

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- Н.Б. Шумакова*
Исследовательская позиция ребенка
как фактор развития одаренности . . . 3
- Г.Д. Чистякова*
Потенциал познавательного развития
в младшем школьном возрасте 10
- Л.А. Васильева*
К проблеме развития творческих
способностей младшего школьника 16

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

- Т.П. Бартенева*
Первая городская интеллектуальная игра
«УМКИ 2100» в г. Пензе 18
- С.Р. Коголовский*
К вопросу о логическом развитии
школьников на уроках математики 23
- Т.В. Баракина*
Формирование научных понятий
у младших школьников 30

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- С.А. Конева*
Как развивать познавательные
способности детей
на уроках математики 36
- М.Г. Кудряшева*
Словообразовательный анализ
в начальной школе
(Система упражнений) 41
- Н.П. Шалатонова,
Н.В. Буренкова*
Рассказ Ю.М. Нагибина
«Зимний дуб» – образовательная среда
для взрослого и ребенка 45
- Н.Г. Василевская,
О.В. Мазнева*
Компьютерная игра на уроке
в 1-м классе 50
- Е.А. Рыбакова,
Е.Г. Мальцева*
Применение новых информационных
технологий на уроках
в начальной школе 53

- Н.З. Каирова*
Урок в форме открытой трибуны 57

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

- И.И. Целищева,
М.Д. Большакова*
Интегрированные занятия
по ознакомлению с окружающей природой,
экологическому воспитанию и развитию
элементарных математических
представлений 61
- О.П. Дубкова*
Детский сад и семья
(Поиск путей взаимодействия
в изменившихся социальных условиях) 66

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

- О.А. Куревина*
Как сделать мир ребенка красочным? . . . 70

ПЕДПРАКТИКА

- Л.В. Газаева*
Проблема изыскания резервов мотивации
при изучении синтаксиса русского языка
в педагогическом вузе 72

ЛИКБЕЗ

- С.В. Маланов*
Петр Яковлевич Гальперин и его вклад
в отечественную психологию 77

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

Художник

М.В. Борисов

Верстка

Н.Н. Букова

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

Дорогие коллеги!

Если дети – национальное достояние любой страны, то одаренные дети – ее интеллектуальный и творческий потенциал. Чем раньше учитель обнаружит незаурядные способности в своих учениках и сумеет создать для них условия обучения, соответствующие их высоким возможностям, тем больше надежд на то, что в будущем эти дети составят гордость и славу своего отечества.

Наши публикации расскажут вам, как распознать одаренных детей среди их сверстников (а одаренность далеко не всегда бывает очевидной с самого раннего возраста) и что делать, чтобы дарования ребенка не пропали втуне. Необходимо помнить, что мера ответственности учителя за сохранение и развитие одаренности в ребенке не менее велика, чем ответственность его родителей.

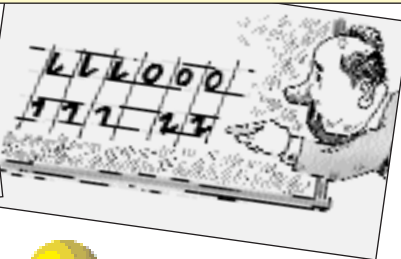
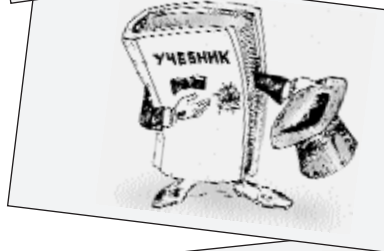
Многие статьи этого номера содержат материал, который можно использовать в работе с одаренными детьми. Их отличает особая пытливость ума, выраженный исследовательский интерес к окружающему миру, творческий подход к любому делу – наши авторы делятся с вами идеями и опытом работы по развитию логического мышления, познавательных и творческих способностей детей, предлагают новые формы проведения уроков и разнообразные задания, побуждающие мыслить оригинально, нестандартно, в том числе задания для интеллектуального марафона.

Разумеется, учить одаренных детей труднее, чем «обычных», ибо их ум постоянно требует пищи, а творческие наклонности ищут выхода, но и отдача велика.

Желаем вам успехов!

Искренне ваш

Рустэм Николаевич Бунеев



плюс до
«После»

Исследовательская позиция ребенка как фактор развития одаренности*

Н.Б. Шумакова



Замечательный психолог К.Г. Юнг сравнил большие дарования с самыми прекрасными и часто опасными плодами на древе человечества. Но беда заключается в том, что эти плоды «висят на тех ветвях, которые легко обламываются». С точки зрения современных представлений о развитии детской одаренности это сравнение можно рассматривать как удивительно точное, поскольку развитие детской одаренности как системного качества психики обусловлено сложным динамическим взаимодействием интеллектуальных и мотивационно-личностных особенностей ребенка, а также условий его окружения.

Для педагога-практика это сложное положение осознается вполне конкретно. Любой учитель, много лет проработавший в школе, не один раз мог наблюдать, что далеко не все «подающие надежду» дети, к которым традиционно относят детей с высокими интеллектуальными способностями, приносят те самые прекрасные плоды, о которых писал К. Юнг. Именно поэтому, на наш взгляд, в последние десятилетия взоры исследователей все чаще обращаются к изучению **мотивационно-личностных предпосылок развития одаренности и условий окружения**, среди которых **ведущая роль принадлежит обучению**.

Какие мотивационно-личностные особенности ребенка способствуют или, напротив, препятствуют развитию его одаренности? Какие условия необходимы для становления значимых для развития одаренности личностных качеств? Что может, а чего не может сделать школа для развития

одаренности ребенка? Эти и многие другие вопросы постоянно находились в центре нашего внимания в процессе многолетней научно-практической работы с одаренными школьниками.

Исследовательская активность и исследовательская позиция как личностная характеристика одаренного школьника

Наиболее ярким и важным проявлением высокого творческого потенциала в детском возрасте многие психологи считают **исследовательскую активность ребенка**, которая может иметь разные формы и в процессе творческого развития преобразуется, поднимаясь на все более высокие ступени. Так, у одаренного ребенка дошкольного возраста исследовательская активность проявляется как очень широкая любознательность и выражается в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. В подростковом же и юношеском возрастах она переходит в стадию самостоятельного формулирования проблем и познавательных задач, что выражается в появлении стойких личностных интересов к той или иной области знания или деятельности человека. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку произвольное открытие мира, «преобразование неизвестного в известное, творческое порождение образов, становление сенсорных и перцептивных эталонов», составляющих первичные

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 05-06-06043.

знания о мире [1]. Широта (диапазон), качественное своеобразие и степень устойчивости исследовательской активности ребенка определяют меру его индивидуального творческого освоения и постижения мира.

Наиболее полно и последовательно эта идея разработана в концепции творческой одаренности, предложенной А.М. Матюшкиным. В этой концепции исследовательская активность ребенка рассматривается в качестве важнейшей предпосылки развития как общей, так и специальной одаренности.

Наши исследования, выполненные в русле этой концепции, позволили изучить становление еще одной важной характеристики одаренного ребенка, имеющей большое значение в дальнейшем развитии его одаренности. Эта важнейшая личностная характеристика – исследовательская позиция – возникает на основе доминирования познавательной мотивации и развития исследовательской активности ребенка. Именно эта мотивационно-личностная характеристика, активно развивающаяся на протяжении младшего школьного возраста, во многом определяет благоприятный прогноз развития одаренности в последующие возрастные периоды.

Что же представляет собой эта характеристика? **Исследовательская позиция выражает определенный тип отношения ребенка, подростка или юноши к познанию окружающего мира – отношение к миру как к тайне, загадке, которую он непременно хочет разгадать.** Исследовательская позиция ребенка наиболее ярко проявляется в проблемных ситуациях, ситуациях неопределенности, новизны, познания в широком смысле слова. На протяжении школьного детства большое значение отводится ее проявлению в обучении как частном случае познавательной деятельности. **Исследовательская позиция в обучении проявляется в следующих основных показателях:**

- в высоком уровне и широте поисково-исследовательской актив-

ности ребенка в ситуации неопределенности, обусловленной бескорыстной познавательной потребностью;

- в склонности к продолжительным самостоятельным умственным усилиям в процессе поиска неизвестного, в настойчивости достижения познавательной цели, разгадки «тайн мироздания»;

- в предпочтении самостоятельных, продуктивных способов познания.

В противоположность исследовательской можно выделить **репродуктивную позицию в обучении.** Она обнаруживает себя в более низких уровнях поисково-исследовательской активности в ситуации неопределенности и ее узконаправленном, «утилитарном» характере, в отсутствии у ребенка значительных самостоятельных усилий в процессе нахождения неизвестного (эффект «потолка» при необходимости приложить умственные усилия при решении проблем) и предпочтении репродуктивных способов познания. В свете развития одаренности становление такой позиции у ребенка равносильно, по нашим данным, потере основных внутренних источников, питающих «прекрасные плоды, висящие на тончайших ветвях».

В связи с этим становятся актуальными вопросы: каковы же особенности развития исследовательской позиции у детей и подростков? Какой возрастной период является наиболее значимым с точки зрения становления исследовательской позиции? Какие условия способствуют или препятствуют ее становлению?

Как развивается исследовательская позиция у школьников?

Для изучения особенностей развития исследовательской позиции у учащихся младшего школьного и подросткового возраста нами были сконструированы специальные методики, одна из которых направлена на получение необходимой информации о ребенке непосредственно, а другая – от учителя. С помощью этих методик

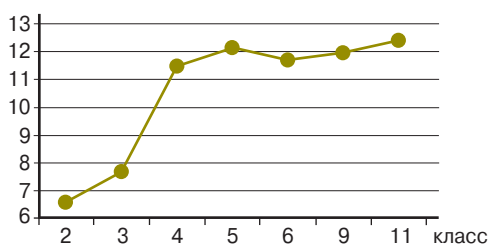
можно было оценить выраженность исследовательской позиции, а также разные стороны ее проявления, которые мы условно обозначили как:

- исследовательскую активность, ее устойчивость и широту;
- стремление к самостоятельному, продуктивному познанию неизвестного;
- настойчивость в достижении познавательной цели.

Изучение исследовательской позиции у детей позволило установить, что уже в младшем школьном возрасте одаренные дети существенно превосходят своих сверстников по степени выраженности у них этой мотивационно-личностной особенности. Наиболее же ярко это различие обнаруживается в показателе настойчивости в достижении познавательной цели, которая у одаренных детей выражена значительно сильнее. Это говорит об особом значении этой характеристики.

На диаграмме, представляющей кривую развития исследовательской позиции у одаренных учащихся на протяжении школьного периода детства, хорошо видно, что между 8–9 и 10–11 годами происходит резкое возрастание показателя исследовательской позиции. Это, возможно, свидетельствует о том, что именно в этом возрастном интервале происходит наиболее интенсивное становление данной характеристики. В дальнейшем, в периоде подросткового возраста, происходит, по-видимому, «фиксация» сформировавшейся к этому времени позиции, когда она приобретает черты устойчивой личностной характеристики.

Динамика степени выраженности исследовательской позиции одаренных школьников 2–11-х классов (в условных единицах)



Важно отметить и значение индивидуальных различий по уровню развития исследовательской позиции у одаренных школьников. Так, в ходе широкомасштабного, длительного исследования, позволившего проследить развитие одаренных детей с момента их поступления в школу до ее окончания и обучения в ВУЗах, мы выявили интересный факт. Оказалось, что одаренные дети, которые к 10–11 годам превосходили своих одаренных же сверстников по уровню выраженности исследовательской позиции, обнаружили и более высокие уровни творческой активности и творческих достижений к концу обучения в школе. Кроме того, они имели и некоторое преимущество в показателях интеллектуального развития даже в тех случаях, когда в 10–11-летнем возрасте они по этим же показателям несколько уступали своим одаренным сверстникам. Таким образом, мы можем говорить о том, что возникновение у ребенка устойчивой, ярко выраженной исследовательской позиции является одним из важнейших условий его дальнейшего творческого развития.

Большой интерес представляют различия в развитии исследовательской позиции у одаренных мальчиков и их сверстниц, одаренных девочек. В младшем школьном возрасте у одаренных девочек отмечается некоторое преимущество в степени развития исследовательской позиции по сравнению с их сверстниками одаренными мальчиками. Это преимущество обнаруживалось во всех наблюдаемых нами проявлениях исследовательской позиции: и в выраженности исследовательской активности, и в стремлении к самостоятельному, продуктивному познанию неизвестного, и в настойчивости в достижении познавательной цели. В младшем же подростковом возрасте (к 11–12 годам) картина существенно изменяется. Девочки утрачивают свое преимущество по сравнению с мальчиками, и происходит это за счет такой особенности, как настойчивость в достижении познавательной цели.

В то время как у мальчиков к 11–12 годам наблюдается значительное возрастание настойчивости в достижении познавательной цели, у девочек такого возрастания не происходит. Важно подчеркнуть, что, как мы уже отметили выше, именно эта сторона проявления исследовательской позиции в обучении является одной из наиболее ярких отличительных особенностей одаренных детей. В связи с этим можно предполагать, что эта особенность личностного развития девочек-подростков может быть одной из наиболее значимых причин «потери» одаренности у девочек.

С чем же может быть связано такое расхождение в показателях настойчивости в достижении цели у девочек-подростков и у их сверстников мальчиков? Вступление в новую эпоху развития – подростковый возраст – позволяет понять многие особенности происходящих изменений. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что на одиннадцатый год жизни приходится пик эмоциональной нестабильности, когда у детей отмечается наибольшая неровность в усердии и успешности, снижается уровень внимательности и способности к запоминанию. Кроме того, в возрасте 10–12 лет наиболее низка самооценка, нередко выражено неприятие себя, а также тревоги и страхи, которые могут стать источниками внутреннего чувства нещастливости [3, 5]. Этого перечня уже было бы достаточно для понимания причин снижения настойчивости в достижении цели. Но дело заключается в том, что своеобразная стабилизация или даже снижение уровня одаренности отмечаются только у девочек на фоне противоположной тенденции у их сверстников мальчиков. По-видимому, это обстоятельство можно объяснить двумя причинами.

Во-первых, у девочек подростковые изменения начинаются раньше, чем у мальчиков. Во-вторых, это может быть связано с особенностями социализации одаренных девочек-подростков.

Известно, что одаренные женщи-

ны отличаются менее благоприятной самооценкой, имеют более ограниченные интересы и более высокие показатели тревожности, чем одаренные мужчины [4]. Эти различия между полами увеличиваются с ростом уровня одаренности. Как следствие, талантливые женщины отличаются нереалистично низкими ожиданиями успеха, легче сдаются после неудачи и чаще объясняют ее недостаточными способностями. Такое поведение часто называют выученной беспомощностью.

С учетом вышесказанного представляется возможным, что снижение показателя настойчивости в достижении цели у девочек-подростков обусловлено как снижением самооценки, наряду с ростом тревожности, характерной для них, так и усвоением половых социальных ролей и стереотипов, не способствующих развитию у девочек модели поведения, направленного на достижение успеха [7].

Таким образом, мы проследили становление важной мотивационно-личностной особенности ребенка – исследовательской позиции, которая способствует дальнейшему развитию его одаренности.

Какие же условия необходимы для становления этой характеристики? Может ли школьное обучение обеспечить ее развитие? Какова роль семьи в становлении этой важной личностной особенности? Именно эти вопросы и являются наиболее значимыми для педагогов-практиков, озабоченных развитием одаренности у своих учеников.

Кто виноват: школа или родители?

Говоря о том, что не всякий одаренный ребенок становится одаренным взрослым, мы вновь и вновь задаемся одними и теми же вопросами: «Почему?» и «Кто виноват?». Так, и при изучении исследовательской позиции мы попытались выяснить **роль школы и семьи** в становлении этой важнейшей для развития одаренности личностной особенности.

Нами была разработана и реализована специальная система творческого междисциплинарного обучения, направленная на поддержку и развитие общей одаренности ребенка с момента его поступления в школу и до ее окончания. Ядром этой системы является **развивающая междисциплинарная программа «Одаренный ребенок»**, содержание и методы преподавания которой соответствуют повышенным познавательным потребностям и возможностям одаренных учащихся*. Особенности содержания этой программы и методов обучения, предлагаемых ею, направлены на то, чтобы с первых дней пребывания в школе высокая исследовательская активность ребенка, проявляемая им в разных формах, его повышенные познавательные возможности имели соответствующую «питательную среду» и были «востребованы».

Междисциплинарное содержание программы «Одаренный ребенок», стержнем которого является изучение одной из глобальных тем типа «Изменение», «Влияние», «Порядок», не просто расширяет образовательные возможности обучения, представляя собой «дополнительную часть» к обязательной программе, но и активно вбирает в себя многие темы из традиционных курсов, позволяя изучать их на том уровне, который адекватен одаренным детям. Дети имеют возможность размышлять о волнующих их глобальных проблемах, закономерностях мирового масштаба и в то же время углубляться в исследование очень узких и конкретных вопросов, которые их могут буквально захватывать.

В основе процесса приобретения знаний лежит самостоятельный поиск и открытие ребенком новых знаний о мире, других людях и самом себе. Центральная же **задача учителя** в этом случае **заключается в том, чтобы создать проблемную ситуацию**, приводящую к возникновению у ребенка

вопроса-проблемы, **и обеспечить условия** для его решения в процессе индивидуального или группового поиска (исследования).

Таким образом, мы в своей программе попытались создать максимально благоприятные условия для возникновения и осуществления исследовательской активности ребенка в процессе школьного обучения. Одаренный ребенок с самого начала своего пребывания в школе фактически должен значительную часть времени находиться в позиции исследователя, самостоятельно открывающего мир, а не получать знания о мире в «готовом виде». Как же это повлияло на становление у наших одаренных учеников исследовательской позиции как устойчивой личностной характеристики?

Сравнение средних показателей выраженности исследовательской позиции у учеников, обучающихся по традиционной и развивающей междисциплинарной системам, свидетельствует о безусловном положительном влиянии последней на развитие этой личностной характеристики. Более того, положительное влияние междисциплинарного обучения по программе «Одаренный ребенок» на становление исследовательской позиции распространяется не только на одаренных детей и подростков, но и на их обычных сверстников.

В то же время, при всей оптимистичности сделанных нами выводов, нельзя было не отметить и разочаровывающие факты. Речь идет о тех учениках, которые вопреки созданным для них в процессе обучения условиям обнаруживали весьма средние показатели выраженности исследовательской позиции при очевидно высоких интеллектуальных способностях. Эти ученики выделялись тем ярче, чем более заметно проявлялась исследовательская позиция у большинства их одаренных сверстников к концу младшего школьного и началу подросткового

* Подробное описание этой системы содержится в учебном пособии «Одаренный ребенок: особенности обучения» [2].

возраста. Это обстоятельство побудило нас уделить специальное внимание изучению влияния семьи на развитие исследовательской позиции у детей.

Какое огромное значение имеет семья для развития одаренности, убедительно показывают биографии выдающихся людей. При всем многообразии условий воспитания, жизни и судеб этих людей обращает на себя внимание некоторая общность в характеристиках каждой семьи, вырастившей талантливую личность: творческая атмосфера, царящая в доме, приоритет духовных ценностей, «культ» образования, увлеченность родителей каким-то занятием и т.д. В связи с этим логично предположить и обратное. Отсутствие поддержки или игнорирование творческих проявлений ребенка со стороны родителей, неприятие ими творческой модели обучения и творческих форм мыслительной деятельности могут «перевесить» позитивное влияние специально организованного обучения в школе.

Обращаясь к изучению еще лишь потенциально одаренных детей и их семей, мы обнаружили, что отрицательное отношение родителей к обучению ребенка творческим способам работы и положительное отношение к репродуктивной модели обучения коррелирует на значимом уровне с принятием ребенком репродуктивной позиции в обучении. Справедлива и противоположная корреляционная зависимость: у родителей с позитивным отношением к творческим методам обучения и творческим видам мыслительной деятельности детей на уроках с большей степенью вероятности растут дети с выраженной исследовательской позицией в обучении.

Несомненно, что каждый родитель является носителем той или иной «теории обучения» – он обладает совокупностью представлений о целях, задачах, способах и стратегиях обучения детей, которые, с его точки зрения, являются наиболее правильными или важными. Обнаруженная

нами корреляционная зависимость позволяет говорить о влиянии этой «теории» на развитие мотивационно-личностных установок у ребенка, которые могут способствовать дальнейшему развитию его одаренности или, наоборот, препятствовать ему. Это влияние осуществляется через усвоение родительской системы представлений и наиболее ярко выражено в младшем школьном возрасте. Связано же это с тем, что именно в начальный период обучения в школе родительская группа является, как правило, наиболее значимой для ребенка, что определяет содержательное сходство смыслообразующих мотивов ребенка и взрослого.

Подводя итоги, отметим, что наиболее подходящим способом обучения одаренного ребенка является **творческое обучение, основанное на ярко выраженной склонности такого ребенка к исследованию окружающего мира**, на его стремлении к открытию, всему новому и необычному. Однако стремление одаренного ребенка к подобному типу обучения может не находить поддержки не только у учителей, но и у родителей. Наше исследование показало, что часть родителей, дети которых проявляют признаки общей одаренности, является «проводником» такой «теории обучения», которая по своей сути не соответствует природе развития одаренности. Возможно, что этого может быть достаточно для того, чтобы повышенный интеллектуальный и творческий потенциал ребенка, проявляемый им вплоть до конца младшего школьного возраста, не получил в дальнейшем соответствующего развития, несмотря на благоприятные условия обучения, созданные в школе.

Отсюда следует принципиально важный вывод: **для того чтобы сохранить и преумножить ростки одаренности в детском возрасте и получить «прекрасные плоды», необходимо не только позаботиться об обеспечении соответствующего обучения одарен-**

ных детей в школе, но и просветить их родителей, сделать их сторонниками «теории обучения», адекватной природе развития одаренности.

Несколько простых советов

Вместо заключения ограничимся несколькими практическими выводами или советами, которые можно сделать на основании всего изложенного нами выше.

1. Важно помнить, что в младшем школьном возрасте ребенок отличается особой восприимчивостью по отношению к развитию у него важнейшей мотивационно-личностной особенности – исследовательской или репродуктивной позиции, первая из которых может способствовать дальнейшему развитию его одаренности, а вторая, наоборот, препятствовать.

2. Одаренные девочки в подростковом возрасте значительно больше, чем их сверстники мальчики, уязвимы в отношении благоприятного развития у них устойчивой личностной характеристики – исследовательской позиции, способствующей дальнейшему развитию одаренности. Поощрение настойчивости в достижении познавательных целей, «демонстрация» позитивных образцов реализации своего таланта женщинами необходимы для успешного развития исследовательской позиции у одаренных девочек-подростков.

3. Важнейшими условиями развития исследовательской позиции личности являются обеспечение обогащенной проблемной среды, позволяющей ребенку с высокой степенью самостоятельности открывать знания об окружающем мире, а также поддержка со стороны взрослых (учителя и родителей) всех проявлений исследовательской активности ребенка, создание атмосферы значимости или ценности творчества.

4. «Теория обучения» родителей очень важна для развития одаренности ребенка. Установка родителей на репродуктивный тип обучения

может стать причиной «потери одаренности» у их ребенка в младшем школьном, подростковом или юношеском возрасте. Одаренный ребенок нуждается в обучении творческого типа, основанном на его склонности к исследовательскому поведению и освоению действительности, его стремлении к открытию, всему новому и неизвестному. Такое обучение должно быть обеспечено ребенку и в школе, и дома.

Литература

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности//Московская психологическая школа: История и современность. Т. 1. Кн. 2. – М.: Психол. ин-т РАО; МГППУ, 2004. – С. 84–91.
2. Одаренный ребенок: особенности обучения/Под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006.
3. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная пед. академия, 1994.
4. Хеллер К.А., Зиглер А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников?//Иностранная психология. – 1999, № 11. – С. 30–40.
5. Цукерман Г.А. «Ничья земля» в возрастной психологии//Вопросы психологии. – 1998, № 3. – С. 17–31.
6. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1994.
7. Eccles J.S. Parents and Gender-Role Socialization During the Middle Childhood and Adolescent Years//Gender Issues in Contemporary Society, 1993. – P. 59–82.

Наталья Борисовна Шумакова – канд. психол. наук, ведущий науч. сотрудник лаборатории одаренности Психологического института РАО, г. Москва.

Потенциал познавательного развития в младшем школьном возрасте

Г.Д. Чистякова

Среди проблем воспитания и обучения на центральное место все чаще выдвигается задача создания условий для максимальной реализации способностей детей. Особенно это касается тех детей, чьи высокие возможности могут быть не очевидны в раннем возрасте.

Выдающиеся способности, а в более широком аспекте – одаренная личность давно привлекают внимание психологов и педагогов. К настоящему времени в этой области накоплен богатый материал, раскрывающий многообразие проявлений одаренности и трудности ее распознавания в детском возрасте. Наряду с опережающим развитием и ярким ранним проявлением незаурядных способностей у одаренных детей могут встречаться и некоторые задержки развития (например, речевого или навыков овладения чтением), маскирующие своеобразие способностей ребенка.

Трудности, возникающие при выявлении одаренных детей, отражены в имеющихся типологиях одаренности, выделяющих детей не только с высоким общим умственным развитием или специальными способностями (математическими, музыкальными и др.), но и детей со своеобразными проявлениями познавательных возможностей – самобытностью ума, богатством воображения, оригинальностью ассоциаций, познавательной активностью [2].

Наиболее характерной чертой одаренных детей, отмечаемой всеми исследователями и педагогами, является их **ярко выраженная познавательная потребность**, проявляющаяся в любознательности и жажде новых впечатлений, в умственных усилиях.

Решающее значение в связи с этим имеет **социальная среда** – оказание поддержки устремлениям и интересам ребенка, внимание к его достижениям, расширение его кругозора. Именно с отсутствием развивающей среды во многом связаны «потери» одаренности.

Одним из первых, очевидно, обратил на это внимание Л.С. Термен. Проследивая жизненные успехи интеллектуально одаренных детей, достигших 25- и 30-летнего возраста, он выявил среди них группу, не реализовавшую свои высокие интеллектуальные возможности. Анализ собранных психологических данных позволил установить, что причины нереализованного потенциала были связаны с социальными условиями детства – для родителей этих детей познавательные интересы не выступали как приоритетная ценность и в подростковом возрасте переставали играть ведущую роль в мотивационной сфере самих одаренных детей. Исследования последних десятилетий показали, что «потеря» одаренности может происходить уже в начальной школе.

Таким образом, закономерно встает **вопрос о выявлении потенциала познавательного развития в младшем школьном возрасте как ядерного образования в структуре одаренности.**

Цель настоящего исследования состояла в определении особенностей познавательной деятельности одаренных учащихся младшего школьного возраста.

Любознательность является наиболее яркой чертой этого возраста. Непосредственный интерес к окружающему обеспечивает особую готовность к усвоению знаний. С учетом такой познавательной направленности младших школьников строятся развивающие программы, целью которых является расширение знакомства детей с окружающим миром, развитие их умения наблюдать (Дж. Рензули, Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов, З.Н. Новлянская, Н.Б. Шумакова и др.). Дальнейшее развитие получает

детское экспериментирование [6], проявляющееся еще в дошкольном возрасте и служащее началом творческого познания мира, – самостоятельные действия ребенка по преобразованию предметов.

Расширение сферы знаний, как указывал Б.М. Теплов, служит основой для развития познавательных процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления.

Познавательное развитие определяется не только богатством знаний, но и возможностью самостоятельно использовать их для решения новых задач, для открытия нового знания, т.е. развитием творческого мышления.

Согласно современным определениям **одаренность рассматривается как динамичный потенциал**, складывающийся из взаимодействия интеллектуальных, творческих и личностных качеств и развивающийся под влиянием окружающей культурной и социальной среды.

Интеллектуальные способности отождествляются со способностями к познанию окружающего мира. Для их диагностики традиционно используются тесты, оценивающие общую осведомленность (широту кругозора) и развитие логических операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации, действий по аналогии и т.д.). На общую осведомленность опирается выполнение любого рода вербальных заданий, так как применение логических операций к словесному материалу зависит от овладения содержанием соответствующих понятий.

Развитие собственно операциональной стороны интеллекта, служащей основой всех познавательных процессов, оценивается с помощью заданий, выраженных в наглядно-абстрактной форме. Их выполнение строится на понимании отношений между элементами задачи (примером могут служить прогрессивные матрицы Равена). Трудность заданий последовательно увеличивается в соответствии с установленными Ж. Пиаже возрастными возможностями детей, позволя-

ющими им учитывать все большее число меняющихся признаков в задаче, с возрастанием точности и четкости мышления, увеличением устойчивости внимания и его объема. Высокие показатели при выполнении такого рода тестов свидетельствуют о сформированности соответствующих возрасту мыслительных операций как потенциале познавательного развития и о высоком развитии наглядного мышления.

