

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

А.А. Максимова

Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх . . . 3

Е.И. Шулёва

К проблеме диагностики эстетической воспитанности ребенка 8

М.В. Малхасян

Социокультурные условия и особенности умственного развития детей младшего школьного возраста 12

О.А. Степанова

Развитие слухового восприятия и внимания, слухоречевой памяти, фонематического слуха детей и коррекция их недостатков (Статья 3) 16

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

Л.В. Атаева

Творчество – основа педагогической деятельности 22

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

С.Г. Капорцева

Личность учителя и нравственное воспитание на уроках литературы 26

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

Ю.А. Макаров,

Д.В. Ефимова

Национальная культура в школе и профилактика экстремизма 36

В.М. Бакулин

Формирование исторического мышления учащихся на основе изучения ценностей родной культуры 40

Л.В. Неретина

Роль родителей в этнокультурном образовании учащихся 43

Л.Д. Пантюшина

О воспитании «благородства чувств» (Из опыта работы) 46

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

Г.Г. Микерова

Развитие младших школьников при обучении русскому языку по технологии укрупненных дидактических единиц 48

В.В. Смирнова

Приемы повышения орфографической грамотности 52

И.О. Кириллова

Работа с детьми разного уровня развития на нестандартных уроках 55

О.С. Измайлова,

Л.М. Ильиных

Практические задания по развитию познавательных способностей учащихся классов КРО 61

Г.Н. Бурбушева

Упражнения для первоклассников по развитию памяти и речи 66

И.А. Губайдуллин

Развитие пространственного воображения на уроках изобразительного искусства 69

ЛИКБЕЗ

С.В. Маланов

Алексей Николаевич Леонтьев
Деятельностный подход к анализу и объяснению психических явлений 71

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

М.А. Кобозева

Проводы зимы на Руси
(Внеклассное занятие) 75

ПЕДПРАКТИКА

В.М. Букатов

Студенческая практика
(Рассказ преподавателя педколледжа) 78

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник

П.А. Северцов

Верстка

Н.Н. Бурова

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

Дорогие коллеги!

Поздравляем вас с наступившим новым годом и желаем вам в любых обстоятельствах сохранять интерес к миру, любовь к детям, которых вы учите в этом мире жить, преданность своей профессии.

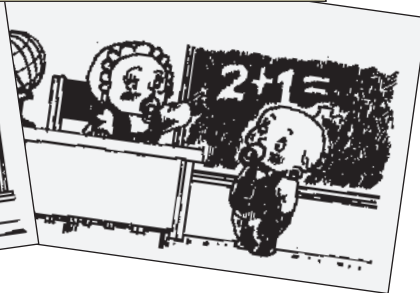
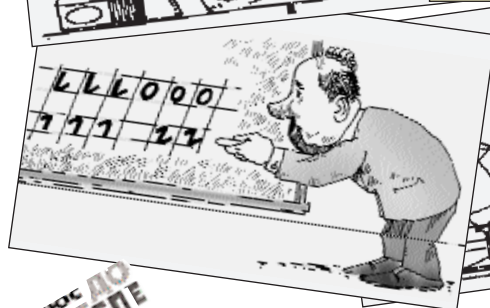
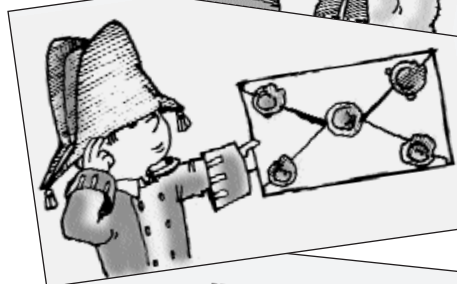
Один из авторов номера, который вы держите в руках, «в минуту жизни трудную» повторяет про себя слова, сказанные однажды кем-то об учителях: «Вы – цепь, которая сдерживает мир от безумия. Каждый – звено этой цепи. И если кто-то уходит, цепь рвется, и безумие наступает». Вам выпала трудная и очень ответственная миссия – сдерживать мир от безумия. Так возьмемся же за руки, друзья, – нам предстоит еще немало испытаний на выбранном пути, но на нас обращены глаза наших детей, и мы не можем их обманывать и предавать.

Первый номер этого года мы посвятили теме «Личность и творчество». Он не только о том, как воспитать ученика, способного творчески относиться к учебе, но и о том, как учителю самому овладеть методами творческой деятельности, развить в себе лучшие свои качества, а также приобщить к творчеству родителей учеников.

Надеемся, вам будет интересны подобранные нами материалы. Желаем удачи!

Искренне ваши

Рустэм Николаевич Бунеев



плюс
ДО
ПОСЛЕ

Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх

А.А. Максимова



Немаловажное место в процессе становления личности занимает работа по развитию у младших школьников коммуникативных умений и навыков.

Раскрывая содержание и структуру коммуникативных умений, следует обратить внимание на существенные и отличительные признаки, характеризующие понятия «умения» и «навыки».

Элементарное умение – это действие, которое образуется сознательно на основе знаний. Структура действия не варьируется субъектом. Действие недостаточно отработано, выполняется медленно. В результате повторения это действие может быть доведено до навыка.

Навык – действие, которое совершается субъектом быстро, легко, уверенно, по привычке, не задумываясь. Осуществляется при отсутствии или минимальной затрате умственных, волевых усилий.

Сложное умение – это действие, которое включает в себя элементарные умения, навыки; общая структура действия варьируется. Это действие не связано с приобретением свойств навыка, оно совершенствуется в сторону мастерства, творчества.

Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Коммуникативные умения по своей структуре являются сложными умениями высокого уровня; они включают в себя простейшие (элементарные) умения. По своему содержанию

коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений.

Имеющийся опыт использования игровых методик в отечественной и зарубежной школе доказывает, что формировать коммуникативные умения целесообразно **в процессе сюжетно-ролевой игры** как наиболее точной и доступной модели общения младших школьников. В основу такой игры положен процесс ролевого общения учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и наличием коммуникативной игровой ситуации, объединяющей игровой материал.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений:

- вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение);

- ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, учителем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения);

- соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя жесты, мимику, символы; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений:

- согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению (осуществление само- и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий);

- доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать тем, кто нуждается в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, сообщать о своих намерениях, давать советы и доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, взрослым, учителю);

- применять индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, математические символы, музыку, движение, графическую информацию для выполнения заданий с общей целью, для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования художественной, научно-популярной, справочной литературой, словарем в учебнике);

- оценивать результаты совместного общения (критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие вербального поведения невербальному).

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Развитие коммуникативных умений в ходе ролевого общения учащихся осуществляется учителем поэтапно и заключается в следующем:

- раскрытие учащимся значения коммуникативных умений;

- ознакомление учащихся с содержанием и структурой умений при распределении ролей;

- включение учащихся в выполнение совместных игровых заданий по овладению коммуникативными умениями;

- совершенствование усвоенных школьниками коммуникативных умений в их творческой деятельности.

Приведем пример поэтапного развития такого сложного коммуникативного умения, как **умение внимательно слушать собеседника**. В помощь учителю может быть предложена следующая памятка.

1. Объяснить младшим школьникам необходимость овладения умением внимательно слушать собеседника, вежливо отвечать на вопросы.

2. Четко и ясно сформулировать правила, которым надо следовать. Например: «Лучший собеседник не тот, кто умеет хорошо говорить, а тот, кто умеет внимательно слушать»; «Люди будут слушать тебя только после того, как ты выслушал их».

3. Показать на примерах, как выполняются действия по овладению данным умением. Например: 1) во время разговора с собеседником не думай о чем-то своем, иначе пропустишь что-то важное из рассказа; 2) старайся вникнуть в суть разговора, а не слышать только то, что тебе хочется; 3) не старайся казаться умнее своего партнера по общению, выслушай все, что он хочет сказать; 4) наибольшее внимание проявляй при разговоре с близкими тебе людьми, так как раскрепощенность в общении с близкими влечет за собой невнимательность по отношению к ним; 5) учись не только слушать, но и слышать.

4. Не стараться развивать сразу несколько умений или качеств личности. Определить, какие качества органично сочетаются между собой – например, умения внимательно слушать собеседника и вежливо реагировать на вопросы; соотносить свои действия, мнения, привычки с интересами партнеров по общению; выражать согласие

(несогласие), одобрение (неодобрение).

5. Проводить постоянный контроль за развитием умения, который должен сочетаться с самоконтролем.

Каково же значение сюжетно-ролевой игры для организации общения и развития коммуникативных умений у младших школьников?

Суть **ролевой игры** как средства обучения общению, по мнению А.Б. Добрович, состоит в том, что та или иная коммуникативная задача (научиться завязывать контакт, правильно вести беседу и т.п.) решается участниками путем импровизированного разыгрывания определенной ситуации. Одна и та же ситуация проигрывается несколько раз. Это позволяет участникам поменяться ролями, предложить свои варианты поведения. Затем полезно обсудить, какие варианты были наиболее удачными.

А.Б. Добрович, рассматривая формирование и развитие у школьников умений, необходимых в деловом общении, утверждает, что большую роль в этом процессе играет целенаправленное обучение стандартизированным приемам и правилам общения, которые могут использоваться в сходных по форме ситуациях различного содержания. Например, обучение умению работать в группе начинается с того, что педагог дает учащимся подробную инструкцию. В нее входит перечень стандартных действий, необходимых для успешности делового общения членов каждой группы, на которые разбит класс для познавательной или другой деятельности. Этот перечень включает в себя сведения о том, что такое групповая работа, какова последовательность работы внутри группы; знакомство с заданием; планирование работы; распределение заданий внутри группы; индивидуальное, парное или групповое выполнение заданий; обсуждение их результатов.

В течение определенного времени эти умения усваивает большая часть учащихся. Тогда учитель может предложить им следующий набор умений, более сложных, но тоже

довольно стандартных: указать детям, в каких случаях лучше высказываться тем или иным членам группы, а в каких – по желанию; в какие моменты целесообразно повторять общий вывод, а в какие это излишне, и т.д.

Постепенно, после того как у ребят автоматизировались стандартные умения, можно начинать импровизировать.

Школьники совместно осмысливают способы организации своей деятельности, обсуждают возможные варианты, анализируют стиль отношений, рассуждают о том, как его можно совершенствовать.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра, будучи основой и источником различных творческих актов, развивает продуктивное воображение детей, помогает накоплению их эстетического потенциала. В этом плане ролевая игра – своеобразная школа воспитания свободного, бескорыстного отношения ребенка к миру, которое, в свою очередь, оказывается залогом социального и эстетического освоения этого мира.

Выделяя **место сюжетно-ролевой игры** в огромном многообразии детских игр, обозначим несколько ее **функциональных особенностей и назначений**.

1. Функции данной игры заключаются в том, что она позволяет детям занимать новые эмоционально привлекательные позиции и этим облегчать себе выполнение реальной деятельности, в которую они вводятся.

2. Общение детей в сюжетно-ролевой игре органично и естественно. Командование и подчинение друг другу протекают без принуждения. Игровые типы отношений дети переносят в жизнь.

3. Постоянно изменяющаяся обстановка ролевой игры требует от ее участников проявления своих способностей и использования ранее сложившихся навыков. Это дает возможность совершенствовать личные качества и навыки и приближать их к реальным, возможным в жизни действиям.

4. В ролевой игре необходимо проявлять упорство в доведении своего задания или роли до конца согласно правилам, иначе можно проиграть. Это спо-

способствует развитию самодисциплины, поскольку увлеченный игрой ребенок проявляет себя в ней часто несравненно полнее, чем в иной деятельности.

Вот некоторые примеры **сюжетно-ролевых игр**, которые можно провести на уроках чтения.

1. «Диалог».

Цель: осознание и творческое воспроизведение детьми различных выразительных интонаций.

Сначала учитель разъясняет детям значение слова «диалог» (разговор двух или большего числа людей). Затем предлагает выслушать смешной диалог, выразительно читая стихотворение В. Лугового «Жил-был»:

- Где жил?
- Забыл.
- Где был?
- Забыл.
- Что ел?
- Забыл.
- Что пил?
- Забыл.

Выясняется, какое слово постоянно повторяется одним из участников диалога (*забыл*). Учитель предлагает разыграть диалог: читает первую строчку стихотворения и все вопросы (строгая интонация), а учащиеся хором повторяют слово *забыл* (плаксивая интонация). В конце диалога «забывчивый» громко плачет.

Игру можно варьировать:

1) Учитель, разделив класс на две группы, поручает им исполнение обеих ролей, причем строгая и плаксивая интонации сохраняются. Вопросы и ответы декламируются хором и сопровождаются жестами и мимикой.

2) Из числа детей в классе выбирается забывчивый герой. Вопросы задаются хором детьми каждого ряда поочередно. Интонации при этом можно предлагать самые различные.

3) Театрализация стихотворения двумя учащимися у доски (после того как дети запомнят реплики).

Эта игра тренирует детей в выразительной декламации, воспитывает умение выслушивать другого, понимать его.

2. «Продолжи сказку».

Цель: развитие речи, творческой фантазии детей, стимулирование театрально-пластического творчества.

Учитель:

– Ребята, послушайте необычную сказку, которую не только рассказывают, но и показывают с помощью жестов.

Жил-был Зайчик (правая рука сжимается в кулак, а второй и третий пальцы выпрямляются). Зайчик любил гулять (пальцы-«уши» покачиваются, создавая иллюзию движения). Однажды зашел он в чужой огород, видит – на грядках выросла чудесная капуста (левая рука сжимается в кулак – это «кочан»). Не удержался Зайчик, подошел к капусте (правая рука с торчащими «ушами» подвигается к левой, зажатой в кулак). Обнюхал ее – как же вкусно пахнет! (Учитель шумно нюхает.) Так хочется попробовать хоть маленький кусочек (учитель имитирует шумное откусывание и жевание). Ах, как вкусно (облизывается). Ах, как хочется еще! (Правая рука обводится вокруг левой-«кочана».) Только хотел Зайчик откусить еще – откуда ни возьмись, бежит Собака (ладонь правой руки с плотно прижатыми пальцами ставится ребром, второй палец сгибается, первый поднят вверх). Почуяла Собака Зайчика, да как залает! (Учитель звукоподражает, одновременно отводя мизинец вниз – Собака раскрывает пасть прилае). Перепугался Зайчик и кинулся прочь (правая рука – голова Зайчика – описывает несколько кругов). Долго бежал Зайчик от Собаки (дыхание, как после бега). Вдруг видит – впереди огромное озеро (две руки сцепляются перед грудью, образуя окружность). А по озеру плавает Утка (правая рука согнута в локте и кисти, пальцы вытянуты и сомкнуты). Время от времени Утка ныряет в воду и достает оттуда корм (рука делает ныряющие движения).

«Здравствуй, Утка», – пробормотал Зайчик.

А Утка не слышит, плавает (соответствующие движения рукой).

«Здравствуй, Утка!», – сказал Зайчик чуть громче и смелее.

Утка снова не слышит, знай себе ныряет.

«Здравствуй, Утка!» – совсем громко и отчетливо сказал Зайчик.

Тут Утка к нему повернулась и говорит: «Я очень не люблю, когда говорят невнятно и невыразительно. В таких случаях я притворяюсь глухой. Ты уж не обижайся. Только с третьего раза ты поздоровался так хорошо, что я осталась довольна. Расскажи мне о себе: кто ты? Откуда? Куда путь держишь? Да рассказывай как следует, не глотай слов, не мямли!»

Далее следует диалог учителя с учащимися, в ходе которого учитель задает вопросы:

– Ой, а окончание сказки я забыла, надо что-то придумать... Может, создадим свою киностудию и снимем фильм – продолжение сказки? Как вы думаете, что для этого необходимо?

– Люди каких профессий участвуют в съемках фильма? (*Режиссеры, сценаристы, актеры, операторы.*)

– Какие функции выполняют люди этих профессий?

– Какие предметы в своей работе они используют?

– Как будет называться наша киностудия?

Затем между детьми на конкурсной основе распределяются роли сценаристов, режиссера, актеров, операторов и т.д.

Сочиняя окончание сказки, дети могут предлагать новых действующих лиц. После распределения ролей проводится небольшая репетиция. Детям, не выполняющим активных ролей, предлагаются роли экспертов и кино-критиков, которые по завершении фильма-сказки дают ему оценочную характеристику.

Эта игра не только побуждает детей фантазировать, но и развивает у них умения применять жесты, использовать мимику. Необходимость говорить выразительно и внятно заставляет детей следить за артикуляцией.

Организуя работу по руководству творческой игрой, учителю необходимо предусмотреть содержание беседы о профессиях, связанных с киноискусством, возможные ответные действия детей, продумать способы индивидуального воздействия на ребят. Эта игра способствует формированию

культуры поведения, дружеских коллективных взаимоотношений.

3. «Угадай, кто я?»

Цель: развитие творческой фантазии и театрально-пластического творчества.

Дети получают необычное домашнее задание: представить себя в роли какого-нибудь сказочного героя и, придя в класс на урок чтения, двигаться и изъясняться от его имени. Остальные дети должны догадаться, в кого «превратился» их товарищ. Заранее надо договориться, можно ли использовать элементы костюма персонажа и реквизит. Возможны групповые роли (например, три поросенка). Такие уроки можно проводить периодически, так как эта игра не надоедает детям.

Впоследствии, анализируя результаты проведения этой игры, необходимо отметить успешность исполнения учениками той или иной роли, художественные предпочтения, оформление, костюмы и т.п. При этом нельзя делать ученикам прямые оценивающие замечания, давать строгие советы.

Несмотря на занимательность и эффективность в достижении цели, эта игра создает в классе много шума, поскольку дети активны и возбуждены. Поэтому учителю необходимо внимательно следить за тем, всегда ли этот шум является результатом ребячьей активности и радости.

В заключение отметим, что сюжетно-ролевая игра, способствуя развитию коммуникативных умений, облегчает учебный процесс в занимательную деятельность, вызывая огромный эмоциональный всплеск у младших школьников.

Анжелика Александровна Максимова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института.

К проблеме диагностики эстетической воспитанности ребенка

Е.И. Шулёва

Современные требования к воспитательному процессу предполагают его реализацию на аналитико-диагностической основе. Проблема диагностики эффективности воспитательного процесса как в целом, так и отдельных его видов является одной из злободневных проблем в работе учреждения дополнительного образования. Для ее разрешения требуется интеграция сил педагогов-практиков, научных работников и специалистов различных направлений.

Основным методом диагностики уровня эстетической воспитанности ребенка является, с нашей точки зрения, **педагогическое наблюдение**.

Под педагогическим наблюдением мы понимаем целенаправленное, систематическое исследование опыта учебно-воспитательной работы в естественных условиях. Его основная задача – накопление фактов и их научно-педагогический анализ. Педагогическое наблюдение за уровнем эстетической воспитанности ребенка является выборочным, поскольку фиксирует только те факты, которые имеют отношение к вопросам, связанным с эстетическим воспитанием личности. Для получения наиболее объективного результата используется прямое и косвенное наблюдение. Прямое осуществляется самим педагогом по ходу воспитательного процесса. Косвенное наблюдение проводится с привлечением других лиц (педагогов, родителей).

Основными **требованиями**, предъявляемыми к педагогическому наблюдению как научному методу, являются:

- наличие четкой целевой установки;
- точность и объективность фиксирования наблюдаемых фактов;
- плановость, систематичность проведения.

Эстетическое воспитание является составной частью целостного про-

цесса воспитания, основная задача которого – формирование и развитие эстетических взглядов, чувств, потребностей.

На практике мы столкнулись с тем, что у педагогов возникают затруднения в понимании сущности таких категорий, как «эстетические взгляды», «эстетические чувства», «эстетические потребности» и т.д. Между тем без овладения этими категориями невозможно как осмысление педагогом общих целей процесса эстетического воспитания, так и определение его конкретных задач.

В качестве основных **показателей эстетической воспитанности** личности мы вычленили следующие категории: это эстетическая потребность, эстетическая ценность, эстетический идеал, эстетическая оценка, эстетическое суждение, эстетическое чувство, эстетический вкус (см. табл. 1). Совокупность этих категорий и их сформированность на достаточном уровне являются основой при оценке эффективности воспитательного процесса.

Анализ качественных характеристик основных категорий эстетической воспитанности и оценка реальных возможностей педагогического коллектива позволили нам выделить три основных уровня развития по каждому показателю: низкий, средний, высокий (см. табл. 2).

Полученные педагогом данные заносятся в протокол (см. табл. 3). Кроме того, сюда же вносятся результаты наблюдения других педагогов и родителей.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что работа в данном направлении требует дальнейшего продолжения, поскольку поликультурное пространство современного общества предлагает богатейший материал для индивидуализации эстетического воспитания, что, несомненно, приведет к разработке новых подходов, методик, технологий в оценке его эффективности.

Литература

Климова Т.Е. Педагогическая диагностика. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2000.

Основные показатели эстетической воспитанности личности

Показатели	Характеристики
Эстетическая потребность	Заинтересованность человека в эстетических ценностях, исходный момент освоения и создания человеком эстетического в разнообразных формах деятельности и прежде всего в деятельности художественной, в искусстве, где эстетическое начало выражается в наиболее концентрированном виде. Строится на бескорыстном отношении субъекта к эстетическому быту
Эстетическая ценность	Особый класс ценностей, существующий наряду с ценностями утилитарными, моральными и т.п. и характеризующими значимость какого-либо объекта в жизнедеятельности общества, класса, социальной группы или отдельной личности
Эстетический идеал	Вид эстетического отношения, являющийся образом должной и желаемой эстетической ценности; высший критерий эстетической оценки, которая предполагает сознательное или неосознанное сопоставление тех или иных явлений с эстетическим идеалом. Это такой вид эстетического отношения, который находится между эстетическим вкусом, с одной стороны, и эстетическими взглядами – с другой
Эстетическая оценка	Способ установления эстетической ценности какого-либо объекта, осознаваемый результат эстетического восприятия, обычно фиксируемый в суждениях типа «это красиво», «это уродливо» и т.п. Заключительное звено эстетического восприятия
Эстетическое суждение	Категория эстетики, фиксирующая специфику эстетического отражения. В отличие от логико-понятийного суждения это не теоретическое высказывание об эстетической значимости предмета, содержащее его оценку, а один из способов положительного или отрицательного реагирования субъекта на эстетические аспекты действительности и искусства
Эстетическое чувство	Непосредственное эмоциональное переживание человеком своего эстетического отношения к действительности
Эстетический вкус	Способность человека по чувству удовольствия или неудовольствия («нравится» – «не нравится») дифференцированно воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве, различать эстетическое и неэстетическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического (чувство юмора)

Таблица 2

Характеристика основных уровней эстетической воспитанности личности

Уровни / Показатели	Низкий	Средний	Высокий
Эстетическая потребность	Ребенок мало заинтересован в приобщении к эстетическим ценностям, усваивает эстетические ценности только под давлением родителей и педагогов, не проявляет интереса к художественной деятельности	В целом ребенок заинтересован в усвоении эстетических ценностей, однако ему требуется педагогическая помощь и руководство; стремится к приобщению к эстетическим ценностям; проявляет интерес к художественной деятельности	Ребенок заинтересован в усвоении эстетических ценностей, активно проявляет себя в художественной деятельности, стремится к созданию эстетических ценностей. Самостоятельно приобщается к эстетическим ценностям
Эстетическая ценность	Не обладает сформированной системой эстетических ценностей	В целом обладает системой представлений об эстетических ценностях	Обладает сформированной системой эстетических ценностей

	стетических ценностей. Не всегда способен отличать ценности от антиценностей. Часто прибегает к помощи окружающих	об эстетической ценности. Не всегда самостоятелен и уверен в своих суждениях, прибегает к помощи педагога и авторитетных лиц (педагогов, родителей, товарищей)	стетических ценностей. Способен самостоятельно отличать ценности от антиценностей
Эстетический идеал	Не имеет сформированного эстетического идеала. Не понимает эстетической ценности явлений действительности и искусства	В целом имеет сформированный эстетический идеал, но не всегда понимает эстетическую ценность явлений действительности и искусства	Имеет достаточно полно и четко сформированный эстетический идеал. Видит, понимает и аргументированно объясняет значимость эстетической ценности явлений действительности и искусства
Эстетическая оценка	Не способен дать эстетическую оценку эстетической ценности какого-либо объекта	В целом может дать оценку эстетической ценности какого-либо объекта, однако не всегда самостоятельно и осознанно. Иногда испытывает затруднения	Способен самостоятельно дать полную, развернутую аргументированную оценку эстетической ценности какого-либо объекта
Эстетическое суждение	Не может высказать свое отношение к эстетической значимости предмета, оценить ее	Не всегда способен самостоятельно сформулировать свое отношение к эстетической значимости предмета, независимо оценить ее. Прибегает к помощи педагога или авторитетных для него людей (родителей, товарищей)	Способен самостоятельно сформулировать и ясно выразить свое отношение к эстетической значимости предмета, независимо оценить ее, доказывать и отстаивать свою позицию
Эстетическое чувство	Обладает слабо развитой способностью эмоционально реагировать на эстетические объекты и явления. Слабо проявляет интерес к произведениям искусства	В целом достаточно эмоционально реагирует на эстетические объекты и явления. Не всегда способен самостоятельно воспринимать произведения искусства, чаще требуется предварительная подготовка под руководством педагога	Обладает высокой эмоциональной отзывчивостью, готовностью к эмоциональному эстетическому переживанию
Эстетический вкус	Не способен воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве	Не всегда способен воспринимать и оценивать эстетические объекты. Не всегда может отличить прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве	Способен дифференцированно воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве

Протокол диагностических изменений показателей эстетической воспитанности

ФИО	Эстетическая потребность		Эстетическая ценность		Эстетический идеал		Эстетическая оценка		Эстетическое суждение		Эстетическое чувство		Эстетический вкус		Уровень		Общая оценка педагогов		Общая оценка родителей		Общая оценка уровня эстетической воспитанности	
	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.

Примечание:

н.г. — начало года;

к.г. — конец года.

Елизавета Игоревна Шулёва – доцент кафедры педагогического мастерства Магнитогорского педагогического университета.



Издательство «Баласс»

выпустило

новую серию пособий для дополнительного образования

«Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

Новый курс поможет

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

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

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

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

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

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

Социокультурные условия и особенности умственного развития детей младшего школьного возраста

М.В. Малхасян

Социокультурные характеристики образовательной среды (конкретные условия проживания, инфраструктура: село, районный центр, малый город, большой город; образование родителей, различия в их представлениях о целях школьного образования и культурных нормах; возможности использования информационных сетей и т.п.) являются одним из важнейших факторов развития ребенка, оказывающим влияние в том числе и на характер умственных возможностей учащихся.

Особый интерес в этом плане представляют учащиеся начальной школы, так как на этом этапе развития ребенок впервые приступает к целенаправленному учению. Для предупреждения проблем, которые могут возникнуть в связи с этим, важно знать, какими приемами и навыками умственной деятельности (умением обобщать, классифицировать, действовать в уме, осознавать способы решения разных классов задач и т. п.) владеют младшие школьники.

О важности этой стороны психического развития ребенка, осваивающего учебную деятельность, писали еще в 1930-е годы П.П. Блонский и Л.С. Выготский. В частности, П.П. Блонский подчеркивал, что школа, обучая детей, неизбежно должна считаться со степенью развития их мышления.

В работах научной психологической школы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, наиболее активно проводившихся в 60–70-е годы XX века, акцентировалось внимание на недостаточном количестве исследований, в которых глубоко и всесторонне была бы изучена взаимосвязь и взаимообуслов-

ленность обучения и психического развития ребенка. При этом отмечалось, что именно такие работы являются мощным резервом повышения эффективности учебно-воспитательной работы в школе, а следовательно, и решения в значительной степени проблемы нормализации учебной нагрузки школьников, способствующей благоприятному формированию их личности [1].

В 1980–90-х годах в России продолжались активные исследования особенностей психического развития детей в условиях школьного обучения. Среди этих работ немалое место занимало изучение закономерностей умственного развития детей на разных ступенях школьного образования [3], в частности, отмечалось, что несформированность у отдельных учащихся необходимого уровня психического развития отражается не только на успеваемости ребенка, но и на его отношении к учебе, к школе в целом, на эмоциональном самочувствии, на характере взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, на особенностях общей и учебной нагрузки.

Многочисленные работы отечественных ученых показали, что специальная организация учебного процесса существенно влияет на все стороны умственного развития ребенка, активизируя формирование рациональных приемов познавательной деятельности, ее творческих компонентов, способов теоретического обобщения и т.д.

