

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Всероссийская конференция «Обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата в контексте принятия Федерального государственного образовательного стандарта»	3
<i>Л.Ф. Квитова</i> Способы региональной диагностики метапредметных результатов	6
<i>И.В. Надолинская, Т.И. Павлова</i> Технология внедрения учебника как одно из направлений эксперимента по обеспечению преемственности	14
<i>Н.Н. Максименко</i> Результаты работы по проблеме преемственности и непрерывности образования в условиях сельской школы	20

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>Н.А. Ипполитова</i> Что нужно знать учителю о феномене языковой личности	22
<i>О.С. Арямова</i> Приём аналогии в обучении русскому языку	28
<i>О.В. Алексеева</i> Урок-исследование в методике функционального подхода к изучению морфологии	31
<i>О.Е. Вороничев</i> О лингвостилистических особенностях каламбур и каламбурной рифмы	36

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>И.Н. Федотова, А.Н. Федотова</i> Урок-панорама «Жизнь слова»	41
<i>Т.А. Федосеева</i> Задачи и игры на уроках риторики	45
<i>Н.Н. Кондаурова, Е.И. Сергеева</i> Эффективные приёмы работы со «словарными» словами в 1–4-х классах по программе «Школа 2100»	49
<i>О.А. Мищенко</i> Учим младших школьников применять правила русского языка с позиций деятельностного подхода	54

<i>Е.Л. Поварницына</i> Формирование у младших школьников умения понимать пословицы и поговорки	57
<i>М.В. Сычёва</i> Тесты по русскому языку для учащихся 1-го класса	60

УЧИТЕЛЮ ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Е.В. Бунеева</i> Об учебниках «Русский язык» для старшеклассников	64
--	----

В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>З.Б. Аглиуллина</i> «Поэзия – это родственник книги», или Формирование благодарного читателя	66
---	----

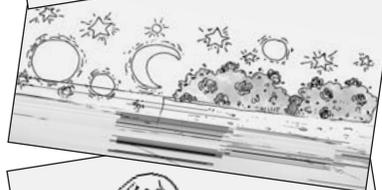
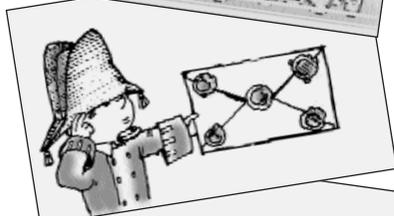
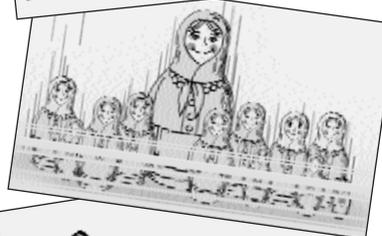
ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>С. А. Рогова</i> Освоение музыкальной формы детьми дошкольного возраста на доинструментальном этапе их музыкального развития	68
<i>М.А. Семёнова</i> Пленэр в студии дополнительного образования	71

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>М.В. Дубова</i> Организация проектной деятельности младших школьников с позиций компетентностного подхода	75
<i>Е.П. Позднякова</i> Развитие метапознавательных навыков младших школьников	79
<i>Е.В. Пелих</i> Упражнения на определение словообразовательного значения в начальных классах осетинской национальной школы	82
<i>Д.Г. Абзалова</i> Профессионально-нравственный компонент повышения квалификации учителей начальных классов	86
<i>А.А. Шамшурина</i> Формирование информационных умений будущего учителя	90
Summary	94

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



Дорогие коллеги!

Продолжая начатый в предыдущих номерах нашего журнала разговор о новом образовательном стандарте, мы знакомим вас с материалами XIII Всероссийской конференции по проблеме развития Образовательной системы «Школа 2100». На ней обсуждались вопросы обеспечения преемственности между ступенями образования как условие достижения новых образовательных результатов, соответствующих Федеральному государственному стандарту.

Публикации этого раздела имеют чётко выраженную практическую направленность и потому, надеемся, будут вам не только интересны, но и полезны.

С достижением нового образовательного результата связана и тема сегодняшнего номера – становление и развитие языковой личности. В последнее время часто раздаются сетования, что интерес к изучению русского языка падает и, как следствие, снижается уровень грамотности школьников. Не обсуждая вопрос «Кто виноват?», переходим к вопросу «Что делать?». Мы не даём на него однозначного ответа, но магистральное направление работы учителя видим в формировании языковой личности учащегося. Наши авторы не только доходчиво разъясняют смысл этого понятия, но и предлагают способы и приёмы, с помощью которых она может создаваться. Урок-исследование, урок-панорама, приём аналогий, обогащающий отвлечённую абстракцию грамматики яркими, запоминающимися образами, – всё это поможет вам по-настоящему заинтересовать учеников предметом.

Желаю вам успехов!

Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев

**Всероссийская конференция
«Обеспечение преемственности
как условие получения нового
образовательного результата
в контексте принятия Федерального
государственного образовательного
стандарта»**



6–7 ноября 2009 года в г. Москве состоялась XIII Всероссийская конференция педагогической общественности по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100». Организаторы конференции – МОО «Школа 2100» и кафедра дошкольного и начального образования АПК и ППРО РФ.

На конференцию были приглашены заведующие кафедрами дошкольного и начального образования, специалисты предметных кафедр региональных ИПК, дошкольные и школьные педагоги образовательных учреждений, работающие в русле развивающего вариативного образования по учебникам и пособиям «Школы 2100», руководители и сотрудники региональных и федеральных органов образования; преподаватели университетов и педагогических вузов, а также методисты региональных ИПК, отвечающие за проведение в регионах эксперимента РАО и ОС «Школа 2100» по теме «Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту (на примере ОС "Школа 2100")» из Москвы и Московской области (гг. Мытищи, Королёв, Серпухов, Подольск, Лобня, Клин, Железнодорожный, Протвино, Химки, Жуковский, Кашира); Санкт-Петербурга; Центрального федерального округа (Смоленская область, Липецкая область, Тамбовская область, Костромская область, Воронежская область,

Ивановская область, Ярославская область, Тверская область, Калужская область, Тульская область); Северо-Западного федерального округа (Архангельская область, Мурманская область, Республика Карелия, Республика Коми, Калининградская область, Псковская область); Приволжского федерального округа (Республика Башкортостан, Республика Татарстан, Нижегородская область, Пензенская область, Саратовская область, Республика Удмуртия, Республика Мордовия, Республика Чувашия); Южного федерального округа (Краснодарский край, Ростовская область, Волгоградская область); Уральского федерального округа (Пермская область, Челябинская область, Тюменская область); Сибирского федерального округа (Томская область, Красноярский край, Кемеровская область, Омская область, Иркутская область, Новосибирская область); Дальневосточного федерального округа (Хабаровский край, Республика Саха (Якутия)).

Всего в конференции участвовали 288 человек.

На пленарном заседании выступили координаторы предметных линий Образовательной системы «Школа 2100» доктор пед. наук, проф. *Р.Н. Бунеев*, канд. биол. наук, доц. *А.В. Вахрушев*, канд. ист. наук *Д.Д. Данилов*, ведущий методист *С.А. Козлова*, доктор пед. наук, доц. *Е.В. Бунеева*, канд. пед. наук, доц. *О.В. Чиндилова*.

Темы докладов:

1. Новый стандарт: революция или эволюция?
2. Реализация стандартов второго поколения в Образовательной системе «Школа 2100».

3. Преемственность как необходимое условие получения нового образовательного результата: совместный эксперимент РАО и Образовательной системы «Школа 2100».

4. Проект программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».

Проблемы духовно-нравственного развития и воспитания школьников участники конференции обсуждали в форме «свободного микрофона».

По окончании пленарного заседания работа конференции продолжилась в секциях.

Представители 11 регионов – участников широкомасштабного эксперимента РАО и «Школы 2100» по проблеме непрерывности и преемственности образования (Москва, Санкт-Петербург, Республика Татарстан, Республика Башкортостан, Республика Мордовия, Чувашская Республика, Краснодарский край, Ростовская обл., Псковская обл., Костромская обл., Ивановская обл., Ярославская обл.) обсуждали в секции № 1 ход эксперимента и результаты первого его этапа (2008/2009 уч. год). Секция работала в режиме «круглого стола», в ходе которого выступали участники эксперимента – координаторы, методисты ИПК, учителя-экспериментаторы. Секцию вели А.А. Вахрушев и Д.Д. Данилов.

Обсуждая основные достижения первого этапа эксперимента, педагоги пришли к единому мнению о том, что

1) заметно улучшилось взаимодействие педагогов начальной и основной школы; в рамках методических объединений по преемственности учителя определили общие проблемы, договорились о совместной деятельности, ввели практику совместной разработки уроков; учителя основной школы стали с большим уважением относиться к своим коллегам из начальной школы;

2) там, где выстроилось взаимодействие педагогов начальной и основной школы, возникло новое видение образовательного процесса: начальная школа стала рассматриваться как фундамент образования; учителя среднего звена стали более активно осваивать технологии «Шко-

лы 2100»; использование единых технологий дало возможность отойти от предметного эгоизма, сформировать единый взгляд на развитие ребёнка, увидеть перспективу этого развития вплоть до выпуска из школы;

3) в ряде регионов (например, в Башкортостане) начали свою деятельность межпредметные методические объединения учителей основной школы: учителя разных предметов стали вместе разрабатывать интегрированные уроки, обмениваться опытом; включились в работу межшкольные предметные объединения – историков, биологов, филологов, участвующих в эксперименте;

4) заметно возросло внимание администрации школ (прежде всего – директоров) к образовательным технологиям: проблемно-диалогической, технологии оценивания;

5) возрос интерес родителей к программе «Школа 2100», многие уже совершенно осознанно выбирают для своих детей именно эту программу;

6) повысился интерес к школам-участницам эксперимента со стороны других школ, которые также стремятся решить проблему преемственности.

В рамках работы секции был представлен опыт организации преемственности на примере МОУ «Колобакинская СОШ», где учитель, выпускающий четвероклассников, переходит в 5-й класс и либо становится классным руководителем, либо ведёт какой-то один предмет, занятия в группе продлённого дня и т.д. Подобная практика существует уже более 10 лет, и выпускники, которые с 1-го по 11-й класс учились по системе «Школа 2100», показали лучшие в районе результаты ЕГЭ и поступления в престижные вузы г. Москвы.

В ходе обсуждения результатов первого года эксперимента были выявлены **проблемы, которые предстоит решать** в ходе следующих этапов эксперимента:

1) проблемы, связанные с необходимостью освоения учителями-предметниками новых для них образовательных технологий (технологии продуктивного чтения, технологии оценивания, проблемного диалога) и нового содержания учебников;

2) проблемы, связанные с организацией творческого взаимодействия учителей начальной школы и предметников, педагогов и администраций школ;

3) проблемы диагностики нового образовательного результата.

В ходе работы секции № 2 участники конференции обсуждали проблему метапредметных результатов, пути их достижения, способы диагностики. Были заслушаны и обсуждены сообщения доктора пед. наук, проф. А.А. Штеца (г. Мурманск), А.С. Мельниковой (Омский гос. пед. университет), И.Г. Ратушной (МОУ СОШ № 67, г. Пенза), Т.В. Марченко (г. Северодвинск) и др.

Секция № 3 была посвящена проектированию эксперимента по обеспечению преемственности между дошкольным образованием и начальной школой. Участники конференции заслушали и обсудили выступления педагогов ДОУ № 9 г. Протвино Московской обл. «Решение вопроса преемственности между ДОУ и гимназией в рамках работы по ОС "Школа 2100"» и директора МОУ «Тайтурская начальная школа – детский сад № 19» М.Н. Бархатовой. Все присутствующие приняли участие в мозговом штурме и высказали своё мнение о цели, объектах и содержании эксперимента, подтвердили его необходимость и актуальность.

Второй день конференции был посвящён работе в творческих группах, семинарах и мастер-классах, которые проводили авторы учебников Образовательной системы «Школа 2100».

По результатам работы участники конференции проголосовали за следующую резолюцию.

РЕЗОЛЮЦИЯ

XIII Всероссийской конференции Образовательной системы «Школа 2100» по теме «Обеспечение преемственности как условие получения нового образовательного результата в контексте принятия Федерального государственного образовательного стандарта»

Мы, участники конференции, представляющие педагогическую общественность всех регионов Российской Федерации, обсудили проблемы внедрения нового Федерального

государственного образовательного стандарта и готовность Образовательной системы «Школа 2100» к его реализации.

Конференция констатирует, что за 14 лет своего существования «Школа 2100» сложилась в целостную образовательную систему, в которой каждая ступень образования от дошкольного до старшей школы обеспечена лично ориентированным развивающим содержанием, современными образовательными технологиями, сложившейся системой научно-методического сопровождения педагогов.

В результате научно-методической комплексной экспертизы, проведённой РАО в конце 2005 года, «Школа 2100» признана лично ориентированной развивающей системой для массовой школы и рекомендована к использованию в общеобразовательной практике. В 2008 году авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» был удостоен премии Правительства РФ в области образования «за разработку научных основ образовательной системы нового поколения и её практическую реализацию в учебниках».

Конференция поддерживает основные положения проекта Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения и его важнейшую цель – распространение развивающего лично ориентированного образования во все школы Российской Федерации.

Конференция считает, что

– Образовательная система «Школа 2100» соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения;

– первые результаты широкомасштабного федерального эксперимента Российской академии образования «Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту (на примере Образовательной системы "Школа 2100")» позволили зафиксировать новый образовательный результат на выходе из начальной школы в виде системы общеучебных умений (универсальных учебных

действий). Успешно внедряется алгоритм организации преемственности;

– необходимо одобрить решение об организации эксперимента «Обеспечение преемственности между дошкольным образованием и начальной школой». Это позволит решить проблему преемственности в комплексе, между всеми ступенями образования;

– следует использовать результаты мозгового штурма, проведенного в рамках конференции, для доработки «Программы духовно-нравственного развития и воспитания школьников в Образовательной системе "Школа 2100"».

Ниже мы печатаем материалы, подготовленные участниками конференции.

Способы региональной диагностики метапредметных результатов

Л.Ф. Квитова

Современное состояние педагогической практики характеризуется переходом от стандартов первого поколения к новым образовательным стандартам. Важно, чтобы педагогическая общественность восприняла это как естественный динамический процесс. Необходимо соотнести элементы существующей образовательной практики с концептуальными понятиями новых стандартов, показать педагогам динамику не только в деятельности, но и в понятиях, которые эту деятельность описывают.

Так, новый стандарт разработан в рамках **деятельностной парадигмы образования** и нацеливает на развитие личности учащегося на основе освоения способов действий.

В концепции стандартов осуществляется «перенос акцента с изу-

чения основ наук на обеспечение развития универсальных учебных действий на материале основ наук» [3, с. 7]. Следовательно, «важнейшим компонентом содержания образования, стоящим в одном ряду с систематическими знаниями, становятся универсальные, или метапредметные, умения (и стоящие за ними компетенции)» [3, с. 3]. Между тем «перенос акцента с изучения основ наук» на овладение учащимися способами деятельности наблюдался уже в первом стандарте, в котором в качестве приоритетных целей начального образования выступали общеучебные умения и навыки (ОУиН). В Федеральном компоненте государственного стандарта первого поколения в части «Начальное общее образование» представлено три группы ОУиН: умения познавательной деятельности, речевой и работы с информацией, организация деятельности. Во втором стандарте, где акцент сделан на результате, устанавливаются **три группы образовательных результатов: личностные, метапредметные и предметные**. Сущность предметных и личностных результатов учителю начальных классов знакома уже по первому стандарту, а вот понятие «метапредметные результаты» – ново и требует разъяснения.

«Под **метапредметными результатами** понимаются универсальные способы действий – познавательные, коммуникативные – и способы регуляции своей деятельности, включая планирование, контроль и коррекцию. Универсальные способы действий осваиваются обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применяются учащимися как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [3, с. 13–14]. В новых стандартах метапредметным результатам уделено особое внимание, поскольку именно они обеспечивают более качественную подготовку учащихся к самостоятельному решению проблем, с которыми встречается каждый человек на разных этапах своего жизненного пути в условиях быстро меняющегося общества.

Достижение метапредметных результатов определяют сегодня как «ключевые компетентности» [7].

«Оценка метапредметных результатов может быть описана как оценка планируемых результатов, представленных в разделах "Регулятивные учебные действия", "Коммуникативные учебные действия", "Познавательные учебные действия" междисциплинарной программы формирования универсальных учебных действий, а также планируемых результатов, представленных во всех разделах междисциплинарной программы "Чтение: работа с информацией"» [3, с. 15–17]. Основное содержание оценки метапредметных результатов строится вокруг умения учиться и обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса – учебных предметов, представленных в инвариантной части базисного плана. Это порождает ряд требований к содержанию, критериям, методам и процедурам оценки.

Особенности оценки метапредметных результатов связаны с природой универсальных действий. Уровень сформированности универсальных учебных действий, представляющих содержание и объект оценки метапредметных результатов, может быть оценён и измерен в следующих основных формах.

1. Достижение метапредметных результатов может выступать как итог выполнения **специально сконструированных диагностических задач**, направленных на оценку уровня сформированности конкретного вида универсальных учебных действий.

Технологию специально сконструированных диагностических задач для оценки уровня сформированности конкретного вида общеучебных умений мы уже не только апробировали в условиях реализации первого стандарта, но, создав из них систему и представив её в виде учебно-методического пособия, сделали достоянием образовательной практики Тюменской области. Данное пособие представляет собой комплект материалов: тетради проверочных компетентностных работ по русскому языку и литературному чтению для учащихся начальной школы (варианты

№ 1, № 2), пособие для учителя «Технологические основы анализа проверочных работ компетентностного характера».

Тетради для детей обеспечивают контроль за формированием общеучебных умений (компетенций) посредством интегрированных проверочных работ, образующих систему и охватывающих классы со 2-го по 4-й. В каждую тетрадь входят 16 компетентностных работ: по одной на каждую четверть, начиная со 2-го класса; три работы – входные, коллективные (фронтальные), которые проводятся в начале каждого учебного года; в 4-м классе добавляется ещё одна работа – итоговая, за курс начальной школы. Внесение в тетради коллективных (фронтальных) работ (все остальные предназначены для самостоятельного выполнения) не случайно. Наш опыт показывает, что **не все общеучебные умения, которые необходимо формировать в начальной школе, можно вынести на контроль через самостоятельную работу** (например, умение сотрудничать или участвовать в диалоге). Однако процесс формирования этих умений можно наблюдать во фронтальной коллективной работе. Второй образовательный стандарт не только подтвердил правильность наших мыслей, но и подал идею, как и чем эти наблюдения обеспечить технологически: «В ходе внутренней оценки, фиксируемой... в виде оценочных листов и листов наблюдений учителя... может быть оценено достижение таких коммуникативных и регулятивных действий, которые трудно (или невозможно и нецелесообразно) проверить в ходе стандартизированной итоговой проверочной работы» [3, с. 6]. Теперь наша задача – сопроводить фронтальные коллективные работы оценочным листом.

Содержательно каждая работа представляет собой пакет индивидуальных материалов контрольного характера, состоящий из литературного авторского текста (или его фрагмента) и системы заданий к нему, занесённых в таблицу. О характере наших компетентностных работ мы уже писали на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После» (№ 2, 3, 9 за 2008 год), поэтому не будем на

этом останавливаться подробно. Приведем пример лишь одной работы (2-й класс, первая четверть).

Великолепие лета

Я лежу в зелёной траве. Вижу, как по стеблям высоких травинок неторопливо движутся насекомые. Белые, золотые, синие качаются над головой цветы. В высоком летнем небе повисло пушистое белое облако. Я прищуриваю глаза. И мне кажется, что плывёт по небу сказочное белое чудовище на золочёных крыльях.

Всё чисто, радостно и привольно в ослепительном мире! (55 слов)

(По И. Соколову-Микитову)

Задания к тексту см. в табл. 1.

Наше пособие не теряет актуальности и в условиях реализации второго стандарта, так как концепция и требования стандарта в явном виде указывают, что «к результатам, которые подлежат оценке в ходе индивидуальной итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения содержания отдельных учебных предметов, относится **способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач** на основании системы научных знаний и представлений <...> умений учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности; обобщённых способов действий; коммуникативных и информационных умений» [3, с. 7–8]. Система подобных учебно-практических задач – суть нашего пособия.

Ещё одна особенность предлагаемой во втором стандарте системы оценки – «**уровневый подход** к представлению планируемых результатов и инструментарию для оценки их достижения» [3, с. 9]. В наших компетентностных работах также реализуется **уровневый подход**. Так, предметные знания, умения и навыки (компетентности) и общеучебные умения и навыки (компетенции) оцениваются уровнями «показано полностью», «показано (проявилось) частично», «не показано» («не проявилось»). К пособию для учителей приложен электронный диск. Педагоги заносят результаты проверочных работ в электронные таблицы и на этой основе ведут мониторинг. Для его организации предложена сводная таблица умений, которые занесены в компетентностные работы со 2-го по 4-й классы. Продемонстрируем её часть на основе работ для учащихся 2-го класса (см. табл. 2).

На основе сводной таблицы (в её электронном варианте) можно и нужно вести мониторинг индивидуальных достижений учащихся (см. табл. 3).

На основе результатов мониторинга учитель может давать заключения, характеристики, рекомендации ученику (его родителям) по самообразовательной работе, учителям основного звена по дальнейшей работе с учеником по совершенствованию его компетентностей и компетенций. Если в сводную таблицу записывать

Таблица 1

№	Задания к тексту	Ответы ученика
1	И. Соколов-Микитов назвал текст «Великолепие лета». Подчеркни в описании факты, события, которые вызвали у автора чувство восхищения	
2	Найди предложения, в которых автор описывает облако. Выпиши их в колонку «Ответы ученика»	_____ _____ _____ _____
3	Найди в выписанном отрывке предложение, которое соответствует схеме: _ _ _ .	
4	Подчеркни одной чертой в этом предложении слово, отвечающее на вопрос <i>что?</i>	

процент качества выполнения заданий всем классом, то можно получить мониторинг компетенций и компетентностей по классу.

2. Достижение метапредметных результатов может рассматриваться как **инструментальная основа** (или

как средство решения) и как **условие успешности выполнения учебных и учебно-практических задач**.

Именно такое понимание результативности обучения мы пытаемся сейчас донести до учителей начальных классов своего региона. К сожалению,

Таблица 2

Сводная таблица умений

Класс	Четверть	Общеучебные умения и навыки (ключевые компетенции)			Предметные умения и навыки (компетентности)	
		Познавательная деятельность	Речевая деятельность и работа с информацией	Оргдеятельностные и оценочные умения	Русский язык	Литературное чтение
2	1		Овладение первоначальными умениями поиска информации		Умение правильно списывать с учебника слова, предложения, тексты. Знание слов, отвечающих на вопросы <i>кто?</i> , <i>что?</i>	Умение понимать смысл заглавия текста
	2		Умение находить ответы на вопросы	Умение высказывать своё предположение (версию)	Правильно списывать с учебника слова, предложения, тексты. Делить слова на части для переноса	Умение понимать смысл заглавия текста. Самостоятельно озаглавливать текст
	3	Умение искать и находить нужную информацию в разных источниках. Наблюдать и делать самостоятельные выводы. Находить ответы на вопросы, используя учебник, свой жизненный опыт и знания, полученные на уроке	Работа со знаковыми, графическими моделями для описания свойств и качеств изучаемых объектов. Умение сравнивать и группировать предметы		Умение правильно списывать с учебника слова, предложения, тексты. Видеть в словах изученные орфограммы	Выборочное чтение: нахождение необходимого учебного материала
	4		Умение высказывать своё предположение (версию), элементарно обосновывать её. Оформлять свою мысль в устной и письменной речи (одно предложение или небольшой текст, т.е. построить монологическое высказывание). Сравнивать и группировать предметы, упорядочивать информацию по вопросам	Работа по предложенному плану	Умение выписывать из текста предложения в соответствии с поставленной задачей. Списывать предложения с образца. Проверять написанное	Умение понимать смысл заглавия текста. Понимать содержание прочитанного, т.е. понимать, о чём говорится в предложении

Мониторинг индивидуальных учебных достижений Антонова Ивана

Класс	Четверть	Общеучебные умения и навыки (ключевые компетенции)			Предметные умения и навыки (компетентности)	
		Познавательная деятельность	Речевая деятельность и работа с информацией	Оргдеятельностные и оценочные умения	Русский язык	Литературное чтение
2	1		Да, проявилось		Показано полностью	Показано полностью
	2		Да, проявилось	Показано полностью	Показано полностью	Показано полностью
	3	Нет, не проявилось	Да, проявилось		Показано полностью	Показано полностью
	4		Да, проявилось	Частично показано	Показано полностью	Показано полностью

до сих пор многие учителя ориентированы на формирование ЗУН и считают, что делают это хорошо. Мы разнообразными оценочными технологиями пытаемся доказать, что это впечатление обманчиво. Как только традиционная формулировка задания меняется, осложняется компетенциями, результат снижается. Так, в конце 2008/2009 учебного года в качестве региональной итоговой работы учащимся 4-х классов были предложены тесты компетентностного характера. Технология тестовой работы, например, по русскому языку такова: из 20 заданий первые десять направлены на выявление знаний и умений в области русского языка; вторые десять – на выявление общеучебных умений (компетенций) на материале русского языка. Задания образуют пары: № 1–11, 2–12, 3–13, 4–14, 5–15, 6–16, 7–17, 8–18, 9–19, 10–20, объединённые одним и тем же языковым материалом (правилом), но отличающиеся по характеру формулировки. К каждому заданию дано по 5 вариантов ответов, но только один – правильный. Время выполнения теста – 45 мин. Наша технология подкрепляется материалами вторых стандартов: «Основной задачей и критерием оценки выступает уже не освоение "обязательного минимума содержания образования", а овладение системой учебных действий с изучаемым учебным материалом» [3, с. 7].

В тестовой работе были востребованы знания и умения из всех разделов русского языка, которые получили учащиеся 4-х классов неза-

висимо от образовательной программы на февраль месяц учебного года. Содержание работы см. в табл. 4.

В процессе выполнения заданий были проверены знания и умения, приведённые в табл. 5.

Тестированием было охвачено 11 772 учащихся начальных классов. Мы сравнили качество выполнения заданий попарно и сделали вывод, что в заданиях компетентностного характера наблюдается снижение качества выполнения.

Метапредметные результаты можно диагностировать способом организации системы накопительной оценки – портфолио, «понимаемое как коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях» [3, с. 26]. Своё место в этом способе оценки Тюменский областной институт развития регионального образования (ТОГИРРО), кафедра дошкольного и начального образования видят в создании условий для предъявления учеником своих способностей с выходом на результат, фиксации этого результата в виде сертификата, диплома участника и т.п. для пополнения портфолио. И здесь в своих намерениях мы солидарны со вторым стандартом: «В состав портфолио могут включаться результаты, достигнутые учеником не только в ходе учебной деятельности, но и в иных формах активности: творческой, социальной, коммуникативной, физкультурно-оздоровительной, трудовой деятельности, протекающей как в рамках повседневной

Задания, направленные на проверку знаний*

А 1. Отметь слово, в котором звуков больше, чем букв:

1) пять, 2) маяк, 3) льёт, 4) салют, 5) якорь.

А 2. Отметь слово, однокоренное слову *посадить*:

1) сидеть, 2) седой, 3) садовник, 4) селить, 5) сиделка.

А 3. Отметь существительное, которое относится к 1 склонению:

1) отмель, 2) отрез (ткани), 3) ответ, 4) топливо, 5) отметка.

А 4. Отметь букву, которую вставишь в слова *нар...жать (ёлку), погл...дел, перев...зал, обь...вил.* 1) и, 2) ю, 3) е, 4) я, 5) ё.

А 5. В данной группе слов проверочным является одно слово. Отметь его:

1) бедняк, 2) бедняжка, 3) бедный, 4) обеднеть, 5) беднеет.

А 6. Отметь, в каком падеже стоит подчеркнутое в предложении имя существительное:
Мама постелила на стол скатерть.

1) И.п., 2) Р.п., 3) Д.п., 4) В.п., 5) П.п.

А 7. Отметь порядковый номер слова, которое является подлежащим в предложении: *Весной Толя посадил дерево под окном.*

1) 1, 2) 2, 3) 3, 4) 4, 5) 6.

А 8. Отметь слово, которое не изменяется по падежам (не склоняется):

1) солнце, 2) молоко, 3) пальто, 4) горе, 5) золото.

А 9. Отметь слово с приставкой:

1) (под)снежком, 2) (под)снежник, 3) (под)ол, 4) (под)снегом, 5) (под)санями.

А 10. Отметь слово с разделительным **Ь:**

1) полноч..., 2) под...езд, 3) помощ...ник, 4) об...едки, 5) лист...я.

Задания компетентностного характера

А 11. Понаблюдай за словами, сравни их: *каюта, юнга, ягода, ёжик, яркий.* **Отметь признак, который эти слова объединяет:**

1) одинаковое количество слогов, 2) одушевлённые, 3) существительные, 4) ударение падает на первый слог, 5) звуков в слове больше, чем букв.

А 12. Отметь слово, которое по составу частей будет таким же, как слово *прибрежный*:

1) белить, 2) поезд, 3) подосиновик, 4) поездка, 5) берёзка.

А 13. Отметь существительное, которое относится к 1 склонению:

1) у сарая, 2) у Семёна, 3) у кровати, 4) у сирени, 5) у кровати.

А 14. Проверь, правильно ли выполнено задание «Подчеркни безударные гласные в корне». Отметь ошибочный ответ: 1) малыш, 2) река, 3) коса, 4) столик, 5) сестра.

А 15. Понаблюдай за написанием слов *узкая, клюф, редкий, круг, гараж*. Найди ошибки. Отметь правило, которое необходимо знать, чтобы правильно написать эти слова.

1) Правописание безударной гласной. 2) Правописание непроизносимой согласной. 3) Правописание проверяемой согласной в середине слова. 4) Правописание проверяемой согласной на конце слова. 5) Правописание удвоенной согласной.

А 16. Выбери и отметь правильное написание и объяснение: *жить в город...*

1) Е – 1 скл., П. п.
2) Е – 2 скл., П. п.
3) И – 3 скл., П. п.
4) Е – 1 скл., Д. п.
5) И – 2 скл., Д. п.

А 17. Найди в тексте предложение, в котором содержится ответ на вопрос: *что осталось на снегу?* Отметь, на каком по порядку месте в этом предложении стоит подлежащее.

* Оформление заданий изменено в связи с большим объёмом статьи. – *Примеч. ред.*

Задания компетентного характера

Настала зима

Утром выпал густой снег. Закружились в воздухе пушистые снежинки. Они укутали белым покрывалом землю. На снегу остались следы зверей. Тонким ледком покрылась речка. Она утихла и уснула, как в сказке.

1) 1, 2) 2, 3) 3, 4) 4, 5) 5.

A 18. Отметь лишнее слово: 1) село, 2) сено, 3) кино, 4) шило, 5) мыло.

A 19. Отметь слово, которое соответствует схеме: $\text{—} \overline{\quad} \wedge \square$
1) (под)делка, 2) (на)воде, 3) (за)лесом, 4) (под)речкой, 5) (до)нёс.

A 20. Отметь строчку слов, в которой нарушена закономерность.

- 1) Веселье, рожь, коньки, соль, подъезд.
- 2) Муравьи, мышь, мельник, моль, объявление.
- 3) Соловьи, ночь, бульон, ноль, обедки.
- 4) Колье, король, медальон, полночь, съезд.
- 5) Воробьи, помощь, пеньки, роль, подъём.

Таблица 5

Разделы стандарта	Знания	Умения
Фонетика	Звуковой и буквенный состав слов	Сравнивать звуки и буквы
Морфология	– Падежи имён существительных, особенности склонения; – несклоняемые существительные	– Определять падеж существительного по • формальным (предлогу, окончанию) • и грамматическим (вопросу, вспомогательному слову, значению) признакам; – определять склонение существительного по • окончанию, • вопросам, • роду; – писать безударные падежные окончания существительных 1, 2, 3 склонения
Лексика	Суть значимых частей слова (корня, приставки, суффикса, окончания)	– Отличать слова с приставкой от других слов; – делить слова по составу, подбирать слова в соответствии со схемой; – подбирать слова, аналогичные по составу с предложенными; – выделять из предложенных однокоренные слова
Орфография	– Правописание безударных гласных в корне слова; – правописание парных согласных в слове; – правила употребления Ъ и ь знаков	– Применять на практике правило правописания безударной гласной в корне слова, уметь подбирать проверочное слово; – применять на практике правило правописания парной согласной в слове; – распознавать слова с Ъ и ь знаками
Синтаксис	Особенности членов предложения, их функции	Распознавать члены предложения, находить подлежащее и сказуемое
Общеучебные умения (компетенции)		
Познавательная деятельность	– Выявлять с помощью сравнения отдельные признаки, характерные для сопоставляемых предметов; анализировать результаты сравнения (ответы на вопросы «Чем похожи?», «Чем не похожи?») (задание А 11); – работать с графическими моделями для описания (выявления) свойств изучаемых объектов (задание А 13); – работать со знаковыми, графическими моделями для описания свойств и качеств изучаемых объектов (задание А 16);	

	– обнаруживать изменения, происходящие с объектом; анализировать результаты сравнения (ответы на вопросы «Чем похожи?», «Чем не похожи?») (задание А 20)
Речевая деятельность и работа с информацией	– Владеть первоначальными умениями преобразования информации (задание А 12); – представлять информацию в соответствии со схемой (задание А 19); – сравнивать и группировать предметы; делать выводы на основе обобщения знаний (задания А 18, А 15); – находить ответы на вопросы (задание А 17)
Организация деятельности	– Находить ошибки в работе и исправлять их (задание А 14); – определять причины возникающих трудностей, пути их устранения (задание А 15); – выполнять инструкции (задание А 17)

школьной практики, так и за её пределами» [3, с. 26–28]. На протяжении последних пяти лет кафедр дошкольного и начального образования ТОГИРРО, при поддержке Департамента образования и науки Тюменской области, проводит областную олимпиаду учащихся 4-х классов по пяти номинациям: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир, татарский язык и литература. В этом учебном году мы планируем ввести ещё один тур – творческий, командный, позволяющий оценить сформированность метапредметных результатов.