Таким же образом строятся и тесты интеллекта для одаренных детей, отличаясь более высокими требованиями к развитию способности логически мыслить.

Недостаточность тестов интеллекта для оценки познавательных способностей привела к необходимости учитывать творческие возможности личности. Ведь именно творческое мышление позволяет находить новые решения в различных ситуациях.

Диагностика творческого мышления в обычно используемых тестах (Гилфорд, Торренс), как правило, ориентирована на оценку развития дивергентных свойств мышления – его беглости, гибкости, оригинальности и разработанности идей. Беглость мышления отражает способность к порождению большого числа идей и измеряется числом ответов, соответствующих требованиям задания. Гибкость определяется способностью выдвигать разнообразные идеи, использовать альтернативы. Оригинальность характеризует способность выдвигать нестандартные идеи и избегать очевидных и тривиальных ответов. Разработанность идей оценивает их детализацию, умение воплотить замысел во всех подробностях [1].

Однако упомянутые тесты не оценивают характеристики творческого мышления, связанные с процессуальной стороной познания, такие как чувствительность к пробелам в информации, преодоление неопределенности информации, выявление ее сути, выбор наилучшего решения из нескольких альтернатив и т.п.

Эти способности, определяющие результат познавательного процесса, проявляются в полной мере в процессе понимания при осмыслении информации.

Как в обучении, так и в психодиагностике при оценке интеллектуального развития понимание выступает в роли критерия, отражающего сложившиеся у личности знания, их дифференциацию и развитие мыслительных операций. Вместе с тем исследование понимания [7, 8] показывает, что в его результатах одновременно находит отражение и творческий характер познавательного процесса. Понимание опирается на поисково-исследовательскую активность, гибкость при ориентации в новом контексте, воображение, позволяющее преодолеть неполноту информации и воссоздать рассматриваемую ситуацию. Новые знания усваиваются в зависимости от того, как и насколько они будут поняты: в какой мере будут проанализированы и обобщены, включены в сложившиеся представления о мире.

Это позволяет использовать данные понимания для оценки одновременно интеллектуальных и творческих возможностей личности в их взаимодействии.

В связи с этим в настоящем исследовании использовалась методика, позволяющая оценить эти свойства. В качестве теоретической основы исследования выступила концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина [3].

Эксперимент проводился с учащимися 2-х и 3-х классов общеобразовательных школ и гимназий. Последние используют развивающие программы, включающие психологическую поддержку учащихся, предлагают дополнительные занятия согласно интересам и склонностям детей: иностранные языки, пение, танцы, спортивные секции, театральная студия.

В целях диагностики использовались: вербальный блок отечественного теста интеллекта для младших школьников ТУРМШ (субтесты «осве-

домленность», «классификация», «анalogии», «обобщения», два математических субтеста), фигурная форма теста творческого мышления Торренса (краткая форма) и оригинальная методика оценки понимания текста. Наряду с познавательным развитием проверялась самооценка учащихся (методика «Лесенка»).

Результаты понимания текста оценивались по специально разработанной системе шкал, аналогичной системе оценок вербальных заданий в тестах интеллекта. Оценивались возможности обобщения (по выделению темы текста), познавательная активность (по количеству заданных учащимся вопросов к содержанию текста и полноте ответов на задания к тексту), гибкость понимания (учет добавляемой информации при определении темы текста).

В качестве материала использовались короткие по объему тексты, содержавшие доступную для учащихся информацию занимательного характера. Излагавшаяся в текстах информация содержала пробелы, что позволяло судить о направленности понимания на создание целостного представления о содержании текста. Кроме того, осмысление неполного текста дает возможность оценить познавательную активность учащихся как в форме вопросов, возникающих при обнаружении неполноты текста, так и в форме самостоятельно «достраиваемой» ситуации – воссоздаваемого контекста.

Задания к текстам включали:

- определение темы, служившей показателем а) развития обобщения, б) возможности выделить существенные отношения в материале, в) полноты понимания;
- обнаружение непонятого в форме вопросов учащихся;
- ответы на вопросы по содержанию текста, проверявшие понимание отношений между смысловыми частями текста, и ответы на вопросы поискового характера, требовавшие анализа всего текста.

Оценка понимания использует следующие показатели.

Обобщение оценивается в зависимости от точности и адекватности выделения темы (по аналогии с оценкой выполнения субтеста «обобщение» в тестах интеллекта). Обобщение должно носить не формальный, а содержательный характер, т.е. не просто указывать на общее понятие, но и отражать специфичность сообщаемой информации, благодаря чему в нем фиксируются все существенные отношения. (Например, сравним формальные обобщения «Древний Египет» или «Занятия древних египтян» и содержательное обобщение «Разливы Нила и их связь с земледелием в Древнем Египте».) Определение темы опирается на полный учет имеющейся информации, поэтому исключение какой-либо информации или добавление новой меняют формулировку темы. Для перевода ответов в баллы был проведен анализ всех ответов испытуемых, в результате чего были получены оценки: 2 балла – за адекватно выделенную тему; 1 балл – за неполную и неточную тему; 0 баллов – за формально выделенную тему, представляющую общую категорию, под которую подводится широкий круг текстов, ошибочную или одностороннюю тему.

Гибкость понимания проявляется в том, что последовательное введение новой информации приводит к изменению возникающего представления о содержании текста и оценивается по изменению темы при добавлении к имеющимся новым сведениям.

Познавательная активность определяется по полноте понимания, отражающей активность в поиске ответов на задания к тексту, и по вопросам самих учащихся, выявляющих неполноту информации.

Сравнение групп учащихся по уровню самооценки показало, что наблюдается практически одинаковое количество учащихся с высокой (35%), средней (45%) и низкой (20%) самооценкой в каждой из групп.

По показателям теста творческого мышления учащиеся из гимназии превосходят учащихся школы: боль-

ше количество детей, имеющих высокие результаты по каждому из показателей, и выше средний уровень по беглости, гибкости и разработанности мышления. По оригинальности в среднем по группе более высокими оказались результаты учащихся школы. Высокие результаты показали: по беглости – 95% учащихся гимназии и 60% учащихся школы; по гибкости – 20% в гимназии и столько же – в школе; по оригинальности – 30% учащихся гимназии и 20% учащихся школы. По разработанности все результаты оказались в пределах нормы.

По результатам теста интеллекта ТУРМШ группа интеллектуально одаренных учащихся может быть выделена только в гимназии – 30% детей с высоким уровнем интеллекта. Еще 20% учащихся гимназии имеют результаты выше средней нормы. В школе можно выделить группы детей с наиболее высокой средней нормой (20%), данные остальных ниже середины нормы. Низких результатов нет. Уровень развития аналогии, обобщения, осведомленности у учащихся гимназии выше, чем у учащихся школы. Развитие операции классификации и способности оперировать числовым материалом у учащихся гимназии и школы отличаются незначительно.

Анализ развития понимания показал следующие результаты.

Наибольшие различия между учащимися гимназии и школы были получены в проявлении познавательной активности и в возможности определить тему текста, обобщив его содержание. Почти все учащиеся гимназии, за исключением 10%, смогли выделить темы текстов, хотя 70% учащихся получили за это задание 1 балл. В школе 85% детей вообще не справились с заданием.

Познавательная активность, которая оценивалась на основе ответов на задания по содержанию текста и собственные вопросы к прочитанному материалу, также была выше в гимназии. Задали свои вопросы в связи с прочитанным: в гимназии – 70% уча-

щихся, в школе – 40%. Ответили на задания к тексту: в гимназии – 95% детей, в школе – 55%.

Задание на гибкость мышления оказалось более легким. Гибкость мышления при последовательном добавлении информации в гимназии проявили все учащиеся, кроме тех 10%, у которых возникли трудности при определении темы (однако эти учащиеся на высоком уровне выполнили остальные задания – ответили на вопросы по содержанию текста и задали свои вопросы ко всем текстам). 50% детей изменяли тему каждый раз при добавлении новой информации и 40% – два раза из трех. В школе, несмотря на то что учащиеся не смогли обобщить содержание всего текста и выделить его тему, изменение темы все три раза отметили 65% учащихся, 10% изменили тему два раза, 10% – один раз и только 15% – ни разу, т.е. не справились с заданием. Эти результаты свидетельствуют о том, что младшие школьники справляются с обобщением небольшой по объему информации при ее осмыслении – в пределах предложения или короткого абзаца (три-четыре предложения), но более насыщенное содержание вызывает у детей трудности.

Сопоставление результатов, полученных по разным методикам, выявило следующие связи. Наименьшими по количеству учащихся были группы с высокими показателями понимания, число учащихся с высокими результатами по другим методикам колеблется.

В гимназии группа учащихся с высокими результатами понимания также продемонстрировала высокий уровень интеллектуального развития и высокую оригинальность и беглость мышления в тесте творческого развития. В школе такого совпадения не наблюдалось, за исключением одного ученика, показавшего в своей группе высокие результаты по всем методикам.

Выводы. Как предпосылка высокого развития познавательных способностей выступает познавательная активность учащихся, их интерес к новому.

Познавательный интерес стиму-

лирует развертывание поисково-исследовательской деятельности, что находит свое отражение в выполнении заданий и обеспечивает адекватность и полноту понимания. Проявления познавательной активности не обязательно связаны с успешностью обучения. Это позволяет в младшем школьном возрасте **выделять потенциально одаренных учащихся в соответствии с творческим характером понимания.**

Познавательный интерес в младшем школьном возрасте носит недифференцированный характер и не зависит непосредственно от того, к какой области знаний относится содержание информации.

Характерной особенностью одаренных учащихся младшего школьного возраста, показавших высокие результаты по тестам интеллекта и пониманию текста, является их опережающая направленность на поиск связей в материале, т.е. собственно понимание, а не на запоминание материала, типичное для многих их сверстников, и открытость новому. Исходным моментом при развертывании процесса понимания и дальнейшего осмысления информации для таких учащихся служат сообщаемые в тексте сведения, в то время как большинство младших школьников основное внимание обращает на известную информацию, широко дополняя ее возникающими ассоциациями со своим личным опытом и часто подменяя ими содержание текста. Такая направленность на уяснение связей в сообщаемой информации, которые и определяют ее специфичность, отличие от прежде встречавшегося, служит предпосылкой для полноты понимания, т.е. охвата всех основных моментов в содержании текста. Тем самым преодолевается влияние личного опыта и обеспечивается адекватное выделение темы. Противоположным этому является фиксация понимания на знакомом, известном. Фактическое отсутствие поиска связей в материале приводит к ограниченному, отрывочному восприятию сообщаемой информации. В качестве основного в содер-

жании текста произвольно выделяется та его часть, которая наиболее близка личному опыту ребенка.

Открытость новому проявляется в том, что предпочтительное внимание всегда отдается новым для учащихся сведениям – как при определении темы текста, так и при ответах на вопросы. Своеобразная «чувствительность» к новому проявляется также в гибкости понимания учащихся.

У младших школьников **открытость новому может рассматриваться как черта, имеющая прогностическое значение**, особенно при выявлении потенциально одаренных учащихся, так как характерным для этого возраста (90% детей) является внимание к известной по прошлому опыту информации. Эта черта проявляется особенно ярко при ответе на вопрос «О чем этот текст?» – в способности полностью учесть сообщаемую информацию и включить в ответ новые сведения. У младших школьников ответ на этот вопрос может играть роль диагностического средства.

Выполняя задания, одаренные учащиеся демонстрируют гибкость в оперировании новыми сведениями и прежними знаниями; добавление новой информации приводит к изменению представления о содержании текста.

Результаты исследования свидетельствуют, что скрытая интеллектуальная одаренность, обусловленная высоким развитием операциональной стороны мышления, в младшем школьном возрасте согласуется с развитием понимания. **Одаренные дети часто не могут реализовать свой интеллектуальный потенциал из-за отсутствия широкого кругозора и недостаточной общей осведомленности.** Однако их познавательная активность создает необходимые предпосылки для полноценного развития их возможностей.

Использовавшиеся диагностические задания позволяют дать качественную дифференцированную оценку развития познавательных возможностей, получающих свое выражение в адекватности и полноте понимания, его

гибкости, уровне обобщения, познавательной активности личности. Они также позволяют выявить потенциальную одаренность, реализация которой затруднена педагогической запущенностью – узким кругозором ребенка.

Исследование показало, что **ближайшее окружение, тип обучения в младшем школьном возрасте в наибольшей степени влияют на развитие познавательной активности детей и, соответственно, на уровень интеллектуального развития и развития творческого мышления.**

Литература

1. *Аверина И.С., Щебланова Е.И.* Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. – М., 1995.
2. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.; Воронеж, 1997.
3. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. № 6.
4. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.* Ступеньки к творчеству. – М., 1987.
5. Одаренные дети. – М., 1991.
6. *Поддьяков Н.Н.* Проблемы развития творчества у детей дошкольного возраста: Тез. науч. докл. – М., 1989.
7. *Чистякова Г.Д.* Понимание и усвоение знаний // Развитие творческой активности школьников. М., 1991.
8. *Чистякова Г.Д.* Понимание, знание, познавательная активность // Московская психологическая школа. – М., 2004. – Т. 1, кн. 1.
9. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. – М.; Воронеж, 2004.

Галина Дмитриевна Чистякова – канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории одаренности Психологического института РАО, г. Москва.

К проблеме развития творческих способностей младшего школьника

Л.А. Васильева

Творческий потенциал личности формируется во всех контактах ребенка со средой. Знание только тогда становится достоянием ученика, когда оно является результатом его собственного мышления, понимания или рефлексии.

Предпочтительнее, чтобы ученик сам изобрел способ действия, осуществив «открытие», чем повторил то, что ему предложено в качестве образца. При этом ценность репродуктивной деятельности, осуществляемой в соответствии с имеющимися нормами и образцами, ни в коей мере не снижается в тех областях, где эта деятельность адекватна, а «творчество» неприемлемо (например, при освоении иностранного языка, на этапе освоения норм орфографии и т.п.).

Учителя начальной школы при обучении технологиям творческой деятельности опираются на отечественные и зарубежные разработки – такие, в частности, как технология «мозгового штурма», синектика, ТРИЗ и пр. При этом развивается воображение, фантазия, нарабатывается опыт успешной творческой деятельности, дети овладевают приемами, способами и подходами, позволяющими такую деятельность осуществлять. Учитель целенаправленно прививает своим ученикам идеологию желательности и ценности творческой деятельности, нестандартных решений и подходов, неожиданных идей, самостоятельного поиска и исследования, переноса «прошлого» опыта и знания в новую, незнакомую ситуацию.

Важными компонентами творческого мышления являются эмоционально-чувственные переживания, познавательная активность.

Для развития творческого мышления в учебном процессе необходимо создать поле для творчества, своеобразные ситуации, которые позволили бы развивать творческие способности. Детское творчество – это результат потребности ребенка открыть свой внутренний мир, и к нему надо отнестись с уважением.

Учитель должен стараться, чтобы ребенок как можно чаще сталкивался именно с творческими заданиями типа: сформулировать грамматическое правило, математическую закономерность, исследовать объект (его свойства, вид, признаки, связи, происхождение). Учителю необходимо постоянно поощрять оригинальные решения, находки, высказывания, создавать ситуации для их проявлений.

На развитие эмоционально-чувственной сферы нацелены задания, которые включают переживание, эстетическое восприятие, воображение. Продуктивное, творческое воображение есть не что иное, как форма деятельности, и для его развития можно с успехом использовать уроки художественного труда, предложив, например, детям из известного сделать неизвестное. Первым и самым простым приемом считается агглютинация (от греческого «склеивание»). Проиллюстрировать механизм творчества на основе этого приема очень просто: части разнородных объектов соединяются, склеиваются вместе, и получается новый объект, с новыми, ранее небывалыми, необычными свойствами. Таким образом рождено множество сказочных персонажей, героев мифов и легенд: русалки, кентавры, драконы и т.д.

В качестве приемов творческого мышления (воображения) можно также рассматривать преувеличения и преуменьшения. Таким путем можно создать нечто новое. Задания могут быть следующими:

1) расскажи о самых характерных особенностях образа Бабы Яги, Колобка, Ивана-Царевича;

2) нарисуй героя своей любимой сказки;

3) нарисуй карикатуру, портрет сказочного персонажа, создай свой образ (определяется тема);

4) создай скульптуру из бумаги.

Развивая **комбинаторные способности**, мы развиваем творческое воображение и мышление младших школьников. Используйте для этого задания, в которые входят наборы простых геометрических фигур из бумаги (мозаика), изделий из пластмассы, засушенных растений, природного материала. Предложите детям составить из них как можно больше самых разных изображений.

Для развития **эстетической активности** можно подбирать задания, которые строятся на художественно-эстетической деятельности. Это работа над восприятием искусства: чтение художественных произведений и написание рецензий на них; просмотр театральных постановок, фильмов; посещение выставок; составление музыкального и рисуночного образа; изготовление художественных поделок.

Одной из форм развития творческого потенциала может быть дневник, в котором ребенок оценивает свои способности, возможности продвижения в творчестве.

Изобразительная деятельность – это задания, ориентированные на подлинно творческое мышление. Они позволяют давать на вопрос не один, а много ответов, и все могут считаться правильными. Оцениваются в таких случаях продуктивность (количество идей), оригинальность, гибкость мышления, способность к выдвижению и разработке идей.

Творческое мышление – сложный многогранный процесс, но общество всегда испытывает потребность в людях, обладающих нестандартным мышлением.

Большой знаток детской души Антуан де Сент-Экзюпери дал прекрасный совет учителям (воспитателям), которые актуален и сейчас: «Не обижайте детей готовыми формула-



ми, формулы – пустота; обогатите их образами и картинами, на которых видны связующие нити. Не отягощайте [детей] мертвым грузом фактов; обучите их приемам и способам, которые помогут их постигать. Не учите их, что польза – главное. Главное – воспитание в человеке человеческого».

Исследователи выделяют условия и факторы, способствующие развитию творческих способностей ребенка. Важнейшие из них: правильная организация обучающей среды, т.е. создание психологической безопасности; отсутствие внешнего оценивания; позитивная Я-концепция.

Людмила Александровна Васильева – заслуженный учитель РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе в начальной школе МОУ гимназии № 23, г. Челябинск.

**Первая городская интеллектуальная
игра «УМКИ 2100»
в г. Пензе**

Т.П. Бартенева

В последние годы образовательные учреждения г. Пензы уделяют большое внимание к проблемам поиска и поддержки одаренных детей, созданию необходимых условий для раннего выявления творческих способностей и дарований и их развития на различных этапах формирования и становления личности. Коллектив гимназии № 44 не стоит в стороне от этих проблем.

С 2004 года гимназия является методическим центром и экспериментальной площадкой по внедрению Образовательной системы «Школа 2100». В городе сегодня более половины школ используют в учебно-воспитательном процессе эту образовательную систему. Поэтому у нас возникла идея провести для учащихся начальных классов, обучающихся по УМК «Школа 2100», интеллектуальную игру.

Она состоялась 30–31 марта 2005 года и получила название «УМКИ 2100». 2100 – это «Школа 2100», а УМКИ – это увлекательный многогранный конкурс интеллектуалов, которых мы называли «умками» уже ассоциативно. В игре приняли участие 150 учащихся из 14 школ, лицеев и гимназий города. Целью игры было максимальное раскрытие личностных качеств каждого ученика индивидуально и в совместной деятельности.

Задачи игры были определены организаторами так:

1. Выявить уровень владения полученной суммой знаний учащихся младших классов, умение применять их в нестандартных ситуациях.

2. Оценить уровень сформированности мыслительных действий у

учащихся при решении задач по русскому языку и литературному чтению, математике и информатике, окружающему миру.

3. Поддерживать освоение Образовательной системы «Школа 2100» в массовой педагогической практике.

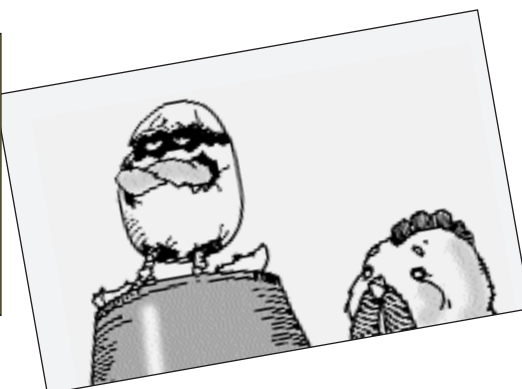
4. Формировать сообщество учителей г. Пензы, работающих по Образовательной системе «Школа 2100».

Игра проводилась в четыре гейма, два из которых оценивались жюри. В первом гейме состоялись презентации команд, поэтому он назывался «Умки здороваются». Все команды представили интересные «визитки», показав высокий творческий потенциал участников.

Второй гейм, предметный индивидуальный, под названием «Умки – эрудиты», проводился по учебным предметам: русский язык и литературное чтение, математика и информатика, окружающий мир.

Жюри отметило, что большинство учащихся продемонстрировали свободное владение знаниями, умения использовать их в практической жизни и инициативность в познавательной деятельности.

В третьем гейме – межпредметно-групповом «Умки – дружная команда» – участникам были предложены межпредметные задания для групповой работы. Данный гейм позволил выявить, насколько у учащихся развиты наблюдательность и стремление искать причины увиденного, склонность к размышлению, умение аргументировать свое мнение, доброжелательность к другим точкам зрения.



В четвертом гейме «Умки – артисты» команды представили номера художественной самодеятельности, продемонстрировав свои творческие способности.

По окончании игры команды получили дипломы, а участники – призы, как сладкие, так и интеллектуальные.

Два дня дети и взрослые участвовали в калейдоскопе творческих конкурсов. Среди ребят не было ни одного равнодушного. Всем хотелось и себя показать, и команде пользу принести. А на вопрос: «В следующие каникулы играть будем?» – все дружно ответили: «Обязательно!» Расставаясь, и взрослые, и дети были единодушны: игре – быть!

Тамара Петровна Бартенева – заместитель директора гимназии № 44, г. Пенза.

«УМКИ 2100»

Задания предметно-индивидуального гейма по русскому языку и литературному чтению

1-й класс

1. Составь схему к одному из правил:

а) Твердый знак пишется после приставки, которая оканчивается на согласную, перед буквами **е, е, ю, я**.

б) Мягкий знак не пишется в сочетаниях **чк, чн, щн**.

в) Предлоги с другими словами пишутся раздельно.

2. Выполни задания.

а) Соедини героев произведений с автором и названием:

б) Собери пословицу:

семь отмерь раз отрежь раз один

3. Выполни одно из заданий:

а) Один ученик считает, что слово *шарик* пишется с большой буквы, а другой – что с маленькой. Кто прав? Обоснуй свой ответ.

б) Даны два слова: *окуни* и *замок*. Дима поставил ударение так: *о́куни*, *замо́к*, а Света так: *окуни́*, *замо́к*. Кто из них прав? Обоснуй свой ответ.

в) Лена считает, что в слове *якорь* 6 звуков, а Петя считает, что 4 звука. Кто из них прав? Обоснуй свой ответ.

2-й класс

1. Сформулируй правило.

Прочитай пары слов, вставь пропущенные буквы. Объясни свой выбор, сформулируй правило правописания. Запиши правило в виде схемы, алгоритма.

а) Двор – дв_ры, сёстры – с_стра, ряд – р_ды, лес – л_сной, зимний – з_ма.

б) Зубы – зу_, посевы – посе_, призы – при_, берега – бере_, багажное – бага_, просит – про_ба.

в) Грусть – грус_ный, весть – вес_ник, чудеса – чудес_ный, солнечный – со_нце, власть – влас_ный.

2. а) Соедини название произведения с именем автора.

А. С. Пушкин	«Серебряное копытце»
П. П. Бажов	«Маленький принц»
А. Линдгрен	«Руслан и Людмила»
А. де Сент-Экзюпери	«Малыш и Карлсон»

Герои	Автор	Название
Никита	Э. Успенский	«Никита – охотник»
Чебурашка	В. Шендерович	«Заколдованная буква»
Мишка	Е. Чарушин	«Крокодил Гена и его друзья»
Галочка	А. Барто	«Кукла»
Крокодил	В. Драгунский	«Скакалочка»
Катюша	И. Демьянов	«Зеленая мечта»
Доктор Петя	Г. Цыферов	«Про машину»
Ослик	В. Берестов	«Спор»

б) По цитате узнай произведение и автора. Соедини соответствующую цитату с названием произведения, а название – с автором.

«Пошла она на колодец за водой, опустила ведро на веревке, а веревка-то и оборвалась...»	«Хоббит»	А.С. Пушкин
«И тут он увидел над собой пауков: гигантские, страшные-престрашные, они сидели на ветвях...»	«Винни-Пух»	В.Ф. Одоевский
«Перед ними были следы четырех зверей...»	«Сказка о рыбаке и рыбке»	Джон Р.Р. Толкин
«Почернело синее море...»	«Мороз Иванович»	А. Милн

в) «Третий лишний».

Из четырех перечисленных героев вычеркни одного лишнего. Запиши название произведения и автора.

Артемон, губернатор Лис, Шапокляк, Дуремар

Лимончики, Пьеро, кум Тыква, Мастино

Петрушка, кобылица, Жар-птица, царь

Муми-тролль, Снифф, Бильбо, Снусмумрик

3. Обоснуй.

а) Выпиши из каждой строчки только однокоренные слова, объясни свой выбор.

Моряки, морской, моржи.
Семя, семья, семечко.
Вдруг, подруга, друзья.

б) «Почему их так зовут?»

Объясни, почему эти существительные получили именно такие названия:

одуванчик
снегирь
четверг
опёнок

3-й класс

1. Прочитай слова. Распредели их на группы. Проведи наблюдение над правописанием слов. Представь правило в виде алгоритма, схемы, таблицы.

а) Плащ, помощь, мышь, ёрш, луч, дочь, мяч, грач, рожь, нож, ночь, печь.

б) Объяснить, разъяренный, вьюга, платье, ружьё, съёмка, подъезд, объявление, звенья, Илья, воробы, необъятная.

в) Валун, волнистый, обувь, направо, слева, чуткий, камыш, экипаж, взлетают, старт, незабудка, плывёт, качается, волнуется, весёлый, ненастный, рыжеватый.

2. Напиши название произведения и его автора.

■ «...Передо мною – то золотым, то посеребрённым морем – раскинулась и

пестрела спелая рожь. Но не бегало зыби по этому морю; не струился душный воздух: назревала гроза великая».

■ «Скоро осень проснётся
И заплачет спросонья».

■ «Вода устала быть ручьями, быть дождём».

3. Разные мнения.

Вова сказал, что Дед Мороз – это выдумка, ложь, и непонятно, зачем взрослые обманывают детей.

А как ты думаешь? Объясни свою позицию, опираясь на изученные произведения.

4. Соедини героя (животное), автора и название книги.

Ю. Коринец	«Капитан Крюквин»	собаки
В. Драгунский	«Любимый пони»	ёжик
Ю. Коваль	«Дымка и Антон»	медвежонок
Ю. Мориц	«Ханг и Чанг»	клёст
		лошадка

5. Прочитай таблицу, вычеркни лишнего героя, впиши в пустые клетки название произведения и его автора.

Герои	Название произведения	Автор
Лёшка Тина Львовна Владимир Сергеевич Джо Гарпер		
Фунтик кот Степан лягушка медведь		
Севка Алик Лидия Сергеевна Анна Ивановна Петька		

4-й класс

1. Сформулируй правило и представь его в виде опорной схемы, алгоритма, стихотворения, таблицы.

а) Душ, ночь, ложь, муж, мышь, ключ.

б) Улыбается, учиться, умывается, трудится, причёсывается, решается.

в) Маша и Саша идут в театр. Выглянуло солнце, и появилась радуга.

2. а) Соедини линиями слова, между которыми есть связь, и допиши названия произведений.

Томми		стихотворение
Сыроежкин		
Алиса	К. Булычёв	рассказ
Том	Л. Чарская	
Бавария	А. Погорельский	фантастическая повесть
М. Пришвин	М. Твен	
Чернушка	Е. Велтистов	сказочная повесть
Алёша	А. Куприн	
Зайцы	С. Маршак	критическая статья
Громозека		
Таратар-Таратарыч		повесть
Гекльберри		

б) Прочитай цитату и напиши, кому принадлежат эти слова, название произведения и его автора.