Интересные в этом плане данные были получены нами в ходе исследования особенностей умственного развития детей младшего школьного возраста, обучающихся в разных образовательных средах. Предметом изучения стали дети, которые заканчивают обучение в начальной школе, так как на этом этапе уже заметно, какие умственные возможности есть у ребенка при переходе в следующее звено образования.

Результаты анализа показали, что общее интеллектуальное развитие

учащихся 3-х классов соответствует норме. Средний суммарный балл выполнения интеллектуальных тестов составляет 60,2 при региональной норме от 46,62 до 87,45. При этом учащиеся школ большого города показали средний суммарный балл 73,9, школ районного центра – 59 баллов, сельских школ – 50 баллов.

Неравномерность результатов, показанных учащимися различных территорий, в большей степени определяется качеством образовательного процесса, различной информационной средой и в меньшей – генетической предрасположенностью учащихся усваивать образовательную информацию, различной способностью к развитию.

В соответствии с региональным нормативом получено следующее распределение учащихся 3-х классов по уровням выполнения интеллектуальных тестов (данные указаны в процентах):

Таблица 1

Уровни интеллектуального развития учащихся	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
Высокий уровень развития	14	4	10	10
Нормальный и близкий к нему уровни	75	67	58	56
Низкий уровень развития	21	29	32	34

Полученные данные позволили выделить некоторые нежелательные тенденции интеллектуального развития учащихся:

- в обычных классах учащиеся с низким уровнем интеллектуального развития за частую составляют группу более 18%;
- в сельских школах есть классы, в которых полностью отсутствует группа детей с высоким уровнем интеллектуального развития.

При выполнении заданий учащимися в отдельных субтестах были получены следующие результаты:

Таблица 2

Название субтестов	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село	Норма (в баллах)
1. «Инструкции»	5,9	5,1	5,8	4,8	(4.76 – 10.56)
2. «Арифметический»	5,5	4,7	4,4	4,0	(3.33 – 7.22)
3. «Предложения»	6,0	5,0	5,6	4,6	(4.15 – 8.42)
4. «Различия»	15,8	13,1	12,5	10,0	(8.63 – 24.33)
5. «Числовые ряды»	7,0	6,2	5,9	4,9	(4.2 – 10.81)
6. «Аналогии»	14,8	12,3	11,1	10,4	(8.04 – 20.58)
7. «Символы»	18,2	14,7	14,9	10,0	(12.6 – 21.09)

Анализ выполнения отдельных заданий интеллектуальных тестов показал, что в целом наиболее успешно выпускники 3–4-х классов выполнили задания, связанные с применением простых арифметических операций.

Математические задачи на сложение и вычитание учащиеся выполняют точно и быстро, на умножение и деление – медленнее и не так верно, что связано с заучиванием таблицы умножения с использованием не свойственной учащимся репрезентативной системы восприятия информации. Задачи с простыми схемами выполняют 80% учащихся, задачи со сложными схемами – только 15%.

Задания на установление сходства и различия между понятиями выполняют без ошибок до 35 % учащихся, что является благоприятным показателем сформированности у них одной из базовых мыслительных операций. Задания на умение устанавливать различные логические связи между понятиями выполняют до 45% детей.

На переключение внимания и работоспособность дети выполняют задания на 35–45%; на дополнение предложений выполняют около 35% заданий, что является нормой для учащихся 3-х классов. В целом только 35% выпускников характеризуются достаточным для их возраста развитием индуктивного мышления (сформированностью умения выносить суждения, переходя от частного факта к общей закономерности). Дети хорошо справляются с заданиями на дополнение простых предложений пропущенными словами, особенно если пропущенными являются самостоятельные части речи. Ошибки чаще возникают при дополнении пропущенных понятий в сложных предложениях, особенно если они имеют вероятностный характер или если пропущенными являются служебные части речи.

Наименее успешно третьеклассники справились с заданиями на самостоятельное выполнение инструкций, требующими от учащихся не только самостоятельности, но и гибкости мышления, повышенного внимания, его устойчивости (в целом предложенные задания в пределах нормы выполняют лишь 25%, а в некоторых классах число учащихся, не справившихся с данными заданиями, достигает 80%). Этот факт является достаточно тревожным, так как недостаточная сформированность умения самостоятельно работать с книгой (а у некоторых учащихся – полное отсутствие данного умения) обязательно отразится на освоении практически любого школьного предмета в 5-м классе. Мышление таких детей в большей степени инертно, характеризуется шаблонностью, трудностью переключения с одних действий на другие; оно скорее репродуктивно, чем продуктивно, т.е. отличается в большей степени подражательностью и в меньшей степени самостоятельностью при решении каких-либо проблем. Следует отметить, что именно продуктивное мышление составляет основу обучаемости в среднем и старшем звене.

Интересны и результаты оценки (процент выполнения заданий) сформированности у учащихся учебных навыков и понятий в ходе изучения учебных предметов:

Таблица 3

Учебные предметы и виды заданий	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
Математика (в целом)	33	25	24	24,6
1. Выполнение задач с простыми схемами	79,8	75	69	66
2. Выполнение задач со сложными схемами	14,2	8,8	9	9
3. Числовые ряды на сложение, вычитание	43,6	25,9	29,6	25,9
4. Числовые ряды на умножение, деление	19,5	10	13	8
Русский язык (в целом)	28,7	44	21	22
1. Предложения с главными членами	85,1	88	78	67
2. Предложения с второстепенными членами	21,2	20	14,6	11,8
3. Предложения со сложными схемами	17,9	17,8	13	11

При выполнении заданий на установление логических связей между понятиями наиболее отработанными в учебных курсах являются такие логические связи, как функциональные отношения и порядок следования; несколько хуже отработаны связи «род – вид», «часть – целое»; наименее отработаны «противоположности», «рядоположность» (см. табл. 4, данные указаны в процентах).

Обобщая, можно сказать, что объективные данные, полученные в психологических исследованиях, создают необходимую базу для эффективной

Таблица 4

Виды логических связей, развитие у учащихся	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
Функциональные отношения	54,4	33	36	41
Противоположности	14,1	7	6	7
Род-вид	71,4	65	54	55
Часть-целое	39,7	34	30	31
Причина-следствие	40	25	21	22
Порядок следования	57,9	60	43	49
Осведомленность	14,7	23	11	13
Задания с абстрактными понятиями	22,5	17	17	15
Задания с конкретными понятиями	62,7	59	49	43
Простая инструкция	65,5	65	58	57
Сложная инструкция	14,2	21	11	13

профилактики психологического здоровья детей [4]. В настоящее время такая возможность обеспечивается внедрением в практику программы «Профилактика психологического здоровья личности в условиях образовательного пространства». Целью данной программы является создание профессиональных условий, обеспечивающих психологическую безопасность, полноценное развитие и благополучие личности в образовательном пространстве. Важнейшим элементом этой программы является постоянно действующий мониторинг образовательной среды, позволяющий получать объективные данные о важнейших характеристиках психического развития ребенка в условиях конкретного образовательного учреждения. В частности, данные мониторинга предоставляют информацию об интеллектуальных характеристиках, без достаточ-

ного развития которых невозможно полноценное формирование личности в целом.

Разработанные на основании данных мониторинга и внедренные в образование психопрофилактические программы способны существенно повлиять на процесс психического развития ребенка. В частности, внедрение специальных программ, предупреждающих неблагополучие в умственном развитии детей младшего школьного возраста, обеспечивает заметный рост числа детей с высокими показателями интеллектуального развития к окончанию начальной школы (с 9,5% до начала внедрения программы до 13,6% через два года после ее внедрения) [2].

Литература

1. Возрастные возможности младших школьников/Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М., 1966.
2. Илюхина Н. В. Психолого-педагогическое обеспечение образовательной среды в малом городе // Прикладная психология. 2002. № 4.
3. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет/Под ред. И.В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М., 1988.
4. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. – М., 2003.
5. Слободчиков В.И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья//Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. – М., 1999.
6. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения//Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. С. 187–188.

Марина Васильевна Малхасян – преподаватель кафедры психологии Московского института открытого образования.

**Развитие слухового восприятия
и внимания, слухоречевой памяти,
фонематического слуха детей
и коррекция их недостатков
(Статья 3)**

О.А. Степанова

Одним из обязательных условий «беспроблемного» вхождения детей в процесс школьного обучения и успешного освоения ими навыков чтения и письма служит определенный (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов. К моменту поступления в первый класс у ребенка должны быть сформированы направленность внимания на звуковую сторону речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка. Различение звуков на слух и в собственном произношении – довольно сложная работа, которая заключается в выделении существенных признаков речевого звука и отвлечении от посторонних, несущественных для его различения признаков. Такая способность формируется на протяжении всего дошкольного детства.

Среди основных причин, вызывающих недоразвитие фонематического восприятия, исследователи называют нарушения в деятельности коры головного мозга вследствие травм (в том числе родовых) или воспалительных заболеваний, перенесенных в раннем детстве. Микронарушения в деятельности отдельных зон мозга могут передаваться и по наследству, что вызывает у детей трудности при овладении грамотой на фоне достаточно благополучного общего развития. Недостаточность фонематических процессов может быть вызвана также отсутствием опыта специальной деятельности по наблюдению и выделению фонематических явлений, что обусловлено недостаточным вниманием к этому аспекту

развития детей со стороны близких взрослых – родителей и педагогов ДОУ.

Недостатки фонематического восприятия могут сочетаться с нарушениями звукопроизношения. Выявленные учителем у ребенка признаки фонетико-фонематического недоразвития речи требуют обязательной консультации и, вполне возможно, коррекционно-речевой помощи со стороны логопеда, так как между процессами звукопроизношения и фонемообразования существует тесная взаимосвязь: правильное артикулирование звуков уточняет восприятие и стабилизирует воспроизведение услышанной речи. Дефекты же произношения дезорганизуют процесс фонемообразования, что, в свою очередь, затрудняет звукобуквенный анализ и во многих случаях делает его неверным.

Вот почему необходимо проводить нацеленную **работу по совершенствованию фонематического восприятия детей**, используя специальные задания, построенные на невербальном и вербальном материале. Порядок включения таких заданий может быть представлен как совокупность следующих друг за другом этапов:

I этап – совершенствование слухового восприятия, чувства ритма, слухоречевой памяти;

II этап – развитие фонематического восприятия и формирование четких фонематических представлений;

III этап – формирование навыков звукослового анализа и синтеза.

На первом этапе детям могут быть предложены такие **типовые задания**:

1. После прослушивания предложите детям выделить и назвать неречевые звуки (например, бытовые шумы, звуки улицы, школы, звучание музыкальных инструментов и др.).

Ну-ка прислушайся!

Один из игроков заходит за ширму и производит какой-либо звук: бросает предметы на пол, ударяет по ним рукой или молоточком, трет один предмет о другой и т.д. Остальные игроки

должны определить, с помощью каких предметов он произвел звук. Если предмет указан правильно, игрок выходит из-за ширмы и на виду у всех производит тот же звук, а отгадавший становится ведущим.

Чем играем?

Для игры потребуется набор предметов, способных издавать разные звуки: колокольчик, бубен, метроном, погремушка, свисток, деревянные и металлические ложки и др.

Игра проводится на поляне или игровой площадке. Для первой игры используется набор самых простых звуков, хорошо знакомых детям. При последующем проведении игры необходимо добавлять звучание новых предметов, причем с каждым из звуков, издаваемых ими, детей следует предварительно познакомить.

Из числа играющих выбирают водящего, который становится спиной к игрокам на расстоянии 2–3 метров. Несколько игроков (3–4) по сигналу ведущего подходят к нему поближе и со словами «Чем играем?» начинают производить звуки. Водящий должен определить, какими предметами издаются звуки. Если он угадал верно, то может перейти в группу играющих, а игроки выбирают нового водящего. Если же нет, то он продолжает водить до тех пор, пока не даст верный ответ.

Слухачи

Детям предлагается прислушаться и назвать звуки, которые «живут» толь-

ко в классной комнате, затем переключить внимание на звуки, «живущие» внутри школы (исключая класс), затем – на звуки, доносящиеся с пришкольного участка, со стороны дороги и т.д. По окончании цепочки переключения слухового внимания педагог обсуждает все услышанные звуки с детьми.

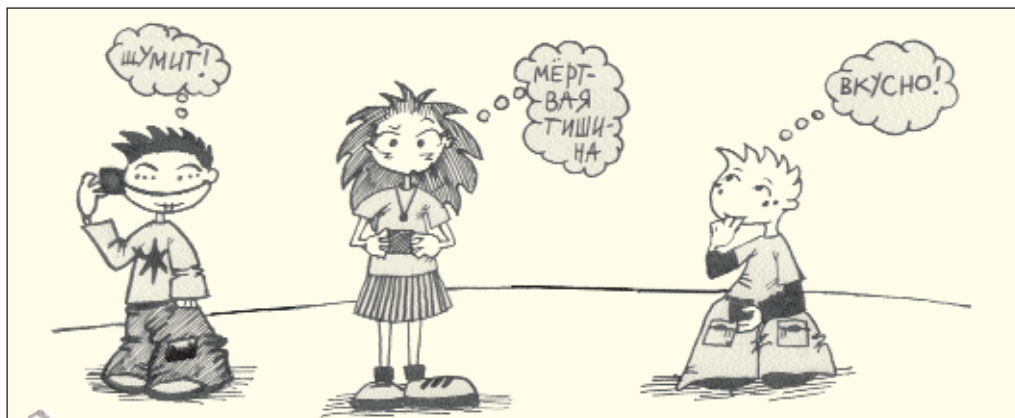
Где будильник?

Все дети, кроме водящего, выходят из комнаты. Водящий прячет большой, громко тикающий будильник. Дети возвращаются и ищут будильник. Если кто-то нашел его, то шепчет на ухо ведущему, где будильник, и молча садится на пол. Ребенок, который остался стоять последним, платит фант.

Шумящие коробочки

10–12 коробочек от «киндер-сюрпризов», наполненные разными сыпучими, гремющими, стучащими и шуршащими материалами (например, горохом, гречневой крупой, речным песком, фасолью, мелкими камешками и др.), помогут организовать увлекательную игру, в которой ее участники должны найти среди всех коробочек две одинаково звучащие. Главный принцип заполнения коробочек – материал в парных коробочках должен быть не только идентичным, но и примерно одинаковым по весу и количеству, только тогда они будут звучать одинаково.

2. Чередовать характер или темп движений или изменять направление движений, ориентируясь на усиление –



ослабление громкости звучания сигнала или смену его темповых характеристик (барабан, бубен, хлопки, музыкальная запись и др.).

Быстро – медленно

Под громкие, редкие удары в бубен дети идут, подражая медведю, – медленно, на внешней стороне стопы; под тихие, частые удары – бегут на цыпочках, словно мышки.

Тихо – громко

Пока ведущий тихо хлопает в ладоши, дети спокойным шагом ходят по комнате (классу), когда раздаются громкие хлопки – стоят, замерев, на месте. Игрок, допустивший ошибку, платит фант.

Шаг – бег – стоп!

Перед началом игры ведущий – взрослый, играющий на музыкальном инструменте, – и дети договариваются о характере движений, которые они будут выполнять под музыку: под маршевую – бодро шагать, под плясовую – бежать на носочках, пауза же в музыке требует остановки движения и полной неподвижности. Игроки, нарушившие эту договоренность, на некоторое время выбывают из игры.

3. Прослушать серию звуков и определить их число; прослушать, запомнить и как можно точнее воспроизвести ритмический рисунок посредством отхлопывания, отстукивания или зарисовывания.

Сосчитай удары

Ведущий предлагает детям закрыть глаза и сосчитать (про себя), сколько ударов в бубен они услышат. Открыв глаза, необходимо найти и показать карточку с соответствующей цифрой (или выложить на столе столько фишек, сколько ударов было слышно).

Молоточки

Ведущий предлагает детям по очереди отстучивать «молоточком» (карандашом) тот или иной ритмиче-

ский рисунок. За каждый правильно повторенный ритм игрок может получить поощрительную фишку. Выигрывает тот, кто справится с игровым заданием лучше остальных, набрав наибольшее количество фишек.

Ритмические рисунки

Перед началом игры ведущий объясняет детям, как можно с помощью знаков записывать тот или иной ритмический рисунок. Например, длинными и короткими вертикальными палочками можно обозначать громкость и количество звуковых сигналов (хлопков, ударов в бубен и др.), а горизонтальными палочками – паузы между сериями сигналов.

Игровое задание – прослушать предлагаемые взрослым ритмические рисунки и зарисовать их.

Обратное задание – воспроизвести (отхлопать, отстучать) ритмический рисунок по образцу.

На следующем, **втором этапе** содержание развивающе-коррекционных заданий усложняется и в работу включаются речевые звуки, с которыми детям предлагается совершить следующие действия:

1. Различать голоса близких детей и взрослых, распознавать по интонации и содержанию реплики ее автора; выделять в воспринятой на слух информации логические неточности.

Кто сказал комплимент?

В этой игре принимают участие 6–8 детей. Из них выбирается водящий, который поворачивается к игрокам спиной и закрывает глаза. Участники игры вперемешку (по очереди) говорят ему комплименты, например: «Саша, ты очень умный», «Ты самый аккуратный», «У тебя красивые волосы» и т.п. Водящий должен по голосу узнать, кто это сказал. После 3–4 угадываний водящий меняется. Так продолжается до тех пор, пока все игроки не побывают в роли водящего. Обязательное условие этого круга – не искажать звучание своего голоса.

Во втором круге игры правило изменяется – теперь каждый, кто говорит комплимент, хотя бы чуть-чуть должен изменить свой голос. Введение такого правила значительно усложняет задачу водящему и заставляет игроков, помимо прочего, проявить максимум изобретательности, выдумки, артистизма.

Угадай, кто?

Ведущий произносит соответствующим тоном ту или иную фразу и просит игроков отгадать, кто так говорит:

- Московское время 10 часов 5 минут.
- Налить Вам еще чаю?
- Открой рот и скажи «а-а-а»!
- 1, 2, 3 – тебе водить!
- Мороженое – сливочное, клубничное, шоколадное!
- Днем ожидается облачная погода, без осадков, по области – туман.
- Осторожно, двери закрываются! Следующая станция – «Таганская».
- Внимание! Прибытие поезда «Москва – Санкт-Петербург» ожидается в 18 часов – и т.д.

Так бывает или нет?

В игре принимает участие вся группа детей. Их задача – внимательно слушать стихотворение, а если в нем прозвучит какая-либо неточность (или то, чего на самом деле не бывает), они должны хлопнуть в ладоши.

Умный удод метлою удил,
Удочкой улицу мёл крокодил.
Утка усатая мышку поймала,
Кошка с утятами в речку ныряла.
Что-то, наверное, было не так,
Что же напутал поэт наш, чудак?

И. Семенова

Теплая весна сейчас,
Виноград созрел у нас.
Конь рогатый на лугу
Летом прыгает в снегу.
Поздней осенью медведь
Любит в речке посидеть.
А зимой среди ветвей
«Га-га-га» – пел соловей.
Быстро дайте мне ответ –
Это правда или нет?

К. Чуковский

Собака садится играть на гармошке,
Ныряют в аквариум рыжие кошки,
Носки начинают вязать канарейки,
Цветы малыши поливают из лейки,
Старик на окошке лежит, загорает,
А внучка и бабушка в куклы играют,
А рыбы читают веселые книжки,
Отняв потихонечку их у мальчишки...

З. Александрова

Правильно – неправильно

Игровое задание – заметить смысловые неточности в звучащих предложениях и, услышав их, подать знак (поднять руку, хлопнуть в ладоши и



др.). Сначала роль ведущего выполняет взрослый, а потом дети могут придумывать свои предложения.

– По утрам я сначала надеваю куртку, а потом – рубашку.

– Утром я сначала чищу зубы, а потом сажусь завтракать.

– Ночью я часто хожу гулять в лес.

– Вечером я плотно завтракаю и иду гулять и т.д.

2. Запомнить и воспроизвести без ошибок ряд звуков, слогов, слов, начиная с двух-трех элементов и постепенно доводя их число до шести-семи.

Снежно-звуковой ком

Так же, как снежинки образуют снежный ком, можно «слепить» ком из звуков и назвать его снежно-звуковым. Сначала договоритесь с детьми, из каких звуков, например только гласных, или только согласных, или любых, вы будете «лепить» ваш ком. Затем первый игрок называет какой-либо звук. Второй игрок повторяет его и добавляет свой звук. Третий игрок повторяет два первых звука и называет свой – третий по счету и т.д.

Выигрывает тот, кому удастся «слепить» самый большой ком, т.е. правильно воспроизвести наиболее длинную цепочку звуков.

Слоговые цепочки

Ведущий, начиная игру, произносит первый слог, например МА. Следующий игрок повторяет этот слог и добавляет свой слог, начинающийся на тот же звук (МА – МО). Очередной участник повторяет два предыдущих слога и добавляет свой (МА – МО – МИ) и т.д. Выигрывает тот, кто правильно повторит самую длинную слоговую цепочку.

Можно предложить детям придумывать цепочки как с прямыми, так и с обратными слогами или со стечением согласных звуков. Повторять их можно, сохраняя не только согласные, но и гласные звуки (ПА – МА – НА – РА...; ОК – ОТ – ОР – ОШ...).

Друг за другом повторяй!

В эту игру можно играть как с одним ребенком, так и с несколькими детьми. Первый играющий называет любое слово, второй его повторяет и добавляет к нему какое-либо свое. Третий игрок повторяет два первых слова и добавляет к нему свое и т.д. Тот, кто ошибается, выбывает из игры.

Придумываем предложение

Так же, как и в предыдущих играх, дети постепенно наращивают количество требующих точного повторения слов, но с одним условием – слова должны быть связаны между собой по смыслу, например:

– Синий...

– Синий автобус...

– Синий автобус едет...

– Синий автобус едет по...

– Синий автобус едет по улице...

– Синий автобус едет по улице, которая... и т.д.

3. Подобрать сходные по звучанию слова.

Продолжи стихи

Педагог предлагает детям закончить стихотворные строчки, подобрав слова с опорой на их смысл и звучание, например:

«Му» и «Му» –
одно лишь слово
говорит всегда... корова*.

День погас, и солнцу: – Прочь!
Приказала быстро... ночь.

То правое, то левое
Она понежит ушко.
Всегда такая мягкая
Белая... подушка.

Будет щедрый урожай,
Вкусный будет... каравай.
Он сродни
Речному раку,
Он готов
Идти в атаку,

* Здесь и далее – стихи В. Нестеренко из книги «Ладощка» (Краснодар, 1991).

Повторяя:
«Я не слаб».
Как зовут задиру?... Краб.

Много платьев,
Много хруста.
Как зовут ее?... Капуста.

Всегда летит под облака –
Он легкий и отважный.
Известно всем наверняка,
Что это... змей бумажный.

У папаши и сынишки
Фраки, белые манишки.
Два серьезных господина
Антарктических... пингвина.

Подует ветер с юга –
Стихает сразу... вьюга.

Отгадай-ка, кто проворно
Ищет крошки, ищет зерна?
Говори же, не робей,
Это – храбрый... воробей.

Для желторотых крошек
Весь день носил он мошек,
Заботливый отец!
Зовут его... скворец.

С последним сугробом
Простилась зима,
И первой траве
Улыбнулась... весна.

Земля лучами так согрета,
Что босиком гуляет... лето.

Желтый цвет
Для елок и для сосен
Не подходит! –
Жалуется... осень.

Белые шапки
Надели дома,
Холодно им –
Наступила... зима.

Рифмы

Задача участников этой игры – придумать как можно больше слов, рифмующихся со словом, задан-

ным ведущим. Победителями в игре могут выйти и те, кто придумает самое большое количество слов-рифм, и те, кто найдет самые редкие, оригинальные рифмы.

4. Воспроизвести ряд гласных звуков; угадать гласный звук по беззвучной артикуляции и назвать его.

Солисты

Педагог вводит детей в игровую ситуацию: «В каждом хоре есть солисты – певцы, которые могут правильно, красиво исполнить песню. Каждый из вас может попробовать себя в роли солиста. Для этого следует как можно точнее и правильнее повторить за мной разные песенки-распевки».

«Песенки-распевки» представляют собой все усложняющиеся ряды гласных звуков:

ОА – АУ – ИА – УИ;
ИАО – АИО – УАИ – УОИ;
ИАОУ – УОАИ – АОИУ – ИАУО – ОИАУ;

ИАОУЭ – ОЭИАУ – УОАИЭ – ЭИОАУ – АУОАИЭ и др.

Лучший солист может быть награжден памятным знаком, сувениром.

В другом варианте игре ситуация меняется: «Вот беда, один из солистов нашего хора потерял голос! Он должен петь, но не может. Давайте все же попытаемся догадаться, какие песенки должны были прозвучать в его исполнении».

Педагог предлагает детям по беззвучной артикуляции отгадать и по очереди громко повторить «песенки-распевки» – ряд гласных звуков из 2–5 элементов.

(Продолжение следует)

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

Рисунки Кристины Звездинской

Творчество – основа педагогической деятельности

Л.В. Атаева

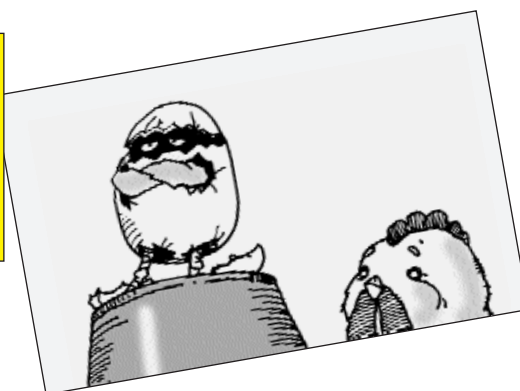
Развитие в последнее время гуманистической педагогики предполагает не только подход к каждому человеку как к личности, но и реализацию личностью своих внутренних способностей. Это значит, что необходимо наличие не столько знаний и умений, полученных от науки, сколько способности по-новому решать уже известные задачи и проявлять творческий подход к делу.

В психолого-педагогическом определении творчество есть деятельность, способствующая созиданию, открытию чего-либо, ранее неизвестного для данного субъекта.

Творчество – это исследование. Человек исследует, а это значит, что он наблюдает и познает окружающий мир. В основе творчества лежит система творческого воспитания, которая обусловлена двумя основными принципами: индивидуальной заинтересованностью и социальной значимостью.

И.Я. Лернером выделены следующие черты творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; умение видеть альтернативу решения; умение комбинировать ранее известные способы решения проблемы в новый способ; умение создавать оригинальные способы решения при наличии уже известных.

Недостаток творческих способностей серьезно подрывает эффективность труда педагогических работников. Каждый педагог потенциально владеет творческими способностями, нужно только найти их в себе, преодолеть психологические препятствия, которые ограничивают их



развитие, овладеть методами творческой деятельности. Рассмотрим основные параметры творческой личности (см. таблицу на с. 23).

Что же препятствует творческому подходу к педагогической деятельности? Из большого количества факторов, отдаляющих нас от творчества, можно выделить человеческую лень, установившиеся привычки, избыточную напряженность, ослабленную целенаправленность, недостаточную возможность, избыточную серьезность, несовершенную методологию.

Человеческая лень. Под ленью мы понимаем стремление человека отказаться от преодоления трудностей, устойчивое нежелание осуществлять волевые усилия.

Ф. Тейлор замечает: «Работа с прохладцей происходит по двум причинам: во-первых, от природного инстинкта и склонности людей к безделью, которая может быть названа естественным стремлением прохладяться, во-вторых, от более сложных мыслей и размышлений, обусловленных общественными отношениями...» [4].

Действительно, творчество требует усилий и времени. Чтобы посвятить себя творчеству, необходимо усилить самодисциплину и преодолеть рутину.

Антиподом лени является деятельность, творчество. Концептуальная схема творческой жизнедеятельности обслуживается такими понятиями: потребности – мотивы – цели – ограничения – проблема – методы разрешения проблемы – результат – критерии оценки – характеристика результатов.

Установившиеся привычки. И. Кант считал, что «привычку никогда нельзя признать доброй, даже привычку к красивым поступкам. Красивое благодаря ей перестает быть добропорядочностью». У каждого из нас складываются стереотипы в работе и мышлении, которые могут стать врагами творчества. Свои установившиеся привычки необходимо время от времени «инвентаризировать». Полезно почаще задавать себе вопрос: «Почему это именно так, а не иначе?».