Областная олимпиада позволяет не только создать условия для демонстрации метапредметных результатов, но и выявить типичные педагогические затруднения по формированию предметных и метапредметных умений, если включить в содержание олимпиады задания определённой технологии. Так, в соответствии с мнением содержания начального образования, обозначенным в первом стандарте и записанным прямым шрифтом (обязательный для овладения всеми учащимися) и курсивом (знания для ознакомления, но не для контроля), в олимпиады по предмету преподаватели кафедры (по договоренности) вводят задания следующих уровней:

- 1) одно знание стандарта, текст написан прямым шрифтом;
- 2) два-три знания стандарта, текст написан прямым шрифтом;
- 3) одно знание стандарта, текст написан курсивом;
- 4) два-три знания стандарта, текст написан курсивом;

5) задание, где знания проверяются в нестандартной ситуации.

По результатам выполнения заданий обозначенных уровней можно судить о качестве предметных знаний и метапредметных умений, а также давать рекомендации педагогам по совершенствованию способов их формирования.

В новом стандарте говорится ещё об одной технологии, позволяющей диагностировать качество метапредметных результатов. Это надпредметные программы. Они «позволяют учащимся занимать не только активно-исполнительную, но и инициативную позицию в учебном процессе; не просто "усваивать" предлагаемый учителем (программой, учебником) материал, но и познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине» [6]. Под данные характеристики подходит традиционно проводимый нами областной креатив-фестиваль для старших дошкольников и младших школьников «Надежда»: «Эти программы – не жёсткая конструкция, требующая обязательности выполнения, это, скорее, стратегический план развёртывания деятельности. Это программа достижения метапредметных образовательных результатов в рамках совместной деятельности учащихся и учителя, реализующаяся в процессе решения ситуационных заданий» [6]. Номинации креатив-фестиваля выступают в качестве ситуационных заданий:

- «Творчество. Исследование. Успех» – конкурс исследовательских работ и творческих проектов по на-

правлениям: «Лучшее из страны детства», «Мой знаменитый земляк», «Я – первооткрыватель», «Семейные праздники и традиции», «Дизайн и конструирование», «Поймай мгновение в объектив», «По собственному выбору». О содержании проекта и его создании дети совместно с руководителем (учителем, родителями) пишут статью. Статьи корректируются преподавателями нашей кафедры и публикуются в специальном информационном издании. Презентация сборника – это праздник первой публикации.

- «Вернисаж мастера Бума» – конкурс-выставка творческих работ по серии книг Издательского дома «Фёдоров» (г. Самара).

- Спорт-шоу «Большие полёты маленьких самолётов» – соревнование авиамodelей, выполненных по макетам самолётов Издательского дома «Фёдоров» (г. Самара).

Таким образом, мы убедились, что, работая в условиях первого стандарта, педагоги уже апробировали технологии оценки результатов образования, которые сохраняют свою актуальность в условиях новых образовательных стандартов. В подборе технологий оценки образовательных результатов важно ориентировать педагогов на понимание того, что наряду с диагностикой предметных знаний, умений и навыков необходимо производить оценку метапредметных результатов – универсальных учебных действий, так как «овладение системой универсальных учебных действий обеспечит формирование ключевой компетенции – умения учиться» [2, с. 3]. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

Литература

1. *Абрамов, Т.В.* Региональная модель оценки индивидуальных достижений учащихся / Т.В. Абрамов, Н.Г. Корнещук, Ш.Г. Рубин // Оценка качества образования. – 2007. – № 1. – С. 63–72.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пос. для учителя /

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.

3. Комплексная оценка достижения планируемых результатов освоения программы начального образования на межпредметной основе // Стандарты второго поколения : Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе ; в 2-х ч. ; ч. 1. – М. : Просвещение, 2009.

4. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова [и др.] ; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009.

5. *Шишов, С.Е.* Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Пед. об-во России, 1999.

6. http://www.school329.spb.ru/public_otchet.doc – 108 Кб [Электронный ресурс].

7. <http://www.tiuu.ru/upload/morozova2.doc> – 196 Кб [Электронный ресурс].

Лариса Фёдоровна Квитова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

**Технология внедрения учебника
как одно из направлений эксперимента
по обеспечению преемственности**

*И.В. Надолинская,
Т.И. Павлова*

Совершенствование современных средств обучения и развития учащихся – многоаспектная проблема, которая требует объединения усилий авторских коллективов учёных, учителей-практиков, методистов, руководителей школ.

С 2008/2009 учебного года Российская академия образования совместно с учебно-методическим центром Образовательной системы «Школа 2100», Министерством образования Ростовской области, Ростовским областным институтом повыше-

ния квалификации и переподготовки работников образования (РО ИПК и ПРО) проводит эксперимент по теме «Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту». Участниками эксперимента являются учителя-предметники основной школы.

Закон «Об образовании» закрепляет за учителем право выбора учебника. Это ставит перед институтом повышения квалификации и методическими объединениями задачу обеспечения учителям методического сопровождения в целенаправленном освоении нового учебника: учитель должен воспринимать его как модель целостной педагогической системы, представлять цели и задачи организации своей деятельности на основе данного учебника, прогнозировать результаты его применения. Таким образом, встаёт вопрос о технологии внедрения учебника.

Чтобы эксперимент прошёл успешно, необходимо усвоить концептуальные идеи, содержание, технологии обучения Образовательной системы «Школа 2100», которые построены на реализации деятельностного и компетентностного подходов.

Изменение целей и стратегий обучения, современные требования, предъявляемые к уроку, выступают ориентиром в выборе методических средств, одним из которых является учебник. Однако не меньшую роль играют понимание, осознание и принятие учителем той системы, которая заложена в учебнике, целеполагание, технологии обучения, осмысление нового образовательного результата – портрета ученика «Школы 2100» как перечня общеучебных умений (ОУУ) на выходе из начальной школы и в 5–6-м классах.

С 2009/2010 учебного года учителя школ Ростовской области начали осваивать новую методическую систему, разработанную «Школой 2100» и заложенную в УМК по ряду предметов (история, русский язык, литература, биология). Данная система демонстрирует инновационный

подход как в содержательном, так и технологическом аспекте, а именно:

- иное структурирование в подаче теории на основе проблемной организации материала;

- разнообразие информационных единиц, которые представлены в учебниках вариативными способами – текстами, схемами, графиками, рисунками, иллюстрациями, репродукциями, картами и т.д.;

- мотивационный компонент, который вплетён в содержание параграфа учебника, структуры урока и организации деятельности самих учащихся, в систему контроля;

- отсутствие готовых выводов, обобщений и т.д., что позволяет учащимся «открывать» новое знание;

- разнообразие и дифференцированность заданий, их продуктивный характер (практически отсутствуют задания репродуктивного характера);

- ориентированность контрольно-измерительных материалов не только на качество предметных знаний, но и на общеучебные умения.

Реализация через учебное содержание концептуальных идей Образовательной системы «Школа 2100» (принцип минимакса в отборе содержания, линии развития учащихся, технологии обучения и оценивания, компетентностные задания и т.д.) позволяет выйти на достижение нового образовательного результата – развитие функционально грамотной личности.

Организация обучения по ОС «Школа 2100» ведёт к взаимопониманию и взаимодействию учителя и ученика, предполагает интерактивную деятельность субъектов образовательного процесса, которая направлена на формирование свободной, мыслящей, уважающей других, активной личности.

Практика убеждает в том, что для осмысления особенностей данной образовательной системы необходимо определить основные направления работы с учителями: проведение диагностики для выявления проблем в профессиональной деятельности, создание мотивации для знакомства с учебником, организация теоретического и практического освоения предлагаемых технологий.

Диагностика включает анкетирование учителей с целью выявления их готовности к педагогическому творчеству, собеседование с руководителями методических объединений. В анкету входят вопросы как информационного характера (*Какими методическими пособиями по предмету в ОС «Школа 2100» Вы пользуетесь?*), так и аналитического (*Назовите преимущества, особенности УМК «Школа 2100». Как Вы оцениваете использование УМК «Школа 2100» с точки зрения инновационного содержания образования, организации учебной деятельности, достижения качества образования? Какие трудности, проблемы Вы испытывали на этапе внедрения УМК «Школа 2100»? Какую научно-методическую помощь вы хотели бы получить и по каким проблемам?*).

Создание мотивации предусматривает проведение семинаров с участием авторских коллективов, работающих над учебниками. Цель таких семинаров – знакомство с концептуальными основами Образовательной системы «Школа 2100».

Научно-теоретическое изучение технологий включает проведение тематических семинаров, на которых осваиваются особенности организации учителя и учащихся, этапов урока, системы мониторинга и др.

Включённость учителя в активную деятельность – один из самых трудоёмких этапов технологии внедрения учебника – достигается за счёт таких форм работы, как изучение индивидуальных особенностей учащихся, посещение уроков, моделирование уроков, их анализ, корректирование процесса обучения, наблюдение за детьми в учебном процессе, взаимодействие с родителями, осуществление диагностики. Обязательное условие этого этапа – организация индивидуальных консультаций для учителей по указанным проблемам.

В ходе проведения установочного семинара, индивидуальных консультаций с учителями, апробирующими учебники с начала учебного года (сентябрь – октябрь), было выявлено, что наибольшую трудность у них вызывает отбор содержания по принципу минимакса, а со стороны уча-

щихся – работа с этим содержанием, т.е. дальнейшее углубление и «попадание» в зону своего ближайшего развития. Определённые затруднения учителя также испытывают при освоении методов и приёмов реализации технологий ОС «Школа 2100»: чаще всего учитель ограничивается проблемной ситуацией, данной в учебнике, не всегда может действовать согласно логике деятельностного подхода к освоению учащимися содержания материала, что в дальнейшем сказывается на результативности урока. Обнаружилось, что на данном этапе эксперимента технология самооценивания используется формально и фрагментарно, поскольку в начальной школе эта технология практически не применялась.

Таким образом, на этапе экспериментальной апробации учебника необходимо проведение для педагогов основной школы тренингов, практикумов с обязательным участием в них тех учителей начальных классов, которые уже приобрели опыт работы по новым пособиям и хорошо знают индивидуальные особенности учащихся.

В числе трудностей этапа освоения и внедрения УМК «Школа 2100» отметим также, что на уроках дети тяжело осваивают работу с понятиями (дефиниции даны слишком сложным для учащихся 5-го класса языком). К этому следует добавить, что у самих учителей недостаточно сформирован системный подход к организации и проведению работы с понятиями.

Считаем, что практическое внедрение учебников ОС «Школа 2100» будет более эффективным при выполнении следующих условий:

- создании видеоматериалов, демонстрирующих практическое использование предложенных технологий;
- обеспечении тренингов, семинаров практическими материалами, позволяющими разнообразить приёмы и методы реализации деятельностного подхода к использованию технологий в учебном процессе.

Экспериментальная работа требует отслеживания её результативности. В этом учителю помогут материалы аналитического характера, например, в такой форме:

**ДНЕВНИК
участника эксперимента**

«Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту (на примере Образовательной системы "Школа 2100")»

Ф. И. О. учителя: _____

Предмет, который он преподаёт: _____

Класс: _____

Название УМК и перечень его составляющих: _____

Учебник: _____

Рабочая тетрадь: _____

Методические рекомендации: _____

Контрольные и проверочные работы: _____

Другие пособия (указать, какие): _____

Школа _____

РАЗДЕЛ 1

**1. Освоение учителем технологий
Образовательной системы
«Школа 2100»**

Технологии	Что освоено	Получается	Затруднения
Проблемно-диалогическая			
Формирование правильного типа читательской деятельности			
Проектная			
Технология оценивания			
Принцип минимакса			

2. График посещений занятий (заполняется по мере посещений)

№	Ф.И.О. учителя	Цель посещения	Класс	Предмет	Тема урока

3. Результат посещения занятий (заполняется по каждому уроку)

Дата _____

Ф. И. О. учителя: _____

Урок (класс, предмет) _____

Тема _____

1. Какие линии развития личности ребёнка средствами предмета были реализованы на уроке (указывать конкретно)	Их реализация (конкретные умения)	Комментарий: виды деятельности учителя и учащихся, результативность, рекомендации и др.

2. Группы ОУУ	Какие умения отрабатывались наиболее полно	Комментарий: виды деятельности учителя и учащихся, результативность, рекомендации и др.
Организационные		
Интеллектуальные		
Оценочные		
Коммуникативные		
3. Минимум содержания гос. стандарта (заполняется до урока)	Информационные единицы минимума (заполняется до урока)	Комментарий: виды деятельности учителя и учащихся, результативность, рекомендации и др.
4. Тип урока и выбранная технология (основные методы)	Основная технология/методы (указать)	Комментарий: виды деятельности учителя и учащихся, результативность, рекомендации и др.
<ul style="list-style-type: none"> • Введение нового материала • Обобщение и систематизация • Контроль (нужное подчеркнуть) 		
Проблемно-диалогическая		
Создание проблемной ситуации		
Постановка проблемы		
Версии		
Актуализация		
Поиск решения		
Выражение решения, рефлексия, применение		
Домашнее задание		
Правильного типа читательской деятельности		
Технология оценивания		
Проектная		
Другие (указать, какие)		
5. Характеристика этапа урока (был/не был; прошёл удачно или вызывает вопросы)	Формы работы (фронтальная беседа, индивидуальные задания, работа в группах и т.д.)	Комментарий: виды деятельности учителя и учащихся, результативность, рекомендации и др.
6. Стиль общения учителя и учеников, личностная ориентация		Комментарий: виды деятельности учителя и учащихся, результативность, рекомендации и др.
7. Широта используемых средств		Комментарий: виды деятельности учителя и учащихся, результативность, рекомендации и др.
8. Выводы, рекомендации, предложения		
9. Рефлексия (на что обратить внимание в своей деятельности)		

РАЗДЕЛ 2

Характеристика класса

1. Паспорт класса.
2. Данные психологических и иных исследований (уровень обучаемости учащихся, эмпатия, уровень воспитанности и т.д.).
3. Психологический климат в классе.

4. Комфортность обучения.

5. Положительная динамика (в освоении какой-либо технологии, расширении зоны ближайшего развития, развитии предметных и общеучебных умений и т.д., например: «Отработаны навыки групповой работы» – заполняется на основе наблюдений, анкетирования, результатов проверочных и контрольных работ и т.д.).

Сроки	Критерии динамики (изменений) в освоении содержания ОС «Школа 2100»	В чём проявляется, у кого или у всех, у большинства и т.д.
1-я четверть		
2-я четверть		
3-я четверть		
4-я четверть		

РАЗДЕЛ 3

Мониторинг качества образования (Диагностика)

1. График проведения проверочных и контрольных работ.

2. Результаты промежуточного контроля.

Учитель указывает тип проверочной или контрольной работы (если контрольная работа из УМК «Школа 2100», надо дать на неё ссылку).

В таблице учитель заполняет графы в зависимости от того, что проверяет.

Дата	Тема	Тип проверочной работы	Цель	Проверяемые умения	Анализ (количественная и качественная характеристики)

РАЗДЕЛ 4

Участие в мероприятиях методобъединения

1. Выступления на педсоветах школы.

2. Доклады, выступления на конференциях, семинарах и др.

3. Обмен опытом: проведение и анализ уроков.

4. Распространение опыта: публикации в муниципальных, региональных и федеральных изданиях.

РАЗДЕЛ 5

Анализ работы и перспективы освоения ОС «Школа 2100» (обучение каким-либо приёмам, отработка какой-либо технологии, методики, осмысление собственной успешности и т. д.)

И.В. Надолинская – доцент кафедры общественных дисциплин РО ИПК и ПРО;

Т.И. Павлова – доцент кафедры филологии и искусства РО ИПК и ПРО, г. Ростов-на-Дону.

Результаты работы по проблеме преемственности и непрерывности образования в условиях сельской школы

Н.Н. Максименко

Практически перед каждой школой стоит проблема преемственности в обучении. Причин её возникновения довольно много, и мы здесь не будем их рассматривать. Поделиться с коллегами хочется тем, как наша школа в настоящее время решила эту проблему на организационном, методическом и содержательном уровнях.

Каждый учитель начальных классов заинтересован в том, чтобы его выпускники, перейдя в основную школу, не снизили успеваемость и успешно адаптировались к требованиям учителей-предметников. Именно поэтому у нас укоренилась практика перехода учителя начальных классов со своими учениками в 5-й класс, когда при этом он оставляет за собой (на 1–2 года и более) классное руководство и преподавание одного из предметов или работу в группе продлённого дня. Тем самым дети постепенно вливаются в жизнь основной школы, не испытывая стрессов.

Однако таким образом мы решаем только часть проблемы, а её содержательная сторона остаётся нерешённой. Необходимо ликвидировать несогласованность в содержании учебных курсов начальной и основной школы и усилить творческую направленность обучения.

Добиться сохранения качественного уровня выполнения образовательных стандартов выпускниками можно за счёт введения активных методов обучения, использования различных педагогических технологий, расширения образовательного пространства.

Решить проблему преемственности в полной мере мы смогли, начав работу сначала по программе «Школа 2000...», затем «Школа 2100».

Преимущество данной образовательной системы заключается в том, что она ликвидирует несогласованность программ, контрольных требований на стыках различных этапов и форм обучения.

Важнейшей задачей данной системы является обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всём протяжении процесса образования.

В 1998 г. я взяла 1-й класс и начала работать по программе «Школа 2000...». Все четыре года начальной школы преподавание велось по полному комплекту учебников.

Поскольку я являюсь учителем начальных классов и математики, работа по учебникам Л.Г. Петерсон, которые не приемлют большинство учителей начальной школы, была мне интересна, да и альтернативы в то время не существовало.

Наша школа сельская, и, казалось бы, обращение к данной программе в наших условиях – это слишком высокая планка. Однако, проработав с 1-го по 4-й класс, я убедилась, что качество знаний учащихся высокое и стабильное (80–100%) и учились они с интересом. А проблема перегрузки, на которую многие ссылаются, оказалась псевдопроблемой: ведь перегрузка зависит не от количества, а от качества учебной деятельности.

В 5-й класс я перешла со своими ребятами. Надо отметить, что учителя нашей школы в те годы меня не поддерживали и не захотели расставаться с традиционной программой, поэтому, чтобы не прерывать линию, мне пришлось не только остаться в этом классе классным руководителем, но и преподавать математику, русский язык и литературу, историю, биологию, риторику, информатику. Кроме того, я же была воспитателем в группе продлённого дня.

На шестом году обучения мне удалось увлечь полюбившейся мне программой «Школа 2100» учителей русского языка и литературы, истории и биологии. Эти преподаватели выполнили свою работу в полном объёме, т.е. до 9-го класса, а по русскому языку и литературе – до 11-го класса, а у меня с 7-го класса остались только математика, классное руководство и ГПД.

Работа в ГПД открывала большие возможности для внеурочных занятий с учащимися.

Немалую помощь в течение всех этих лет мне оказывала кружковая работа. В 1–4-м классах это были шахматно-шашечный и танцевальный кружки, кружок информатики, кукольный театр. В 5–9-м классах – кружки «Театр» и «Проектная деятельность»; они способствовали раскрытию и развитию творческого потенциала каждого ребёнка, помогали овладеть навыками коллективного взаимодействия и общения, учили творчески, с воображением и фантазией, относиться к любой работе.

В 5-м и 6-м классах обучение математике продолжалось по учебникам «Математика 5» и «Математика 6» под редакцией Л.Г. Петерсон. На этом этапе я поставила цель преподавать углублённого изучения математики, поскольку, несмотря на объём изучаемого материала, качество знаний учащихся оставалось высоким, а их интерес к предмету не угасал.

С 7-го класса решено было начать преподавание по учебникам под редакцией Ю.Н. Макарычева «Алгебра 7», «Алгебра 8» и «Алгебра 9» с углублённым изучением математики, а по геометрии – по учебнику «Геометрия 7–9» под редакцией И.Ф. Шарыгина, также рассчитанному на углублённое изучение предмета. Особо отмечу, что данные учебники оказались по силам даже самым слабоуспевающим учащимся, и это свидетельствует о том, что предыдущие годы мы шли в правильном направлении.

В работе по предмету на новом этапе мне очень помогал кружок «Проектная деятельность учащихся». Ребята вели исследовательскую и поисковую работу, учились работать с компьютером, с Интернетом, создавать компьютерные презентации. Они работали не только индивидуально, но и, что очень важно, в группах.

Я и раньше замечала, что мои ученики выгодно отличаются от сверстников уровнем своих знаний, развитием и – меня это особенно радовало – сохраняющимся интересом к учёбе, а с 8-го класса ребята ста-

ли показывать себя и за пределами школы. Один из учеников был отмечен на областной и российской олимпиадах по математике. Он и ещё две ученицы в 9–11-м классах получали премию губернатора за особые успехи в учении.

В 9-м классе команда моих учеников показала на интеллектуальном марафоне лучшие знания по математике среди школ района. И по другим предметам ребята учились и защищали честь школы не хуже, чем по математике. За 3 года (с 9-го по 11-го класс) они получили 27 призовых мест (а ведь учеников всего 15!) на олимпиадах и конкурсах различного уровня, в том числе и федерального.

Экзамены за курс основной школы сдали без троек.

По результатам ЕГЭ в этом году наша школа оказалась на 1–5 местах в районе, причём это на уровне городских школ, лицей и гимназии. 85% выпускников поступили в престижные вузы Москвы, из них 70% – на бюджетные места. Замечу, что никто из ребят не занимался с репетиторами!

Коллектив нашей школы считает, что благодаря Образовательной системе «Школа 2100» мы смогли решить проблему преемственности, поэтому с 2007 г. на базе нашей школы зарегистрирована федеральная площадка. Тема эксперимента – «Внедрение Образовательной системы "Школа 2100" на первой ступени обучения». Из 7 классов начальной школы уже 5 работают по этой программе. Многие школы района тоже выражают желание принять участие в эксперименте. Это успех! Спасибо творческому коллективу «Школы 2100» за помощь в решении важнейших проблем нашего образования.

Наталья Николаевна Максименко – учитель начальных классов и математики МОУ «Колюбакинская СОШ», Рузский р-н, Московская обл.

Что нужно знать учителю о феномене языковой личности

Н.А. Ипполитова



В современной науке о языке реализуются различные подходы к описанию свойств его основных единиц и особенностей их функционирования. Традиционная лингвистика уделяет внимание изучению языковой структуры, системы языка. Это направление развивается на основе различных принципов, определяющих вектор изучения в целом и характер конкретных компонентов, которые находятся в поле зрения исследователей. Так, целью описания единиц языка может стать специфика взаимосвязи их структуры, значения и особенностей употребления в речи (структурно-семантическое направление). Функциональная грамматика изучает и описывает целевую предназначённость единиц языка, исходя из значения (смысла) и способов его реализации (функционально-семантический подход).

Таким образом, в рамках так называемой традиционной лингвистики проявляется стремление не только описать систему языка, но и выявить особенности взаимосвязи её единиц, определяющих характер их функционирования в речи в тех или иных коммуникативных ситуациях.

Однако для того, чтобы более полно и целенаправленно описать роль языка во взаимодействии людей, необходимо было изменить сам подход к изучению языка, что предполагало конкретизацию целей и смену объекта изучения. Так возникла **антропоцентрическая лингвистика** (неолингвистика), которая изучает специфику общающегося человека, **языковую личность**, т.е. человека, способного создавать и понимать тексты, речевые произведения, значимые для его жизнедеятельности и характеризующие уровень его развития (интеллекта), культурологической и профессиональной компетен-

ции, определяющие его способности задумывать и реализовывать тексты с учётом целого ряда внелингвистических условий и тем самым влиять на процессы, происходящие в действительности. Языковая личность характеризуется развитием творческих способностей, освоением духовных ценностей, осознанных в процессе социализации, индивидуальными особенностями её коммуникативных возможностей, её речевого поведения. Очевидно, что человек как языковая личность реализуется только в текстовой деятельности, в ходе создания речевых произведений, что предполагает **перенесение акцентов при освоении языка с его единиц как системы на текст как коммуникативную единицу** (единицу общения).

Рассматривая роль текстовой деятельности в социальной коммуникации и, в связи с этим, в становлении языковой личности, Т.М. Дридзе указывает, что «характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, может решительным образом сказаться как на собственной деятельности, так и на деятельности тех, с кем... будет в дальнейшем общаться человек» [3, с. 5–7].

Таким образом, антропоцентрическое направление в языкознании изучает личность, её речевое поведение в определённых ситуациях общения. А это предполагает описание целого ряда понятий, связанных прежде всего с особенностями речевого поведения человека: речевая деятельность, социальная роль (социальный статус), речевая (коммуникативная) ситуация, жанры речи и т.п. Подчерк-

нём, что появление антропоцентрического направления в языкознании и традиционную науку о языке стимулирует к освоению названных понятий. Это свидетельствует о взаимодействии и взаимовлиянии различных подходов к изучению и описанию явлений языка, что обогащает результаты исследований и в той и в другой области.

Представив общий взгляд на понятие языковой личности, обратимся к определению этого феномена.

Выявляя **сущностные признаки языковой личности**, исследователи называют, как правило, следующие из них:

– умение пользоваться всеми видами речевой деятельности, что предполагает создание текста в устной и письменной форме (письмо, говорение) и извлечение смысла из читаемого или воспринимаемого на слух текста (слушание, чтение в различных ситуациях общения);

– умение гибко и системно использовать потенциал лингвистического образования для саморазвития и самореализации в речевом творчестве, продуктом которого является текст как явление и компонент культурного пространства;

– способность отражать в текстах ценностные и эстетические установки, сформированные в определённом, исторически сложившемся социуме и осознанные носителями языка на личностном уровне;

– способность в процессе создания и интерпретации текстов познавать действительность, передавать своё отношение к ней, формировать свою «картину мира» и корректировать представление о ней в процессе социализации и развития;

– способность реализовать свой творческий потенциал, свою индивидуальность.

Ю.Н. Караулов, описывая свойства языковой личности и анализируя основную заповедь современной лингвистической парадигмы («за каждым текстом стоит система языка»), уточняет: «За каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [4, с. 27]. Перефразируя это высказывание, другой исследователь – К.Ф. Седов подчёркивает:

«...за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов» [9, с. 6], а также, добавим, текстов, интерпретированных в процессе коммуникативно-познавательной деятельности.

Таким образом, именно **текст является той единицей, которая формирует языковую личность** и отражает уровень её сформированности.

Для обобщения сказанного приведём определение понятия «языковая личность» из словаря, адресованного школьникам, абитуриентам, студентам, учителям-словесникам: «Языковая личность – человек как носитель определённых речевых предпочтений, знаний и умений, установок и поведения. Все эти свойства определяются на основе текстов, создаваемых данной личностью, и в совокупности характеризуют языковую способность индивида, его личное представление о мире и о своём месте в этом мире» [6, с. 412]. Из сказанного следует, что **становление языковой личности связано с формированием у неё функциональной грамотности**, что предполагает развитие способностей языковой личности к общению как единству коммуникации, интеракции (взаимодействия) и перцепции (восприятия), к организации речемыслительной деятельности и управления ею [7, с. 13]. Другими словами, **атрибутивным признаком языковой личности является функциональная грамотность**, определяющая уровень владения и пользования языком, необходимый и достаточный для обеспечения жизнедеятельности в определённом социокультурном пространстве.

Приведём ещё одно определение языковой личности, принадлежащее К.Ф. Седову: языковая личность – это человек, способный совершать речевые поступки [9, с. 5], т.е. такие речевые действия, которые связаны с нравственным самоопределением личности, отражают коммуникативно-нравственную сторону её поведения [5, с. 231].

Подобный взгляд на сущность языковой личности подчёркивает роль ценностных установок в коммуникативной деятельности человека, его ответственность за речевое поведение

ние, что ещё более усиливает значимость анализируемого понятия.

В связи с этим возникает вопрос о модели языковой личности, её структурных компонентах и их содержательном наполнении. Учёные предлагают различные модели языковой личности, но при этом обнаруживают общие подходы к пониманию и описанию её структурных компонентов.

Во-первых, отмечается, что формирование языковой личности представляет собой эволюционный процесс: это «постоянное движение... которое продолжается в течение всей жизни человека» [9, с. 16].

Во-вторых (и в связи с этим), рассматриваются **различные уровни становления языковой личности**. Так, Г.И. Богин выделяет пять таких уровней, каждый из которых отражает ту или иную степень готовности личности к свершению речевых поступков [1, с. 9–10]. Кратко охарактеризуем эти уровни.

1. Уровень правильности – исходная ступень овладения языком, его правилами.

2. Уровень интериоризации характеризуется развитием механизмов внутренней речи, что предполагает умение мыслить образами, представлениями при создании и осмыслении высказываний и с помощью механизма эквивалентных замен «переводить» задуманное «на свои слова» (Н.И. Жинкин). Овладение механизмами речи позволяет увеличить скорость создания высказывания.

3. Уровень насыщенности обеспечивает говорящему дифференцированное использование языковых средств на основе обогащения речи на лексическом и грамматическом уровне с учётом стилистических ресурсов языка.

4. Уровень адекватного выбора свидетельствует о том, что носитель языка овладевает умением адекватно использовать стилистические ресурсы языка в различных жанровых формах.

5. Уровень адекватного синтеза позволяет человеку создавать речевые произведения, обладающие воздействующей силой благодаря осознанию природы текста как коммуникативной единицы и реализации требований, предъявляемых к его созданию и интерпретации.

Таким образом, путь формирования (становления) языковой личности И.Г. Богин видит в движении от овладения отдельными правилами и нормами пользования языком к оперированию целым текстом, что означает умение передавать определённое содержание в адекватной форме в соответствии с коммуникативным намерением и условиями коммуникации. Другими словами, этот путь представляет собой переход от оперирования единицами языка в учебной деятельности (знания, учебно-языковые, речевые, правописные умения) к самостоятельной организации своего речевого поведения в соответствии с личностными предпочтениями и установками.

К сожалению, практика показывает, что, осваивая язык, не все достигают высшего уровня развития языковой личности.

В-третьих, описывая этапы становления языковой личности и уровней её развития, все исследователи приходят к выводу, что визитной карточкой человека общающегося является не умение анализировать отдельные языковые факты, а способность реализовать взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов в процессе создания и понимания высказываний.

Представляется интересным и методически значимым вопрос о том, **какие типовые элементы (слова, словосочетания, тексты и т.п.) формируют уровни развития языковой личности**. Наиболее полно эта проблема освещена Ю.Н. Карауловым в работе «Русский язык и языковая личность» [4].

Структуру языковой личности учёный рассматривает в виде трёхуровневого устройства: первый уровень – нулевой (вербально-семантический); далее следуют лингвокогнитивный (тезаурусный) и мотивационный, высший уровень. Автор подчёркивает, что «собственно языковая личность начинается не с нулевого, а с первого, лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня, потому что только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение... одного понятия другому» [4, с. 53].

Каждый из названных уровней языковой личности складывается из освоения специфических типовых элементов.

На нулевом – вербально-семантическом – уровне фигурируют отдельные слова, между которыми возникают семантические, грамматические, синтаксические, ассоциативные отношения, совокупность которых суммируется единой «вербальной сетью», что позволяет усвоить стереотипные объединения единиц уровня (словосочетания, формульные предложения).

На лингвокогнитивном (тезаурусном) уровне осваиваются обобщённые понятия (концепты), идеи, которые вступают в иерархические организованные связи подчинительного характера. Эти элементы в определённой степени отражают картину мира в форме дефиниций, афоризмов, крылатых слов, пословиц, поговорок, суждений, умозаключений. На первом уровне лингвистические знания взаимодействуют со знаниями по логике, значимыми для общения. На данном уровне формируются умения, связанные с разработкой предмета речи, с формулированием суждений, умозаключений, требующих доказательности, и т.п.

Высший, мотивационный уровень устройства языковой личности предполагает освоение и реализацию коммуникативно-деятельностных потребностей человека (желание высказаться, воздействовать на адресата, аргументировать свою точку зрения; возразить; получить информацию о чём-либо и т.п.). Все эти потребности соотносятся с ситуацией общения, определяются социальными условиями взаимодействия коммуникантов. Стереотипными объединениями единиц данного уровня являются речеведческие понятия, обеспечивающие эффективность общения, что позволяет сформулировать цели и задачи коммуникации с учётом характера адресата, определить структуру высказывания, его композицию, передать содержание в соответствующей жанровой форме и т.п. [4, с. 51–56].

Некоторые исследователи в структуре языковой личности выделяют ещё один – **рефлексивно-**

творческий (деятельностный) уровень [7, с. 22]. Именно на этом уровне речевое поведение языковой личности соответствует не только общим правилам и закономерностям, обеспечивающим эффективность и результативность общения, но и тем личностным установкам и ценностям, которые определяют индивидуальность общающихся, делают их поведение творчески наполненным и духовно богатым.

Таким образом, теоретическое осмысление понятия «языковая личность» направлено на то, чтобы определить, как формируется человек общающийся, какова модель языковой личности, какие уровни развития она проходит в процессе становления, какие единицы языка, элементы языка и речи осваиваются на каждом уровне.

В методике преподавания русского языка вопрос о необходимости формирования языковой личности в процессе обучения ставился ещё в трудах Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, Л.И. Поливанова, Н.Ф. Бунакова, В.Я. Стоюнина, Ф.Ф. Фортунатова, В.И. Чернышёва и др. В их работах обосновывается положение о том, что язык в учебных заведениях должен изучаться как средство выражения мыслей, чувств и переживаний человека; это предполагает формирование коммуникативно-речевых умений. При этом в изучении языка необходимо идти от наблюдений за живой речью к познанию законов языка и речи. Следовательно, одним из основных дидактических средств на уроках русского языка является текст как полноценная коммуникативная единица. Эти идеи успешно реализуются в современной методике.

Назовём некоторые направления методических поисков, связанные с задачами формирования языковой личности.

1. Разрабатываются новые модели обучения, цель которых – формирование коммуникативно-речевых умений, коммуникативной компетенции школьников.

2. Ведутся поиски атрибутивных признаков языковой личности. В частности, ставится вопрос о необходимости формирования функциональной грамотности школьников.

