Помните ли вы, как она появилась в вашей жизни, как выглядела, как вы играли с ней? Сохранилась ли она до настоящего времени, сыграла ли какую-либо роль в вашей жизни? Расскажите, почему эта игрушка была так дорога для вас.

2-й этап. Распределение по группам (4–5 человек) на основе общности интересов.

Работа в группах.

- Какие слова-ассоциации вызывает у вас воспоминание о любимой игрушке детства? Запишите 5–6 слов.

Запись на доске:

Мама, забота, радость, нежная, доброта, тепло, мягкость.

- Была ли в вашем детстве матрёшка?

- От какого женского имени образовалось это слово? Почему имя пишется с маленькой буквы?

- Нарисуйте образ матрёшки.

- Попробуйте собрать матрёшку из отдельных частей. Какая группа справится с этим заданием быстрее? (На каждую из групп даётся разложенная на части конструкция игрушки.)

- Какой образ возникает в вашем воображении при произнесении слова *матрёшка*? Можете ли вы представить её капризной, неряшливой? Почему? Символом каких человеческих ценностей является эта игрушка?

- Запишите в 2–3 предложениях то, как вы понимаете смысловое содержание игрушки.

- Продолжите предложение «Матрёшка – это...».

Матрёшка – это символ русского народа, России.

* Сычугова, Л.П. Обучение речи : культуроведческий подход : учеб. пос. для студ. высшего пед. учеб. заведения / Л.П. Сычугова ; под ред. Л.А. Ходяковой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. – 291 с.

Матрёшка – это символ многодетной матери, продолжательницы рода.

Матрёшка – это воплощение плодородия.

3-й этап. Афиширование (практический этап).

– Представьте, что вы решили открыть мастерскую по изготовлению детских игрушек. Найдётся ли среди них место для американской красавицы Барби? А для матрёшки? Обсудите в группах, предпочтение какой из игрушек вы отдадите и почему.

– А теперь такая ситуация: на обсуждение художественного совета предприятия вы выносите своё решение художественного оформления матрёшки. Какой образ вы создали? Покажите эскиз (нарисуйте), опишите словами. Обоснуйте необходимость выпуска представленной игрушки.

4-й этап. Чтение текстов о значимости народной игрушки в становлении и формировании духовного мира человека. (Педагог может включить в урок тексты или их фрагменты по своему выбору.)

Обсуждение прочитанного.

5-й этап. Творческие задания.

Работа по созданию текста-рассуждения.

– Напишите сочинение-рассуждение о том, как вы понимаете, какую роль играют детские игрушки в формировании богатого духовного мира или стремлений, ограниченных жаждой безмерного накопления вещей.

Итак, как показал опыт нашей работы, использование произведений народного искусства на уроках развития речи помогает ученикам не только увидеть, понять и почувствовать разнообразие окружающего мира, но и развивает умение активно использовать в речи изобразительно-выразительные средства языка, стилистически правильно излагать свои мысли и чувства.

Модель формирования готовности старших дошкольников к обучению в школе*

Н.В. Авсеенко

Статья посвящена процессу формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Представлены разработанная автором модель в совокупности её элементов и соответствующие экспериментальные данные.

Ключевые слова: физическая, психологическая, социальная, интеллектуальная готовность к школе, дети старшего дошкольного возраста.

Подготовка детей к успешному обучению в школе – приоритетная задача, которая в современной ситуации приобретает особую актуальность. Это связано со значительным ухудшением состояния здоровья детей, снижением их функциональных возможностей и в то же время с усложнением учебных требований, предъявляемых школой в связи с возросшей сложностью учебных материалов и информационной насыщенностью. Подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение программы 1-го класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. В образовательной практике наблюдаются попытки формирования подготовки ребёнка к школе, «притирки» содержания обучения детей дошкольного возраста к содержанию начального школьного обучения [1; 2].

Формирование готовности к школе имеет выраженную когнитивную направленность. Недостаточно уделяется внимания личностной, психофизиологической готовности, упускается из виду эмоциональная и социальная готовность.

Елена Александровна Ступина – психолог, МОУ «Центральная городская средняя образовательная школа», г. Родники, Ивановская обл.