Избыточная напряженность. В работе нас нередко посещает чувство неуверенности и смущения. Отсутствие уверенности в своих успехах порождает гипертрофированное чувство напряжения. Оно проявляется как в физических ощущениях (скованность, сдержанность), так и на эмоциональном уровне. Происходит это оттого, что педагог пытается защитить себя от угрозы, природа которой им не осознана. Педагоги, которые находятся в напряженном состоянии, пытаются придерживаться традиционных методик, которые раньше обес-

печивали им успех, в результате чего их сила и энергия используются не полностью.

Ослабленная целенаправленность. Творческие действия основываются на стремлении к новым изменениям, которое может быть сформировано как по внутренним мотивам, так и под влиянием внешних причин. Для того чтобы заняться творчеством, педагог должен ощущать потребность в изменениях, осознавая недостатки своей предыдущей деятельности.

Недостаточные возможности. Практически все виды и формы творчества нуждаются в той или иной поддержке. Ее недостаточность сказывается в неполной информации о педагогических технологиях, отсутствии необходимых литературных источников, «живого» общения с учеными, невозможности проведения педагогического эксперимента. В таких случаях необходима уверенность в себе, так как умелое использование времени, сил, ресурсов, организация поддержки играют существенную роль в творческом процессе.

Характеристика педагогов по уровню творческого потенциала

С низким потенциалом	С высоким потенциалом
Дисциплинированные, методически послушные.	Думают нестандартно, к решению подходят инвариантно.
С готовностью решают поставленные перед ними проблемы, но не ищут их.	Сами находят проблемы и пути их решения, ищут новые.
Решают проблемы известными и уже апробированными способами.	Смело используют различные методы.
Пунктуальны при выполнении рутинной работы, мелких операций.	Рутинную работу выполняют без желания, быстро перепоручают ее кому-либо другому.
Пользуются доверием коллектива только при стандартных условиях.	Стремятся к лидерству.
Возражают против сложившихся норм только при условии поддержки.	Критически подходят к существующим нормам.
Подвержены сомнениям.	Не склонны к сомнениям.
Бурно реагируют на критику.	Когда разрабатывают идеи, не заручаются поддержкой руководства.
Меняют свое мнение.	Отстаивают свое мнение.

Избыточная серьезность. Для выражения самого себя в творчестве иногда необходимо «поиграть» с идеями, так как искомые решения порой находятся среди самых эксцентричных и самых немыслимых предложений. Радость от возникновения новой идеи вдохновляет, а слишком серьезный отзыв способен лишить педагога сил.

Несовершенная методология. Отсутствие эффективного подхода к разрешению проблем ослабляет творческие усилия педагога. Творческая работа требует новаторского, нетрадиционного мышления.

Творчески работающие педагоги относятся к «самоактуализованным личностям» (по определению А. Маслоу). Они владеют уникальными качествами личности. Эти педагоги воспринимают все таким, как оно есть; они способны воспринимать самих себя со своими преимуществами и недостатками и умеют превращать свои недостатки в преимущества. Это – люди дела. В общении они устанавливают глубокие человеческие отношения и не боятся открывать перед другими людьми свои чувства.

Эти педагоги – умелые оценщики (эксперты) ситуаций. Умеют выявлять в людях фальшь, неискренность, отличаются повышенной чувствительностью к людям.

Такие педагоги способны искренне наслаждаться жизнью. На все ее проявления они реагируют индивидуально, в то время как обычные – стереотипно.

Они готовы продолжать учиться. Так как самореализованные (самоактуализированные) педагоги уверены в себе и понимают собственную ценность, их не пугает перспектива показаться «неумными». Им намного интереснее понять что-то новое или получить нужную информацию, чем поддержать репутацию осведомленного человека.

Абсолютное большинство ученых-педагогов, а также философов сходятся во мнении, что творчество – это непознанный по генезису и

структуре феномен. Существуют две полярные мысли по поводу сути педагогического творчества, а именно: педагогическое творчество – это имплицитная способность, «подарок судьбы». Творчество – процесс, которым алгоритмически можно овладеть, нарабатывая опыт.

Если следовать последней позиции, то творчество в педагогической работе можно спланировать согласно советам В. А. Кан-Калика [2, с. 81]. Для этого нужно:

- четкое осознание конечной цели воспитательно-образовательного взаимодействия (ожидаемый результат);
- определение ситуативной цели запланированного взаимодействия;
- соотношение запланированных взаимодействий с психолого-педагогической теорией;
- конкретизация запланированного взаимодействия по отношению к собственным педагогическим взглядам;
- учет индивидуально-неповторимых особенностей данной ситуации (возрастных, социально-психологических, индивидуально-типологических и т.д.);
- определение соответствия избранного приема собственной педагогической индивидуальности;
- достоверный прогноз близких и отдаленных по времени результатов взаимодействия;
- поиск оптимальных путей осуществления запланированного взаимодействия.

Для выявления творческих возможностей педагогов можно провести следующее анкетирование:

1. Существуют ли педагогические проблемы, которые Вас постоянно тревожат, или Вы работаете в рамках действующих инструкций?

2. Есть ли у Вас педагогические идеи (из литературы, из собственного опыта, из опыта коллег), которые Вы готовы положить в основу своей деятельности?

3. Есть ли у Вас потребность систематически продумывать собственные педагогические идеи?

Литература

4. Если Ваши идеи не воспринимаются администрацией образовательного учреждения (отделом образования), готовы ли Вы их защищать или же перейдете на способы деятельности, предложенные администрацией?

5. Считаете ли Вы, что Ваши педагогические идеи получают развитие?

6. Получаете ли Вы удовлетворение от самопропаганды своих идей?

Таким образом, система творческого подхода к профессии должна строиться на свободе творчества педагогов, которая усиливает продуктивность труда, вызывает положительные эмоции, помогает с большей изобретательностью преодолевать трудности. Поэтому, рассматривая процесс творчества, следует обращать внимание на формирование творческого климата среди педагогов, сам творческий процесс и определение творческой личности.

1. Богоявленская Д.Б. Творческая работа – просто устойчивое словосочетание // Педагогика. 1998. № 3. С. 36-43.

2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.

3. Пономарев Я.А. Психология творчества и учебный процесс // Гуманизация образования. 1994. № 1. С. 34.

4. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента. – М.: Контроллинг, 1991.

Лариса Витальевна Атаева – старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 7», г. Бийск, Алтайский край.

**Авторским коллективом Образовательной системы
«Школа 2100»**

подготовлена комплексная

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

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

Программа опубликована в книге **«Образовательная система "Школа 2100".
Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа, основная
и старшая школа»**. – М.: Баласс, 2004.

В рамках Программы
в издательстве «Баласс» **вышли** следующие **пособия**:

1. М.В. Корепанова, Е.В. Харламова «Это я». Пособие для старших дошкольников к курсу «Познаю себя» (тетрадь) и методические рекомендации для педагогов.

2. Наглядные пособия (карточки) к занятиям по окружающему миру и развитию речи в ДОУ (составители: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова).

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

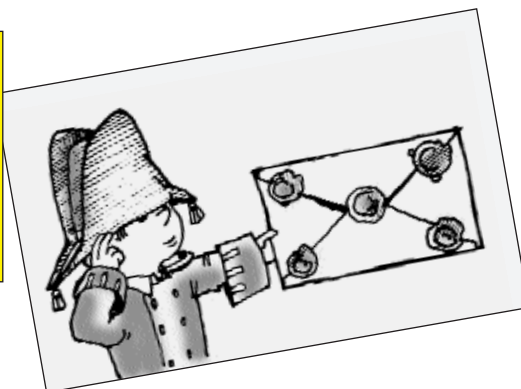
Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

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

Личность учителя и нравственное воспитание на уроках литературы

С.Г. Капорцева



Тема нравственного воспитания на уроках литературы настолько не нова, что как-то неловко пытаться в очередной раз об этом высказываться. Вместе с тем, от того, что много раз произнесешь слово «халва», во рту не станет сладко; от того, что педагоги тысячу раз высказывались о нравственном потенциале уроков литературы, ученики не стали «нравственнее».

К сожалению, мы должны признать, что нравственность наших учеников сегодня, как и нравственность всего общества, сомнительна. Последние десять лет телевидение, кино, пресса с успехом разрушают в душах детей то «разумное, доброе» и, как нам казалось, «вечное», что мы, учителя литературы, сеяли.

Двадцать лет назад, работая в школе первый год, я была потрясена одним случаем. Шел урок литературы в 5-м классе. Читали шолоховского «Нахаленка». И вот когда мы прочитали о въехавшей во двор телеге с телом отца и так поразившей Нахаленку мухе, сидящей на открытом, немигающем, мертвом глазу, двенадцать детей из тринадцати (школа была сельской, малокомплектной) заплакали. А один засмеялся. Совершенно убитая, я вернулась домой. То, что все плакали, было нормально, но почему один – засмеялся?! Но самое важное в этой истории – ее горькое продолжение. Восемь лет спустя эта история повторилась с точностью до наоборот: из четырнадцати детей заплакал один. А тринадцать засмеялись.

Может быть, и нельзя из частного случая делать широких выводов и обобщений, но для меня эта история стала «мониторингом», который провела сама жизнь. Пожалуй, именно тогда я подумала о том, что от

учителя в этой ситуации зависит все. Что только его глубочайшая, искренняя взволнованность, сопереживание, боль душевная могут затронуть души учеников, вывести их из «спячки». А я все-таки верю, хочу верить, что это «спячка» души. Пока еще не смерть.

И еще одна история оказалась для меня очень важной в понимании роли личности учителя литературы. Однажды случилось мне прийти на работу больной, с температурой и головной болью. Надо было как-то продержаться до конца дня, и я уговаривала себя, что не буду волноваться, «скакать и махать руками». Начался урок в 8-м классе. По программе – «Капитанская дочка» А.С. Пушкина. Я села за стол, твердо решив, что буду спокойно сидеть и задавать вопросы. Потому что моей «сверхзадачей» на данном уроке было не умереть прямо в классе. И вот я задала вопрос, ученица начала на него отвечать. Отвечая правильно по сути, она совершенно бесстрастно говорила о том, как Маша стояла на крепостном валу вместе с матерью, как к их ногам показилась переброшенная через стену голова Юлая... В классе было тихо, ничего не выражающими глазами ученики смотрели кто куда, чаще в окно. И тут я не выдержала и вскочила. «Подожди, Таня, – сказала я. – Вот она – Маша. Совсем молоденькая девушка, чуть старше вас. Она живет в отдаленной крепости, в доме родителей, которые ее любят и оберегают. Она вообще никогда не видела ни крови, ни смерти. И вдруг к ногам ее катится голова. Человеческая...» Глаза детей уже не были пустыми... Кто-то хмурился, кто-то кусал

губы... Поднялась первая рука, кто-то прямо с места пытался высказать свои мысли, выразить свои чувства. Помню, что в конце урока мы были взбудоражены, говорили наперебой... и очень удивились звонку, который так некстати прервал нашу беседу. Справедливости ради должна сказать, что температура моя после урока сильно повысилась, но я чувствовала себя... нет, не просто удовлетворенной, я чувствовала себя счастливой. Я поняла, что побережь себя в этой профессии не удастся, но приняла это и больше не пыталась себя «экономить».

Однако было бы заблуждением считать, что такая самоотдача учителя – жертва. Отнюдь! Сколько чудесных моментов всплывает в моей памяти! Я помню, как была поражена удивительно точным выражением семиклассницы, когда она, размышляя о состоянии Тараса Бульбы после гибели Остапа и смерти Андрия, когда он навел ужас на всю Польшу, топя ее в крови, сказала: «У Тараса была... сила слабости». Этот оксюморон так свеж и точен, что остается только удивляться талантности наших детей (которой мы можем никогда и не обнаружить, если не будем волноваться сами и не увлечем этим волнением их).

Интересно, что именно дети объясняли мне, о чем «Песня о вещем Олеге». Честно говоря, мне все казалось таким понятным в этой истории: «от судьбы не уйдешь». Грустно, величественно, однозначно. Конечно, мы говорили о характерах кудесника и Олега, размышляли о причине смерти коня (тоска, отсутствие настоящего дела, так сказать, золотая клетка). И все-таки у меня как будто открылись глаза, когда ребенок, шестиклассник, сказал: «Это стихотворение о предательстве! Да, о предательстве. Олег коня предал. Если бы он его не предал, может быть, судьба бы отступилась. Как Снежная королева». При всей наивности высказывания эти слова – будто воздуха глоток.

Ведь мы, взрослые, смирились: рок, судьба, кудесник на челе увидел...

А может быть, судьба бы отсут-

ствовала? Как Снежная королева? Ведь «устаи младенца глаголет истина».

Любовь к своему предмету, заинтересованность в изучаемой теме, по моему глубокому убеждению, сыграть нельзя. Рискую показаться банальной, но детей обмануть невозможно, сквозь любое актерское мастерство учителя рано или поздно они разглядят фальшь. И тогда все преподнесенные учителем истины будут подвергнуты сомнению, и уроки нравственности превратятся в уроки лицемерия, а не исключено, что и цинизма.

Отсутствие учительской взволнованности, искреннего интереса к проведению, к обсуждаемой проблеме не удастся скрыть за использованием наглядности, технических средств обучения. Недаром психологи говорят о том, что в преподавании литературы технические средства обучения должны применяться достаточно осторожно, использование их должно быть оправдано. Можно прослушать одно и то же стихотворение в исполнении разных мастеров художественного слова с целью сравнить варианты (прием, подробно описанный в методической литературе). Но заменить живое исполнение учителя прослушиванием записи самого талантливого мастера было бы ошибкой. Не всегда достижению эмоциональной напряженности способствует использование иллюстраций или прослушивание музыкальных произведений. Если учитель не сумел увлечь детей, «заразить» своим восхищением, учащиеся могут потерять интерес к теме, пока будет звучать «скучная и непонятная» классическая музыка. При изучении стихотворения Пушкина «Зимнее утро» можно прослушать, например, пьесу Чайковского «У камелька», веря в то, что это усилит эмоциональное восприятие стихов учениками. А можно просто спросить: «Ребята, а вам когда-нибудь доводилось бывать зимой в деревне?» Если такие найдутся, то возникает разговор о чистом, без налета сажи снеге, о дыме, который пахнет дровами, о печках, в которых пляшет

живой огонь, и сполохи его играют на потолке, завораживая и нас, современных людей, так же, как тех, кто жил во времена Пушкина. И вот уже такими родными, теплыми становятся строки «Вся комната янтарным блеском озарена... веселым треском трещит затопленная печь...». Теперь можно послушать и Чайковского, ведь в воображении ребят возникли картины, которые помогут им с интересом слушать музыку. Стихотворение понравилось детям, вызвало у них теплые чувства, все с удовольствием работали над составлением партитуры текста, пытаясь вложить в свое исполнение пережитые эмоции. А дальше положено было задать на дом выучить стихотворение наизусть. Но я решила пойти на риск, задав выучить стихотворение по желанию и пообещав, что найду возможность выслушать каждого, кто захочет представить свой личный вариант исполнения. Надежды мои оправдались полностью: ребята выучили стихотворение, и я сдержала слово, выслушав их после уроков, причем мои исполнители иногда просили возможность перечитать, если находили свою интонацию или логическое ударение неверными.

Может показаться, что это работа скучная, даже нудная. Это было бы так, если бы я принуждала детей. Но ребята занимаются ею с удовольствием! Возникший на уроках интерес к работе над исполнением текста вызывает у учащихся желание попробовать свои силы, совершенствовать умения. В моей практике нередки случаи, когда ученик, хорошо прочитавший стихотворение и получивший за него заслуженную похвалу, подходит ко мне на перемене и просит разрешения прочитать мне еще раз, потому что остался чем-то недоволен в своем исполнении. Конечно, все это отнимает у меня много личного времени, но я люблю эту работу и вижу в ней большую пользу. Никогда мы не слушаем на уроке двадцать пять раз одно стихотворение, потому что самые прекрасные стихи, четыре-пять раз прослушанные, уже не восприни-

маются, а в двадцатый раз – уже вызывают отвращение. И тогда будет погублено все, чего мы достигли при обсуждении, и остается та самая хорошо всем известная «оскомина», которую у взрослых людей, как правило, вызывают произведения из школьной программы.

Я очень боюсь штампов, патетики, пафоса. Базаровская фраза «Об одном прошу тебя, друг мой Аркадий Николаевич, не говори красиво!» заставила меня смутиться, когда мне было 16 лет. Тогда мы с подругами очень любили пространные умные разговоры, старались блеснуть новым словом, повитием выразить мысль. Видимо, интуитивно я чувствовала, что отсутствие жизненного опыта, глубокого чувства не скроешь за возвышенными фразами, и начинала ощущать отвращение к «цветистой» речи. Работая в школе, общаясь с детьми, я убедилась в том, что не обязательно о высоком говорить высокими словами. Видимо, в официальной ситуации такие слова будут уместны, но учитель литературы может себе позволить быть человеком, который говорит о том, что чувствует, простым человеческим языком.

В прошлом году накануне 9 мая, как всегда, шли по телевизору уже показывавшие нам известные фильмы о Великой Отечественной войне. Каждый год я думаю, что больше смотреть их не буду. И каждый год смотрю. Так произошло и на этот раз. Я снова обмирала от горя, пыталась понять, как люди могли выдержать весь этот ужас, и, конечно, плакала. А на следующий день в 11-м классе (я работала с этими детьми уже седьмой год) я прервала себя на какой-то фразе по теме урока и сказала: «Не могу, я сегодня такая расстроенная. Насмотрелась вчера фильмов, урвела вся. Сколько раз смотрю – столько плачу». Девчонки сразу закивали, одна сказала: «Я всегда плачу, когда мальчик кричит: "Папка, я знал, что ты меня найдешь!"». Речь пошла о рассказе Шолохова «Судьба человека», о романе «Они сражались за Родину» и повестях «Пойти и не вернуться» Быкова, «Убиты под Москвой» Воробьева. Спонтанно

возникший, этот разговор казался совсем не уроком, можно было просто беседовать с друзьями... и с учителем, как с другом. А по сути, состоялся урок внеклассного чтения по произведениям о Великой Отечественной войне.

Подчеркну, что я не планирую подобных ходов заранее, готовясь к уроку. Конечно, у меня есть план, домашняя заготовка, но я стараюсь не повторять уже известных, удачных комбинаций.

Каждый новый год несет что-то свое, и каждый новый класс чем-то отличается от предыдущего. То, что было удачей два года назад, сегодня может не сработать. Поэтому за планировать, организовать «задушевные беседы» трудно. Но нужно делать выводы из неудач, которые, конечно, случаются. Так, в прошлом учебном году мы с пятиклассниками читали и обсуждали сказку Андерсена «Соловей». Казалось, вся проделанная работа соответствовала требованиям, состоялась беседа об «искусстве подлинном и фальшивом» (как сказано в программе). Словом, все, вроде бы, правильно... и как-то скучно, без живого интереса к теме. А «знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, не становятся активным достоянием человека. Они остаются мертвым грузом, не пригодным к применению, т.е. к тому, во имя чего их стоит приобретать» [2]. Поэтому в новом учебном году я постаралась сделать обсуждение сказки более прочувствованным. Когда мы, выполняя задание учебника, сравнивали живого соловья и искусственного, еще не сделав вывода из этого сравнения, я вдруг сказала детям: «Знаете, ребята, я в детстве считала, что дятел большой». И показала руками полуметрового дятла. «А увидела в первый раз настоящего дятла уже взрослая. Он оказался маленьким, с ладошку. Я так огорчилась. И вдруг этим летом, гуляя в нашем лесочке около поселка, я увидела такого огромного дятла, прямо с утку домашнюю. Я домой чуть не бегом бежала, хотелось скорее мужу сообщить». Дети оживились, за-

улыбались. Сразу поднялись руки желающих рассказать свои истории. Особенно мне понравились слова одной девочки: «Мы с мамой и младшим братиком один раз были дома, и вдруг брат посмотрел в окно и закричал: "Смотрите, яблоки!". Оказалось, что на дерево села стая снегирей». И вот на таком эмоциональном фоне я вернулась к изучаемой сказке: «А как вы думаете, какая птица лучше?» Конечно, дети сказали, что настоящая, но теперь это было их убеждение. Продолжив разговор о живом, настоящем, подлинном искусстве, я сама была удивлена примерами детей. Может быть, не всегда речь шла о произведениях искусства, важно для меня было даже не это, а то, что в детях есть любовь к чему-то исконному, русскому, которую они, как Наташа Ростова, не знают когда и как впитали. Спросив, какое здание в нашем городе ребятам нравится больше всего, я ожидала услышать: «Нерюнгрибанк», но вызванный мною ученик вдруг сказал: «Знаете, в парке есть кафе "Теремок". Оно из бревен. Они такие шершавые, теплые». В такие минуты я думаю: «Ради этого стоит работать». Ребята с удовольствием говорили об изделиях из бересты, которые сейчас появились в магазинах. Зеркальце в оправе из бересты есть и в моем портфеле. Его рассмотрели и потрогали, убедились, что береста действительно теплая. Все дружно согласилось, насколько настоящее, живое лучше, красивее, благороднее блескучих «под золото», «под серебро», «под старину» изделий, претендующих на то, чтобы считаться едва ли не произведениями искусства. В заключение дети сами и без труда сделали вывод о том, что сказка «Соловей» – об искусстве и природе, об «искусстве подлинном и фальшивом». Но был у этого урока еще один итог: первый раз за месяц нашего знакомства и совместной работы дети облепили мой стол и продолжали о чем-то рассказывать. А потом, всё еще не в состоянии оторваться, проводили до учительской. Ведь малознакомая пока

детям строгая учительница, оказывает-ся, бежала домой, чтобы рассказать про большого дятла. А еще она любит пить молоко из старой глиняной кружки!..

Мы будем идти вместе день за днем, год за годом; семь лет мы будем читать, говорить, делиться мыслями и чувствами. Все больше они будут узнавать обо мне, а я – о них. Они совсем другие, чем те, которые, уже взрослые, ушли из школы в прошлом году. Но и я другая. Новые встречи, книги, события что-то изменили во мне, чем-то обогатили. Значит, будут возникать новые мысли и чувства при изучении все тех же произведений школьной программы, и вновь у меня будет радостно замечать в груди от того, что мы еще будем изучать «Ночь перед Рождеством», «Капитанскую дочку», «Преступление и наказание», «Мастера и Маргариту».

Мой подход к преподаванию литературы, конечно, не оригинален. Достаточно вспомнить о Евгении Павловиче Ильине, который, по его собственным словам, «в пору, когда о гуманизме, демократии, гласности лишь мечтали... отважился дать ученику те же права, какие отвоевал себе; на свою страницу в книге, свою тему сочинения, свое отношение к проблеме, свою манеру изложения, свой способ мышления... и в итоге – право быть и во всем оставаться собой» [6, с. 6].

Конечно, в условиях советской школы такой подход был новаторским и требовал от учителя большого личного мужества. Сегодня школа, казалось бы, освободилась от догм, учитель имеет право выбирать программы, технологии, концепции преподавания... Этого 20 лет назад даже представить себе было невозможно. Но именно сегодня с особенной остротой встал вопрос: чему и как учить? Есть концепции, предлагающие изучать литературное произведение как произведение искусства, т.е. получать от него эстетическое наслаждение и только. Разумеется, литературное произведение и есть произведение искусства, и действительно спо-

собно доставить огромное эстетическое наслаждение совершенством формы, филигранностью исполнения. Но отказаться от той роли литературы, о которой говорил еще В.Г. Белинский: «Литература учит быть человеком»... Уже упомянутый мною Е.П. Ильин пишет: «В этом смысле русская классика по самой сути своей учительна, т.е. моралистична, и преподавать ее как-то иначе – это своими руками воздвигать барьер между классом и классикой... И в этом смысле не только каждый русский писатель, но и учитель литературы чувствовал и продолжает чувствовать в себе некое миссионерское начало...» [6, с. 21]. Об этом «миссионерском начале» мне бы хотелось сказать еще.

Так получилось, что около десяти лет назад я едва не рассталась со школой. Из-за переезда на другое место жительства я сменила и место работы. В прежней школе я проработала несколько лет, дети любили меня и мои уроки, мы уже «сработались», «сроднились». И вот, придя в другую школу, я хотела продолжить то, что уже работала. Мне казалось, что моя открытость, искренность будут поняты и оценены учениками сразу, не хотелось тратить время и силы на «притирание», «привыкание», ученические проверки учителя. В пятом классе все стало складываться нормально, а в седьмом ничего не получалось. Я была для них странной, непривычной, моя откровенность не находила никакого отклика. Сегодня я думаю, что она, наверное, воспринималась как откровенничанье, попытка залезть в душу. А того, чтобы душу передо мной раскрыли, чтобы меня в нее пустили, я еще ничем не заслужила. Но тогда я этого не поняла. Мне было больно, обидно, я была в отчаянии. Нескладывающиеся отношения с классом, а главное, мое непонимание причин собственного поражения завели меня в тупик. Я решила, что должна уйти, и написала заявление об увольнении. И вот в период духовного кризиса (иначе не могу оценить свое тогдашнее

состояние) судьба свела меня с человеком, далеким от педагогики, но открывшим мне истину о миссионерстве профессии учителя литературы. Я помню то, что он сказал, дословно: «Вы избранные. Вы цепь, которая сдерживает мир от безумия. И каждый – звено этой цепи. И если кто-то уходит – цепь рвется, и безумие наступает».

Может быть, кому-то эти слова покажутся странными или даже нелепыми... Но я смело могу сказать, что меня они спасли и как учителя, и как человека. «Мы – избранные, – повторяла я себе. – Мы – цепь». Было в этом что-то величественное и мученическое. Вспоминались просветители, народники и – почему-то – декабристы. Словом, меня охватила гордость за профессию и счастье – от принадлежности к ней. Я забрала свое заявление и начала все сначала, с «притирания», «привыкания», заслуживания доверия, т.е. того, через что хотела перескочить. Только в следующем учебном году ставший восьмым класс принял меня, девятый – уже любил, доверял и ценил мою искренность. Оказалось, что пропустить какие-то этапы в становлении отношений с классом нельзя, штурмовщины человеческие отношения не терпят.

И вот кто-то предлагает учителю литературы отказаться от этого миссионерского начала, стать лишь «путеводителем в мир прекрасного». Не грозит ли это тем, что «цепь, сдерживающая мир от безумия» разорвется? Кто сегодня, кроме учителей литературы, говорит с детьми о порядочности, доброте, милосердии, чувстве собственного достоинства? Еще в восьмидесятые годы существовало прекрасное подростковое кино: «Не болит голова у дятла», «Вам и не снилось», «Чучело». Как нас тогда шокировала детская жестокость в сцене сожжения чучела... А сегодня наши дети могут увидеть по телевизору сцену сожжения не чучела, а самого человека. И шока уже ни у кого нет. Характерно, что излюбленным героем и зарубежного, и отечественного кинематографа становится герой-мститель. Конечно, для мести у него

бывает причина, но в центре истории – сама месть, неотвратимая, не ведающая о прощении. Какое уж там «ударил по одной щеке – подставь другую».... И действует на экране машина убийства с обаятельной физиономией Бодрова, например. Примиряя со злом, приучая к злу, делая его обаятельным и нестрашным. Кто же напомним детям библейскую истину, кто хотя бы попытается остановить безумие?! А ведь мы порой даже не догадываемся, насколько изувечено мировоззрение наших детей. Совсем недавно я с ужасом это осознала.

Я прочитала десятиклассникам рассказ А. Костюка «Трое на обочине», опубликованный в журнале «Мы». Человек посадил к себе в машину попутчиков-подростков, а они вознамерились ее у него отнять. Примечательно, что машину он угнал, но, оказавшись в роли «задетого», «мстителя», чувствовал себя правым, как говорится, «по определению». А потому, изловчившись, выпрыгнул из машины, предоставив ей разбиться вместе с находившимися в ней подростками. Увидев взрыв, он испытал «чувство глубокого удовлетворения». Меня эта история ужаснула, как ужасают появляющиеся в газетах заметки о том, что где-то взорвался на самодельном взрывном устройстве бомж, попытавшийся залезть в чей-то сарай, что в огуречные грядки на дачах кладут кося, чтобы незадачливым вора отхватило пальцы и – неповадно было. Оказывается, наши ученики в подавляющем большинстве так и считают. Тщетны были мои попытки объяснить, что этот человек, угонщик кстати, не дал своим обидчикам даже шанса, что жизнь человеческая не должна становиться разменной монетой, когда речь идет о захвате собственности... Ребята горячо доказывали мне правоту героя, с сомнением смотрели на мое огорченное лицо: «Хороший, мол, вы человек, но чего-то не понимаете...». К сожалению, переубедить их мне не удалось. Но я не останавливаюсь на этом, я попробую в другой ситуации, на другом материале вернуться к этой теме. Что

будет, если и учителя литературы оставят попытку объяснить детям, «что такое хорошо и что такое плохо»? Где еще могут они получить уроки милосердия? Ведь, по мнению Е.Н. Ильина, «о милосердии не нужно говорить, его нужно воспитывать – тончайшими, молитвенными процессами. Выбатывать навык соучастия, сопереживания, когда помочь ближнему, понимая и принимая его, станет насущнейшей потребностью души» [6, с. 230].