3. Предлагаются различные способы изучения единиц языка на текстовой основе, в функционально-семантическом и стилистическом аспектах.

4. Большое внимание уделяется обучению школьников созданию речевых жанров, значимых для их учебной деятельности.

5. Ставятся задачи, связанные с обучением школьников всем видам речевой деятельности, в том числе чтению и слушанию.

Можно было бы продолжить перечень тех направлений методических поисков, которые связаны с решением задачи формирования функционально грамотной языковой личности. Однако более значимым, на наш взгляд, представляется определение проблем, имеющих значение для комплексного решения задачи формирования языковой личности.

Прежде всего отметим роль риторического образования в становлении личности школьника. Именно риторика как учебная дисциплина имеет целью формирование коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих эффективное, результативное общение. Это самостоятельный речевой курс, который назван Т.А. Ладыженской курсом лингвистики речи, со своим содержанием и логикой построения. Он должен вызвать у школьников размышления о сути человеческого общения, стремление достичь такого уровня развития риторических умений, который обеспечивал бы осознанную речевую деятельность в различных сферах общения. Весь курс школьной риторики направлен на достижение цели, связанной с формированием личности, что предполагает овладение не только знаниями и умениями, но и нравственно-риторическими идеями, которые способствуют познанию ценностей общекультурного плана. Риторическое образование является атрибутивным признаком языковой личности, показателем её функциональной грамотности. Следовательно, введение риторики в структуру образовательного процесса – это насущная необходимость (а не роскошь!): без познания законов, правил, норм, разработанных

риторикой, сформировать языковую личность, достойных граждан, полноценных членов общества, по нашему мнению, не представляется возможным. Безусловно, речь не идёт о воссоздании старой науки об ораторском искусстве. Современная риторика (неориторика) является учебно-научной дисциплиной, с помощью которой формируется речевой облик будущих врачей, учителей, политиков, журналистов, развиваются умения, обеспечивающие гармонизацию во взаимодействии людей. Таким образом, **становление языковой личности связано с реализацией полноценного риторического образования.**

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что формирование языковой личности невозможно без реализации межпредметных и внутрипредметных связей, без учёта интеграционных процессов, которыми пронизана вся жизнь человека, в том числе и учебная деятельность школьников. В процессе интеграции происходит объединение и структурирование неупорядоченных знаний, общеучебных умений, которые формируются при изучении отдельных дисциплин школьной программы, что повышает интенсивность взаимодействия между ними, позволяет упорядочить это взаимодействие. Интеграция в учебном процессе связана с интеграцией личности, что проявляется в гармонической уравновешенности в процессе познания. Интеграция как педагогическая система способствует формированию у школьников целостной, единой картины мира. Очевидно, что основой (ядром, центром) интеграционных процессов в школе являются такие дисциплины, как русский язык и, безусловно, риторика, поскольку именно владение нормами речевого общения, развитие всех видов речевой деятельности обеспечивают результативность учебно-познавательной работы школьников.

Решение этой задачи требует создания новых учебно-методических комплексов (УМК): программ, учебников, дидактического материала, методических материалов для учителя и др., которые должны быть разработаны на единых методических, со-

держательных и дидактических основаниях. Все компоненты комплекса должны быть соотнесены с основными целями изучения школьных предметов, а также с ведущей целью школьного образования – формированием личности, способной создавать и интерпретировать тексты (высказывания), т.е. слушать, читать (понимать), говорить, писать (излагать, рассуждать, доказывать и т.п.) как в процессе учебной деятельности, так и в других сферах общения.

Работа по созданию таких УМК только начинается и реализуется на основе интеграции в изучении смежных дисциплин (русского языка и литературы, например). Отдельные рекомендации, связанные с использованием материалов учебников по некоторым дисциплинам школьной программы (история, природоведение, география) в процессе формирования коммуникативных умений, содержатся в учебниках по риторике (под редакцией Т.А. Ладыженской). Однако в целом решение этой задачи находится в начальной стадии.

Для успешного формирования и становления языковой личности имеют значение ещё два обстоятельства. Во-первых, это речевая среда, повседневное общение, коммуникативная среда обитания – всё то, что позволяет человеку освоить определённые нормы и правила речевого общения, «общие идеологические черты и стилистический климат эпохи в целом», жанровые и стилевые черты воспринимаемых сообщений, тех ситуаций, в которые они включаются [2, с. 10]. Наконец, на формирование языковой личности оказывает влияние «множество ассоциаций с предыдущим опытом, так или иначе попавших в орбиту языкового действия». Б.Н. Гаспаров для обозначения коммуникативной среды обитания человека вводит понятие «языковое существование», т.е. «продолжающийся на протяжении всей жизни личности процесс её взаимодействия с языком» [2, с. 5].

В связи с этим, видимо, следует поставить и перед школой задачу обогащения языкового опыта учащихся, а для этого необходимо демонстрировать образцы хорошей речи

наших современников, нормы и правила общения, в которых проявляется стремление к его гармонизации, тексты и высказывания, насыщенные личностными смыслами и ценностными установками, творческими находками и индивидуальными приёмами передачи информации и т.п.

Во-вторых, самым сильным и убедительным фактором формирования языковой личности является личность учителя, его манера поведения, ценностные установки, определяющие его отношение к партнёрам по учебному общению. Т.А. Ладыженская так описывает идеальный речевой портрет учителя риторики: «...это уважительный собеседник в диалоге, направляющий его в нужное русло, но не навязывающий своих мыслей и своей воли, консультант, помощник в подготовке монологов и диалогов; отнюдь не критик или контролёр, а прежде всего человек, поощряющий любые находки, особенно оригинальные, стимулирующий речевую активность и демонстрирующий тактичное поведение и творческий подход к делу» [8, с. 13]. Представляется, что этими свойствами должен обладать любой учитель, независимо от того, какой предмет он преподаёт, так как самым сильным фактором обучения и воспитания является пример учителя, наставника, его умение совершать речевые поступки.

Таким образом, изучение феномена языковой личности, её атрибутивных признаков, поиски путей её формирования является одной из важнейших задач современного образования с учётом требований, предъявляемых к подготовке выпускников.

Литература

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... докт. филол. наук / Г.И. Богин. – Л., 1984.
2. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ : Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М., 1996.
3. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : Проблемы семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе. – М., 1984.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 2003.
5. Курцева, З.И. Речевой поступок в педагогическом общении / З.И. Курцева // Риторика : учеб. – М., 2006.

6. Матвеева, Т.В. Учебный словарь : русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М., 2003.

7. Мурзалинова, А.Ж. Формирование функциональной грамотности учащихся при обучении русскому языку как неродному на старшей ступени школы общественно-гуманитарного направления: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.Ж. Мурзалинова. – Алматы, 2003.

8. Развитие речи : Школьная риторика : 5 класс : метод. ком. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1996.

9. Седов, К.Ф. Дискурс и личность / К.Ф. Седов. – М., 2004.

Наталья Александровна Ипполитова – доктор пед. наук, профессор кафедры риторики и культуры речи учителя Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Приём аналогии в обучении русскому языку

О.С. Арямова

Современные идеи гуманизации и гуманитаризации образования основаны на тезисе активности детей, принятия ученика как целостной личности. Исходя из этого, составители современных учебно-методических комплектов видят одну из главных задач в разработке таких способов организации учебной деятельности младших школьников, которые обеспечили бы комфортные условия для развития ребёнка в процессе обучения [4; 5].

Развитие – явление многоаспектное, включающее, в частности, формирование учебной деятельности школьников, в том числе её мотивационной сферы, устойчивого познавательного интереса к изучаемому предмету. Актуальность этой задачи определяется тем, что усваиваемый на уроках русского языка материал лишён эмоционально-эстетического компонента, слабо связан с

внешкольными интересами учащихся, а потому не вызывает у детей потребности в его усвоении.

Как же включить грамматику – такую абстрактную сторону речи – в **круг лингвистических интересов детей?** Известный методист прошлого В.П. Вахтеров советовал: «Чтобы заинтересовать детей такими абстракциями [как языковое понятие], чтобы сделать их более простыми, понятными и наглядными, мы горячо рекомендуем аналогии между изучаемым и какими-нибудь обыденными, хорошо известными ученику предметами и явлениями» [2]. В настоящее время аналогии всё активнее используются в процессе обучения.

Что же такое аналогии?

Слово «аналогия» греческого происхождения. Его смысл может быть истолкован как сходство объектов в каких-то признаках.

Термином «аналогия» называется логическая операция – «рассуждение, в котором из сходства двух объектов в некоторых признаках делается заключение об их сходстве в других признаках» [3]. Целенаправленное использование аналогии в процессе «открытия» и усвоения знаний учеником под руководством учителя превращает её в приём учения (обучения).

Приведём пример использования приёма аналогии в учебнике М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко «К тайнам нашего языка» [5]:

«Когда-то твои папа и мама объединились и создали семью. Каждый из них стал *членом семьи*. Потом появился новый *член семьи* – ты. С тех пор так вы и остаётесь: кто – мамой, кто – папой, кто – сыном или дочкой, внуком или внучкой, сестрой, братом. Но одновременно каждый из вас – *член* вашей *семьи*. Похоже ведут себя и слова.

Прочитай наше сообщение. Что нового ты из него узнаешь?

Соединяясь друг с другом для выражения мысли, вступая для этого в предложение, слова становятся **членами предложения**. Но каждый член предложения остаётся словом, которое относится к какой-нибудь части речи. Поэтому о любом **члене предложения** обычно говорят, **какой частью речи он выражен**.

Проверь, хорошо ли ты понял(а) новую для тебя мысль. Для этого прочитай слова, которые приведены ниже, и реши: 1) являются ли они частями речи, 2) являются ли они членами предложения?» (3-й класс, ч. 2, с. 26).

В приведённом примере аналогия применяется для разграничения понятий «члены предложения» и «части речи», которые нередко смешиваются школьниками. Отсюда многочисленные ошибки типа: «главные члены предложения – существительное и глагол», «подлежащее отвечает на вопросы *кто? что?* и обозначает предмет», «сказуемое обозначает действие». Чтобы наглядно показать учащимся несходство ролей, которые может выполнять одно и то же слово, авторы уподобляют некоторое множество слов (*члены предложения*) группе людей (*члены семьи*), показывая сходство отношений, соединяющих те и других, а также наличие у каждого члена множества второй роли (часть речи – член общества, человек). Таким образом, в данном случае, выражаясь языком логики, «переносимая с прототипа на модель информация характеризует *отношения* между несколькими объектами» [3]. Это аналогия отношений.

Наряду с аналогиями отношений в обучении русскому языку используются и **анalogии свойств**, в основе которых – уподобление одного единичного объекта (или однородного множества) другому по сходству их свойств (признаков, существенных или несущественных). Подобные интересные аналогии находим в учебнике «Русский язык» Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой и методических рекомендациях к нему: грамматическая основа предложения – это его центр, который своей значимостью, ведущей ролью подобен другим центрам (города, управления полётом и пр.); группа родственных слов, имеющих общую часть, – ветви словесного дерева, выросшие из одного корня; отдельные части слова (суффиксы, приставки) подобны людям с разными характеристиками (так, суффикс *-чик* ласковый, добрый, все слова, к которым он подходит, становятся такими же, как и он). И.Е. Гитович

и И.Е. Адельгейм («Мой язык») уподобляют миру людей мир слов, в котором живут слова-новички и слова-старички; слова-чужаки, родные слова, слова-путешественники; слова, похожие, как братья, и братья-обманщики; у слов бывают вредные родственники и хитрые корни и т.д.

Какую роль выполняют аналогии в обучении русскому языку? Какова технология их применения? Отметим прежде всего, что возможности использования аналогий достаточно широки. Они способны оказать неоценимую помощь младшим школьникам в осознании существенных признаков языкового понятия, сущности орфографического правила; мотивации лингвистического термина; прочном, осмысленном запоминании изучаемого материала; введении нового понятия в систему уже имеющихся знаний. Многообразие выполняемых функций определяется сущностью приёма аналогии, в основе которого лежат ассоциации по сходству. Начальным моментом формирования таких ассоциаций служит соотнесение того, что усваивается, с чем-либо известным ребёнку. Соотнесение обычно начинается с предъявления (актуализации в памяти) какого-либо явления, объекта внеязыковой действительности или хорошо усвоенного языкового понятия и исследования его признаков, сходных с признаками изучаемого понятия.

Пример 1. Видели ли вы, как строят дома, как растут дома? Подобно тому, как растут дома, слова тоже могут расти; из одного слова может вырасти другое. Как это происходит? (При введении понятий «приставка», «суффикс». – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, 1-й класс.)

Пример 2. Тебе знакомо научное название, которое начинается словом *сложные*? Какое? Объясни, что им называют. (При введении понятия «сложное предложение». – М.С. Соловейчик, 4-й класс.)

Пример 3. Кто любит играть в прятки? Что это за игра? Как в неё играют? (При изучении темы «Непроизносимые согласные».)

Соотнесение может начинаться и с постановки проблемного вопроса, нацеливающего на сопоставление и уподобление.

Пример 4. Чем слова похожи на ящерицу? (Читается рассказ В. Бианки «Первая охота». Устанавливается, что у ящерицы есть хвостик, который меняется. – Е.Н. Леонович. Родная словесность, 2-й класс.)

Пример 5. Прочитайте название раздела. («Связь слов в предложении».) Как наши друзья его понимают? (Рассматривается иллюстрация: дети взялись за руки, они дружат. И слова в предложении «дружат». – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, 1-й класс.)

Затем (после специальной установки учителя и под его руководством) дети «откроют» неизвестные признаки изучаемого языкового понятия, уподобляя его только что исследованному объекту (явлению). Например, они установят, что у слов, как и у ящериц, есть хвостики. Эти хвостики – окончания – изменяются, чтобы связывать слова.

Итак, при проведении аналогии учащиеся приобретают знания о существенных признаках языкового понятия не простым наблюдением, а опосредованно – путём логического переноса этих признаков с хорошо знакомого объекта на незнакомый, изучаемый; подчеркнём: с объекта реального, легко «наблюдаемого» – на абстракцию. Не случайно В.П. Вахтеров, учитывая это, сравнивал аналогю с молнией, которая освещает для ученика тёмные стороны изучаемого предмета. Пример 2 свидетельствует и о том, что аналогии (между изучаемыми понятиями) позволяют всякому «новому сведению, приобретаемому учеником, входить в его сознание, как члену родной семьи, в логической связи с ранее приобретёнными сведениями» [2].

Возникшая в процессе проведения аналогии ассоциация («крючок, на котором держится в памяти данное воспоминание», по выражению В.П. Вахтерова) при выполнении системы упражнений закрепляется в сознании учащегося и в нужный момент легко актуализируется. Следовательно, вырабатывая у детей ассоциации по сходству между новым и уже известным, мы таким образом прочно закрепляем в их сознании полученные знания.

Добавим к сказанному, что виды аналогий, которые могут быть использованы в обучении младших школьников русскому языку, разнообразны. Их можно классифицировать по характеру объекта, которому уподобляется усваиваемое понятие (правило). Так, в приведённые выше примеры 1, 4, 5 включены **прямые аналогии**. Здесь языковые понятия уподобляются объектам реальной внеязыковой действительности. Продолжив пример 3, покажем образец **субъективной аналогии**: «Хотите на время превратиться в согласные звуки и поиграть в прятки? Для этого нужно узнать, когда вы должны прятаться, как. Это поможет вам разгадать ещё одну тайну ("секрет") письма». Субъективная аналогия напоминает ролевую игру, когда требуется перевоплотиться в то или иное языковое явление и провести самонаблюдение.

В методической литературе для начальной школы находим и **фантастические аналогии**, когда то или иное языковое понятие уподобляется нереальному, сказочному существу или предмету.

Покажем использование фантастической аналогии при введении понятия «неопределённая форма глагола».

Фрагмент урока.

Целевая установка.

Учитель:

– Послушайте сказку. Кто её действующее лицо? Почему у неё такое имя?

Сказка

В некотором царстве, языковом государстве жила-была Неопределённая форма глагола. Лежала она веками на лежанке в своём тереме. Время текло, течёт, будет течь, а она о времени никакого понятия не имела – никто в теремок на огонёк не заглядывал: ни я, ни ты, ни он, поэтому и о лицах Неопределённая форма глагола ничего не знала.

Много ли, мало ли времени прошло. Стала Неопределённая форма глагола тосковать, на судьбу жаловаться: «Сколько можно лежать, спать, молчать? Что делать? Что сделать? Пора свет повидать, познакомиться с другими частями речи. За работу приниматься».

И пошла она в люди. Перестали её лежебокой считать. Такой работягой стала, что ни в сказке сказать, ни пером

описать. А называть её продолжают Неопределённой формой.

– Как вы думаете, почему? Что значит «неопределённая»? О чём не имеет представления неопределённая форма? Как узнать неопределённую форму среди других форм глагола? Найдите глаголы в неопределённой форме в сказке. Как вы это сделали?

Сказка из пособия А.Т. Арсирия [1] переработана: сюжет значительно сокращён, текст дополнен глаголами в инфинитиве, вопросами. Сказка построена на аналогии: неопределённая форма глагола уподоблена в ней ленивому, бездеятельному человеку, ставшему впоследствии трудолюбивым, нашедшему своё место среди людей. В сказочный сюжет включены отдельные факты, события из жизни Неопределённой формы, дающие представления о её отличительных грамматических признаках и помогающие осмыслить её имя. Текст насыщен глаголами в инфинитиве. Целе-направленное восприятие сказки, её языковой и содержательный анализ, несомненно, позволят выделить существенные признаки изучаемого понятия, мотивировать термин.

В заключение отметим, что использование аналогий – эффективное средство организации увлекательно-лингвистического исследования на уроке.

Литература

1. Арсирий, А.Т. Занимательные материалы по русскому языку / А.Т. Арсирий. – М., 1995.
2. Вахтеров, В.П. Избр. пед. сочинения / В.П. Вахтеров; сост. Л.Н. Литвин и др. – М., 1987.
3. Ивлев, Ю.В. Логика / Ю.В. Ивлев. – М., 2007.
4. Образовательная система «Школа 2100»: сб. программ: Дошкольная подготовка: Начальная школа. – М., 2003.
5. Учебно-методический комплект для 4-летней начальной школы «Гармония». – Смоленск, 2003.

Ольга Сергеевна Арямова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза.

Урок-исследование в методике функционального подхода к изучению морфологии*

О.В. Алексеева

Текст в методике функционального подхода к изучению единиц языка является источником новых знаний о правилах употребления грамматических форм. Эти знания учащиеся могут «открыть» сами, если поставят их в роль исследователей текста. Субъектная деятельность школьника на уроке повышает эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: функциональный принцип методики, текст, текстообразующая функция грамматической формы, выразительно-образовательная функция грамматической формы, позиция автора текста.

Функциональный принцип изучения единиц языка в методической концепции М.Т. Баранова определён как общеметодический. Суть его заключается в показе функций языковых явлений в языке и речи. «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [3, с. 136]. Реализация функционального принципа в практике преподавания расширяет знания учащихся об особенностях употребления грамматических форм в тексте, а значит, проецирует разнообразие грамматического строя речи школьников. Таким образом, функциональный подход в обучении напрямую связан с формированием коммуникативной компетентности учащихся.

В содержание обучения при функциональном подходе включены:

- знания о функциональных возможностях грамматических категорий и композиционно-стилистическом потенциале грамматических форм;
- знания о функционировании переносных значений как одним из средств языкового воздействия;

* Тема диссертации «Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.Д. Дейкина.

– понятие «текстообразующая функция» языковой единицы (способность языковой единицы «строить» текст, участвовать в его создании);

– понятие «изобразительно-выразительная функция» языковой единицы (изобразительная функция – способность «рисовать» образные картины, выразительная функция – способность передавать с разной степенью выразительности те или иные мысли и эмоции, отношение автора к описываемому предмету);

– понятия «нейтральная словоформа» – «экспрессивная словоформа», синонимия грамматических форм;

– умение определять и воспроизводить текстообразующие и изобразительно-выразительные функции грамматических форм в тексте [1, с. 42].

При функциональном подходе текстовая основа дидактического материала обеспечивает осознание признаков изучаемого понятия прежде всего как компонента речевого произведения, создание которого обусловлено коммуникативным намерением говорящего или пишущего. Таким образом, текст используется на уроках изучения грамматики в двух аспектах: как база для усвоения единиц языка и речи и как модель семантических типов речи.

Новые знания о функциях грамматических форм ученик получает на уроке морфологии через наблюдение за употреблением глаголов, имён существительных, имён прилагательных в тексте. Метод лингвостилистического анализа позволяет выявить текстообразующие и выразительно-изобразительные функции грамматических форм. Современный уровень преподавания актуализирует субъектную роль ученика в учебно-воспитательном процессе: знания, «открытые» самостоятельно, имеют более высокую цену.

Проектируем урок-исследование в методике функционального подхода.

Тема урока «Роль глаголов настоящего времени в тексте».

Целевая установка: выявление особенностей употребления глагольных форм настоящего времени в тексте.

Дидактический материал: тексты разных моделей.

Предварительная подготовка учащихся: умение составлять схему

строения текста, учебно-языковое опознавательное умение различения глагольных форм, умение определять текстообразующую и выразительно-изобразительную функции глагольных форм.

Форма работы на уроке: групповая.

Результат исследовательской работы: презентация модели.

Задачи учителя на этапе подготовки урока-исследования:

1. Отбор текстов, позволяющих сделать вывод о роли глаголов настоящего времени в создании текста.

2. Подготовка инструктивных карт для организации самостоятельной работы учащихся.

3. Разработка плана презентации модели текста.

Деятельность учащихся на уроке организуется **проблемной задачей:**

Глаголы настоящего времени обозначают действие, которое происходит в момент речи, поэтому употребляются в репортажах. Могут ли глаголы настоящего времени употребляться в рассказах о прошедших событиях?

Каждая группа учащихся получает текст для исследования, инструктивную карту и план презентации – представления модели своего текста.

Текст 1.

Самый главный день

По серому насту сани идут легко, словно под парусом. Ямщик, укутанный в тяжёлый тулуп, понукает лошадей, через плечо поглядывает на седока. Тот жмётся от холода. Новая, с иголки, мичманская форма греет плохо.

Ямщик тычет кнутовищем в небо, щурит серый холодный глаз под заледеневшей бровью, басит, утешая:

– Замолаживает...

– То есть как «замолаживает»? – Мичман смотрит недоуменно.

– Пасмурнеет, – коротко объясняет ямщик. – К теплу.

Мичман вытаскивает из глубокого кармана записную книжку, карандаш, долго дует на заоченевшие пальцы, выводит старательно:

«Замолаживать – иначе пасмурнеть – в Новгородской губернии значит заволакиваться тучками, говоря о небе, клониться к ненастью».

Этот морозный мартовский день 1819 года оказался самым главным в жизни мичмана. На пути из Петербурга в Москву он принял решение, которое перевер-

нуло его жизнь. Застывшими пальцами исписал мичман в книжке первую страничку. Из этой страницы после сорока лет упорной работы вырос знаменитый «Толковый словарь живого великорусского языка». А мичманом, который посвятил жизнь его составлению, был Владимир Иванович Даль.

(По М. Булатову и В. Порудоминскому)

Инструктивная карта для групповой работы учащихся.

1. Прочитайте текст. Определите тип речи данного текста. (*Повествование.*)

2. Заполните таблицу (см. табл. 1).

Ключ выполнения задания – табл. 2.

3. На сколько частей делится текст по особенностям употребления глагольных форм? Как их можно озаглавить? (*Текст делится на две смысловые части.*

I часть – эпизод из жизни мичмана: употребляются глаголы настоящего времени.

II часть – объяснение важности этого эпизода в жизни В.И. Даля: употребляются глаголы прошедшего времени.)

4. С какой целью в рассказе о прошедших событиях употребляются глаголы настоящего времени? (*Глаголы настоящего времени в рассказе о прошедших событиях выражают авторскую позицию: они выделяют эпизод из жизни В.И. Даля, положивший начало созданию «Толкового словаря живого великорусского языка».*)

5. Какие функции выполняют глаголы настоящего и прошедшего времени в тексте? (*Образуя сюжетную цепочку развития действия в повествовании, глаголы настоящего и прошедшего времени выполняют текстообразующую функцию. Переносное употребление глаголов настоящего времени в рассказе о прошедших событиях – это выразительно-образительная функция грамматической формы.*)

План презентации:

- Назвать модель текста. (*Повествование с глаголами настоящего времени.*)

- Ответить на вопрос: почему автор употребляет в повествовании глаголы разных времён? (*В художественном тексте употребление языковых средств определяется позицией автора. Используя в тексте повествования глаголы настоящего времени, автор выделяет в рассказе эпизод из жизни мичмана, он как будто снимает его «крупным планом». Глаголы настоящего времени оживляют повествование, благодаря им мы зрительно представляем сценку в дороге.*)

Текст 2.

Первая прогулка

В жаркий весенний день вывела гусыня маленьких жёлтеньких гусят на прогулку. Светило солнце, зелёный луг пестрел цветами, повсюду трещали кузнечи-

Таблица 1

Схема строения текста	План текста	Особенности употребления глагольных форм	
		прошедшего времени	настоящего времени

Таблица 2

Схема строения текста	План текста	Особенности употребления глагольных форм	
		прошедшего времени	настоящего времени
Завязка	В пути		Идут, понукает, поглядывает, жмётся, греет
Развитие действия	Разговор с ямщиком		Тычет, шурит, басит, замлаживает, смотрит, пасмурнеет, объясняет
Кульминация	Первая запись в книжке		Вытаскивает, дует, выводит
Развязка	Самый главный день	Оказался, принял, перевернуло, исписал, вырос, посвятил, был	

ки. Тревожным голосом гусыня позвала детей, но они разбрелись по лугу и не отозвались. Когда жизнь счастливая, мы часто забываем о матери.

При первых каплях дождя гусята подняли маленькие головки и побежали к матери. Она подняла крылья и прикрыла ими своих детей. В минуту опасности мы все вспоминаем мать и ищем у неё защиты.

После грозы гусята требовательно закричали: «Выпусти нас, мама!» Гусыня медленно подняла израненные ветром и градом крылья, и дети выбежали на траву. Солнце опять сияло ясно и ласково, капельки дождя на травинках переливались всеми цветами радуги. Только самый маленький и слабый гусёнок подошёл к матери и спросил: «Почему у тебя изранены крылья?» Гусыня тихо ответила, как бы стыдясь своей боли: «Всё хорошо, сын».

Жёлтенькие гусята рассыпались по траве.

(По В.А. Сухомлинскому)

Инструктивная карта.

1. Прочитайте текст. Определите тип речи данного текста. (*Повество-*

вание с элементами описания и рассуждения.)

2. Заполните таблицу, предварительно установив, глаголы какого времени употребляются в тексте (см. табл. 3).

Ключ выполнения задания – табл. 4.

3. Какую функцию выполняют в тексте глаголы прошедшего времени совершенного вида? (*Глаголы прошедшего времени совершенного вида организуют развитие действия: вывела – позвала – разбрелись – не отозвались – подняли – побежали – подняла – прикрыла – закричали – подняла – выбежали – подошёл – спросил – ответила – рассыпались – это текстообразующая функция.*)

4. Какую функцию выполняют в тексте глаголы прошедшего времени несовершенного вида? (*Глаголы прошедшего времени несовершенного вида создают фрагменты описания:*

- *светило, пестрел, трещали;*
- *сияло, переливались.*)

Таблица 3

Тип речи	Схема строения текста	Особенности употребления глагольных форм	
		прошедшего времени	настоящего времени

Таблица 4

Тип речи	Схема строения текста	Особенности употребления глагольных форм	
		прошедшего времени	настоящего времени
Повествование	Завязка	Вывела	
– описание		Светило, пестрел, трещали	
		Позвала, разбрелись, не отозвались	
– рассуждение			Забываем
	1-й шаг в развитии действия	Подняли, побежали, подняла, прикрыла	
– рассуждение			Вспоминаем, ищем
	2-й шаг в развитии действия	Закричали, подняла, выбежали	
– описание		Сияло, переливались	
	Кульминация	Подошёл, спросил, ответила	
	Развязка	Рассыпались	

5. Какую функцию выполняют в тексте глаголы настоящего времени? (*Глаголы настоящего времени создают фрагмент рассуждения автора о нашем отношении к матери: забываем, вспоминаем, ищем – это текстообразующая функция.*)

6. С какой целью употребляет автор глаголы настоящего времени во фрагментах рассуждения? (*Задача автора – выделить свои рассуждения на фоне рассказа о случае из жизни гусиной семьи, поэтому он и выбирает контрастные по грамматической форме глаголы. Это выразительно-изобразительная функция глаголов настоящего времени.*)

План презентации:

- Назвать модель текста. (*Повествование с элементами описания и рассуждения, представленного глаголами настоящего времени.*)

- Ответить на вопрос: с какой целью автор употребляет глаголы настоящего времени в повествовании? (*Глаголы настоящего времени в тексте-повествовании организуют фрагменты рассуждения и на фоне употребления глаголов прошедшего времени воспринимаются контрастно – с их помощью автор выделяет главное, что он хотел нам сказать, – об отношении к матери.*)

Методический комментарий к текстам.

Отбор дидактического материала в методике функционального подхода осуществляется на основании следующих принципов:

1) доступность, соответствие содержания текстов возрасту и интересам учащихся; воспитательная ценность;

2) наличие в текстах изучаемых на данном этапе грамматических категорий, взаимосмешиваемых явлений и фактов, что позволяет формировать умения разграничивать данные факты и явления;

3) наличие в текстах ярко выраженных текстообразующих и выразительно-изобразительных особенностей изучаемых грамматических понятий способствует формированию умения определять функции глагольных форм.

Завершающий этап урока: презентация моделей и коллектив-

ный ответ на вопрос, могут ли глаголы настоящего времени употребляться в рассказах о прошедших событиях. Важно, чтобы учащиеся пришли к выводу, что выбор грамматической формы настоящего или прошедшего времени глагола зависит от авторской позиции. Таким образом, «необычные» глагольные формы в рассказе – это знак реализации авторского замысла. Значит, если мы хотим понять основную мысль высказывания, мы должны искать «знаки» авторского присутствия в тексте. У данного вывода есть и «обратная сторона»: если ты как автор хочешь выделить отдельные действия, эпизод в повествовании или свои рассуждения, то используй глаголы настоящего времени – это поможет тебе воздействовать на читателя, достичь цели общения.

Главный итог исследовательской деятельности учащихся состоит в осознании возможностей грамматической формы в выражении смысла. Это урок ценностного отношения к языку [2, с. 21]. Это реализация воспитательного потенциала занятия. Важно в процессе обучения показать учащимся, что русский язык дал нам образцы эстетического освоения действительности.

Литература

1. Алексеева, О.В. Функциональный подход к изучению глагола в школе : учеб.-метод. пос. / О.В. Алексеева. – Воронеж : Изд-во ВГПУ, 2004.

2. Дейкина, А.Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе: дис. ... доктора пед. наук / А.Д. Дейкина. – М., 1994.

3. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов [и др.] ; под ред. М.Т. Баранова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.

Ольга Владимировна Алексеева – канд. пед. наук, доцент кафедры общего языкознания и методики преподавания русского языка Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж.

О лингвостилистических особенностях каламбура и каламбурной рифмы

О.Е. Вороничев

В последние десятилетия как в обществе в целом, так и со стороны публицистов, писателей-юмористов, учёных-филологов заметно усилился интерес к различным аспектам языковой игры, в том числе к языковым средствам создания каламбура. Учитель начальных классов должен иметь представление о лингвостилистических особенностях каламбура и каламбурной рифмы, чтобы использовать игру слов в качестве эффективного инструмента формирования и развития творческого мышления младшего школьника как языковой личности.

Этимология слова *каламбур* неясна. Исторически существовали разные варианты его написания: *salambour*, *salembourg*. Термин связывают и с названием города Калемберга, и с различными анекдотическими историческими или псевдоисторическими личностями: графом Каланбером или Калембергом из Вестфалии, жившим во времена Людовика XIV, парижским аптекарем Каланбуром и др. Существует также предположение, что слово *каламбур* произошло от итальянского выражения «*salamo burlare*» – шутить пером. Исследователь Ф. Шаль выводит это слово из появившегося ок. 1500 г. сборника шуток «*Der Pfaffe von Kahlenberg*». Ещё одна оригинальная версия – происхождение слова от названия некогда привозимого из Индии в Европу каламбурового (или орлиного) дерева. Это слово было неудачно использовано и создало невольный комизм в ставшем впоследствии шуточным афоризмом стихотворном опусе бездарного сочинителя аббата Шерье: *Pleurons tous en ce jou / Du bois de salambour* (в букв. пер. : Будем плакать в сей день... / О калам-

буровом дереве), обнаруженном в 1720 г. французским драматургом Фюзелье. В конце XVIII в. *каламбур* считалось уже словом французского языка [2].

Каламбур как стилистическая категория не рассматривается в литературоведческих справочниках [3; 5] ни в числе тропов, ни среди риторических фигур, но включается лингвистами в группу семантических фигур речи [8] наряду с такими приёмами, как зевгма, климакс и антиклимакс, антитеза, сравнение и оксюморон, хотя последние два в «Литературном энциклопедическом словаре» входят в категорию тропов. Однако, на наш взгляд, каламбур неправомерно относить к тропам или риторическим фигурам потому, что это не стилистический приём, а в большей степени особый жанр художественной речи, малоформатное литературное произведение, которое можно поставить в один ряд с пословицей, поговоркой, афоризмом, загадкой и т.п., поскольку оно так же способно существовать внутри другого, более крупного жанра. Не случайно Б.Ю. Норман ставит каламбур в один ряд со словесной остротой, шуткой, анекдотом [6, с. 8]. Поэтому, думается, всё же неправы те исследователи, которые изучают и классифицируют каламбуры с позиций какого-либо одного уровня языковой системы – например, лексического (который, бесспорно, приоритетен), не принимая во внимание органическую взаимосвязь разноразноуровневых языковых средств, характерную для каждого художественно-произведения независимо от его жанра и формата.