* Тема диссертации «Педагогические условия формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Н.А. Рычкова.

Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова считают, что готовность к школьному обучению определяется уровнем физического, психического и социального развития ребёнка.

А.В. Кенеман, М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина и др. утверждают, что от того, насколько физически развит, здоров и закалён ребёнок, зависит его успех в школе [6]. К сожалению, физическое воспитание детей дошкольного возраста рассматривается изолированно от вопросов их готовности к обучению в школе.

Исследования показали, что группа «незрелых» к обучению в школе детей составляет 32%. В процессе обучения прослеживаются две тенденции: часть детей, не справляясь с учебной нагрузкой, формирует ряды отстающих и второгодников, а другая часть выполняет все требования школы, но ценой собственного здоровья.

Н.В. Зайцева доказала, что правильно организованное физическое воспитание способствует умственному развитию детей, так как создаются необходимые условия для нормальной деятельности нервной системы [5].

Американский исследователь Г. Доман показывает взаимосвязь интеллектуальных и физических способностей человека [4]. Он утверждает, что высокоразвитый интеллект берёт своё начало в подвижности человека и деятельности рук. По убеждению автора, каждому ребёнку от рождения присущ высокий умственный потенциал, включающий в себя физическое функционирование и начинающийся именно с него.

Л.А. Венгер и А.Л. Венгер отмечают, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование. Однако в научной литературе чаще уделяется внимание психологической готовности детей к школе, зачастую она рассматривается независимо от физиологического развития ребёнка и представляет совокупность отдельных психологических качеств и свойств.

Известно, что лишь незначительная часть учащихся, оканчивающих школу, является здоровой. У выпускников отмечается целый ряд нарушений: замедление физического

и психического развития, увеличение числа лиц с дисгармоничным развитием. Неудивительно, что среди первоклассников 50% имеют различные психосоматические заболевания. В интеллектуальном развитии от среднего уровня отстают 13% школьников, затруднения в учебе испытывают 25% детей, которые не могут полностью освоить программу общеобразовательной школы [8].

Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) призвано не столько дать определённую сумму знаний и умений, сколько обеспечить готовность ребёнка к школе, которая связана со всеми гранями его личности – умственными, нравственными, физическими и др. Перед дошкольными учреждениями всегда ставилась задача подготовки детей к обучению в школе, и они имеют уникальную возможность для решения этой задачи, но не всегда и не везде ей уделяется должное внимание. Поэтому педагоги ДОУ и учителя начальных классов должны организовать деятельность ребёнка таким образом, чтобы он безболезненно смог принять новый статус школьника.

Анализ теоретических и практических аспектов данной проблемы позволил определить необходимость комплексного подхода к формированию готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе и включение в этот процесс психологической, физической, социальной и интеллектуальной компоненты. Для этого необходимо разработать и внедрить соответствующую модель и создать педагогические условия для её реализации.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили ДОУ № 80, 95, 105, 108 г. Мурманска. В эксперименте участвовали 103 ребёнка старшего дошкольного возраста.