И вот эти «тончайшие, молитвенные процессы» совершаются на уроке литературы только тогда, когда учитель собою, своими эмоциями, своей душой «оживит» изучаемое произведение и, обладая большим жизненным опытом и «развитостью чувств», поможет учащимся не просто понять поднимаемые автором проблемы, но прочувствовать их. А при изучении многих произведений это вообще единственно возможный путь! Как иначе можно изучать стихотворение А. Яшина «Спешите делать добрые дела» или рассказы А. Платонова «Корова», «Юшка»?

Лучший урок по стихотворению Яшина у меня состоялся года три назад. Так совпало, что накануне мне приснился очень тяжелый сон о том, что я поехала в отпуск к родителям, и оказалось, что мама моя за то время, что я была в дороге, умерла. Я страшно плакала во сне и кричала кому-то: «Как же так! Я ведь ей не сказала, что я ее люблю». С этой мыслью я и проснулась. Было очень радостно, что на самом деле мама жива, и очень тревожно от того, что еще несколько месяцев ждать до лета, когда я смогу увидеть ее и сказать, что я ее люблю. Понятно, что, будучи в таком состоянии на урок, где речь должна была вестись о непреходящей горечи человека, не успевшего при жизни близких сделать для них то, что было нужно, я не могла не рассказать ребятам о своем сне, своих чувствах и мыслях по этому поводу. Я, конечно, давила слезами, терли глаза и мои дети. В конце урока я сказала: «Знаете, ребята, ваши родители еще молодые, вам кажется, что они будут

всегда. Вроде бы ничего страшного, если нагрубил маме, обидел ее невниманием. Потом можно помириться, попросить прощения. Но мы не знаем, что будет с нами даже через час и наступит ли это "потом". Никому не хочется думать о самом страшном... и все же надо спешить делать добрые дела». По тому, в каком состоянии дети уходили с урока, я видела, что мы не просто «прошли» очередную тему по литературе.

Интересно, что на следующий день ко мне подошел мальчик из этого класса и признался: «Я вчера еле дождался, когда уроки закончатся. Я утром с мамой поссорился, а потом боялся, что с ней что-нибудь случится, и я ее не увижу больше. Я домой бегом бежал».

Я думаю, это именно тот итог урока, который должен быть. Конечно, реакция ребенка была очень простой, как бы «сиюминутной», слишком конкретной что ли. Но, во-первых, давно известно, что легче любить все человечество, чем одного человека, и не важнее ли поэтому учить любить именно этого человека? А во-вторых, пережитый страх за маму уже не забудется, он станет новым опытом духовной жизни ребенка, а значит, новым шагом на пути «воспитания милосердия». Примечательно, что через два года, в 8-м классе, при изучении рассказа К. Паустовского «Телеграмма» ребята сами вспомнили стихотворение Яшина, потому что мысль о том, что «потом может быть поздно», была близка и понятна им. Мы будем об этом говорить и в 10-м классе, изучая роман И.С. Тургенева «Отцы и дети».

Конечно, все мы знаем, что это роман о либералах и демократах, и будем старательно объяснять это нашим ученикам. Но действительно ли так важно, чтобы ученики в начале XXI века понимали, кого Тургенев подразумевает под «отцами» и кого под «детьми»? И действительно ли это роман только о либералах и демократах? Ведь, замечу, и сам Тургенев негодовал по поводу приписываемого его произведениям смысла. А вот разговор об отношениях собственно детей и отцов бывает очень интересным. Ребятам, как правило, по-

нятно состояние Базарова, которого утомляет любовь родителей. Многим, и мне самой, конечно, знакомо это родительское: «Я тебе мешать не буду» и поминутное отвлечение тебя от дел. В том возрасте, в котором находится Базаров, это раздражает, и при всей любви к родителям кажется, что они тебя только отвлекают, мешают тебе быть самостоятельным и взрослым. Именно эта сторона отношений отцов и детей по собственному опыту известна десятиклассникам. Я даю ребятам высказаться, я не спорю с ними, потому что чувствовала то же самое, когда мне было 16 лет. Я говорю им о своем прочтении романа, о том, как мне тоже хотелось быть независимой, жить своей жизнью. Я уехала из дома сначала учиться, потом работать. Летом мчалась в Москву или Ленинград, Минск или Вильнюс, потому что везде было интересно, все хотелось увидеть. Домой же заезжала скорее потому, что «надо». И было все там так знакомо и скучно. Но прошли годы, и как-то пропала «охота к перемене мест», а вот желание вернуться домой, к родителям, пройти по улочкам своего маленького провинциального городка становится все сильнее. А дома мои составившиеся родители все так же говорят: «Мы мешать тебе не будем» и все время отвлекают, то уточняя, борща ли ты хочешь или котлетку, то спрашивая, не мешает ли тебе телевизор, то закрывая в твоей комнате форточку, потому что из нее вроде бы «тянет». И оказывается, что все это тебе так дорого и так нужно, и так хочется, чтобы они были с тобой долго, твои мама и папа. И так страшно, что придет день, когда ничего этого больше не будет...

Мои ученики сидели серьезные и притихшие, боль моей души отозвалась в их душах, вызвав знакомые им еще мысли и чувства. И никому уже не хотелось продолжать разговор о том, что родители его не понимают, а расстояние между «отцами» и «детьми» уже не казалось таким огромным.

Иногда я думаю, что, в сущности, мы ведем с ребятами один боль-

шой разговор, который начинается в 5-м классе и заканчивается в 11-м. О чем он? Да конечно, о вечных человеческих ценностях: о любви и доброте, о том, что «мы в ответе за тех, кого приручили» и что «все живое страдает одним и тем же страданием». О порядочности и подлости, о верности долгу и предательстве, о добре и зле. Мне хочется воспитать в ребятах чуткость, способность если не принять, то хотя бы понять иной взгляд на мир, иной образ жизни. Я не люблю жестких оценок, «ярлыков», сама стремлюсь понять мотивы неблизких мне поступков и учу этому детей. Поэтому мои ребята умеют внимательно читать текст, имеют свою точку зрения и могут ее достаточно аргументированно отстаивать. Утверждаю это так смело потому, что мое мнение разделяют и коллеги из других школ, побывавшие на открытых уроках «О доброте истинной и мнимой» по рассказу Л. Андреева «Кусака», «Стихотворения русских поэтов XIX века о родной природе», «У счастья нет завтрашнего дня» по рассказу И. Тургенева «Ася», «Опыты драматических изучений» по «Маленьким трагедиям» А.С. Пушкина.

Последний из перечисленных уроков состоялся в 7-м классе. Текст был предварительно прочитан, класс заранее поделен на четыре группы с учетом преобладания у детей словесно-логического или образного мышления, каждая из групп получила свое задание. И все-таки центром урока, как всегда, стал эмоциональный, живой разговор, когда ребята высказывали свою точку зрения, спорили друг с другом, пытались отстаивать свое мнение, подтверждая его строками текста. Признаюсь, иногда ответы детей на заданные мною вопросы были для меня неожиданными, заставляли задуматься, вели не совсем к тем выводам, к которым я планировала прийти в конце урока. Но, безусловно, радовало то, что в классе не было равнодушных, что очень взрослый разговор о совести, чести, достоинстве, зависти, вероломстве вызвал такое волнение у ребят.

Во время обсуждения урока учителя с восхищением говорили о человечности, доброте, порядочности «моих» детей. И были крайне удивлены, когда я рассказала, какими те же дети были в начале 5-го класса. Тогда не только я, но все работавшие с этим классом учителя поражались черствости и агрессивности ребят. Уроки литературы были для меня мукой: о чем бы ни шла речь (гибель Пети Ростова, картины Бородинской битвы, смерть Муму), все вызывало смех в классе, циничные комментарии. Порой мне казалось, что я никогда не «достучусь» до этих ребят. Не отчаиваться и не опустить руки, как всегда, помогла мне вера в то, что в каждом человеке есть что-то хорошее, и это хорошее обязательно откликнется на доброту и искренность. Не претендую на единоличную заслугу в перевоспитании ребят, но, надеюсь, что сыграла в нем не последнюю роль.

И все-таки случай, о котором я рассказала, для педагогической практики не совсем типичен. Чаще мы, учителя, имеем возможность оценить результат своей работы сколько-то лет спустя, когда наши ученики уйдут из школы, кем-то станут в жизни. Конечно, ни их успехи, ни их неудачи не являются прямым следствием нашего влияния. И тем не менее... Роль личности учителя в нравственном воспитании учащихся на уроках литературы нельзя оценить в баллах, процентах, диаграммах. Что же дает основания считать, что твои усилия не напрасны? В первую очередь, наверное, признания, которые иногда слышишь от своих бывших учеников. О наиболее тронувших меня скажу немного подробнее.

В 1991 году закончил школу Александр, умный и непростой мальчишка. Мы встретились с ним через несколько лет, и он сказал: «А вы знаете, что вы меня спасли в 10-м классе? Вы тогда сказали, что можно быть не таким, как все». Действительно, был у нас когда-то урок, на котором я со всей горячностью и убежденностью, со ссылкой на собственный опыт говорила

как все, можно не одеваться, как все (не в то, что сейчас «модно», а в соответствии со своим стилем), можно не делать того, что все (не курить, например). И если ты при этом личность, если у тебя есть силы быть иным, тебя будут уважать и будут считаться с твоей «непохожестью». Казалось бы, ничего нового во всем этом нет, скорее даже наоборот... Но так случилось, что шестнадцатилетний юноша не слышал этого ни от кого, не додумался до этого сам. Как он мне признался, в 10-м классе он довольно сильно выпивал и уже несколько раз пробовал таблетки – как «все», с кем он общался. Не знаю, чем объяснить столь сильное впечатление, произведенное на него моими словами, но он перестал пить и употреблять наркотики, хорошо закончил школу, поступил в университет. Думаю, что этот мальчик и был изначально не как все, а, пораженный моими словами, просто позволил себе роскошь быть самим собой. Пусть так, но уменьшает ли это роль влияния учителя?

Другой юноша из этого класса, Женя, пришел ко мне в гости, вернувшись из армии. Было очень трогательно услышать от него: «Я в армии прочитал все, о чем вы нам рассказывали. Поговорите со мной». Он закончил университет, работает юристом, и сегодня мы дружны с его женой и маленькой дочкой.

С Леной мы увиделись через пять лет после окончания школы. К этому времени у нее была семья, ребенок, она заочно училась в институте. Я увидела перед собой счастливого, спокойного, твердо стоящего на ногах человека. А вот в школьные годы ее поведение, ее личная жизнь были... скажем так, слишком легкомысленными. Лена очень обрадовалась нашей встрече и сказала: «Мне так хотелось вас увидеть и сказать вам спасибо. Я даже не знаю, чем бы могла кончить и что бы сегодня со мной было. Но однажды на уроке, когда мы рассуждали о Наташе Ростовской в конце романа, вы так говорили о семье, о любимом человеке, к которому хочется возвращаться после работы, что это такое счастье – бежать

домой и знать, что тебя ждут... Я поняла, что вы говорите о том, что знаете сами, что у вас это есть. И мне тоже так захотелось, чтобы у меня был любимый человек, хорошая семья. Я бросила всех своих мальчиков, перестала ходить гулять. А потом встретила человека, за которого вышла замуж, у нас родилась дочка. Мы женаты четыре года, но я всегда бегу домой и надеюсь, что муж так же спешит навстречу ко мне. Мы очень счастливы».

Совсем недавно приехал на каникулы и пришел ко мне в гости Костя, выпускник 1998 года, ныне курсант Высшей школы милиции. Я спросила его, права ли я, находя такой важной воспитательную сторону урока литературы. Он, не раздумывая, ответил: «Конечно. Я вам могу это доказать на себе. Когда я учился в 5–6-м классах, две девчонки настраивали против меня весь класс, хотели сделать из меня изгой. В 7-м я уже дошел до такого состояния, что готов был их убить. И вот как-то на уроке литературы вы сказали, что никогда нельзя отчаиваться. Я вдруг услышал это как в первый раз, у меня что-то в душе просветлело. Я перестал злиться, перестал реагировать на обидчиков. Им, наверное, скучно стало. И к 9-му классу все как-то сошло на нет. А на выпускном вечере те девчонки подошли и извинились. Вот так ваши слова натолкнули меня на правильное решение, когда я думал, что мне никто не сможет помочь. А потом я прочитал у Фрейда: "В любой жизненной ситуации существует определенный вариант действий, необходимо только найти его". И вы мне в этом помогли».

Еще одним показателем роли личности в нравственном воспитании ребят, думаю, можно считать и то, что кто-то из моих учениц обязательно хочет стать учителем. Учитывая крайне не завидное материальное положение учителей, я никого не уговариваю «пойти по стопам». Но и не отговариваю никогда. Потому что давно убедилась в правоте вывода, который однажды где-то услышала: «Учитель – это не профессия, это диагноз». А когда

ты занимаешься любимым делом, ты счастлив при любом материальном положении. Не знаю, возможно ли изображать любовь к профессии, когда этой любви нет. Но когда она есть, она не только «открывает» тебя самого, но, видимо, заражает учеников, вызывая у них желание попробовать себя на этом поприще.

Конечно, мне бы очень хотелось, чтобы из моих выпускников получились со временем хорошие учителя. И хотя понятие «хороший учитель» включает множество качеств, важнейшими все-таки считаю человеческую порядочность и искренность, когда обо всем, что говоришь и делаешь, воспитывая ребят, можешь сказать словами Владимира Высоцкого: «Ни единою буквой не лгу».

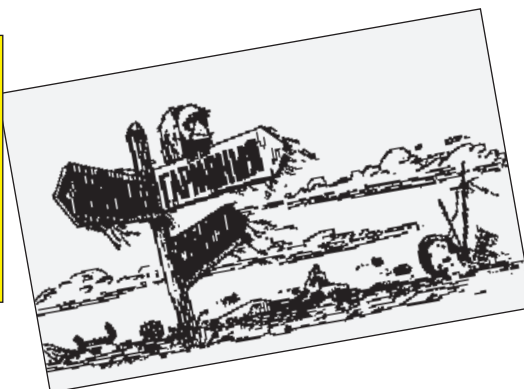
Литература

1. Айзерман Л.С. Дар души и дар глагола. – М.: Педагогика, 1990.
2. Бондаренко С.М. Урок – творчество учителя. – М.: Знание, 1974.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991.
4. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы. – М.: Педагогика, 1988.
5. Иванихин В.В. Почему у Ильина читают все? – М.: Педагогика, 1990.
6. Ильин Е.Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991.
7. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М.: Педагогика, 1988.
8. Крупина Н.Л., Соснина Н.А. Сопричастность времени. – М.: Педагогика, 1992.
9. Линкова И.Я. Час книги. – М.: Книга, 1988.
10. Мурашов А.А. Из тонких линий идеала. – М.: Педагогика, 1990.
11. Преловская И.С. Уроки словесности. – М.: Педагогика, 1981.

Светлана Геннадьевна Капорцева – учитель русского языка и литературы средней школы № 22 г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия).

Национальная культура в школе и профилактика экстремизма

Ю.А. Макаров,
Д.В. Ефимова



Перемены в жизни общества, изменение экономических и идеологических ориентиров оказывают неизбежное влияние на самосознание людей.

Сохранение и обогащение нравственного и социального идеалов тесно связано с историческим и культурным самосознанием народа. Возрождение национального самосознания определяется не желанием и интересами политиков, а теми событиями, которые характеризуют реальную обстановку в обществе.

В системе социализации каждой здоровой этнической культуры заложен механизм воспитания у ее представителей не только уважения к иным культурам, но, в первую очередь, чувства предпочтения родовых этнокультурных ценностей. У многих народов с раннего детства поощряется формирование позитивных установок к ценностям собственной культуры. Это не только элемент этнической культуры, но и основополагающие психологические условия сохранения этнической общности как целого и неповторимого организма. Отношение к себе как к носителю определенных национальных ценностей, представление о «чувствовании» национальных особенностей культуры других народов – гарант стабильности межэтнических отношений.

Если у субъекта не сложилось собственное мнение по проблеме межнационального взаимодействия, отсутствует представление о том, как следует вести себя по отношению к людям другой национальности, нет позитивных примеров межнационального общения, а также понимания необходимости «мирного сосуществова-

ния», то он легко заполняет «образ врага» предлагаемыми кандидатурами в виде целых наций и народов.

Отсутствие внимания к обозначенным проблемам, замалчивание и дезинформация, как видно из реально сложившейся в нашей стране обстановки, не способствует стабильности межэтнических отношений.

В социологической, политологической, психологической, педагогической литературе исследователи подчеркивают важную роль формирования национального самосознания. Этому вопросу в последнее время посвящено много работ, и одной из центральных проблем является проблема методики процесса формирования этой необходимой составляющей структуры личности субъекта. Наше представление о роли национального самосознания в решении межнациональных конфликтов, в развитии личностных свойств каждого отдельного субъекта межнациональных отношений опирается на исследования А.Н. Леонтьева, Г. Лебона, С. Лурье, И. Кона, Г.У. Солдатовой, В.О. Ключевского, Н.А. Бердяева, Л.Н. Гумилева.

Несмотря на различные точки зрения на сам предмет исследования (национальное самосознание), авторы солидарны в том, что некоторые личностные особенности субъектов создают определенные предпосылки для развития негативных проявлений в структуре национального самосознания и межнациональных отношений в целом.

Анализ исследований в области педагогической науки позволил нам сде-

лать вывод о том, что на протяжении всего исторического пути развития нашего общества из числа духовных ценностей народов страны не исчезает **народная педагогика**. Она является неотъемлемой частью той педагогической культуры, которая была выработана тысячелетним опытом самых разных этнических общностей. Как показывает анализ диссертационных исследований в области народной педагогики, особое внимание уделяется изучению педагогического опыта народов Средней Азии, Северного Кавказа, народностей Сибири и Дальнего Востока. Значительно отстает изучение сущности русской народной педагогики, которое ведется преимущественно в хронологических рамках Древней Руси (Б. Александров, Н.Л. Пушкарева, Ю.А. Рудь, П.А. Храпаль).

Прогрессивная общественная мысль доказывает невозможность решения социальных проблем, если игнорируется нравственный идеал, нравственные ценности, заложенные в культуре каждого народа, — истоки культуры общения, экологической культуры, истинной духовности.

Мы предположили, что **существует тесная связь между особенностями национального самосознания субъекта и некоторыми структурными компонентами личности**.

Были исследованы особенности национального самосознания и некоторые личностные характеристики подростков и юношей в возрасте 16–20 лет. Экспериментальными площадками для проведения исследований послужили школа № 57 г. Пензы, а также колледж электронной техники г. Кузнецка. В исследовании участвовало 830 учащихся многих национальностей (большинство — русские, а также татары, мордва, украинцы, евреи и др.).

Вначале изучались особенности национального самосознания, далее выявлялись некоторые индивидуальные свойства личности, присущие субъектам с разным уровнем и качеством развития национального самосознания, проводился анализ воз-

можности коррекции национального самосознания с учетом личностных особенностей субъектов.

Для исследования структурных составляющих самоотношения мы использовали методику С.Р. Пантелеева. Для выявления уровня личностной и реактивной тревожности подростков — методику Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина «Шкала самооценки». Для исследования сбалансированности межличностных отношений была использована методика И.М. Юсупова, направленная на выявление уровня эмпатии (сопереживания). Факторы личностного поведения измерялись с помощью методики Розенцвейга, позволяющей определять поведенческие реакции личности в стрессовых и фрустрирующих ситуациях (т.е. ситуациях, вызывающих психологическую напряженность, переживания, ощущения субъективной непреодолимости барьера). Для изучения личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения мы использовали методику С.Л. Братченко «Направленность личности в общении». Для исследования особенностей национального самосознания мы воспользовались методами, хорошо известными в социологии и психологии («Диагностический тест отношений» Г.У. Кцоевой). Для исследования структурных составляющих национального самосознания была использована методика Ю.А. Макарова «Структура национального самосознания», включающая такие шкалы, как «отношение к окружающему миру», «чувство национальной принадлежности», «национальные предрассудки», «национальное неприятие», «национальная лояльность».

К сожалению, в настоящий момент методик, направленных на исследование особенностей национального самосознания, в арсенале методов отечественных психологов немного, что существенно обедняет и снижает эффективность научных и практических разработок, связанных с решением национальных и межнациональных вопросов.

Для диагностики структуры национального самосознания мы использовали тест «Особенности национального самосознания» (Ю.А. Макаров, 1999), который позволяет сделать выводы о взглядах отдельного испытуемого на некоторые аспекты национальных отношений.

Предлагавшиеся в форме незаконченных предложений вопросы были отобраны в ходе социологического опроса как наиболее актуальные при обсуждении национальных проблем в быту. Цель исследования: определение особенностей восприятия испытуемым национальных проблем. При анализе полученных результатов были использованы следующие шкалы: «общий уровень внимания испытуемых к теме национальных отношений», «отношение к культуре и национальным традициям», «национальное самосознание (осознание своей принадлежности к нации, народу)», «эмоциональное отношение к проблеме национальных отношений».

Изучение особенностей национального самосознания подростков показало, что у них, в большинстве случаев, не существует ярко выраженного осознания актуальности межнациональных проблем. Низкий показатель, вероятно, является еще и следствием отсутствия опыта взаимодействия с представителями других национальных групп. Обсуждение национальной культуры, традиций, принадлежности к нации, национальных отношений выявляет низкий уровень осознания, нежелание видеть в собственном поведении отражения общенациональных характеристик, низкий уровень рефлексии.

По данным, полученным при обработке результатов, были эмпирически выделены три группы подростков:

- 1) с низким уровнем национального самосознания – 45%;
- 2) со средним уровнем национального самосознания – 37,5%;
- 3) с высоким уровнем национального самосознания – 17,5%.

Обнаружена корреляция между

уровнями национального самосознания и конформной направленностью в общении. Низкая осознанность национальных проблем зависит от недостаточного осознания себя, отсутствия критичности, стремления понять другого при отсутствии желания быть понятым другим, стремления способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному благополучию и развитию.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи национального самосознания и самоотношения испытуемых мы сопоставили особенности самоотношения и особенности национального самосознания подростков с помощью вычисления коэффициента корреляции Пирсона.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что особенности восприятия действительности в русском этносе характеризуются наличием определенных стереотипов и национальных предрассудков, сила и направленность которых зависят от таких структурных компонентов личности, как тревожность, внутренняя конфликтность, самоуверенность, манипулятивная направленность.

В целом для группы подростков, имеющих **низкий уровень национального самосознания**, характерно наличие следующих **личностных особенностей**: недостаточность степени осмысления важности мирных и дружеских отношений между нациями, нежелание изменяться по отношению к такой позиции, консерватизм. Общий фон отношений к себе при этом – положительный, полностью принимающий, с оттенком некоторого самодовольства. Низкая тревожность в показателях теста является, вероятно, результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя «в лучшем свете». Низкий уровень тревожности говорит о необходимости повышения чувства ответственности. Проявления эгоцентризма в общении, требования согласия с собственной позицией при игнорировании проблем другого, неуважение к чужой

точке зрения выражаются в авторитарной направленности в общении.

Высокий уровень национального самосознания преобладает у подростков со следующими **личностными характеристиками**: высокая степень осмысления важности мирных и дружеских отношений между нациями, отсутствие агрессии, «нациофобии», неудовлетворенность собой и желание изменений, тяга к соответствию с идеальным представлением о себе, высокий уровень тревожности, ориентация на равноправное общение, коммуникативное сотрудничество, взаимопонимание, стремление к взаимному самовыражению, развитию, выражающееся в диалогической направленности в общении.

В соответствии с полученными результатами нами была разработана **программа коррекции особенностей национального самосознания с учетом личностных характеристик** испытуемых, включающая групповую (социально-психологический тренинг) и индивидуальную работу.

В качестве участников эксперимента (контрольная и экспериментальная группы) были отобраны 30 человек. Отбор проводился по такой характеристике, как тенденция к национализму. Первый этап коррекционной работы осуществлялся в рамках учебно-воспитательного процесса учебного заведения.

В современных образовательных воспитательных учреждениях решение проблемы национального самосознания осуществляется, как правило, с использованием традиционного подхода, не ориентированного на детальное исследование культурных традиций собственного народа, национальных корней, особенностей. Как известно, решение задач национального воспитания в нашем образовании связывается, прежде всего, с темой единства всех народов, наций, важности мирных отношений, стремления к стиранию национальных границ.

Разработанная нами программа развития национального самосознания включала:

1) детальное ориентирование на личностное восприятие культуры и традиций собственного народа;

2) ознакомление с культурой, традициями, жизнью народов других стран;

3) осознание себя как достойного представителя нации, имеющей славное прошлое и будущее.

Коррекционные мероприятия были направлены на изменения в когнитивной, аффективной, поведенческой сферах личности, на те составляющие, которые, как было выявлено в ходе предварительного исследования, оказывают влияние на формирование отношения (позитивного или негативного) к представителям другой этнической группы.

В группе, подвергшейся коррекции, произошли следующие изменения: проявились интерес и положительное отношение к национальной культуре; сгладились особенности восприятия действительности, имеющие в своей основе традиции поколений, основанные на предубеждениях и стереотипах; появилась тенденция к расширению межличностных отношений с людьми других национальных групп; снизилась степень напряжения и уровень озабоченности «защитой прав» собственной нации; повысился уровень осмысления важности мирных и дружеских отношений между нациями.

В контрольной группе достоверных, с точки зрения статистики, отличий обнаружено не было.

Юрий Александрович Макаров – канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского;

Диана Валерьевна Ефимова – аспирант кафедры прикладной психологии Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского.

Формирование исторического мышления учащихся на основе изучения ценностей родной культуры

В.М. Бакулин

Историческое мышление прежде всего предполагает наличие всесторонних знаний об историческом прошлом своей страны, ведь человек без прошлого – это человек без настоящего и без будущего.

Факты свидетельствуют о том, что примерно 20 лет назад школьники намного лучше были знакомы с историей России, чем современные учащиеся.

Для доказательства этого приведем следующие примеры.

В Университете культуры в 2002 г. студентка отвечала на экзаменационный вопрос о Декабрьском вооруженном восстании в Москве в 1905 г. По ее мнению, это было восстание декабристов. Революционеры, как она поведала оторопевшему экзаменатору, вышли на Сенатскую площадь в центре Москвы, устроили царя, и тот отменил крепостное право.

Среднестатистический школьник не столь давнего прошлого легко мог ответить на вопрос, когда и между кем произошла Куликовская битва. Сейчас этот вопрос у многих учащихся вызывает большие затруднения. К сожалению, подобная путаница или даже потеря исторических знаний является не исключением, как раньше, а, скорее, правилом.

Учебники по истории сложны для понимания не то что детей – родителей и даже учителей. Параграф о становлении и признаках абсолютизма в Европе (7-й класс) занимает 9,5 страницы (!) (А. Я Юдовская, П. А. Баранов,

Л. М. Ванюшкина. Новая история. 1500–1800. – М.: Просвещение,

2001). К концу параграфа дети не могут вспомнить, с чего он начинался. О явной усложненности школьного курса истории свидетельствует следующая фраза из методического пособия, понять которую не в состоянии и грамотный человек: «Модернизационный рывок возбуждает локальную цивилизацию, идет пассионарная активность народов, переживающих модернизацию, иногда сопровождаясь терроризмом» (Захарова Е. Н. Примерное планирование изучения курса всеобщей истории в 10–11 классах. – М., 2002. С. 103).

Как всегда, в этой ситуации возникает очень старый, не теряющий актуальности вопрос: «Что делать?».

Планомерно и всесторонне формировать у подрастающего поколения историческое сознание, «возвращать» ему прошлое своей родины, которое у него пытаются отнять.

Конкретных путей формирования исторического мышления у современных школьников, на мой взгляд, существует немало. Одним из таких путей, причем не столько теоретическим, сколько практическим, а значит, эффективным и плодотворным, является формирование у детей **устойчивого интереса к историческим и культурным памятникам и ценностям** своего города, края, региона, страны.