■ «Сегодня был ты умён, хотя неосторожно поступил, поклоняясь фарфоровым куклам».

■ «Чур-чур, это наша тайна. Понимаешь, тайна! Никому, хоть умри, ни слова. Поклянись самым святым!»

■ «Мы объехали весь свет...»

■ «На другой же день выслушал я в другой раз повесть об "Аленьком цветочке"».

■ «Нет на свете доли хуже моей».

■ «А вы, Томми, уже пили чай?»

в) Найди в таблице 32 имени персонажей из произведений Л. Лагина, Н. Носова, Л. Кэролла, В. Гауфа, А. Погорельского, В. Катаева, Г.Х. Андерсена, А. Волкова, А. Толстого, Ю. Олеши, К. Чуковского, С. Аксакова, Э. Успенского, А. Линдгрена, К. Коллоди, Ш. Перро, Дж. Родари, В. Губарева, из арабской сказки.

С	я	р	о	р	т	и	л	о	з	и	п	д	д	в	л	а	т	о	х
т	к	л	д	и	ф	и	м	б	о	л	у	ш	ж	а	ч	а	т	а	в
р	о	с	л	и	и	о	у	й	а	о	л	я	я	л	о	б	у	ч	ы
а	я	п	о	а	к	т	и	п	о	н	а	с	т	я	т	к	р	а	ш
ш	э	ж	и	д	а	у	и	ч	и	а	ш	и	л	а	и	а	л	о	ж
л	и	и	и	р	я	т	к	ж	м	я	л	ы	ш	а	б	л	д	и	а
л	л	о	т	о	и	т	с	о	ш	п	т	к	к	л	у	и	и	и	ч
а	и	и	и	г	о	г	у	и	о	у	и	а	о	и	л	ф	и	о	о
г	у	и	р	у	и	и	о	я	р	а	ь	п	п	р	о	с	п	р	р
д	р	и	о	б	а	м	о	у	г	л	и	а	ж	и	и	а	и	з	и

3. Обоснуй.

Вова:

– Я считаю, что С.Я. Маршаку удавались пьесы. «Двенадцать месяцев» – моя любимая.

Катя:

– Нет, ничто не сравнится с его стихотворными переводами. Мы с папой с удовольствием поём «На далекой Амазонке».

Петя:

– И все-таки вы оба не правы, ведь самое главное, что, работая редактором, С.Я. Маршак многих писателей «превратил» в детских.

А как думаешь ты?

Критерии оценивания предметно-индивидуального гейма интеллектуальной игры «УМКИ 2100»

Русский язык и литературное чтение

№ задания	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1	5 баллов	5 баллов	5 баллов	5 баллов
2	5 баллов	5 баллов	5 баллов	5 баллов
3	Логичность – 2 балла Аргументированность – 2 балла Оригинальность – 2 балла Грамотность – 1 балл			
Качество выполнения работы – 1 балл				
Итого	18 баллов			

(Продолжение следует)

К вопросу о логическом развитии школьников на уроках математики

С.Р. Коголовский

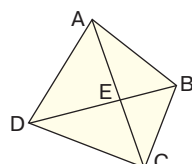
Идеальный характер математических понятий и конструкций делает их универсальными средствами моделирования, однако обуславливает необходимость формально-логических средств их исследования. Такими средствами являются доказательства.

Доказательства служат не только для проверки истинности предположений, но это и средства прояснения связей между ними, и эффективные объяснительные средства, и средства проверки работоспособности формируемого математического инструментария. Доказательства – это сведение исследуемых предположений и связей между ними к «Всеобщим Основаниям», являющимся продуктом Большого Опыта и предстающим как априорные истины. Поэтому способствование осознанию учащимися необходимости доказательств и развитию способности к их поиску является важной задачей при обучении математике. Поиск эффективных средств ее решения нуждается в прояснении характера трудностей, возникающих в ходе этого поиска.

Обратимся к следующим простым задачам.

Задача 1. Верно ли, что периметр четырехугольника меньше удвоенной суммы длин его диагоналей?

Вот какое решение этой задачи обычно предлагают школьники:



Так как для всяких точек M и N длина отрезка MN меньше длины любой ломаной, соединяющей

эти точки, то следующие неравенства истинны:

$$AB < AE + BE, BC < BE + CE, CD < CE + DE, AD < AE + DE.$$

Отсюда

$$AB + BC + CD + DE < 2((AE + EC) + (BE + ED)) = 2(AC + BD).$$

Приведенное «решение» неявно основывается на условии выпуклости четырехугольника.

Ошибка состоит в сужении объема понятия четырехугольника. Но каков исток этого сужения? Могло ли быть иначе, если на протяжении процесса обучения не рассматривались невыпуклые многоугольники, если предлагаемое доказательство не было формализовано, если понятие четырехугольника, к которому это доказательство апеллирует, раскрывалось не полностью?

В рамках отрывочной, или «кусочной», содержательной базы, которой располагают школьники, проведенное «доказательство» является вполне корректным. (По сути, это доказательство того, что «обычно», «как правило», периметр четырехугольника меньше удвоенной суммы длин его диагоналей.) Повышение строгости доказательной базы в таких условиях осуществимо за счет расширения содержания, за счет его обогащения фактами, открываемыми с помощью неформальных средств. Многие такие факты принципиально невыводимы из той логической базы и аксиом, на которых строится школьный курс математики.

Нет таких приемов, процедур, методов, используемых в математике, которые не использовались бы в поиске доказательств. Нет таких стратегий поисковой деятельности, которые не использовались бы как стратегии поиска доказательств. Усиление «разрешающей способности» логических средств исследования невозможно без развития «разрешающей способности» неформальных средств, без развития эмпирического мышления, без развития допонятийных форм мышления.

«Легитимация» таких форм мышления не только не уведет от строгости доказательств, но будет способствовать более полному овладению ею и откроет возможность достижения учащимися более высокого уровня теоретической культуры.

Задача 2. Существуют ли функции, являющиеся одновременно (строго) возрастающими и убывающими?

Школьники обычно предлагают такое решение этой задачи:

– Таких функций, конечно же, нет. В самом деле, допустим, что f – такая функция. Так как она возрастающая, то для всяких значений ее аргумента x_1 и $x_2 > x_1$ имеет место $f(x_2) > f(x_1)$. Но так как она убывающая, то $f(x_1) > f(x_2)$. Из двух последних неравенств следует $f(x_2) > f(x_2)$, а значит, $f(x_2) \neq f(x_2)$. Пришли к противоречию.

Это «решение» основывается на условии, что область определения функции содержит более одного числа. Из зоны внимания выпали функции с одноэлементными областями определения. (Такова, например, функция $y = \sqrt{x} + \sqrt{-x}$.) Но такие функции не включались в то содержательное поле, которое выстраивалось в процессе обучения. В рамках той «кусочной» содержательной базы, которой располагают школьники, и это «доказательство» является вполне корректным. (По сути, это доказательство того, что «обычная», «нормальная» функция не может быть одновременно (строго) возрастающей и убывающей.)

Пусть f – функция с одноэлементной областью определения. Она является возрастающей, т.е. такой, что для всяких значений ее аргумента x_1 и x_2 истинна импликация $x_2 > x_1 \Rightarrow f(x_2) > f(x_1)$. Ее истинность следует из ложности посылки. Аналогично доказывается, что f – убывающая функция. Таким образом, в действительности ответ на поставленный вопрос положителен. Школьники с трудом воспринимают это, казалось бы, тривиальное доказательство.

А вот воспринимаемая намного проще другая форма доказательства

того, что f – возрастающая функция:

– Допущение, что f не является возрастающей функцией, означает, что существуют значения ее аргумента x_1 и $x_2 > x_1$, для которых имеет место $f(x_2) \leq f(x_1)$, а значит, что существуют по крайней мере два разных значения аргумента. Но последнее противоречит условию.

Задача 3. Одно ли и то же пустое множество собак и пустое множество кошек? Сколько существует пустых множеств?

Для любых пустых множеств O_1 и O_2 имеет место $O_1 \subset O_2$. В самом деле, последнее включение означает, что для всякого объекта a истинна импликация $a \in O_1 \rightarrow a \in O_2$. И эта импликация истинна, так как ее посылка ложна. Таким образом, пустые множества включаются друг в друга и потому равны.

Это, казалось бы, простое доказательство вызывает трудности у многих школьников. Какова природа этих трудностей?

Если обычно доказательства в школьном курсе математики разворачиваются в рамках освоенного пространства значений и смыслов, если логический план в таких доказательствах неразрывно связан со смысловым, с наличествующей содержательной базой, то в доказательствах, дающих решение задач 2 и 3, довлеет «чисто» логический план. Предельный, вырожденный характер ситуаций, рассматриваемых в этих задачах и выводящих за пределы освоенного смыслового пространства, делает их и подобные им задачи эффективным средством стимулирования логического мышления учащихся.

Если доказательства фактов, относящихся к освоенному смысловому пространству, несут, говоря словами Адамара, узаконение завоеваний интуиции, то в ситуациях, подобных обсуждаемым, они подготавливают ее завоевания на новых территориях. Применительно к таким ситуациям было бы наивно ставить перед учащимися задачи открытия доказательств, но естественно и продуктивно ставить

задачи освоения предлагаемых доказательств и тем самым формировать зоны ближайшего развития, входящие в зоны как собственно логического, так и общего умственного развития.

Столкновение с «вырожденными» случаями, с пограничными ситуациями приводит к необходимости обращения к логике, «очищенной» от смысловых примесей. Овладение способностью применять «чистую» логику приводит к новому уровню логического развития, а с ним – и к новому уровню математической и общей интеллектуальной культуры. Но какие средства позволили бы поднять учащихся общеобразовательной школы до уровня овладения способностью применять «чистую» логику?

Заметим, что решение задачи 3, также как и решение задачи 2, гораздо легче воспринимается учащимися в форме доказательства от противного:

– Для любых пустых множеств O_1 и O_2 имеет место $O_1 \subset O_2$. Ведь противное означало бы, что существует элемент a множества O_1 , не являющийся элементом O_2 . Но из $a \in O_1$ следовало бы, что O_1 – непустое множество, вопреки условию. Таким образом, пустые множества включают друг в друга и потому равны.

Итак, доказательство, казалось бы весьма простое, не воспринимается учащимися, но оно же в несколько иной постановке воспринимается без существенных затруднений. Значит, дело здесь в форме доказательства, или в логической форме. Если первый вариант доказательства, скажем, единственности пустого множества апеллирует к истинности предложения, имеющего логический скелет вида

$$(\forall x) (\Phi(x) \Rightarrow \Psi(x)), \quad (1)$$

где $\Phi(x)$ ложно, то второй – к ложности предложения, логический скелет которого таков:

$$(\exists x) (\Phi(x) \wedge \Psi(x)), \quad (2)$$

где $\Phi(x)$ также ложно. Если ложность предложения вида (2) воспринимается так же легко, как, скажем, ложность предложения «существует»

число, не равное самому себе и четное», то истинность предложения вида (1) выводится из истинности формулы

$$\lambda \Rightarrow \Psi, \quad (3)$$

где λ – ложная формула. Но так ли просто на той содержательной базе и на том уровне логического развития, какие формируются в сегодняшней школе, принять (3) как логический закон? Так ли просто подняться над многообразием тех содержательных, математических контекстов, в которых логическое следование фигурирует как сугубо содержательное отношение, для того чтобы смочь подвергнуть (3) продуктивному обсуждению? Можно ли, в частности, усмотреть в импликации продуктивную модель отношения логического следования, не характеризуемого только соотношением истинностных значений ее посылки и заключения? Не говорит ли это о том, что логической базы, необходимой для развертывания школьного курса математики, у школьников в наличии нет, что она должна закладываться и развиваться в процессе учебной деятельности? Кроме того, это говорит о необходимости в рассмотрении, подобных приведенным выше, особого педагогического такта – логического.

То, что понимают обычно под логикой, говоря о необходимости формирования у школьников способности к открытию доказательств математических суждений, не есть формальная логика в строгом смысле. Отношение логического следования не есть чисто логическое отношение, поскольку оно не очищено от содержательного плана, не выражается лишь через соотношение истинностных значений посылки и заключения, а понятие логического вывода не определено в формально-логической форме. Школьники приобщены не ко всем логическим законам, фактически используемым в рамках школьного курса математики. С учетом всего этого естественнее говорить здесь не о формальной, а о протоформальной или даже о неформальной логике.

Обсуждение рассмотренных выше задач помогает увидеть, что проблема логического развития школьников есть важный компонент их математического развития. Проблема формирования способности открывать доказательства далеко не столь проста, как это рисуется в некоторых исследованиях, она требует более глубокого изучения.

Нельзя недооценивать значения логических упражнений, способствующих развитию механизмов анализа и логической культуры учащихся, а с ней – и развитию их математической культуры. Но следует различать логическую культуру или то, что под нею обычно понимают, и владение многомерной логикой математической деятельности, ждущее на достаточно высоком развитии механизмов понимания, синтеза их взаимодействий с механизмами анализа. Логическая культура не обеспечивает овладения логикой математической деятельности, также как культура речи, необходимая для литературного творчества, не обеспечивает способности к нему.

Не столько собственно логические упражнения, сколько расширение и углубление математических знаний ведет к развитию способности к строгости, к логическому развитию. Первые шаги на этом пути должны осуществляться уже в начальной школе.

Логические ошибки, состоящие в сужении объемов исследуемых понятий, весьма распространены, и авторы книг, посвященных развитию логической культуры школьников, уделяют их обсуждению особое внимание. Меньшее внимание уделяется весьма распространенным логическим нарушениям, состоящим в расширении объемов исследуемых понятий. Такие нарушения обычно проистекают из того, что определения понятий «не работают», что использование определений школьники подменяют обращением к образам, смыслам, содержаниям, создаваемым традиционными средствами первичного приобщения к вводимым понятиям, допуская суженность, упрощенность, обедненность выстраиваемых при этом контекстов. Такие способы приобщения

к математическим понятиям направлены лишь на ближайшие цели, и потому рассмотрения ведутся лишь в рамках упрощенных контекстов. Вследствие этого они уводят от целей стратегических, от раскрытия «пограничного» характера культуры понятийного мышления, а тем самым от воспитания у школьников логической культуры.

Следующий сценарий демонстрирует, как из весьма элементарного предмета рассмотрения учитель может извлечь большие возможности для воспитания у школьников логической культуры и, в частности, преодоления логических нарушений. Он также демонстрирует, как интуитивные представления превращаются в средство восхождения на логический уровень. Сценарий есть описание процесса формирования понятия окружности, отправляющегося от диффузных представлений о ней. Уже первичное определение (см. № 1) при всей его неадекватности подготавливает скачок от интуитивного уровня рассмотрения к уровню логическому. Буквалистское толкование этого определения создает возможность его исследования на адекватность посредством обращения к предельно широкому (в наличествующих рамках) пространству возможных моделей и тем самым создает возможность его преобразования в более адекватное определение. При наличии лишь неформальных средств это, по видимому, единственно возможная и продуктивная форма прорыва к логическому уровню исследования.

№ 1. Учитель рисует на доске от руки окружность и еще несколько овалов, очень и не очень вытянутых.

– Какой из этих рисунков больше похож на окружность?

Дети показывают.

– А в чем особенность окружности? (В том, что она не вытянута; в том, что она имеет правильную форму.)

Учитель рисует квадрат и несколько прямоугольников, очень и не очень вытянутых.

– Разве квадрат вытянут, разве его форма не является правильной? Может

быть, квадрат тоже является окружностью? *(Конечно, нет!)*

– Так в чем же различие форм этих «правильных» фигур? *(В том, что в отличие от квадрата у окружности нет углов, нет заострений.)*

Учитель рисует «правильную» гладкую фигуру, похожую на многолепестковый цветок.

– Вот правильная фигура, у которой нет заострений. Является ли она окружностью? Ведь нет же? Так что же такое окружность?

Затем учитель снова рисует от руки окружность. Получается не очень удачный рисунок. После этого окружность рисуется с помощью циркуля.

– Второе изображение окружности вполне удовлетворительное, не правда ли? Это достигнуто с помощью циркуля. Фиксированное положение его ножки и раствор циркуля позволили нарисовать такую фигуру, что все ее точки находятся на одном и том же расстоянии от ее центра – точки, в которой зафиксирована ножка циркуля. Такая фигура и есть окружность. Как же, исходя из всего этого, дать четкое описание того, что такое окружность, не привлекая описание способа ее построения с помощью циркуля? Иначе говоря, как дать описание того, что такое окружность, на чистом геометрическом языке, как описание линии, обладающей такими-то и такими-то свойствами? *(Окружность – это линия, все точки которой находятся на одном и том же расстоянии от некоторой точки, называемой ее центром.)*

– Характеризует ли это описание все окружности и только их?

№ 2. Учитель:

– Пусть α и ρ – параллельные плоскости. Рассмотрим какую-нибудь прямую m , перпендикулярную им. Пусть A – точка пересечения m с α , B – точка пересечения m с β . Рассмотрим на плоскости α такую окружность с центром в точке A , что ее точки находятся на расстоянии R от A , а на плоскости β такую окружность с центром в точке B , что ее точки находятся на таком же расстоянии от B . Согласно последнему определению пара этих окружностей является окружностью с центром в середине отрезка AB . Но является

ли она окружностью в привычном, естественном смысле? *(Она не является окружностью не только в привычном смысле, но и в смысле последнего определения, потому что она не является линией.)*

– Но что такое линия? *(Это то, что можно нарисовать, скажем, карандашом на листе, не отрывая его от бумаги.)*

– И не обязательно на плоском листе бумаги, а, например, на сферическом. Однако прямые линии или их отрезки невозможно нарисовать. Ведь это идеальные объекты. Но естественно ли не относить их к линиям?

Учитель рисует пару пересекающихся окружностей на сфере.

– Эта линия является окружностью в смысле последнего определения. Но является ли она окружностью в привычном, естественном смысле? *(Нет, не является. Хотя бы потому, что ее точки не лежат в одной плоскости. А по-моему, и такую пару окружностей неестественно называть линией.)*

– Так что же такое линия? Является ли линией, например, пара или тройка точек?

№ 3. С помощью циркуля учитель рисует какую-нибудь часть окружности, например полуокружность.

– Так как все точки окружности находятся на одном и том же расстоянии от ее центра, то всякая часть окружности – это линия, все точки которой находятся на одном и том же расстоянии от некоторой точки. А значит, согласно предложенной вами характеристике или определению, всякая часть окружности есть окружность. Естественно ли такое определение? Нет, конечно. Оно нуждается в корректировке. Попытаемся усмотреть различие между окружностью и ее частями.

Окружность, в отличие от ее частей, состоит из всех точек, находящихся на определенном расстоянии от ее центра. А значит, уточненное определение окружности должно быть таким: окружность – это линия, состоящая из всех точек, находящихся на определенном расстоянии от некоторой точки, называемой ее центром.

Но все точки, находящиеся на определенном расстоянии от данной точки, образуют сферу с центром в этой точке. А сфера – это не линия, а поверхность.

А разве линия не может заполнять поверхность?

Во всяком случае, сфера – это не окружность в естественном смысле. Но тогда что такое линия?

Я предлагаю не сосредоточиваться на этом весьма непростом вопросе, а попытаться сформулировать такое определение окружности, которое не использовало бы ни слова «линия», ни каких-либо других слов, смысл которых не вполне ясен. При этом мы должны учитывать то отмеченное нами обстоятельство, что окружность в привычном понимании – это плоская линия.

Но как сформулировать такое определение окружности, в котором не присутствовало бы слово «линия»?

А что если воспользоваться тем, что всякая линия состоит из точек?

Теперь все ясно! Окружность – это множество всех точек, лежащих в какой-нибудь плоскости и находящихся на определенном расстоянии от некоторой точки, называемой ее центром.

Ну а уж с этим определением, я надеюсь, все в порядке?

№ 4. – Сколько у окружности центров?..

– Разумеется, один! В самом деле, пусть точки O_1 и O_2 – центры какой-нибудь окружности, r_1 – расстояние от O_1 до точек окружности, r_2 – расстояние от O_2 до ее точек. Проведем через O_1 и O_2 прямую. Пусть A и B – точки ее пересечения с окружностью, такие, что O_1 лежит между A и O_2 , а O_2 – между O_1 и B . Так как $AB = AO_1 + O_1B = r_1 + r_1 = 2r_1$ и $AB = AO_2 + O_2B = r_2 + r_2 = 2r_2$, то $r_1 = r_2$. Но $O_1B = O_1O_2 + O_2B = O_1O_2 + r_2$. С другой стороны, $O_1B = r_1 = r_2$. Таким образом, $O_1O_2 + r_2 = r_2$. Отсюда $O_1O_2 = 0$, а значит, $O_1 = O_2$.

В действительности у всякой окружности бесконечно много центров. Рассмотрим произвольную окружность. Пусть O – какой-нибудь ее центр, m – прямая, проходящая через точку O перпендикулярно плоскости, в которой расположена эта окружность. Легко доказать, что всякая точка на m одинаково удалена от всех точек окружности, а значит, является ее центром.

Но, говоря о центре окружности, имеют в виду точку, расположенную в той же плоскости, что и сама окружность.

И на этом основывалось приведенное доказательство.

Однако вывод, полученный из последнего нашего определения, не соответствует естественному пониманию того, что такое центр окружности. Он показывает, что следование этому определению уводит от значимых сторон дела. Ведь и строя окружность с помощью циркуля, мы используем такой ее центр, который лежит в той же плоскости, что и сама эта окружность.

Следовательно, под центром окружности естественно понимать ту единственную точку, равноудаленную от всех точек окружности, которая лежит в той же плоскости, что и сама эта окружность.

Договоримся следовать такому пониманию.

№ 5. Вопрос 1. Всякая ли окружность имеет с какой-нибудь прямой единственную общую точку?

Вопрос 2. Всякая ли окружность имеет с какой-нибудь прямой две общие точки?

Вопрос 3. Существует ли окружность, имеющая с какой-нибудь прямой более двух общих точек?

Вопрос 4. Существует ли такая окружность, что всякая прямая имеет с ней не более одной общей точки?

Вопрос 5. Существует ли окружность, лежащая (одновременно) в нескольких плоскостях?

Вопрос 6. Квазицентром окружности условимся называть всякую точку пространства, равноудаленную от всех ее точек. Существует ли такая окружность, что всякая точка пространства является ее квазицентром?

Преувеличение роли «формальной» логики и недопонимание ее креативной роли в обучении математике, настоячивые попытки «очищения» обучения математике от использования внепонятийных форм мышления порождаются метаустановкой традиционной педагогики, состоящей в том, что в качестве объекта изучения математики как учебной дисциплины рассматриваются идеальные математические объекты и «формально»-логические средства их исследования. Таким образом то, что должно быть

предметом математики, превращается в ее *объект*. Отсюда *моно-логизм* в стратегии обучения, отсюда и догматизм, особенно остро проявляющийся в преподавании геометрии. В результате такой формы мышления способы действий, рождаемые самой природой математической деятельности, превращаются всего лишь в навязываемые правила игры.

Обучение математике вне связей с содержательной базой, несущей достаточно богатую систему процедур, значений и смыслов, а с нею ценности, задачи и цели, не может не привести к утрате Знания, к формализму в обучении.

Осознанию учащимися необходимости доказательств и формированию у них способности к их поиску способствует такая стратегия обучения математике, при следовании которой идеальные объекты не «открываются» как *предсуществующие*, а *формируются* как модели нечетких обиходных представлений.

Приведенный сценарий следует именно такой стратегии. Ее методологическое существо состоит в «разведе-

нии» объекта и предмета математики. В качестве объекта выступают обыденные, диффузные пространственные формы и количественные отношения, и «разведение» рождает активный диалог между объектом и предметом изучения. В результате процесс обучения математике преобразуется в движение от обыденных представлений к идеальным объектам как их продуктивным моделям и далее к их освоению и как предмета изучения, и как методов решения практических задач, и как средств «саморазвития» таких методов, и как языка описания механизмов самой математической деятельности, и как языка науки.

Сергей Рувимович Козаловский – профессор, зав. кафедрой начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета.



**Образовательная система «Школа 2100»
Издательский Дом РАО и издательство «Баласс»
предлагают новые учебники для 1–4 классов
«Моя математика»**

авторы Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких и др.

К учебникам прилагаются:

- ♦ рабочая тетрадь (1 кл.)
- ♦ тетради на печатной основе для контрольных работ (1–4 кл.)
- ♦ методические рекомендации для учителя (1–4 кл.)
- ♦ комплект наглядных пособий

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

Формирование научных понятий у младших школьников

Т.В. Баракина

Образование понятий, систем понятий представляет собой одну из центральных задач обучения, в том числе в начальной школе, и состоит в выработке у детей способности идти от конкретного к более общему (от факта к явлению, от единичного к общему, от случайного к закономерному), а также и в обратном направлении. Эта задача решается непосредственно в обучении, сочетая в себе развитие как дедуктивных, так и индуктивных видов обобщения.

В обобщенном виде образование понятий (Холодная М.А. Психология интеллекта) можно представить схемой 1.

Процесс образования понятий предполагает специально разработанную систему заданий, ориентированных на разные составляющие понятийных структур. Выполнение таких заданий в рамках усвоения той или иной темы должно обеспечивать:

- подключение чувственно-сенсорных впечатлений учащихся;
- уяснение связей (отношений) между понятиями;
- формирование основных мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и т.п.;

– обратимые переводы информации с языка знаков и символов, свойственных науке, на язык образов;

– работу с основными определениями понятий из конкретной предметной области и их признаками.

На наш взгляд, для лучшего овладения научными понятиями необходимо использовать следующие типы упражнений.

I. Задания на подключение предметного (житейского) опыта детей.

Добиваясь взаимодействия житейского опыта ребенка и тех научных знаний, которые предлагаются ему в учебном процессе, мы одновременно решаем две задачи:

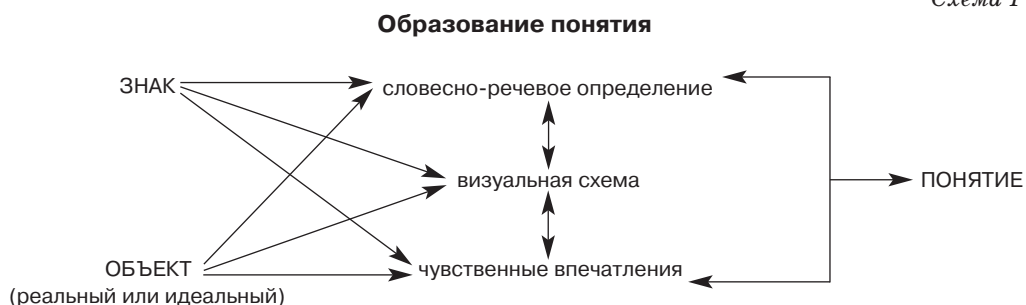
- под влиянием научного знания происходит актуализация и обогащение чувственно-сенсорных впечатлений ребенка;
- сами чувственно-сенсорные впечатления начинают оказывать активное влияние на процесс образования научных понятий.

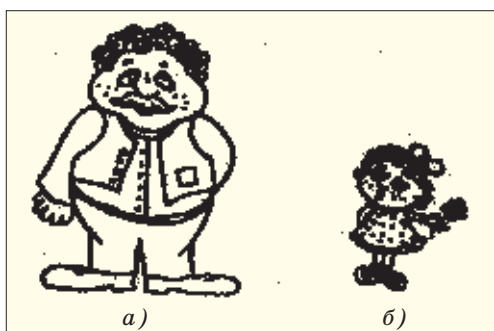
На данном этапе целесообразно рассматривать с учащимися объекты, хорошо им знакомые, часто встречающиеся в повседневной жизни, выделяя все характеризующие их признаки. Приведем примеры заданий, которые можно использовать для этого.

Задание 1. Рассмотрите рисунки и подберите к каждому подходящие по смыслу слова.

- 1) Больше.
- 2) Выше.
- 3) Легче.
- 4) Меньше.
- 5) Младше.
- 6) Тоньше.

Схема 1

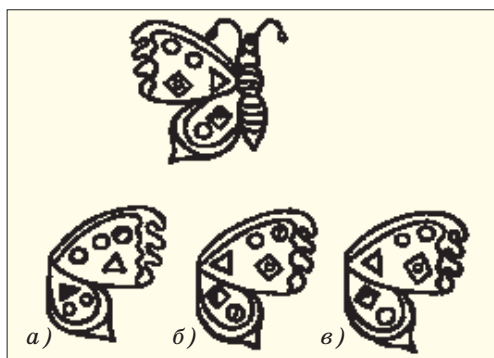




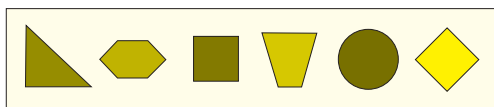
- 7) Ниже.
- 8) Слева.
- 9) Справа.
- 10) Старше.
- 11) Толще.
- 12) Тяжелее.