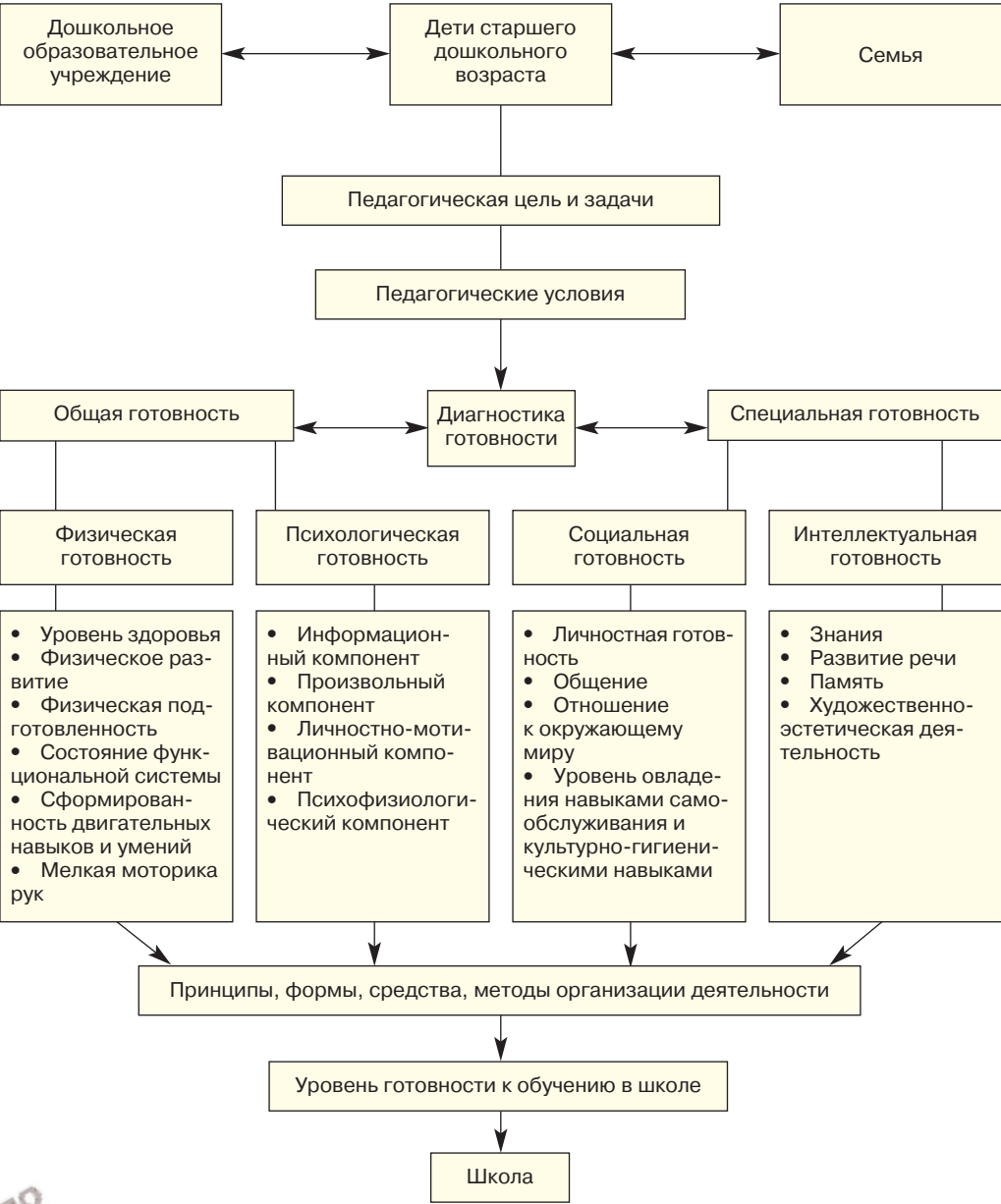
Можно выделить следующие элементы разработанной нами модели: педагогическая цель, задачи, педагогические условия, участники педагогического процесса, компоненты готовности, принципы, средства, методы организации деятельности, где системообразующим фактором выступают ДОУ, семья и школа. Взаимосвязь и взаимообусловленность

данных социальных институтов давно доказана (см. схему ниже).

Педагогическая цель – формирование готовности дошкольников к обучению в школе. Задачи нашего исследования: повышение уровня этой готовности и укрепление здоровья дошкольников. Для решения поставленных задач традиционные занятия по физическому воспитанию были дополнены инновационными компо-

нентами: элементами корригирующей гимнастики для профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата, элементами хатха-йоги, релаксацией, пальчиковой и ритмической гимнастикой, степ-аэробикой, контрастным закаливанием воздухом, гимнастикой для глаз, упражнениями для профилактики плоскостопия, комплексом «Школа мяча».

Модель формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе



Необходимым элементом модели являются педагогические условия: диагностика и оценка готовности дошкольников; реализация по этим данным индивидуально-дифференцированного подхода; обеспечение взаимодействия педагогической, психологической и медицинской служб дошкольного образовательного учреждения; признание занятий по физическому воспитанию значимой частью комплексного процесса формирования готовности; организация взаимодействия всех служб ДОО с родителями; осуществление преемственности в работе ДОО и школы.