Отличительной чертой работы нашей школы является организация экскурсий по достопримечательностям Москвы, ближнего и дальнего Подмосковья, а также поездки в другие города, связанные с историей России. Мы бываем не только в таких широко известных музеях, усадьбах и монастырях, как Саввино-Сторожевский монастырь, усадьбы Остафьево, Останкино, Кусково и т.п., но и в малоизвестных местах, посещаем практически заброшенные памятники – такие, как усадьба Молоди, целый ряд подмосковных церквей и небольших монастырских общин. Учащиеся имеют возможность оценить роль государства в сохранении нашей истории.

Акцент в своих экскурсиях мы делаем, в первую очередь, на реальной жизни людей минувших эпох. Бывая в усадьбах, мы обращаем внимание на то, как была организована жизнь в то далекое время, как люди отдыхали, как одевались, какую пищу подавали на стол. Очень действенными являются приемы типа: «Вот по этим книгам 300 лет назад дети учились читать» или «250 лет назад в этой карете ездил императрица».

Особенно школьники любят осматривать памятники фортификационного зодчества. На уроках они в теории узнают о крепостных стенах, бойницах, машикулях, стрельницах, герсах, выносных башнях, а выезжая на местность, сами, уже в практической обстановке, рассказывают, как защитники обороняли крепость, наблюдают, в какие отверстия наши предки лили кипящую смолу, а через какие сбрасывали лестницы. У них есть возможность близко подойти к этим оборонительным сооружениям, заглянуть в бойницы и представить себя в роли защитников отечества. Развивают они здесь и свое логическое мышление. Например, учитель ставит вопрос: «Почему угловые башни крепости (или монастырской стены), как правило, в плане круглой формы?». Обойдя стену и подумав, дети приходят к выводу, что это было нужно для увеличения угла обстрела. После таких поездок ученики воспринимают историю более образно и наглядно.

Во время экскурсий мы, учителя, стараемся использовать и межпредметные связи. Например, когда на уроках литературы дети овладевают понятиями «классицизм» и «романтизм», можно на примере ряда подмосковных усадеб продемонстрировать им образцы усадебных парков, устроенных в соответствии с тем или иным стилем. Зная признаки литературных стилей, школьники проецируют их на архитектурные сооружения и расположение парковых объектов.

В конце экскурсии для них не

составляет труда определить, к какому стилю принадлежит усадебный комплекс. Например, после экскурсии по усадьбе Остафьево ребята сразу сказали, что парк в ней – классицистического стиля. А вот усадебный парк в Ершове они отнесли к романтизму, так как там отсутствует четкая заданность аллеи, симметрия, зато в уединенных, укромных уголках парка устроены романтические беседки.

Живой интерес всегда вызывают у детей и памятники религиозного характера. Как правило, дети сами обращают внимание на особенности православного креста, на цвет куполов, архитектурные формы. Исходя из этого, на местности мы еще раз вспоминаем церковную реформу Никона, введение пятикупольных храмов, восьмиконечного креста, связывая это с политическими процессами, происходившими в стране в середине XVII века. наших экскурсантов интересует всё – и внутреннее убранство храмов,



и расположение икон в иконостасе, и изображение святых на иконах. На таких примерах хорошо проводить культурологические уроки и по истории, и по изобразительному искусству, и по мировой художественной культуре.

Кроме образовательных целей, в таких поездках особенно хорошо достигаются воспитательные цели. После посещения церквей, монастырей, общения со священниками дети становятся чище, одухотвореннее, они понимают, что существует другая жизнь, в корне отличная от их современной, что для людей главным может быть служение идее, а не стремление заработать как можно больше денег.

То, что новое поколение совсем не потеряно, говорит поведение детей в церквях. Они там становятся тише, спокойнее, практически каждый стремится поставить свечу – и за здоровье, и за упокой своих родных. С моей точки зрения, это имеет не столько религиозный, сколько общечеловеческий, нравственный характер. Дети стараются помнить своих предков. Раньше, лет 200–300 назад, считалось, что свое родство нужно знать на многие поколения назад. Люди были уверены, что если связь поколений порвется, то наступит катастрофа. Сейчас, к сожалению, другая ситуация. И исправить ее в первую очередь должно семейное воспитание. А мы можем способствовать ему и на уроках, и в экскурсионной деятельности.

Вникая в особенности национальной культуры, изучая их на практике, мы очень рассчитываем на то, что ребенок начнет интересоваться ими, вовлечет в круг своих интересов родителей, расскажет им то, что он сам знает, сагитирует их на новые поездки. От этого ему станет еще интереснее, и он продолжит свою, уже самостоятельную работу. В истории нашей школы было уже несколько таких примеров. Например, ученик тогда еще 8-го класса Максим Орлов, посетив вместе со школой Бородинское поле и подробно изучив на уроках Отечественную войну 1812 г., так

увлекся этой темой, что она стала для него главной до конца школьного обучения. Максим побывал во многих музеях, перечитал огромное количество книг по данной тематике, собирает фигурки солдатиков (русских и французских) и вот уже три года ездит на костюмированные представления на Бородинское поле в первые выходные сентября. И отправляется он туда или с друзьями, или с родителями.

Хочется надеяться, что наша деятельность оставит след в жизни наших учеников. Мне очень приятно, когда кто-нибудь из них говорит: «А мы вчера с родителями проезжали по тому району, где мы с Вами были на экскурсии, и я им рассказывал то, что Вы нам говорили». И когда на выпускном вечере ученики едут по ночной Москве и узнают места, где мы с ними побывали, – это для меня главная награда.

И, в заключение, несколько слов о личности экскурсовода. Детям нужен не просто набор информации, который до них доводится на экскурсии, не просто совокупность фактов, пусть даже очень важных, – исторических, литературных, географических и т.д. Детей нужно еще и любить, и искренне хотеть увлечь их своим рассказом. Не всегда это удается. На последней экскурсии в Изборске мои ученики даже не могли слушать своего экскурсовода, – настолько эта женщина противопоставила себя слушателям. И, естественно, из этой экскурсии они почти ничего не запомнили. Когда я их спрашивал, почему, то они отвечали: «Ну Вы же помните, какой у нас был экскурсовод!». Именно поэтому я стремлюсь проводить экскурсии самостоятельно. Я передаю ученикам свою заинтересованность, а значит, им тоже становится интересно. И, таким образом, углубляются их исторические знания.

В.М. Бакулин – учитель истории НОУ СОШ «Дельта-Прометей», г. Москва.

Роль родителей в этнокультурном образовании учащихся

Л.В. Неретина

Проблемы воспитания детей находятся в центре внимания ученых, педагогических коллективов, широкой общественности. Идут поиски новых подходов к созданию концепции воспитания, системы образования. Важнейшей основой в решении этих проблем является возрождение принципа народности, согласно которому обучение, воспитание и вся система образования строятся с учетом психологии, языка, культуры народа, его традиций, обычаев и национальных особенностей. В то же время сегодня зреет осознание того факта, что богатый опыт воспитания молодого поколения, накопленный народами в течение веков, должен собираться, осмысливаться педагогической наукой, учителями и применяться в практике современной школы.

Изучение особенностей традиционной культуры воспитания особенно важно сейчас, когда семья находится в нестабильных социально-экономических условиях, а ее адекватные защитные механизмы еще не сформированы, что в первую очередь отражается на детях, вызывает у них ожесточение. Как правило, дети приходят в школу, уже имея отрицательный жизненный опыт, неустойчивую психику. В таких условиях на школу ложится решение не только педагогических, но и социальных проблем, решение которых возможно только при совместной работе с родителями.

Исходя из этого педагоги дополнительного образования определили для себя одну из приоритетных задач своей педагогической деятельности – это поиск наиболее эффективных форм работы с родителями учеников.

В течение девяти лет в г. Магнитогорске над проблемой развития

образовательного процесса работают педагоги Русско-славянской гимназии, которая является образовательным комплексом, включающим в себя общеобразовательные школы № 28, 50 и 66, Центр внешкольной работы «Содружество» и Магнитогорский государственный университет.

Коллектив образовательного комплекса выдвигает в качестве ведущей задачи подготовку личности ученика к осмысленной деятельности в сфере духовно-нравственной жизни в современных условиях. С трудом можно себе представить весь объем информации, то множество знаний и навыков, которые должен переработать и освоить ребенок, чтобы ориентироваться в мире – жить в нем. Ребенок вправе рассчитывать на помощь взрослых. Каким образом способствовать развитию ребенка, его самостоятельности, инициативности, его социализации в обществе, воспитанию его нравственных качеств?

На протяжении многих веков мир семьи являлся сильнейшим фактором формирования личности ребенка.

Педагоги Русско-славянской гимназии поставили своей задачей обеспечить взаимодействие с родителями учащихся с целью создания единой воспитательной среды, в которой основой жизни являлись бы наивысшие человеческие ценности.

Педагог не может перевоспитывать родителей и преобразовывать семью – это лежит за пределами его профессиональных полномочий. Но он может действовать наиболее благоприятным условиям личностного становления ребенка путем педагогического влияния на семейное воспитание. Подчеркнем, что объектом профессионального влияния педагога выступает не сама семья и не родители ребенка, а именно семейное воспитание. В этом и заключается взаимодействие педагога и родителей. Составной частью такого взаимодействия является информационное обеспечение родителей сведениями об образовательной концепции гимназии, о целях и задачах личностного развития учащихся, их деятельности на основных учеб-

ных занятиях и на занятиях в творческих лабораториях во второй половине дня. Должна также реализоваться функция педагогического просвещения. Такая информация чрезвычайно влияет на воспитательную семейную среду, вносит осознанность в действия родителей, придает их влиянию на детей целесообразный характер, повышает уровень положительного отношения к данному образовательному учреждению.

Цель совместной деятельности педагогов и родителей заключается в объединении детей, родителей, педагогического коллектива Русско-славянской гимназии в коллектив единомышленников, который решает следующие задачи:

- создание школы художественного образования для всей семьи;
- повышение общего культурного уровня семьи, формирование и укрепление традиций рода;
- организация встреч с мастерами народных промыслов и интересными людьми города;
- пропаганда здорового образа жизни, славянской народной кухни, народной медицины;
- проведение праздников по народному календарю;
- консультации психолога гимназии;
- организация совместных выставок, концертов творческих лабораторий гимназии;
- участие в городских народных праздниках, проводимых Центром национальных культур.

Для достижения поставленных целей педагог должен:

- уметь создавать условия неформального общения, способствующего проявлению инициативы, активной позиции родителей;
- уметь влиять на общение, отношения между людьми;
- уметь строить взаимоотношения на основе общения на равных: педагог – родитель – ученик;
- формировать интерес к народной культуре, развивать механизм самобразования родителей;
- развивать у взрослых интерес к

совместному проведению времени с ребенком;

- знать и уметь применять психологические приемы диагностики изучения личности ребенка, его семьи и социума.

Практическая работа педагогов дополнительного образования с родителями детей реализуется через коллективные и индивидуальные формы взаимодействия.

Коллективные формы работы: родительские собрания и конференции, дни открытых дверей, отчетные концерты и выставки учащихся, народные праздники.

Индивидуальные формы работы: консультации и беседы, поручения при подготовке к проведению народных праздников, совместная с детьми творческая деятельность, помощь в организации и проведении экскурсий и поездок в другие города.

Органом, координирующим совместную деятельность, является совет, в который входят администрация образовательных учреждений, научные руководители педагогического института, попечительский совет (родители).

Каждое структурное подразделение имеет свой педагогический или научно-методический коллектив. Для обеспечения единства учебно-научного процесса создаются профессиональные кафедры, лаборатории, научно-методические объединения, творческие группы.

Таким образом, образовательные комплексы на современном этапе развития образования помогают решать проблемы объединения усилий различных образовательных учреждений в решении вопроса нравственного воспитания подрастающего поколения, проблем развития личности ребенка.

Лидия Владимировна Неретина – канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории художественного образования Магнитогорского государственного педагогического университета.



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ПРО РФ проводит в 2004/2005 учебном году курсы по следующим проблемам:

I. Ознакомительные курсы

1. 10–20 января 2005 г. курсы по программе эстетического цикла «Синтез искусств» для дошкольников и начальной школы (автор О. А. Куревина), 72 ч., для преподавательского состава ППК и ПУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной школы, ст. воспитателей, музыкальных работников ДОУ.

2. 23–29 марта 2005 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе», 72 ч. Приглашаются учителя, не проходившие ознакомительных курсов. Запланированы группы:

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

№ 2 – история 5–8 кл. (Д.Д. Данилов и др.);

№ 3 – естествознание, биология, география 5–7 кл. (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.);

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

3. 23–29 марта 2005 г. Непрерывный курс риторики в начальной и основной школе.

4. 25–30 марта 2005 г. «Управление внедрением Образовательной системы "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для методистов и администрации школ.

5. «Преемственность дошкольного и начального образования в Образовательной системе "Школа 2100"» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 ч., для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

Группа № 1 – учителя начальных классов (1–4 классы): **2–11 июня 2005 г.**

Группа № 2 – дошкольники: **3–11 июня 2005 г.**

II. Углубленные курсы

Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне для:

1) работников дошкольного образования «Организация и технология дошкольной подготовки в Образовательной системе "Школа 2100"» (по комплекту «Детский сад 2100»), одна сессия (осенние школьные каникулы), 72 ч.;

2) учителей и методистов начальной школы «Содержание и технология работы по комплекту учебников гуманитарного и естественно-научного циклов Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (весенние и осенние каникулы), 144 ч.

Формируются 2 группы: гуманитарная и естественно-научная;

3) учителей и методистов основной школы, 72 ч., одна сессия (осенние каникулы).

Формируются группы: № 1 – русский язык и литература, № 2 – история.

Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, выпуск не менее одного класса в начальной школе или группы в ДОУ по программе «Школа 2100», опыт работы по учебникам «Школы 2100» в основной школе (не менее 2 лет), прослушивание ознакомительных курсов. Для того чтобы быть зачисленным на углубленные курсы, слушатель присылает краткое резюме о себе и видеокассету с записью двух занятий (для ДОУ); одного урока чтения (показ работы с новым текстом «медленное чтение» для гуманитарной группы) и одного урока естествознания и истории (для естественно-научной группы) начальной школы; урок литературы, русского языка или истории для основной школы.

Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по «Школе 2100», по комплекту или по отдельному учебнику (пособию); был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какие профессиональные, в том числе методические, проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись. Материалы принимаются до 1 октября (ДОУ, основная школа), до 1 декабря (начальная школа) текущего года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

III. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) по предметам гуманитарного цикла, по окружающему миру и истории в начальной школе и для дошкольников, 72 ч. Группы формируются в сентябре.

IV. 25–26 марта 2005 г. состоится **IX Всероссийская конференция** по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

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

На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу):

(095) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»). E-mail: umc@school2100.ru

О воспитании «благородства чувств» (Из опыта работы)

Л.Д. Пантюшина

Н.Г. Чернышевский писал: «Образованным человеком называется тот, кто приобрел много знаний и, кроме того, привык быстро и верно соображать, что хорошо и что справедливо и что дурно, что несправедливо, или, как выражаются одним словом, привык "мыслить", и, наконец, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление, то есть приобрели сильную любовь ко всему доброму и прекрасному. Все эти три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова».

«Обширные знания» предусматриваются программой, талантом учителя, его разносторонними знаниями и даются на каждом уроке в соответствии с современными требованиями.

«Привычка мыслить» формируется в процессе самостоятельной деятельности детей даже на отдельных этапах урока.

А когда же воспитывается «благородство чувств»? Много ли мы, учителя, уделяем этому воспитанию внимания? Есть ли среди нас и среди наших воспитанников истинно благородные люди?

Между тем уже в начальной школе в единстве с простейшими знаниями детям должны быть даны привычка мыслить и «благородное направление» понятий и чувств, «любовь ко всему доброму и прекрасному» в жизни. Или в нашей жизни сегодня так мало прекрасного? Даже в негативных реалиях умный учитель всегда найдет положительное и радостное, что благотворно повлияет на ум, сердце, душу ребенка.

В самом раннем возрасте закладывается у детей любовь к своему

классу, школе, городу, стране, к друзьям-одноклассникам, соседям, к животным и растениям; формируется правильный взгляд на явления окружающей действительности.

Как опасно упустить в своей деятельности хотя бы одно из качеств, описанных Н.Г. Чернышевским!

«Пропуски, сделанные первоначальным воспитанием, пополняются потом не легко», – утверждает К.Д. Ушинский.

С чего же начать воспитывать «благородство чувств»? На мой взгляд, с общения учащихся друг с другом.

Как научить детей уважать своих одноклассников? Хорошая, как принято говорить, девочка ударила учебником по голове впереди сидящего мальчика. Мальчик поставил ножку идущему к доске ученику. Сосед порвал тетрадь соседке по парте. Как погасить агрессию в душе маленького человека? Как научить его делиться лишней ручкой, карандашом, линейкой не только с другом, но и с недругом? Ведь поделиться с недругом – благороднее, а прийти на помощь слабому – великодушнее.



На уроке труда Максим неумело и медленно вырезает флажки. Ирина, быстро закончив работу, радостно сообщает об этом. «Было бы благороднее не торопиться, а помочь Максиму», – говорю я осторожно, но убедительно. И с удовольствием потом слышу в школьной раздевалке: «Было бы благороднее, если бы ты, Саша, подал пальто Тане!»

Выявляя отношения детей друг к другу, к школе, в семье, предлагаю своим ученикам темы для сочинений-миниатюр: «Моя школа», «Моя семья», «Мой учитель», «Мой друг» или «Моя подруга», «Кем я буду», «Мои любимые занятия» и т.д. Приведу несколько выдержек из творческого дневника одной моей ученицы.

Про школу Таня написала так: «Я люблю, когда все получают "пять". Мне нравится урок письма. Нравится писать буквы, слоги, слова и предложения.

Я люблю урок труда. Мне очень понравилось делать цыпленка. Он получился такой хорошенький!»

В 1-м классе о своей семье Таня написала следующее: «Когда мама меня целует, я это очень люблю. И еще я люблю, когда папа мне дарит что-нибудь».

О своих заветных желаниях Таня, учась уже во 2-м классе, пишет: «Я очень хочу брата или сестру. Я надеюсь, что скоро эта моя мечта сбудется. Это первое мое желание.

Еще я хочу, чтобы Ира поскорее выздоровела. Это мое второе желание. И, наконец, последнее мое желание. Это чтобы поскорей пришло лето. В деревне очень хорошо летом».

В 3-м классе в мини-сочинении на тему «Летний денек» Таня написала: «Этим летом мы, наконец-то, купались. Мама с папой ездили на недельку в Москву по делам, а когда приехали, стояла такая жара, что я невольно стала просить искупаться. Папа сказал, что он отдохнет, и мы пойдем к пруду.

Я забыла сказать, что родители купили мне надувной круг и мяч. Мне не терпелось!

И, наконец-то, мы пошли!

Там папа кидал меня в воду, на круг, мы играли в мяч, ныряли и просто плюхались.

Это было так хорошо!»

Творческие дневники «День за днем» вели все дети под моим руководством и эпизодическим контролем. Проверая записи в дневниках, я видела, что ребят интересует, что они чувствуют и переживают: доброту или агрессию в отношении к окружающему миру, радость или тревогу.

Загибая листок дневника треугольником, мы писали секреты, они – мне, я – им: о своих неприятностях, о достойном или недостойном поведении, о капризах, о мечтах. Иногда к нашим секретам подключались мамы, сообщая мне о достоинствах и недостатках своих детей.

Иногда в этих дневниках дети выполняли домашние задания по русскому языку. Например, упражнение про руки человека:

«Руки человека превратили пустынные земли в богатые поля, заставили яблоню-дикарку приносить сладкие плоды. Они раздвинули дремучие леса, осушили болота, напоили влагой пустыни.

Все могут, все умеют, со всем справляются человеческие руки. Только надо приучить их к хорошему делу».

Или текст упражнения о маме:

«Закрой глаза, прислушайся. И ты услышишь мамин голос. Он живет в самом тебе, такой знакомый, родной. Его не спутаешь ни с одним другим голосом. Даже когда станешь взрослым, всегда будешь помнить мамин голос, мамины глаза, мамины руки».

Выпуская детей в старшие классы, я вручала им эти творческие дневники в память о начальной школе.

Прививала ли я им этой деятельностью «благородство чувств»? Мне думается, что да.

Людмила Дмитриевна Пантюшина – методист по начальным классам Красногвардейского района г. Москвы.

**Развитие младших школьников
при обучении русскому языку
по технологии
укрупненных дидактических единиц**

Г.Г. Микерова



Каждый возрастной этап вносит что-то новое в речевое развитие человека. Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся на детский возраст – его дошкольный и школьный периоды. К моменту поступления в школу ребенок уже владеет родным языком в его разговорно-бытовой разновидности. Обучение в школе русскому языку – это осознание законов и правил языка, новый этап в речевом развитии школьников: начинается активный процесс осознания структуры языка – от фонетики до синтаксиса, его материальности и значимости, выразительности и стилистической дифференцированности, лексической и грамматической сочетаемости и др. Учащиеся овладевают учебно-научной формой речи как средством речевой регуляции и самоконтроля. В этот период совершенствуются механизмы внутренней речи, которые являются центральным звеном переработки словесных сообщений [2].

Овладевая языком, учащиеся овладевают логическими средствами выражения форм элементарного и теоретического мышления – доказательством и умозаключением. Характер ошибок учащихся при построении доказательств и умозаключений свидетельствует о том, что на практическом уровне, ориентируясь на готовые образцы, учащиеся подобными языковыми средствами полностью не владеют. Перенос приобретенных действий, общих и специальных, в новую познавательную ситуацию – показатель овладения обобщенным умением [4].

Более того, перенос приемов учебной деятельности по русскому

языку в новую ситуацию – определение, например, грамматических признаков пока не изученных частей речи – показатель того, что ученик овладел обобщенной стратегией решения лингвистических задач, т.е. осуществлен переход от воспроизводящего, репродуктивного мышления на качественно новый уровень – продуктивного мышления.

Кроме того, овладение словесной системой родного языка перестраивает все психические процессы ребенка: слово формирует психическую деятельность, совершенствует процессы восприятия и осознания приобретаемых знаний, выделяет существенные признаки воспринимаемого предмета, делает восприятие более устойчивым и т.д., т.е. слово является мощным формирующим фактором включения ребенка в познавательную деятельность [3].

Как известно, в деятельности формируются и проявляются способности человека. В речевой деятельности формируются и проявляются языковые способности, предполагающие наличие у носителей чувства языка и особого склада мышления. Языковые способности включают в себя наблюдательность (внимание к форме слова), образную память (запоминание устойчивых оборотов, высказываний), творческое воображение (склонность к языковой метафоризации), способность к точной и выразительной речи и т.д. Слабое развитие одних способностей может быть компенсировано за счет развития других, а также восполняться упорным трудом, настойчивостью, напряжением

сил. Способности зависят от знаний, умений и навыков по русскому языку, но и сами знания, умения и навыки зависят от способностей к усвоению языка, а также и от качества обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Например, в процессе приобретения лингвистических знаний, умений и навыков развиваются такие языковые способности, как гибкость мыслительных процессов в лингвистической деятельности, способность к быстрому и широкому обобщению лингвистических понятий, отношений между ними и действий с ними и др. В то же время при наличии хорошей логической и языковой памяти, способности к словесно-логическому способу действия овладение знаниями и умениями в области русского языка происходит легче, быстрее и успешнее [1, с. 41].

Активность личности в учебном процессе может быть внешней (моторной) и внутренней (мыслительной). Она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственных волевых качеств обучаемого. Познавательная активность носит индивидуальный характер. Существенными признаками высокой активности обучаемого следует считать высокую интеллектуально-ориентировочную реакцию на содержание учебного материала, определяемую уровнем обученности и сформированности профессиональных умений, и выполнение ряда последовательных и взаимосвязанных действий, направленных на достижение определенного познавательного результата. Этот уровень активности, как правило, обеспечивается творческими, в том числе и игровыми, методами обучения. Следовательно, познавательная активность рассматривается не просто как деятельностное состояние обучаемых, а как качество этой деятельности. Таким образом, для того чтобы достичь творческого уровня познавательной активности, учитель должен специально создать

методические условия активизации деятельности (в частности, речевой) и использовать такую систему средств и приемов, реализация которых обеспечила бы активизацию словарного запаса в речи учащихся.

Очевидно, некоторая автоматизация вспомогательных операций, участвующих в решении проблемы, – необходимое условие для интуитивного выделения нужных признаков.

Таким образом, **овладение языком и речью должно происходить во взаимодействии с мышлением.**

Проследим, как проходят уроки развития речи, например, при подготовке к написанию сочинения в 1-м классе по теме «Зима». Учитель, как правило, вывешивает перед детьми картину с соответствующим сюжетом: зимний парк, деревья в снегу, дети катаются на санках с горы, играют в снежки и т.п. Начинается беседа:

– Какое время года изображено на картине? (*Зима.*)

– Как вы это узнали? (*Деревья в снегу, дети играют в зимние игры и т.п.*)

В результате подобной беседы учащиеся совместно с учителем составляют рассказ, заранее адаптированный к знаниям и умениям первоклассников, типа: «Пришла зима. Выпал пушистый снег. Он покрыл землю, дома легким пухом. Дети играют в снежки, катаются на санках, на лыжах. Все рады зиме». Этот рассказ несколько раз повторяется учащимися (дабы точно запомнили). Затем дети записывают его в тетрадях и сдают на проверку учителю.

О каком развитии мышления, речи и творчестве во время написания такой «творческой» работы можно говорить? Нужно ли вообще такое развитие речи и «творчество» в 1-м классе?

В технологии укрупненных дидактических единиц (УДЕ), на наш взгляд, развитие речи, мышления и творческих способностей учащихся происходит более целенаправленно, системно. При этом у детей развиваются воображение, фантазия, поэтичность – верные спутники творческого мышления.

За основу обучения русскому языку (по разделу развития речи) по данной технологии приняты:

- 1) научные лингвистические положения о сочетаемости слов в русском языке;
- 2) метод грамматического моделирования;
- 3) иная последовательность и система уроков по развитию речи, нежели в традиционной технологии обучения.

Рассмотрим данные положения подробнее.

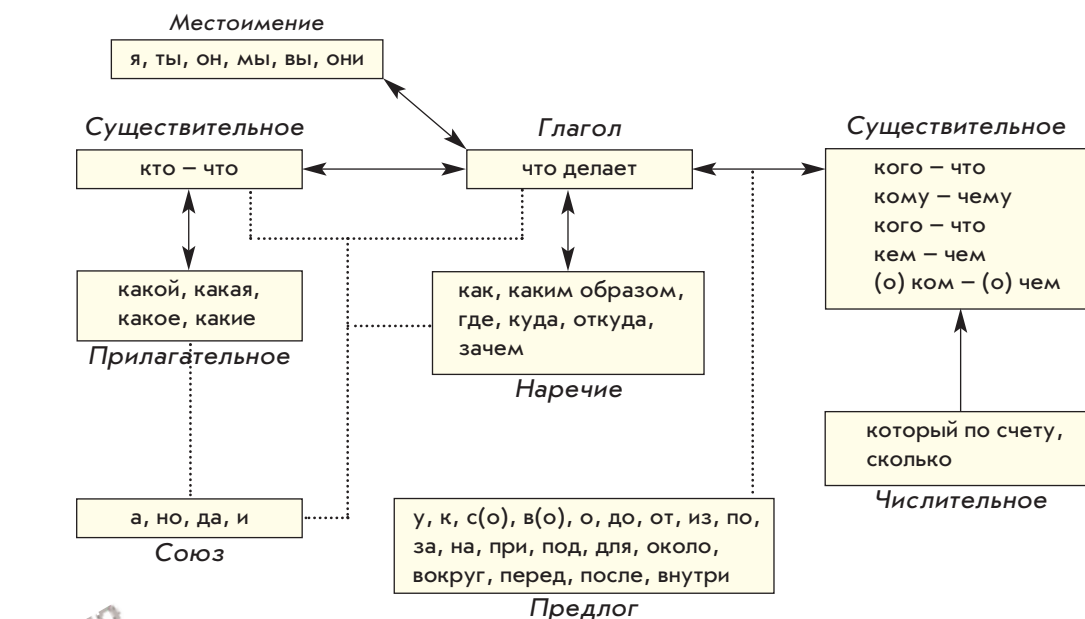
1. В лингвистике доказано, что слово имеет лексическое и грамматическое значения. Возьмем, к примеру, слово *цветок*. Его лексическое значение – растение, а грамматическое – существительное И.п., ед. ч., м.р. и т.д. С этим словом грамматически сочетается глагол, стоящий в форме единственного числа. В практике обучения русскому языку в начальных классах учителя и учащиеся не различают лексическое и грамматическое значения слов, а понимают единое лексико-грамматическое значение. Они могут придумать со словом *цветок* предложения типа: *Цветок растет. Цветок завял. Цветок расцвел*, т.е. такие, которые не выходят за пределы «здравого смысла».