Укажите номера слов, соответствующих рисунку а); рисунку б).

Задание 2. Выберите для бабочки подходящее крылышко.



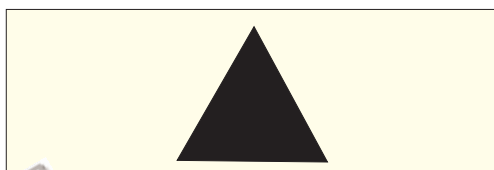
Задание 3. Назовите изображенные на рисунке геометрические фигуры. Найдите лишнюю фигуру и объясните, почему она лишняя.



Задание 4. С какой цифры начинается запись чисел?

14 18 111 19 10 100

Задание 5. Как называется данная фигура? Почему она получила такое название?



Задание 6. Догадайтесь, какая строка лишняя.



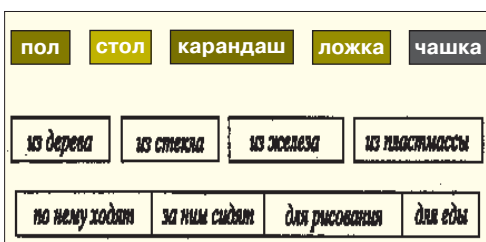
II. Задания на выделение существенных признаков понятия.

Из множества выделенных признаков объекта учащиеся должны выбрать наиболее существенные. Для этого у детей должны быть сформированы следующие умения:

- соотносить различные признаки по степени их значимости и степени обобщенности;
- систематизировать и дифференцировать выделенные признаки;
- менять существенные и несущественные признаки в зависимости от цели деятельности.

Приведем несколько заданий этого типа.

Задание 1. Соедините стрелками предметы и их свойства.



Чем похожи эти предметы? Чем отличаются?

Задание 2. Прочитайте слова в скобках. Подчеркните те слова, которые являются наиболее существенными для данного предмета.

а) БОЛЬНИЦА (сад, врач, помещение, радио, больные)

б) ШКОЛА (здание, ученики, мел, доска, буквы)

в) РЕКА (вода, берег, рыба, рыболов, тина)

г) КНИГА (картинка, слово, бумага, читатель, библиотека)

д) СПОРТ (медаль, стадион, победа, соревнование, музыка)

е) КОМПЬЮТЕР (экран, клавиатура, считает, выполняет команды)

ж) ПРИНТЕР (печатает, белый, бесшумный, подключен к компьютеру)

Задание 3. Укажите предмет, характерным признаком которого является:

а) Шкала с делениями.

б) Выставление оценок и запись замечаний.

в) Прослушивание музыки.

г) Просмотр фильмов.

Задание 4. Нарисуйте предметы, существенными признаками которых являются следующие: *круглый и съедобный*; *круглый и несъедобный*.

Задание 5. Чем отличается:

а) Окно от двери.

б) Указка от карандаша.

в) Круг от овала.

г) Лист березы от листа клена.

Задание 6. Чем похожи слова каждой группы? Как можно одним словом назвать каждую из предложенных групп?

а) Шоссе, дорога, тропинка.

б) Город, деревня, поселок.

в) Сложение, деление, вычитание.

Задание 7. Найдите и обведите кружком одинаковых жуков, бабочек. Какие признаки помогли вам их отыскать?



III. Задания на установление отношений между понятиями.

Объекты окружающего мира взаимосвязаны друг с другом и взаимообусловлены. Поэтому и понятия, отражающие эти объекты, также находятся в определенных отношениях.

Понятия, которые не имеют ни одного общего признака, называются **несравнимыми**, остальные понятия – **сравнимые**.

Сравнимые понятия делятся по объему на совместимые (объемы этих понятий совпадают полностью или частично) и несовместимые (объемы которых не совпадают ни в одном элементе).

В начальной школе рассматриваются следующие типы отношений между сравнимыми понятиями:

Схема 2



В ходе выполнения практических упражнений дети знакомятся также и с отношениями между несравнимыми понятиями:

Схема 3



Рассмотрим примеры заданий, направленных на формирование умения устанавливать отношения между понятиями.

Задание 1. Укажите целое, частью которого являются: *карман, крыло, ствол, экран*.

Задание 2. Подберите противоположные понятия: *большой, свет, радость, начало*.

Задание 3. Назовите вероятные причины следующих событий: *насморк, синяк, ошибка, опоздание*.

Задание 4. Назовите возможные следствия событий: укусы комара, опасность, засуха.

Задание 5. Даны три слова, первые два из них находятся в определенной связи. Между третьим и одним из предложенных слов существуют такие же отношения. Найдите недостающее четвертое слово.

1. ПЕСНЯ – КОМПОЗИТОР = САМОЛЕТ – ...
 - а) аэродром;
 - б) горячее;
 - в) конструктор;
 - г) летчик.
2. ШКОЛА – ОБУЧЕНИЕ = БОЛЬНИЦА – ...
 - а) доктор;
 - б) лечение;
 - в) учреждение;
 - г) больной.
3. ПЕСНЯ – ГЛУХОЙ = КАРТИНА – ...
 - а) слепой;
 - б) художник;
 - в) рисунок;
 - г) хромой.
4. НОЖ – СТАЛЬ = СТУЛ – ...
 - а) вилка;
 - б) дерево;
 - в) стол;
 - г) пища.

Задание 6. Найдите закономерность и назовите недостающий предмет.



IV. Задания, направленные на формирование умений производить основные логические операции над понятиями: обобщение, ограничение, деление и определение.

В основе выполнения заданий подобного рода лежат такие мысли-

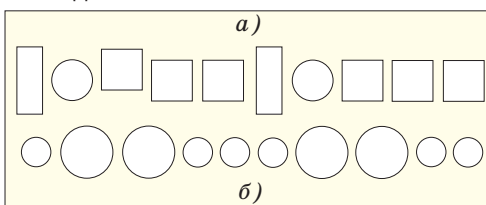
тельные операции, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, конкретизация, абстрагирование, классификация.

А. Задания на установление закономерностей.

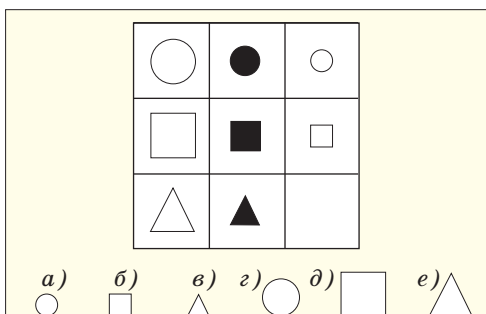
Задание 1. Вставьте пропущенные числа:

- а) 5, 15, _____, 35, _____, 55;
- б) 14, 24, _____, _____, 54;
- в) 2, 12, 22, _____, _____, _____;
- г) 1, 3, _____, _____, 9, _____;
- д) 2, 4, 6, _____, _____, _____.

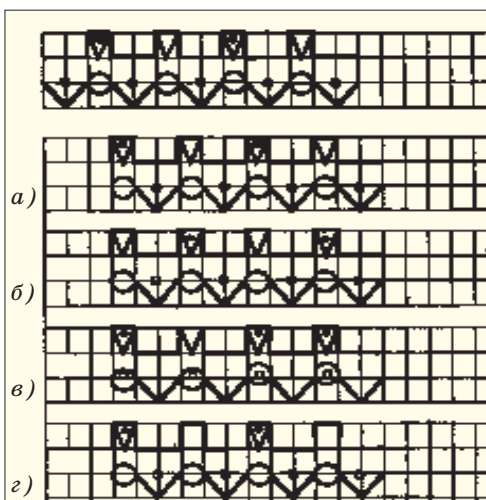
Задание 2. Определите закономерность повторения фигур и дорисуйте последовательности.



Задание 3. Какая из фигур должна стоять в пустой клетке таблицы?



Задание 4. Выберите продолжение узора.



Задание 5. Определите закономерность повторения последовательности и нарисуйте эту последовательность: дерево, куст, цветок, дерево, куст, цветок...

Б. Задания на объединение и разделение объектов по каким-либо признакам.

Задание 1. Назовите одним словом следующие группы чисел:

- а) 2, 4, 6, 8, ...
- б) 1, 3, 5, 7, ...
- в) 2, 4, 7, 9, 5, 6
- г) 18, 25, 33, 48, 56


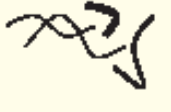

Задание 2. Перечислено несколько предметов. Как их можно назвать одним словом?

- а) Суп, гуляш, каша, кисель.
- б) Курица, гусь, утка, индейка.
- в) Лошадь, корова, овца, свинья.
- г) Волк, лиса, медведь, заяц.
- д) Картофель, свекла, лук, капуста.
- е) Туфли, сапоги, кроссовки, тапочки.

Задание 3. Какое слово лишнее в каждой группе? Вычеркните его. Назовите существенный признак полученной группы. Дайте название каждой группе слов.

- 1) Ель, сосна, кедр, береза.
- 2) Лук, огурец, яблоко, морковь.
- 3) Гриб, ландыш, ромашка, василек.

Задание 4. Напишите заголовки для каждого столбика таблицы.

		
---	---	---

Задание 5. Разделите следующие числа на две группы: четные, нечетные, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Задание 6. Разделите данные слова на группы по количеству слогов: пенал, ваза, лампа, абажур, перо, карандаш, тыква, парта, линейка, тетрадь, стол, пол, ручка, молоток, корень.

Сколько групп получилось?

Задание 7. Впишите данные слова в соответствующие столбцы таблицы: кукла, ботинки, пенал, валенки, мяч, портфель, ручка, тапочки, мишка, туфли, тетрадь, волчок, карандаш, кроссовки, пистолет.

Обувь	Игрушки	Школьные вещи

Задание 8. Числа 1, 2, 3, 5, 8, 12, 16, 24, 35, 48 распределены на две группы: однозначные и двузначные.

В какой строке таблицы числа распределены на группы правильно?

1	1, 2, 3, 5, 12	8, 16, 24, 35, 48
2	1, 2, 3, 5, 8, 16	12, 24, 35, 48
3	1, 2, 3, 5, 8	12, 16, 24, 35, 48
4	2, 3, 5, 8	12, 6, 16, 24, 35, 48

В. Задания, направленные на формирование умения строить определение понятия.

Задание 1. Как правильно?

1. Цифры служат для...

- а) записи чисел;
- б) счета предметов, измерения величин;
- в) записи звуков;
- г) другой ответ (какой?).

2. Числа служат для...

- а) записи чисел;
- б) счета предметов, измерения величин;
- в) записи звуков;
- г) другой ответ (какой?).

3. Числа, записанные одной цифрой, называют...

- а) маленькими;
- б) однозначными;
- в) двузначными;
- г) другой ответ (какой?).

4. 10 – это ... число.

- а) Однозначное;
- б) красивое;
- в) двузначное;
- г) другой ответ (какой?).

Задание 2. Заполните пропуски в предложениях:

а) Кастрюля – это посуда для _____.

б) Принтер – это устройство для _____.

в) Чашка – это посуда для _____

г) Однозначные – это числа _____

д) Валенки – это обувь _____

Задание 3. Заполните пропуски в предложениях:

а) Квадрат – это _____, у которого все стороны равны.

б) Певец – это человек, который _____

в) Однозначные числа – это _____, которые _____

г) _____ – это человек, который водит машину.

д) Учитель – это _____, который _____

е) Клавиатура – это устройство, предназначенное для _____

Задание 4. Дайте определения следующим предметам:



Татьяна Вячеславовна Баракина – ст. преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Омского государственного педагогического университета.



В издательстве «Баласс» выпущен

**комплект наглядных пособий (таблицы и картины)
по следующим предметам:**

для 1-го и 2-го классов

- ◆ Обучение грамоте
- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Математика
- ◆ Информатика

для 3-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Окружающий мир
- ◆ Информатика

для 4-го класса

- ◆ Русский язык
- ◆ Информатика

Заявки принимаются по адресу: 11123 Москва, а/я 2, «Баласс».

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

Как развивать познавательные способности детей на уроках математики

С.А. Конева



Развивающее обучение обеспечивает полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и тем самым непосредственно влияет на умственное развитие детей.

Такое обучение требует специальной организации учебного процесса. Для этого необходимо не только хорошо знать содержание школьных программ, владеть современными методами обучения, но и обладать психологическими знаниями, позволяющими целенаправленно формировать учебную деятельность.

Владея этими знаниями, можно создать наиболее благоприятные условия для индивидуального развития каждого ученика в соответствии с его склонностями и способностями. Это обеспечит развитие всех познавательных процессов у младших школьников: восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления. Новые современные методики включают задания, развивающие данные процессы.

В настоящее время все больше учителей отдают предпочтение Образовательной системе «Школа 2100». Я работаю в школе 10 лет. За это время пробовала разные методики. Мне кажется, что не каждый дошкольник готов к усвоению материала учебников по программе «Школа 2100» и других современных методик. Зачастую с ними справляются только хорошо подготовленные к школе дети, с сильным типом нервной системы, работоспособные. Но в школу приходят и другие ученики: с низким уровнем работоспособности, быстро устающие, часто отвлекающиеся, со слаборазвитой моторикой руки и т.д. Поэтому

многие учителя остаются верны традиционной программе.

Традиционная программа по математике в основном включает стандартные задания: задачи, решаемые по определенному алгоритму, и примеры, для решения которых необходимо знание определенных приемов вычислений. Совсем мало в учебниках упражнений на развитие внимания, памяти и логического мышления. Таким образом, существует необходимость в поиске, разработке, апробировании, адаптировании упражнений и заданий по математике, способствующих развитию познавательных процессов младшего школьника, включении их в курс традиционной программы, распределении по темам, по урокам и дальнейшем анализе результатов в сравнении.

Математика как никакой другой предмет способствует развитию пространственного воображения, памяти, образного и логического мышления. Самый чувствительный период для развития этих познавательных процессов – возраст от 3 до 8 лет. Задача родителей и педагогов – не упустить момент. Взрослые должны помнить о том, что развитие познавательных способностей происходит в деятельности, причем эмоционально принятой детьми. Поэтому занятия должны проходить в доброжелательной обстановке, взрослыми обязательно должна создаваться ситуация успеха. Также необходимо придерживаться определенной последовательности при проведении занятий с учетом возрастания сложности заданий и упражнений.

За время работы в школе мною были собраны теоретические и практические материалы по данному вопросу. Мне бы хотелось поделиться своим опытом с учителями, работающими по традиционной программе по математике.

Приведу примеры заданий и упражнений, которые могут быть использованы на уроках при изучении программных тем и повторении пройденного, а также на специальных занятиях по развитию познавательных способностей учащихся.

Практика моей работы доказала эффективность включения этого материала в учебную программу. Проведенные диагностики подтвердили, что детям интереснее именно те занятия, на которых используются развивающие задания и упражнения; у них возросли показатели объема памяти, восприятия, внимания (методика Р.С. Немова), уменьшился процент возможности допустить ошибку (корректирующая проба). Надеюсь, приведенная ниже классификация поможет учителям систематизировать свои знания, а фрагмент урока в 1-м классе покажет, как можно включить эти упражнения в сказочный сюжет.

Упражнения

Цель: развитие познавательных способностей учащихся.

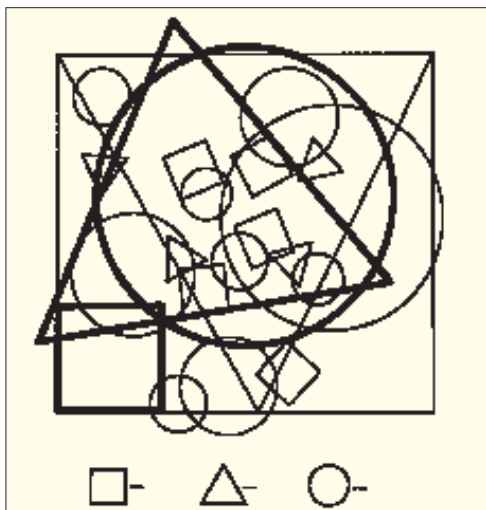
Эти упражнения позволяют сделать урок современным, развивающим и показать детям, что математика – не только умение писать, считать и решать задачи, но и умение нестандартно мыслить, рассуждать, конструировать.

I. На развитие воображения.

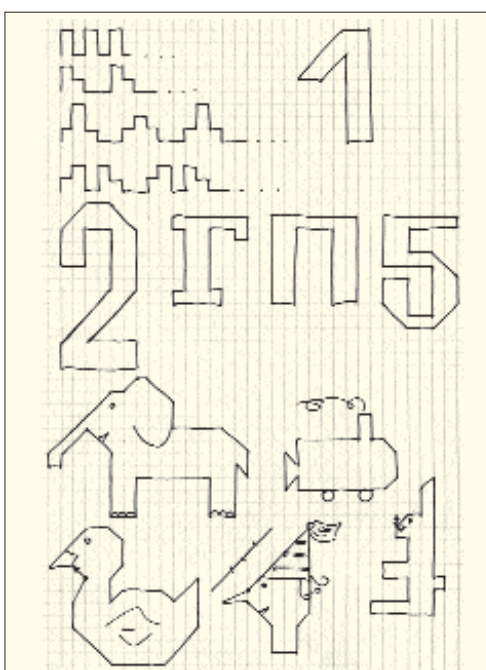
1. Создать объекты, используя фигуры, элементы или один элемент (круг, квадрат, треугольник), нарисовать как можно больше предметов.
2. Дорисовать рисунок.
3. Найти недостающие детали (коврики).
4. Фантастические методы («Что было бы, если бы...»).
5. Рисунок в несколько рук.

II. На развитие восприятия.

1. Подсчитать, сколько раз встречаются ... (указать в инструкции элементы).
2. Сколько на рисунке кругов, квадратов, треугольников и т.д.?



3. Изобразить предметы, используя только круг, квадрат, треугольник и т.д.
4. Задачи со спичками.
5. Определить длину отрезка на глаз.
6. Узнать лишний элемент, фигуру.
7. Продолжить узор.
8. Графические диктанты.



III. На развитие памяти.

1. Записать как можно больше слов на тему урока.

2. Запомнить, рисуя (ученики называют несколько слов, начиная с имен существительных).

3. Назвать несколько предметов одного цвета.

4. «Что изменилось?» (дети по очереди показывают две картинки с некоторыми изменениями).

5. Назвать по памяти как можно больше предметов, похожих на круг, треугольник, квадрат и т.д.

6. «Посмотри, запомни, воспроизведи» (учитель показывает карточки со словами, числами, знаками в течение 10 секунд).

IV. На развитие внимания.

1. Найти отличия.

2. Счет («Назови все числа, кроме...»).

3. «Запиши, нарисуй».

4. «Исправь ошибки».

5. Счет по таблице (числа записаны вразброс, посчитать от 1 до ...; найти недостающее число в пределах...).

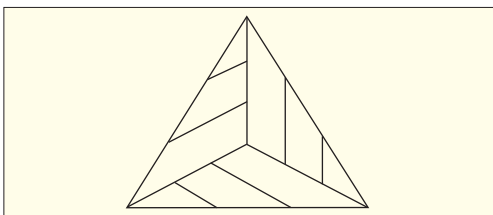
6. Составить ряд чисел, заменяя большую цифру на 1.

Пример: 98467, 18467, 11467 и т.д.

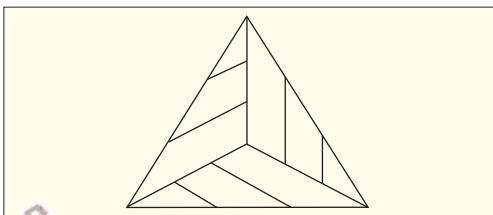
V. На развитие мышления.

1. Логические задачи, в том числе на раскрашивание.

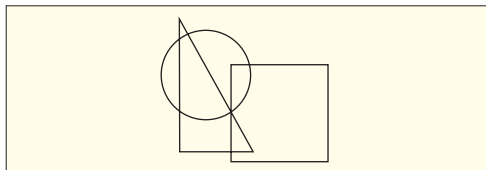
а) Раскрасить фигуру тремя цветами так, чтобы они не соприкасались друг с другом:



б) Раскрасить фигуру четырьмя-пятью цветами:



в) Раскрасить область, находящуюся в круге и треугольнике, но не в квадрате, и т.д.



2. Решение задач разными способами.

3. Решение нестандартных задач.

4. Интеллектуальные разминки, игры.

5. Продлить ряд чисел, фигур.

6. Восстановить недостающую фигуру.



7. Найти на картине нужные фигуры.

8. Разгадать ребус, кроссворд, анаграмму, шараду и т.д.

Фрагмент урока математики в 1-м классе

Тема урока «Вместе с гномом в лесную сказку» (повторение сложения и вычитания в пределах 20).

Цели урока:

1) закреплять умение решать составные задачи и отрабатывать вычислительные навыки;

2) развивать логическое мышление, зрительную память, внимание.

Ход урока.

– Мы решали много примеров со скобками и без них, решали разные

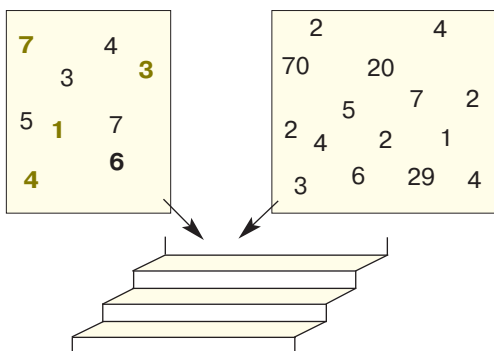
задачи. Сегодня у вас будет возможность показать, чему и как вы научились. Я хочу рассказать вам сказку. Хотите ее услышать?

...В далекой сказочной стране Математики жил-был очень одинокий маленький гном. И было ему от этого очень грустно. По вечерам, сидя в своем домике, маленький гном думал о том, как и где ему найти друзей. И вот однажды ему приснился сон. Как будто старый и мудрый гном говорит ему: «Ты должен сам отправиться на поиски друзей. Но путь этот нелегкий. Тебе предстоит выполнять разные задания. Ты готов?» «Да!» – радостно воскликнул маленький гном... И, проснувшись утром, отправился в путь. И так, гном уже в пути, но ему будет трудно одному справиться с заданиями, ведь гном никогда не учился в школе. Поможем ему?

Вот идет гном по лесу, вдруг – бух! Провалился в яму. Поможем ему выбраться, построим лесенку.

I. Устные упражнения.

1. Найдите сумму чисел, записанных красным цветом*, с использованием карточек чисел. Ответ выставляя на ступеньку лесенки.



– Найдите сумму чисел, которая встречается 2 раза.

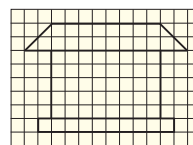
– Найдите сумму чисел, которая встречается 3 раза.

2. Выбрался гномик из ямы. Идет дальше. Впереди три дерева: ель, сосна и береза. Решил гном забраться на самое высокое и оглядеть округу.

На какое дерево он влезет, если ель выше березы и ниже сосны? (*На сосну.*)

– На сколько метров сосна выше других деревьев, если известно, что высота ели 30 м, березы – 10 м, сосны – 40 м?

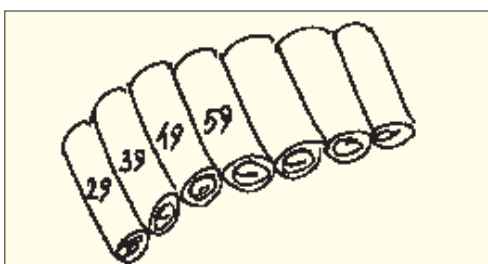
3. Влез гном на сосну, осмотрелся и увидел вдаль... А что он увидел, мы узнаем, выполнив графический диктант.



– Да, это был домик. Угадайте, каким он был.



4. Гном направился к этому домику, но на его пути оказался ручей, а мостик через него развалился. Поможем его восстановить? Пронумеруем бревна. Какое число стоит за числом 28? В каком числе 3 десятка, 9 единиц? Какое число предшествует числу 50? Какое число на 1 больше, чем 58? (По ходу работы учитель записывает ответы – это номера бревен.)



– Посмотрите внимательно, как изменялись номера, и назовите номера последних трех бревен.

Итак, наш гном оказался перед красивым домиком. Кто же в нем жил?

II. Упражнения на закрепление, работа в тетради.

1. – А жили в этом доме гномы-спорщики. Заглянув в окно, наш гномик увидел, что на столе стоят вазы с конфетами, а два гнома спорят между собой: «Нет 12, нет 20, нет 12, нет 20...» – «Успокойтесь, успокойтесь, я разрешу ваш спор, о чем он?» И гномы рассказали, что они не могут узнать,

* Приносим автору и читателям свои извинения в связи с невозможностью воспроизвести необходимые цвета. – Прим. ред.

сколько конфет осталось в вазах, если в одной было 10, в другой 6, а они съели после обеда 4 конфеты. Давайте и мы поможем гномам.

– Прочитайте задачу на листочках и выполните краткую запись:

Было – 10 к. и 6 к.

Съели – 4 к.

Осталось – ? к.

– Скажите, каким действием найдем остаток? (*Вычитанием.*)

– А можно сразу найти остаток? (*Нет, мы не знаем, сколько всего было конфет.*) А можно это узнать? (*Да.*) Каким действием? (*Сложением.*)

– Итак, сначала мы узнали, сколько всего было конфет, а затем – сколько осталось. А можно ли найти ответ по-другому?

Запись решений на доске ответ.

а) $(10 + 6) - 4 = 12$ (к.)

б) $(10 - 4) + 6 = 12$ (к.)

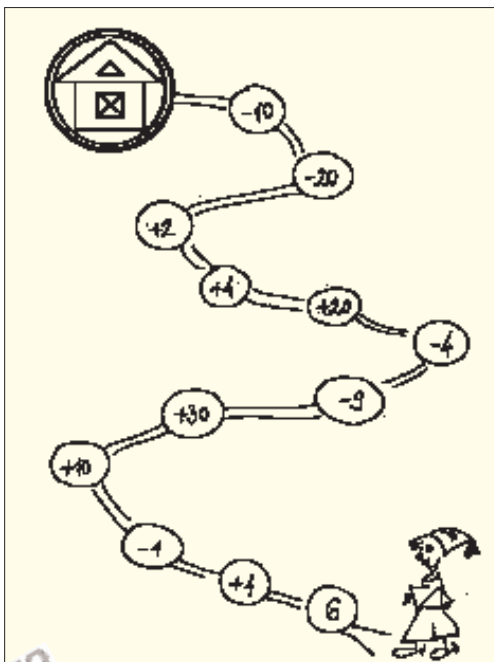
в) $(6 - 4) + 10 = 12$ (к.)

Ответ: в вазах осталось 12 конфет.

– Запишите любое решение с ответом.

– Измените условие задачи, чтобы она решалась с помощью следующего выражения: $10 + 6 + 4$.

Гномы так обрадовались найденному ответу, что прекратили спорить, и все вместе уселись пить чай с конфетами. Так наш гномик нашел себе друзей.



Давайте еще раз посмотрим, какой путь он прошел (см. рисунок в низу страницы).

2. Решение цепочки примеров. Ответ 32, рассказ о числе 32.

III. Итог урока.

– Как вам кажется, какие задания для гнома были очень сложными, не очень?

– Вы молодцы! Помогли гному найти друзей и показали, что все, чему мы учились, вы хорошо знаете.

Литература

1. Винокурова Н.К. Магия интеллекта: Сб. тестов и упражнений на развитие творческих способностей. – М., 1995.

2. Винокурова Н. К. Развиваем способности детей. 3 класс. – М.: Росмэн-Пресс, 2003.

3. Волкова С.И., Столярова Н.Н. Развитие познавательных способностей детей на уроках математики. 2 класс. – М., 1995.

4. Голубь В.Г. Графические диктанты: Пособия для занятий с детьми. – М.: ВАКО, 2001.

5. Занимательные материалы к урокам математики, природоведения в начальной школе/Сост. Н.А. Касаткина. – Волгоград: Учитель, 2003.

6. Логическая математика для младших школьников. – М., 1998.

7. Тараборина Т.Н., Елкина Н.В. И учеба и игра: математика. – Ярославль, 1997.

8. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль, 1996.