Вместе с тем специфика каламбура как феномена речи и сложность его определения состоят в том, что он, не имея собственной жанровой формы, выступает «как стилистическая основа соответствующих малоформатных речевых жанров» [4, с. 235]: афоризмов, пословиц, загадок, анекдотов и др., т.е. часто апплицируется на более конкретные типы художественной речи для особой структурно-семантической организации языковых единиц, позволяющей обыгрывать различные смыслы и созвучия:

Оружье, фрукты, камни-самоцветы: одно название – разные предметы (каламбурная загадка, основанная на омонимии и омоформии слов *гранат* и *граната*).

Приятно поласкать дитя или собаку, но всего необходимее полоскать рот (основанный на омофонии глаголов каламбурный афоризм Козьмы Пруткова).

Лучше журавль в небе, чем утка под кроватью (каламбурная поговорка, созданная путём перестановки логических частей известной сентенции и нового лексического наполнения второй из них в рамках заданной оригиналом «птичьей» темы).

– *Что делаешь, командир?*

– *Оперу пишу.*

– *Но ты же нот не знаешь?!*

– *Ничего, опер поймёт.* (Каламбурный анекдот, построенный на омоформии.)

В этой связи допустимо также предположение, что каламбур – синкретичное переходное явление, совмещающее признаки изобразительного средства (фигуры) и жанра (или поджанра) художественной речи. Косвенное подтверждение этой гипотезы можно найти в «Большом энциклопедическом словаре» (М., 1998), в котором каламбур трактуется как «*стилистический оборот речи или миниатюра* (курсив наш. – О.В.) определённого автора, основанные на комическом использовании одинакового звучания слов, имеющих разное значение, или сходно звучащих слов или групп слов, либо разных значений одного и того же слова или словосочетания».

В.В. Виноградов обращает внимание на то, что «любопытный материал для <...> изучения представляют пародии, шуточные, каламбурные произведения» [1]. Анализ семантико-стилистической структуры каламбура позволяет сделать вывод, что отличительные признаки этой разновидности языковой игры – создание различных эффектов (прежде всего – комического) при помощи созвучных, полностью совпадающих в звучании и (или) написании, сближающихся или контрастирующих по смыслу слов, как материально выраженных, так и только подразумеваемых, угадываемых в контексте.

Немецкий языковед Л. Райнерс [12] различает четыре формы каламбура (примеры к ним приводим из русской речи):

1) игра слов, возникшая из-за двусмысленности звучания одного слова (*Весной распускаются почки на деревьях и студенты в аудиториях; В команде нет безголовых футболистов; Души прекрасные порывы*);

2) игра слов, возникшая вследствие созвучия двух слов (*Чем менее искусен укротитель, тем более он искусан; В труде и спорте за рекорды спорьте!*);

3) игра слов, построенная на их преобразовании, вследствие которого часть одного слова становится сходной с частью другого (ср.: *прихватизация, изумительный кекс, свинкерс – сало в шоколаде*);

4) игра слов, создаваемая последствием перевёртывания предложения: *Аргентина манит негра* (М. Булгаков), *Рембо обмер* (А. Вознесенский).

Е.П. Ходакова определяет каламбур как «намеренное соединение в одном контексте двух значений одного и того же слова или использование сходства в звучании разных слов с целью создания комического эффекта» [9]. При таком понимании языковыми источниками каламбура признаются полисемия, лексическая омонимия в совокупности со смежными явлениями, паронимия и паронимазия. Заметим, что каламбуры могут быть и непреднамеренными, так как в их основе обнаруживается не только управляемая (нарочитая), но и неуправляемая (случайная) двусмысленность. М. Горький, анализируя предложение начинающего автора «Дробью рассыпался пулемёт», где возникает неуместная контекстная многозначность, иронически заметил: «Простодушный читатель может задуматься: как же это – стреляет пулями, а рассыпается дробью?» [7, с. 704].

В.З. Санников расширяет круг каламбурообразующих лексических явлений, включая в него псевдосинонимию и псевдоантонимию [10, с. 495], и выделяет три семантических типа каламбуров:

1) «соседи» (характерное для ранней стадии развития каламбура простое суммирование смыслов различных слов): *На пикнике, под сенью ели / Мы пили более, чем ели. / И, зная толк в вине и эле, / Домой вернулись еле-еле* (Д. Минаев);

2) «маска» (резкое столкновение обыгрываемых слов: первоначальное понимание внезапно заменяется другим): *Он любил и страдал. Он любил деньги и страдал от их недостатка* (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев»); В.З. Санников делит эту группу на два подтипа:

– «обманутое ожидание»: *«Не видите – я занят», – надменно произнёс туалет* (А. Кнышев) и

– «комический шок»: «...сочинения К. – недвижимое имущество его: никто не берёт их в руки и не двигает с полки в книжных магазинах» (из книги «Русский литературный анекдот»);

3) «семья» (совмещение признаков двух предыдущих групп: как в «маске», обыгрываемые слова резко сталкиваются друг с другом, однако в этом столкновении нет победителя, второе значение не отменяет первое, и это роднит данный тип с типом «соседи»): *И в нелётную погоду можно вылететь со службы* (Э. Кроткий).

А.П. Сквородников выделяет типы каламбуров в соответствии с «базовым» лексическим явлением:

– **полисемические**: *Если история повторяется, значит, у неё склероз* («Аргументы и факты», 2000, № 45);

– **омонимические**: *Народ был, народ есть, народ будет есть* («Комсомольская правда», 1991, 6 декабря);

– **антонимические**, основанные на сопоставлении или противопоставлении псевдоантонимов (слов из разных антонимических пар): *Поклон сужает кругозор, но расширяет перспективы* («Литературная газета», 1995, 8 ноября);

– **паронимические**: *Это не взятка-с, а законное, так сказать, взятие...* (А.П. Чехов); *В спорах вырождается истина* («Литературная газета», 2002, 10–16 июля). К этому же типу А.П. Сквородников относит лексемы, сближаемые "на основе «авторских этимологий», когда словам, не связанным общностью происхождения, как бы приписывается ге-

нетическое родство» [4, с. 234]: *Отчая станешь отчаянным; Пожужём – увидим* (ср.: *поживём – увидим*) и т.п.

Как видно из последних примеров, каламбуры активно создаются при помощи не только паронимов (однокорневых созвучных слов), но и паронимов (разнокорневых созвучий). Парониматизация является неиссякаемым источником словесной игры. В современной публичной и разговорной речи особенно часто стали появляться окказиональные паронимы и парониматичные сочетания, созданные при помощи замены или контаминации слов и морфем: *следопут* (ср. *следопыт*), *общезутие*, *филолух*, *всесторонне одурённая личность*, *углуплённый анализ* и др. Поэтому в соответствии с приоритетным в современной лексикологии узким пониманием паронимов логично и правомерно многочисленные каламбуры, основанные на столкновении паронимов, отграничить от паронимических в особый тип – **парониматические**.

В целях уточнения классификации омонимические каламбуры также могут быть разделены на собственно омонимические, омофонические, омоформические и омографические. Добавив к названным синонимические (по определению В.З. Санникова, псевдосинонимические), получаем девять возможных типов каламбура и, соответственно, каламбурных рифм: 1) полисемические; 2) собственно омонимические; 3) омофонические; 4) омоформические; 5) омографические; 6) паронимические; 7) парониматические; 8) синонимические; 9) антонимические.

Каламбурные рифмы определены А.П. Квятковским как «рифмы, построенные на омонимичных словах или на сочетаниях, представляющих игру слов» [3]. Если принять во внимание девять перечисленных выше типов, то очевидно, что это слишком узкое понимание, не учитывающее всех каламбурнообразующих лексических разрядов. Поэтому определение нуждается в дополнении и конкретизации: рифмы, построенные на словах, находящихся в полисемических, омонимических или паронимических отношениях.

ющей его характерные стилистические признаки. Л.И. Тимофеев утверждал, что «многие специфические особенности художественной речи как раз в стихе (как – в известных отношениях – наиболее ярком её виде) могут быть определены отчётливей всего» [11, с. 7].

К сказанному следует добавить, что каламбур и каламбурная рифма – понятия сопряжённые, но не состоящие во взаимосвязи по типу «содержание – одна из форм его существования», т.е. каламбурная рифма – не вид каламбура и не всегда способ его выражения в тексте. Каламбур – с нашей точки зрения, особый малоформатный речевой жанр, в основе которого – определённая смысловая связь между образующими его созвучными, близкими или противоположными по значению словами, неожиданное перемещение из одного семантико-экспрессивного поля в другое или параллелизм этих полей, а каламбурная рифма – это уже в чистом виде стилистический приём, который может заключаться в игре одними только созвучиями, не затрагивающей семантическую сферу. В.З. Санников приводит примеры весьма изощрённых – можно сказать, гиперкаламбурных – так называемых панторифм, охватывающих всю строку и основанных на переразложении всего речевого отрезка на значимые составляющие (слова) по принципу гетерограммы:

*Угар и чад. В огне ведро мадеры.
«Уга!» – рычат во гневе
дромадеры.*

*Далеко в Ригу поезд летит,
Дали ковригу – поест ли Тим? –*

и справедливо отмечает, что каждая из этих строф – «не каламбур, поскольку во всех этих случаях созвучные строки никак не связаны по смыслу» [10, с. 499].

Таким образом, очевидно, что каламбур и каламбурная рифма – тесно взаимодействующие, но самостоятельные лингвостилистические категории, вступающие в смысловые отношения пересечения.

Анализ семантико-стилистической структуры каламбура по-

зволяет сделать вывод, что отличительные признаки этой разновидности языковой игры – наличие двух контрастирующих смысловых компонентов, один из которых может только подразумеваться, и комический эффект.

Вполне очевидно, что анализируемый материал не представляет какой-либо явной возрастной сложности. Поэтому ознакомление с речевыми средствами комизма возможно и даже, на наш взгляд, необходимо для формирования здорового чувства юмора и полноценного языкового вкуса уже в начальном звене общеобразовательной школы.

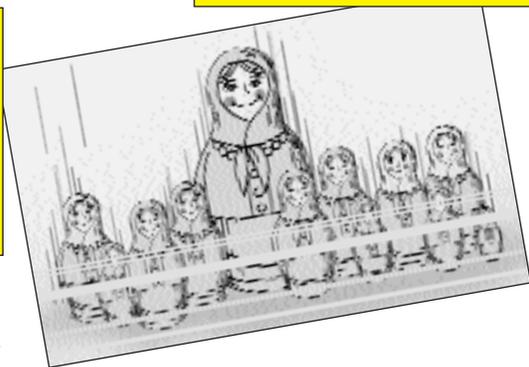
Литература

1. *Виноградов, В.В.* Русская речь, её изучение и вопросы речевой культуры / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1961. – № 4.
2. *Всемирное остроумие : Сб. изречений, метких мыслей, острых слов и анекдотов всех времён и народов.* – Дубна : Изд. центр «Феникс», 1995.
3. *Квятковский, А.П.* Поэтический словарь / А.П. Квятковский. – М., 1966.
4. *Культура русской речи : Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.].* – М. : Флинта ; Наука, 2003.
5. *Литературный энциклопедический словарь.* – М. : Сов. энциклопедия, 1987.
6. *Норман, Б.Ю.* Игра на гранях языка / Б.Ю. Норман. – М. : Флинта ; Наука, 2006.
7. *Русские писатели о языке.* – Л., 1954.
8. *Русский язык : Энциклопедия.* – М., 1979.
9. *Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов.* – М.: Большая Российская энциклопедия ; Дрофа, 1998.
10. *Санников, В.З.* Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников // Языки славянской культуры. – М., 2002.
11. *Тимофеев, Л.И.* Проблемы стиховедения / Л.И. Тимофеев. – М., 1931.
12. *Reiners, L.* Stilkunst : Ein Lehrbuch deutscher Prosa / L. Reiners. – München, 1950.

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

Урок-панорама «Жизнь слова»

И.Н. Федотова,
А.Н. Федотова



В нашей школе сложилась традиция проводить в начале учебного года уроки-панорамы. Поясним, что это значит. В сентябре ребята приходят, подзабыв за каникулы многие знания по предмету, и, чтобы вдохновить их на успешную учёбу, мы проводим панорамные уроки. Материал для них подбирается широко, объёмно, с опорой на уже имеющиеся знания. Получается панорамный обзор знаний с прицелом на развитие желания узнавать новое, учиться дальше. Приведём в качестве примера один из таких уроков.

Тема урока «Жизнь слова».

Цель урока – актуализация знаний и умений учащихся в области словообразования; укрепление в детях уверенности в необходимости расширять свой словарный запас.

Оборудование: набор из 30 слайдов.

Ход урока.

Пролетело весёлое лето, массу впечатлений принесло оно каждому. Дети хотят поделиться ими, рассказать о проведённых каникулах своим товарищам. Это и подведёт нас к работе над словом. Детям предлагается ответить на простой и закономерный в начале года вопрос: «Как вы провели лето?»

Перед классом выступают несколько учеников со своими «летними рассказами». (В это время демонстрируются слайды, содержащие фотографии летнего отдыха.) Словарный запас детей, которым даётся возможность выступить первыми, небольшой; это делается для того, чтобы у ребят в конце урока появилось желание его расширить. Необходимо показать детям, что мало одних эмоций и мимики, богатый словарный запас может передать всю гамму чувств, свидетельствует о хорошем знании языка. Чем больше слов

знает человек, тем точнее, ярче, образнее он выражает свою мысль. Например, в словаре языка А.С. Пушкина зафиксировано более 21 тыс. слов, которые великий поэт употребил в своих произведениях и письмах.

Лексическое богатство русского языка огромно. В 17-томном академическом словаре русского литературного языка зарегистрировано более 120 000 слов, и это только часть лексики.

Один из учеников читает стихотворение В.С. Шефнера (чтение сопровождается демонстрацией слайда):

Много слов на земле.
 Есть дневные слова –
 В них осеннего неба сквозит
 синева.
 Есть слова – словно раны,
 слова – словно суд,
 С ними в плен не сдаются
 и в плен не берут.
 Словом можно убить,
 словом можно спасти,
 Словом можно полки за собой
 повести.
 Словом можно продать,
 и предать, и купить,
 Слово можно в разящий свинец
 перелить.
 Но слова всем словам
 в языке нашем есть:
 Слава, Родина, Верность,
 Свобода и Честь.

Учитель:

– Что такое антонимы? (*Слова, противоположные по значению.*)

– А что будет антонимом для слова «антонимы»? (*Синонимы – слова, близкие по значению.*)

Работа с синонимическим рядом к слову *дом* (демонстрируется слайд):

Синонимические ряды

БОЛЬШОЙ ДОМ	С ФАМИЛИЕЙ ИЛИ ИМЕНЕМ –	СО СЛОВАМИ «РОДНОЙ», «СТАРЫЙ»,
ДОМИНА, ДОМИЩЕ (разг.)	ДОМ РОМАНОВЫХ	«СЕМЕЙНЫЙ»
ХОРОМЫ (устар., шутл.)		«ДОМАШНИЙ» – ДОМАШНИЙ, СЕМЕЙНЫЙ
ХОРОМИНА (устар., шутл.)		ОЧАГ – РОДНОЙ ДОМ
ЗДАНИЕ		РОДНЫЕ ПЕНАТЫ, ОТЕЧЕСКИЕ ПЕНАТЫ –
СТРОЕНИЕ		РОДНОЙ ДОМ, КРОВ (устар., шутл.)
ПОСТРОЙКА	ЖИЛИЩЕ	ДЕРЕВЕНСКИЙ КРЕСТЬЯНСКИЙ ДОМ: ИЗБА
НЕБОСКРЁБ		
ДОМ, КВАРТИРА, ЖИЛПЛОЩАДЬ, ПРИСТАНИЩЕ, ПРИЮТ, УГОЛ, ГНЕЗДО, КРЫША (над головой), ЖИЛЬЁ (разг.), КРОВ (устар.), ФАТЕРА (устар., прост.)		
С ОПРЕДЕЛЕНИЕМ: (СКРОМНАЯ) ОБИТЕЛЬ –	ПРОСТОРНОЕ ЖИЛИЩЕ: АПАРТАМЕНТЫ (устар., теперь шутл. и иронич.)	
МЕСТО, ГДЕ КТО-ТО ЖИВЁТ, ЖИЛИЩЕ (устар., кн.)	НЕОПРЯТНОЕ, НЕУДОБНОЕ ЖИЛИЩЕ: БЕРЛОГА,	
	ЛОГОВО, ЛОГОВИЩЕ (разг.)	
ОБИТАЛИЩЕ (УЕДИНЁННОЕ)	ТЁМНОЕ, ТЕСНОЕ ЖИЛИЩЕ: НОРА (разг.)	
НЕБОЛЬШОЙ, БЕДНЫЙ ДОМИК: ХИЖИНА, ЛАЧУГА		
КРЕСТЬЯНСКИЙ ДОМ (Украина, Белоруссия, юг России): ХАТА		
У СЕВЕРНЫХ НАРОДОВ – ЧУМ (переносное жилище), ИГЛУ, ЯРАНГА,		
ЮРТА, САКЛЯ, ЗЕМЛЯНКА, ТЕРЕМ (высокий богатый дом на Руси)		
ВЫСОТКА (разг.), ГОСТИНИЦА (дом для временного проживания)		

Работа с текстом, в котором используется, повторяясь, слово *дом*.

– Воспользуемся синонимическим рядом из предыдущего слайда и скорректируем текст про дом на данном слайде:

Дом с окнами в сад привлекал своей необычной архитектурой. Этот **дом** был возведён ещё в прошлом веке, но, благодаря хорошим хозяевам, **дом** блистал глянцем красок. Окна **дома** всегда сияли чистотой, в которой отражался, красуясь богатым урожаем яблوك, школьный сад. Каждое утро в этот **дом** спешила ватага ребятишек. Они знали, что в этом **доме** их любят и очень ждут.

Показываем на слайде результат работы:

Усадьба с окнами в сад привлекала своей необычной архитектурой. Это **строение** было возведено ещё в прошлом веке, но, благодаря хорошим хозяевам, оно блистало глянцем красок. Окна **здания** всегда сияли чистотой, в которой отражался, красуясь богатым урожаем яблук, школьный сад. Каждое утро сюда спешила ватага ребятишек. Они знали, что в этом **доме** их любят и очень ждут.

Вывод, к которому мы подводим детей: наша задача – больше читать, узнавать значение новых слов, пополнять свой словарный запас.

Далее дети приводят примеры различных объявлений, кото-

рые они видели на отдыхе. В разговор вступает мальчик, который отдыхал в Турции и на пляже прочитал следующее объявление (слайд):

Уважаемые Гости,

В период с 1 мая по 1 октября начинается период высживания потомства у черепах. Просим Вас на берегу моря внимательно относиться к нашим братьям. Так же музыка и свет на пляже будут использованы по минимуму.

Спасибо за понимание...

Дети корректируют это объявление (следующий слайд):

Уважаемые гости!

С 1 мая по 1 октября – период высживания потомства у черепах. Просим вас на берегу моря внимательно относиться к братьям нашим меньшим.

Музыка и свет на пляже будут использованы по минимуму.

Спасибо за понимание.

– Где ещё можно прочитать объявления? (Одним из вариантов будет ответ: «В газете».)

Читаем забавные объявления (слайд) и корректируем их содержание:

«Сдаётся дача летняя

И грузчик с гаражом».

«В театре будет лекция:

Коза за рубежом».

«Собачка учит пению

И рисованию»

И «Требуется лошадь
В хорошую семью».
Смеялось население,
Читая объявления,
А кто смеяться не умел,
Пришёл в недоумение.
(Э. Успенский)

– А для какой газеты подходят эти объявления? (Дети предлагают разные варианты.) Есть предложение создать свою газету. Какие специалисты нам нужны? (*Редактор, корректор, корреспондент, художник и др.*)

Обобщаем сказанное, уточняя по словарю значение слов.

– У газеты должно быть название. (Предложения детей.)

– Что мы обычно читаем в газете? (*Стихи, рассказы, объявления.*)

– Это всё... (*Тексты.*)

– А что такое текст? (*Текст – это группа предложений, связанных между собой одной темой.*)

– А что такое предложение? (*Это группа слов, связанных между собой по смыслу.*)

– Значит, опорой нашей речи и будет слово.

Далее составляем пословицы о слове (демонстрируется слайд).

На словах и так, и сяк...
На словах города берёт...
Не храбрись словом...
Щедр на слова...

...покажи делом.
...а на деле ни шагу вперёд.
...да скуп на дела.
...а на деле никак.

После составления пословиц дети видят слайд с ответами.

– Как вы думаете, а вот такой материал будет интересен для газеты?

Демонстрация слайда:

Весна красна цветами, а осень ...
Холоден сентябрь, да ...
Цыплят по осени ...
В сентябре одна ягода, и то ...

Дети продолжают текст пословиц, предлагая разные варианты.

– Слово имеет не только значение, но и эмоциональную окраску. Слово может заставить нас улыбнуться, а может – и задуматься...

Здесь уместно чтение стихов детьми:

Петушок

Заболел наш петушок:
Он под дождиком промок
И теперь не может нам
Кукарекать по утрам.
Нужно Петю выручать,
Будем рано мы вставать,
За него пока кричать:
«Кукареку! Кукареку!
Ку-ка-ре-ку!»

(А. Пассова)

Разговор с пчелой

Меня ужалила пчела.
Я закричал: «Как ты могла?»
Пчела в ответ: «А ты как мог
Сорвать любимый мой цветок?
Ведь он мне был уж-жасно

нужен:

Я берегла его на ужин!»

(М. Бородицкая)

Делаем подборку эмоционально окрашенных текстов для будущей газеты.

– Чтобы речь не была скучной, в языке есть изобразительно-выразительные средства: эпитеты, метафоры, сравнения. С ними вы познакомитесь, когда будете чуть старше. (Можно привести примеры этих языковых средств без детального разбора.) Слова, которые называют характерные признаки предметов, явлений, называются эпитетами.

Далее демонстрируются слайды с текстами стихотворений:

Закружилась листва золотая
В розовой воде на пруду...

Вышел клён, вихрастый
и бедовый,
И с пригорка ловит синеву...
(С. Есенин)

– А вот с одним из выразительных средств речи – олицетворением мы познакомимся сегодня подробнее.

Утренний гудок услышав,
В городе проснулись крыши.
Раскраснелась черепица,
Ей на солнышке не спится.
Солнце веки распахнуло,
С неба крышам подмигнуло.
Много повидали крыши
Трубочистов и мальчишек,
Воробьёв и галок важных,
Змеев ветреных бумажных,

матрицу тех страниц газеты, которые технически уже были готовы: пословицы, стихи. Добавляем сказки. Пока верстается номер газеты, ребята продолжают рассказывать об отдыхе, используя слайды. Но в их речи уже появляются синонимы, сравнения, олицетворения. Так появляется интерес к слову.

После такого урока невозможно остановиться, хочется идти вперёд, узнавать как можно больше о «жизни слов».

Ирина Николаевна Федотова – канд. пед. наук, учитель начальных классов Ломоносовской частной школы, г. Москва; Ангелина Николаевна Федотова – канд. пед. наук, учитель начальных классов НОУ «УВЦ», г. Чебоксары.

Задачи и игры на уроках риторики

Т.А. Федосеева

При разработке Образовательной программы «Школа 2100» авторы учитывали особенности речевого развития современных школьников и требования общества, предъявляемые к выпускникам школ.

Трудно не согласиться с мнением профессора Т.А. Ладыженской, что образование отстаёт от современных требований к коммуникативной культуре, а следовательно, и к культуре вообще. Именно поэтому необходимо специальное обучение умению общаться. Не случайно во всём мире при рассмотрении проблем модернизации образования в центре оказываются вопросы коммуникативной компетенции. Современные люди должны уметь контактировать, понимать позицию другого человека, находить согласованные решения

при обсуждении спорных вопросов и т.д. От наличия или отсутствия коммуникативных умений во многом зависят и личные успехи, и успехи общества в целом. Вот почему в новом тысячелетии «врываються» в школу и в вуз такие предметы, как риторика, культура общения, культура речи [3].

Программа школьной риторики включает в себя речеведческие понятия, инструментальные знания о способах коммуникативной деятельности (например, как написать рассуждение, поздравительное или благодарственное письмо), нравственно-риторические идеи. Следует особо отметить наличие в программе речевых жанров, которые служат основой формирования общеучебных умений: пересказ (подробный, краткий, выборочный), сравнительная характеристика, отзыв и т.д.

Вероятно, сейчас никого не нужно убеждать, что урок риторики – это урок жизни. Этот школьный предмет, развивая коммуникативные умения, способствует развитию личности, помогает ученикам стать более внимательными, более чуткими по отношению к тем, кто их окружает.

Успех урока во многом зависит от отношения преподавателя к этому учебному предмету. От того, сумеет ли учитель показать значение риторики, пробудить в учениках желание успешно общаться, зависят не только коммуникативные достижения школьников, но и возможность в будущем эффективно взаимодействовать в любой профессиональной области.

По мнению Т.А. Ладыженской, «курс риторики способствует развитию общей культуры (элементом которой является культура общения) <...> значение курса риторики в целом состоит и в том, что развивается не только ученик, но и учитель. Учитель, как правило, вырастает как творческая личность, коммуникативный лидер, способный в современных условиях успешно решать сложные педагогические задачи» [5].

На наш взгляд, первые уроки риторики – самые важные, поэтому они обязательно должны быть яркими,

насыщенными, интересными. Разрабатывая урок, педагог, несомненно, анализирует материал учебника, методические рекомендации для учителя. Однако творческому человеку хочется внести «изюминку» в каждый урок: придумать интересную задачу, игру, подобрать видеофрагмент, сочинить сказку и т.д.

Отбирая дидактический материал для первого урока риторики, мы исходили из того, что обучаем **не риторике воздействия, а риторике взаимодействия**, по выражению Т.А. Ладыженской.

Традиционные упражнения, направленные на формирование устных речевых умений школьников, не всегда устраивают учителя, потому что они лично не ориентированы, безадресны. По мнению самих учеников, легче создавать текст, писать сочинение тогда, когда знаешь, кому и в какой ситуации придётся воспринимать (читать или слушать) высказывание. В связи с этим на уроках риторики предпочтение нужно отдавать активным методам и приёмам обучения.

В ряду таких приёмов есть место и риторическим задачам и играм, которые, на наш взгляд, имеют особое значение.

В **риторической задаче** указываются значимые компоненты речевой ситуации и формулируются задания, вопросы и т.д.; требуется создать устное или письменное высказывание. Пример риторической задачи: «Вы пригласили гостей на свой день рождения. Праздник в самом разгаре. Неожиданно раздаётся звонок в дверь, на пороге – с подарком ваш одноклассник, которого вы не захотели пригласить... Как вы поступите? Что вы скажете?» Адресат – одноклассник; место общения – квартира; обстановка – неофициальная, праздничная; сфера общения – бытовая. Описанная ситуация воспринимается учащимися как реальная, при которой ученик должен словесно реагировать на произошедшее.

В ходе решения риторических задач возникает, как правило, несколько вариантов, иногда значительно отличающихся друг от друга. Необходимо следующий этап рабо-

ты – анализ предложенных вариантов, определение (если возможно) наиболее удачного высказывания (соответствует оно или нет конкретной речевой ситуации, решена ли и в какой мере поставленная задача, эффективна ли «работа» голоса, уместны ли жесты, мимические движения и т.п.).

Как и риторическая задача, **риторическая игра** основывается на описании значимых компонентов речевой ситуации: адресат и адресант речи, речевая задача, место общения и др. Риторическая игра предполагает определение победителя (победителей) по заранее указанным критериям.

Риторическая игра состоит из нескольких частей: начальной (вводной), основной и заключительной.

В начальной (вводной) части можно выделить подробную описательную инструкцию, которая содержит основную информацию для участников игры:

- 1) описание воображаемой ситуации;
- 2) обозначение и распределение ролей;
- 3) сообщение правил игры, последовательности выполнения игровых действий;
- 4) обозначение условий и критериев оценки, последовательности определения победителей;

5) сообщение о времени для подготовки к выступлению; текст – резюме, в котором кратко (сжато, лаконично) повторяется установка на выполнение игровых действий. Т.А. Ладыженская советует: «Прежде всего введите ребят в игровую ситуацию. Опишите её так, чтобы у детей возникло желание включиться в работу (поиграть, а не просто выполнить задание)» [4, с. 89].

Основная часть (проведение игры) включает деятельность игроков, ведущего, работу жюри. Как показывает опыт проведения риторических игр, при подведении итогов следует обращать внимание учеников на корректность, уместность поведения всех игроков и членов жюри. При этом очень важно, чтобы на протяжении всей игры в классе сохранялась доброжелательная, рас-

полагающая к общению обстановка, что ни в коей мере не исключает азартности игроков и духа соревновательности.

Заключительная часть (подведение итогов) – это анализ игровых действий, сообщение результатов игры, обобщение приобретённого опыта.

Для того чтобы подготовить и провести игру на уроке, учителю необходимо выполнить следующие шаги.

Шаг 1. Особая предварительная деятельность – анализ и отбор игры (в том числе текста-сценария) в соответствии с задачами урока, адаптирование и редактирование текста.

«Предварительная подготовка – это определённый эмоциональный настрой прежде всего самого учителя. Он становится тоже участником игры, поэтому любая назидательность, использование стандартных (скучных!) вопросов в данном случае особенно неуместны» [4, с. 88].

Шаг 2. Подготовка игроков.

Шаг 3. Успешная реализация своего коммуникативно-методического замысла и выбранной речевой модели поведения.

«...Для организации игровых упражнений нужна особая интонация: несколько удивлённый, интригующий тон, как бы приглашающий к игре, доброжелательно заинтересованная форма всех заданий, дружелюбное поощрение каждого удачного ответа» [4, с. 89].

Шаг 4. Критический анализ хода и результатов игры по риторическим критериям (насколько умело, искусно, эффективно решали участники общую коммуникативную задачу).

«Если у вас выбрано жюри, предложите членам его оценивать не только результаты, но и ход соревнования, избегайте резких, категоричных суждений, будьте предельно объективными, не пресекайте инициативы ребят, но следите за точностью речи» [4, с. 88].

Итак, риторические задачи и игры стимулируют активную речемыслительную деятельность учеников, способствуют развитию и совершенствованию их коммуникативно-речевых умений.

Предлагаем вниманию коллег **разработку урока риторики для первоклассников, который проводится в начале учебного года.** Учитель может воспользоваться материалом учебника [2], а также методических рекомендаций [1].

Тема урока «Что изучает риторика?».

Задачи урока: познакомить учащихся с содержанием предмета «Риторика», объяснить значение общения в жизни людей.

Ход урока.

1. Вступительное слово учителя.

Поздравление с новым учебным годом.

2. Беседа. Задание на ассоциации.

– Как вы считаете, какую речь можно считать хорошей? Какие слова вам вспоминаются, когда вы говорите «хорошая речь»? Например, яркая... (Дети продолжают.)

3. Знакомство с предметом.

– Да, конечно, вы правильно сказали, хорошая речь – это речь без ошибок, без запинок – плавная, интересная. А ещё – успешная. Это такая речь, когда вы достигаете того, чего хотите добиться. Ведь далеко не всегда это получается. Например, бывает так, что вы просите о чём-нибудь, но вашу просьбу не выполняют. Или хотите поздравить и развеселить друга, но у вас не получается. На уроках риторики мы научимся общаться так, чтобы достигать своей цели.

4. Рассматривание обложки учебника.

– Сегодня мы знакомимся с учебником, по которому будем заниматься риторикой. Рассмотрите обложку, послушайте мой рассказ.

На обложке изображены взрослый – учитель – и мальчик. Они приглашают нас в мир риторики, древней и современной науки. Наука риторика возникла и начала развиваться давно, несколько тысяч лет назад, в Древней Греции. Вот почему одежда взрослого такая необычная. Эта наука учила и учит людей общаться. А мальчик одет так, как многие из вас. Он будет сопровождать нас по страницам учебника, его зовут Риторик.

**Эффективные приёмы работы
со «словарными» словами
в 1–4-х классах
по программе «Школа 2100»**

*Н.Н. Кондаурова,
Е.И. Сергеева*

В программе по русскому языку Образовательной системы «Школа 2100» предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется. Одна из главных задач учителя – научить детей писать эти слова без ошибок. Словарная работа охватывает усвоение учащимися новых слов, их значений, оттенков значений, эмоционально-экспрессивной окраски слов, сфер их употребления, многозначности и переносных значений, усвоение синонимов, антонимов; активизацию словаря, использование новых слов в собственных высказываниях, в диалогической и монологической речи.

С орфографической точки зрения состав словарных слов многообразен. Среди них есть слова с непроверяемыми написаниями и слова, подчиняющиеся правилам, которые изучаются только в основной школе. Предлагаем свой вариант словарной работы, которая обеспечит максимальные возможности усвоения словарных слов учащимися школы первой образовательной ступени.

Все словарные слова классифицированы и объединены нами в группы по лексико-тематическому, графическому (сходность написания), орфографическому признакам (см. Приложение). Ведь недостаточно, чтобы дети познакомились с графическим обликом слова; важно, чтобы знания закрепились, выработался алгоритм работы со словарными словами, в результате чего обучающиеся смогут использовать его и в других случаях. Упражнения с

группами словарных слов способствуют выработке умения быстро и точно применять полученные знания на практике, формируют навыки самостоятельной работы, мыслительной деятельности. Учащиеся занимаются анализом, синтезом, составляют словосочетания и предложения с использованием наибольшего количества слов данной группы, разгадывают загадки, учатся абстрагировать, обобщать, самостоятельно выделять общие признаки слов одной группы. Посредством данной работы знания детей систематизируются и автоматизируются. Для этого необходимо, чтобы все стороны слова (его лексическое значение, грамматические и орфографические признаки, морфемный состав, произношение, написание) рассматривались в единстве. Таким образом создаются условия, при которых у обучающихся развивается разносторонний подход к слову.

Особую важность приобретает использование разнообразных методов, приёмов, способов, которые являются более эффективными для прочного усвоения грамотного написания «словарных» слов.

Приведём несколько примеров проведения словарной работы на уроках русского языка. В каком порядке будут изучаться группы «словарных» слов, определяет сам учитель; следовать при этом порядку, в котором мы расположили эти группы, вовсе не обязательно.