В технологии УДЕ, где лексическое и грамматическое значения «разводятся», ученики придумают предложения типа: *Цветок тоскует. Цветок веселится* и т.п. Этот пример иллюстрирует первый шаг к творческому лингвистическому мышлению. Постепенно учащиеся начинают придумывать предложения типа: *Васильки танцуют. Тучи плачут. Ветерок поет*. Этот момент есть отвлечение от лексической наглядности, начало лингвистического отношения к слову, понимания грамматической сочетаемости слов в предложении, возникновения поэтического мышления.

2. За основу обучения русскому языку по технологии УДЕ взят метод грамматического моделирования. Основной наглядностью по развитию мышления и речи в 1-м классе служит укрупненная дидактическая единица «Морфологическая модель предложения» (см. схему ниже).

Работа по развитию речи и мышления младших школьников с использованием данной модели строится посредством «словоподстановки» следующим образом. Возьмем слово *медведь*. Следует придумать слова, сходные со словами *что делает*. Дети предлагают

Морфологическая модель предложения



варианты: *стоит, бежит, рычит, купается, ревет, поет, прыгает, танцует*. Какое слово самое интересное? *Танцует*. Медведь танцует на чем? *На поляне, на столе, на сцене*. Какое слово самое интересное? *На сцене*. У нас получилось: *Медведь танцует на сцене*. На сцене чего? Предлагается: *театра, цирка, клуба* и т.д. Какое слово возьмем? *Цирка*. Какой медведь танцует на сцене цирка? *Большой, лохматый, косматый, добрый* и т.д. Какое слово вам больше нравится? Понравились сразу два: *добрый* и *косматый*. Какое предложение получится? *Добрый косматый медведь танцует на сцене цирка*. Но сцена обычно бывает в театре. А как называется сцена в цирке? Подставим в предложение слово *арена* вместо слова *сцена*.

На основе морфологической модели предложения возможно и дальнейшее распространение этого предложения. Например, при помощи вопросов: для кого танцует? (*Для детей*.) Как танцует? (*Весело*.) И т.д.

Коллективная творческая работа на основе полной модели позволяет уже в 1-м классе придумывать предложения типа: *Озорные васильки весело перемигиваются с солнышком. Веселые сосульки переговариваются между собой*.

3. В системе работы по развитию речи, мышления и творческих способностей учащихся начальных классов по технологии УДЕ определяется иная

последовательность уроков развития речи и их система. В 1–2-х классах идет подготовка к более сложным творческим работам – письменным сочинениям. Работа строится по моделям, в которых темы устных сочинений задаются самими учащимися. Только начиная с 3-го класса учащиеся постепенно учатся писать сочинения.

В рамках данной статьи невозможно описать все тонкости работы по технологии УДЕ, но некоторые стратегические направления этой работы, эффективность которой доказана практикой, мы постарались показать.

Литература

1. Донская Т.К. Принципы развивающего обучения русскому языку: Уч. пос. к спецкурсу. – Л.: Гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1985.
2. Жинкин Н.И. Т. 1.: Язык–речь–творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабириント, 1998.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов/н/Д.: Феникс, 1998.
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981.

Галина Георгиевна Микерова – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.



Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» выпущен
комплект наглядных пособий для 2-го класса (таблицы и картины)
по следующим предметам:

- ♦ русский язык
- ♦ окружающий мир
- ♦ математика

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

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

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

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

Приемы повышения орфографической грамотности

В.В. Смирнова

Русский язык как предмет в начальной школе включает обучение элементарному письму и каллиграфии, формирование грамматических понятий, первых орфографических навыков в условиях, когда ученики еще не приобрели необходимых знаний, когда у них еще нет достаточной грамматической базы. Познавательный интерес детей может быстро угаснуть, если от них потребуется лишь механическое запоминание определений или правил, которые даны в учебнике. Учитель должен позаботиться о том, чтобы у учащихся возникло стойкое активное отношение к изучаемому материалу. Поэтому не стоит давать готового решения проблемы, лучше включать детей в активную учебную деятельность, предлагая им последовательно выполнить ряд операций, требующих анализа языкового материала, сравнения полученных фактов и первичного обобщения.

Специально для уроков русского языка мои ученики заводят тетради для опорных схем, которые мы вместе заполняем по мере ознакомления с новыми орфограммами. Листы нумеруем, чтобы удобно было находить нужную страницу. В середине листа, наверху, рисуем опорную схему, пишем правило, а ниже записываем в столбиках слова с данной орфограммой, орфограмму выделяем.

Например:



– удвоенные согласные в корне.

Точка в квадратных скобках показывает, что удвоенные согласные дают один звук: *колонна*.



Для каждой орфограммы отводим по несколько страниц. Эти тетради являются постоянными спутниками детей, так как на любом уроке могут встретиться слова с изученной орфограммой. Таким образом у детей развиваются зрительная память и логическое мышление.

Для активизации учебной деятельности эту же работу провожу в виде соревнования. Делю класс на 2–3 группы, каждой из которых выдаю листы бумаги, где в верхней части изображена схема. Эта работа обычно проводится во внеурочное время: на перемене, после уроков, дома.

Например:



(удвоенные согласные в корне слова).

Дети пишут слова в столбиках и рядом указывают свою фамилию:

касса – Максимова

коллектив – Порфирьева

Детям такая работа очень нравится: они вспоминают слова, ищут их в словарях, включаются в работу и родители. Все вместе определяем победителя, поощряем пятеркой.

В конце 2-го класса я начала применять такой вид работы, как зрительный диктант. Берем небольшой абзац из текста.

1. Сначала читаем первое предложение, соблюдая нормы орфоэпии.

2. Указываем все изученные орфограммы (если текст записан на доске, то подчеркиваем).

3. Затем текст закрываем, записываем предложение в тетрадях.

4. Открываем текст, и дети самостоятельно проверяют свои записи и исправляют ошибки (если они их допустили) ручкой зеленого цвета.

5. В конце предложения той же зеленой ручкой ставят себе оценки – «5», если нет ошибок.

Так же работаем со следующим предложением – и далее до конца.

Например:

Лесные музыканты

Это было ранней весной. **5** Мы шли в лес по узкой тропке. **5** Вдруг слышались чудесные звуки. **5** За деревьями мы увидели соек. **5** Они сидели на сучьях деревьев, пели и щебетали. **5** Раньше мы не знали, что сойки умеют прекрасно петь. **5** Обычно их можно видеть на лесной дорожке или опушке. **5**

Такой диктант на 7–10 минут я провожу на каждом уроке русского языка, а также и на уроках родного языка (чувакского). Результат – налицо. У учеников, которые допускали в диктантах и других видах работ до 40 ошибок, за короткий срок удалось снизить количество ошибок в контрольных диктантах до 5–6.

В журнале «Начальная школа плюс До и После» за 2002 г. в № 6–9 была опубликована моя статья из опыта работы «Опорные схемы по русскому языку в начальных классах». Предлагаю в дополнение к опубликованным еще ряд опорных схем.

1. В сочетаниях СТ, СН дети обычно на письме вставляют мягкий знак.

С ~~б~~ Т С ~~б~~ Н

гости
кости
ластик

брусника
градусник
песня

2. Перенос слов с буквой Й.

Й – ...

Букву Й при переносе нельзя отделять от стоящей перед ней буквы.

чай – ник
лей – ка
кой – ка

3. Перенос слов с Ь (разделитель-

ным мягким знаком) в середине слова.

Б — ●
■

маль – чик
школь – ник

Тать – яна
семь – янин

4. Имена существительные III склонения.

●
б

тень
мебель
дверь

5. Имена существительные мужского рода с Ь на конце.

●
б

гусь
журавль
портфель

6. Имена существительные III склонения на -ОСТЬ (ж.р.).

●
б

местность
сырость
бедность

7. Удвоенные согласные на стыке приставки и корня.

●
[●]

поддон
рассвет

[●] – при произношении удвоенные согласные дают один звук.

8. Удвоенные согласные в корне слова.

●
[●]

колонна
[●]
коллектив
касса

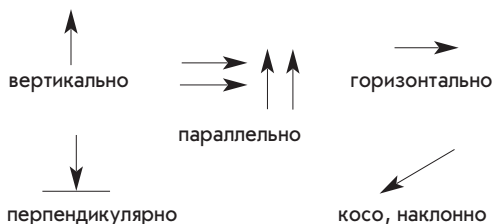
9. В существительных женского рода после шипящих (Ж, Ш, Ч, Щ) на конце пишется Ъ.



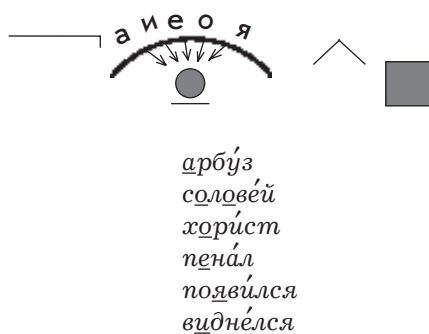
10. В существительных мужского рода после шипящих Ъ на конце не пишется.



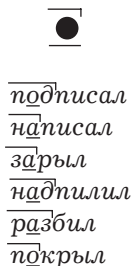
11. Наречия, отвечающие на вопрос как?



12. Безударные гласные в корне.



13. Безударные гласные в приставке.



14. Правописание количественных числительных.

1) 5–10 ь

пять, шесть, семь, восемь, девять, десять

2) 11–19 ДЦ ь

одинадцать, двенадцать, тринадцать, ...

3) 20, 30 (ДЦ) ь

(кружок обозначает круглое число) двадцать, тридцать

4) 50–80 (ь)

пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, восемьдесят

5) 500–900 (ь)

пятьсот, шестьсот, семьсот, восемьсот, девятьсот

6) 1 000 000 000 – МИЛЛИОН
1 000 000 000 000 – МИЛЛИАРД

В результате такой работы на уроке у детей проявляется большой интерес к предмету, они активно мыслят. Раньше я преподносила детям опорные схемы в готовом виде. Теперь, работая по учебникам «Русский язык» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной, включаю в творческий поиск детей. В своей работе широко использую опорные схемы, которые всегда помогают свободно выходить из любой трудной ситуации, не причиняя детям морального вреда.

Валентина Владимировна Смирнова –
учитель начальных классов Моргаушской
средней школы, Республика Чувашия.

Работа с детьми разного уровня развития на нестандартных уроках

И.О. Кириллова

На смену традиционным образовательным технологиям, нацеленным на передачу знаний, умений, навыков в той или иной образовательной области, приходят развивающие технологии, ориентированные на формирование у учащегося способности быть субъектом образовательной деятельности как процесса собственного развития (интеллектуального, личностного, эмоционального, телесного, духовно-нравственного).

Как строить процесс дифференцированного обучения? Практики говорят: по степени умственного развития, работоспособности и др. Теоретики считают: по степени помощи ученику.

Я провожу дифференциацию по степени самостоятельности учащихся при выполнении учебных действий:

группа 1 – дети, требующие постоянной дополнительной помощи;

группа 2 – дети, способные справляться самостоятельно;

группа 3 – дети, способные справляться с материалом за короткий срок с высоким качеством и оказать помощь другим.

Дети группы 1 отличаются низкой и неустойчивой работоспособностью, повышенной утомляемостью, трудностями в организации собственной деятельности, низким уровнем развития памяти, внимания, мышления. Им необходимы постоянная стимуляция, яркая мотивация, четкое отслеживание временного режима, проверка качества выполнения заданий, включение в развитие. Этим учащимся педагоги обычно уделяют максимум внимания в ущерб осталь-

ным. Условно назовем детей этой группы «слабыми».

Дети группы 2 более всего устраивают учителя, с ними мало хлопот. У них хорошие память и внимание, нормально развитое мышление, грамотная речь, их отличают исполнительность, добросовестность, высокая учебная мотивация. Им необходимо постоянное ненавязчивое внимание учителя (чтобы не возникало ощущения «брошенных детей» или маленьких всезнаек), небольшая стимуляция, включение творческих заданий. Условно назовем этих детей «средними».

Дети группы 3 обладают «академической одаренностью», представляющей собой единство познавательной потребности, эмоциональной включенности, мотивации и способности к регуляции своих действий. Условно назовем этих детей «сильными». В работе с ними сложился ряд стереотипов, которые не соответствуют действительности:

1) помогать одаренным детям не надо, они всегда «пробьются» сами;

2) если ребенок одарен, то это «на всю оставшуюся жизнь»;

3) таким детям учебного материала нужно давать побольше и потруднее, и проблема их обучения будет решена. Между тем есть «умники», которые с энтузиазмом «глотают» учебный материал, но умением самостоятельно учиться не обладают, преодолевать возникающие учебные и личностные преграды не умеют;

4) с обучением одаренного ребенка справится любой педагог. Это далеко не так: у этих детей есть психологические особенности и трудности развития, которые они переживают намного сильнее, чем обычные дети, что позволяет говорить о них, как о детях группы риска. Работать с ними может не каждый психолог и не каждый педагог.

Педагогов подкупает ранняя предметная увлеченность одаренных детей, повышенная любознательность, большой словарный запас, способность быстро обучаться, сосредоточиваться на длительное время при вы-

полнении учебного задания, познавательная и исследовательская активность и т.д. Вместе с тем насколько приятен такой ученик в своих положительных проявлениях, настолько же он может быть невыносим в отрицательных. Трудно работать, когда ученик перебивает всех в классе, в том числе и учителя, обвиняет всех в тупости и невежестве, все делает нарочито быстро или медленно и вообще может выйти из класса, заявив, что на уроке ему скучно и он и так все знает. К этому может добавляться эмоциональная неуравновешенность, резкие перепады в отношении к себе и другим, невротизм и другие индивидуальные особенности.

Одаренных детей условно можно разделить на две категории: дети с гармоничным развитием познавательных процессов, эмоциональных, регуляторных, психомоторных, личностных и других сторон и дети с дисинхронией психических процессов (эмоциональная неустойчивость, заниженная самооценка, проблемы общения и поведения).

У академически одаренных детей возникают трудности:

- в нахождении близких по духу друзей (такие дети нуждаются в общении со сверстниками не по возрасту, а по интеллекту);
- связанные с участием в общих играх (роли просто участников им не интересны);
- проблемы конформности (стремление казаться такими, как все);
- проблемы креативности (склонные к логическому обоснованию своих действий, эти дети боятся творчества, так как его конечный результат нельзя просчитать, вычислить, он для них – полная неопределенность);
- связанные с самореализацией в профессиональной деятельности, адекватной их способностям и уровню притязаний. Обстановка вокруг ребенка с раннего детства исключает ситуацию преодоления трудностей и неудач. Как результат, в будущем возникает болезненное несоот-

ветствие: ребенок демонстрирует высокий уровень притязаний, цели ставит чрезвычайные, а навыка преодолевать, соответственно, чрезвычайные же трудности нет.

Следствие такого раннего развития – недостаточная устойчивость ребенка к стрессу (в психиатрии даже существует термин «синдром бывшего вундеркинда»).

Эффективные приемы решения последней проблемы предлагает метод развивающего дискомфорта. Это постоянная умственная нагрузка, иногда требующая максимального напряжения сил, решения нестандартных творческих вопросов.

Работам одаренного ребенка не следует давать яркой оценки – ни восторженной, ни критической. Им следует уделять не больше внимания, чем работам других учащихся.

Как педагогу-практику сделать каждый урок продуктивным и максимально эффективным для всех групп учащихся? Как «подать» материал, чтобы одаренные не скучали, а дети с трудностями обучения и развития понимали его?

Эффективность урока зависит от целого ряда факторов. Работать над ним учитель начинает еще при написании календарно-тематического плана. Важно не просто переписать из методички темы в соответствии с расписанием, а продумать место и роль каждого урока в теме, связь между уроками курса, распределить время на введение в тематику, закрепление и отработку, контроль и коррекцию результатов.

Конечно, учителю необходимо, встречаясь с темой раз в четыре года, освежить в памяти теорию и методику, почерпнуть новинки практики – в этом ему помогут методические пособия и периодические издания.

Непосредственно подготовку урока важно начинать с целеполагания, а это пока наше слабое звено. Все мы знаем о трединых целях образования: развитие, воспитание, обучение. Однако обучение полностью сохранных (ин-

теллектуально, психически и физически) детей в наше время стало редкостью, и к прежним целям добавились коррекционные. Они желательны в норма-классах и обязательно должны быть сформулированы у учителей классов коррекции. Еще до проведения урока следует спрогнозировать, какой потенциал он имеет, насколько задания урока раскрывают этот потенциал, как и в какой степени материал урока может быть усвоен детьми разного уровня.

Для учащихся знать тему урока так же важно, как и для учителя. Ребенок должен узнать о том, зачем ему нужно изучать данную тему (т.е. необходимо создать мотивацию), полученные знания он должен немедленно реализовать на уроке (ситуации постоянного затруднения, реализация принципа деятельности) и в домашнем задании, желательно творческого, поискового или практического характера. Каждый ребенок должен для себя подвести итог урока: что нового он узнал, чему научился, не потратил ли время впустую.

Такой же итог должны прогнозировать и педагоги: в чем произошел прирост знаний, умений, навыков и насколько, была ли эффективна коррекция недостатков, в чем выразилось развитие учащихся, что добавил урок в их воспитанность и др.

Типология уроков разнообразна, но даже урок изучения нового материала базируется на уже усвоенных ЗУНах, а урок закрепления уже изученного несет какую-то новизну. Принятая типология уроков весьма условна, и каждый урок должен включать в себя что-то, изученное чуть раньше, и что-то, готовящее детей к восприятию материала следующих уроков. Каждый урок можно образно сравнить со звеном цепи, соединяющим предыдущие и последующие уроки-звенья. Если такого сочленения нет, то самому ученику подчас очень непросто выстроить свои знания в систему и еще сложнее оперировать ими.

Чтобы разнообразить учебные будни, учителя часто используют

различные формы и жанры урока. В большинстве случаев такие уроки реально повышают эффективность обучения, но превращение каждого урока в фейерверк чудес и развлечений чревато потерей ответственного отношения к обучению вообще, так как детьми они воспринимаются как процесс, а педагогам важен их результат. Подобные уроки утрачивают свою эффективность, если педагог и учащиеся увлекаются внешней, сюжетной стороной урока в ущерб обучающей компоненте.

Я разработала и провожу уроки математики, которые мы с детьми называем «блицуроки», – это **уроки решения задач**. В учебниках УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100» решение задач проводится в форме блицтурниров: нужно решить определенное количество задач за отведенный норматив времени (3–5 задач за 1–2 минуты).

На блицуроке учащимся предлагается весь урок решать задачи. На первый взгляд, затея скучная и малоэффективная. Разнообразие и интерес в это занятие вносит внутренняя и внешняя дифференциация: учитель подбирает задачи трех уровней сложности, а право выбора сложности задачи оставляет за учащимися.

Оценивание за урок проводится рейтинговое, в зависимости от сложности и количества решенных задач. Для высокого рейтинга ученик должен решить, например, 3 сложные или 6 простых задач – выбор за ним. «Сильные» учащиеся, быстро набрав нужные баллы, выступают в роли консультантов для более «слабых» товарищей, учатся, обучая (количество «нужных» баллов определяет сам учитель в ходе работы, когда происходит значительный отрыв в баллах у «умников» и «слабеньких»). Даже самые «слабые» ученики ощущают свою успешность, ведь задачи с низким уровнем трудности им по плечу и в случае затруднения всегда можно взяться за другую задачу или воспользоваться помощью товарища.

Эта форма урока наиболее эффективна при закреплении решения задач одного вида (например, по темам «Периметр» или «Площадь»). В дальнейшей работе подготовку задач и ранжирование их по сложности можно возложить на учащихся. Распределение задач на группы по степени сложности лучше доверить самым «слабым» учащимся, их рассуждения: «Ну, нет, эту задачу я не решаю...», «Вот эту, наверное, я смог бы решить...» и т.п. становятся критерием отнесения задач к той или иной группе.

Из нестандартных жанров уроков я часто использую **уроки-игры**. Это могут быть небольшие сюжетные включения в урок; уроки, полностью подчиненные сюжетной линии; отрепетированные представления, в которых задействованы отдельные учащиеся; ролевые игры.

Предлагаю вашему вниманию **ролевою игру «Пейджинговая компания»**, которую я проводила **во 2-м классе** как урок-обобщение по теме «Парные согласные», но он может быть перенесен в любой предмет в зависимости от подбора вопросов. Желательно, чтобы в группах играющих были дети с различным уровнем подготовки, – это обеспечит выбор разных по сложности вопросов и примерно равные силы групп.

Правила игры:

- Сложность вопросов оценивается в 4, 6, 8 долларов.
- Абонентская плата составляет 12 долларов, эта сумма дается каждой

компании изначально как стартовый капитал.

- Если денег на счете компании менее 12 долларов, то команда штрафуетя лишением права пользоваться пейджером 2 минуты.

- Если денег на счете компании более 48 долларов, то пейджер становится мобильным телефоном; если сумма опустилась ниже планки в 48 долларов, телефон опять становится пейджером.

- Если команда правильно ответила подряд на 3 вопроса любой ценовой сложности, то она получает призовой бонус в 5 долларов.

- На компании налагаются штрафы: за неверный ответ – 3, за подсказку дешифратора – 1, за произнесенное слово – 5, за произнесенный звук – 3 доллара.

Игроки:

- Оператор – руководитель игры, «хозяин» вопросов (учитель, «сильный» ученик).

- Владельцы пейджинговых компаний – группы детей по 4–6 человек.

- Менеджер – человек, следящий за выполнением правил, фиксирующий прибыли и убытки компаний, сообщающий о штрафах и призах.

- Дешифратор – человек, который может дать подсказку («сильный» ученик, один от каждой компании).

Каждая группа игроков выбирает из команды одного человека – пейджер. Пейджер берет у оператора вопрос, и команда обсуждает его на невербаль-

ном уровне (с помощью системы знаков: «я знаю», «неверно», «я согласен»). За сказанное слово или изданный звук команда штрафуется. Ответ записывается. Если команда затрудняется ответить, то пейджер обращается к дешифратору за подсказкой. Дешифратор исправляет, дополняет, корректирует письменный ответ. Готовый письменный ответ



пейджер приносит оператору, который проставляет количество долларов заработка или штрафа (если ответ неверный). Далее пейджер подходит к менеджеру, и тот фиксирует суммы на счете компании. За каждый верный ответ счет команды пополняется в зависимости от сложности вопроса.

Игра проходит в полной тишине, право голоса имеют только менеджер и оператор.

Поскольку дети быстро утомляются работать молча, то время от времени проводятся физминутки-кричалки, дается 15 секунд на «помехи в эфире» и т.п. Например:

Запищали, зазвонили
пейджеры, сотики.
Прочитали, закричали
глазики, ротки.
Пейджер брали, сотик брали
пальчики, пальчики.
Кто умнее, кто сильнее?
– Девочки!
– Мальчики!

2-й класс. Русский язык. Тема «Проверяемые согласные на конце слова».

Вопросы по 4 доллара:

1. Сколько согласных букв в русском алфавите?
2. Какие согласные звуки называются парными? Перечислите их.
3. Сколько пар согласных звуков в русском языке?
4. Как проверить написание согласной на конце слова?
5. Какая орфограмма в словах *приз*, *багаж*?
6. Чем является написание проверяемых согласных на конце слова?

Вопросы по 6 долларов:

1. По какому признаку согласные звуки образуют пары?
2. Сколько способов проверки согласных вы знаете? Какие? Запишите их.
3. Как называется способ проверки один – много? Приведите примеры проверки этим способом.
4. Как называется способ проверки с подстановкой слова *нет*? При-

ведите примеры проверки этим способом.

5. Какую орфограмму вы проверяете, ставя гласный после согласного?

Вопросы по 8 долларов:

1. Что происходит, когда парный согласный звук стоит на конце слова?
2. Что в русском языке называется оглушением?
3. Какое языковое явление обратно оглушению?
4. Какое языковое явление обратно озвончению?
5. Когда согласный стоит в сильной позиции?
6. Когда согласный стоит в слабой позиции?
7. Верно ли утверждение: «Чтобы проверить написание согласной, нужно после согласного звука поставить ударный гласный»? Если верно – приведите пример. Если неверно – запишите верное утверждение. Приведите пример.
8. Какую орфограмму вы проверяете, ставя гласный под ударение? Можно ли так проверить написание согласной буквы?

Для уроков обобщения изученного материала широко использую такую известную форму обучающего контроля, как **зачет**. На зачете можно пользоваться всем: учебником, тетрадью, памятками, советами консультанта. Проводить зачеты я начинаю со 2-го класса, причем в каждый из уроков-зачетов добавляю элемент новизны. Проводя зачет впервые, всю подготовку к зачету беру на себя: составление вопросов, подбор практического материала, оценивание и организацию работы на уроке. Постепенно подключаю к работе по подготовке и проведению зачета учащихся: они готовят вопросы, подбирают материал для практической части, сами выступают в роли консультантов и экспертов, проводят самооценку деятельности на уроке. К окончанию 3-го класса готовят и проводят зачет сами учащиеся.

Учителю при внедрении зачетной системы помогут несколько советов:

- До проведения зачета попросите учеников письменно ответить на вопросы: что было непонятно в данной теме? Что вызвало затруднения? О чем ты хотел бы узнать подробнее? По ответам детей составьте вопросы зачета и подготовьте «сильных» учащихся – консультантов (к ним можно будет обратиться в случае затруднения), по всем вопросам темы поработайте с экспертами (учащимися, которые будут принимать ответы по теоретической и практической части у одноклассников).

- Для отбора экспертов и консультантов можно попросить ребят составить вопросник по пройденной теме. Поработав с учебной литературой, выделив основные моменты в теме, сформулировав их в виде вопросов, найдя ответы на них, дети могут свободно ориентироваться в материале.

- Чтобы привлечь к активной работе на зачете «средних» и «слабых» учащихся, предлагаю на «сильных» роли наблюдателей: они должны следить за приемом – сдачей зачета, помогать малоопытному эксперту, направлять его деятельность. Таким образом, на уроке все учащиеся активны, осознают важность и значимость выполняемых ролей, учатся задавать наводящие, провокационные вопросы, оппонировать друг другу.

- Попробуйте ввести рейтинговую систему оценивания, чтобы избежать ярлыков «троечников» и «двоечников», хотя на уроках-зачетах эти отметки крайне редки. Успешность каждого вселяет в детей уверенность в качественном выполнении контрольных работ, что подтверждают компьютерные программы-эксперты.

Проведя контроль, педагог обязательно должен сделать анализ работ, довести его до учащихся, выполнить работу над ошибками. В связи с этим неизбежно возникает вопрос: в чем состоит эффективность **урока, посвященного работе над ошибками**, для учащихся, которые их не допустили?

Для них подобный урок скорее всего станет пустой тратой времени.

Я придумала, как этого избежать.

Проверяя работы учащихся, я выписываю все допущенные ими ошибки. Несмотря на то что работы проверены, в тетрадях детей нет никаких пометок, исправлений и отметок, проставленных учителем. Раздав тетради без исправлений, я предлагаю учащимся откорректировать текст, записанный на доске. В этом тексте собраны все ошибки, допущенные учениками этого класса.

Например:

Дадць девитое октября.

Диктант.

Напила поздняя осень. Стаит холодная пагода. Идед сильный дожд. С деревьев опа-ли жолтые лисьтя. Перелютные птцы или-тели на Юг. Животные зобилис вноры. Влиси воут галодные волки. Люди на дели теплю одежду. Школьники спишат на урак.

При первом прочтении текст вызывает у детей дружный смех. Предлагаю каждому проверить свою работу и исправить обнаруженные ошибки. Ребенок, обнаружив ошибку, исправляет ее в тетради и у доски, подбирает проверочное слово и другие слова с той же орфограммой. Данный подход позволяет всем ученикам работать на уроке продуктивно, вне зависимости от способностей и обученности, развивает орфографическую зоркость.

Надеюсь, что мой опыт поможет коллегам в их стремлении разнообразить школьные будни и задействовать детей всех групп развития как субъектов процесса собственного обучения.