9. Труднев В.П. Считай, смекай, отгадывай: Пособие для учащихся начальной школы. – СПб., 1994.

Светлана Александровна Конева – учитель начальных классов, п. Оверята, Красноармейский район, Пермская обл.

Словообразовательный анализ в начальной школе (Система упражнений)*

М.Г. Кудряшева

Раздел II. Производная лексика со значением родства. Названия детенышей животных в языке.**

Цели занятий по словообразовательному анализу: 1) познакомить учащихся с производной лексикой с общим значением родства (названия детенышей животных в языке); учить толковать значение рассматриваемых вторичных слов с опорой на смысл первичных по отношению к ним; 2) сформировать представление о явлении чередования согласных звуков корня в процессе словопроизводства; 3) сформировать представление о суффиксальном способе словообразования; 4) познакомить учащихся со случаями детского словотворчества, обратив при этом внимание на: а) причины образования детских окказионализмов, б) способы создания «детских» слов и в) их соотнесенность со словами литературного языка; 5) обобщить способ образования слов со значением «детеныш животного» в схеме-модели, уточнив роль суффиксов *-онок* (*-ёнок*).

К уроку 23. Правописание слов с непроизносимыми согласными в корне.

Задание 1. Прочитайте предложение:

Прошло три года, и Мишка из маленького рыжего лосёнка превратился в большого красивого лося. (По Г. Скребицкому)

Докажите, что подчеркнутые слова составляют пару ближайших однокоренных слов. Воспользуйтесь для ответа планом:

а) Объясните значение выделенного вторичного слова через выделенное первичное.

б) Сравните смысл и состав первичного и вторичного слов.

в) Определите, с помощью какого словообразовательного средства образовано вторичное слово.

Ученики дают следующее объяснение:

– Лосёнок – детеныш лося. Слово *лось* – первичное для слова *лосёнок*. Слова *лось* – *лосёнок* связаны по смыслу, но имеют разные значения. Слово *лосёнок* имеет в сравнении со словом *лось* более сложный состав, потому что образовано от него с помощью суффикса *-ёнок*.

Задание 2. Прочитайте текст:

Однажды я с высоты Туманной горы стал разглядывать скалу внизу. Я скоро заметил, что у самого моря, на высокой скале, покрытой любимой оленями травой, паслась самка оленя и возле нее в тени лежал какой-то жёлтенький кружок. Разглядывая в хороший бинокль, я скоро уверился, что кружком в тени лежал молоденький ...

(М. Пришвин. «Орлиное гнездо»)

Вставьте пропущенное слово. Как вы догадались, что пропущено слово *оленьёнок*? Найдите в тексте первичное по отношению к нему слово. Докажите, что вы правы. Назовите средство, с помощью которого образовано слово *оленьёнок*.

К уроку 32. Упражнения в написании слов с безударными гласными в корне.

Задание 1. Прочитайте текст:

Медвежонок Пух полез на дуб. Вот он лез, лез и наконец долез до первой ветки.

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 8 (статья 1) и № 9 за 2006 г. (статья 2).

** По учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Русский язык», 3 класс. Предложенный материал используется для «словообразовательной разминки» к указанным урокам.

Залез на неё. Полез малыш на другую ветку, повыше. Так понемногу медвежонок влез почти на самую вершину.

Объясните значение подчеркнутого слова через первичное (выбрав его из предложенных слов).

Слова для справок: *медведица, медвежий, медведь, медвежатина.*

Определите, с помощью чего образовано слово *медвежонок*. Сравните по звуковому составу корни слов *медведь, медвежонок*. Чем они различаются? (Звуками [д/ж].)

Учитель:

– В этой паре слов мы опять столкнулись (см. урок 9 планирования) с очень распространенным явлением в русском языке. Вы уже знаете, как оно называется? (Да. Это чередование согласных звуков в корне слова.) Чередование каких двух звуков корня происходит в паре слов *медведь – медвежонок*? (Чередование [д/ж].) Встречается ли чередование этих звуков в корнях слов *берег, снег, бег, дорога, друг*? Докажите.

Аналогичную работу предлагаем провести ребятам с текстом:

Однажды Андрюша принес бездомного котёнка. Мальчик назвал его Чернышом. Котёнок был маленьким и очень слабым. На другой день Андрюша пошел с ним к врачу. Врач осмотрел котёнка и прописал ему витамины.

Слова для справок: *кот, кошка, кошачий, котик.*

Задание 2. Прочитайте текст:

Галчонок пообедал самостоятельно и неожиданно. Сел он во время обеда маме на край тарелки и кланчит, а мама внимания не обращает.

Объясните значение подчеркнутого слова, используя первичное (слова для справок уже не предлагаются). Найдите средство, с помощью которого образовано вторичное слово *галчонок*. Верно ли, что в паре слов *галка – галчонок* мы снова столкнулись с явлением чередования согласных звуков в корне слова, как и в случае *медведь – медвежонок*? Какие согласные звуки чередуются в паре слов *галка – галчонок*? (Звуки [к/ч].) Встречается ли

чередование этих звуков в корнях слов *волк, ежевика, замок, звук, яблоко*? Докажите.

К уроку 37. Соединительные гласные о и е в сложных словах.

Задание. Замените эти слова одним словом, найдите средство, с помощью которого образовано вторичное слово: *детеныш льва, совы, тигра, зайца, вороны, журавля, аиста, лисы, панды.*

Какой способ толкования значения вторичного слова использован в этом задании? (Через первичное слово.)

Подумайте, какие названия образуются в языке с помощью суффиксов *-онок (-ёнок)*. Приведите другие примеры слов с этими суффиксами.

Учитель:

– Верно ли, что, образуя названия детенышей животных, мы имеем в виду родство в животном мире? Давайте попробуем построить общую схему образования всех подобных слов, пользуясь планом:

а) Что можно сказать о составе всех первичных слов, которые участвуют в образовании названий детенышей животных? (Их основа состоит только из корня).

б) Какие суффиксы присоединяются к корню первичных слов? (Суффиксы *-онок (-ёнок)*.)

– Итак, какой будет общая схема всех слов со значением «детеныш животного»?

Сущ. (название взрослого животного) + -онок (-ёнок) → сущ. со значением родства «детеныш животного» → онок(ёнок)∅

Модель 1

– Сравните пары ближайших однокоренных слов по смыслу и структуре. Повторяется ли эта схема для всех ближайших однокоренных слов со значением «детеныш животного»? (Да, повторяется.)

Таким образом, отрабатывая это задание, учитель осуществляет пропедевтику понятия «регулярная (повторяющаяся) модель словопроизводства».

К уроку 39. Сложные слова – имена существительные и имена прилагательные, их использование в речи для характеристики людей.

Задание 1. Назовите детенышей курицы, коровы, свиньи, лошади, овцы.

Учитель:

– Такова особенность русского языка, что в нем названия детенышей домашних животных образуются от других корней. Сохраняется ли при этом в словах смысл «детеныш животного»? *(Сохраняется.)*

– Можно ли сказать, что для этих слов справедливо такое же отношение первичного и вторичного слов, как и в предыдущем случае? *(Нет, так как во вторичном слове корень другой.)*

– Если вторичное слово образовано в языке с помощью суффикса, будем говорить, что способ образования этого слова – суффиксальный.

Задание 2. В высказываниях малышей встречаются такие слова:

– Смотри: *змеёнок* маленький.

– *Рыбёнок* – это рыбкина детка.

– У луковицы – *луковёнок*, у корзины – *корзинёнок*...

– Жили-были царь с царицей, и был у них маленький *царёнок*...

– Какой хорошенький *овчонок*!

– Что это? Оса с *осёнком*!

– Я, когда отдыхал, видел *лошадёнка*.

Понятно ли вам значение выделенных слов? Какой общий смысл выражается в этих словах?

Далее проводится беседа:

– Как в языке принято называть детеныша змеи? *(Змеёныш.)*

– Какое еще значение имеет слово *змеёныш*? *(Неодобрительное название человека.)*

– Как вы думаете, знает ли маленький ребенок о существовании в языке другого названия детеныша змеи? *(Нет.)*

– Подумайте, почему малыши образуют слова *овчонок*, *лошадёнок*. *(Они не знают, что в языке приняты другие названия детенышей овцы и лошади.)*

– Какие это названия? *(Ягнёнок, жеребёнок.)*

– Подумайте, почему в детской речи образуются подобные слова. *(Дети высказывают предположения.)*

– Ребенок, познавая мир, стремится выразить родственные связи в парах «животное – детеныш». Ребенок использует суффиксы, которые во вторичном слове выражают смысл «название детеныша какого-либо животного». Эту работу выполняют суффиксы *-онок (-ёнок)*. Так называемые «детские» слова создаются по схемам (моделям), которые уже есть в языке. В случае, который мы рассматриваем, дети верно используют схему образования подобных слов (см. выше), но они не знают, как в языке принято называть детенышей этих животных. Будем называть такие общепринятые слова словами литературного языка. Их можно найти в любом толковом словаре современного русского языка. Наиболее известный из них – словарь С.И. Ожегова (учитель знакомит детей со словарем).

К уроку 42. Приставка, ее роль в слове (повторение). Различение приставок и предлогов. Развитие умения находить в словах приставки.

На этапе актуализации знаний учитель напоминает классу примеры детских высказываний с прошлого занятия.

– В рассмотренных примерах нам встретились слова *осёнок* и *луковёнок*. Понятно ли вам их значение? *(Понятно.)* Но в словаре С.И. Ожегова таких слов мы не найдем. Почему?

Ученики выдвигают гипотезы:

– Малыши, наверное, не знают каких-то законов языка, по которым образуются слова (решающая гипотеза).

Учитель:

– Да, у маленького ребенка в сознании есть модель, по которой образуются названия детенышей животных. Поэтому он пытается перенести эту

модель и на другие случаи. Ребенок использует правило образования названия детенышей животных и по отношению к неодушевленным предметам, делая их одушевленными (*луковёнок, корзинёнок*); образует название детеныша насекомого (*осёнок*). Для малыша слова *лук* – *луковёнок*, *корзина* – *корзинёнок* – ближайшие однокоренные.

Далее учитель знакомит детей со словообразовательным словарем Е.Г. Мережко (Словарик близкородственных слов: Для нач. классов/ Сост. Е.Г. Мережко. – М.: Флинта, Наука, 1997), объясняет, как им пользоваться.

К уроку 48. Правописание слов с разделительными **ъ** и **ь**.

Задание. Используя толковый словарь С.И. Ожегова и словообразовательный словарь Е.Г. Мережко,

найдите слова, которые называют детенышей насекомых, рыб.

Учитель:

– Удалось ли вам найти эти слова? (*Нет.*) А знаете, почему? Потому что суффиксы *-онок (-ёнок)* не используются для образования таких слов в русском языке. Нельзя с помощью этих суффиксов образовать и названия неодушевленных предметов.

Далее учитель подводит учащихся к выводу, что в литературном языке это правило не действует для перечисленных групп слов.

(Продолжение следует)

Марина Геннадьевна Кудряшева – канд. пед. наук, учитель начальных классов гимназии № 1, г. Ковров, Владимирская обл.



Издательство «Баласс» выпустило

«Сборники диктантов по русскому языку»

для 5–7 классов (орфография) и 8–9 классов (пунктуация)

(автор Е.С. Барова)

- ◆ В сборники включены:
 - оригинальные авторские тексты диктантов,
 - тексты из художественных произведений.
- ◆ Тексты диктантов тематически объединены.
- ◆ Система обучающих и контрольных диктантов позволяет последовательно развивать орфографические и пунктуационные умения.
- ◆ Предусмотрены задания для фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися.
- ◆ Сборники могут использоваться параллельно с любым учебником русского языка.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

**Рассказ Ю.М. Нагибина
«Зимний дуб» – образовательная
среда для взрослого и ребенка**

*Н.П. Шалатонова,
Н.В. Буренкова*

Поводом для написания данной статьи послужило приглашение Е.В. Бунеевой и О.В. Чиндиловой [1] к разговору о литературе через домашнее задание для специалистов, которое необходимо выполнить. Это значит, надо начать с себя – что и сделано. Уважаемые коллеги, мы выражаем вам особую благодарность за побуждение к действию и предлагаем свой вариант работы с текстом художественного произведения. Может быть, кто-то не останется равнодушным к нашему творчеству (как мы к вашему) и попробует реализовать идею через свое видение.

Урок литературного чтения был проведен в гимназии № 2 г. Брянска.

После совместного чтения рассказа Ю.М. Нагибина «Зимний дуб» (самостоятельного – учащимися и «театра одного актера» – учителем) четвероклассникам наряду с обычной формой работы, ставшей для них привычной, была предложена новая – постановка прямых и скрытых вопросов, т. е. диалог с автором [1]. Мы предложили юным читателям подумать, в каком жанре написано это художественное произведение, включенное в книгу «Литературное чтение» Е.И. Матвеевой [2], и получили ответ: род – эпос, жанр – рассказ. Дети обратили внимание на то, что рассказ входит в важный раздел книги «Уроки детства». Целью работы, связанной с анализом текста, стали слова Ю.М. Нагибина, вынесенные в эпиграф: «Постигнуть мудрое устройство природы, ее силу и хрупкость, могущество ее законов и защищенность».

Прелюдией к уроку стала небольшая беседа о биографии писателя: учащиеся высказывали предположения, почему автор, городской житель, с таким упоением описывает природу, сельских жителей, а не город, в котором столько интересного. Ответы ничем не поражали: «Автор хотел побыть наедине с собой, со своими мыслями»; «В лесу ярко, живописно, красиво»; «Нагибин любит природу». Нет накала чувств – ответы спокойные, ровные, а нам было важно вывести ребят из состояния безразличия и организовать их мыслительную деятельность:

– Что описывает автор рассказа? (*Природу.*)

– Почему? (*Наверно, хочет попробовать свои силы.*)

– А хотите сами спросить об этом у писателя? (*Да!*)

– Ну что ж, попробуем организовать диалог с автором, задавая ему вопросы, прогнозируя ответы и сверяя их с точкой зрения писателя, известного мастера слова.

На доске появляется схема-помощник, которую предлагает Г.Г. Граник [1, с. 5]:

«В – вопрос (найди, задай), О – ответ (ответь на этот вопрос), П – проверка (проверь точность своих предположений именно в этом месте текста), З – зеркало (включи воображение, не торопись читать, загляни в волшебное зеркало)».

Ученики работают в малых группах (по 4–5 человек); в течение нескольких минут просматривают 1-ю часть текста, делая пометы карандашом, знакомят друг друга со своими вопросами (чтобы не было повторов) и поднимают руку – сигнал готовности.

«Выпавший за ночь снег замел узкую дорожку, ведущую от Уваровки к школе, и только по слабой прерывистой тени на ослепительном снежном покрове угадывалось ее направление».

Аркадий читает это предложение и задает свой вопрос: почему автор написал произведение о зиме? Звучит ожидаемый ответ о любви к зиме, а следом – признание, что проверка не

получилась – подтверждения этому в тексте Аркадий не нашел.

Катя предлагает свой вариант и спрашивает у писателя, почему снег замел узкую дорожку. Предположительный ответ: автор показывает нам взаимоотношения между людьми, а также любовь жителей деревни к учительнице Анне Васильевне. Проверка: «С добрым утром, Анна Васильевна!».

Таня рассудила по-своему: видно, тропинка ведет к дубу, который нельзя беспокоить. Радует знание ученицей текста (сразу видно вдумчивую читательницу). Проверка предположения весьма необычна: «Подножие дуба приютило еще многих постояльцев: жуков, ящериц, козявок. Сильное, переполненное жизнью дерево скопило вокруг себя столько живого тепла, что бедное зверье не могло бы сыскать себе лучшей квартиры».

Антон интересуется, почему дорожка была узкой. Ответ: по ней мало ходили. Проверка: «Школу поставили на дороге в стороне от Уваровки...» Следующий вопрос автору: почему учительнице нравилось, когда ее покусывал мороз? Ответ: она жизнерадостная, любит природу. Проверка: «Учительнице все это нравилось. Свежий, напоенный светом январский денек будил радостные мысли о жизни, о себе».

Скрытый вопрос Оли: почему у Анны Васильевны были радостные мысли? Девочка рассуждает правильно: учительница молода, у нее все впереди, ведь молодость – это уже счастье. Проверка: «Всего лишь два года, как пришла она сюда со студенческой скамьи, и уже приобрела славу умелого, опытного преподавателя русского языка».

Сашу интересовало, почему учительница знала, что она лучше всех. Ответ: «У нее была гордыня» (за Сашу ответил Денис).

– А еще почему? Может быть, это юношеский максимализм? Давайте вместе найдем проверку наших рассуждений.

Катя предлагает следующее: «И в

Уваровке, и в Кузьминках, и в Черном Яру, и в торфогородке, и на конезаводе – всюду ее знают, ценят и называют уважительно – Анна Васильевна». А также: «Но про себя она знала, что нет в округе человека, который бы не уступил дороги уваровской учительнице». И еще: «Он посторонился, провалившись по колени в снег...»

Учащиеся увлечены скрытыми вопросами к автору. А прямые? Ответы на них находят быстро: «А что если он не захочет уступить дорогу?» («...Нет в округе человека, который бы не уступил дороги...») «Как Лешка-то мой, не балует?» («Конечно, балуется. Лишь бы это не переходило границ».)

Сашу очень интересовал вопрос, почему героиней рассказа Ю.М. Нагибин выбрал учительницу русского языка. (Это лучший язык, он нравится автору. Героиня рассказа похожа на учительницу писателя.) Возвращение к дате написания рассказа приводит детей к мысли, что после войны было много неграмотных людей, а тяга к знаниям была огромная, учителя уважали и ценили, его любили слушать и с удовольствием овладевали грамотой.

Юные читатели были так довольны работой, что у них появилось желание задавать вопросы чуть ли не к каждому слову текста – эту возможность они будут реализовывать сами при выполнении домашнего задания и на последующих встречах с авторами других произведений.

На этом уроке нас интересовала не менее важная проблема – зеркало, которое отражало внутренний мир каждого участника процесса постижения тайн родного языка, да еще с помощью такого писателя, как Юрий Нагибин. В кратком пересказе детьми текста ничего не было сказано о дубе, а ведь это ключевое слово – оно вынесено в заголовок рассказа.

– С чего начинается повествование? (С описания погоды, места действия, встречи с учительницей, которая спешила в школу на первый урок.)

– В литературоведении это называется... (Экспозицией.)

– А где же завязка действия? (*Описание Савушкина.*)

– Как можно назвать разговор учительницы и опоздавшего ученика? (*Конфликт.*)

– Что еще нас будет интересовать в эпическом произведении? (*Развитие действия.*)

Учащиеся рассуждают о том, что Анна Васильевна молодая, умная, умелая, талантливая, пользуется уважением и т.п.

– Итак, перед нами образ идеального человека. А что вы скажете о ее ученике? Какой он? (*Хитрый. Застенчивый. Человек, не умеющий планировать свое время.*)

Просим запомнить последнее определение.

– Савушкин отличник? (*Нет, но он умный. Душевный человек. Честный.*)

– Как развивается конфликтная ситуация? (*Ученика вызывают в учительскую, а потом Анна Васильевна сообщает мальчику о визите к его матери.*)

– Чем интересен рассказ? (*Кульминацией.*)

Прежде чем Катя прочитает слова о дубе, похожем на собор, школьники приводят ключевые слова и фразы из текста (путешествие Анны Васильевны по тому миру, в котором живет Савушкин) – это отражение в зеркале духовности каждого ребенка: *зачарованный мир покоя и беззвучья, тонкие веточки кажутся нарисованными тушью, о добром знакомом, интересовалась следами, азартно, застенчиво, живая вода, с увлечением, понравилось, вошла во вкус, заметила, сложными путанymi следами, просквоженному солнцем сумраку.*

И вот отрывок из текста:

«Тропинка обогнула куст орешника, и лес сразу раздался в стороны. Посреди поляны в белых сверкающих одеждах, огромный и величественный, как собор, стоял дуб. Казалось, деревья почтительно расступились, чтобы дать старшему собрату развернуться во всей силе. Его нижние ветви шатром раскинулись над поляной. Снег набился в глубокие морщины коры, и тол-

стый, в три обхвата, ствол казался прошитым серебряными нитями. Листва, усохнув по осени, почти не облетела, дуб до самой вершины был покрыт листьями в снежных чехольчиках».

После выразительного чтения этого отрывка в классе произошло чудо: дети заново открывали для себя образ Савушкина, который с увлечением рассказывал учительнице о том, что «тут этих ключей страсть как много», что «ручей-то и под снегом живой» (и тут же комментировали: с увлечением – значит, не все так просто, и мы не можем обвинять ученика, считая, что тот не может распределять свое время).

– Что же вы сейчас думаете о Савушкине? (*В наших глазах он стал выше.*)

– Благодаря чему? (*Общению с природой.*)

– А что же происходит с Анной Васильевной? Меняется ли наше отношение к ней?

Мнения учащихся разделились. Точка зрения одних негативная (из хорошей молодой, перспективной учительницы Анна Васильевна превращается в человека, не знающего жизни: «...прикусила язык. Пожалуй, здесь, в лесу, ей лучше помалкивать»), но большинством голосов она прощена –



при помощи риторических восклицаний автора: «Так вот он, зимний дуб! Вот так укутался! Ой, мы уже не заста-нем маму! Спасибо тебе за прогулку!»

– О какой же «западне» говорит ав-тор? Это скрытый вопрос нам. (*Анна Васильевна поняла, почему опаздывал Савушкин, – она прошла тот же путь, что и ее ученик.*)

Вопрос Аркадия, почему учительни-ца раньше этого не видела, – очень своевременный; дети получают творче-ское задание – зеркало (включается воображение – словами рисуется худо-жественное полотно):

В середине картины – зимний дуб, вели-чественный, «в три обхвата». На темной ко-ре выступы, покрытые снегом, похожим на покрывало. Слово в почетном карауле, справа и слева стоят ели, березы, осины. Коричневые листья, покрытые обледенев-шим снегом, напоминают серебряные фо-нарики, которые вот-вот зажгутся, но пока мы слышим только перезвон. Могучие кор-ни дуба укрыты снегом, они крепко дер-жатся за землю, поэтому дуб-великан и зи-мой жив. У лесного собора два человека: мальчик, раскрывающий тайну своего ста-рого доброго знакомого, и учительница, с удивлением наблюдающая за своим уче-ником.

– Что происходит с человеком, когда он остается наедине с природой? (*Он*

становится самим собой.)

– А как же конфликт? Не забывай-те, что автор задает своим читателям вопрос и хочет, чтобы его точка зре-ния была адекватна нашей. Попробуй-те поразмышлять. (*Когда Анна Ва-сильевна побывала в мире Савушкина, она многое открыла для себя. Ученик знал то, чего не знала учительница. В душе Анны Васильевны происходит осмысление жизни: каждый человек – это загадка, как тайна леса, кото-рую надо отгадать. Конфликт начал-ся с опоздания Савушкина на урок, а развязка действия – с опоздания учи-тельницы к маме мальчика. Но глав-ное в другом.*)

– Хорошие мысли были сейчас вы-сказаны. Спасибо! Давайте вместе на-рисуюм зеркальное отражение и при помощи важных слов найдем ответ автора на скрытый вопрос, в чем же главное.

Дети читают текст:

«Ей вспомнился сегодняшний урок и все другие ее уроки: как бедно, сухо и холодно говорила она о слове, о языке, о том, без чего человек нем перед ми-ром, бессилен и в чувстве, – о родном языке, который так же свеж, красив и богат, как щедр и красива жизнь.

И она-то считала себя умелой учи-тельницей! Быть может, и одного шага не сделано ею на том пути, для которого

О ком?

Об учительнице Анне Васильевне, о Савушки-не, о «зимнем дубе», о «зимних постояльцах», о родителях мальчика, о жителях деревни.

О чем?

О чувствах, настроении, восхищении, о разо-чаровании в себе, самонадеянности, богат-стве и красоте внутреннего мира человека.

Зачем?

(Зачем автор написал это произведение?)

Чтобы понять, как красив мир, в котором могут быть счастливы человек и природа, потому что это единое целое. Чтобы понять, что есть мир другого человека и его надо принимать так, как свой собственный. Чтобы мы ценили жизнь.

Грустный +

Радостный +

Поучительный +

Развлекательный –

Для ума

В мире столько непознанного!

Исток для развития личности ребенка и взрослого.

Для души

На земле есть места для разговора с Богом.

Два качества человеческого сердца – хрупкость и сила.

Надо знать цену жизни.

плюс до
«После»

мало целой человеческой жизни. Да и где он лежит, этот путь? Отыскать его нелегко и непросто, как ключик от Кощеева ларца. Но в той непонятой ею радости, с какой выкликали ребята "трактор", "колодец", "скворечник", смутно проглянула для нее первая вешка».

На доске записывается фраза из произведения: «Можно ли яснее признать свое бессилие?» – и задается вопрос: что же поняла Анна Васильевна?

Катя сразу же подняла руку и прочитала:

«...Самым удивительным в этом лесу был не зимний дуб, а маленький человек в разношенных валенках, чиненой, небогатой одежде, сын погибшего за Родину солдата и "душевой нянечки", чудесный и загадочный гражданин будущего».

– Замечательно! Подведем итоги диалога с автором и ответим на прямые и скрытые вопросы нашей схемы (привычная для детей работа).

Левая часть схемы (см. с. 48) раскрывает предметный план текста, а правая – смысл предметного плана, основную мысль произведения, выход на нравственные ценности, составляющие духовность личности, ее обра-

зовательную среду. Третий вопрос – о замысле автора, который пытаются разгадать читатели. Понятиям *грустный, радостный, поучительный* дана положительная оценка – на высоком эмоциональном фоне под переливы звонка заканчивается урок литературного чтения, но жизнь продолжается.

Литература

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практикумом и домашним заданием для читателей // Начальная школа плюс До и После. – 2004, № 11. – С. 3–17.

2. Матвеева Е.И. Литературное чтение: Учебник для 4-го класса четырехлетней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). В 2-х кн. Книга 2. Все мы – родом из детства. – М.: Вита-Пресс, 2003.

Нина Петровна Шалотонова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания социально-педагогического факультета Брянского государственного университета;

Наталья Владимировна Буренкова – учитель-методист, гимназия № 2, г. Брянск.



В издательстве «Баласс»

выпущены тетради на печатной основе:

1. Тетрадь по литературе к учебнику «Год после детства». 6 класс
(авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова)
2. Тетрадь по литературе к учебнику «Путь к станции «Я». 7 класс
(авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова)
3. «Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку». 7 класс
(авторы Е.С. Барова, М.Р. Богданова)

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Компьютерная игра на уроке в 1-м классе

*Н.Г. Василевская,
О.В. Махнева*

В современных подходах к обучению большое значение придается формированию и развитию мотивации учебной деятельности и познавательной активности школьника. Формировать познавательную мотивацию важно с самых первых дней учебы в школе, поскольку она является, на наш взгляд, основой дальнейшего успешного обучения. Один из элементов познавательной мотивации – учебные интересы, связанные с содержанием обучения, которое должно соответствовать потребностям ребенка, иметь для него значение, эмоционально воздействовать на него. Тогда возникает мотив выполнения учебной деятельности. Многими методистами и психологами игра признается эффективным средством повышения познавательной мотивации в условиях начальной школы.

У современного ребенка появилось новое увлечение – компьютерные игры. Почему бы нам, педагогам, не использовать этот неугасающий интерес в целях обучения? Урок с использованием компьютерной игры делает этот процесс вдвойне интересным, способствует развитию познавательной мотивации. У ребенка, впервые севшего за компьютер, очень ярко выражен мотив первоначального интереса, новизны. В дальнейшем он усиливается за счет интересного содержания игры, возможности достичь поставленных целей (как игровых, так и учебных), оценить и повысить свой уровень в обучении.

Сегодня разными издательскими компаниями и ассоциациями предлагаются различные обучающие и развивающие игры, которые можно

применять на уроках в начальной школе: квесты, сюжетные игры с несколькими эпизодами, режиссерские игры. Особенно широко распространены компьютерные игры по обучению грамоте. Несмотря на то что адресованы они в первую очередь родителям будущих учеников, эти игры вполне можно использовать при должном методическом подходе и на уроке.

Приведем пример проведения урока обучения грамоте с использованием компьютерной игры «Баба Яга учится читать» (компания «Медиа-Хауз», 2003 г.).

Аннотация игры.