1. Фрагмент урока к 34-й группе «словарных» слов.

– Отгадайте загадки:

Словно рубанок, землю строгаю,
Делать дороги я помогаю,
Где новостройка –
всюду внимание
Славной машине с трудным
названием.
(Бульдозер)

За лесом усатое море лежит,
Волна за волною по морю бежит.
Пройдёт по волнам
великан-пароход
И каждую каплю с собой
заберёт.
(Комбайн)

Я сильней
Десяти коней.
Где в полях пройду весной –
Летом хлеб встаёт стеной.

(Трактор)

Не живой я, но шагаю,
Землю рыть я помогаю.
Вместо тысячи лопат
Я один работать рад.

(Экскаватор)

– Чем похожи слова-отгадки? (Это названия транспортных средств, строительных и уборочных машин, имена существительные, единственного числа, мужского рода и т.д.)

Если у детей возникли затруднения с ответами, то возможны следующие вопросы:

– Какой частью речи являются отгадки?

– Укажите род имён существительных во всех отгадках.

– Как ещё могут изменяться имена существительные?

– К отгадкам добавьте суффиксы так, чтобы вновь получившиеся слова называли профессии людей. Разберите эти слова по составу. Выделите орфограммы.

– Что мы называем суффиксом? корнем?

Записи в тетради:

бульдозер – бульдозерист
комбайн – комбайнёр
трактор – тракторист
экскаватор – экскаваторщик

– А какие ещё профессии вы знаете? Как образованы эти слова? Для ответа используйте «Словообразовательный словарь». Какие суффиксы помогли вам образовать названия профессий?

2. Фрагмент урока к 32-й группе «словарных» слов.

– Замените цифры буквами, и вы узнаете, с какими словарными словами мы сегодня познакомимся.

26 16 22 7 18 26 16 19 19 6
ш о ф ё р ш о с с е

Слова *шофёр* и *шоссе* пришли в русский язык из французского. Слово *шоссе* означает «дорога, мощённый камнем». Слово *шофёр* означает «истопник». До появления автомобилей этим словом на железных дорогах называли кочегара, а

вовсе не машиниста, который вёл состав. Позже водитель автомобиля стал обслуживать машину с мотором, но его называли и до сих пор называют шофёром. Интересно, что в некоторых словарях иностранных слов слово *шофёры* встречается в значении «разбойники во Франции, которые жгли подошвы своим жертвам, чтобы узнать, где спрятаны деньги».

– Что вы можете сказать о написании слов *шофёр* и *шоссе*? Выделите орфограммы.

– Прочитайте предложение: *Шофёр ведёт машину по шоссе*. Охарактеризуйте это предложение. Распространите его, вставляя перед каждым существительным подходящее по смыслу прилагательное. Для чего в речи употребляются имена прилагательные? Как они изменяются? Выполните синтаксический разбор получившегося предложения.

– Какие ещё слова мы можем включить в данную группу? (Можно предложить набор слов для классификации.)

3. Фрагмент урока к 11-й группе словарных слов.

– Отгадайте загадки, и узнаете, с какими словарными словами мы сегодня познакомимся.

Неказиста, пишковата,
А придёт на стол она –
Скажут весело ребята:

«Ну, рассыпчата, вкусна!»

(Картофель)

Дети, скорее всего, ответят: «Картошка». Учитель должен уточнить, что это – разговорная форма, которая употребляется в повседневной речи.

Красный нос
В землю врос,
А зелёный хвост не нужен,
Нужен только красный нос.

(Морковь)

Лежит меж грядок,
Зелен и сладок.

(Огурец)

Как надела сто рубах –
Захрустела на зубах.

(Капуста)

Как на нашей грядке
Выросли загадки –
Сочные да крупные,
Вот такие круглые.

Летом зеленеют,
К осени краснеют.

(*Помидор, томат*)

– Определите, какой частью речи являются слова-отгадки. Выделите орфограммы.

– Подберите к каждому слову однокоренное имя прилагательное, запишите рядом.

– Какое правило вы использовали при написании имён прилагатель-

ных? (*Корни однокоренных слов пишутся одинаково.*)

– Посчитайте количество букв и звуков в слове *картофель*. Почему букв в нём больше, чем звуков? Есть ли ещё слова, в которых букв больше, чем звуков?

– Составьте предложение с подлежащим *капуста*. (Записать одно из составленных предложений.) Выполните синтаксический разбор предложения.

Приложение

Словарь

1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа	5-я группа
ребята девочка мальчик человек фамилия отчество женщина мужчина характер сосед хозяин	учитель учительница ученик товарищ помощник одноклассник класс группа дежурный юноша юный	карандаш тетрадь пенал альбом ранец портфель	Москва Россия столица Родина Отчизна Отечество россияне русский граждане гражданин закон	завод работа отдых рабочий фабрика профессия
6-я группа	7-я группа	8-я группа	9-я группа	10-я группа
зима мороз каток коньки лопата Дед Мороз	погода ветер роса солнце проталина облако	одежда валенки варежки пальто платок сапоги костюм кроссовки	воробей ворона соловей сорока петух синица ласточка	собака корова медведь медведица заяц лисица баран
11-я группа	12-я группа	13-я группа	14-я группа	15-я группа
овощи картофель морковь капуста огурец помидор горох фасоль томат	деревня машина молоко огород урожай топор порог корзина калитка	посуда тарелка кастрюля стакан сковорода сахар сахарница пирог	январь февраль апрель сентябрь октябрь ноябрь декабрь	льёт бьёт шьёт вьёт пьёт
16-я группа	17-я группа	18-я группа	19-я группа	20-я группа
берёза осина рябина черёмуха сирень тополь орех орешник акация аллея	город улица народ дорога дорожка магазин фонарь	ромашка колокольчик одуванчик василёк незабудка ландыш подснежник аромат	квартира диван мебель комната кровать лестница	езда поездка объезжает подъезжает отъезжает въезжает
21-я группа	22-я группа	23-я группа	24-я группа	25-я группа
шёл прошёл нашёл	чёрный жёлтый тяжёлый	север юг запад	Европа Азия Африка	Материки: Евразия Африка

перешёл подошёл зашёл вышел	пчёлы жужжит ещё шёлк жжёт	восток заря горизонт восход природа	Америка Австралия Антарктида	Северная Аме- рика Южная Амери- ка Австралия Антарктида
26-я группа	27-я группа	28-я группа	29-я группа	30-я группа
смородина крыжовник яблоня яблоко земляника малина черника абрикос	ананас апельсин лимон банан манدارин виноград	растение росток росли шалаш сторожка	коллектив коллекция милиция лекция количество	опасный вкусный прекрасный чудесный ужасный интересный
31-я группа	32-я группа	33-я группа	34-я группа	35-я группа
мелькает сверкает порхает чирикает шелестит кипит	дорога шоссе шофёр машина трамвай троллейбус автобус метро такси	завтрак обед ужин полдник чаепитие аппетит	трактор экскаватор бульдозер комбайн	спасибо пожалуйста благодарю здравствуйте до свидания пожелание поздравление привет
36-я группа	37-я группа	38-я группа	39-я группа	40-я группа
тонна килограмм грамм центнер масса	метр километр сантиметр дециметр миллиметр площадь периметр гектар	неделя понедельник вторник среда четверг пятница суббота воскресенье календарь месяц	ранний весенний осенний утренний деревянный стеклянный длинный длина	потом через однажды сегодня вчера позавчера завтра иногда тогда
41-я группа	42-я группа	43-я группа	44-я группа	45-я группа
хорошо плохо очень громко медленно навсегда	театр артист артистка программа афиша спектакль	задача сколько столько решение ответ счёт считать сумма	что чтобы потому что как будто только порядок поперёк наоборот например	одинадцать двенадцать тринадцать четыренадцать пятнадцать шестнадцать семнадцать восемнадцать девятнадцать
46-я группа	47-я группа	48-я группа	49-я группа	50-я группа
вокзал вагон пассажир перрон багаж чемодан касса	аккорд аккуратный аппарат ссора телеграмма терраса территория террариум	алеет (алый) багровый багряный голубой фиолетовый коричневый оранжевый серебряный сиреневый	картина картон галерея искусство иллюстрация газета корреспондент рисунок рисую	какао кофе кафе мороженое коктейль
51-я группа	52-я группа	53-я группа	54-я группа	55-я группа
тогда теперь вдруг опять	правило правильно почерк предмет	праздник праздничный весело барaban	горячий готовый волшебный молодой	мечта свобода совесть счастье

сначала скоро сейчас снова совсем сразу	пример	веселье угощение	огромный	тоска чувство печаль
56-я группа	57-я группа	58-я группа	59-я группа	60-я группа
долина болото насекомое стрекоза муравей	футбол хоккей баскетбол волейбол борьба команда победа герой кросс теннис	русский язык грамматика литература риторика сочинение изложение упражнение рассказ абзац орфограмма алфавит	ванна ванная шампунь мочалка мыло полотенце	загадка головоломка кроссворд ребус компьютер
61-я группа	62-я группа	63-я группа		
экскаватор эскалатор экология экскурсия экскурсовод путешествие	обратно оттуда сзади слева направо справа налево вокруг	иней изморозь изморось вьюга холод оттепель капель сосулька		

*Наталья Николаевна Кондаурова,
Елена Ильинична Сергеева – учителя начальных
классов МОУ СОШ № 10 им. Е.И. Зеленко, г. Курск.*



Новинки издательства «Баласс»

Н.А. Шестакова, Т.В. Кулюкина

Толковые словарики к учебникам «Литературное чтение»

1-й класс («Капельки солнца»)

2-й класс («Маленькая дверь в большой мир»)

3 и 4-й классы («В одном счастливом детстве»,
«В океане света»)

- ♦ для проведения словарной работы в процессе чтения текстов
- ♦ для развития у детей чувства языка

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Учим младших школьников применять правила русского языка с позиций деятельностного подхода

О.А. Мищенко

На современном этапе развития начального образования в содержании и методах обучения детей происходят существенные изменения. Одно из них – применение в практической работе с младшими школьниками деятельностного подхода. Предлагаю рассмотреть данный аспект применительно к развитию умения пользоваться правилами русского языка в начальной школе.

Многие учителя сталкиваются с тем, что дети, заучивая правила, не в состоянии воспроизвести их спустя некоторое время и, соответственно, не могут воспользоваться ими на практике. Эта проблема заставила меня искать иной подход к обучению детей правилам русского языка.

При реализации поставленной цели я опираюсь на следующие теоретические положения.

1. В качестве общей концептуальной основы совершенствования обучения выступает деятельностный подход к организации учебной работы. Деятельность всегда стоит между обучением и развитием, она является ведущим фактором развития. Природные задатки ребёнка превращаются в способности только в процессе деятельности, но не всякая деятельность помогает развитию способностей, а только та, которая вызывает положительные эмоции. В связи с этим при реализации деятельностного подхода принцип психологической комфортности должен быть соблюден в первую очередь. Необходимо создать ребёнку такие условия погружения в проблемную ситуацию, чтобы добывание знаний стало его потребностью. Для повышения интереса к такому сугубо теоретическому материалу, как правила русского языка учителю необходимо «расшевелить» школьников, разжечь в

них искорку желания познавательной деятельности.

2. Учащийся становится подлинным субъектом обучения, если он активно участвует в учебно-познавательной деятельности. Для этого требуется сместить акцент с информирования ученика на самостоятельное овладение знаниями и умениями в процессе учения.

3. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию учебного материала путём многократного его повторения без осознания смысловых связей, и это приводит к тому, что дети часто заучивают материал дословно, отсюда и недостаточность развития некоторых мыслительных процессов: неумение дифференцировать задачи запоминания (что запомнить дословно, а что в общих чертах), плохое владение речью. Дети не могут организовать смысловое запоминание: не умеют разбивать материал на смысловые группы, выделять опорные слова для запоминания, составлять логический план текста и воспроизводить его своими словами.

4. В обучении стараюсь использовать такие приёмы работы, которые будут затрагивать личность ученика, его опыт, и поэтому выстраиваю дидактический процесс, опираясь на следующие положения: ученики самостоятельно добывают знания, процесс учения носит поисковый характер, важнейшим звеном процесса обучения становится альтернатива, а не образец учителя, в качестве опорных используются два основных принципа обучения – доступность и наглядность.

5. В основе учебно-поисковой деятельности учащихся лежат такие принципы, как равенство всех её участников; непринудительное привлечение к деятельности; возможность допускать ошибки, за которые не будут ругать; речевое развитие. Ребёнок не получает готовое знание, а сам «открывает» его в процессе решения проблемы. На таких поисковых занятиях возникают партнёрские отношения учителя с детьми, диалог становится ведущим средством общения. И знания, конечно, усваиваются прочнее и впоследствии становятся инструментом саморазвития.

6. Понимая значимость работы по усвоению правил русского языка, я ищу пути повышения качества обучения и часто использую в своей работе опыт учёных, педагогов-новаторов, работающих в области развивающего образования.

На основе вышеизложенных теоретических положений провожу работу с детьми по следующему алгоритму:

1. Постановка учебной задачи.
2. «Открытие» детьми нового знания.
3. Применение новых знаний.
4. Самостоятельная работа.
5. Контроль и самоконтроль.

Для развития у младших школьников умения запоминать и применять правила русского языка использую следующие методы и приёмы работы:

- развивающая игра;
- творческий диктант;
- сопоставление правил;
- использование схем;
- составление плана;
- установление сходства или различия;
- приём рассуждения;
- приём словесной наглядности.

Приведу примеры применения каждого приёма.

Развивающая игра является одним из наиболее действенных средств, так как поддерживает детей на волне эмоциональной активности и естественного интереса.

Игра «Снежный ком».

Цель: развитие памяти.

Ход игры: называется тема, на которую предстоит подбирать существенные. 1-й игрок называет слово, 2-й повторяет это слово и называет своё, 3-й – повторяет слова 1-го и 2-го игроков и тоже добавляет слово. Кто не может назвать новое или забывает

предыдущее – выбывает из игры. Соревнование проводится по рядам или вариантам.

Творческие диктанты играют важную роль в формировании познавательных интересов школьников, затрагивают их личный опыт.

1. В начале каждого урока детям предлагается составить три предложения с заданным «словарным» словом, желательно из жизни ребёнка.
2. Дается готовый текст. Перед каждым глаголом необходимо добавить частицу НЕ.

Приём сопоставления правил используется, когда дети переходят от репродуктивного метода обучения в 1-м классе к творческому-поисковому, а затем и к творческому, овладевают такими понятиями, как «сходство» и «различие», стараясь определить общие закономерности и увидеть различия в написании слов при изучении правил по темам. На большом количестве примеров дети учатся составлять правила в сопоставлении – т.е. проводят наблюдение на примерах, данных учителем, осуществляют классификацию слов и пытаются вывести правило, которое учитель впоследствии помогает сформулировать и оформить в виде таблицы (см. внизу).

Составление таблицы вместе с учащимися является ярким примером того, как осуществляется проблемное обучение на основе деятельностного подхода с опорой на данную схему при работе над правилами русского языка.

Использование схем для самостоятельных выводов, а также как опоры. Для изучения правил по теме ученикам предлагаются схемы, по которым они самостоятельно делают выводы (формулируют правила), или, напротив, сами составляют подобные схе-

Таблица по составлению правил по теме «Мягкость и твёрдость согласных звуков»

Мягкость согласных	Твёрдость согласных
1. <i>Миля, лети, мел.</i> Гласные <i>я, ё, ю, и, е</i> обозначают мягкость впереди стоящего согласного	1. <i>Сало, роза, ком.</i> Гласные <i>а, о, у, ы, э</i> обозначают твёрдость впереди стоящего согласного
2. <i>Моль, пальчик.</i> Мягкий знак в середине и на конце слова обозначает мягкость впереди стоящего согласного	2. <i>Зуб, парта.</i> Согласный на конце и в середине слова перед твёрдым согласным произносится твёрдо
3. <i>Чан, щука, рой.</i> Звуки [ч'], [щ'], [й'] всегда мягкие	3. <i>Жара, шест, центр.</i> Звуки [ж], [ш], [ц] всегда твёрдые

мы, исходя из той информации, которая была ими выявлена и получена.

Схемы по теме «Перенос слова»

[] [] [] – X

Слова из одного слога не переносятся.

[X] – [] [] []
[] [] [] – [X]

Слог из одной буквы не переносится и не остаётся на строке.

[] [] [] [Ь] [] []
[] [] [] [Ь] – [] []

Мягкий знак при переносе не отрывается от слога.

Составление плана по содержанию изученного материала. Такой план основан на элементарной группировке материала и выделении его основных компонентов. Так, при изучении частей речи получается следующий план-опора:

Часть речи...

Обозначает...

Отвечает...

Например...

По мере изучения материала добавляем новые пункты:

Имеет... (постоянные признаки).

Изменяется... (непостоянные признаки).

В предложении... (роль, член предложения).

Задания, основанные на установлении сходства или различия. Детям предлагается понаблюдать за языковыми явлениями с целью что-либо найти, назвать, указать, подчеркнуть.

По теме «Однокоренные слова» для наблюдения предлагается стихотворение:

Жило-было слово *ход*,
В слове *выход*, в слове *вход*,
В слове *ходики* стучало
И в *походе* вдалёк шагало.

По теме «Непроизносимые согласные»:

Не чудесно, не прекрасно,
А ужасно и опасно
Букву Т писать напрасно.
Всем известно, как прелестно
Букву Т писать уместно.

Приём рассуждения и доказательства используется с целью разви-

тия связной учебно-научной речи, активизации познавательной деятельности, тренировки мышления, памяти, внимания. Например, целесообразно использовать данный приём при обучении видам грамматического разбора с созданием схем-рассуждений. При этом не требуется заучивать схемы разбора. Многократное произнесение монологов в форме рассуждения помогает добиться поставленных целей. Главное условие успеха в обучении – постоянство использования этого приёма. Уже в 1-м классе составляется схема предложения:

Посадил дед репку.

_____ .

Разбор предложения детьми: «В предложении три слова, они связаны между собой по смыслу. Первое слово предложения пишется с заглавной буквы, в конце предложения ставится точка. Предложение выражает законченную мысль».

Схема выступает как опора мыслительной и практической деятельности учащихся при составлении ими рассуждений и доказательств. По мере накопления знаний о предложении синтаксический разбор усложняется, изменяется содержание анализа, но доказательства остаются.

Приём словесной наглядности включает использование различных грамматических сказок, загадок, мнемотехники. Чаще применяется для случаев, которые необходимо запомнить. Данный приём облегчает запоминание и увеличивает объём памяти за счёт выстраивания ассоциаций. Всякое запоминание (особенно механическое) будет лёгким и привлекательным для детей, если оно опирается на интересные, занимательные темы, ритмику, стихи и т.д.

Например, словарные слова легко запоминаются в таких сочетаниях:

Морковь с помидором, а картофель с капустой.

КОСтя пришёл в КОСтюме, а ПАвел в ПАльто.

Другие примеры:

Если после корня – А,
В корне будет И всегда!
Вот пример, запоминай:
«Ноги вытер? Вытирай!»

Под ударением пишем ГАР,
 Без ударения – ГОР.
 К примеру: ЗАГОРЕЛ, ЗАГАР.
 Наоборот: ЗАР – ЗОР.

Что делать? Что сделать
 учащимся школ?

На эти вопросы ответит глагол.
 Не выучил – не делай.
 Не знаешь – не спеши.
 С глаголами раздельно
 Частицу «не» пиши.

В заключение хочу сказать: для того чтобы при усвоении правил русского языка появился интерес к поисковой деятельности, а уровень усвоения существенно вырос, необходимо включать в работу приёмы, формы и методы развивающего обучения, учитывать психологические особенности учащихся и создавать атмосферу психологического комфорта и личностной заинтересованности школьников, потому что их активная деятельность – залог успешного обучения на всех уровнях.

Литература

1. *Волина, В.В.* Учимся играя / В.В. Волина. – М. : Новая школа, 1994.
2. *Ванькова, Г.В.* Правила русского языка в сопоставлении / Г.В. Ванькова // Начальная школа. – 2009. – № 2.
3. *Гальперин, П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П.Я. Гальперин. – М., 1985.
4. *Маланов, С.В.* Теоретические обобщения в составе развивающих форм обучения / С.В. Маланов, В.В. Давыдов // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 12.
5. *Соловейчик, М.С.* Первые шаги в изучении языка и речи / М.С. Соловейчик. – М. : Флинта, 1999.
6. *Тихомирова, Л.Ф.* Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль : ТОО «Академия развития», 1996.
7. *Тяжелова, М.Г.* Приёмы развития личностной заинтересованности младших школьников в изучении русского языка / М.Г. Тяжелова // Начальная школа. – 2007. – № 11.

Формирование у младших школьников умения понимать пословицы и поговорки

Е.Л. Поварницына

Родной язык в школе – это инструмент познания, мышления, развития, он обладает богатыми возможностями творческого обогащения. Через язык ученик приобщается к традициям своего народа, его мировоззрению, этническим ценностям. К.Д. Ушинский в 1864 г. в «Советах родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику "Родное слово"» писал: «Русские пословицы имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме и, во-вторых, по своему содержанию... По содержанию наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями» [4].

На уроках русского языка и чтения мы формируем у школьников умение понимать пословицы и поговорки, поскольку понимание пословиц можно считать одним из критериев владения языком, развития речи. В то же время это наиболее трудный для понимания жанр: все виды информации (фактуальная, подтекстовая, концептуальная) в пословице тесно переплетены, практически слиты воедино. Кроме того, переход от конкретного информационного содержания к смыслу неалгоритмичен (имеет сходство с озарением).

В.И. Даль отмечал, что «пословица – коротенькая притча». Конкретное явление приобретает в ней обобщающий смысл, а частный факт применяется к общему явлению. «Каково посеешь, таково и пожнёшь», – исстари говорили на Руси, имея в виду не только качество сева, но и результат любого дела, поступка. Синтаксически пословица чаще всего двучленна: «Беда беду родит – третья сама бежит», причём во второй части неред-

Ольга Анатольевна Мищенко – учитель начальных классов МОУ СОШ № 31, г. Смоленск.

ко содержится мораль, вывод. Для многих пословиц характерна рифма, ритмичность.

Анализ современных учебников русского языка и чтения показывает, что работа с пословицами в них предусмотрена. Однако на уроках выясняется, что, выполняя в основном грамматические задания с пословицами, дети остаются на низком уровне их понимания, что учащимся трудно извлечь фактуальную информацию из пословицы из-за бедности словарного запаса. Особенно это касается устаревшей лексики. Ученики затрудняются в определении значения таких слов, как *ботвинья, колчан, бузина, полушка, потешка, горемыка, лыко, пищаль, укорный*. Из-за непонимания при чтении и списывании ученики заменяют устаревшие слова на другие, близкие по звучанию и знакомые, понятные. Так, вместо «Что посеешь, то и пожнёшь» пишут «Что посеешь, то и пожмёшь». Пословица «Укорный кусок в рот не идёт» приобретает вид «УПорный кусок в рот не идёт». Встретились даже такие замены: «Большому *королю* – большое плаванье», «Дружба дружбой, а деньги *брось*».

Пословицу «Что посеешь, то и пожнёшь» используем при изучении спряжения глаголов. Сперва глагол *пожнёшь* ставим в начальную форму, выясняем, что у данного глагола два значения: 1) давить, прижимать и 2) срезать под корень стебли злаков. Глагол *пожать* во втором значении спрягаем по лицам и числам и только после этого записываем пословицу, объясняем её смысл.

Интересным считаем задание из учебника Паульсона (1875 г.), когда ученику предлагается изменить формы глаголов в данной пословице. Обращаемся к этому заданию во время изучения темы «Спряжение глаголов» (см. Приложение 1).

Работу с пословицами проводим и на уроках чтения. В пояснительной записке к программе «Чтение и начальное литературное образование» Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева пишут, что во 2-м классе дети читают среди фольклорных произведений пословицы и поговорки, а в разделе «Практическое знакомство с литературоведческими понятиями» отмеча-

ется, что дети, заканчивая начальную школу, должны уметь «среди произведений устного народного творчества различать загадки... пословицы и поговорки». Анализ учебников серии «Свободный ум» показывает, что пословицы авторы включили в учебник для 2-го класса «Маленькая дверь в большой мир». Так, в разделе «Сказка мудростью богата» мы находим 8 пословиц о мудрости и глупости. Каждую пословицу нужно отнести к одному из героев прочитанных сказок. Авторы программы предлагают интересные задания с пословицами в «Тетради по чтению» к учебнику 3-го класса «В одном счастливом детстве». Например, к «Сказке про козла» С. Маршака дано задание: «Составь план сказки из данных пословиц». В тетради по чтению к учебнику 4-го класса находим разнообразные задания с пословицами. Одно из заданий заключается в соотнесении прочитанных статей Н. Новикова с данными пословицами. Другое задание более сложное – авторы предлагают учащимся написать сочинение на нравоучительную тему так, чтобы заглавием стала пословица или поговорка (см. Приложение 2).

В учебнике по чтению для 4-го класса «В океане света» в разделе 3 «XIX век. Путешествие продолжается» составители учебника предлагают учащимся раскрыть смысл любимой пословицы В.И. Дала «Передний – заднему мост» на примерах из детской литературы. Это задание оказалось для учеников очень сложным, поэтому мы предложили раскрыть смысл пословицы на примерах из своей жизни. С этим заданием справились 67% учащихся (см. Приложение 3).

В 4-м классе работу над пониманием пословиц на уроках литературного чтения проводим регулярно. Основные задания: расположить пословицы согласно последовательности мыслей в тексте и найти в тексте мысли, соответствующие сути (смыслу) предложенной пословицы.

Так, после знакомства со стихотворением Н.А. Некрасова «Дед Мазай и зайцы» ученики находят отрывки, соответствующие двум пословицам. К пословице «Возле леса жить – голоду не знать» ученики относят строки

– Например, зимой ходишь с кем-то по сугробам. Тот, кто идёт впереди, прокладывает дорогу всем остальным.

– Тот, кто лучше (сильнее, умнее, смелее и т.д.) в пословице – передний, а тот, кто хуже, – задний. Передний помогает заднему почти во всём.

Приложение 4

Фрагмент урока чтения (4-й класс)

Тема: Б. Житков «Николай Исаич Пушкин».

Работа с текстом после чтения.

– Каким бы вы назвали рассказ – добрым или жестоким?

– Прочитайте предложение: «Жизнь висит на нитке, а думает о прибыли». Что это? (*Пословица.*)

– Как вы понимаете первую часть пословицы? (*Жизни угрожает опасность, может случиться что-то плохое.*)

– Как ещё говорят в таких случаях? (*Жизнь висит на волоске.*)

– Поставьте последнее слово в пословице в именительный падеж. (*Прибыток.*)

– Как сказать по-другому? (*Прибыль, нажива.*)

– Почему в пословице именно это слово? (*Для рифмы.*)

– С какими строчками рассказа можно соотнести эту пословицу? (*«Ледокол промышлял во льдах на Белом море...»*)

– К кому из героев относится пословица? (*К промышленникам, которые не хотели вовремя остановиться.*)

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение : учебники для 1–4 классов / Р.Н.Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2009.

2. Львов, М.Р. Школа творческого мышления : учеб. пос. / М.Р. Львов. – М. : Дидакт, 1993.

3. Пословицы русского народа : Из сборника В.И. Даля. – Йошкар-Ола, 1996.

4. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М. ; Л., 1949. – Т. 6.

Тесты по русскому языку для учащихся 1-го класса*

М.В. Сычёва

Статья отражает опыт использования тестов при обучении русскому языку первоклассников. Рассматриваются вопросы объёма и содержания тестовых заданий, приёмы обучения работе с тестами.

Ключевые слова: тест по русскому языку, содержание теста, задания с выбором правильного ответа, задания на установление соответствия, приёмы обучения работе с тестами.

На современном этапе развития образования, с переходом к развивающему лично ориентированному образованию, возникает потребность в тестах для начальной школы. Деятельностный подход предполагает органическое сочетание в этих тестах развивающей и контролирующей функций и использование так называемого обучающего контроля. В последние годы педагоги на практике убедились, что тесты действительно способны закреплять и проверять усвоение младшими школьниками основных тем и разделов курса, совершенствовать языковые умения и навыки, закладывать основы учебной самостоятельности, воспитывать читателя, способного внимательно относиться к каждому слову, осмысленно воспринимать прочитанное.

Более того, с введением Единого государственного экзамена возникла необходимость специально готовить ребёнка к новой – тестовой форме контроля, а более широко – мотивировать ученика на успех, избавить его от страха перед экзаменом, создать комфортную обстановку, сберечь психологическое здоровье детей.

Тестам для учащихся начальных классов в этом отношении отводится особое место. Они должны быть ориентированы не только на решение учебных задач, но и на обучение ре-

* Тема диссертации «Тест как средство диагностики учебных достижений младших школьников». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор Л.Д. Мали.

Елена Леонидовна Поварницына – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 2 с углублённым изучением предметов гуманитарного профиля», г. Пермь.

бёнка работе с тестами, накопление у него опыта выполнения таких заданий, развитие умений контролировать самого себя, находить и исправлять собственные ошибки.

Однако до настоящего времени остаётся нерешённым ряд вопросов, связанных с организацией тестовых проверочных работ в начальной школе. В частности, неясно, какими должны быть объём и содержание заданий теста, как конкретно организуется учителем процесс их выполнения, чтобы результат этой работы был как можно лучше, и др.

Нами накоплен некоторый **опыт использования тестов при обучении русскому языку в 1-м классе**. Мы хотели бы поделиться им в настоящей статье.

Решая один из сложных вопросов – о содержании тестов, мы учитывали следующие моменты:

- соответствие целям обучения;
- сохранение в тестах последовательности и тематики программы по русскому языку для 1-го класса, что в значительной степени облегчает их использование учителями, учащимися и их родителями. В центре внимания находятся понятия: родной язык, устная и письменная речь, слово, звук, буква;
- соответствие возрастным и иным характеристикам контингента учащихся;
- ориентированность на максимум самостоятельной деятельности ребёнка при работе с тестом;
- мотивирующий характер теста [1].

Очевидно, что сформированность навыка чтения у первоклассника находится на достаточно низком уровне. Чтобы тестовые задания были максимально приспособлены к маленькому и неопытному читателю, мы считали целесообразным придерживаться следующих требований при их составлении: отбирать **однотипные краткие формулировки вопросов и заданий**, доступные детям по структуре и содержанию; **придерживаться единообразного построения всех заданий**; чтобы вызвать положительное отношение ребёнка к выполняемым заданиям, интерес к работе, отдавать предпочтение тем формулировкам, которые **обращены непо-**

средственно к ученику: «Обведи кружком номер правильного ответа», «Правильно соедини части предложений», «Подчеркни...», «Исправь ошибки» и т.п. Однако это не означает, что представленный в тесте материал обязательно читает сам ученик. Решение о том, как подать задание, принимает учитель, выбирая оптимальный вариант для класса, для сложившихся реальных условий на уроке. Тесты рассчитаны на то, что **первоклассники будут выполнять их вместе со взрослыми**, под их руководством, с их помощью.

Сложности возникли с выбором характера заданий, которые оказались бы под силу начинающему школьнику. Наблюдения за процессом выполнения учащимися разных типов тестов позволили выявить, что наиболее доступны младшим школьникам задания двух типов: с выбором одного правильного ответа и на установление соответствия.

В заданиях первого типа мы привели по три ответа на каждый вопрос, только один из которых правильный. Номер этого ответа нужно обвести кружком. Приведём несколько примеров таких заданий.

Предложение. Оформление границ предложения

Обведи кружком номер правильного ответа.

Какая схема относится к предложению, в котором мысль выражена спокойно, без особых чувств?

1. .
2. !
3. ?

Разграничение предлогов и приставок (без использования терминов)

Обведи кружком номер правильного ответа.

Где выделенные буквы – часть слова?

1. (**в**)скворечниках
2. (**про**)сыпались
3. (**на**)деревьях

Второй тип заданий предусматривает соединение частей высказывания. В каждом таком задании мы привели начало какой-то мысли и несколько её окончаний. Учитель поясняет, что нужно из имеющихся вариантов выбрать правильный, акку-

ратно соединив линией два чёрных кружка. Например:

Слоги. Ударение

Правильно соедини части предложений.

В каждом слогe обязательно есть ●

- гласный звук.
- согласный звук.

Перенос слов

Правильно соедини части предложений.

Слова чаще всего переносят ●

- по слогам.
- по буквам.
- по частям.

Много сложностей возникло и при определении оптимального объёма теста для первоклассников. Как показала практика, наиболее эффективными оказались тесты, состоящие **не более чем из трёх заданий**, причём одного типа.

Мы посчитали возможным использование в тесте дополнительных заданий, отметив их значком □. В этих заданиях предлагается что-то отметить, подчеркнуть, вписать и даже исправить чужие ошибки, например:

Большая буква

в именах собственных

Обведи кружком номер правильного ответа.

Какое слово в середине предложения ты напишешь с большой буквы?

1. (я, Я)гнёнок
2. (т, Т)елёнок
3. (б, Б)урёнка

□ В скобках зачеркни ненужные буквы.

Предложение.

Оформление границ предложения

Обведи кружком номер правильного ответа.

В каком предложении в конце ты поставишь точку?

1. Кто это барабанит в лесу так громко
2. Что за барабанщик такой
3. Да вот он – пёстрый и шляпка красная

(По Е. Чарушину)

□ Поставь нужные знаки в конце предложений.

Буквы русского языка. Алфавит

Обведи кружком номер правильного ответа.

В какой группе буквы расположены не по алфавиту?

1. ст у ф 2. ё е з ж 3. и й к л

□ Покажи нужный порядок букв (У Ω).

Два способа обозначения звука [й']

Обведи кружком номер правильного ответа.

Сколько звуков [й'] в предложении?

Закричал мышонку ёж:

«От ежей ты не уйдёшь!»

(С. Маршак)

1. Два.

2. Три.

3. Четыре.

□ Подчеркни буквы, которыми обозначен звук [й'].