Литература

1. Матюшкин А.М. Академическая одаренность // Вопросы психологии. 1989. № 6.
2. Мельникова Е.Л. Работать с одаренными – здесь и сейчас! // Начальная школа: плюс – минус. 2000. № 3.

Ирина Олеговна Кириллова – учитель начальных классов школы № 198, г. Северск Томской обл.

Рисунок Кристины Звездинской

Практические задания по развитию познавательных способностей учащихся классов КРО

О.С. Измайлова,
Л.М. Ильиных

Действенная забота о здоровье и гармоническом развитии детей предполагает создание адекватных условий обучения для каждого переступившего школьный порог ребенка. Создание таких условий, учитывающих индивидуальные (конституционные, психофизиологические, нервно-психические), общие и специальные способности школьника, – важнейший аспект программы охраны детства, обязательная предпосылка фактической реализации права каждого человека на полноценное образование. Именно на реализацию данного права направлено коррекционно-развивающее обучение (КРО).

В процессе такого обучения учитываются индивидуальные особенности познавательной деятельности, осуществляется дифференцированный подход, позволяющий преодолеть противоречия между школьными требованиями и учебными возможностями детей с задержкой психического развития.

Если в традиционной дидактике учебная деятельность направлена на усвоение учебного материала, то в коррекционной педагогике на нее возлагается еще и функция педагогической терапии. Мерой профилактики возможных трудностей становится обогащение содержания учебной работы системой разнообразных коррекционно-развивающих упражнений по развитию внимания, памяти, мышления учащихся, составленной на основе изучения практического опыта педагогов-новаторов и психологов. Использование этих упражнений

помогает педагогу решить следующие задачи:

- изучение и использование в работе с учащимися результатов психологической диагностики, отслеживающей интеллектуальную сферу ребенка;
- создание условий для развития учебной мотивации в познавательной деятельности учащихся;
- формирование у школьников устойчивого интереса к учению;
- создание системы методического обеспечения решения данной проблемы.

Все задания построены на изучаемом или уже изученном материале, представлены в нестандартной, доступной и интересной форме, расположены по степени увеличения их сложности. Использование таких упражнений способствует активизации мыслительной деятельности, пробуждает интерес к учению.

Задания разбиты по следующим разделам:

I. Упражнения, направленные на развитие внимания. В данном разделе представлены упражнения, которые, с одной стороны, развивают различные свойства внимания (избирательность, переключаемость, концентрация, объем, устойчивость), с другой – повышают уровень его производительности.

II. Упражнения, направленные на развитие памяти. В этом разделе основное внимание сосредоточено на развитии словесно-логической (вербальной) памяти.

III. Упражнения, направленные на развитие мышления. Содержание этого раздела способствует развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация.

I. Упражнения по развитию внимания

1. «Пронумерованные слова».

Задача: развитие произвольного внимания (избирательность).

Содержание: учитель просит учащихся внимательно посмотреть на пронумерованные слова. Задача уче-

ников – запомнить каждое слово и его порядковый номер. На это отводится ровно 15 секунд.

1. ПАРТА
2. СТОЛ
3. ОКНО
4. СОСНА
5. ТЕТРАДЬ
6. ОБЛАКО
7. ПИРОГ
8. РЕБЕНОК

Затем слова закрываются листком бумаги. Учитель просит учащихся посмотреть на те же самые слова, но расположенные уже в ином порядке, и поставить рядом с каждым из них тот номер, под которым оно было записано первоначально.

СОСНА
ПАРТА
СТОЛ
ОКНО
ПИРОГ
ТЕТРАДЬ
РЕБЕНОК
ОБЛАКО

Проверяется правильность выполнения задания.

Далее задание усложняется. Учитель просит учащихся написать против каждого номера то слово, которое ему соответствовало:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

2. «Ряд чисел».

Задача: развитие произвольного внимания (концентрация).

Содержание: учитель просит учащихся внимательно посмотреть в течение 20 секунд на ряд чисел и постараться запомнить их взаимное расположение и порядок следования:

5 7 3 2 4 25 40 9

После этого ряд чисел закрывается листом бумаги и учащиеся должны ответить на следующие вопросы:

- Сколько всего чисел вы увидели?
- Назовите предпоследнее число.
- Какое число из увиденных вами может приказывать?
- Правда ли, что третье с начала число соответствует номеру склонения существительного *речь*?
- Чему равна сумма первого и последнего чисел?
- Как называется месяц, номер которого в году соответствует первому числу ряда?
- Произведением каких чисел является четвертое число?
- Правда ли, что пятое число – четное?
- Правда ли, что последнее число делится на 3 без остатка?
- Как называется угол, величина которого в градусах соответствует предпоследнему числу ряда?
- Какое число равно сумме цифр года крещения Руси?
- За 15 секунд напишите по одному имени существительному, количество букв в каждом из которых соответствует первым пяти числам ряда.
- Придумайте четыре слова, в состав которых входит третье по счету числительное.

3. «Подбери слова».

Задача: развитие произвольного внимания (объем).

Содержание: учитель задает первый слог, а ученики должны подобрать к нему другие слоги, чтобы получилось слова.

Например:

бот	бан	года
са	зак	беда
ро	та	ка
дник	лач	по
за	мень	суда
дина	мин	чва
	рась	кос
		рог

4. «Расположи слова».

Задача: развитие произвольного внимания (устойчивость).

Материал к заданию: демонстрационные пары карточек со словами (10 пар).

Содержание: учитель сначала объясняет ученикам, что есть слова, которые обозначают множество похожих

предметов и явлений. Эти слова являются общими понятиями, например слово *фрукты*. Этим словом можно назвать яблоки, груши, персики, бананы и т. д. Но есть слова, которые указывают на меньшее число похожих предметов и являются частными, конкретными понятиями, например слово *яблоко*. Этим словом называются только яблоки, но они могут быть большими и маленькими, красными и зелеными, спелыми и неспелыми, сочными и несочными и др. Очень важно уметь обобщать понятия, т.е. уметь подбирать к частному понятию более общее.

Затем учитель показывает две карточки со словами, обозначающими общее и частное понятия (на каждой карточке написано по одному слову). Ученики должны сравнить их и слева расположить слово, обозначающее частное понятие, а справа – слово, обозначающее общее понятие. Для примера учитель показывает карточки со словами *овощи* и *огурец*. Поскольку слово *огурец* является частным понятием, карточка с этим словом располагается слева, а карточка со словом *овощи* – справа. Затем учащиеся по очереди выполняют задания. Ответы учеников обсуждаются.

Слова для предъявления:

Время года – осень.

Осадки – дождь.

Глаза – орган чувств.

Топливо – уголь.

Полезное ископаемое – песок.

Север – сторона горизонта.

Пчела – насекомое.

Океан – Тихий океан.

Малина – кустарник.

Озеро – водоем.

II. Упражнения по развитию памяти

1. «У кого ряд длиннее?»

Задача: развитие непосредственной вербальной памяти.

Содержание: учитель называет какое-либо существительное, например *кот*. Один из учеников повторяет его. Затем учитель добавляет другое слово, например *лист*. Ученик повторяет: *кот, лист*. Далее учитель

добавляет еще слово, например *груша*. Ученик повторяет все слова: *кот, лист, груша* и т.д.

Примеры цепочек слов:

1) Рак, мост, халат, паутина, перчатки, термометр, бидон, шлагбаум, дудочка, чердак, шляпа, ядро.

2) Лес, шило, пчела, клумба, носорог, клубника, портфель, ружье, вертолет, автобус, одеяло, арбуз, мыло.

2. «Объедини слова».

Задача: развитие логической памяти (установление ассоциативных связей).

Содержание: учитель называет пары слов, не связанных между собой по смыслу. Учащиеся должны найти любые связи между ними и таким образом объединить их.

Например: даны пары слов *кот – лист*. Возможно их объединение на основе такой ассоциативной связи, как *кот играет с листом* либо *кот спрятался под листом от дождя* и т.д.

3. Игра «Пиктограммы».

Цель: развитие опосредованной произвольной памяти.

Ученику выдается лист бумаги, разделенный на 20 клеток. Его задача состоит в том, чтобы запомнить 20 слов и словосочетаний, которые учитель будет произносить с интервалом в 7–10 секунд. При этом ученик должен в каждой клетке последовательно, в соответствии с названным учителем словом или словосочетанием рисовать какое-либо его условное обозначение – пиктограмму, не используя при этом буквы и цифры. Через 10–15 минут ученику необходимо «расшифровать» свои пиктограммы, т.е. вспомнить как можно больше слов и словосочетаний и записать их в клетках под соответствующей пиктограммой.

Примеры набора слов:

1) веселый	2) радость
праздник	гнев
хороший	скорость
товарищ	мальчик-трус
мороз	отчаяние
справедливость	быстрый человек

3) успех	4) сомнение
смелый поступок	зависть
дружба	сила воли
печаль	болезнь
вкусный ужин	теплый ветер

III. Упражнения по развитию мышления

1. «Составь слова».

Задача: развитие логического мышления (процессы синтеза).

Содержание:

А. Учитель называет ученикам и записывает на доске какое-либо слово, из букв которого нужно составить как можно больше слов. Например, дано слово *топор*. Можно составить такие слова: *ропот, тор, рот, порт, пот* и т.д.

Слова для предъявления: *комар, сверло, десна, человек, полька, примус*.

Б. Используя все предложенные буквы, ученики должны составить как можно больше слов.

Предлагаются следующие наборы букв:

т, у, ш, а, к	а, а, к, н, б
о, к, т	о, о, е, л, е, к

В. К предложенным согласным подобрать гласные и составить как можно больше слов (имен существительных в единственном числе и именительном падеже):

м, к, л	ж, к, л	ж, ц
в, г, д	н, л, с, к	б, р, щ
с, к, р, т	ф, х	р, д

2. «Поставь значки».

Задача: развитие процессов анализа и синтеза.

Материалы к заданию: лист белой нелинованной бумаги для каждого ученика, карандаш.

Содержание: учитель записывает на доске одиннадцать значков (*, •, П, Ω, Δ, Σ, #, ∞, ∩, ↑, ♀). Показывая на первый значок, он говорит: «Нарисуйте этот значок в верхнем левом углу листа». Затем показывает на второй значок и говорит: «Этот значок нарисуйте в нижнем правом углу». И далее: «П» нужно нарисовать в верхнем пра-

вом углу; «Ω» – в центре листа; «Δ» – в левом нижнем углу; «Σ» – так, чтобы он был между «*» и «П»; «#» – так, чтобы он стоял ниже «Ω» и между «Δ» и «•»; «∞» – правее «Ω»; «∩» – левее «Ω» и ниже «*»; «↑» – выше «#»; «♀» – так, чтобы он стоял выше «Δ» и левее «↑».

3. «Выбери главное».

Задача: развитие словесно-логического мышления (выделение существенных признаков).

Материал к заданию: на доске учитель заранее пишет ряды слов: первые слова – прописными буквами, остальные – строчными и в скобках.

Содержание: ученики должны подобрать к слову, написанному прописными буквами, два слова из скобок, которые находятся в наиболее тесной связи с ним.

Например:

УЧИТЕЛЬ (ученики, парты, объяснение, мел, доска).

Учитель может работать без мела, парт, доски, но не может работать без учеников и объяснения.

Наборы слов для предъявления:

САД (растения, садовник, собака, забор, земля).

ГОРОД (автомобиль, здания, толпа, улица, велосипедист).

ДЕЛЕНИЕ (класс, делимое, карандаш, делитель, бумага).

ЧТЕНИЕ (глаза, книга, картинка, печать, слово).

БОЛЬНИЦА (помещение, операция, врач, радио, больные).

РЕКА (берег, рыболов, тина, вода).

САРАЙ (сеновал, лошади, крыша, скот, стены).

КОЛЬЦО (диаметр, алмаз, проба, круглость, печать).

ИГРА (карты, игроки, штрафы, наказания, правила).

БИБЛИОТЕКА (город, книги, полки, читатели, библиотекарь).

4. Игра «Четвертый лишний».

Цель: развитие мышления (процессы обобщения, установление закономерностей).

Материалы к заданию. Вариант А:

10 листов с наклеенными на них 4 картинками.

Содержание:

А. Ученик должен рассмотреть группы картинок, определить, какая из них «лишняя», дать объяснение, назвать остальные три предмета одним (обобщающим) словом.

Примерный набор картинок:

Мак, ромашка, роза, лук.

Чашка, блюдо, суп, тарелка.

Чашка, кастрюля, тарелка, стакан.

Коза, курица, корова, овца.

Машина, самолет, автобус, троллейбус.

Яблоко, персик, огурец, груша.

Помидор, баклажан, перец, слива.

Молоко, сметана, каша, сыр.

Чайник, стул, стол, шкаф.

Карандаш, портфель, тетрадь, шляпа.

Б. Ученику зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно не подходит к остальным. Предлагается найти «лишнее» слово и объяснить свое решение.

Примерный набор слов:

Книга, портфель, чемодан, кошелек.

Дедушка, учитель, папа, мама.

Самолет, гвоздь, пчела, вентилятор.

Минута, час, секунда, вечер.

Часы, очки, весы, термометр.

Литература

1. Асанов Л.Н. 500 задач на сообразительность. – М., 1998.
2. Жигалкина Г.К. Игровые и занимательные задания по математике. – М., 1989.
3. Зак А.З. 600 игровых задач для развития логического мышления детей. – Ярославль, 1998.
4. Калугин М.А., Новоторуева Н.В. Развивающие игры для младших школьников. – Ярославль, 1997.
5. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. – М., 2001.
6. Неупокоева Н.М. Психокоррекционная работа: Метод. реком. для учителей нач. классов. – М., 1989.
7. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. – Ярославль, 1997.
8. Тихомирова Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. – Ярославль, 1998.
9. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль, 1997.

Ольга Сергеевна Измайлова, Лидия Михайловна Ильиных – учителя начальных классов, г. Нягань Тюменской обл.

ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

Издательство «Баласс» выпускает новое пособие в серии
«Методическая библиотека дошкольного педагога»:

**«Система работы со старшими дошкольниками
с задержкой психического развития
в условиях дошкольного образовательного учреждения».**

Программно-методическое пособие под редакцией
Т.Г. Неретиной.

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

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

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

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

Упражнения для первоклассников по развитию памяти и речи

Г.Н. Бурбушева

Ребенок, поступивший в школу, владеет родным языком. Он может ответить на простые вопросы, готов некоторое время слушать интересный для него рассказ и способен выполнить несложные словесные инструкции. Но его высказывания надо все время поддерживать, так как самостоятельная монологическая речь у него не развита. Он с трудом пересказывает тесты, поскольку понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами.

Все это убедило меня в том, что с первоклассниками нужно проводить целенаправленную работу по развитию речи, а также по развитию ассоциативной и зрительной памяти. Выбирая между индивидуальной и коллективной формами работы, я решила отдать предпочтение последним.

В основе моего опыта лежит технология Е.И. Коростелевой. Ею были определены факторы, влияющие на объем словарного запаса детей, а затем найдена оптимальная система упражнений.

Первая группа упражнений – графический диктант. На листе в клетку ребенок проводит в заданном направлении линии. Например: от определенной точки нужно провести линию на 2 клетки вверх, на 3 клетки вправо, на 1 клетку вправо – вниз, т.е. по диагонали, и т.д. Эти упражнения выполняются ежедневно всем классом в течение 1–2 недель. Ломанные линии должны содержать не более 12–15 отрезков.

В первые 2–3 дня чертим только вертикальные и горизонтальные отрезки, потом я знакоблю учеников с построением диагональных отрезков. Тем детям, которые не справ-

ляются с этим заданием, требуются ежедневные помощь и контроль (см. Приложение, рис. 1, а, б).

Вторая группа упражнений направлена на формирование умения копировать, рисовать по клеткам. На доске, разлинованной в клетку, вычерчивается цветными мелками узор. Дети должны нарисовать то же самое в тетрадах. Кроме соблюдения обычных требований (ежедневная тренировка для всех, ежедневная помощь тем, кто испытывает затруднения), важно еще наращивать сложность рисунков. Упражнения выполняются в течение 2 недель при длительности не более 5 минут (см. Приложение, рис. 2).

Перечисленные упражнения выполняются 1–2 раза в день на уроке математики, а на других уроках я предлагаю детям следующие задания.

1. «Нарисуй и расскажи» (Приложение, рис. 3, а, б).

Подсчитайте необходимое для рисунка количество клеток. Правильно расположите рисунки на листе. Прочитайте приговорки, выучите их.

Солнышко, покажись,
Красное, снаряжись!
Чтобы год от года
Давала нам погода
Теплое летечко,
Грибы в берестечко,
Ягоды в лукошко,
Зеленого горошка.

Мотылек, мотылек,
Принеси нам ветерок:
От ворот в поворот
Гнать кораблик в ручеек.
Вей, вей, ветерок,
Натяни парусок,
Гони стружок
С Запада на Восток.

Подобные задания развивают у детей умения рассказывать по рисунку, сочинять приключения нарисованных игрушек и предметов.

2. «Отгадай и нарисуй» (Приложение, рис. 4, а, б).

Черный Ивашка,
Деревянная рубашка,
Где носом проведет,
Там заметку кладет.

(Карандаш)

Стоит Антошка
На одной ножке.

(Гриб)

3. «Нарисуй стихотворение».

Этот вид работы учит рисовать по памяти на основе впечатления от прочитанного стихотворения, развивает зрительную и слуховую память, внимание.

Учитель:

– Послушайте стихотворение. Нарисуйте по клеткам героев, запомнившиеся предметы в той последовательности, в которой они упоминаются в стихотворении (см. Приложение, рис. 5).

Ежик и барабан

С барабаном ходит ежик,
Бум – бум – бум.
Целый день гуляет ежик,
Бум – бум – бум.
С барабаном за плечами,
Бум – бум – бум.
Ежик в сад зашел случайно,
Бум – бум – бум.
Очень яблоки он любит,
Бум – бум – бум.
Барабан в саду забыл он,
Бум – бум – бум.
Ночью яблоки срывались,
Бум – бум – бум.
И удары раздавались,
Бум – бум – бум.
Зайцы здорово стухнули,
Бум – бум – бум.
Глаз до зорьки не сомкнули,
Бум – бум!

4. «Коврики» (Приложение, рис. 6).

Рассмотрите внимательно украшения ковриков. Закройте рисунок. Нарисуйте по памяти понравившийся коврик.

Это задание развивает внимание, зрительную память.

5. «Укрась шарфик узором» (Приложение, рис. 7).

Рассмотрите образцы шарфиков, с одной стороны украшенных орнаментом. Нарисуйте точно такой же узор на другом конце шарфа.

Такой вид работы развивает пространственную ориентировку, совершенствует мелкую моторику руки.

Третья группа упражнений направлена на развитие ассоциативной памяти. Эти упражнения проводятся в течение 2–3 недель ежедневно и предполагают использование парных картинок: петух – курица, дождь – зонт и т.д.

Картинки укрепляю на доске в смешанном виде, показываю на одну из них, и дети подбирают к ней пару. Не следует торопиться вызывать «сильных» учеников, сначала надо подойти к «слабым», помочь им. Каждый день рекомендуется вывешивать 4–5 пар картинок, ежедневно заменять 2–3 пары. Вариант: из изучаемых парных картинок одну вывешиваю, вторую дети подбирают сами.

Зрительную память мы тренировали ежедневно в течение 3 недель с помощью 9 пар картинок с изображением различных предметов. Предметы должны быть настолько простыми, чтобы ученик мог легко их нарисовать. Картинки демонстрирую в течение 30 секунд, после чего закрываю, а дети по памяти зарисовывают изображения. При этом порядок, в котором изображения были продемонстрированы детям, не играет роли. Тренировку лучше начинать с 3 пар картинок, постепенно увеличивая их количество до 9.

Весь цикл упражнений занимает примерно 2 месяца. Принятая в технологии последовательность является оптимальной и дает хорошие результаты. Диагностика показала, что у детей улучшилась не только зрительная и ассоциативная память, но и ориентация в пространстве, обогатился словарный запас.

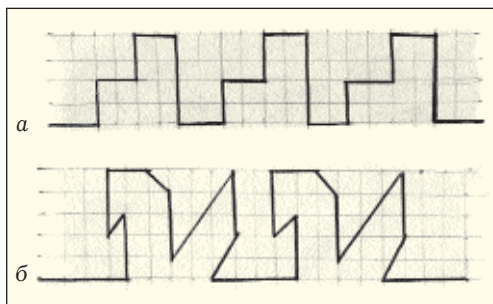


Рис. 1

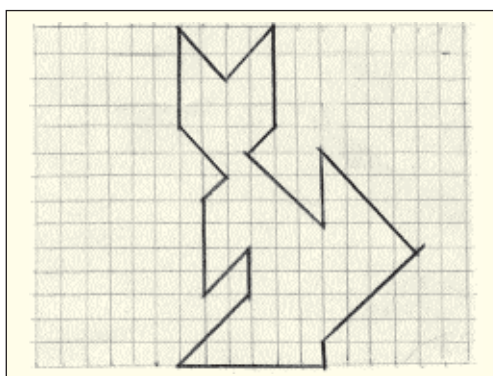


Рис. 2

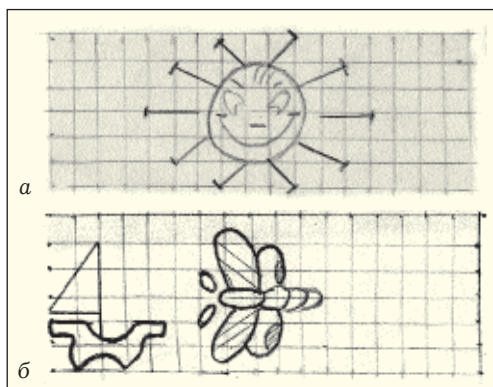


Рис. 3

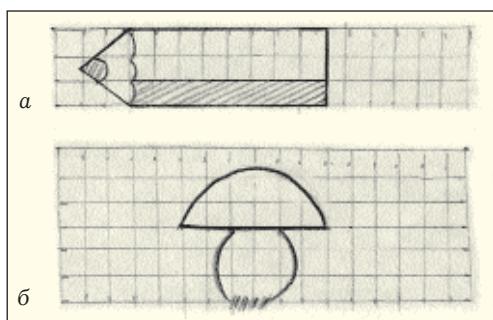


Рис. 4



Рис. 5

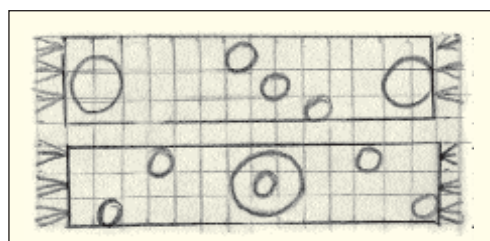


Рис. 6

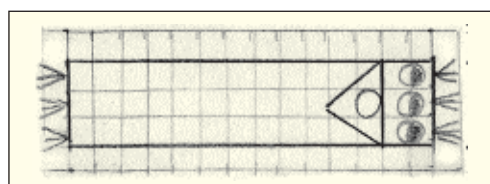


Рис. 7

Литература

1. Новогорцева Н.В. Развитие речи у детей. – Ярославль: Академия развития, 1997.
2. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления. – Ярославль: Академия развития, 1997.

Галина Нестеровна Бурбушева – учитель начальных классов средней школы № 7 г. Усть-Илимска Иркутской обл.

Развитие пространственного воображения на уроках изобразительного искусства

И.А. Губайдуллин

Основной задачей уроков изобразительного искусства в начальной школе является формирование духовной культуры личности, которая умеет видеть и понимать красоту окружающего мира, способна воспринимать искусство. Такая личность несравненно богаче в духовном и эстетическом плане.

Однако умение созерцать прекрасное не всегда связано у учащихся с навыками отображения увиденного на бумаге. Боязнь детей изображать свои впечатления в рисунках появляется из-за отсутствия у них пространственного мышления, т.е. неумения анализировать пространственные свойства и отношения реальных объектов к их графическому изображению.

Пространственное мышление в психологии принято разделять на два вида – образную память и образное воображение.

Образная память отражает предмет примерно в том виде, как он был воспринят (без мысленной переработки).

Образное воображение оперирует новыми формами и подразделяется по способу создания на две группы:

- 1) образы воссоздающего воображения,
- 2) образы творческого воображения.

Образы воссоздающего воображения – это новые образы, которые создаются на основе заданного материала (рисунка, репродукции, словесного описания) путем его мысленной переработки. Таковы, например, представление и рисование изображения по точкам, изображение предмета по его словесному описанию.

Творческое воображение создает новые образы без опоры на задан-

ный материал. На практике реализация таких образов приводит к созданию новых материальных ценностей. Творческое воображение характерно для конструкторов, изобретателей, архитекторов.

Пространственное мышление играет большую роль в усвоении таких школьных дисциплин, как геометрия, физика, черчение, технология.

Целью уроков изобразительного искусства в начальных классах является формирование у учащихся пространственных представлений, умений воспринимать как реальное, так и воображаемое пространство и ориентироваться в нем. Для этого я применяю следующие упражнения.

Упражнение 1 – на развитие внимательности: дети учатся срисовывать изображения с картинок, репродукций, соблюдая пропорции.

Упражнение 2: дорисовывание картинок по шаблонам или точкам знакомит с симметрией. Дети должны дорисовать половинку изображения предмета или узора (рис. 1).

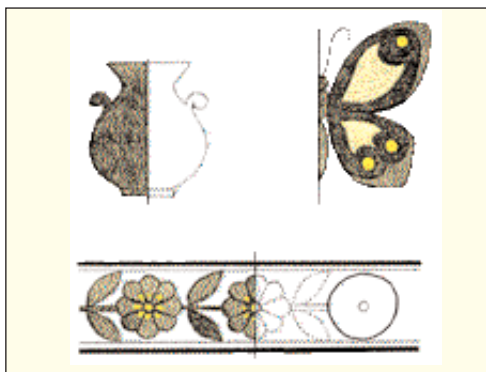


Рис. 1

Упражнение 3: рисование по памяти. Детям дается какая-то часть рисунка, например предмет, по которому легко отгадать сказочного героя, и они должны изобразить этого героя (рис. 2).

Упражнение 4: словесное рисование. Вначале мы с детьми обсуждаем будущий рисунок с указанием расположения его элементов на альбомном листе, а потом они его зарисовывают.

Упражнение 5: изменение ракурса расположения фигуры в пространстве.



Рис. 2

Дети, рассмотрев репродукцию, должны представить и нарисовать, что они увидят с «другой стороны» (рис. 3).



Рис. 3

Упражнение 6 рассчитано на развитие творческой фантазии учащихся: преобразовать рисунок с учетом заданного времени года или суток (рис. 4).

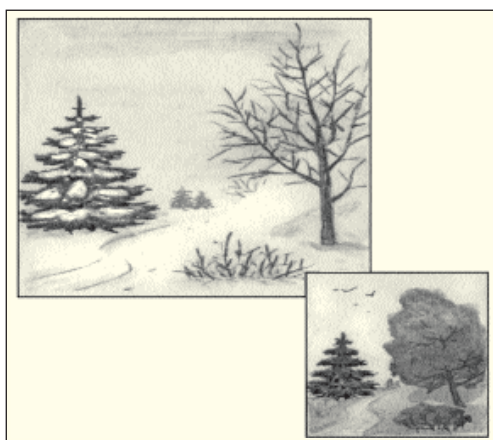


Рис. 4

Упражнение 7 направлено на развитие чувства пространства. Дети должны выполнить рисунок в перспективе, имея перед собой рисунок, представляющий вид сверху (рис. 5).



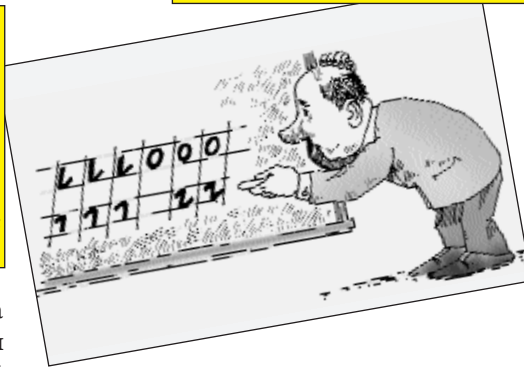
Рис. 5

Упражнение 8: используем для формирования пространственного мышления пластилин. Детям дается задание на вытягивание формы объекта из цельного куска пластилина. Работа ведется от общего к частному.