Мудрый Ворон решил научить Бабу Ягу грамоте. Но Яга спрятала в лесу 10 букв алфавита. Игрок, передвигаясь в любом направлении по карте (лес, река, болото, муравейник и т.д.), выполняет разные задания, возвращая каждый раз по одной букве. В итоге все найденные буквы складываются в слово «поздравляю». В игре есть логическое задание на составление буквы из фрагментов; интерактивный «слогарик» и «букварик» (алфавит), с помощью которого дети повторяют буквы: если щелкнуть мышью по букве, Баба Яга покажет предмет, который начинается с этой буквы, и расскажет стишок.

Тема дидактическая «Предложение. Слово. Слог (закрепление)».

Тема игровая «Баба Яга учится читать».

Цели урока:

1) обучающая – совершенствовать умение определять начальный звук и первую букву в слове; составлять из букв слоги, из слогов – слова; слушать предложение и понимать его смысл;

2) развивающая – развивать мышление, внимание, память, смекалку, скорость реакции, координацию;

3) воспитательная – воспитывать чувство товарищества, взаимопомощи, взаимовыручки; прививать интерес к занятиям по русскому языку.

Ход урока.

1. Организационный момент.

– Здравствуйте, ребята, рассаживайтесь парами за компьютеры. Пока

ничего не трогайте, никаких кнопок не нажимайте*.

2. Вступительная беседа. Сообщение темы и задач урока.

– Наш сегодняшний урок будет очень необычным – мы с вами станем участниками одной удивительной сказочной истории, которая произошла в лесу. Ребята, вспомните, кто из сказочных персонажей живет в лесу. (*Леший, Баба Яга...*)

– А какая Баба Яга в сказках, какой у нее характер? (*В разных сказках она разная: злая, коварная, хитрая, веселая, любит пошутить.*)

– Сегодня на уроке мы встретимся с Бабой Ягой – проказницей, шалуньей, и только все вместе, общими усилиями мы сможем ее обхитрить! А для этого вам понадобятся ваши знания о звуках, буквах, слогах и предложениях.

3. Разминка для глаз.

– Нам придется посмотреть во все глаза, чтобы хитрая Яга нас не провела. Давайте потренируем наши глазки.

Дети выполняют несколько упражнений.

4. Инструктаж.

– Перед тем как мы начнем наше путешествие в сказку, послушайте меня внимательно. Все кнопки нажимаете по моей команде. Работаем только мышью, клавиатура нам не понадобится. На мышке нам нужна левая кнопка, найдите ее. Управляем мышью, щелкая по левой кнопке только один раз. Мышь будете управлять по очереди. Всем все понятно? Все готовы? Тогда в путь!

5. Выполнение заданий.

Дети вместе с учителем смотрят анимационную заставку к игре: «Как-то Ворон – длинный нос, азбуку Яге принес...»

Задание 1.

– Перед вами карта путешествия. Сначала мы поможем муравью отыскать букву. Найдите муравья на карте и щелкните по его изображению левой кнопкой мыши.

Просмотр анимационной заставки.

– Надо помочь муравью выбраться из лабиринта. На каждой развилке две буквы и картинка, нужно повернуть в проход с той буквой, на которую начинается название предмета на картинке.

– Что изображено на картинке? (*Сыр.*)

– На какую букву начинается слово сыр – С или З?

– Щелкните левой кнопкой мыши по букве С.

– Мы правильно определили букву, и муравей пошел дальше.

– Посмотрите, внизу есть пять свечей, и если муравьишка ошибется, то одна свечка потухнет. Стоит ему ошибиться пять раз, и он не сможет вернуть букву, которую спрятала Баба Яга. Так что будьте предельно внимательны!

Учителю каждый раз необходимо уточнять, «что изображено на картинке», поскольку один и тот же предмет можно назвать по-разному, например лошадь и конь.

– Какие вы молодцы – помогли муравью найти букву. Какую? (*Букву З.*)

Задание 2.

– Ребята, поможем мышатам перебраться через реку. Найдите на карте мышонка и щелкните по нему левой кнопкой.

Просмотр анимационной заставки.

– Переведите мышек на другой берег речки. Чтобы навести переправу, нужно из слогов составить название предмета, изображенного на картинке. Слоги показывают рыбки, их нужно выловить в правильной последовательности. Всего нужно перевести через реку шесть мышек.

– Итак, ребята, что изображено на картинке? (*Дудочка.*)

– Из каких слогов состоит это слово? (*Ду, доч, ка.*)

– «Поймайте» эти слоги по порядку, и у вас получится слово.

Составляются остальные слова по картинкам.

* Если в классе есть дети с разной подготовкой, целесообразно посадить рядом умеющего и не умеющего читать ребенка, заранее сформировав пары.

– Молодцы, ребята, помогли мышкам перейти на другой берег, и они за это отдали нам букву. Какую? (Д.)

Задание 3.

– А сейчас найдите волчонка на экране и щелкните по этой картинке левой кнопкой мыши.

Просмотр анимационной заставки.

– Помогите медвежонку перейти через болото к волчонку. Путь подскажут лягушки, если правильно ответить на их вопросы. Нам нужно закончить фразу, выбирая нужную картинку. Не дайте сбить себя с толку обманчивыми рифмами. Сначала внимательно слушаем загадку, потом все вместе решаем, какой ответ правильный, и только тогда по моей команде «нажимаем» на нужную кочку.

Слышала вся улица,

Как мычала ...

Корова или курица?

– Продолжайте сами.

– Молодцы, ребята, справились! Какую букву сумел достать из болота медвежонок? (О.)

6. Подведение итогов урока.

– Мы вернули целых три буквы! Какие? (Д, О и З.)

– Как вы считаете, благодаря чему мы достигли успеха? (Дети оценивают свою работу на уроке.)

– К сожалению, наш урок подходит к концу. Мы не успели найти все буквы, но мы обязательно продолжим наше путешествие на другом занятии. А сегодняшний урок вам понравился? Какие задания было интересно выполнять?

Поскольку игровых моментов в этой компьютерной игре очень много, ее можно использовать в течение нескольких уроков, что поддерживает интерес первоклассников. Каждое занятие вызывает у детей эмоциональный подъем, даже отстающие ученики охотно работают.

Конечно, как и в любом инновационном подходе к проведению урока, в организации урока с компьютерной поддержкой наряду с плюсами есть и свои минусы, но это уже материал для другой статьи.

Наталья Геннадьевна Василевская – канд. пед. наук, доцент кафедры технологий дошкольного и начального образования Института психолого-педагогического образования НТГСПА, г. Нижний Тагил;

Ольга Владимировна Махнева – студентка 5-го курса Института психолого-педагогического образования НТГСПА, г. Нижний Тагил, Свердловская обл.



Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило

комплект наглядных пособий по информатике

(картины, таблицы, схемы)

для 3 и 4 классов

к учебнику «Информатика в играх и задачах»

(авторы А.В. Горячев и др.)

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

плюс
ДО
ПОСЛЕ

Применение новых информационных технологий на уроках в начальной школе

*Е.А. Рыбакова,
Е.Г. Мальцева*

Обучение детей компьютерной грамотности – предмет заинтересованного разговора педагогов, психологов, родителей.

В творческой группе педагогов, которых волнует эта проблема, изучались и обсуждались нормативные документы, программы, методические письма, рекомендации, позволяющие наиболее эффективно организовать процесс обучения информатике в начальной школе.

В течение двух лет наша школа является областной базовой экспериментальной площадкой по апробации программно-методического комплекса «Информационная культура». В сотрудничестве с центром «Учебная книга» (г. Екатеринбург) активно осуществляется инновационная деятельность.

Результат реализации программно-методического комплекса (далее – программа) «Информационная культура» – умение применять новые и традиционные информационные технологии.

Программа разработана с учетом требований Государственного образовательного стандарта – федеральной и национально-региональной составляющими, обязательным минимумом содержания образования по информатике в общеобразовательной школе. На основе этой программы преподается предмет «Информатика» (в соответствии с направлениями развития образования РФ и Свердловской области).

В письме Министерства образования и науки Российской Федера-

ции от 13.08.02 № 01-51-088 ИН предлагается «осуществить организацию образовательного процесса на основе новых технологий обучения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий». Рекомендуется использовать компьютерные технологии при изучении различных школьных предметов.

Представленные ниже фрагменты уроков показывают, что младшие школьники могут успешно овладеть новыми технологиями для представления результатов своей учебной деятельности, причем неважно, какие предметы охватывает проект.

Например, на уроке информатики, проведенном в 3-м классе, была создана презентация, посвященная семье ребенка. Этот материал может быть использован учителем и на уроке истории, и литературы, и во внеклассной работе.

Урок информатики в 3-м классе

Тема «Показ презентации».

Задачи урока: формировать умение включать режим показа презентации; закреплять умения открывать созданную презентацию; сохранять изменения, вставлять и изменять величину и положение картинки.

Ход урока.

I. Сообщение темы, задач урока. Настрой на работу.

– Ребята, к нам на урок пришло много гостей. Работаем четко, быстро, точно выполняя мои указания.

Сегодня вы научитесь включать режим показа презентации для того, чтобы на следующем уроке представить ее всей группе.

На уроке вы повторите: как открывать презентацию, как создать слайд и вставить в него картинку, как сохранить изменения.

II. Открытие презентации.

– Ваши презентации сохранены на сервере. Какие шаги нужно сделать, чтобы найти их со своего компьютера?

1. Мой компьютер. 2. Home на Server. 3. Начальная школа. 4. 3 класс. 5. 3В класс. 6. Презентации. 7. Фамилия.

Откройте свою презентацию.

III. Создание последнего слайда и вставка в него картинки.

– Откройте последний слайд, на панели инструментов найдите кнопку «Новый слайд», щелчок левой кнопкой мыши, выберите в окне структуры слайда пустой слайд, выделите, ОК.

– Вставляем картинку. Как это сделать? (Ответы детей.)

– В строке меню найдите кнопку «Вставка», щелчок левой кнопкой мыши, найдите «Рисунок», «Картинки», щелчок. В появившемся каталоге картинок найдите «Природа», откройте, выберите понравившуюся картинку, выделите, первая кнопка «Вставить клип», щелчок. Сверните окно, проверьте. Измените размер картинки: потяните за уголок. Переместите картинку, если нужно. Готово.

IV. Сохранение изменений в презентации.

– На панели инструментов найдите кнопку «Сохранить», щелчок.

V. Учимся показывать презентацию.

– В строке меню есть кнопка «Показ слайдов», щелчок, найдите «Начать показ». Как еще можно запустить показ? Рядом написано F5. Это кнопка в верхнем ряду клавиатуры. Найдите ее глазками и запомните. Попробуем оба способа.

Повторяем все шаги:

1. Показ слайдов. Начать показ. Показ начнется с первого слайда.

2. Запустите показ презентации из раздела меню. Перелистывать слайды можно с помощью мыши – левой кнопкой. Начните. Закончить показ.

3. Запустите показ презентации с клавиатуры кнопкой F5. Перелистывать слайды можно с помощью кнопки <Enter>. Начните. Закончить показ.

– Какой способ вам понравился? (Ответы детей.)

Закрепление.

– А сейчас начните показ понравившимся способом (из строки меню или с клавиатуры кнопкой F5) и пролистайте слайды (левой кнопкой мыши или с клавиатуры кнопкой <Enter>).

– Позволим гостям посмотреть ваши презентации.

– Итак, чему новому вы учились на этом уроке? (*Показывать презентацию.*)

– Как можно запустить показ презентации? (*Из строки меню или с клавиатуры кнопкой F5.*)

– Как можно пролистать слайды? (*Левой кнопкой мыши или с клавиатуры кнопкой <Enter>.*)

VI. Физминутка (гимнастика для глаз, для рук).

– Повернитесь ко мне. Глазки вверх, вниз, влево, вправо, по кругу, в обратную сторону, восьмерка.

– В низу экрана найдите свернутое окно нашего электронного учебника «Мир информатики». Разверните его. На зеленом поле найдите «Гимнастика для рук», откройте, нажмите «Цветик-семицветик», выполняем гимнастику.

– Выйдите на домашнюю страницу: нажмите «Домик».

VII. Развивающие игры.

– А теперь поиграем.

1. На желтом поле найдите «Развивающие игры», откройте, нажмите «Цветик-семицветик», игра «Клавиатура для чайников», откройте.

2. Посадка за партой, руки на клавиатуре держать правильно.

3. Играем 2 минуты, запомните уровень, на котором закончится время. Найдите кнопку «Старт». Начали!

4. На каком уровне остановились? Молодцы!

VIII. Итог урока.

– Чему новому вы учились на уроке?

– Что повторили?

– Что понравилось на уроке?

– Спасибо вам за работу. До свидания!

Следующей задачей нашей программы был поиск такой формы работы,

Урок русского языка в 3-м классе

Тема «Восстановление текста».

Задачи урока:

1) закреплять умения определять особенности текста, работать с синонимическим рядом;

2) формировать умение применять операцию «копирование» на основе вставки в текст слов, закреплять умение вставлять в документ картинку, сохранять изменения в документе.

Ход урока.

Детям предлагается прочитать текст, представленный в текстовом редакторе Microsoft Word, с которым они знакомились на уроках информатики во 2-м классе.

Мороз сковал лужи. Тонкий слой снега покрыл землю. ... долго бродил по лесу. ... наслаждался последними яркими днями. ... искал берлогу. Трудно человеку найти зимой в лесу жилище Вьюги и метели хорошо его укрыли. В лютые морозы ... крепко спит. Наступит весна. Зазвенят ручьи. ... покинет свое жилище.

После знакомства с текстом детям предлагаются вопросы-задания:

– Как вы думаете, каков жанр этого текста? (*Рассказ.*)

– О ком этот текст? Как вы догадались? (*Этот текст о медведе, потому что это животное на зиму устраивается в берлоге.*)

которая позволила бы ученикам вести проектную деятельность на основе текстовых упражнений. Текстовая работа в начальной школе очень важна. Она расширяет границы уже полученных учащимися знаний, интенсифицирует и углубляет самостоятельную работу в области филологии. Систематическое использование текстов дает возможность детям постоянно иметь перед собой образец правильной речи.

Опыт использования текстовых упражнений в современной начальной школе богат и разнообразен. Мы попытались с помощью применения информационных технологий несколько изменить подход к текстовой работе на уроках русского языка. Выстраивая урок подобным образом, мы решаем несколько проблем:

– реализуем умение собирать материал к высказыванию и сохранять его (используя не только для данного конкретного урока, но и в последующих формах работы);

– сохраняя творческий подход к созданию текста, отрабатываем умение неоднократно совершенствовать написанное, исправляя грамматическую конструкцию предложения и стиль текста;

– обращаем внимание именно на построение каждого предложения, а не на механическое переписывание его в тетрадь.



– Попробуйте вставить в текст на место пропусков слово «медведь».

– Что можно сказать о получившемся тексте? (*Текст получился некрасивым, нелитературным, так как слово «медведь» часто повторяется. Нужно заменить его другими словами.*)

– Какими другими словами можно заменить слово «медведь»?

Дети составляют ряд слов, которыми будут пользоваться в дальнейшей работе с текстом, и набирают их на своем компьютере в документе после текста.

Слова для справок: *медведь, хозяин леса, он, косяк, большущий зверь, миша, мохнатый зверь, мишенька, бурый, любитель меда, лежебока, житель леса, толстомятый, неуклюжий зверь, Потапыч, храбрый и грозный зверь.*

Работая аналогично, дети придумывают и набирают несколько заголовков для текста: *Медведь зимой. Медведь в берлоге. Жизнь медведя. Умный зверь. Медведь.*

Далее учащиеся, учитывая стилистические особенности текста, вставляют нужное слово из составленного списка в текст, используя операцию «копирование»:

– Прочитайте предложение, в которое вы будете вставлять слово. В списке слов для справок выделите нужное слово (проведите по нему нажатой левой кнопкой мыши). На панели инструментов найдите кнопку «Копировать», щелчок, поставьте курсор в нужное место текста, удалите ненужное многоточие. Рядом с кнопкой «Копировать» щелкните кнопку «Вставить». Слово появилось в нужном месте текста. Если нужно, замените строчную букву заглавной.

– На следующих уроках вы узнаете другие способы выполнения этой операции.

– Удалите слова для справок. Выделите эти строки, на клавиатуре нажмите кнопку <Delete>.

– Украсим нашу работу картинкой. Внизу экрана найдите свернутое окно папки с картинками. Разверните

его. Выберите понравившуюся картинку, выделите ее, скопируйте, сверните окно, поставьте курсор после текста, щелкните кнопку «Вставить». Измените размер картинки по вашему желанию.

Из готовых работ можно устроить выставку.

Формы учета и контроля выполнения заданий на таких уроках принимают другой вид. Сначала дети самостоятельно оценивают свою работу и выставляют в «Лист учета достижений» определенный символ:

☺ – я думаю, что справился с заданием хорошо;

☹ – я справился с заданием, но у меня есть сомнения или недочеты;

☹ – я справился с заданием с большим трудом, мне было неинтересно.

Затем, используя те же символы, работу оценивает педагог.

Отказ от традиционной 5-балльной системы оценивания при выполнении подобных упражнений снимет у детей неуверенность как при работе с компьютером, так и при работе с текстом.

Таким образом, мы видим, что работа, выстроенная на основе интеграции традиционных уроков и уроков информатики, имеет немало положительных сторон. Она значительно расширяет границы активной и сознательной деятельности учащихся на уроках.

Елена Александровна Рыбакова – заместитель директора по учебно-воспитательной работе в начальной школе, МОУ СОШ № 6, п. Рефтинский;

Елена Геннадьевна Мальцева – учитель начальных классов МОУ СОШ № 6, п. Рефтинский, Свердловская обл.

Урок в форме открытой трибуны

Н.З. Каирова

Современного успешного ученика характеризуют следующие уровни компетентности:

- деятельностная;
- информационная;
- коммуникативная.

Задача учителя состоит в том, чтобы его ученики овладели всеми видами компетентности.

Деятельностная компетентность позволяет обучающимся принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь.

Информационная – помогает человеку быть успешным в современном обществе, принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации.

Коммуникативная – способствует достижению поставленных целей общения: получать необходимую информацию от других людей и организаций, убеждать, влиять на принятие решений и т.п. с учетом взглядов и интересов других людей.

Все перечисленные виды компетентности проявляются и совершенствуются на уроке в форме открытой трибуны, где ученики обсуждают предложенные проблемы в соответствии с выработанной моделью.

Такой урок может стать, например, итогом творческой работы детей над сочинениями по нескольким темам. В результате обсуждения создается продукт, выражающий основные достигнутые договоренности, согласованные позиции всех участников открытой трибуны.

Продуктом совместной работы учащихся на занятии, конспект которого приводится ниже, стала красочно оформленная стенная газета «Путешествие по галактикам наших мыс-

лей», где каждая «галактика» – тема сочинения.

Выводы-договоренности были записаны ребятами на листах бумаги и размещены в соответствующих «галактиках».

Но, пожалуй, главный итог – это большая заинтересованность и активность учащихся во время проведения занятия.

«Путешествие по галактикам наших мыслей»

Урок в 4-м классе в форме открытой трибуны

Цель занятия – достижение договоренностей учащихся по следующим проблемам: организация содержательного досуга, экологическое состояние окружающего мира.

Оборудование:

1. Стенная газета «Путешествие по галактикам наших мыслей».
2. Таблицы-заголовки тем сочинений для стенной газеты: «Я и мой внутренний мир», «Я и мир вокруг меня».
3. Линованные листы бумаги для записи выводов по темам сочинений.
4. Набор открыток «Ю.А. Гагарин».
5. Репродукция картины А. Дейнеки «Никитка – первый русский летун».
6. Аудиокассета с записью музыки Г. Свиридова «Время, вперед!» и песни из репертуара А. Пугачевой «Расскажите, птицы».

Ход занятия.

Учитель: Всякая мысль материальна. Историческим примером может служить тот факт, что человек издавна мечтал подняться в небо, летать, как птица. На иллюстрации картины «Никитка – первый русский летун» мы видим, как человек прыгает с церкви с самодельными крыльями за спиной.

И вот во второй половине XX века человек впервые поднялся в космос. Это был наш соотечественник Ю.А. Гагарин. Случилось это событие 12 апреля 1961 года. В 2006 году отмечается 45 лет с момента покорения человеком космического пространства.

На сегодняшнем уроке мы с вами пофантазируем и представим себе, что

тоже отправились в космос, где путешествием по различным галактикам. Но это галактики необыкновенные. Это галактики наших мыслей, которые называются так же, как темы сочинений, над которыми вы трудились в течение нескольких дней: 1-я галактика – «Я и мой внутренний мир», 2-я галактика – «Я и мир вокруг меня».

Вы будете работать в группах, распределившись по темам, которые выбрали для своих сочинений. При обсуждении основной проблемы по теме сочинений можно пользоваться цитатами из них. Итогом вашей работы станут выводы по обсуждаемой теме, которые нужно будет записать на выданных вам листах бумаги и в конце урока поместить в стенгазету «Путешествие по галактикам наших мыслей».

Итак, отправляемся в первую галактику.

Ребята рассаживаются по группам, звучит музыка Г. Свиридова «Время, вперед!».

Учитель (обращаясь к учащимся 1-й группы): Назовите тему ваших сочинений.



Ученики: «Я и мой внутренний мир».

Учитель: Сегодня у вас есть уникальная возможность поближе узнать друг друга. Может быть, кто-то из вас пересмотрит свои взгляды на отношения с одноклассниками, друзьями, на учебу, увлечения и т.п.

Хочу обратить ваше внимание на одну из самых важных проблем, существующих в нашем обществе. 1 июня 2005 года, выступая на расширенном заседании коллегии, посвященном вопросам профилактики правонарушений несовершеннолетних, глава МВД РФ Рашид Нургалиев заявил, что «страну накрыла третья по масштабам волна беспризорности после Гражданской и Великой Отечественной войн. Даже по самым приблизительным подсчетам в России сегодня более 4 млн детей и подростков употребляют наркотики, из них около 1 млн наркозависимы». Как отмечают психологи, одна из причин употребления наркотиков среди школьников – неумение интересно проводить свое свободное время, порой ребятам просто некуда себя деть.

Существует ли у вас проблема свободного времени? Поделитесь тем, как вы проводите досуг, как вы ищете себе занятие по душе, чем вам нравится заниматься.

Обсуждение: ученики высказываются по проблеме, приводя выдержки из своих сочинений, рассказывают о том, как проводят свободное время: многие посещают кружки, спортивные секции, школу искусств, лингвистический колледж и т.п.

Саша Давыдов: Мое увлечение – хоккей. Я вратарь и капитан команды. Мы заняли 3-е место в турнире «Золотая шайба».

Кто-то из ребят пробовал себя в нескольких кружках, но бросал их (называются причины: трудно заниматься, поздно заканчиваются занятия, дорого платить и т.п.), но все-таки нашел себя в каком-то деле.

Андрей Иголкин: В чем я себя только не пробовал! Это была и греко-римская борьба, и кикбоксинг, и художественная школа, и бальные танцы, но

нигде себя не нашел. Мой друг Асим предложил мне записаться в туристическую секцию. Я направился туда без особой надежды... И меня приняли! Я еще ни одной тренировки не пропустил, мне там очень нравится!

Выясняется, что ребята любят участвовать в делах класса, школы (ходить в походы по родному краю, принимать участие в конкурсах, олимпиадах, посещать выставки, концерты и т.п.).

Алеша Выходцев: Мне нравится ходить в походы с нашим классом, там мы учимся выживать в экстремальных ситуациях, а еще знакомимся с природными памятниками. Это скалы: Динозавр, Богатырек, Филин, Гордец, Каменные Ворота. Мы собираем и создаем коллекции полезных ископаемых родного края.

Учитель: Скажите, а зачем вы всем этим занимаетесь? Только для того, чтобы заполнить свободное время?

Ученики делают следующие выводы.

Содержательный досуг помогает:

- приобрести полезные знания, умения и навыки (играть в футбол, овладеть иностранным языком, научиться рисовать, играть на каком-либо музыкальном инструменте и т.д.), которые разовьют способности, а кому-то помогут в выборе будущей профессии;
- лучше узнать родной край (его природные особенности, полезные ископаемые и т.п.);
- стать сильным, здоровым, выносливым (например, походы учат выживать в экстремальных ситуациях);
- получить положительные эмоции от общения со сверстниками и взрослыми;
- оценить как свои поступки и достижения, так и одноклассников, друзей.

Учитель: Запишите эти выводы на листе бумаги и разместите в стенной газете «Путешествие по галактикам наших мыслей».

Вновь звучит музыка Г. Свиридова «Время, вперед!».

Учитель: Мы продолжаем путешествие по галактикам наших мыс-

лей и приближаемся к следующей (*подходит к другой группе учащихся*). Как называется ваша галактика?

Ученики: «Я и мир вокруг меня».

Учитель: Сегодня у вас есть возможность обменяться мнениями о том, каким вы видите мир вокруг вас и что нужно сделать, чтобы его сберечь.

Думаю, всем известно, что сегодня перед человечеством очень остро стоит проблема экологического состояния окружающей среды. Для характеристики этого состояния ученые дают три определения:

- экологическое равновесие (состояние покоя);
- экологический кризис (резкий, крутой перелом);
- экологическая катастрофа (событие с трагическими последствиями).

Как бы вы охарактеризовали состояние нашей окружающей среды?

Ученики: Экологический кризис.

Учитель: Докажите это, подтверждая свои мысли выдержками из сочинений.

Ученики говорят о том, что:

- очень часто на улицах можно видеть кучи гниющего мусора (оказывается, чтобы сгнил полиэтиленовый пакет, необходимо 500 лет);
- происходит загрязнение воздуха, рек, морей промышленными отходами;
- разрушена среда обитания растений и животных из-за вырубki лесов, лесных пожаров (около 60 тыс. различных видов растений, 1/4 всего количества видов в мире находятся под угрозой исчезновения);
- происходит истребление людьми редких видов животных с целью обогащения (горбатый и голубой киты в прошлом истреблялись ради мяса и жира и почти исчезли);
- в результате войн происходит разрушение среды обитания человека и животных и их уничтожение.

Учитель: Как вы думаете, ребята, что нужно сделать, чтобы предотвратить экологическую катастрофу?

Ученики: Людям нужно по-другому, бережно относиться к природе:

- переходить на новые формы труда

в промышленности, которые не загрязняли бы природу (ученые, например, доказали, что можно получать энергию для автомобилей за счет солнечных батарей);

– проводить мероприятия по сохранению окружающей среды (например, нужно изобрести материалы для изготовления пакетов и других упаковок, которые могла бы переработать земля);

– принять новые законы, помогающие сохранить природу (уже сегодня, чтобы спасти полярных медведей, ряд стран заключили договоры об их защите и сохранении мест обитания).

Учитель: Вы, ребята, думаю, со мной согласитесь, если я скажу: все это сможет сделать человек новой экологической культуры. Радует, что происходит перестройка сознания людей. Скажите, что уже делается человеком для сохранения своей среды обитания?

Ученики: На промышленных предприятиях строятся очистные сооружения; проводится озеленение городов; создаются заповедники, национальные парки (у нас на Урале есть Висимский заповедник, где в естественном состоянии сохранился растительный мир тайги); в некоторых странах введен запрет на торговлю шкурами животных (аллигаторов, коал и т.д.), бивнями слонов, панцирями черепах и т.д.; между странами заключаются природоохранные договоры.

Учитель: Все это делается взрослыми. А что могут сделать дети, чтобы принять участие в решении проблем экологии?

Ученики делают следующие выводы.

Чтобы помочь взрослым в решении экологических проблем, дети должны:

– соблюдать правила поведения на природе;

– бережно относиться к животным, птицам (лечить раненых, делать кормушки в зимнее время и т.п.);

– пополнять свои знания о животных, растениях и о том, какую пользу они приносят человеку;

– ходить в походы по родному краю, где можно лучше узнать его природу (походы помогают полюбить те места, в которых бываешь, и появляется желание сохранить их);

– пропагандировать бережное отношение к природе среди сверстников, делясь своими знаниями;

– научиться относиться к человеку других взглядов не как к врагу, а как к партнеру, что поможет избежать войн и сделает мир более безопасным.

Учитель: Запишите эти выводы на листе бумаги и разместите в нашей стенгазете.

Какими источниками вы пользовались, ребята, при работе над сочинениями?

В чьей помощи вы нуждались в процессе работы?

Какие мнения при обсуждении были для вас особенно интересны?

Ученики отвечают на заданные вопросы.

Учитель дает оценку работы учащихся на уроке.