В ряде случаев мы предлагали задания на исправление ошибок. Включение этих заданий в тест по русскому языку, на наш взгляд, оправдано, так как обучение графическому и орфографическому самоконтролю начинается с исправления не своих, а чужих ошибок – их найти легче, чем свои. Таким образом, «отрицательный материал», как назвал его Л.В. Щерба, выполняет свою обучающую функцию. Приведём несколько примеров подобных заданий.

Предложение.

Оформление границ предложения

Обведи кружком номер правильного ответа.

В каком предложении правильно показаны его начало и конец?

1. на сосне мелькнул хвост белки,
2. Где же она.
3. Белочка скрылась в густых ветвях.

□ Правильно обозначь границы предложений.

Обозначение звука [й'] буквами

е, ё, ю, я

Обведи кружком номер правильного ответа.

В каком слове звук [й'] обозначен правильно?

1. Молнийа.
2. Яркий.
3. Стройу.

□ Исправь ошибки в других словах.

Как известно, важным компонентом работы в 1-м классе является обучение культуре речи и речевого поведения. Применительно к тестам по русскому языку возможна, например, работа над нормами ударения:

Слоги. Ударение

Обведи кружком номер правильного ответа.

В каком слове ударение падает на первый слог?

1. Торты.
2. Звонят.
3. Включим.

При разработке заданий усилия авторов были направлены на то, чтобы начинающий школьник мог работать с тестом не только адекватно, но и с неослабевающим интересом. Для этого, например, по каждой теме мы предлагали несколько тестов **разного уровня трудности**, вначале – облегчённого, затем – более сложного. При этом типы заданий оставались прежними, но языковой материал для их выполнения усложнялся. В ряде случаев мы посчитали целесообразным обеспечить первоклассникам возможность свободного выбора заданий из наличных вариантов, чтобы приспособить материал к личностному и индивидуальному своеобразию учащихся. Приведём примеры подобных тестов.

Слова-названия, слова-помощники, слова-указатели (Предварительное знакомство с частями речи)

Тест 1. Обведи кружком номер правильного ответа.

1. Какое слово ты отнесёшь к словам-названиям?

1. Улыбка.
2. Она.
3. Её.

2. Какое слово ты отнесёшь к словам-указателям?

1. Листья.
2. Облетают.
3. Они.

3. Какое слово ты отнесёшь к словам-помощникам?

1. Мальчик.
2. Он.
3. И.

При использовании тестов на уроках русского языка учителю важно чётко представлять, каким образом следует организовать процесс подготовки детей к их выполнению. Необходимо на доступном учащимся уровне ввести новое для них понятие «тест». В частности, пояснить,

что это набор особых заданий, которые будут помогать ребёнку учиться русскому языку и проверять себя. Затем можно рассмотреть несколько заданий. Практика показывает, что **после проведения подготовительной работы** дети глубже осознают поставленную в тесте задачу.

Надо отметить, что самостоятельная деятельность учащихся, работающих с тестом, не рождается сама по себе: как утверждал П.С. Пидкасистый [2], необходимо специальное обучение приёмам самостоятельной работы, и оно, на наш взгляд, должно быть поэтапным. На первых порах учитель (или другой взрослый) помогает прочитать тестовое задание, понять его смысл и решить, как нужно действовать, чтобы справиться с заданием правильно. Для первоклассника такая организация подачи тестового материала сохраняет преемственность между освоенным в дошкольном детстве способом получения информации и новым, текстовым, который многие дети ещё только начинают осваивать. Вместе с тем отдельные задания могут быть выполнены учащимися самостоятельно (если дети подготовлены к этому) или в парах под руководством учителя. Возможно использование самопроверки.

Конечно, не сразу и не всё у ребёнка будет получаться. Поддерживайте начинающего школьника. Важнейший залог успеха – его положительное отношение к тесту.

Литература

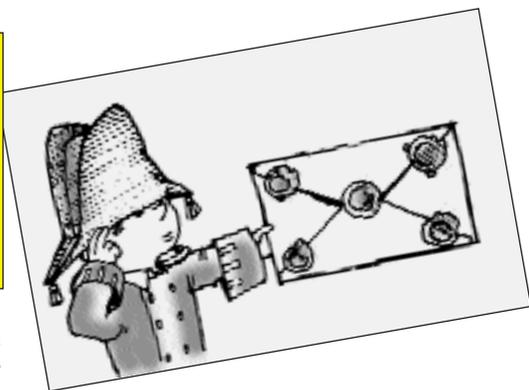
1. Леонтьев, А.А. Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения / А.А. Леонтьев // «Школа 2100»: Образовательная программа и пути её реализации: сб. мат.; вып. 3. – М.: Баласс, 2003. – С. 74–84.

2. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М., 1980.

Марина Владимировна Сычёва – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза.

Об учебниках «Русский язык» для старшекласников

Е.В. Бунеева



В ходе курсовой подготовки наши учителя отмечают несомненные достоинства учебников «Русский язык» для 10–11-го классов авторов Образовательной системы «Школа 2100», в частности направленность на развитие общеучебных умений, на подготовку к ЕГЭ. Хотелось бы узнать мнение авторов: считают ли они свои учебники универсальными и можно ли использовать эти учебники, если в 5–9-м классах ученики не занимались по программе «Школа 2100».

С уважением Т.И. Павлова, канд. пед. наук, доцент кафедры филологии и искусства РО ИПК и ПРО, г. Ростов-на-Дону.

На вопрос отвечает руководитель авторского коллектива доктор пед. наук, доцент Е.В. Бунеева.

Учебники «Русский язык» для 10–11-го классов (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова) являются частью целостного и логически выстроенного курса русского языка для учащихся начальной, основной и старшей школы и входят в Федеральный перечень учебников.

Вместе с тем учебники для старшей школы – это самостоятельный, завершённый комплект, который может использоваться и в классах, которые в начальной и основной школе не занимались по учебникам Образовательной системы «Школа 2100». При этом учитель должен иметь в виду следующие подходы:

1. Учебники предназначены для 10–11-х классов, в которых русский язык изучается на базовом (общеобразовательном) или на профильном гуманитарном уровне (из расчёта 1 час в неделю для общеобразовательного и 3 часа в неделю для профильного уровня), и позволяют,

помимо усвоения предметного содержания, обеспечить развитие предметных и общеучебных умений (они сформулированы во введении и в каждом из разделов).

Внутри учебников материал распределён по уровням. Содержание курса для обоих уровней обеспечивает выполнение государственных образовательных стандартов. При написании учебника авторы ориентировались на «Стандарт среднего (полного) общего образования по русскому языку (базовый уровень и профильный уровень)». В соответствии с требованиями стандарта в учебники включено содержание, обеспечивающее **формирование языковой и лингвистической (языковедческой) компетенций** (10-й класс: раздел 1 «Введение в науку о языке»), **коммуникативной компетенции** (10-й класс: раздел 2 «Текст как высший уровень языковой системы и как средство коммуникации», 11-й класс: раздел 1 «Текст как средство коммуникации. Редактирование текста»; раздел 2 «Пунктуационное оформление предложения и текста»). Только для профильного уровня предлагаются разделы 3 в учебниках 10-го и 11-го классов – «Стилистические возможности слов разных частей речи» и «Стилистика простого и сложного предложения».

Для реализации **культуроведческой компетенции** в учебниках рассредоточенно предлагается материал, связанный с нормами речевого поведения в различных сферах общения.

2. В основу содержания учебников положен текстоцентрический подход к изучению русского языка. Содержание и структура учебника отражают основную цель авторского коллектива

ва, а именно: рассматривать все языковые явления с точки зрения их функционирования в тексте, в устной и письменной речи. Исходя из этого строится материал для наблюдений, теоретическая информация, речевые, орфографические и пунктуационные практикумы, отбирается соответствующий дидактический материал, предлагаются аналитические задания, направленные на обобщение и рефлексию полученных учащимися знаний и сформированных умений.

3. Все разделы учебников (10-й класс: 1. Введение в науку о языке. 2. Текст как высший уровень языковой системы и как средство коммуникации. 3. Стилистические возможности слов разных частей речи; **11-й класс:** 1. Текст как средство коммуникации. Редактирование текста. 2. Пунктуационное оформление предложения и текста. 3. Стилистика простого и сложного предложения) имеют одинаковую структуру, а именно:

1) перечень предметных, речевых умений и основных общеучебных умений, что помогает учащимся изначально увидеть практическую значимость данного раздела;

2) специальную проверочную работу на выявление уровня сформированности умений и готовности к изучению предлагаемой темы, которая позволяет учителю и ученику более целенаправленно строить работу по овладению определёнными умениями;

3) тематические занятия и занятия-практикумы, объединённые в параграфы, каждый из которых завершается кратким резюме и, что существенно, списком литературы (к нему старшеклассник может обратиться в случае необходимости);

4) итоговый тест, который дает возможность не только систематизировать полученные знания, но и проверить уровень сформированности определённых умений.

4. Благодаря тому что все занятия строятся по одной схеме (наблюдение, теория, практика, обобщение, итоговая работа), старшеклассник при необходимости может самостоятельно осваивать теоретическую информацию, выбирать конкретные задания, выполнение которых можно проверить, обращаясь к

Приложениям (что важно при самостоятельном освоении темы занятия).

5. Занятия-практикумы отражают прагматические цели учащихся, позволяют систематизировать изученное и служат основой для формирования коммуникативно-речевых, орфографических, пунктуационных и общеучебных умений. Например, в учебнике 10-го класса: речевой практикум № 1 «Как конспектировать устное сообщение», орфографический практикум № 1 «Правописание чередующихся гласных в корнях слов», речевой практикум № 7 «Чтение таблиц, графиков, диаграмм» и др.; в учебнике 11-го класса: речевой практикум № 1 «Причины коммуникативных неудач», пунктуационный практикум № 5 «Выделительные знаки препинания» и др.

6. Задания, ориентированные на подготовку к Единому государственному экзамену, последовательно введены в содержание учебников. Итоговые проверочные работы к разделам предлагаются также в формате ЕГЭ.

7. Учебники включают такие важные речевые и языковые темы, как «Подготовка, написание и защита реферата», «Редактирование чужого текста», «Готовимся к письменному экзамену в тестовой форме», «Учебно-научное общение в устной и письменной форме», «Подготовка доклада или сообщения», «Комплексный анализ текста», «Компетентностные задачи» и др., что помогает старшекласснику а) совершенствовать и развивать способности к речевому взаимодействию; б) анализировать и оценивать языковые и речевые факты с точки зрения нормативности, уместности, целесообразности; в) различать функциональные разновидности языка; г) моделировать речевое поведение в соответствии с целями и задачами общения.

Все перечисленные подходы говорят о том, что учебники формируют необходимые предметные умения и надпредметные универсальные учебные действия. Это позволяет использовать учебники «Русский язык» для старшей школы Образовательной системы «Школа 2100» и в классах, занимающихся по другим образовательным системам.

**«Поэзия – это родственник книги»,
или
Формирование благодарного читателя**

З.Б. Аглиуллина

«Я думаю, что писатели сочиняют сказки, потому что в школе им давали такие задания, и у них развивалась поэзия. Ведь, когда появляется поэзия, человек сначала напишет одну сказку, потом другую, и ещё много сказок... С моей точки зрения, поэзия – это родственник книги!» Вот так неумело, но по-детски искренне и непосредственно пытаются передать свои мысли, ощущения и переживания младшие школьники, которые открывают мир, занимаясь по учебникам серии «Свободный ум» учебно-методического комплекта Образовательной системы «Школа 2100».

Я часто напоминаю ребятам, что настоящей ценитель литературы – это благодарный читатель, которому одинаково интересны как творчество писателя, так и его личность, его жизнь, интересы и увлечения.

Знакомство с новым учебником мы начинаем не «с картинок», как принято, а с обложки. Внимательно рассматриваем её оформление, пытаемся связать рисунок с названием книги. Открыв последнюю страницу, где фамилии, имена и отчества авторов печатаются полностью, знакомимся с теми, кто написал для нас учебник. Ребята замечают, что авторы им уже знакомы по книге «Моя любимая Азбука» («Букварь») – это Рустэм Николаевич Бунеев, Екатерина Валерьевна Бунеева и Ольга Викторовна Проница. Мой рассказ о том, что я общалась с этими авторами, когда была на курсах в Москве, только добавляет интереса. Ведь дети привыкли считать, что авторы книг не имеют ничего общего с обычными людьми. А оказывается, что это наши современники, ко-

торые живут рядом с нами, испытывают такие же чувства, как и мы, и, самое главное, читают те же книги, которыми зачитываемся и мы!

Следующий этап – знакомство с содержанием книги. Просмотрев перечень входящих в неё произведений, ребята называют своих любимых авторов. Одновременно выясняем, насколько выбор составителей учебника совпадает со вкусами и интересами детей, т.е. насколько точно взрослые могут прогнозировать предпочтения детской аудитории. Мои ученики с удовлетворением отмечают, что книга – «самая настоящая детская»! В неё включены не только весёлые стихотворения и рассказы А. Барто, С. Маршака, Э. Успенского, но и такие, после чтения которых в классе на некоторое время воцаряется тишина. Глубокие и пронзительные произведения К.Г. Паустовского, А. де Сент-Экзюпери, В. Берестова, стихи Д. Самойлова, И. Бродского и многих других замечательных, не только детских, но и «взрослых» писателей и поэтов «помогают ребёнку лучше понимать самого себя, раскрывать свою душу и принимать в неё весь огромный и прекрасный мир»*.

Помню, как одна мама, узнав, что дети будут изучать сказку А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», выразила своё сомнение по поводу целесообразности включения этого произведения в программу 2-го класса. Признаться, так же сомневалась когда-то и я, но сомнения были напрасны: ребята услышали пронзительный и тонкий лейтмотив сказки – «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь». Дети получают представление о том, что такое уважение, достоинство, любовь, внимание, чуткость, доброжелательность. Этому способствует материал учебника.

Одновременно с книгой для чтения на уроках используется «Тетрадь по литературному чтению». Задания в ней рассчитаны как на совместную, так и на самостоятельную работу и предоставляют детям возможность выразить своё мнение. Ребята ведут своего рода читательский дневник.

* Раицкая, Г.В. Читая Паустовского / Г.В. Раицкая // Начальная школа : плюс-минус. – 2001. – № 10.

Одно из распространенных заданий – составление плана произведения – в то же время и одно из самых сложных, причём не только в начальной школе, но и в среднем звене. Ведь дети должны уметь выделять главную мысль, читать «между строк», тонко чувствовать настроение и отношение автора к героям. Мы учимся составлять разные виды планов: из повествовательных предложений, из вопросов, цитатный и сложный планы. В 1-м классе мы начинали с составления плана своими словами, формулируя главную мысль каждой части. Затем перешли к составлению цитатного плана. Ребята в очередной раз убедились в том, насколько выразительно и точно звучат слова самого автора. Распирению словарного запаса детей способствуют задания по определению лексического значения слов, подбору синонимов и антонимов.

Анализируя поступки и чувства героев, дети учатся анализировать свои поступки, выражать своё настроение и отношение к миру, описывать свои чувства и ощущения. Ребята постепенно, шаг за шагом, учатся видеть мир и рисовать его словами так же красиво, ярко и ёмко, как и их любимые писатели.

Екатерина Муравьева: «Я думаю, что писатели сочиняют сказки, потому что они хотят выразить своё настроение и передать его другим. Писатели очень красиво передают то, что чувствуют...»

Лиана Богданова: «Писатели сочиняют сказки для того, чтобы даже в самый грустный день какой-нибудь человек прочитал сказку, и всё показалось ему не таким плохим. Писатель, сочиняя сказку, мечтает о том, каким в будущем будет этот мир. И ещё, когда детям читают сказки, они крепче спят по ночам».

Во 2-м классе, выполняя задание «Что считают чудом авторы произведений раздела "Самое обыкновенное чудо"», дети высказывали своё мнение, сложившееся во многом благодаря изучению творчества прекрасных писателей. Эти суждения, на мой взгляд, неповторимы и удивительны, ведь в них отражается собственное, уникальное видение детьми мира.

Русалия Танатарова: «Авторы считают чудом то, что обычно происходит всегда. Например, Гусеница стала

Бабочкой, или Поэт хочет увидеть, куда заходит солнце. Ну правда, ведь каждому человеку хочется увидеть, куда заходит солнце. Чудо в этой сказке то, что сердце Поэта волновалось...»

Максим Карпов: «Глеб Горбовский в своем рассказе "Розовый слон" считает чудом самого розового слона. Я догадался, почему розовый слон стал серым тогда, когда был именно пасмурный день. Он очень чувствительный! Когда ему грустно, он становится серым. Геннадий Цыферов в рассказе "Про чудака-лягушонка" считает чудом фантазию. Ведь интересно, если небо станет розовым, а солнце голубым, всё будет освещаться голубым светом. В повести «Маленький принц» Антуан де Сент-Экзюпери считает чудом дружбу Лиса и Маленького принца. Ведь дружба человека и существа с другой планеты кажется невероятной».

Никита Скибо: «Чудо для авторов – это ласка, доброта и веселье. Возьмём произведение "Маленький принц". Я думаю, что это произведение о любви, понимании и ласке. Во всех произведениях есть маленькое чудо».

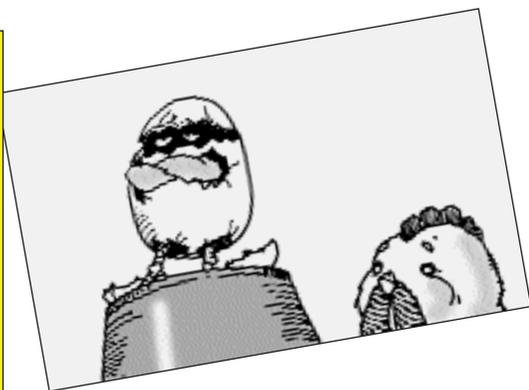
Артём Грацкий: «Писатели считают, что чудо – это жизнь, сбывающиеся желания, счастье, красота. Животные, которые умеют разговаривать. Человек, который никогда не ошибается. Чудо – быть мудрым, сильным, ловким и уметь всё на свете. Читать мысли других. Расти быстро, как цветок. Жить – как птица летать по воздуху».

«Есть такие люди, у которых всегда есть вдохновение. А если его нет, тогда они находят что-нибудь, чтобы вдохновение было. И как раз писатели – это те люди» – так размышляет ребёнок над одним из заданий книги для чтения в 3-м классе «В одном счастливом детстве». Авторы учебника – это тоже люди, «у которых всегда есть вдохновение», поэтому учебник стал любимой книгой детей, книгой, которая не даёт готовых ответов, а заставляет размышлять, проживать и переживать вместе с героями.

Зульфия Байгильдиновна Аглиуллина – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 2», г. Салават, Республика Башкортостан.

Освоение музыкальной формы детьми дошкольного возраста на доинструментальном этапе их музыкального развития

С. А. Рогова



В статье обосновывается необходимость освоения ребёнком-дошкольником музыкальной формы до обучения игре на музыкальном инструменте. Кратко излагаются основы авторского подхода к освоению музыкальных форм (с помощью «музыкальных кубиков»), описываются результаты эксперимента по освоению музыкальной формы детьми на доинструментальном этапе их музыкального развития.

Ключевые слова: музыкальная форма, сенсорные эталоны, развитие восприятия, развитие мышления, «музыкальные кубики».

Л.С. Выготский утверждал, что когда-нибудь наука сможет открыть так называемые «обходные пути культурного развития» [2, с. 736], которые помогут преодолеть любые аномалии психического развития ребёнка.

Сегодня глухонемые дети, благодаря азбуке Брайля, не только учатся читать, но и заканчивают высшие учебные заведения, а слепые и слепоглухие дети с помощью особых методик учатся играть на музыкальных инструментах.

В реализации «обходных путей культурного развития» особую роль играет принцип «поступенности» обучения, нарушение которого в коррекционной педагогике не позволяет обучить ребёнка определённому виду деятельности. В обучении детей, не имеющих аномалий психического развития, нарушение данного принципа не всегда заметно. Порой кажется, что ребёнок вполне успешно осваивает тот или иной вид деятельности, но при ближайшем рассмотрении становится очевидным поверхностный характер этого освоения.

Так, нами обнаружено, что дети, закончившие 1-й класс музыкальной школы, разучившие и исполнившие на сцене (!) несколько музыкальных произведений, не в состоя-

нии на слух распознать простую двух-трёхчастную форму музыкального произведения. Более того, многие из них не знают, к какой форме относится произведение, только что исполненное ими на сцене. При этом по программе за год они осваивают не менее 20 музыкальных произведений, в число которых входят пьесы и так называемые крупные формы (к ним относятся вариации, сонаты и сонатины, рондо).

В конце учебного года мы опросили 20 детей из 1-го класса музыкальной школы, обратившись к ним после итогового концерта. Опрос показал, что 19 из них не знали, в какой форме написаны произведения, только что исполненные ими (кстати, на хорошем исполнительском уровне, о чём свидетельствовали полученные отметки); ни один из детей не смог различить форму музыкальных произведений, исполненных другими детьми (это была трёхчастная форма).

Полученный в процессе опроса результат указывал на наличие проблемы в развитии музыкального восприятия ребёнка и мог означать, что

1) глубокое освоение ребёнком-дошкольником музыкального произведения, в частности его формы, невозможно;

2) освоение музыкальной формы ребёнком данного возраста возможно (и необходимо), но, в силу каких-либо причин, не произошло.

Причины подобного положения могли состоять в

- частной педагогической ошибке;
- особенностях методики обучения игре на музыкальном инструменте (в основном это касается детей младшего школьного возраста);

– нерешённой проблеме в теории развития музыкального восприятия, мышления ребёнка-дошкольника (так как, вероятно, именно в этом возрасте, до начала освоения музыкального инструмента, ребёнок должен научиться на слух распознавать музыкальную форму).

В целях прояснения ситуации был проведён опрос 20 педагогов музыкальной школы. Им были заданы следующие вопросы:

1. Может ли ребёнок в 1-м классе музыкальной школы при ознакомлении с музыкальным произведением рассказать о его строении (форме)?

2. Нужны ли ребёнку в 1-м классе музыкальной школы некие представления о музыкальной форме?

На первый вопрос все педагоги дали отрицательный ответ, что указывало на отсутствие в дошкольном музыкальном воспитании ребёнка необходимого развития. На второй вопрос все педагоги ответили утвердительно (прибавив, что это идеальное, желаемое положение).

Анализ существующих методик и программ по музыкальному воспитанию дошкольников показал, что развитию музыкального восприятия уделяется огромное внимание (Н.А. Ветлугина [1], О.П. Радынова [4] и многие другие). В результате у детей активно развивается эмоциональная отзывчивость на музыку, образное мышление, сенсомоторные способности, речь и т.п. Однако в программах музыкального воспитания дошкольников мы не нашли специального раздела, направленного на освоение формы музыкального произведения, хотя понятие «часть» использовалось многими авторами [5, с. 33]. Это означает, что ребёнок, приступая к освоению музыкальной грамоты и разучиванию музыкальных произведений, не готов к освоению музыкальной формы произведения в практической, исполнительской деятельности.

Обозначилась проблема, для решения которой в первую очередь нужно было ответить на вопрос: есть ли возможность, теоретическая база, на основе которой можно разработать формы и методы динамичного развития восприятия и освоения

(на определённом уровне) музыкальной формы детьми дошкольного возраста (на доинструментальном этапе обучения)?

Основываясь на разработанной А.В. Запорожцем [3] теории формирования перцептивных действий, состоящих в сопоставлении свойств воспринимаемых объектов с системой сенсорных эталонов (представляющих собой систематизированные образцы различных свойств и отношений предметов), мы предположили, что распознавание музыкальной формы в процессе слухового музыкального восприятия возможно при наличии у субъекта

- слуховых музыкально-образных сенсорных эталонов;
- определённого уровня развития музыкальной памяти, а также способности к комбинированию усвоенных простейших музыкальных образов;
- определённого уровня развития функций мышления (выделения части из целого и анализа целого);
- информации о музыкальной форме.

Таким образом, для освоения формы музыкального произведения ребёнок должен не только эмоционально отзываться на музыку, различать музыкальные образы, выражать в речи их содержание (на что в настоящее время направлены программы развития музыкального восприятия), но и освоить категорию «часть – целое», получить информацию о музыкальной форме, развить способность к комбинированию частей.

Для реализации и проверки теоретических выводов на практике прежде всего необходимо было создать простейшие музыкальные образы в целях использования их в качестве своеобразного строительного материала музыкальной формы – так называемых «музыкальных кубиков», которые можно было бы свободно комбинировать между собой, использовать их в освоении сложных музыкальных образов, различении музыкальной формы.

Освоение детьми «музыкальных кубиков» означало

- ознакомление с простейшими музыкальными образами, способными иметь статус своеобразных слуховых

музыкально-образных сенсорных эталонов;

– усвоение простейших слуховых музыкальных образов (на основе их интериоризации и свёртывания) в различных видах музыкальной деятельности;

– распознавание усвоенных простейших слуховых музыкальных образов в музыкальном произведении;

– развитие способности к различению иного качества в усвоенном, интериоризированном и свёрнутом слуховом музыкальном образе в зависимости от его положения в целом музыкальном произведении.

Был проведён эксперимент, который продолжался в течение года и состоял из шести этапов. **На первом этапе** дети осваивали пять музыкальных образов: зайки, медведя, птички, ласковой волны и большой волны в таком виде музыкальной деятельности, как музыкально-ритмические движения. **На втором этапе** эти же музыкальные образы давались в двух вариантах: в мажоре и одноимённом миноре. Дети осваивали их в музыкально-ритмических движениях, что указывало на развитие перцептивного компонента ладового слуха (в терминологии Б.М. Теплова) [6]. Для этого в разных концах зала были обустроены два королевства: мажора (в нём жила радость: куклы, игрушки и т.п.) и минора (в нём жили грусть, раздумье). Дети, воспринимая тот или иной музыкальный образ, заключённый в произведении, исполнявшемся педагогом, должны были не только выполнить определённые, характерные для этого образа музыкально-ритмические движения (усвоенные ребёнком на первом этапе), но и, распознав лад, выполнить движения в соответствующем ладу королевстве. **Третий этап** состоял в запоминании и последующем воспроизведении воспринятых ребёнком музыкальных образов в музыкально-ритмических движениях или в показе цветных карточек, соответствующих музыкальным образам (и речевого объяснения своего выбора). **На четвёртом этапе** детям сообщалась информация о музыкальных формах, поданная в виде сказки. **Пятый этап** заключался в закреплении этой ин-

формации и состоял в освоении игры «Музыкальные кубики». Содержание игры:

1) педагог исполняет произведение, представляющее собой комбинацию музыкальных образов, усвоенных детьми на предыдущих этапах своего музыкального развития;

2) дети запоминают очерёдность образов и называют её;

3) дети называют (отгадывают) форму данной комбинации. Особую сложность представляет для детей музыкальная форма рондо. Её освоение требует особого подхода, описать который не позволяют рамки данной статьи.

На шестом, заключительном этапе педагог должен убедиться в успешности освоения детьми музыкальной формы на определённом уровне. Для этого детям предлагается прослушать произведение, основанное на ином музыкальном материале, отличном от образов «музыкальных кубиков».

Результаты проведённого эксперимента показали, что на его заключительном этапе

– из 10 детей экспериментальной группы все 10 точно различили простую трёхчастную форму произведения, составленного из «музыкальных кубиков», а 9 детей различили простую трёхчастную форму произведения, построенную на другом музыкальном материале;

– 7 детей различили музыкальную форму рондо, составленную из «музыкальных кубиков», а 5 детей различили форму рондо, построенную на ином материале, отличном от материала «музыкальных кубиков»;

– 6 детей различили музыкальную форму вариаций, построенных из «музыкальных кубиков», а 4 детей различили форму вариаций, основанных на незнакомом детям музыкальном материале.

Эксперимент, проведённый в группах раннего развития с детьми 4–5 лет, показывает, что у детей данного возраста могут быть развиты способности, сформированы умения и навыки, позволяющие им на слух распознавать музыкальную форму произведения в процессе специально организованного музыкального воспитания, основанного на особом под-

ходе к освоению музыкальных форм. Данный подход состоит в

- усвоении простейших музыкально-образных сенсорных эталонов;

- свободной комбинации усвоенных музыкально-образных сенсорных эталонов по типу «музыкальных кубиков»;

- осознании ребёнком роли этих комбинаций для понимания целостного образа музыкального произведения на материале «музыкальных кубиков»;

- различении музыкальной формы произведения, основанной на материале, отличном от материала «музыкальных кубиков».

Вышеописанный подход к освоению музыкальной формы может быть использован не только в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста, но и в обучении детей начальных классов музыкальной школы (в настоящее время материал по указанной теме даётся детям лишь в 5-м классе музыкальной школы на занятиях по музыкальной литературе). Успешность проведённого эксперимента, по нашему мнению, указывает также на необходимость дополнительного изучения механизма формирования перцептивных действий в слуховой модальности.

Литература

1. Ветлугина, Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1982.

2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2002.

3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды; в 2-х т. / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986.

4. Радынова, О.П. Песня, танец, марш : Конспекты занятий и развлечений по 2-й теме программы «Музыкальные шедевры» с детьми 3–5 лет / О.П. Радынова. – М. : Изд-во «Гном и Д», 2003.

5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1947.

Пленэр в студии дополнительного образования*

М.А. Семёнова

В статье рассказывается об организации пленэра в студии дополнительного образования. Пленэр как один из компонентов эстетического воспитания учащихся представляет собой рисование и живопись на открытом воздухе. Цель работы на пленэре – закрепление и расширение полученных в течение учебного года знаний и навыков, выработка умения творчески применять их на открытом пространстве в условиях естественного освещения. Описаны различные виды работы на пленэре – рисование (набросок, зарисовка, длительный рисунок) и живопись (краткосрочный и длительный этюды).

Ключевые слова: пленэр, природа, студия дополнительного образования, эстетическое воспитание, развитие художественно-творческих способностей, рисование, рисунок, живопись, композиция, набросок, зарисовка, этюд, акварельная техника a la prima.

Развитие эстетических представлений об окружающем мире в процессе непосредственного общения с природой является важным аспектом в формировании художественных способностей детей средствами изобразительного искусства. Значение работы на пленэре (рисование и живопись на открытом воздухе) с этой точки зрения трудно переоценить. Цель работы на пленэре – закрепление и расширение полученных в течение учебного года знаний и навыков, выработка умения творчески применять их на открытом пространстве в условиях естественного освещения. Рисование на пленэре обогащает учащихся положительными эмоциями, приносит радость познания красоты и многообразия окружающего мира, воспитывает живой интерес к его изучению, бережное отношение к природе.

Специфика работы на пленэре диктует применение различных техник и приёмов живописи и графики, значи-

Светлана Алексеевна Рогова – канд. психол. наук, доцент Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза.

* Тема диссертации «Теория и практика подготовки в вузе будущих учителей изобразительного искусства средствами акварельной живописи». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор И.Б. Ветрова.

тельно повышает и расширяет художественный и творческий опыт детей в изобразительном искусстве.

Учебно-творческая практика на открытом воздухе активно применяется в художественном образовании. В некоторых специализированных школах, лицеях проводятся летние выезды на пленэр, в ходе которых школьники выполняют большое число натуральных работ. Современные школьные программы, несмотря на то что они включают в себя занятия по акварельной живописи, рисунку, композиции, дают минимальные базовые знания по изобразительному искусству. Для дальнейшего развития художественно-творческих способностей необходима дополнительная подготовка в художественной школе, студии изобразительного искусства. Развивать эти способности следует уже с детства. «То, что упущено в детстве, – писал В.А. Сухомлинский, – никогда не возместить в годы юности и тем более в зрелом возрасте, это правило касается всех сфер духовной жизни ребёнка и в особенности эстетического воспитания» [4, с. 74].

Изучение природы и рост профессионального уровня в овладении техникой живописи и рисования должны быть взаимосвязаны. Выполнение на пленэре набросков, зарисовок, акварельных этюдов рассматривается в качестве эффективных форм повышения уровня развития художественно-творческих способностей, образного мышления, овладения специальными навыками.

Способы работы на пленэре, как правило, – рисование (сюда входят набросок, зарисовка и длительный рисунок) и живопись (краткосрочный и длительный этюды).

Набросок представляет собой быстрый рисунок, выполненный с натуры за короткий промежуток времени (1–10 минут). Быстрота передачи изображения активизирует мыслительные процессы, развивает мелкую моторику руки, учит моментальному, целостному и образному восприятию натуры. Чем больше набросков выполняет учащийся, тем лучше и увереннее становятся его рисунки. Для набросков используют-

ся различные графические материалы: карандаш, уголь, сангина, гелевая ручка, фломастер. Живописные наброски могут выполняться акварелью.

Зарисовка – это краткосрочный рисунок, на который затрачивается 15–20 минут. Основными задачами зарисовки считаются выделение и передача главного и характерного в мотиве. Зарисовка выполняется графическими материалами (карандаш, уголь, сангина, гелевая ручка, мелки и др.).

Длительный рисунок имеет целью наиболее полный анализ изображаемого мотива. Работу над длительным рисунком можно представить поэтапно:

1. Обдумывание композиции изображения, определение основных пропорциональных соотношений.
2. Определение конструктивных особенностей изображаемого, пластики, перспективное построение.
3. Передача основных тональных отношений.
4. Проработка объёмной формы с помощью светотени. Работа над деталями изображения.
5. Заключительный этап. Обобщение рисунка.

Длительный рисунок выполняется приблизительно в течение часа и более, в зависимости от формата работы и от поставленных перед учащимися задач.

Живописный этюд пишется акварелью и характеризуется свежестью исполнения, передачей живых, ситуационных впечатлений от натуры. Акварель обладает широкими возможностями в передаче тончайших тонально-цветовых оттенков, особенно атмосферных явлений.

Для того чтобы запечатлеть быстро изменяющееся состояние природного мотива и передать возникающее при этом настроение, пишутся краткосрочные этюды. В них решаются задачи определения основных тональных и цветовых отношений, колорита, сохранения впечатления. Детальная проработка формы не предусматривается.