Воображение и умение анализировать развиваются при работе по теме «Бумажная пластика», когда дети учатся сгибать и преобразовывать плоский лист бумаги в объемные формы или конструировать модели, используя вырезанные из цветной бумаги геометрические фигуры.

Выполнение перечисленных заданий способствует активному развитию у младших школьников динамического пространственного воображения, творческого подхода в решении различных задач, формирует у детей умение анализировать исходные данные, переосмысливать их, повышая познавательную активность учащихся и их творческие способности.

Ильшат Актасович Губайдуллин – учитель изобразительного искусства и черчения школы № 5, г. Бугульма, Республика Татарстан.

Алексей Николаевич Леонтьев**Деятельностный подход к анализу
и объяснению психических явлений***С.В. Маланов*

Исследования А.Н. Леонтьева (1903–1979) стали продолжением и развитием культурно-исторической теории Л.С. Выготского. При этом тезис Л.С. Выготского о том, что научное исследование и объяснение психических явлений должны опираться на анализ процессов формирования и развития психических функций, получил в работах А.Н. Леонтьева развернутую реализацию. Прежде всего ученый отметил необходимость изменения единицы анализа, которая использовалась в работах Л.С. Выготского для объяснения психики человека (А.Н. Леонтьев, 1998). Также он выступил инициатором широкого теоретического обобщения, дополнения и распространения идей Л.С. Выготского на области зоопсихологии, эволюционной, сравнительной и исторической психологии, психологии развития, педагогической психологии и других направлений психологических исследований.

«...Положение Л.С. Выготского о том, что сознание есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его вещной действительности, необходимо обернуть: сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающийся в условиях языка, в условиях речевого общения» (А.Н. Леонтьев, 2003. С. 259).

Таким образом, современный деятельностный подход максимально расширяет сферу объясняемых психических явлений и становится целостной общепсихологической системой объяснительных принципов и оснований. Вместе с тем эта общепсихологическая теория ассимилирует и теоретически развивает достижения куль-

турно-исторической теории Л.С. Выготского. Там, где Л.С. Выготский указывает на овладение способами использования знаков в качестве основных причин формирования и организации высших психических функций и человеческого сознания, А.Н. Леонтьев в качестве таких причин отмечает необходимость овладения системой человеческих действий и их значением, которые опосредствованы знаково-символическими средствами.

В своих исследованиях А.Н. Леонтьев опирается на ряд методологических оснований:

1. Субъект с самого начала находится не «перед миром», а «внутри мира», развивающегося по объективным материальным законам; субъект составляет часть объективного мира.

Искать объективные причины формирования и развития психических явлений следует в естественных материальных отношениях. Но такие отношения, лежащие в основе формирования и развития функций у живых организмов, своими корнями уходят в глубь процессов эволюции и зарождения жизни. Поэтому для объяснения психических функций необходим последовательный эволюционный анализ развития психики – необходима теория эволюционного формирования и развития психических функций.

2. Любой психический процесс следует анализировать и объяснять только в системе (в составе) конкретной предметно-практической или умственной деятельности (активности) субъекта (живого организма). При этом следует учитывать, что:

– развитие психических функций у животных есть результат взаимодействий живого организма с естественной средой обитания;

– развитие психических функций человека есть прежде всего результат его включения в социальную среду, в рамки совместной человеческой деятельности, в рамки общественно-исторического процесса, через которые человечество взаимодействует с природной средой.

3. Деятельность выступает как предмет психологии, когда рассматривается в особом типе отношений – в отношениях к способам ориентировки и организации поведения живого организма в окружающем мире на основе психического отражения – образа мира.

Работы А.Н. Леонтьева образуют систему взаимосвязанных объяснительных принципов, которые для удобства могут быть представлены как ряд теорий.

Теория эволюционного формирования и развития психики у живых организмов

1. Что выступает единицей жизнедеятельности организма в контексте психологического анализа?

Единицей жизненного процесса выступает деятельность – целенаправленная активность, в которой реализуется то или иное жизненное отношение субъекта к действительности, которая обеспечивает взаимодействие организма с предметной средой и служит удовлетворению какой-либо потребности организма.

2. В чем заключаются простейшие формы жизнедеятельности?

Наиболее простая форма жизни представляет собой процессы внутренней активности организма, которые: а) запускаются при изменении параметров внутренней среды, а также при непосредственном воздействии биологически значимых раздражителей; б) поддерживают жизнедеятельность и обеспечивают динамическое постоянство внутренней среды.

Например, такая форма жизнеобеспечения и жизнедеятельности характеризует растительные организмы, которые не имеют внешних форм активности и возможности самостоятельно выбирать среду обитания. Растительный организм приспособлен к росту в определенной среде обитания, которая обладает набором биологически значимых параметров и может рассматриваться как относительно однородная. Расселение и обнаружение благоприятных условий для произрастания обеспечивается не активным поиском, а случайными факторами.

3. Каковы первичные условия и факторы, детерминирующие эволюционирование животных организмов и их функциональное совершенствование?

Освоение все более сложных экологических ниш связано с переходом организмов от жизни в простой однородной среде к жизни в меняющейся предметной неоднородной среде. Такой переход предопределяет формирование ряда новых функций:

- Раздвоение изначально единого процесса жизнедеятельности на функции отправления (физиологическая активность, направленная на поддержание постоянства внутренней среды) и функции поведения.

- Функции поведения: а) заключаются в активном приспособлении живого организма к меняющимся условиям среды на основе перемещения от неблагоприятных условий обитания к более благоприятным; б) предполагают ориентировочную и исполнительную части.

- Функции поведения обеспечиваются эволюционным развитием: а) специализированных органов передвижения; б) органов чувств, которые обеспечивают ориентировку, организацию и регуляцию двигательной активности в среде обитания.

4. К каким изменениям в функциональных возможностях у живых организмов приводит формирование органов передвижения и развитие органов чувств?

Эволюционное формирование простейших органов передвижения и ор-

ганов чувств обеспечивает переход от раздражимости – реакций, возникающих только при непосредственном контакте организма с биологически значимым раздражителем, к чувствительности – ориентировке организма в направлении к жизненно важным объектам (которые имеют биологический смысл) посредством стимулов, жизненно не значимых, имеющих только сигнальный характер.

Такие формы поведения и ориентировки во внешней среде (чувствительность) наблюдаются уже у простейших одноклеточных животных организмов, которые реализуются в форме перемещений в направлении более благоприятных условий существования – таксисов (Фабри, 1993).

5. Что выступает исходной формой психических явлений (психических функций)?

Исходной формой психических явлений выступает чувствительность. Она дифференцируется на: а) переживания внутренних состояний (аффективная чувствительность); б) способность к ориентировке во внешней среде (экстероцептивная чувствительность). Этим обеспечивается регуляция взаимосвязей между внутренней средой организма и организацией поведения во внешней среде.

Дифференциация внутренней и внешней чувствительности эволюционно необходима для согласования: а) направления внешней поведенческой активности животного в среде обитания; б) с текущим органическим состоянием, которое может «требовать» изменения различных внутренних параметров. В зависимости от недостатка тех или иных веществ, температуры, освещенности организм для поддержания внутренней среды должен соответствующим образом изменять направленность своего поведения и ориентироваться на различные объекты. Это значит, что для животного организма поддержание гомеостаза обеспечивается динамическими отношениями между: а) изменением внутренне переживаемых потреб-

ностных состояний нужды; б) изменением поведенческой активности в среде, направленной на строго определенные объекты (мотивы), достижение которых ведет к устранению периодически возникающих потребностных состояний.

6. В каких направлениях дифференцируются различные виды деятельности у животных организмов в процессе эволюции?

Изменение деятельности (поведения) животных в филогенезе (и в онтогенезе) происходит в двух основных, тесно взаимосвязанных направлениях:

- изменение и расширение биологического значения различных предметов и объектов, на которые направляется деятельность (развитие потребностей, мотивов);
- изменение состава действий, операций (поведения, двигательной активности) в зависимости от условий, в которых животному дан предмет деятельности.

Таким образом, все психические новообразования возникают как следствие активного взаимодействия живых организмов с меняющимися условиями окружающей среды. Результаты таких взаимодействий могут носить: а) эволюционно приобретаемый, наследственно фиксируемый характер; б) функционально приобретаемый характер, когда психические функции формируются в течение индивидуальной жизни на основе анатомических и функционально-физиологических особенностей организма.

При этом в процессе эволюции наследственный, генетически фиксированный характер приобретают те анатомо-функциональные особенности живого организма, которые: а) могут обеспечивать врожденные формы организации поведения по отношению к определенному диапазону постоянных факторов окружающей среды и фиксируются в понятии «инстинктивные компоненты в поведении»; б) могут выступать предпосылками (строение органов чувств, нервной системы, мозга и т.д.) для формирования и развития психи-

ческих функций в онтогенезе путем научения. В качестве наследственно фиксируемых (инстинктивных) компонентов психики могут выступать: а) наследственно фиксируемая чувствительность (настроенность органов чувств и нервной системы) живого организма на определенный диапазон объектов или свойств внешней среды – чувствительность к системе «ключевых раздражителей» при актуализации определенной потребности; б) наследственно фиксируемые способы организации поведения в ответ на определенные ключевые раздражители (Фабри, 1993).

7. Какие существуют стадии (уровни) эволюционного развития психических функций у животных организмов?

В зависимости от строения деятельности, характера психического отражения (психической ориентировки) и способности к научению в филогенетическом развитии психики у животных организмов выделяются три основные стадии:

- Стадия элементарной сенсорной психики наблюдается у животных, имеющих сетевидную и ганглионарную анатомо-морфологическую организацию нервной системы. Ориентировка поведения реализуется на основе отражения отдельных свойств внешнего мира. Поведение ориентируется на раздражители определенной модальности, которые обеспечивают направленность поведения на биологически значимые для животного компоненты среды. Значительно преобладают врожденные формы поведения. Научение проявляется: а) в угасании реакции на повторяющийся внешний раздражитель; б) во временном распространении врожденных двигательных реакций на ограниченный диапазон новых внешних раздражителей (привыкание, сенсбилизация).

- Стадия перцептивной психики наблюдается у животных, имеющих более сложную структурную организацию нервной системы: дифференцированные и усложненные головные ганглии (у членистоногих) или от-

делы переднего мозга (у позвоночных). Ориентировка поведения реализуется на основе не отдельных внешних раздражителей, а на основе комплекса одновременно воздействующих раздражителей различной модальности, которые синтезируются в целостный образ объекта (перцепция). Ориентировка начинает распространяться не только на предметы потребности, но и на условия, в которых такие предметы располагаются. Поэтому поведение разделяется на операции, которые обеспечиваются: а) взаимодействия с предметными условиями среды (например, обход или перемещение предмета); б) взаимодействия с предметом потребности. Наблюдается разнообразие навыков, которые приобретаются на протяжении жизни путем упражнения. В поведении становится возможным классическое и оперантное обусловливание. Выделяются функции индивидуальной памяти как в двигательной (навыки), так и в перцептивной сферах (опознавание объектов и ситуаций).

- Стадия интеллектуальной психики характеризует животных, которые имеют относительно высокое развитие коры головного мозга. Ориентировка поведения осуществляется на основе активного отражения и исследования межпредметных связей и отношений в непосредственно воспринимаемом поле жизнедеятельности. Наблюдается широкий перенос навыков, способов выполнения действий (операций) в новые ситуации. При решении задачи животные начинают пользоваться не одним стереотипным способом, а используют разные приемы из ранее накопленного опыта (Фабри, 1993).

- Высший уровень развития психической ориентировки – сознание человека (см. ниже).

(Продолжение следует)

Сергей Владимирович Маланов – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

Проводы зимы на Руси (Внеклассное занятие)

М.А. Кобозева

Цель: познакомить детей с русскими народными традициями – празднованием Масленицы, играми, хороводами.

Ход занятия.

1. Вступление.

– Ребята, скоро наступит весна. Уходит от нас матушка-зима. Почему я с такой любовью назвала зиму?

– А вы любите зимушку? За что?

– На Руси испокон веков любили зиму. Ее провожали целую неделю. А как называли проводы русской зимы? (Масленица.)

– Это был самый разгульный, самый веселый праздник на Руси. Чтобы ближе познакомиться с этой народной традицией, давайте поселимся в двух деревнях – Студёнове и Теплове, расположенных по соседству. «Проживем» в них целую Масленую неделю.

Класс делится на две группы, на «жителей» двух деревень. Мальчикам из деревни Студёнова выдаются кепки с синими цветочками, а из деревни Теплого – с красными. Девочки из Студёнова берут ободки на голову синего цвета, а из Теплого – красного.

Появляются две ведущие в костюмах Зимы и Весны.

2. Основная часть.

Зима: Масленицу празднуют в течение недели, предшествующей Великому посту. Русский народ величает Масленицу честной, широкой, веселой. Этот праздник символизирует проводы зимы и встречу весны. Понедельник называется «встреча». (Вывешивает на доску календарный лист с названием первого дня Масленицы. Так же оформляются все следующие дни Масленой недели.) В этот день делают соломенную куклу – Масленицу, наряжают ее. Давайте и мы нарядим в каждой деревне по Масленице!

Ребятам выдаются две деревянные основы с лицами кукол, пакеты с



одеждой и головными уборами. Играет музыка. Дети наряжают кукол.

Зима: Весна, хороши ли вышли Масленицы в наших деревнях?

Весна: Очень хороши! Сейчас зазову к нам в гости Масленицу!

Душа ль ты моя, Масленица,
Сахарные твои уста,
Сладкая твоя речь!
Приезжай к нам в гости
На широкий двор
На горах покататься,
В блинах поваляться!

Зима: Становись-ка, народ,
в хоровод,
Наших гостюшек встретим
так вот!

Ребята водят хороводы вокруг Масленицы.

Хороводная песня

1. Вот уж зимушка проходит,
Белоснежная проходит,
Люли, люли проходит. (2 раза)
2. Снег и холод прочь уводит,
Весну красную приводит,
Люли, люли приводит. (2 раза)
3. Встает солнышко пораньше,
Светит красное подольше,
Люли, люли подольше. (2 раза)
4. Теплый луч на снег бросает,
От него снежок растает.
Люли, люли растает. (2 раза)
5. Почернеет на дорожках
Побежит ручьем в канавках,
Люли, люли в канавках. (2 раза)
6. Прощай, саночки-конечки,
Наши зимние дружочки,
Люли, люли, дружочки, (2 раза)

7. Прощай, зимушка-старушка,
Ты – седай холодушка,
Люли, люли, холодушка! (2 раза)

Зима: Вторник называется «заигрыши». В этот день начинались игры и потехи – катание на лошадях, санях, взятие снежных городков с играми в снежки.

Весна: А ну-ка, жители деревень, давайте и мы поиграем!

Игра «Снежки». Ребятам выдаются «снежки» – бумажные комочки, и они бросают их в мишень – плакат с изображением трехглавого дракона, у которого в пасть прорезаны отверстия с таким расчетом, чтобы дети могли забросить в них «снежки». Подводятся итоги, в какой деревне было больше попаданий в мишени.

Зима: Эй, девчата-хохотушки,
Запевайте-ка частушки!
Запевайте поскорей,
Чтоб порадовать гостей.

Девочки двух деревень встают напротив друг друга и поют частушки:

1. Начинаю я припевку
Первую начальную.
Я хочу развеселить
Публику печальную.
2. На столе у нас пирог,
Плюшки да ватрушки.
Так споем же под чаек
Чайные частушки!
3. Не смотрите на меня,
Глазки поломаете.
Я не с вашего села,
Вы меня не знаете!
4. Я плясала в три ноги,
Потеряла сапоги.
Оглянулась я назад –
Сапоги мои лежат.
5. На опушке два цветочка –
Голубой да аленький.
Я девчонка боевая,
Хоть и ростом маленька.
6. За частушки вам, подружки,
Три рубля я каждой дам.
По глазам по вашим видно,
Что понравилась я вам!

Зима: Среда называлась «лакомка».

Весна: В этот день тещи угощали своих зятьков блинами. Вот и пошла отсюда поговорка «Ходить к теще на блины» – лакомиться. Блины – символ солнца, весны. Пекут блины на сковороде. Была такая русская народная игра – «Сковорода». Давайте в нее сыграем.

Игра «Сковорода». На полу чертит-ся круг. Жители двух деревень встают через одного по кругу, кладут руки на плечи друг другу. Весна говорит: «Поддай огоньку!», – все бегут по кругу. Когда прозвучит команда «Сажай!», нужно посадить в «сковороду» другого, но постараться не сесть в нее самому.

Зима: Четверг называли «разгуляй», «широкий четверг». Люди ходили по домам с бубнами, балалайками и поздравляли друг друга с праздником.

Весна: Эх, топну ногой,
Да притопну другой,
Не могу стоять на месте,
Характер такой...

Танец «Перепляс». Дети берут различные музыкальные инструменты и, играя на них, стараются переплясать жителей соседней деревни.

Весна: А в какой деревне у нас лучшие свистуны?

Зима: Выходите, свистуны,
Васи, Коли, Вани,
Приз за свист у нас – блины,
Блинчики в сметане!

Проводится **конкурс свистунов**. Дети высвистывают «Калинку» на свистульках, на губах. Подводятся итоги конкурса.

Весна: В Масленицу по селам и городам разъезжали торговцы со своим товаром – их называли коробейниками. И к нам они тоже пожаловали.

Выходят два коробейника с подносами, а на них товар – игрушки.

Коробейник 1:
Кто на празднике не бывал,
Такого чуда не видал!

Коробейник 2:
Купцы мы московские,
Пряники у нас ростовские,

Сахарные на меду,
Во все карманы кладу.

Коробейник 1:

Подходите все сюда,
Рты не разевайте,
Ворон не считайте,
Даром забирайте!

Вместе:

Ярмарка, ярмарка
Огневая, яркая,
Плясовая, жаркая!
Глянешь налево –
Лавки с товаром,
Глянешь направо –
Веселье даром.

Коробейник 1: Эй, местные жители, попробуйте быстро пронести по деревне на подносе товар, да так, чтоб ничего не обронить.

Под музыку ребята быстро передают из рук в руки поднос с товаром. Подводятся итоги, кто быстрее и без потерь это сделал.

Коробейник 2: Выходите, добры молодцы, силушкой померяться, народ позабавить!

Русская народная игра «Баня». Мальчишкам двух деревень выдаются веники, сделанные из зеленой бумаги. Они встают друг напротив друга и хлещут по ногам жителя соседней деревни. У кого первого облетит листа с веника, тот и победил.

Зима: Пятый день Масленицы – «тещины вечёрки»: теперь зять зовет тещу на блины и кренделя.

Весна: Зятья зовут в гости тещ, а молодожены – родственников. Так и проходит пятница.

Зима: Суббота – «широкая Масленица», «родительская». В этот день поминали родителей. Когда возвращались с кладбищ, то блинами кормили и скот, чтоб скотина велась – не переводилась. А вечером все собирались на посиделки, где рассказывались небылицы, сказки.

Один из детей рассказывает небылицу, придуманную на уроке русского языка.

Зима: Воскресенье – «прощеный день», «проводы», «целовник».



Весна: За околицей в этот день сжигают чучело Масленицы. А вместе с чучелом сгорают в огне неудачи и беды прошлого года. Все от мала до велика просили друг у друга прощения. Сильные просили прощения у слабых за принесенные обиды, младшие – у старших, старшие – у младших. Давайте и мы попросим друг у друга прощения.

Ребята встают напротив друг друга, обнимаются и просят прощения.

Зима и Весна: Как в народе говорится, не красна изба углами, а красна пирогами. Приглашаем всех сейчас на блины-блиночки в класс!

Гостей и детей угощают блинами.

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

Студенческая практика (Рассказ преподавателя педколледжа)

В масленичном обряде есть один из интереснейших эпизодов. «Кулачки» называется. Это когда мужики в буквальном смысле на кулаках дерутся.

В прошлом году я объявила своим студентам, что в городском парке на Пресне будут народные гуляния с кулачками.

Один парень (такой хулиганистый у меня был) тут же заинтересовался: а что это такое? Отвечаю: мужики будут драться, а девичьи при этом – протяжные песни петь.

Он говорит: здорово, я приду.

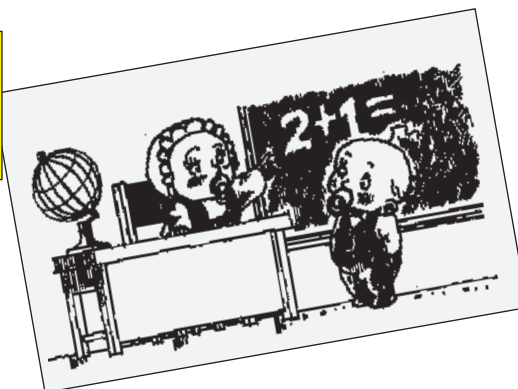
И действительно пришел, с другом. И были они в полном восторге. Надо сказать, что площадка на Пресне уже давно «раскручена». На праздник пришли три фольклорных коллектива, два клуба спортивных единоборств. Хочешь – блины жуй, хочешь – кулаками маши, а хочешь в хороводах ходи да песни пой или через костер прыгай.

В кулачный бой мой студент, конечно, влез. Его хорошенько поколотили. Но и сам он смог кому-то бока намять. Для парней самое то. Стенка на стенку, пара на пару. Потом там и силовые игры были, и прочие развлечения.

Короче, он потом долго всем рассказывал про то, как было здорово. И все ему завидовали. Подходили ко мне с просьбами, чтобы я их в следующий раз с собой взяла.

И вот опять подходит Масленица. А в этом году я на первом и втором курсах веду факультатив по народным праздникам. Зачет по народным играм студенты сдают мне во время практики в школе. А тут подвернулась возможность в «полевых» условиях их испытать. Посмотреть, чему они научились.

Поэтому, когда мне позвонили из спортивного клуба и предложили помочь «раскрутить» Масленицу в новой точке – небольшом детском



парке на Таганке, – я тут же согласилась. Подумала: какая подходящая ситуация для моих студентов – настоящая педагогическая практика, реальная задача создать праздничную ситуацию. Кулачники будут проводить свои бои, а мои студенты – затевать масленичные игры с детьми – парк ведь детский и праздник для детей.

Попасть на праздник, других поучить, заодно самому чему-то поучиться, реализовать себя – вот это настоящий педагогический тренинг, мечтала я. Все по полной программе.

Девочек предупредила, что одеться надо потеплее и во что-нибудь, соответствующее народному празднику. Принести с собой цветастые платки, юбки и так далее.

Встречались мы в метро. Я их спрашиваю: ну что, здесь оденемся? Они жмутся: да нет, как же мы такие наряженные по улице пойдём. Вот дойдем до парка, там и нарядимся.

Дошли до парка. Входим и застаем скучнейшую ситуацию. У эстрадной ракушки жиденькая кучка народа столпилась, чего-то ждут. Понятно, что праздник еще не начался. Самое время свою педагогическую инициативу проявлять и свои организаторские умения показывать.

Я говорю: ну, давайте быстренько наряжаться, чтобы уже своим видом создавать праздничное настроение.

Но для многих студентов платок на голову накинуть – оказалось большой проблемой: мы не хотим как старухи выглядеть! Им, видите ли, удобно платки накинуть только на плечи, на голову повязать – ни в какую.

Самые послушные что-то на себя все же напялили.

Подходим к эстрадной ракушке – какие-то дети, подростки, десятилетки... Дело в том, что кулачные бои начинаются с забав малолеток. За ними выходят ребята постарше. И только потом – уже самые опытные.

Я вижу организатора, который нас пригласил, каких-то парней в рубашках, малолеток, которые, ничего не умея, как бы изображают кулачный бой. Спортивная часть потихоньку складывается. Но для полного счастья все же не хватает песен, хороводных игр, смеха. Нам, стало быть, со всеми зрителями и зеваками нужно как можно скорее свою часть народного гуляния затевать.

Только я сориентировалась, поворачиваю голову – моих уже нет. Двое топчутся у ларьков с пирожками. Двое пошли курить. Мальчики побежали за пивом и так далее.

Я вылавливаю их, собираю всех в кучу и говорю, что пока там малышня кулачится, нам надо с остальными детьми хороводики поводить, не то они совсем замерзнут, да и праздника не получатся.

Главное, я всему этому студентов учила. Про обряды подробно рассказывала. Даже праздники вместе «проживали». А накануне в школе Масленицу проводили. Но вот в парке вдруг сработал какой-то стереотип – если вокруг меня ничего не происходит и меня никто не развлекает, то здесь мне делать нечего. Поэтому вместо того, чтобы игры заводить да песни петь, они – кто пирожки ест, кто за деревом курит, кто пиво пьет, кто – пепси-колу.

Завела я сама с детьми и родителями хоровод. Думала, что и мои подопечные в него встанут. Ан нет! Говорят, что именно этого хоровода они не знают, слов песни не помнят...

Я им: ну, не знаете, так учитеесь! Не помните – вспоминайте! Чего-нибудь пойте. Или молча ходите. Но в стороне не стойте. Включайтесь!

А они ни в какую: сначала нам надо поесть, потом в туалет сбежать...

В конце концов, я плюнула – будем считать наш урок несостоявшимся. Махнула на них рукой и больше не приставала.

Через полчаса смотрю – по-прежнему стоят отдельной кучкой. Правда, уже толкаются и в снег друг друга валить начали. Я с вопросом: чем занимаетесь? Они говорят: солимся, «девок солим». Действительно, есть такой эпизод в традиционных масленичных гуляниях. «Ну что ж, – говорю, – молодцы, что хоть одно составляющее масленичного обряда совершаете. Жалко только, что публику к своей забаве грамотно приобщить не можете».

Пожала плечами и пошла дальше «гулять»: водить хороводы с малышкой и песни с родителями распевать. А мои ученики на все это только издали поглядывали.

А тут дело к финалу. Кулачники свои бои закончили. Костер сложили. Приготовились Масленицу жечь. Все – и дети, и родители – потянулись к костру. И мои студенты в круг встали. А когда Масленица горит, всем надо ее снежками закидывать. В этом мои великовозрастные детки приняли участие уже наравне с карапузами.

Если снежком в бревно-головню попадешь – красиво. Искры сыплются, и пар валит. А если промажешь – еще лучше. Снежок летит прямо в кого-то из зрителей, стоящих напротив. Как тут не ответить. Вот и начинают все со смехом снежками перекидываться, якобы Масленицу закидывать.

Так вот, мои студенты наибольший кайф получили от запугивания снежками по физиономиям.

Приехала я домой расстроенная. Моя педагогическая затея потерпела полный провал. Ведь у студентов самый большой восторг от всей Масленицы – покидались снежками и посовали друг друга в снег. И больше они ни в чем не участвовали.

А должны ли были участвовать? Конечно. Мы вместе разучили игры, которые им нужно было с детьми проводить. Они ведь будущие педагоги. Для них ситуация в парке – это учеб-

ный материал. Реальная ситуация, реальные дети, для которых нужно было сделать реальный праздник... А они, оказывается, хотят сами получать удовольствие. Умеют и любят играть, но только с теми, кто игру уже знает и кого учить правилам не нужно. А вот включить в игру новеньких, объяснить им, что к чему, и увлечь, заразить азартом – этого они совершенно не умеют. И не хотят этому учиться. И даже не видят в этом необходимости.

Я их прекрасно понимаю: хорошо с теми, кто все сам знает, и текст понимает, и движения не путает, и мотив не врет. Знай веселись и все тут.

В этом я увидела свою педагогическую несостоятельность. Это я их чему-то важному еще не научила и что-то важное еще не смогла передать. На словах я им все, что нужно, говорила. А вот в реальной практике вышла осечка.

А потом я поняла, что не так уж все и плохо. Они же почти все остались до самого конца, до сжигания Масленицы. Вообще-то, раз они и ушами слушали, и глазами видели, то и сердцем какое-то участие в происходившем приняли. Может быть, для первого раза и хватит? Не многого ли я от них ждала? Ведь площадка действительно трудная, «нераскрученная». Будь рядом хоть один фольклорный коллектив, то, глядишь, и стереотипов, и стеснения было бы поменьше. Ведь праздник им как «простым зевакам» вполне понравился. Другое дело, что они мне не понравились. Как педагоги не понравились. Но это уже мои проблемы. Это моя недоработка. Мне ее и устранять.

Вот такой мой конечный вывод.

Литературная запись В.М. Букатова

Уважаемые читатели!

Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см).

3. К статье автор прилагает написанное от руки заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации данной статьи. Без указанного заявления статьи **не рассматриваются**.

4. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, домашний адрес индексом, телефон, паспортные данные.

5. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

6. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

Ваши статьи просим отправлять по адресу:

111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа плюс До и После»

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