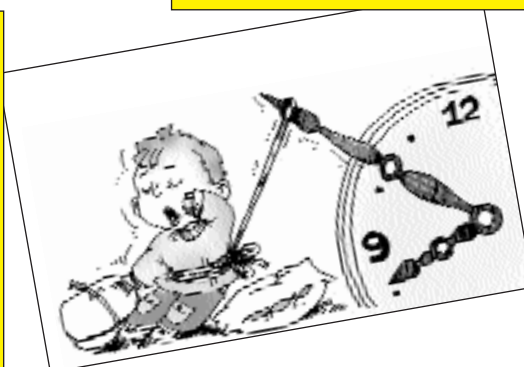
Учитель: Завершая наш сегодняшний урок, я хочу вернуться к событию, о котором шла речь в его начале, – к полету Ю.А. Гагарина в космос. Вернувшись на Землю, первый космонавт сказал о том, что наша планета выглядит из космоса очень маленькой и что важно постараться ее сберечь. Думаю, уже настало время, когда люди осознали это!

Звучит песня из репертуара А. Пугачевой «Расскажите, птицы». Урок заканчивается.

Наиля Закиевна Каирова – учитель начальных классов школы № 25, г. Каменск-Уральский, Свердловская обл.

**Интегрированные занятия
по ознакомлению с окружающей
природой, экологическому воспитанию
и развитию элементарных
математических представлений**

*И.И. Целищева,
М.Д. Большакова*



В свете задач совершенствования методов обучения необходимо усилить практическую направленность в обучении математике детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В собственной игровой, учебной и практической деятельности, в быту возникает потребность в ряде знаний, умений и навыков, которыми дети должны овладеть на занятиях по математике и в общении с окружающим миром.

В воспитательном отношении также чрезвычайно важно в процессе обучения математике систематически расширять кругозор детей, целенаправленно знакомить их с трудовой деятельностью, показывать им значение математики в практической жизни. Всему этому способствует интеграция занятий и уроков по математике при ознакомлении с природой, что позволяет ставить и решать следующие задачи:

- обучение детей в процессе деятельности;
- вооружение детей рядом практических знаний, умений и навыков, потребность в которых возникает у ребенка в повседневной жизни;
- систематическое обогащение представлений детей об окружающем мире;
- формирование у детей умений делать обобщения на основе выделения существенных признаков по опорным карточкам;
- развитие у детей экологического сознания;
- логическое развитие детей;

- развитие речи, обогащение словаря;
- развитие комбинаторного мышления;
- развитие вариативного мышления;
- развитие коммуникативных способностей.

Интеграция занятий позволяет успешно освоить такие понятия, как множество, отношения «больше ...», «меньше ...», «столько же ...», способы задания множеств, способствует ознакомлению и усвоению геометрических форм, пространственных и временных отношений, помогает поставить задачи логического, комбинаторного содержания, учит способам их решения, приобщает детей к учебной деятельности.

Предлагаем вам разработку интегрированных занятий для детей 6–7 лет по некоторым темам. Проведенное нами обучение дошкольников математике в процессе ознакомления с окружающим миром убеждает в том, что, общаясь с предметами и явлениями природы, ребенок лучше воспринимает суть математических понятий и отношения между ними. Он успешнее включается в процесс познания, учится логически мыслить, проявляет творческую активность и самостоятельность.

При этом мы пытались подавать информацию на занятиях комплексно, в разных кодовых системах (словесной, предметной, цифровой, рисуночной), задачи и упражнения на каждом занятии были логически связаны между собой.

Интегрированное обучение математике в процессе ознакомления с природой помогло успешнее включить ребят

в различные виды деятельности: сравнение, преобразование, воссоздание, счет, измерение, комбинаторика, логика, моделирование.

Дети работали с большим желанием и интересом.

Следует заметить, что такие занятия длятся дольше обычных, поэтому мы делали небольшой перерыв.

Дикие животные

Цель занятия: раскрыть детям представления о приспособляемости животных к среде жизни; продолжать знакомить с природными зонами нашей страны; познакомить детей с охраняемыми животными нашей местности и России, мира; продолжать учить сравнивать, выделять существенные признаки, классифицировать; устанавливать пространственные отношения (север, юг, восток, запад, «дальше, чем ...», «ближе, чем ...»), решать текстовые задачи; развивать память, мышление, воспитывать коммуникативные способности.

Материал и оборудование: физические карты области и России, иллюстрации с изображением различных животных; сведения из Красной книги мира, России и соответствующие наборы открыток; набор цифр, знаки арифметических действий, геометрические фигуры.

Предварительная работа: рассматривание на иллюстрациях животных, занесенных в Красную книгу; чтение о них произведений, рассказ о существовании в области заказников, заповедников.

Ход занятия.

Часть 1. Жизнь животных.

Педагог (П.): В какой зоне мы живем? Покажите приблизительно на карте наш город (поселок).

Дети (Д.): Мы живем в лесной (и т.п.) зоне.

П.: А вы знаете, что к лесной зоне относится и Дальний Восток, хотя природа там отличается от нашей? Сегодня мы побываем в трех зонах.

Педагог предлагает рассмотреть картинки и назвать животных,

живущих в данной области, в Арктике (ледяной зоне), в тундре и на Дальнем Востоке (хотя это тоже лесная зона) и разложить их на четыре группы. Дети рассматривают карту своей области, находят места жизни выхухоли, бурого медведя, лося, кабана. На физической карте России находят Дальневосточный край, места жизни тигра, пятнистых оленей, кабанов, черного медведя, на Севере (в ледяной зоне) – места жизни белого медведя и в тундре – места жизни северного оленя.

П.: Давайте соберем всех медведей вместе. Что общего между ними?

Д.: Их лапы похожи на стопу человека. Черный (гималайский) и бурый медведи умеют лазать по деревьям. Они все любят есть рыбу, мясо, а черный и бурый медведи ищут корни, личинки жуков. Все впадают зимой в спячку. Только у белого медведя впадает в спячку медведица, которая ждет рождения медвежат, а медведь-самец (папа) не ложится спать. Белая медведица строит берлогу в снегу. Бурые медведи спят под корягами, строят берлогу из веток и листьев. Черные (гималайские) медведи спят в дуплах, на деревьях.

П.: Почему бурые и гималайские медведи укладываются на зимнюю спячку, а белые – не всегда? Попробуйте порассуждать. С чего можно начать рассуждение? Какие это звери?

Д.: Это очень крупные звери. Им надо много еды, а зимой ее мало. Им не хватает.

П.: Когда у бурых медведей рождаются детеныши?

Д.: Зимой. Малыши должны успеть подрасти, окрепнуть. Весной им трудно будет угнаться за мамой, чтобы не потеряться.

П.: Почему белые медведи не спят зимой и даже медведица не спит, если у нее не рождаются медвежата? Бурые медведи, если они не набрали достаточно веса, не накопили жира, тоже не ложатся спать. Они ходят худые, голодные. С ними опасно встречаться человеку, они могут напасть на него. А что выручает белых медведей зимой,

в полярные ночи? Кто из вас видел по телевизору, как охотятся белые медведи?

Д.: Во льду океана есть полыньи, медведи ловят в них рыбу, нападают на тюленей.

П.: У белых медведей зимой достаточно еды, хотя им много приходится ходить в поисках полыньи, кроме того, льдины движутся. Медведи могут очутиться далеко от места, где они родились. А что еще очень любят белые медведи, как и бурые, и черные?

Д.: Наверно, сладкое.

П.: Да. Иногда полярники угощают их сгущенным молоком. Медведям это так нравится, что они потом сами приходят к людям. Полярники и сами не рады – медведи разоряют их кладовые в поисках сладкого. Чтобы отпугнуть медведей, полярники стреляют в воздух. А почему нельзя стрелять в белых медведей?

Д.: Наверно, их мало. Их надо охранять.

П.: Мы с вами нашли, что объединяет всех медведей, что у них общего. А чем разные медведи отличаются друг от друга?

Д.: Они по-разному строят берлоги, жилье себе на зиму. Живут в разных местах. У них разная окраска. Белого медведя не видно на снегу, когда он охотится, он даже свой черный нос закрывает лапой...

П.: Но есть еще и другие звери, которые тоже по-разному приспособились к жизни. Например, олени. Какие олени здесь изображены?

Д.: Пятнистый олень, его еще называют за красоту олень-цветок; северный олень.

П.: Чем они похожи? У самцов красивые рога, которые они теряют, а потом у них вырастают новые. Все олени быстро бегают, так как у них много врагов: в нашей зоне – волки, медведи, на севере – волки, на Дальнем Востоке – тигры.

Часть 2. Ориентировка по карте.

Педагог раздает детям открытки с изображениями животных, каждому по одной, и просит их назвать,

кто у них изображен и куда бы он поместил это животное, в какую зону и в какую часть России, европейскую или азиатскую, а может быть, и в ту и в другую. Затем педагог кладет на пол два обруча разных цветов и в один из них предлагает поместить животных азиатской части России, а в другой – европейской. Если животное обитает и в той и в другой частях, его следует поместить в пересечение этих обручей. В результате получается такое расположение животных:

Европейская часть России	Азиатская часть России	
Выхухоль	Волк, лось, северный олень, белый, бурый медведи, енотовидная собака, рысь, лиса	Тигр, черный (гималайский) медведь, благородный олень

Педагог задает детям обобщающие вопросы, отвечая на которые они пользуются получившейся схематической раскладкой.

Часть 3. Охраняемые животные.

Педагог показывает открытки с изображениями животных, охраняемых в нашей местности, и просит назвать их. Это бурые медведи, бобры, лоси, кабаны... Педагог показывает изображение выхухоли и рассказывает, что этот небольшой зверек, очень древний по своему происхождению, живет по берегам водоемов. На территории Владимирской области есть Клязьменский заказник, где его охраняют. В заказнике в отличие от заповедника охраняют только определенные виды растений и животных. В Ивановской области заповедников нет, но у нас есть заказники по охране лесов, медведей. Выхухоли занесены в Красную книгу России и мира. Белые медведи, тигры, благородные олени тоже занесены в Красную книгу. Их осталось совсем мало. Места жизни уссурийского тигра и пятнистого оленя объявлены заповедными зонами.

Часть 4. Пищевые связи. Медведи – прирожденные рыболовы.

Вариант 1.

Педагог выставляет картину (фото) с семьей медведей.

П.: В семье у медведицы три медвежонка: один большой – пестун и два маленьких. Из скольких медведей состоит семья?

Д.: Один, да еще один, да еще два, всего будет четыре.

П.: Верно. Мама-медведица поймала несколько рыбок. Малышам досталось по две рыбки каждому. Сколько всего рыбок мама дала малышам? Как это узнать?

Д.: Надо к двум прибавить два, получится четыре.

Решение можно выложить на карточках:

$$\boxed{2} + \boxed{2} = \boxed{4}$$

П.: Пестуну она дала на одну рыбку больше, чем каждому из малышей. Сколько рыбок досталось пестуну? Сколько рыбок получил каждый малыш?

Д.: Малышам мама-медведица дала по две рыбки.

П.: Как же узнать, сколько рыбок медведица дала пестуну?

Д.: Надо к двум прибавить один, получится три.

Дети выкладывают решение:

$$\boxed{2} + \boxed{1} = \boxed{3}$$

П.: У мамы осталось еще три рыбки. Сколько всего поймала мама-медведица рыбок? Как узнать? Давайте вспомним, сколько рыбок медведица отдала малышам.

Д.: Каждому по две, поровну. Всего четыре.

П.: Верно, четыре. Покажите, где мы это с вами узнали.

Дети показывают на первую запись, которую педагог сохранил на наборном полотне или фланелеграфе. Достает еще одну карточку с цифрой 4 и ставит ее справа от записи решения первой задачи.

П.: Сколько рыбок мама дала пестуну? Найдите ответ на этот вопрос.

Д.: На одну рыбку больше, чем малышу. Три рыбы.

П.: Покажите, где мы это решение записали.

Дети показывают на вторую запись. Педагог достает еще карточку с цифрой 3 и ставит ее справа от записи.

П.: Сколько же рыбок она дала малышам? Сколько пестуну?

Д.: Малышам четыре рыбки, пестуну – три.

П.: А сколько рыбок у нее еще осталось? Кто помнит?

Д.: У нее осталось три рыбки.

П.: Верно. У медведицы осталось три рыбы.

Педагог выставляет карточку с цифрой 3 справа, ниже записи решений задач.

П.: Сколько же рыбок поймала медведица? Как узнать?

Д.: Надо сложить числа 4, 3 и еще 3.

Педагог снимает отдельно стоящие справа цифры и ставит их в ряд. Предлагает детям составить новую задачу. Напоминает, что обозначает первое число 4, что – второе число 3 и что – третье число 3. Дети составляют задачу. Педагог обобщает их ответы.

П.: Мама-медведица поймала несколько рыб. Четыре она отдала малышам, три – пестуну, и у нее осталось три рыбы. Сколько рыб всего поймала медведица? Как узнать?

Дети записывают решение с помощью карточек с цифрами:

$$\boxed{4} + \boxed{3} + \boxed{3} = \boxed{10}$$

Примечание. Если дети еще не записывают решение с помощью карточек, то они могут решить задачу с помощью моделей рыбок (овалов) на предметной основе.

Часть 4. Помощь егерей животным.

Вариант 2.

П.: Егери помогают животным пережить трудное для них время года. Как вы думаете, какое время года самое тяжелое для зверей в нашей зоне?

Д.: Это зима. Зимой много снега и добывать корм трудно.

П.: Верно. Егери устраивают в разных участках леса кормушки и перио-

дически наполняют их кормом. Что может положить егеря в кормушки для кабанов?

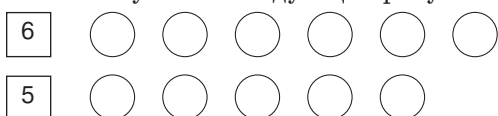
Д.: Зерновые отходы, корнеплоды.

П.: А для лося?

Д.: Березовые веники, сено.

П.: Егеря наблюдал за кабаном и заметил, что в первый раз к кормушке подошли 6 кабанов, а во второй раз – 5. На сколько меньше пришло кабанов во второй раз? Давайте повторим задачу и выложим ее условие с помощью геометрических фигур. Заменим кабанов кругами.

Дети повторяют содержание задачи и одновременно выкладывают круги. У них получается следующий рисунок:



П.: Как узнать, на сколько меньше кабанов пришло к кормушке во второй раз?

Д.: Шесть больше пяти на один, значит, пять меньше шести на один.

П.: Верно. А как это записать с помощью цифр? Как вы записали бы, если бы у вас не было такого рисунка, где видно, что во второй раз к кормушке пришло кабанов меньше на один? Давайте запишем это решение так:

$$\boxed{6} - \boxed{5} = \boxed{1}$$

Чтобы узнать, на сколько 5 меньше, чем 6, надо от шести отнять (вычесть) пять. Кто скажет ответ к задаче?

Д.: Меньше на один. К кормушке во второй раз кабанов пришло меньше, чем в первый раз, на одного кабана.

Аналогичную задачу можно составить про кормление лосей.

(Продолжение следует)

Ира Ивановна Целищева – доцент Шуйского государственного педагогического университета;

Мария Даниловна Большакова – доцент Шуйского государственного педагогического университета.



Новинки издательства «Баласс»

Наглядный и раздаточный материал для дошкольников (карточки)
к занятиям по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром.

Составители Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Е.Е. Кочемасова.

Тематика выпусков:

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| 1. Овощи, фрукты, ягоды | 7. Дома, улицы, транспорт. |
| 2. Деревья, грибы, цветы | Мебель. Электроприборы |
| 3. Профессии. | 8. Продукты питания |
| Человечки, схемы, знаки | 9. Рыбы. Насекомые |
| 4. Посуда | 10. Птицы |
| 5. Одежда, обувь | 11. Животные |
| 6. Игрушки. Инструменты. | |
| Спортивный инвентарь | |

Наглядный материал (картины)

для занятий по ознакомлению с окружающим миром.

Составители Е.Е. Кочемасова, А.А. Вахрушев.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

Детский сад и семья
(Поиск путей взаимодействия
в изменившихся социальных условиях)

О.П. Дубкова

Мы живем в период, когда в обществе все более назревают проблемы, возникшие как следствие глубоких изменений в политико-экономической системе нашего государства. Эти изменения в той или иной степени затронули духовные, нравственные, морально-бытовые стороны общественного мироустройства. Но, пожалуй, наиболее тяжело они отразились на «ячейке общества» – семье.

Экономические условия жизни поставили семью в положение, когда ей приходится бороться за элементарное выживание. На этом фоне идет резкое снижение культурно-нравственных запросов людей. Семья, где ценности материальные по своей ранговой значимости опередили ценности другого порядка, практически лишена ориентиров, духовной опоры.

Кризис семьи выразился и в том, что **прервалась традиция передачи семейного уклада и стиля жизни, семейной истории и семейных ценностей от старшего поколения младшему.**

Данные опросов показывают, что современные молодые родители стали воспринимать воспитание детей или как тяжелую необходимость, или как высочайшее искусство, заниматься которым – удел специалистов-профессионалов. Эти позиции имеют одно основание – личностную незрелость, потерю ориентиров в построении процесса воспитания. Потерянность и паническая беспомощность перед «житейскими» проблемами, которые демонстрирует современная семья, проистекают и из недостаточной педагогической осведомленности в теоретических аспектах и конкретных

практических приемах и способах грамотного общения со своими детьми. Все это вместе взятое приводит к разъединению, индивидуализации, обособленности каждого члена семьи, к замыканию его в круг лично его касающихся проблем. Как следствие, нарушается связь в цепи «мать – дитя», прежде считавшаяся нерушимо прочной. Многие взрослые обнаруживают полное отсутствие представлений о психологических потребностях ребенка и условиях его гармоничного развития. В большинстве семей утрачены традиции внимания к своему психическому и физическому здоровью.

С другой стороны, в современную эпоху всеобщей компьютеризации, влияния СМИ на сознание людей, когда открыто навязывается другой тип жизни, другие ценностные ориентиры, семья как хранитель первичных ценностей национальной культуры перестает быть основой общества. Количество разводов с каждым годом все увеличивается, соответственно растет и количество неполных семей (а к этой категории можно отнести и семьи матерей-одиночек). Больше того, современная женщина уже не стремится создать семью в традиционном ее понимании, предпочитая «свободу и независимость» для себя и для своего ребенка. Эту позицию подкрепляют и мужчины, которые в большинстве случаев самоустраиваются от процесса воспитания, мотивируя это тем, что они зарабатывают деньги и содержат семью.

В своей работе педагоги все чаще сталкиваются с непониманием родителями запросов и потребностей своего ребенка, что рано или поздно приводит к негативным проявлениям в его характере, привычках, способах общения с окружающими. Другими словами, **отсутствие внимательно-доверительных отношений в семье приводит к нарушению психоэмоционального статуса ребенка, т. е. растет ущербная личность, не способная к созиданию.**

Работа с семьей всегда рассматривалась как одно из направлений работы дошкольного учреждения. Как правило, она основывалась на традиционных методах и приемах, известных в педагогике. Это родительские собрания, консультации в лекционной форме, где родителей учили, как правильно воспитывать и обучать своего ребенка. Родители в этой системе сами находились в позиции объекта воспитания, ничем особенно не отличаясь от детей. Педагог всегда лучше знал, как нужно поступать в той или иной ситуации. Обязанность родителей была внимательно слушать и выполнять рекомендации.

С переходом отечественной педагогики в русло индивидуально ориентированной модели воспитания, где в центре стоит личность ребенка с его правом выбора, с его индивидуальным спектром интересов, изменилась и позиция родителей. Они постепенно становятся субъектами образовательного процесса, смелее высказывают свою точку зрения, больше ориентируются на собственный интерес и предпочтения, активнее используют свои права.

В нашем дошкольном учреждении система отношений «педагог – родители» была хорошо налажена, всегда отличалась положительным эмоциональным фоном и потому не вызывала у нас особого беспокойства.

Первый тревожный звоночек о том, что не все в этой системе так благополучно, как кажется на первый взгляд, прозвучал после анкетирования родителей в начале учебного года. Среди вполне безобидных вопросов родителям предлагались два следующих:

- *Какими талантами обладает Ваш ребенок?*
- *Какими талантами обладаете Вы и члены Вашей семьи?*

Проанализировав результаты, мы выявили, что две трети родителей, заполнивших анкеты, отрицали наличие у своего ребенка не то что талантов, но и каких-либо увлечений и способностей. Типичным ответом было:

«Ничего особенного он не умеет. В нашей семье никто ничем не увлекается». Сам собой напрашивался вывод о том, что большинство родителей неправильно оценивают способности своего ребенка, невнимательны к проявлениям, которые говорят о его психофизическом здоровье, интеллектуальном развитии. Довольно большой процент родителей вообще пропустили эти вопросы как неважные.

И еще одно обстоятельство обратило на себя внимание. В массе своей родители хотя и положительно отзывались о работе педагогов ГОУ, особенно подготовительной к школе группы, но все же воспринимали детский сад как вполне безопасное место, куда они могли отдать ребенка для присмотра на большую часть дня и которое избавляет их от необходимости заниматься с ним.

Проанализировав возникшую проблему, мы определили ее для себя как **неумение родителей видеть в своем ребенке индивидуальность, личность, неприятие его таким, каков он есть,**



со всеми его успехами и неудачами. А это, в свою очередь, подтвердило мысли о том, что семья на современном этапе развития общества не видит себя в качестве хранителя и транслятора семейных, родовых традиций и уклада жизни и воспринимает ребенка как некий физиологический придаток брака.

Определив для себя характер проблемы, мы наметили пути ее преодоления. Начали мы с малого. Нашим первым шагом стал **опыт организации совместных занятий детей и родителей**. Время от времени мы стали обращаться к родителям с просьбами об изготовлении рисунка или поделки.

Тематика подобных заданий была самой различной. Это были и творческие поделки из природного материала, и макеты улицы или двора, где живет семья, и зарисовка маршрута от дома до детского сада с указанием опасных мест на пути, светофоров и переходов. Этот маршрут получил название «Карта безопасности». Мы хотели, чтобы родители и ребенок выступили в этой деятельности как соавторы; чтобы взрослые, наконец, внимательно посмотрели на своего малыша, увидели в нем что-то новое, интересное, порадовались за него.

Мы не ограничивали родителей коротким отрезком времени, но выполнить задание должны были все. И время показало, что мы выбрали правильную тактику.

Первые выставки поделок были организованы в помещении групп. По мере поступления работ педагоги стали фиксировать возникновение конкурентных отношений между семьями, которые удивительным образом стимулировали интерес родителей к совместной деятельности. Сами родители были удивлены возникающей в семье увлеченностью творчеством. Некоторые из них просиживали вместе ночи напролет, мастера поделку, придумывая, как ее украсить. «Мы не думали, что это окажется так интересно!» — признавались они. А для нас,

педагогов, было интересно наблюдать и реакцию детей. С какой гордостью они показывали свою поделку ребятам в группе! Иногда малыши говорили: «Это мама с папой делали. А я спал(а)». Но для нас и это был неплохой результат. Ведь семья собралась вместе, участвовала в увлекательном совместном деле.

На выставках не было победителей и побежденных, никому не присуждались призовые места. Главное, что какой-то отрезок времени семья была объединена общим делом, решала общую задачу, и ребенок в этом совместном процессе выступал на равных со взрослыми, ощущал внимание к себе и любовь со стороны старших членов семьи.

Важно отметить и то, что на первом этапе работы при психологическом обследовании дети с трудом могли рассказать о своих семьях: переживания, связанные с домом, как бы оставались за порогом детского сада. Мы надеялись, что совместная деятельность хоть как-то расширит знания детей о своей семье и своих родителях.

Повторное анкетирование подтвердило правильность выбранного нами пути: родители в массе своей более охотно отвечали на вопросы анкеты, совершенно иначе стали оценивать способности и возможности своих детей. «Появились» папы, которые хорошо разбираются в электронике и автомобилях; бабушки, умеющие прекрасно вязать; дедушки, играющие на фортепьяно; дети, обладающие талантом общения, конструктивными способностями. Педагоги отмечали возросший интерес родителей к образовательному процессу в ГОУ. Родители стали чаще расспрашивать о том, как прошел день в детском саду, как и с кем играл и чему научился их ребенок. Особенно нас порадовал тот факт, что родители начали интересоваться у педагогов, как проводятся те или иные занятия, как они сами могут заниматься с ребенком дома.

Одна из мам, сначала весьма критично и подозрительно отнесшаяся к нашей работе, через месяц-полтора в беседе с сотрудниками ГОУ сказала: «Мы только сейчас стали понимать, куда мы попали и как нам повезло. Большое вам спасибо!»

По результатам психолого-педагогических обследований было выявлено, что дети в гораздо большей степени, чем раньше, стали способны отразить свой домашний опыт, больше могут рассказать о домашних и близких.

Анализируя полученные результаты, мы предположили, что пассивная позиция родителей в вопросах воспитания связана с тем, что они не могут, не умеют организовать воспитание своего ребенка так, чтобы в этом процессе в одинаковой мере участвовали и семья, и детский сад. Помимо этого родители заранее уверены в собственной беспомощности. Многие жаловались на недостаток конкретной информации о проблемах воспитания и состоянии здоровья ребенка, о сотрудничестве детского сада с другими внеобразовательными организациями и организациями дополнительного образования.

Приступив к решению этих проблем, мы взяли за основу такую форму работы, как **родительский клуб**. С нашей точки зрения, она позволяет более адресно, не напрягая слишком сильно родителей, донести значимую для них информацию. На заседания родительского клуба приглашались специалисты в области медицины, психологии, педагогики. Эта форма работы пришлась по душе родительскому сообществу. У многих пробудился неподдельный интерес к проблемам воспитания. Родители стали замечать индивидуальность своего ребенка, пытались намечать пути преодоления негативных моментов в его воспитании и развитии.

В настоящее время в ГОУ активно внедряется и такая форма работы с родителями, как **творческая акция**. Она направлена на оказание

помощи родителям в восстановлении традиций семейного общения в ходе общей творческой деятельности, на укрепление связи между матерью и ребенком. К тому же, помимо эстетического удовлетворения от участия в коллективной деятельности, родители начинают более четко осознавать проблемы свои и своего ребенка.

Подводя первые итоги, мы можем сделать вывод о крайней необходимости и полезности описанных выше форм работы с семьей. Важно здесь и то, что педагогический коллектив детского сада перестал довольствоваться родителями, поучать их и указывать им на промахи в воспитании ребенка. Наоборот, дошкольное учреждение попыталось встать на одну ступеньку с семьей: с позиций семьи взглянуть на ее проблемы и совместно наметить пути их преодоления. Другими словами, детский сад и семья попытались выступить в роли союзников, добрых советчиков и друзей.

Родители получили возможность не только узнать о способах разрешения собственных проблем, но и поделиться опытом, что крайне важно для выхода из затруднительных или кризисных ситуаций. Кроме того, и это гораздо важнее, выросла самооценка родителей, которые стали яснее видеть свои собственные возможности. Последнее положительно повлияло на растущую заинтересованность родителей в жизни ГОУ и их желание сотрудничать с педагогами.

*О.П. Дубкова – старший воспитатель
ГОУ «Детский сад № 1257», г. Москва.*

Как сделать мир ребенка красочным?

О.А. Куревина

Хотим познакомить читателей с новым пособием. В курсе для начальной школы «Разноцветный мир» (авторы О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская) акцент делается на художественно-творческом компоненте, позволяющем не только воспринимать, соотносить явления визуального, изобразительного ряда с аналогами в действительности, но и проявлять свою созидательную волю, экспериментировать и находить простые решения сложных проблем, связанных с вопросом: «Как нарисовать то, что я хочу, но не умею?».

Художественно-творческая деятельность дает ребенку возможность не только отстраненного восприятия духовной и материальной культур, но и чувство сопричастности, самореализации, освоения мира не только через постижение его содержания, но и через его преобразование. Процесс и результат художественно-творческой деятельности становится, с одной стороны, средством познания мира, а с другой – средством для более глубокого эмоционального выражения внутренних чувств самого творящего ребенка. Наиболее достижим для ребенка визуально-конкретный образ мира, который способен снять вербальный заслон, проявить в цвете то, что не может быть пока раскрашено при помощи слова.

Зрительный художественный образ обладает определенными преимуществами по отношению к словесному в плане презентации вещественного мира, т.е. в воссоздании детально-конкретных реалий. Он обращен к эмоционально окрашенному аналитическому мышлению человека, ибо опирается на принцип диалектического единства единичного и общего, который проявляется как в структуре живописного художественного образа, так и в его восприятии.