Следует внимательно отнестись к выбору формата для краткосрочного этюда: слишком большой лист может

оказаться неадекватным тем задачам, которые стоят перед художником. Лучше всего подойдёт склейка бумаги формата 30x40 см. Время исполнения краткосрочного этюда – от 15 минут до 1 часа. Живописные наброски преследуют похожие цели, что и краткосрочные этюды. Разница в скорости письма, степени обобщений и остроте выражения впечатлений. Приблизительное время выполнения наброска – от 5 до 20 минут.

Наиболее понятна и доступна для работы с натуры в условиях пленэра акварельная техника *a la prima* – живопись по предварительно увлажнённому листу бумаги, написанная за один сеанс. Эта техника не допускает последующих изменений: каждая деталь начинается и заканчивается в один приём, затем учащийся, имея в виду общее, переходит к следующей детали и т.д. Все цвета берутся сразу в нужную силу. Пейзаж пишется свободно, работа ведётся чистым цветом. Границы цвета исчезают, акварельные затёки мягко переходят один в другой, передавая необычайную красоту световоздушной среды. Такой метод особенно уместен при исполнении пейзажных этюдов, когда изменчивые состояния погоды обязывают к быстрой технике исполнения. В быстром акварельном этюде юные художники учатся постигать всё цветовое и световое богатство пленэрной живописи.

Длительный живописный этюд имеет целью изобразить природный мотив с решением всех поставленных задач по передаче состояния природы, пространственных построений и форм, необходимой детализации. Работа ведётся последовательно:

1. Композиционное решение мотива, определение основных пропорциональных соотношений. Подготовительный рисунок для живописи.
2. Прокладка общих цветовых и тональных отношений.
3. Определение планов, выявление формы и объёма изображаемых объектов.
4. Работа над деталями в контексте общих решений этюда.
5. Окончание работы, обобщение.

Время создания этюда – от 1 часа и больше.

Темой для работы на пленэре служит многообразие окружающего мира – цветы, деревья, кустарники, птицы и животные, пейзажи, архитектурные объекты, различные состояния природы, изображение человека.

Для работы на пленэре учащимся понадобятся этюдник, складной стульчик, папка для бумаги, кисти, краски, банка для воды, бумага разных форматов, карандаши и другие графические материалы. Если нет этюдника, можно выполнять работу на плотной папке для бумаги.

Выход на пленэр в студии дополнительного образования проводится следующим образом. Собирается группа детей, подготовленная к работе на открытом воздухе (следует предусмотреть наличие тёплой одежды и необходимых инструментов для живописи или графики). Место для проведения занятия выбирается заранее – это может быть парк, сквер, зоопарк или ботанический сад, можно привезти учащихся в исторический заповедник, где присутствуют архитектурные объекты, церкви и старинные постройки.

Перед началом практических занятий целесообразно показать учащимся репродукции работ художников, выполненных на пленэре.

Можно посвятить занятие только выполнению набросков или дать комплексное задание. Например, за один урок учащиеся могут выполнить три наброска, две зарисовки и один этюд. Уровень сложности задания должен соответствовать возрасту детской группы. Оптимальный уровень трудности выполняемой деятельности обеспечит развитие способностей. Так, если поставленная перед ребёнком задача слишком проста, она будет служить проверкой уже имеющихся умений и навыков. Если же задача окажется слишком сложной, то именно в результате преодоления трудностей и будут развиваться художественные способности. Чтобы превратить занятия акварелью в потребность, необходимо сформировать у детей достаточно высокий уровень мотивации. Работу на пленэре должна сопровождать общая благоприятная обстановка в коллективе, которая

положительно влияет на ход выполнения заданий.

Способности, которые не развиваются, со временем утрачиваются. Поэтому, чтобы поддерживать и развивать у учащихся художественно-творческие способности, образное мышление, необходимы постоянные упражнения; в частности, эффективным средством являются систематические занятия акварелью, выполненные живописных этюдов и набросков.

Пленэрная живопись – это изучение природы, среды, поиск материала для будущих работ. Увиденный и тронувший душу мотив может в дальнейшем послужить основой интересной творческой композиции.

В процессе рисования и живописи на пленэре происходит эстетическое воспитание, дети учатся видеть прекрасное в окружающей действительности, беречь природу, любить и ценить красоту родного края.

Литература

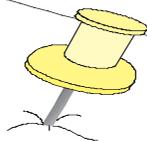
1. Андронов, А.Ф. Школа рисования : Живая грамота для развития в детях самостоятельности и творчества ; вып. 1-4 / А.Ф. Андронов, Н.И. Соколов. – М. ; П., 1912. – 35 с. : ил.

2. Даниэль, С.М. Искусство видеть : о творческих способностях, восприятии, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С.М. Даниэль. – М. : Искусство, 1990. – 223 с.

3. Маслов, Н.Я. Пленэр : Практика по изобразительному искусству : учеб. пос. для студентов худ.-граф. ф-тов пед. ин-тов / Н.Я. Маслов. – М. : Просвещение, 1984. – 112 с. : ил.

4. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1986. – 105 с.

Мария Александровна Семёнова – канд. пед. наук, доцент кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств и дизайна Московского городского педагогического университета, г. Москва.



*Здравствуйте,
уважаемый Рустэм Николаевич!*

Я живу далеко на северо-востоке Якутии у подножья Верхоянских гор, работаю в малокомплектной сельской школе. Ваш журнал стал родным для нас, учителей, работающих по Образовательной системе «Школа 2100», мы с нетерпением ждем каждого очередного номера, так как уверены, что обязательно откроем что-нибудь новое для себя.

Удивительно креативный журнал, полный идей, мыслей, опыта учителя всей страны. Какая-то особая атмосфера содружества и искренности царит на его страницах. В журнале я нахожу подтверждение своим методическим находкам, приемам. Много единомышленников я встретила на страницах нашего журнала. Это значит, что все мы, учителя, делаем одно главное дело – развиваем наших детей.

Спасибо за новую рубрику, посвященную ФГОС второго поколения. В начале декабря провела собрание «Скоро в школу» с родителями будущих первоклассников и только благодаря вашим статьям смогла доходчиво им объяснить, что за «зверь» такой – стандарты второго поколения, о которых так много говорят, и какое преимущество при переходе на них имеет программа «Школа 2100».

Долгие лета журналу нашему! Здоровья, творческих успехов и счастья в личной жизни коллективу!

*С уважением Людмила Юрьевна Шишова,
учитель начальных классов
с. Теплый Ключ Томпонского района Республики Саха (Якутия)*

Организация проектной деятельности младших школьников с позиций компетентностного подхода*

М.В. Дубова



Статья 2

Метод проектов в начальной школе: анализ современной ситуации**

В публикуемой серии статей рассматриваются теоретические и практические аспекты организации проектной деятельности в начальной школе. Настоящая статья посвящена анализу современной ситуации использования метода проектов в обучении детей на первой ступени общего образования.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная деятельность, организация проектной деятельности, методологический аппарат исследования, негативные тенденции ученического проектирования.

Прежде чем дать оценку имеющемуся на сегодняшний день опыту использования проектирования в начальной школе, считаем необходимым обратить внимание на тот факт, что большинство исследователей данного педагогического феномена связывают начало обучения проектированию со средним и старшим звеном. Считается, что уровень самостоятельности, необходимый для выполнения проекта, у младшего школьника сформирован недостаточно. Тем не менее школьная практика демонстрирует картину активного использования метода проектов в начальных классах. С точки зрения форм организации образовательного процесса отчётливо вырисовываются три направления этой работы: в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также на стыке интеграции этих

форм. Кратко охарактеризуем существующие современные модели проектной деятельности в начальном образовании.

Одно из наиболее теоретически разработанных направлений – это учебные проекты в рамках образовательной области «Технология», которая справедливо (в связи с наличием продуктивного компонента деятельности) рассматривается авторами как наиболее благоприятная для использования метода проектов в учебном процессе. Это направление представлено двумя концептуальными моделями: дидактические проекты, ориентированные на выполнение конструкторской задачи (автор Н.М. Копышева [1]), и междисциплинарные проекты, осуществляемые на базе курса «Технология» (авторы Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко [2]). Несмотря на то что обе модели разработаны на основе одной образовательной области, подходы авторов к ученическому проектированию существенно различаются. В первом варианте это индивидуальная деятельность школьника на доконструирование, переконструирование и собственно конструирование изделия, выполненного по проектному заданию учителя и регламентированного рамками урока. Цель использования проектирования – углубление общеобразовательной подготовки по предмету «Технология» и развитие творческих, изоб-

* Тема диссертации «Теория и практика компетентностного подхода в начальном общем образовании». Научный консультант – доктор пед. наук, доцент Е. В. Бережнова. Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счёт средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

** Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 1 за 2010 г.

ретательских, рационализаторских способностей учащихся. Авторы второго направления, рассматривая проектную деятельность одновременно как самостоятельную учебную деятельность и как структурную единицу процесса обучения, ставят целью обучить младших школьников непосредственно технологии проектной деятельности. В данной модели предполагаются групповые и коллективные масштабные проекты, работа по которым выходит далеко за рамки урока по предмету «Технология». Деятельность учащихся представлена этапами, напоминающими работу над проектом в сфере производства: выбор модели и конструкция изделия, разработка технологии изготовления, дизайн-анализ, экологическое и экономическое обоснование и проч.

Оценивая вышеприведённые концептуальные модели, мы можем сказать, что ограничение области применения проектного метода в учебном процессе рамками одного предмета сужает планируемые цели ученического проектирования с точки зрения современных тенденций развития образования. Во втором варианте настаивает перенос этапов работы над проектом профессионального коллектива в процесс обучения младших школьников, что не соизмеряется с их возрастными возможностями.

Анализ современных целостных образовательных моделей начального обучения показал, что сегодня работа над проектами входит в содержание различных учебных дисциплин в двух программах – «Школа 2100» и «Планета знаний». Темы проектов и предписания к их выполнению включены непосредственно в учебники, между тем работа над проектом осуществляется в основном во внеурочное время. При грамотном управлении деятельностью школьника такие проекты имеют шанс вылиться в полноценный междисциплинарный проект.

Своевременной легитимной поддержкой внеурочной проектной деятельности в начальном образовании стали обновлённые программы по предметам и впервые созданные рекомендации по организации внеучебной деятельности, разра-

ботанные в рамках стандартов второго поколения. В разделе «Внеклассная проектная деятельность» даются некоторые понятийные пояснения, приводится одна из форм организации работы над проектом (в рамках работы над общей темой), предлагается тематика проектов по предметным курсам [4, с. 294–306].

В специальной периодике опубликовано большое количество статей, содержащих разнообразную тематику проектов и готовые презентационные материалы, но зачастую, к сожалению, не уделяющих внимания теоретическому обоснованию и необходимому методическому сопровождению означенной деятельности. Данная картина как в зеркале отображает парадоксальную ситуацию, сложившуюся в практике школы: недостаточная разработанность теоретической и методической базы проектной деятельности младших школьников не является препятствием для её широкого использования. В связи с этим мы нередко наблюдаем отрицательные последствия использования недостаточно осмысленного и апробированного на сегодня метода: бездумная погоня за модной инновацией, перетягивание несвойственных младшему школьнику организационных форм работы из среднего и старшего звеньев обучения, методические перекосы. В некоторых источниках можно встретить примеры уроков с использованием метода проектов для решения собственно методических задач.

Проиллюстрируем сказанное **фрагментом урока по русскому языку**, демонстрирующего, на наш взгляд, искусственное и поэтому малоэффективное привязывание проектного метода к предметной ситуации. Наши комментарии приведены в скобках и выделены курсивом.

Во время работы над ошибками учитель предлагает детям подумать, каковы причины ошибок в написании безударных гласных, проверяемых ударением. *(Такая постановка вопроса удивляет сама по себе. Сомневаемся, что младшим школьникам легко удастся отразлексировать эти причины. На самом деле они известны: проверочные слова*

просто не подбираются, ребёнок делает ошибку, так сказать, «на автомате», вследствие отсутствия опыта встречи и работы с этим словом.)

Выписав типичные ошибки на доску (в методике обучения правописанию не приветствуется демонстрация ошибок в словах, поскольку это чревато получением обратного эффекта), учитель помогает детям увидеть их проблемы: кто-то не всегда верно подбирает однокоренные слова, кто-то затрудняется в выделении корня, кто-то, подбирая однокоренные слова, не замечает, что гласный в проверочном слове стоит не в сильной позиции. (Обобщённо говорить о данных причинах с младшими школьниками нецелесообразно, нужны конкретные тренировочные упражнения, причём на каждую из названных причин.)

Далее учитель предлагает детям найти пути решения этих проблем. Что можно придумать, предложить, сделать? «Если мы найдём выход, идею, придумаем то, что поможет нам решить проблему и сделать то, что придумали, – это будет наш проект. (Можно представить озадаченность детей, когда они слышали это слово...)» Далее учитель рассказывает о сущности понятия «проект». (Думается, после этого рассказа дети забудут, что они, собственно, собирались делать.)

Учитель предлагает провести «мозговой штурм»: разделившись на группы, всерьёз подумать, что можно сделать, при этом обязательно выслушать всех, обсудить все предложения. Можно выделить группу экспертов – они выберут из предложенных проектов один для реализации. (Такую форму работы даже физически трудно представить применительно к учащимся начальных классов.)

Оценивая использование метода проектов в рамках урока, мы вынуждены констатировать, что на сегодня отсутствует целесообразный, методически грамотный и привлекательный для практиков опыт проектирования учебных ситуаций непосредственно в процессе обучения, за исключением, пожалуй, одной образовательной области «Технология».

Характеризуя опыт внеурочного проектирования в начальной

школе, можно также назвать негативные тенденции, проявившиеся в школьной практике, которые видны даже неспециалисту.

Первое, что вызывает наибольшее недоумение, – это наличие методологического аппарата исследования в текстах презентации: «Целью нашего проекта было... Объект и предмет... Задачи проекта... Гипотеза...» – чеканят заученные фразы даже учащиеся 1-го класса. Это непонятное для нас заимствование из научной сферы критикуют многие исследователи метода проектов: «В одном из положений о проектной деятельности на школьном сайте сформулированы такие требования к проектам семиклассников, что кандидатские диссертации могут получить максимально один балл из трёх возможных» [3, с. 4]. А что тогда говорить о младших школьниках...

Мы уже затрагивали вопрос о постановке цели ребёнком младшего школьного возраста, вернее об её отсутствии. Наряду с главной целью-мотивом в достижении собственного успеха школьника параллельно проходит локальная цель конкретного проекта – предвосхищение продукта деятельности (к чему должны прийти). Цель разбивается на задачи, которые могут возникнуть как вначале, при планировании деятельности, так и в ходе выполнения проекта. Практика показывает, что планомерная работа над проектом сопряжена с деятельностью, направленной «в разные стороны», как это и бывает в любой поисковой деятельности. Все этапы работы над проектом не выстраиваются одновременно в циклический ряд, они возникают непоследовательно, с определённой долей хаотичности и с возвратом к уже осуществлённым этапам. Поэтому говорить о цели проекта ученику начальных классов вряд ли уместно. Понятно, что это «онаучивание» детского дела придумано взрослыми. По нашему мнению, формулировка «мне было интересно узнать», «меня удивило» на самом деле отражают реальность и будут более уместны в тексте презентации. Не должны также в детском тексте звучать и такие методологические категории диссертационного исследова-

ния, как «объект», «предмет» и «гипотеза», – по той простой причине, что никто не может обосновать, почему, собственно, они должны звучать. Важно понять, что ценен сам процесс, о котором и надо честно рассказать в презентации, не утомляя себя и зрителей научнообразными выкладками, искусственно привязанными к детскому творчеству.

Важно отметить, что исследовательский этап в работе над проектом занимает достаточно большое место. Поиск информации, её анализ и систематизация, получение нового для учащегося интеллектуального продукта – без этого трудно представить проектную деятельность. При этом «подкрепление» деятельностного выражения детского интереса методологической атрибутикой будет только мешать конкретному практическому творческому процессу, вызовет непонимание и отчуждение у ребёнка.

Второе. Формальное отношение педагога к организации детского проектирования, о котором мы упоминали выше, приводит к тому, что все этапы деятельности полностью выполняются родителями или сторонними лицами (в связи со спросом на оригинальные презентационные материалы для школьников появилась соответствующая платная услуга). В этом случае задача ребёнка проста и сложна одновременно. Заучить готовый текст презентации и выступить на конкурсе ученику с хорошей памятью и речью нетрудно, но попытаться «присвоить» чисто информативное знание, проникнуться чуждой для ребёнка темой, выбранной взрослым, отвечать на вопросы о ходе работы над проектом, который он не осуществлял, – это поистине тяжело. Такого рода проекты определяются сразу, стоит задать пару вопросов – и «автор» виден, что называется, «невооружённым глазом». Здесь необходимо подчеркнуть, что мы положительно относимся к участию родителей в работе над детским проектом, но при условии, если это будет работа в дружной команде «ребёнок, руководитель проекта, члены семьи». В этом случае деятельность родителей также управляема и подчинена общей цели ученического проектирова-

ния. К этому особому и обстоятельному разговору мы ещё вернёмся.

Третье. Характерной чертой детского проекта является неповторимость его процессуальной стороны и относительная новизна выбранной темы. Как же в таком случае относиться к проектам с одинаковым названием и почти неотличимым текстом презентации, который можно услышать на одном конкурсе, но в разных возрастных группах учащихся, а потом ещё и в последующие годы, правда уже в исполнении другого ученика?

Это лишь немногие «бросающиеся в глаза» негативные тенденции, решение которых лежит в области реализации педагогических целей ученического проектирования, учёта возрастных возможностей детей младшего школьного возраста, их притязаний и, что очень важно, с позиций здравого смысла.

Литература

1. *Конышева, Н.М.* Проектная деятельность школьников : Современное состояние и проблемы / Н.М. Конышева // Начальная школа. – 2006. – № 1. – С. 17–27.
2. *Матяш, Н.В.* Проектная деятельность младших школьников : кн. для учителя нач. классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2007.
3. *Поливанова, К.Н.* Проектная деятельность школьников : пос. для учителя / К.Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2008.
4. Примерные программы начального общего образования. – В 2-х ч. ; ч. 1. – М. : Просвещение, 2008.

(Продолжение следует)

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

Развитие метапознавательных навыков младших школьников*

Е.П. Позднякова

В статье приведены основные положения актуальности развития метапознавательных навыков у детей младшего школьного возраста. Сформулировано понятие «метапознавательные навыки младшего школьника», представлены примеры заданий, способствующих развитию данных навыков.

Ключевые слова: развитие, метапознавательные навыки, младший школьный возраст.

Определяющая роль в образовании сегодня отведена развитию личности ребёнка, реализации уникальных человеческих возможностей, подготовке к сложностям жизни [4, с. 9], что, по нашему мнению, возможно через развитие метапознавательных навыков у детей, начиная с младшего школьного возраста. Приоритетность данного направления работы учителя определена моделью «Российское образование–2020» [2] и стандартами второго поколения [1].

Под **метапознавательными навыками младшего школьника** мы понимаем общеучебные навыки (планирования деятельности, самооценки, рефлексии, формулировки вопросов), предоставляющие возможность управлять собственной познавательной деятельностью, что в свою очередь позволит каждому ребёнку быть успешным как в учёбе, так и в жизни, гибко адаптироваться к новым задачам.

Развитию метапознавательных навыков учащихся посвящены работы С. Израэль, К. Баузерман, К. Блок, которые считают, что данные навыки больше всего нужны на уроках чтения для лучшего понимания и усвоения прочитанного [5]. Мы же, понимая под метапознавательными навыками общеучебные навыки, признаём тем самым их универсальность.

Наблюдая за младшими школьниками, трудно бывает определить, то ли их растущие когнитивные умения позволяют им планировать ежедневные занятия, то ли их новые физические возможности позволяют им придумывать себе новые дела. Но факт остаётся фактом: младшие школьники достаточно долго могут сосредотачиваться на чём-либо, предвидеть последствия своих действий и планировать деятельность, оценивать собственные действия и действия других людей. Это связано с работой самосознания, которое начинает активно формироваться в этом возрасте. Соответственно становится актуальной именно проблема развития метапознавательных навыков младших школьников. Развитие – это не накопление каких-то «прибавлений», а процесс качественных преобразований личности [6, с. 20].

Наша опытно-экспериментальная работа по развитию метапознавательных навыков младших школьников проводится с 2006 г. на базе СОШ № 41 г. Челябинска, не нарушая естественного хода образовательного процесса. В эксперименте на сегодняшний день задействованы более 200 младших школьников и 19 учителей начальных классов. Замысел состоит в том, что путём создания внешней деятельности мы организуем внутреннюю деятельность младших школьников, связанную с работой самосознания. На констатирующем этапе с помощью специально отобранных методик, структурированного наблюдения, анкетирования, а также контент-анализа была проведена проверка исходного уровня развития метапознавательных навыков у младших школьников. Например, навыков формулирования вопросов, планирования своей деятельности и контроля за ней. Результаты показали, что более 60% учащихся имеют низкий уровень развития метапознавательных навыков, что обусловлено отсутствием целенаправленной работы в этом направлении. Однако заметим, что уровень развития метапозна-

* Тема диссертации «Развитие метапознавательных навыков младших школьников средствами интерактивного взаимодействия». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор А.Ф. Амёнд.

вательных навыков младших школьников, занимающихся по Образовательной системе «Школа 2100», выше, в сравнении с другими образовательными программами. Мы это связываем с тем, что программы «Школы 2100» ориентированы на развитие не только предметных, но и общеучебных умений и навыков. Было отмечено и то, что по мере развития метапознавательных навыков учащиеся с большей ответственностью берут под контроль своё когнитивное и социальное развитие, и оно приобретает характер саморегулируемого процесса; следовательно, уровень развития метапознавательных навыков связан с личностными особенностями.

В контексте данного исследования решение проблемы развития метапознавательных навыков лежит, на наш взгляд, в создании учебно-методического комплекса (УМК) «Лесенка успеха», который представляет собой комплект из рабочей тетради, диска с интерактивными заданиями, методических рекомендаций для учителей начальных классов и рассчитан на 36 часов в год.

Среди преимуществ данного УМК отметим следующие: повышение интереса младших школьников к процессу познания и самопознания; влияние на развитие общеучебных умений и навыков; приобретение опыта по решению интеллектуальных, творческих, тупиковых и кризисных проблем; усиление внутренней мотивации; развитие навыков рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности; для учителя открываются новые возможности в управлении процессом развития младших школьников.

Приведём примеры заданий из УМК «Лесенка успеха».

Задания, ориентированные на развитие навыка планирования деятельности

Эта серия заданий предназначена для того, чтобы младшие школьники впоследствии без труда могли определять цели своей деятельности и планировать её; разделять задачу или проблему на компоненты; предвидеть последствия того или иного

действия или события и при необходимости корректировать свои планы.

Задание 1. «Мой выходной день».

Составь расписание своего дня.

Настал долгожданный выходной день. Так много хочется успеть! Вы договорились с другом (подружкой) погулять во дворе хотя бы часик: вам уже всю неделю хочется поиграть в новую игру. Но на это нужен как минимум час, иначе не стоит даже начинать. Как всегда, необходимо делать домашнее задание. Ты надеешься, что это займёт часа полтора. Наконец, родители очень настойчиво рекомендовали тебе сегодня убрать в комнате. Судя по её состоянию, меньше чем за час с этой работой не справиться. Вот какие получились планы! Как организовать этот день так, чтобы всё успеть?

1) Раздели выходной день на части. Сколько их получилось?

2) Сколько всего часов есть в твоём распоряжении? Сколько времени нужно отвести для работы с каждой частью? Как распределить все свои дела по времени?

3) Составь расписание выходного дня.

Время	Что буду делать

Заметим, что развитие навыка планирования деятельности включает воспитательные моменты, приучая младших школьников, например, бережно относиться к природе.

Задание 2. Лесная история.

Весёлая девочка Маша бежала по лесной тропинке. Вдруг видит: птеник сидит на пеньке, беспомощный такой. От жалости Маша чуть не заплакала. «Возьми-ка я тебя домой, – воскликнула девочка. – Для тебя, пернатый друг, мне ничего не жалко: ни конфет, ни лимонада. Помни мою заботу и пой весёлую песню!» Маша бережно взяла птеника в ладошки и понесла домой. Как вы думаете, чем закончилась эта история?

Задание 3. Экология «на засыпку».

Пошли дети в лес на прогулку – отдохнуть, птиц послушать. Набредли на земляничную поляну. А корзинок-то у них с собой не оказалось. Как быть? Предложи свой вариант сбора земляники.

Задание 4.

Дети нарвали в лесу большой букет ландышей. Что ты им скажешь? Почему?

Задания, ориентированные на развитие навыка формулирования вопросов

Задание 1. «Вопросительный кубик».

В основу этого задания положен приём «Кубик Блума». На гранях кубика написаны первые слова вопросов разного уровня сложности: *почему, объясни, назови, предложи, придумай, поделись*. Допустим, ученику выпала грань *почему* – ему необходимо придумать 2–3 вопроса, начинающиеся с этого слова. Возможен другой вариант: когда грани кубика содержат следующие задания: *опиши* это (опиши цвет, форму, размеры); *сравни* это (от чего отличается); *проассоциируй* это (на что похоже); *проанализируй* это (как это сделано и из чего состоит); *примени* это (что с этим можно делать, как это применяется); *приведи* «за» и «против» (поддержи или опровергни это).

При развитии навыка формулировки вопроса очень важно, как учитель реагирует на вопросы ребёнка. В таблице, приведенной ниже, представлены уровни ответа учителя на вопрос ребёнка [3, с. 138–139].

Задания, ориентированные на развитие навыка самооценки и рефлексии

Эта серия заданий предназначена для того, чтобы каждый младший школьник смог адекватно оценить себя и окружающих, понять себя, проанализировать собственные действия, ситуацию. В качестве примеров приведём несколько заданий.

Задание 1. «Интересно знать...»

Подумай про себя, кого за последнюю неделю ты незаслуженно обидел. Каким ты можешь быть, чтобы людям вокруг тебя было хорошо? Что нужно делать для того, чтобы добиться успеха в жизни?

Уровни ответа учителя на вопрос младшего школьника

Уровень	Название	Сущность	Чему учит
1	Отвержение вопроса	Состоит в ответах типа: «Не задавай глупых вопросов», «Не отвлекай меня», «Тебе ещё рано это знать», «Мы будем проходить это позже»	Постоянные ответы такого типа отучают детей задавать вопросы
2	Повторение вопроса	Ответы типа перифраз	Такой ответ формально «снимает» вопрос, однако приучает детей поверхностно относиться к размышлениям
3	Прямой ответ или отказ со ссылкой на незнание	Ответы типа: «Они много едят», «Я не знаю»	Эти ответы снабжают ребёнка новой информацией. Если они ещё включают одобрение («Хороший вопрос»), то это способствует дальнейшему задаванию вопросов со стороны ребёнка. Однако такого рода ответы не учат ребёнка самостоятельному размышлению
4	Предложение обратиться к источнику знания	Ответы типа: «Давай посмотрим в энциклопедии»	Этот тип ответов учит ребёнка, что знание не всегда есть в наличии, что важен процесс поиска знания
5	Предложение разных вариантов ответа	Ответы, предполагающие объяснение разных причин	Ребёнок начинает понимать, что даже относительно простые вопросы могут предполагать несколько гипотетических ответов
6	Не только формулировка вопросов, но и их проверка	Например: «Как нам определить, какое объяснение верно?»	Ребёнок учится формулировать и проверять гипотезы
7	Помощь в осуществлении проверки	Учитель предлагает найти способ собрать информацию для оценки справедливости альтернативных гипотез	Ребёнок приучается не только думать, но и действовать для проверки мыслей

Что для тебя важно в жизни? Как ты думаешь, что тебе нужно сделать, чтобы осуществить свои мечты о будущем? и др.

Задание 2.

Объясни, как ты понимаешь эти фразы.

● Человек должен принять на себя ответственность за себя. Он должен знать, что удачи или неудачи, успех или неуспех в большинстве случаев зависят только от него!

● – Тогда суди сам себя, – сказал король.

– Это самое трудное. Себя судить куда трудней, чем других. Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр, – сказал Маленький принц.

Задание 3.

Расскажи о какой-нибудь своей проделке или подвиге. Покажи (изобрази) телодвижениями, жестами, мимикой своему соседу по парте, что ты о нём думаешь. На кого из твоего класса ты больше всего похож? Расскажи, чем именно, и др.

Задание 4.

Нарисуй своё прошлое (настоящее, будущее).

В середине второго года опытно-экспериментальной работы был отмечен рост таких метапознавательных навыков, как предвидение последствий того или иного действия, планирование своей деятельности, рефлексия. Вместе с тем у школьников повысилась внутренняя мотивация к процессам познания и самопознания, они стали более самостоятельными при организации своей деятельности и выполнении домашних заданий; было отмечено снижение уровня школьной тревожности на 18%, уровень притязаний возрос на 13%, дети стали более чётко прорисовывать себе цели и пути их достижения, 25% записались в кружки по интересам, процент качества успеваемости возрос до 98.

В заключение приведём отрывок из высказывания ученика 3 «Б» класса: «Если мне уже 9 лет, то я сам отвечаю за своё образование, за свою судьбу! Если у меня такие результаты – то в этом виноват только я. Нечего жаловаться! Я сам должен находить выход из любого трудного положения».

Литература

1. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2008. – 25 с. – (Стандарты второго поколения).

2. Волков, А.Е. Модель «Российское образование – 2020» / А.Е. Волков [и др.]. // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64.

3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 208 с.

4. Гутник, И.Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте / И.Ю. Гутник. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2008. – 248 с.

5. Израэл, С. Как определить качество метапознания? / С. Израэл, К. Баузерман, К. Блок // Библиотека в школе. – 2007. – № 1.

6. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности // Д.И. Фельдштейн. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

Екатерина Петровна Позднякова – педагог-психолог МОУ СОШ № 41, г. Челябинск.

Упражнения на определение словообразовательного значения в начальных классах осетинской национальной школы

Е.В. Пелих

Статья посвящена одной из проблем обучения русскому языку в начальных классах осетинской национальной школы, а именно словообразованию. Обоснована необходимость овладения школьниками умениями в области определения словообразовательного значения; представлены виды работ со словообразовательными значениями слов наиболее продуктивных словообразовательных типов.

Ключевые слова: аффикс, перифраза, производное слово, производящее слово, словообразование, словообразовательный тип, словообразовательное значение.

Одной из главных задач обучения русскому языку в национальной школе является расширение словарного запаса учащихся. Ведущую роль в пополнении лексики школьников новыми словами играет словообразование (по подсчётам учёных 9/10 слов русского языка – производные).

Как известно, словообразовательная система русского языка представляет собой систему взаимодействующих словообразовательных типов, в каждом из которых слова объединяются по общности: а) формального показателя; б) словообразовательного значения; в) части речи (Е.А. Земская, В.В. Лопатин, И.С. Улуханов, В.Н. Немченко и др.). В школьной практике познакомить учащихся со словообразовательными типами – значит дать возможность строить новые слова по уже известному образцу.

Между тем исследования показывают, что наибольшую трудность у учащихся-осетин вызывает определение того обобщённого значения, которое присуще словообразующим аффиксам ряда производных слов – словообразовательного значения.

В лингвистике общепринято выделять словообразовательное значение с помощью перифраз-толкований (семантизации) через подбор ближнеродственного однокоренного слова. Обычно перифраза состоит из двух частей: 1) производящего слова (ближнеродственное однокоренное); 2) типового значения словообразовательного аффикса. Например, *сладковатый* – «немного сладкий», где *сладкий* – производящее слово, а *немного, слегка* – типовое значение суффикса *-оват-* (ср.: *беловатый, твердоватый* и т.д.).

В ходе эксперимента, который проводился среди учащихся 4-х классов национальных школ РСО–Ала-

ния, детям было предложено следующее задание:

Объясни значения слов.

Деревянный – ...

Строитель – ...

Слонёнок – ...

Результат выполнения этого задания представлен в нижеследующей таблице. Как видно, только 60% выпускников начальной школы, специально не обучавшихся способам определения значения слова с опорой на мотивирующее, успешно справились с этой работой. Часть детей объяснили значение слов с помощью синонимов или обобщающих слов: *строитель* – это человек; *слонёнок* – это животное, дикий зверь, или же с помощью повтора производного слова: *деревянный* – *деревянный стул*. В графе «Иной ответ» показано число ответов детей, которые объяснили значения слов с помощью их описания: *слонёнок* – большой, с хоботом, либо пытались истолковать слово подбором однокоренных слов: *строитель* – *строительство, слонёнок* – *у слонихи*.

Очевидно, что умение правильно определять словообразовательное значение напрямую влияет на способность устанавливать словообразовательные связи слов, находить производящее слово, правильно проводить морфемный анализ слов. Так, при осуществлении словообразовательного толкования слова *слонёнок* (детёныш слона) детям легко выделить структурные элементы в его составе (*слон* + *ёнок*) и указать значение, которое вносит суффикс в слова данного словообразовательного типа (обозначение детёныша животного).

Результаты эксперимента также показали, что детям легче давать сло-

Толкования значений Слова	Объяснили с помощью производящего слова	Объяснили с помощью синонима	Повтор производного слова	Иной ответ	Нет ответа
Деревянный	62%	–	26%	10%	2%
Строитель	76%	14%	–	8%	2%
Слонёнок	43%	27%	5%	17%	8%
Средний показатель	60%	14%	10%	12%	4%

вообразительное толкование слову, используя вспомогательные слова: «тот, кто ...», «состоящий из ...», «то же, что и ...». При этом школьников необходимо знакомить со значениями некоторых приставок и суффиксов на конкретных примерах. Эффективен в этом случае приём сравнения с аффиксами родного осетинского языка. В ходе выполнения представленных ниже упражнений полученную информацию можно записывать с детьми в небольшой словарик и время от времени обращаться к нему. Например:

Учитель (*ахуырг-гн-нэг*) – тот, кто учит (*ахуыр*),

-тель (*-гн-нэг*) – «обозначение лица по профессии».

Запеть (*базарын*) – начать петь (*за-рын*),

за- (*ба-*) – «начало действия» и т.д.