Диагностика включает в себя обследование всех компонентов комплексного понятия подготовки детей к школе. Общая готовность подразумевает физическую и психологическую готовность, специальная – социальную и интеллектуальную. Нами разработан диагностический инструментарий для выявления уровня каждого компонента готовности, индивидуальные и групповые диагностические карты. Такой подход позволяет определить исходный уровень готовности каждого ребёнка, определить отстающий компонент, внести коррективы в педагогический процесс, дать индивидуальные рекомендации, задания и тем самым повысить общий уровень готовности.

Для решения проблемы преемственности детского сада и школы организуется **работа по трём направлениям**: информационно-просветительская деятельность (совместные педагогические советы по проблемам готовности, семинары-практикумы по обсуждению программ подготовки детей к школе); методическая деятельность (ознакомление с методами и формами учебно-воспитательной работы в детском саду и школе через взаимопосещение педагогами уроков и занятий с их дальнейшим обсуждением, совместные педагогические советы по обмену передовым опытом; практическая деятельность (предварительное знакомство учителей со своими будущими учениками в процессе совместных занятий, курирование воспитателями своих бывших воспитанников в процессе их обучения в 1-м классе).

Для улучшения сотрудничества с семьёй разработаны темы родительских собраний, «круглых столов», направленных на повышение знаний родителей о различных причинах заболеваний опорно-двигательного аппарата, влияния двигательной активности на здоровье ребёнка и его готовность к обучению в школе. Оформлен «Уголок для родителей», где обсуждаются проблемы подготовки. Организованы совместные выставки семейных рисунков «Моя Родина», проводятся консультации «Бережь здоровье смолоду», «Правила для родителей», «Почему ребёнку бывает трудно учиться», «Цвет и характер».

Разработана тематика домашних заданий, например: подобрать и оформить фотографии любимого места в городе; изготовить новогоднюю игрушку или украшение; рассказать о войне в семье. Старшие дошкольники участвуют в пробеге ко Дню города, украшают ёлку в музыкальном зале, посещают кукольный театр, школу, краеведческий музей. Эти мероприятия воспитывают в детях уверенность в себе, чувства гражданственности, патриотизма, интерес и уважение к людям, умение анализировать свои поступки, развивают познавательные интересы и стремление к преобразующей деятельности.

Эффективность данной модели проверена в ходе эксперимента.

Результаты диагностики свидетельствуют о хорошем уровне работы по подготовке к обучению в школе во всех группах. Однако полученные нами данные распределения детей по уровням готовности в экспериментальных группах доказывают, что проводившаяся с ними работа была более эффективной: 13% детей обнаружили высокий уровень готовности к обучению в школе, 80% готовы к обучению, 7% условно готовы, 49% детей улучшили уровень готовности. В контрольной группе детей с высокой готовностью нет, 70% готовы к обучению, 26% условно готовы, 4% не готовы, 15% детей улучшили уровень готовности, 30% детей находятся в группе риска.

Следует отметить, что количество детей с высоким уровнем готовности к школе в экспериментальных груп-

пах увеличилось на 12%, а в контрольной группе по этому уровню изменения не произошли. В экспериментальных группах количество детей, готовых к обучению в школе, увеличилось на 38%, в то время как в контрольной – на 28%.

Эти результаты подтверждают эффективность разработанной нами модели и системы педагогических условий по формированию готовности детей к обучению в школе.

Литература

1. Алиева, Т. Дошкольное учреждение и начальная школа: проблема преемственности / Т. Алиева, А. Арушанова, Л. Парамонова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 97–104.
2. Богина, Т. Сохранение и укрепление здоровья ребенка : преемственность воспитания и образования в дошкольном учреждении и начальной школе / Т. Богина, М. Рунова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 6. – С. 58–61.
3. Венгер, А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе / А.Л. Венгер, Л.А. Венгер. – М. : Знание, 1994.
4. Доман, Г. Как развить интеллект ребенка / Г. Доман; пер. с англ. – М. : Аквариум, 1998.

5. Зайцева, Н.В. Взаимосвязь умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях : автореф. ... доктора пед. наук / Н.В. Зайцева. – М., 2004.

6. Кенеман, А.В. Физическая подготовка детей 5–6 лет к занятиям в школе / А.В. Кенеман, М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина. – М. : Просвещение, 1980.

7. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пос. для практикующих психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – (Подготовка детей к школе).

8. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду : пос. для педагогов дошкол. учреждений, преподавателей и студ. педвузов и колледжей / М.А. Рунова. – М. : Мозаика-Синтез, 2000.

Наталья Викторовна Авсеенко – ст. преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Мурманского государственного гуманитарного университета, г. Мурманск.

Summary

Psychological support of future junior school teachers' professional self-determination on the stage of university education

Psychological support of future junior school teachers' professional self-determination problem is being reviewed in the article. One of psychological help forms is being offered – system of group development classes, aimed towards increasement of pedagogical profession importance and alteration of value-sense person's sphere components: cognitive, emotional, behavioral.

Keywords: professional self-determination, psychological support, value-sense person's sphere, future junior school teachers.

Chizho Natalia Yurjevna – senior tutor at Pedagogy and Psychology Department of Pre-school and Junior School Education institute, Volgograd State Pedagogical University, Volgograd.

Subject-subjective interaction of students and tutors in the course of upbringing-educating process at institution

Preparation characteristic of a professional pedagogical institution graduate is being offered in the article, model of a modern student is being described, characteristics of requirements towards the future teacher are being submitted, subject-subjective relationship model between student and teacher is being described.

Keywords: specialist qualification, modern student model, subject-subjective relationship.

Akhmerova Dinara Firzanovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Psychology and Pedagogy Department of Kemerovo State University Branch, Anzhero-Sudzhensk, Kemerovo region.

Strategy of words structure research on different education levels (Educational system "Shkola 2100")

Strategy of words' structure research which makes word-forming abilities of a language a reliable instrument of cognitive ability and development of scholars' speech-thought abilities is being presented in the article. Necessity of such terms deployment in education as derivative and production basis, zero suffix is being justified. On all stages of education, author collective is to provide unified approach towards basic language concepts, detecting continuity in their studying.

Keywords: words' structure, word-forming means, derivative and production basis, morpheme and word-forming analysis, words' meaning interpretation, word-creativity, continuity between junior and secondary school.

Isayeva Nina Aleksandrovna – Candidate of Philology, senior lecturer at Russian Language Department of Kaluga State University in the name of K.E. Tsiolkovskiy, Kaluga.

Axiological approach towards literary education

Axiological approach is of current interest in modern education. Article is devoted to the search of axiological basis of literary education. Author analyses axiological aspects of tutoring Literature at school and justifies necessity of axiological approach as a mean of its modernization.

Keywords: axiological approach, literary education, actualization, sense, value-oriented consciousness, value-oriented self-determination.

Terentieva Nina Pavlovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Chelyabinsk State University, Chelyabinsk.

Development of scholars' speaking culture by means of folk art

Development of scholars' connected speech by means of folk art is being reviewed in the article.

Question theory is being provided, as well as practical material. Special attention is being paid towards esthetical upbringing. Article is dedicated to junior school teachers, Russian language teachers and also to everyone engaged in speech development of children.

Keywords: folk art creation, connected speech, speech culture, esthetical upbringing, matryoshkas.

Stupina Yelena Aleksandrovna – psychologist, central town secondary school, Rodniki, Ivanovo region.

Development of home image among junior scholars

Method of interconnected Russian language, literature and surrounding world education is being presented in the article, its aim being forming a secondary motherland image – an image of home. Specific examples, questions and tasks are being offered.

Keywords: junior scholar, interconnected education, motherland image, pattern, home image, Educational system "Shkola 2100".

Makarova Olga Vasilyevna – Methodist, senior tutor at Arkhangelsk Regional Institute of Education Department Workers Retraining and Qualification Improvement, Arkhangelsk.

Senior pre-scholars readiness development model towards studying at school

Article is being devoted to the process of senior pre-scholars' readiness development towards studying at school. Model developed by the author, in aggregation of its elements, and appropriate experimental data are being offered.

Keywords: physical, psychological, social, intellectual readiness towards school, senior pre-school age children.

Avseenko Natalia Viktorovna – senior tutor at Theory and Method of Education and Sport Department of Murmansk State Humanitarian University, Murmansk.