В основе пособия «Разноцветный мир» для 1-го класса – опора на специфические особенности изобразительного искусства как искусства визуальной, зрительной природы. Оно является **составной частью учебно-методического комплекта «Прекрасное рядом с тобой»** (авторы О.А. Куревина, Е.А. Лутцева) и вместе с тем **может быть использовано самостоятельно** для решения задач стандарта по изобразительному искусству для учащихся начальной школы.

Структура и содержание пособия отражают художественно-творческую направленность изобразительной деятельности учащихся на уроке. Каждый разворот рабочей тетради является завершенным циклом, включающим постановку проблемы, пути ее решения и способы проявления творческой инициативы, без которой невозможно получить конечный результат. Ученику предлагается не только воспроизвести необходимое действие, связанное с усвоением той или иной технологичной художественной единицы (освоить штриховку, познакомиться с цветоведением, акварелью, гуашью и т.д.), но и проявить свою индивидуальность в сотворчестве с авторским замыслом, ибо фрагмент, изготовленный ребенком, должен органично дополнить изображение в пособии. Таким образом, в течение года, выполняя задания, предложенные для освоения необходимых навыков рисования, ученик создаст свое портфолио как каталог деятельности, размещенный в пособии по ступеням и степеням сложности: от простых линий – к пятнам, от несложных композиций – к декоративным панно.

Результатом деятельности на уроках изобразительного искусства является как индивидуальное художественное творчество, так и коллективное. Оно представлено в виде проектов, выполняемых учащимися всего класса, при участии учителя как организатора, режиссера, как помощника и советчика. Для успеха этой деятельности авторы поместили в пособие **методический пошаговый комментарий**, который позволит учителю построить урок предельно комфортно для ученика, в логике решаемых задач и их последовательности.

Тематически пособие «Разноцветный мир» соотнесено с УМК «Прекрасное рядом с тобой», что дает возможность реализовать непрерывное художественно-эстетическое образование в начальной школе в единстве интеграционных связей, и рассчитано на 32 часа, что соответствует требованиям базового учебного плана.

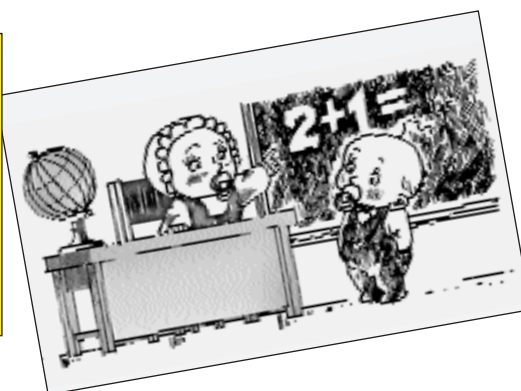
Ольга Александровна Куревина – канд. филос. наук, профессор Московского городского педагогического университета.

**Соотнесение образовательных задач пособия «Красочный мир»
(О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская) с проблемным содержанием УМК
«Прекрасное рядом с тобой» (О.А. Куревина, Е.А. Лутцева) для 1-го класса**

Тема по УМК «Прекрасное рядом с тобой»	Вид деятельности на уроке ИЗО
Человек и жизнь	Отработка навыков рисования на разной бумаге (глянцевой, чертежной, фильтровальной).
Отношение человека к природе	Отработка графических приемов работы карандашом (набросок, зарисовка, тушевка, штриховка). Отработка приемов работы углем и фломастером (работа по контуру, штриховка внутри контура, работа «клячкой», растушевка). Декорирование интерьера. Работа с акварелью (размывка, затеки, способ отмывки, «по сырому»).
Разные люди – разные культуры	Знакомство с жанровой живописью.
Идеал в жизни и в искусстве	Орнамент в региональной культуре.
Мой идеал	Работа с гуашью (смешивание на палитре, с белилами, работа послойно). Знакомство с пейзажем.
Художественная мастерская	Работа с акварелью (размывка, затеки, способ отмывки, «по сырому»).
Человек-художник	Знакомство с жанровой живописью.
Художественное изделие	Бумагопластика.
Природа и изделие	Знакомство с эмоциональным назначением цвета в живописи.
Гармония	Передача с помощью цвета фактуры и формы предмета (шар, прямоугольник).
Орнамент	Работа пастелью (нанесение, втирание). Знакомство с работой восковыми мелками (совместно с акварелью). Знакомство с городским пейзажем.
Часть и целое	Оформление портфолио.
Мозаика	Реализация эстетического контекста (рисование на основе музыкального и литературного образов).
Сюжет	Построение орнаментов.
Разыгрываем сказку!	Передача представлений о величине предметов, об их строении.
Давным-давно... Родилась живопись	Мозаика (отрывная бумажная), работа локальными мазками. Создание сюжета (по воображению, на основе словесного аналога). Знакомство с жанровой живописью. Основы сценографии (эскизы, декорация). Первобытная живопись и скульптура. Знакомство с сангиной. Гризайль.

**Проблема изыскания резервов
мотивации при изучении синтаксиса
русского языка в педагогическом вузе**

Л.В. Газаева



В современной дидактике мотивация на разных ступенях обучения перестала быть психологической категорией и становится неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса.

К частным лингвистическим проблемам Н.М. Шанский относит «выявление занимательных стимулирующих форм и приемов обучения, которые основывались бы на внутренней занимательности русского языка как лингвистического явления и учебного предмета, и установление их сравнительной методической продуктивности» [11, с. 12].

Ученые, изучающие мотивацию, рассматривают ее как свойство личности, которое определяет целостный облик человека, его активность.

Современная образовательная система находится в режиме свободного развития, новые подходы определяют соответствующие изменения в требованиях к профессиональной подготовке учителя. «От любого другого вуза педагогический институт отличается тем, что в нем не только обучают и воспитывают студентов, но и готовят их к тому, чтобы они в свою очередь учили и воспитывали детей...» [9, с. 4–5].

Ни в коей мере не умаляя значения имеющихся в теории и практике подходов к обучению будущих учителей, отметим, что перед методикой преподавания русского языка в педагогическом вузе стоит проблема изыскания резервов мотивации.

К средствам создания положительной мотивации относятся: высокая информативность сведений о языке; логичность изложения материала;

создание проблемных ситуаций; обоснованность, доказательность выводов и заключений; отсутствие искусственного наукообразия на лекциях и практических занятиях; использование приемов выразительной речи.

Признание факта, что, изучая язык как средство общения, мы мало внимания уделяем самому общению, дает толчок методической мысли. Наметившиеся в последние десятилетия тенденции к использованию не только семантики и структуры языковых единиц и категорий, но и закономерностей их функционирования, опора на функционально-синтаксические характеристики языковых единиц нашли отражение в вузовском и школьном курсах синтаксиса.

Мы имеем лишь попытки представить практически направленный курс русского языка, содержание которого определяется основной функцией самого языка – служить универсальным средством речевого общения; в обучении превалирует несколько видов и форм разбора, что помогает лишь различать явления языка и систематизировать знания о них.

В условиях высшей школы первое место принадлежит лингвистической компетенции, второе – языковой и только третье – коммуникативной. Последняя из трех компетенций, к сожалению, часто воспринимается как сопутствующая, «обслуживающая» формирование у студентов лингвистической и языковой компетенции.

Между тем наблюдения за учебным процессом в педагогическом вузе показывают, что у большинства выпускни-

ков обнаруживается низкий уровень коммуникативно-речевой активности; налицо принуждение к речевой активности, а не побуждение к ней.

По утверждению М.Б. Успенского, даже при выполнении курсовых и дипломных работ, когда основным методом можно считать исследовательский, «по отношению к правильности и точности выражения своих мыслей неоспорима действенность коммуникативного метода» [9, с. 154].

Синтаксис – уровень языка, на котором функционируют единицы всех уровней, именно в синтаксическом строе срабатывает его собственная функция – коммуникативная. «...Синтаксис соотносится с процессом мышления и процессом коммуникации» [4, с. 54], являясь своего рода коррекцией способов реализации той или иной коммуникативной задачи.

Работа над синтаксическими понятиями осложняется тем, что в лингвистике и методике ко многим из них нет единого подхода. К примеру, в одном учебнике для начальной школы слова, связанные сочинительной связью, квалифицируются как словосочетание, по другой трактовке подобные сочетания слов словосочетаниями не являются. Выбирая для работы тот или иной учебник (или учебный комплекс), учитель должен осознать его лингвистическую базу и методическую систему, осмыслить порядок подачи материала.

Поэтому подготовка студента в педагогическом вузе, учитывая условия вариативности обучения в начальной школе, должна осуществляться в следующих направлениях: углубление теоретических знаний; усиление познавательной и исследовательской активности; отработка методических приемов в изучении той или иной синтаксической единицы; сравнительный анализ изучения единицы синтаксиса в разных образовательных системах; вовлечение студентов в процесс творческого научного поиска решения проблемы изучения синтаксической единицы при выполнении курсовых и дипломных исследований.

На занятиях по синтаксису необходимо решать со студентами следующие задачи: распознавать и употреблять изучаемую языковую единицу и развивать речевое общение на значимом по содержанию материале.

В ходе обучения эффективны наблюдения над функционированием синтаксических единиц в тексте, в различных ситуациях общения, упражнения в использовании разнообразных средств синтаксиса для достижения правильности, точности и выразительности речи. Важно, что эти приемы и методы могут быть использованы в школьной практике. «Именно в процессе коммуникации студенты овладевают и педагогическим тактом, и культурой общения, и этикой взаимоотношений» [2, с. 44].

Обращение к функциональному аспекту изучения синтаксических единиц связано с необходимостью совершенствования синтаксической теории как области исследования, представляющей «ситуацию неиспользованных возможностей» [3]; с разрывом между традиционным синтаксисом (типология простого предложения Н.Ю. Шведовой) и концепцией Г.А. Золотовой, продемонстрировавшей возможности описания синтаксических единиц.

Без сомнения, внедрение синтаксического анализа по Г.А. Золотовой в учебный процесс затруднено из-за сложности терминологии, отсутствия структурных схем, наглядной системы обозначений, синтаксического инструментария, а также методических исследований.

Считаем необходимым хотя бы в ознакомительном плане дать студентам представление о некоторых синтаксических теориях, познакомить их с различными способами решения той или иной синтаксической проблемы. Такой подход к изучению синтаксиса развивает у студентов языковую наблюдательность, навыки независимого мышления, способствует более глубокому осмыслению языковых явлений.

Реализация функционального аспекта при изучении синтаксиса содей-

ствуется становлению речевого механизма студентов на втором языке. При этом важен учет особенностей родного языка обучаемых, предвидение возможной транспозиции и интерферирующего влияния родного языка.

Как показывает практика, при функциональном подходе к обучению больше внимания уделяется семантическому аспекту синтаксиса, единству значения, формы и функции языковых единиц, взаимодействию различных средств языка в речи, сфере их использования, роли в речевом общении.

Равноправие на уровне слова означает диалогичность общения; беседы, дискуссии – основа развития логического мышления, связной речи, развернутых точных ответов, навыков общения.

Монологическая речь преподавателя даже на лекционных занятиях должна содержать в себе хотя бы элементы диалогизации: обратная связь, прерывающая объяснения преподавателя вопросами к студентам и их реакциями на эти вопросы, помогает сформировать лингвистический взгляд на понимание языковых явлений и

становится средством активизации речемыслительной деятельности обучаемых. На первый план выдвигается проблемный, исследовательский, эвристический метод проблемного изложения материала, при этом имеется в виду как проблемность в изложении самого материала, так и проблемное обучение, предполагающее активную включенность студента в учебный процесс. Эффективны такие формы самостоятельной работы, как предварительное знакомство с материалом лекции, со списком литературы; использование технических средств обучения, включая компьютерную технику; представление фрагментов урока.

В ходе лекционных занятий, говоря о взглядах ученых, недостаточно ограничиваться ссылками на их работы и приводить цитаты. Для создания положительной мотивации необходимо дать студентам представление о различных синтаксических теориях и подходах к решению той или иной синтаксической проблемы, сопровождая рассказ о них соответствующими объяснениями. Например, в учебнике «Современный русский язык» под ред. Е.И. Дибровой дается объективная характеристика четырех определений словосочетания как синтаксической единицы [8, с. 264–269].

Важность формирования лингвистической компетенции студентов тем более несомненна, что многие сведения об основных признаках синтаксических единиц, представленные в школьных учебниках, «не работают». Примером может служить определение словосочетания в учебнике 8-го класса С.Г. Бархударова и др.: «Словосочетанием называются два или несколько знаменательных слов, объединенных по смыслу и грамматически». Такое определение не позволяет отличить словосочетание от других соединений слов, например сочетания подлежащего и сказуемого. По этому поводу Л.Ю. Купалова справедливо отмечает, что эффективна описательная характеристика данного понятия, когда «на примерах конкретных языковых фактов рассматривалась их



функция, форма, грамматическое значение» [6, с. 100].

К заданиям, выполнение которых активизирует познавательную деятельность студентов на лабораторных занятиях, относятся:

- анализ материалов различных учебных пособий по заданным вопросам, оформленный в виде рецензии;
- выполнение упражнений с соответствующими лингвистическими заданиями, например сопоставительный анализ различных синтаксических единиц и т.п.;
- составление серии практических работ (с самостоятельным отбором языкового материала) по определенной теме, рассчитанных на учащихся начальной, средней школы или студентов;
- составление библиографических обзоров по определенной проблеме и т.д.

Студентам предлагается ответить на вопрос, на каком этапе обучения школьников целесообразно обратиться к выполнению того или иного задания. Тем самым преследуется методическая цель: облегченный вариант задания для студентов может быть применен в школьной практике, т.е. получает частичную реализацию требование, предъявляемое к практическим занятиям, – они должны быть профессионально ориентированными.

В практике преподавания синтаксиса студентам педагогического вуза эффективно совмещение традиционных средств и форм обучения с новыми технологиями.

К числу специальных можно отнести и дискуссионную форму проведения занятий. Дискуссии могут проводиться в рамках практических, лабораторных занятий и даже как разновидность занятий спецкурса или спецсеминара.

Сама природа такой формы обучения, как дискуссия, определяет ее демократичность, позволяет организовать живое общение, вовлечь всех или большинство участников в обсуждение вопроса, предполагает напряжение мысли, которое возникает в раздумьях и столкновениях различных точек зрения, стимулирует речевую актив-

ность и самостоятельность суждений, воспитывает культуру речевого общения. Достоинства этого подхода очевидны: возможность самовыражения студентов, которое становится важнее демонстрации языковых знаний; осознанное и самостоятельное использование языковых и речевых средств; реализация индивидуального речевого замысла; исчезновение характерных для учебного процесса барьеров.

Потребность в дискуссионной форме объясняется тем, что в русистике, как и во всякой научной дисциплине, есть целый ряд нерешенных проблем. Перед обзорной лекцией на предшествующем занятии студентам дается задание выбрать по теме какую-либо сложную или спорную трактовку явлений языка (понятие, характеристику, квалификацию и пр.) и на одной-двух страницах ответить на вопросы:

1. В чем причины расхождений лингвистов в этом вопросе?
2. Какая точка зрения предпочтительна и почему?
3. Чем эта интерпретация данного языкового явления различается в школьных и вузовских учебниках?

В таком случае дискуссию, заданную самой языковой системой, отражающую научные проблемы курса, назовем научной (сознавая условность этого термина). Важно, что на первый план выдвигается задача научно-исследовательского характера: сначала исследуй – потом учи.

Опыт показывает, что при использовании метода двусторонней аргументации источниками возможной дискуссии на занятиях могут быть следующие темы: «Словосочетание», «Члены предложения», «Виды простого предложения» и т.д. Вопросы для обсуждения могут быть сформулированы таким образом:

- Существуют ли словосочетания в свободном виде или вычлениаются из предложения?
- Подлежащее и сказуемое согласуются?
- Второстепенный, но какой? (Разграничение определений и обстоятельств, обстоятельств и дополнений)

● Определенно-личные предложения полные или неполные?

Этапы дискуссии включают предварительную подготовку, проведение обсуждения и подведение итогов.

Преподаватель во время дискуссии выступает в роли организатора, координатора и ведущего: рекомендует соответствующую литературу, знакомит студентов с методикой проведения дискуссий, репликами и вопросами направляет спор в нужное русло, подводит итоги. Следует помнить о таких приемах и средствах, располагающих к дискуссии, как парадокс, неожиданный вопрос и т.д.

Несмотря на необходимость определенной подготовки дискуссии, она не должна быть лишена спонтанности, естественности.

В состоянии эмоциональной раскованности преподаватель и студент удовлетворяют в процессе учебного общения свои коммуникативные потребности, грань между учебной деятельностью с целью развития речи и собственно речевой деятельностью стирается.

Участие в коммуникации, сам процесс речевой деятельности и ее результат также влияют на формирование мотивации, вызывают потребность в более прочном усвоении теоретических знаний о системе языка.

Возможность через речевую деятельность влиять на формирование мотивации студентов педагогического вуза чрезвычайно важна для подготовки кадров для национальной школы. Такие методы коммуникативного обучения помогут будущим учителям не только реализовать концепцию учебника русского языка, но и дополнить его коммуникативными материалами.

Не претендуя на исчерпывающее описание всех случаев дискуссии, мы хотели привлечь внимание преподавателей педагогических вузов на возможность применения приемов, которые помогают использовать особенности изучаемых синтаксических явлений как средство активизации познавательной деятельности,

усиления развивающего потенциала предмета, повышения интереса студентов к его изучению.

Литература

1. Газаева Л.В. Словосочетание и простое предложение: современные подходы: Уч. пос. для студентов пед. вузов. – Владикавказ: СОГПИ, 2005.

2. Городилова Г.Г. Речевое общение и проблемы лингводидактики // Русский язык в национальной школе. – 1988, № 5.

3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973.

4. Золотова Г.А. Синтаксические основания коммуникативной лингвистики // Вопросы языкознания. – 1988, № 4.

5. Кругликова Л.Е. Пути повышения эффективности практических занятий по современному русскому языку // Русский язык в школе. – 1988, № 2.

6. Купалова А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе. – М.: Дрофа, 2002.

7. Родченко О.Д., Коренева Л.А. Дискуссия как форма общения на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 1996, № 4.

8. Современный русский язык/Под ред. Е.И. Дибровой. Ч. II. – 2001.

9. Успенский М.Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Уч. пос. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004.

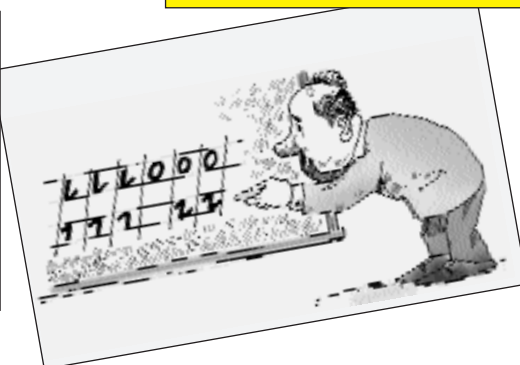
10. Чижова Т.И. Совершенствование лекционного курса по методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. – 1988, № 5.

11. Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка в национальной школе: достижения и проблемы // Русский язык в национальной средней и высшей школе: Сб. науч. трудов. – М., 1984.

Лариса Владимировна Газаева – доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, проректор по научной работе Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.

**Петр Яковлевич Гальперин
и его вклад
в отечественную психологию***

С.В. Маланов



Теория

КОГНИТИВНЫХ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

1. Какие составляющие образуют сознание человека?

Следует противопоставлять представления и понятия, с одной стороны, и языковые значения – с другой. В связи с этим различаются две стороны общественного сознания:

- познавательное, когнитивное сознание – совокупность представлений, которые приобретает субъект в процессах непосредственно чувственного взаимодействия с объектами и явлениями окружающего мира;

- языковое, лингвистическое сознание – совокупность значений и всех форм лексических и грамматических категорий, которые: а) представлены в естественных языках; б) фиксированы в ограниченном наборе знаково-символических средств; в) четко соотношены с определенными условиями их применения в человеческой деятельности.

2. Какие ориентировочные операции и действия соответствуют когнитивным и лингвистическим составляющим в сознании человека?

Следует различать два направления формирования и развития ориентировочных действий человека:

- познавательная ориентировка в целесообразном преобразовании объектов, которая: а) исходно обеспечивается функционированием органов чувств и предметно направленными

действиями; б) лежит в основе формирования когнитивных составляющих сознания;

- ориентировка в организации совместной деятельности и в организации передачи сообщений, которая: а) исходно обеспечивается речевыми действиями; б) лежит в основе формирования лингвистических составляющих сознания.

3. Каковы отличительные особенности когнитивных и лингвистических составляющих сознания человека?

Когнитивные и лингвистические составляющие сознания человека образуют единство, но имеют ряд существенных различий, что удобно представить в виде таблицы (см. с. 78).

4. Как формируются надситуативные формы символического мышления человека?

Замещение словами (языковыми средствами) в совместных формах человеческой деятельности предметов и явлений, а также способов их преобразования лежит в основе формирования и развития надситуативных форм символического мышления.

При этом исходно внешняя развернутая и вследствие этого громоздкая речь, формирующаяся в актах общения, по мере совершенствования языковых способностей у субъекта, начинает затруднять движение индивидуального мышления. Формируются

* Продолжение публикации. Начало см. в № 7 и 9 за 2006 г.

Когнитивные составляющие сознания	Лингвистические составляющие сознания
Включены в систему отношений между субъектом и вещами (предметным миром). Являются продуктом познания вещей (объектов) и служат средством для ориентировки при организации действий с этими вещами.	Включены в систему взаимодействий и отношений между людьми. Сложились как средства организации совместной деятельности путем такого сообщения о вещах, которое создает определенное представление о них и настраивает слушателей действовать в желаемом направлении.
Условиями познания и понимания служат ориентировочные операции и действия субъекта, опирающиеся на активность органов чувств и мышления, обеспечивающие организацию и верное выполнение предметных действий.	Условиями понимания речи служат не только органы чувств и не столько мышление, сколько: а) со стороны слушателя – сопереживание речевого сообщения и согласование операций и действий с операциями и действиями говорящего; б) со стороны говорящего – соответствие поведения слушателя цели речевого сообщения.
Предполагают полноту и четкость воспроизводства характеристик объектов в психическом образе. Критерием служит практика как согласование фактических результатов процесса с тем, что ожидалось согласно исходным представлениям о вещах (критерий – истинность).	Предполагают не полноту отражения действительности, а прицельный набор таких средств сообщения, которые в определенных, общественно установленных условиях: а) придают определенную характеристику объектам, обеспечивая выделение определенных межпредметных отношений и их желаемое понимание; б) обеспечивают соответствующее поведение по отношению к таким объектам (критерий - понятность и согласованность взаимодействий).
По отношению к предметной (внеязыковой) действительности не нормативно и является индивидуальным.	В своем применении языковое сознание по отношению к внеязыковой действительности является нормативной и относительно однозначной системой средств и способов организации действий и деятельности. Каждый естественный язык в той мере открыт для новых средств речевого сообщения, в какой они улучшают возможности сообщения и руководства взаимным поведением людей.

приемы сокращенного и автоматизированного использования речи «про себя», которые обеспечивают более эффективную организацию мышления путем формирования и развития умственных действий.

5. Что лежит в основе временного сокращения и повышения содержательной обобщенности процессов мышления человека?

Как в повседневное, так и в научное мышление постоянно вводятся

новые знаково-символические средства, которые замещают повторяющиеся развернутые знаково-символические последовательности и схемы, организующие и направляющие умственные действия. Этим обеспечивается увеличение: а) сокращенности и скорости; б) обобщенности процессов мышления.

6. Как изменяется содержание оперативных схем мышления, организуемых знаково-символическими средствами?

В младшем школьном возрасте в мышлении ребенка происходят значительные изменения, которые затрагивают не столько предметную отнесенность знаний, сколько общие оперативные схемы мышления:

- Мыслительные операции и действия начинают осуществляться не только по отношению к непосредственно наблюдаемым свойствам, с которыми отождествляются предметы и явления, но и по отношению к внутренним, скрытым от непосредственного восприятия свойствам предметов и явлений.

- Ребенок в организации действий переходит от отождествления предметов и явлений с их наблюдаемыми свойствами, к пониманию существенных, скрытых от непосредственного восприятия свойств предметов и явлений.

- Такие преобразования в оперативных схемах мышления возникают на основе овладения ребенком умениями: а) занимать общественно выработанные объективные познавательные позиции; б) выделять общественно выработанные объективные критерии для анализа и объяснения предметов и явлений.

7. Как в научной деятельности фиксируются и разделяются когнитивные и лингвистические составляющие научных и обыденных знаний?

Когнитивные составляющие научного сознания – научные понятия, научные знания – могут искажаться и терять свою однозначность в связи с влиянием лингвистических составляющих обыденного сознания – тех значений естественного языка, которые связаны с обыденными приемами речевых взаимодействий, а также национальными, возрастными, мотивационными, эмоционально-оценочными и другими особенностями всякого языкового сознания. Это преодолевается путем установления конвенциональной интернациональной терминологии, а также

разработки искусственных знаково-символических систем («языков науки»).

Теория формирования умственных действий человека на основе механизма интериоризации

Организация процесса планомерного поэтапного формирования умственных действий

1. Что представляют собой знания как психические образования?

Любые знания (представления, понятия) – это ориентировочная основа определенного диапазона действий, это психические образования, производные от внешних действий и особенностей их усвоения.

2. Какова психологическая структура человеческого действия?

Человеческие действия включают ориентировочную часть (которая, как правило, упускается и не регистрируется в констатирующих, «срезовых» исследованиях психических функций) и исполнительную часть.

В содержание ориентировочной части входят:

- образы, представления и понятия, в которых представлена для субъекта окружающая действительность;
- идеальные действия (действия в плане восприятия и умственные действия), которые производятся в плане образов и понятий над образами и понятиями.

Ориентировочная часть действия включает ряд операциональных компонентов:

- построение образа наличной ситуации, в которой предстоит действовать;
- установление объективного значения отдельных компонентов ситуации для актуальных интересов и мотивов действующего субъекта (личностный смысл);
- составление плана предстоящих действий;

– ориентация действия в процессе его выполнения: а) контроль над исполнением; б) коррекция всевозможных отклонений.

3. Каковы условия преобразования предметно-практического действия в умственное?

Преобразование предметно-практического действия в умственное включает несколько этапов, имеет ряд параметров и предполагает наличие ряда необходимых условий:

- условия, обеспечивающие построение заданного действия;
- условия, обеспечивающие приобретение действием намеченных свойств;
- условия, обеспечивающие перевод действия в умственную форму.

При специальной организации таких условий становится возможным планомерное поэтапное формирование умственных действий в процессе обучения.

Условия, обеспечивающие построение заданного действия.

Эта группа условий предполагает наличие внешней ориентировочной основы для верного выполнения действия (схемы ООД), которая предполагает: а) четкое предъявление исходного предмета преобразования и конечного продукта с их характерными показателями; б) определение последовательности операций, обеспечивающих выполнение действия; в) указание необходимых орудий, средств и способов их использования. При этом следует различать:

а) орудия и средства ориентировочной части; б) орудия и средства исполнительной части;

а) объективные звенья действия, необходимые для его верного выполнения; б) субъективное (психологическое) членение действия на операции – отдельные шаги учащегося (постепенно увеличивающиеся) на схеме ООД.

Условия, обеспечивающие приобретение действием намеченных свойств.

Эта группа условий предполагает анализ действий и операций по

различным психологическим основаниям и установление конкретных свойств, которыми должно характеризоваться будущее действие. В качестве существенных свойств любого действия могут быть выделены:

А. Первичные (исходные) объективные свойства (наблюдаемые и регистрируемые параметры) любого действия.

Форма объектов, с которыми производится действие:

- движения собственного тела и физиологические процессы;
- материальные объекты и явления, а также наглядные образцы способов их преобразования;
- представленные в форме слов, знаков и символов «материализованные объекты», а также способы их преобразования. При этом знаково-символические средства («материализованные объекты») замещают реальные предметы и явления, которые субъект должен уметь актуализировать в умственном плане в форме представлений и понятий;
- представляемые объекты в форме: а) наглядных образов; б) понятий.

Полнота операций – степень развнутости и последовательности исполнительных операций, необходимых для верного выполнения действия.

Мера дифференцированности действия – степень отделения существенных свойств от несущественных при: а) ориентировке в признаках и свойствах определенной предметной ситуации; б) организации и выполнении действий в предметной ситуации.

Временные показатели – ритм и темп выполнения действия.

Силовые показатели – величина и распределение усилий при выполнении действия.

(Продолжение следует)

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