Внимание школьников к словообразовательному значению должно быть привлечено уже на первых уроках по изучению состава слова. Так, анализируя ряды слов в упр. 182 [4, с. 73], можно предложить объединить слова по значению и выделить суффикс, приносящий в слово это значение.

Дуб-ок		дуб
Угол-ёк		уголь
Сад-ик	ласкательное к ...	сад
Рыб-к-а		рыба
Берёз-к-а		берёза
Ягод-к-а		ягода
Дуб-ов-ый		дуба
Ягод-н-ый		ягод
Уголь-н-ый	сделанный из ...	углю
Сад-ов-ый	(относящийся к ...)	саду
Рыб-н-ый		рыбе
Берёз-ов-ый		берёзе

Данный вид работы также позволяет проследить явления синонимии, антонимии среди суффиксов и приставок.

Далее, в ходе изучения раздела «Состав слова», младшим школьникам можно предложить следующие виды работ над словообразовательным значением, способствующие усвоению этих значений.

Упражнения первого типа.

Учащимся предлагается готовая формулировка словообразовательного значения. Они учатся

соотносить слова с нужным словообразовательным значением.

Упражнение 1. Соедини данные слова с указанными значениями:

Дождливый
Крикливый
Счастливый
Трудноватый
Жадноватый

1) «обладающий каким-либо качеством в небольшой степени»;
2) «свойство в значительной степени»

Упражнение 2. Спиши слова, распределяя их на две группы в зависимости от значения суффикса. Суффикс выдели.

1) Посуда, где хранят ... 2) Место, где растут ...

Сахарница, осинник, ельник, переносница, малинник, мельница, орешник, супница.

Упражнения второго типа связаны с выявлением словообразовательного значения самими учащимися.

Упражнение 1. Объясни значение следующих слов через однокоренные, записанные в скобках.

Домище (*дом*), чайник (*чай*), сахарница (*сахар*), котёнок (*кот*), солёный (*соль*), кожаный (*кожа*), побежать (*бежать*), заболеть (*болеть*).

Упражнение 2. Напиши значение слов. Выдели корень в однокоренных словах.

Танкист – тот, кто ...

Удочка – то, чем ...

Учительница – женщина- ...

Морской – то, что относится к ...

Доброта – то, что связано с прилагательным ...

Бесхвостый – не имеющий ...

Упражнение 3. Докажи, что слова каждой пары связаны по смыслу. Являются ли эти слова однокоренными? Попробуй объяснить значение первого слова через второе.

Голосок – голос, горьковатый – горький, тигрёнок – тигр, наземный – земля, ущелье – щель.

Упражнения третьего типа ставят целью конструирование слов данного словообразовательного значения и выделение словообразующих аффиксов.

Упражнение 1. Попробуй догадаться, какие слова нужно писать вместо пропусков. Запиши эти слова, выдели ко-

рень в однокоренных словах и ту часть слова, которая обладает данным значением.

- ... – маленький стул.
- ... – там, где растут орехи.
- ... – человек, который водит машину.
- ... – тот, кто строит дома.
- ... – то, что блестит.
- ... – предназначенный для книг.

Упражнение 2. Образуй от слов *дом, рука, голос* слова со следующими значениями:

- 1) «маленький, крошечный»;
- 2) «огромный, большой».

Какие суффиксы тебе для этого понадобились? Выдели их.

Упражнение 3. С помощью суффикса *-ник* образуются существительные в значениях:

- 1) «названия различных предметов»;
- 2) «названия помещений для животных».

Разбей следующие слова на две группы в зависимости от значения суффикса.

Чайник, коровник, градусник, кофейник, гусятник, курятник.

Упражнение 4. От данных существительных устно образуй прилагательные.

Лес, морковь, кирпич, яблоко, болото, шоколад, комната.

Разбей получившиеся прилагательные на две группы в зависимости от значения суффикса *-н-*:

- 1) «относящийся к чему-нибудь»;
- 2) «состоящий или сделанный из чего-нибудь».

Выдели суффиксы, которые вносят в слова эти значения.

Упражнения четвертого типа главным образом направлены на установление словообразовательных связей гнезда однокоренных слов. Для работы необходимо отобрать только те слова гнезда, словообразовательные значения которых легко определимы.

Упражнение 1. Объясни значения слов через однокоренные.

Горка – уменьшительно-ласкательное к *гора* (*гора* → *гор-к-а*).

- Горный* – ...
- Гористый* – ...
- Горец* – ...

Продолжи ряд однокоренных слов своими примерами. Является ли однокоренным к данным слово *горький*?

Упражнение 2. Рассмотрите семью однокоренных слов. Заполни пропуски.

Волос.

Волос → *волосик* (уменьшительно-ласкательное к *волос*).

Волос → ... (одна частица волоса).

... → *волосатый* (...).

Волос → ... (не имеющий волос).

Таким образом, определяя словообразовательные значения, школьники устанавливают мотивационные отношения между однокоренными словами, раскрывают механизм образования одного слова от другого, усваивают наиболее продуктивные словообразовательные типы и тем самым расширяют свой лексический запас. Данная работа способствует осознанию роли словообразовательных элементов, умению свободно и правильно использовать эти языковые элементы в своей речевой практике и, что самое главное, помогает преодолению существующего формального подхода к обучению русскому словообразованию.

Литература

1. *Земская, Е.А.* Современный русский язык : Словообразование / Е.А. Земская. – М. : Просвещение, 1973.
2. *Львова, С.И.* Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе / С.И. Львова. – М. : Валент, 1995.
3. *Немченко, В.Н.* Современный русский язык : Словообразование / В.Н. Немченко. – М. : Высшая школа, 1984.
4. *Тедтоева, З.Х.* Учебник русского языка для осетинской школы : 3 класс / З.Х. Тедтоева, Л.А. Кцоева. – Владикавказ : Ир, 2004.
5. *Улуханов, И.С.* Словообразовательная семантика в русском языке / И.С. Улуханов. – М., 1977.

Елена Владимировна Пелих – аспирант кафедры методики начального обучения, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания.

Профессионально-нравственный компонент повышения квалификации учителей начальных классов*

Д.Г. Абзалова

Рассматривается проблема повышения эффективности системы дополнительного профессионального педагогического образования в обеспечении развития профессионально-нравственной компетентности учителя начальных классов на основе раскрытия и использования возможностей интегративного подхода.

Ключевые слова: профессионально-нравственная компетентность, развитие профессионально-нравственной компетентности, профессионально-нравственный компонент содержания повышения квалификации.

Специфика работы учителя начальных классов состоит в том, что он первым начинает учебно-воспитательный процесс, закладывает у ученика умения учиться, задаёт эталоны поведения в школе. Как отмечает А.К. Маркова, учитель начальных классов должен сформировать у школьников способность к пониманию и решению учебной задачи, различению способов осуществления и результатов учебной деятельности, сопоставлению нескольких способов решения, выполнению разных видов самоконтроля; заложить учебно-познавательные мотивы, основы духовно-нравственного развития личности [3].

В профессиональной педагогической этике нравственные чувства учителя рассматриваются как эмоциональная сторона его духовной деятельности, характеризующая наряду с убеждениями субъективную моральную позицию по отношению к профессиональной деятельности и участникам воспитательного процесса. Нравственные чувства выступают как средство формирования личности и как одна из задач нравственного воспитания [1].

Е.В. Бондаревская опирается на понятие «педагогическая культура»

для установления сущности педагогической компетентности. Педагогическая культура является «динамической системой педагогических ценностей, способов деятельности и профессиональной деятельности учителя» [2].

Профессионально-нравственный компонент в содержании повышения квалификации учителей начальных классов формируется на основе интеграции общепрофессиональных, психолого-педагогических и нравственно-этических знаний, способствует повышению мотивации и, как следствие, уровня развития профессионально-нравственной компетентности.

Однако здесь следует иметь в виду специфику учебных дисциплин начальной школы и меру взаимосвязи элементов педагогических и нравственных составляющих содержания учебного материала. Практика свидетельствует, что развитие профессионально-нравственной компетентности учителя начальных классов возможно в том случае, если учебные программы и пособия, содержание и структура занятий обеспечивают слушателям целостную реализацию себя в образовательном процессе на аффективном, аксиологическом и когнитивном уровнях. Поэтому учебно-познавательная деятельность должна обогащать слушателей не только знаниями, но и опытом творчества, переживаний, умениями саморегуляции. Последняя обеспечивается наличием в содержании учебного материала заданий на описание своих состояний и их причин, на самоанализ и самооценку чувств, ощущений, субъективного удобства-неудобства в деятельности, удовлетворённости её процессом и результатами; заданий, позволяющих оценить свою компетентность по теме, осознать степень «приращения» знаний и информации, обосновать их личностную значимость, объяснить индивидуальные предпочтения в способах усвоения нового, проанализировать и охарактеризовать сильные и слабые стороны деятельности, их истоки, внести обос-

* Тема диссертации «Развитие профессионально-нравственной компетентности учителя начальных классов в процессе повышения квалификации на основе интегративного подхода». Научный руководитель – доктор пед. наук, доцент З.А. Хусаинов.

нованные коррективы в способы ориентировки, исполнения и контроля деятельности и др.

Аксиологические ориентиры содержания составляют ценностно-смысловой контекст процесса повышения квалификации. Систему, на которой базируется этот процесс, ориентированный на развитие профессионально-нравственной компетентности, можно разделить на ценности самодостаточного (ценности-цели) и инструментального (ценности-средства) типов (М. Рокич). Первые позволяют ответить на вопрос «Ради чего осуществляется образовательный процесс?». Они являются смыслообразующими и служат основанием для развития и саморазвития всех субъектов образовательного процесса.

Наш подход базируется на вере в потенциальные возможности учителя успешно самореализоваться в педагогической деятельности, обогатить педагогическую культуру своим вкладом. Такая способность рождается не иначе как через самотворчество, самопознание и профессионально-нравственное саморазвитие. Поэтому целью функционирования процесса повышения квалификации является не «подгонка» учителей под заданные извне модельные характеристики профессионально-нравственной компетентности, а создание условий, способствующих её развитию.

Ценности инструментального типа рассматриваются как средства достижения ценностей-целей. Они ориентируют в механизмах и способах построения образовательного процесса. Механизмы призваны обеспечить обращённость образовательного пространства к индивидуальности каждого слушателя; обращённость каждого слушателя, осваивающего это пространство, на себя, а также культивирование сосуществования многообразия индивидуальностей. Способы диктуются, во-первых, созданием вариативной, творчески насыщенной образовательной среды, отвечающей потребностям и индивидуальным запросам слушателей. Во-вторых, пониманием этой среды как открытой саморегулируемой системы, в которой главными являются самоопределение и самореализация

слушателей в различных видах учебно-познавательной и исследовательской деятельности. В-третьих, выбором в качестве основного «инструмента» внешних влияний педагогической поддержки, опирающейся на внутренние источники профессионально-нравственного развития учителя начальных классов.

Субъективная система педагогических ценностей учителя, иерархия его профессиональных мотивов, своеобразная композиция педагогических взглядов, чувств, установок, лично значимые подходы к решению педагогических задач, оригинальность замыслов и воплощений, предпочитаемые педагогические технологии, индивидуально-неповторимая манера педагогического взаимодействия, способы нахождения оптимальной совместимости с учащимися – всё это определяет уникальность профессионально-нравственного опыта конкретного учителя.

Такое понимание позволяет определить общую направленность содержания профессионально-нравственной компетентности и ведущую функцию каждого учебного модуля и вида деятельности, т.е. все формы и методы образовательного процесса, способствующие развитию профессионально-нравственной компетентности учителя начальных классов.

При проектировании содержания профессионально-нравственного блока повышения квалификации учитывались следующие условия:

- гибкость и вариативность курсов, построенных по модульному принципу;
- компоновка модулей в зависимости от уровня компетентности педагога и потребности контингента обучающихся;
- содержание профессионально-нравственной составляющей деятельности учителя, рассчитанное на широкий круг потребностей в системе повышения квалификации;
- перенос акцента (на проблемных семинарах и спецкурсах) на самостоятельно-консультативную и дискуссионную работу, обеспеченную учебно-методической литературой, а в практическом обучении – на участие в активных коллегиальных

формах работы и коллективного творчества.

Предложенная нами интеграция содержания и форм повышения квалификации обновляет информационный материал занятия, создаёт эмоциональный фон, образность процесса обучения, побуждает слушателей к практическим видам профессионально-нравственной деятельности.

В этих целях активно используется традиционная линейная (интегративная) форма организации и проведения целевых (основанных на профессионально-нравственной проблематике) курсов повышения квалификации, обеспечивающая реализацию компенсаторной функции обучения. В содержании программ значительное место отводится нравственно-этическому блоку, обеспечивающему ориентацию на профессионально-нравственное саморазвитие посредством обмена опытом и идеями при проведении деловых игр, практикумов, «мозговых штурмов», анализов конкретных ситуаций.

Курсы обучения также реализуются в нелинейной (дифференцированной) форме. В соответствующих программах повышения квалификации наряду с базовым компонентом содержания имеется вариативная часть, которая проводится в форме групповых и индивидуальных консультаций в соответствии с профессионально-нравственными интересами и мотивами слушателей либо осуществляется в виде отдельного блок-модуля.

На данном этапе обучения акцент делается на помощи учителю начальных классов в разрешении реальных практических задач, на освоении социально-этической, методической и предметно-дидактической информации в структуре занятия. Особенно продуктивны, на наш взгляд, такие формы и методы подачи материала, как анализ конкретных профессионально-нравственных ситуаций; деловые, ролевые и имитационные игры, которые, по сути, являются проблемно-ситуативным методом в действии.

Вместо того чтобы обсуждать возможное развитие ситуации, слушатели разыгрывают определённые роли и общаются друг с другом, выступая от имени конкретного действующего лица – участника вообра-

жаемой ситуации. Такой подход в организации образовательного процесса обеспечивает как компенсаторное, так и развивающее обучение.

Успешно используется и такая форма повышения квалификации, как проблемный, постоянно действующий семинар, организованный для учителей, обладающих высоким профессионально-нравственным потенциалом. Такой подход ориентирует содержание и методическое сопровождение программ на открытый диалог, творческое сотрудничество, общение слушателей. Учителя готовы выбрать программный модуль, что обеспечивает индивидуальное и групповое консультирование.

В процессе обучения педагогов используются разнообразные методы и формы, например проектные работы, анкетирование, тестирование, самооценка своих достижений. Письменные проектные работы учат уважать мнение коллег, принимать аргументированные решения, грамотно отстаивать свою точку зрения. Значительное место отводится и самостоятельной работе, повышению ответственности в её планировании и завершении.

На курсах преобладает атмосфера творчества, доброжелательности и взаимопонимания. Об этом стоит сказать особо. Профессионально-нравственное развитие учителя невозможно без создания атмосферы сотрудничества, партнёрства, равенства отношений между слушателями и андрагогом (преподавателем, специалистом). Даже при не совсем компетентных ответах слушателей преподаватель не осуждает их, а стремится помочь найти правильное решение. Проявление уважения к слушателю позволяет решить задачу развития способности к самостоятельному анализу и добыванию знаний, приобретению навыков рефлексивной деятельности и социальных умений, а также к самопознанию, предполагающему открытое высказывание собственного мнения, спокойное отношение к своим ошибкам.

Этому во многом способствует применение проблемно-ситуационного метода обучения, который отражает процесс гуманизации образования,

формирует у педагогов умения и навыки принятия взвешенных решений. Примеры из нашей практики свидетельствуют о том, что **анализ профессионально-нравственных ситуаций методом коллегиального консультирования** способствует развитию творческого критического мышления учителей начальных классов. Участвуя в учебной коллегиальной работе, они имеют возможность непрерывно исследовать себя, овладевать рефлексией. Особенность этого метода состоит в сопоставлении альтернативы как вариативного механизма обучения разрешению, в частности, воспитательных проблем, осознанных на личностном уровне. Это эффективный способ раскрыть перед слушателями многообразие профессионально-нравственной деятельности, а также способствовать разрешению школьных, семейных и личных социально-воспитательных ситуаций.

Использование этого метода позволяет учителю определить первостепенные проблемы в воспитании детей; упорядочивает знания и факты; формирует определённую гибкость подхода к рассмотрению проблем духовно-нравственного развития детей; совершенствует умение анализировать непростые профессионально-нравственные проблемы, общаться и принимать решения; вырабатывает навыки коллегиальной работы (с родителями, педсоветом, психологом, администрацией) в таком важном деле, как духовно-нравственное воспитание детей.

Обычно обучающиеся получают текст с изложением определённой профессионально-нравственной проблемы. Затем объединяются в небольшие группы, обсуждают достоинства и недостатки предложенных решений и пытаются установить, каким закономерностям подчиняется данная ситуация. Перед слушателями курсов возникает задача не столько найти однозначный ответ, сколько поставить правильный диагноз и выделить вопросы, которые требуют альтернативных решений.

Использование **проблемно-ситуативного метода** предполагает следующий **алгоритм действий**:

тщательно выбрать или разработать профессионально-нравственную ситуацию; подобрать подходящие вопросы такого типа: актуальна ли данная проблема? В чём она заключается? Чем вызвана? Что представляет собой на самом деле – причины или следствия? В чём состоят конкретные задачи её разрешения? Насколько реалистично каждое из предложенных действий или решений? Каковы их последствия?

Если группа слушателей большая, следует разбить её на подгруппы по 4–6 человек, исходя из профессиональных интересов и опыта. Важно распределить роли между членами команды, выделив генератора идей, критика, эксперта, организатора, и зафиксировать их в листе экспертной оценки.

Необходимо сконцентрировать работу групп на обсуждении проблемной ситуации и плана действий, во время которого надо предоставить слушателям полную свободу. Это поможет им преодолеть некоторую скованность, которая иногда присутствует при первом опыте участия в мероприятиях такого рода. Преподаватель поочерёдно во всех группах выполняет функции консультанта, с тем чтобы начать продуктивную дискуссию.

После докладов представителей каждой группы организуется дискуссия в режиме «вопрос–ответ», при этом вопросы задаются докладчику критиками других команд. В конце занятия преподаватель подводит итоги работы группы, сообщает оценки команд и участников и отмечает лучших.

Применение проблемно-ситуативного метода обучения учителей начальных классов позволяет организовать взаимодействие всех участников процесса, сформировать умение принимать педагогически взвешенные решения, создать ситуацию успеха, в которой учителя с максимальной степенью активности и заинтересованности могут реализовать свои способности – выступать то организаторами совместной деятельности, то экспертами, то консультантами и др.

Педагог должен быть готов к профессионально-нравственной деятельности, так как от него постоянно тре-

буется определять причины и мотивы поведения того или иного ученика, его отношения к учению, взрослым, составлять перспективную программу педагогической деятельности, направленной на воспитание его личности.

Литература

1. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.

2. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма лично-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 19–24.

3. Маркова, А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1999. – 244 с.

Дания Гумерзяновна Абзалова – методист кафедры начального образования Института развития образования Республики Татарстан, г. Казань, Республика Татарстан.

Формирование информационных умений будущего учителя*

А.А. Шамшурина

В статье рассматривается комплекс информационных умений будущего педагога, которые играют наиболее важную роль в процессе формирования его информационно-коммуникационной компетентности, а также предлагается совокупность методических мероприятий, направленных на эффективное протекание процесса формирования информационных умений будущего учителя.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные умения, информационно-коммуникационная компетентность, профессиональная подготовка будущих учителей.

Стратегическим направлением информатизации современного образования является подготовка педаго-

гических кадров, обладающих способностью осуществлять решение поставленной масштабной цели повышения качества образования с использованием перспективных информационных технологий. Социальный заказ государства на подготовку таких специалистов нашел отражение в нормативно-правовых документах, таких, как законы РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральная программа развития образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, и др.

Модернизация российского образования, связанная с увеличением объема учебной и научной информации, внедрением в сферу образования новых информационных технологий, существенно актуализировала проблему формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя.

Мы трактуем **информационно-коммуникационную компетентность** как совокупность информационных знаний, умений, навыков, опыта деятельности и профессионально-важных качеств специалиста, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, а также способность к выполнению профессиональной деятельности при помощи информационных технологий.

Такое понимание информационно-коммуникационной компетентности требует более внимательного рассмотрения всех компонентов, образующих это понятие. В настоящей статье мы подробно исследуем информационные умения будущего учителя, для чего остановимся на базовом понятии – «умение».

В педагогике и психологии отсутствует единое, научно обоснованное определение этого понятия. Разнообразие мнений обосновывается тем, что данная категория рассматривается и как психологическая, и как педагогическая, обладающая многокомпонентной структурой. Это объясняет различия в подходах к рассмотрению

* Тема диссертации «Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Н.М. Яковлева.

понятия «умение». Проанализировав ряд концептуальных подходов к трактовке этого понятия, сделаем следующие обобщения:

– **деятельностный подход** (В.В. Давыдов, Р.С. Немов) рассматривает умение как категорию деятельности. Это позволяет раскрыть содержательную и операциональную стороны развития умения, но не затрагивает существенных изменений в личностной сфере обучаемого. В рамках такого подхода умение определяется как знание в действии, т.е. применение знаний в учебно-познавательной деятельности как способ и качество деятельности;

– **личностный подход** (Н.А. Лошкарёва, А.М. Новиков, А.В. Усова, Д.Б. Эльконин) даёт основание рассматривать умение как качество личности, личностное свойство, способность ученика к целенаправленной деятельности, как основанную на знаниях способность достичь сознательно поставленной цели;

– **лично-деятельностный подход** (Л.Б. Ительсон, А.В. Петровский, К.К. Платонов) обосновывает положение, что умение формируется в деятельности, определяется её объективными особенностями, но, кроме того, проявляет себя и как способность к целенаправленной деятельности и выступает важной характеристикой личности. При данном подходе умение является важным компонентом процессуально-деятельностной стороны обучения, рассматривается как способность и результат деятельности, с одной стороны, и как способность и качество личности – с другой стороны.

Мы будем придерживаться формулировки Л.Б. Ительсона, трактуя умение как способность к владению сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности по достижению необходимого качества, которое характеризуется выполнением действий в соответствующее время и переносом в новые условия, на основе имеющихся у субъекта знаний и навыков [2, с. 151].

Чтобы определить сущность понятия «информационные уме-

ния», рассмотрим категорию «информация».

Несмотря на широкое распространение, **понятие информации** остаётся одним из самых дискуссионных в науке. В настоящее время предпринимаются попытки найти общие свойства, присущие этому многогранному понятию, но пока оно получает разные смысловые наполнения в различных отраслях человеческой деятельности.

Согласно Большому энциклопедическому словарю «информация» (от лат. informatio – разъяснение, изложение) первоначально – сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом (с помощью условных сигналов, технических средств и т.д.); с середины XX в. – общенаучная категория, включающая обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом; одно из основных понятий кибернетики [1, с. 311]. В границах системно-кибернетического подхода информация рассматривается в контексте трёх фундаментальных аспектов любой кибернетической системы:

– информационном, связанном с реализацией в системе определённой совокупности процессов отражения внешнего мира и внутренней среды системы путём сбора, накопления и переработки соответствующих сигналов;

– управленческом, учитывающем процессы функционирования системы, направления её движения под влиянием полученной информации и степень достижения своих целей;

– организационном, характеризующем устройство и степень совершенства самой системы управления в терминах её надёжности, живучести, полноты реализуемых функций, совершенства структуры и эффективности затрат на осуществление процессов управления в системе.

Обобщая вышесказанное, характеризуем информацию как общенаучную категорию, включающую обмен сведениями, воспринимаемыми человеком или специализированными устройствами как отражение фактов материального или духовного мира в процессе коммуникации.

Итак, под **информационными умениями** будем понимать способности обучаемых к овладению сложной системой психических и практических действий, необходимых для осуществления информационной деятельности, на основе специализированных знаний и навыков, в условиях новых информационных технологий.

Анализ научных работ по педагогике и психологии, посвящённых формированию умений, в том числе информационных, позволил нам выделить необходимые информационные умения будущего учителя и разделить их по видам информационной деятельности на экспертные, технологические и дидактические.

1. Экспертные информационные умения – это основные умения работы с информацией и информационными потоками, которые являются базой для формирования и развития остальных типов информационных умений:

- поиск информации в различных источниках;

- оценивание информации (умение выносить суждение о её качестве, важности и полезности);

- организация информации (её отбор, систематизация, обобщение, анализ, классификация);

- сбор и накопление информации на бумажных и электронных носителях.

2. Технологические информационные умения определяют владение студентом информационными технологиями обработки и представления информации:

- обработка и преобразование информации с помощью технических средств;

- представление информации в вербальном, печатном или электронном виде;

- создание информации посредством технических и программных средств;

- защита информации посредством специализированного программного обеспечения;

- хранение информации на бумажных и электронных носителях.

3. Дидактические информационные умения – это способности, позволяющие будущему учите-

лю применять экспертные и технологические умения для обеспечения педагогической деятельности:

- умение применять информационные технологии для организации процесса обучения;

- умение применять информационные технологии для осуществления контроля знаний и умений учащихся;

- способность должным образом направлять информацию определённой аудитории с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Необходимо отметить, что данная классификация не охватывает все умения работы с информацией и информационными потоками, но является достаточной для описания такого компонента информационно-коммуникационной компетентности будущего педагога, как информационные умения.

Представим комплекс методических рекомендаций, относящихся к процессу формирования и развития перечисленных информационных умений. Построение комплекса методических мероприятий осуществляется с позиций контекстного подхода, т.е. содержание и логика освоения учебного материала подчинены интересам будущей профессиональной деятельности. Этот подход позволит усилить познавательный интерес и активность студентов при изучении материала.

В рамках контекстного подхода разработанный нами методический комплекс осуществляется с соблюдением следующих принципов: активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Необходимо отметить, что перечисленные выше информационные умения представлены в порядке возрастания сложности и увеличения когнитивных действий для их освоения, поэтому мы предлагаем методику поэтапного формирования перечисленных видов информационных умений.

1-й этап – формирование экспертных информационных умений.

Поскольку экспертные информационные умения являются основой для овладения остальными перечисленными умениями, то рассмотрение методики следует начать именно с них. Для формирования и развития данных умений рекомендуем использовать такие формы обучения, как лекция, лекция-дискуссия, практическое занятие, семинар, урок-игра, проектное задание, практикум. Это позволяет не только постоянно поддерживать интерес студентов к предмету, но и даёт возможность формировать названные умения в различных видах деятельности.

В рамках перечисленных организационных форм целесообразно использовать следующие методы обучения: объяснение, беседа, рассказ, упражнение, демонстрация наглядных пособий, создание игровых и проблемных ситуаций, поисковые задания, самостоятельная работа. Особую роль следует отвести проблемно-поисковым методам, так как в ходе выполнения проектного задания на поиск и организацию информации у студентов может формироваться и развиваться весь комплекс экспертных информационных умений.

2-й этап – формирование технологических информационных умений.

В отличие от экспертных, технологические информационные умения формируются и развиваются в основном с уклоном на использование средств информационных технологий. Здесь целесообразнее использовать такие формы обучения, как лабораторное занятие, практикум, семинар, информационный курсовой проект, учебная лекция, видеоурок, коллоквиум, творческое задание, дидактическая игра, обучающее интерактивное занятие, мультимедийный демонстрационный урок.

Отличительной чертой формирования и развития данных умений является ориентация на творчество студентов. Все учебные задания должны быть направлены на овладение будущими педагогами конкретными технологиями использования средств вычислительной техники, а также носить творческий характер и иметь чёткий алгоритм действий для достижения поставленной учебной цели.

Среди методов обучения отметим, на наш взгляд, наиболее эффективные: упражнение, разъяснение, демонстрация наглядных пособий, технических установок и действия аппаратов вычислительной техники, использование видеокурсов по различным программным продуктам, обучение по электронным учебникам, интерактивное обучение, домашние творческие задания.

3-й этап – формирование дидактических информационных умений.

Завершающим этапом выступает формирование и развитие у будущих учителей дидактических информационных умений, что позволит использовать полученные экспертные и технологические информационные умения применительно к педагогической деятельности.

На данном этапе мы рекомендуем использовать следующие формы организации процесса обучения: ролевая игра, семинар, конференция, дидактический проект, лабораторная работа, учебно-производственное задание, практикум, контрольные домашние задания.

Среди методов обучения выделим обсуждения, беседы, проигрывание ролевых педагогических ситуаций, задания на создание дидактических пособий, педагогическое проектирование, проведение учебных занятий силами студентов, защиту информационных проектов.

Ориентация на будущую педагогическую деятельность является важнейшим принципом формирования и развития дидактических информационных умений, поскольку позволяет осуществить одну из основных задач процесса формирования информационно-коммуникационной компетентности – овладение будущим учителем необходимыми умениями, которые позволят ему осуществлять профессиональную деятельность с помощью информационных технологий.

Отметим, что по окончании любого этапа формирование соответствующего вида информационных умений не заканчивается, а продолжается в сочетании с более сложными информационными умениями, в рамках следующих этапов.

Новизна и эффективность предложенной нами методики заключается в – нестандартном подходе к формированию информационных умений у будущих учителей в рамках учебной программы;

– чётком иерархическом разделении методических мероприятий на три этапа, по видам формируемых умений;

– индивидуальном подборе эффективных форм и методов обучения для каждого отдельно взятого этапа.

Среди факторов, влияющих на эффективность формирования и развития вышеуказанных информационных умений у будущих учителей, можно выделить:

– особенности учебного процесса (количество учебных часов, учебный план, распределение учебного времени, место учебного курса в общей системе учебных предметов);

– техническое оснащение аудитории (наличие необходимых технических и программных средств необхо-

димого уровня и качества, сетевое оборудование, доступ к глобальной сети Интернет);

– направленную деятельность преподавателя (создание мотивационно-стимулирующего обеспечения учебного процесса, выбор соответствующей организационной формы занятия, индивидуальный подход к студенту).

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 2000. – 1456 с.

2. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 173 с.

Анна Алексеевна Шамшурина – преподаватель кафедры информатики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Summary

Research lesson in functional approach towards morphology studying method

In method of functional approach towards language parts studying, text is being a source of new knowledge about rules of grammatical structures use. This knowledge can be opened up itself by schoolers if they are to be researchers of the text. Personal schooler's activity during lesson improves the efficiency of educational process.

Key words: functional method principle, text, text-creating function of grammatical form, expressive-descriptive grammatical form function, author's approach.

Alekseeva Olga Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at General Linguistics and Russian Language Teaching Methods Department at Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

Russian language tests for elementary school children (1st grade)

The article reflects on use of tests experience in first-graders russian language education. Questions of capacity and content of test challenges as well as method of working with them are being analyzed.

Key words: Russian language test, test's

content, right answer choice task, establishment of difference or cofference task, teaching method on how to work with tests.

Sychova Marina Vladimirovna – senior teacher at Pedagogics and Psychology of Primary and Special Education at Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky, Penza.

Musical form assimilation by pre-school age children during pre-instrumental stage of their musical development

In given article necessity of musical form assimilation to teaching of playing on musical instrument by pre-school age child is being outlined. Basis of author's approach towards musical form assimilation (with the help of "musical cubes") are being shortly represented, as well as results of experiment on child's musical form assimilation during their pre-instrumental musical development are being described.

Key words: musical form, sensory standarts, perception development, thinking development, "musical cubes".

Rogova Svetlana Alekseevna – Candidate of Psychology, senior lecturer at Penza

Open-air in additional education studio

Open-air in additional education studio organization is being discussed in the article. As a part of estetic students' education, open-air represents drawing and painting outside in open air. Purpose of open-air working is to fasten and broaden knowledge and experience received during academic year, to develop abilities of its creative application in open space natural illumination conditions. Different activities are being described: drawing (doodle, sketch, long-termed drawing) and painting (short-termed and long-termed etude).

Key words: an open-air, nature, additional education studio, estetic education, artistic-creative talents development, drawing, a drawing, painting, composition, doodle, sketch, long-termed drawing, an etude, water colour technic a la prima.

Semyonova Maria Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Painting and Composition of Faculty and Design Department at Moscow City Pedagogical University, Moscow.

Organization of junior schoolchildren projective activity from competent approach point of view

Article 2

Project method in primary school: modern situation analysis

Theoretical and practical aspects of primary school projective activity organization are being considered in published series of articles. Given article is devoted to situations of project method usage on children of first-level general education in modern situation analysis.

Key words: project, project method, projective activity, projective activity organization, methodological researching apparatus, school-child's projection negative tendencies.

Dubova Marina Veniaminovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Primary and Artistic Education Department of Mordovian State Pedagogic Institute, Saransk, Mordovian Republic.

Development of primary schoolers metacognitive skills

Main conditions of metacognitive skills development relevance among junior schoolchildren are being offered in the article. "Metacognitive skills of a junior schoolchild" idea is being formulated, examples of tasks helping to develop mentioned skills are being offered.

Key words: development, metacognitive skills, primary school age.

Variety of tasks on word forming meaning description in Ossetian national primary school

Article is devoted to one of the Russian language studying problems encountered in Ossetian national primary school, such as word forming. Necessity of skills establishing in word forming meaning deflecting by schoolchildren is being pointed out; variety of tasks based on word forming meanings of most productive word forming types are being offered.

Key words: affix, periphrasis, derivative word, productive word, word forming, word forming type, word forming meaning.

Pelikh Yelena Vladimirovna – post-graduate student at Primary Education Methods Department of North-Ossetia State University named after K.L. Hetagurova, Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania.

Professional-moral component of elementary school teachers' qualification increase

Issues with additional qualification training effectiveness increase are being outlined. The author dwells upon the role of primary school teacher professional-moral components of qualification training.

Key words: professional-moral competence, professional-moral competence development, professional-moral component of qualification increase content.

Abzalova Daniya Gumerzyanovna – methodologist at Primary Education Department of Education Development Institute, Kazan, Republic of Tatarstan.

Future teacher's information abilities formation

Complex of future teacher's information abilities that play the most important role during the process of information-communicative competence forming of one are being considered in the article, as well as a set of methodical events, directed towards effective flow of future teacher's informational skills process.

Key words: education informatization, information ability, information-communicative competence, future teacher's professional preparation.

Shamshurina Anna Alekseevna – lecturer at Informatics Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Magnitogorsk region.

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы).

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указывается ФИО автора полностью, его ученая степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.