

# СОДЕРЖАНИЕ

## НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>Ю.Р. Заика</i> Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования: итоги экспериментальной деятельности . . . . .	3
<i>М.Э. Сафонова</i> Возможности уроков риторики в развитии нравственных качеств учащихся . . . . .	7
<i>Н.Ю. Устинова, Н.В. Язвенко</i> Непрерывный курс риторики: ДОУ – начальная школа . . . . .	10
<i>И.В. Кухтинская</i> Работа с текстом как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся . . . . .	13
<i>О.Е. Ермилина</i> Риторический аспект чтения как вида речевой деятельности . . . . .	15
<i>О.А. Сальникова</i> Модель риторизации учебного задания . . . . .	19
<i>Е.Н. Суханкина</i> Особенности речевого поведения учителя в общении с родителями учеников . . . . .	23

## НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

<i>О.В. Чиндилова</i> Роль диалога в решении задач современного образования . . . . .	27
<i>О.И. Чиранова</i> Технология проблемно-диалогического обучения как средство реализации современных целей образования младшего школьника (На примере образовательной области «Математика») . . . . .	31

## УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>В.И. Курносенко</i> Модель организации природного краеведения с основами экологии в начальной школе (В условиях региональной программы «Омское Прииртышье») . . . . .	34
<i>Е.И. Руднянская, Л.Б. Черезова</i> Урок-экскурсия «Весна в лесу» . . . . .	37
<i>Л.С. Бушуева</i> Развитие звуковой культуры речи третьеклассников при изучении глагола . . . . .	42

## ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ

<i>М.Ю. Стожарова, А.Ф. Катиркина</i> Формирование мотивационной готовности к школе у старших дошкольников . . . . .	45
---	----

<i>М.Д. Большакова, И.И. Целищева, И.Б. Румянцева</i> Окружающий мир и математика в процессе подготовки ребёнка к школе . . . . .	48
<i>С.Ю. Максимова</i> Методика построения игрового физкультурного занятия для детей дошкольного возраста . . . . .	53

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

<i>К.А. Козырев</i> Исследовательская деятельность учащихся как дидактическая категория . . . . .	56
<i>Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова</i> Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников . . . . .	59
<i>М.П. Целикова</i> Развитие аналитических способностей учащихся начальной школы при изучении синтаксиса . . . . .	64
<i>Е.А. Блохина</i> Преемственность в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и младших школьников . . . . .	67
<i>Е.А. Ступина</i> Моделирование речевых ситуаций в процессе формирования речевой культуры младших школьников . . . . .	70
<i>О.М. Арефьева</i> Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников . . . . .	74
<i>И.Е. Емельянова</i> Легоконструирование как средство развития одаренности детей дошкольного возраста . . . . .	78
<i>С.П. Ожигина</i> Формирование универсального учебного действия моделирования у младших школьников в процессе преобразования содержания учебного материала . . . . .	82
<i>Н.С. Рубина</i> Подготовка будущего учителя на интерактивной основе . . . . .	85
<i>Г.С. Камерилова, О.А. Родыгина</i> Организация коммуникативной деятельности учащихся на уроках географии . . . . .	89

Summary . . . . .	93
-------------------	----

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

**Дорогие коллеги!**

Тема этого номера – «Риторика в современной школе» – выбрана нами не случайно.

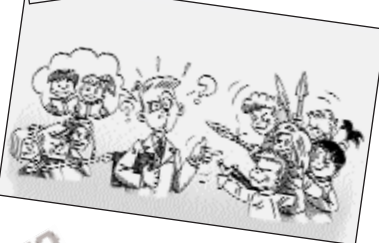
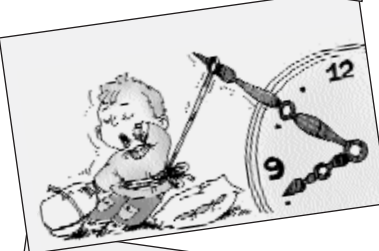
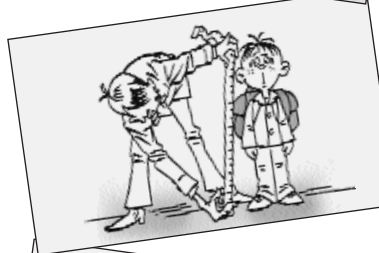
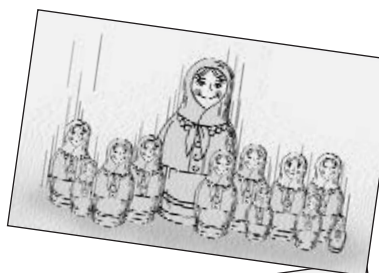
В течение всей своей жизни мы слушаем, говорим, читаем, пишем, то есть постоянно находимся в процессе общения, стремимся понять другого и быть понятыми. Мы с вами, дорогие коллеги, как никто знаем, что информация может быть усвоена только при понимании сказанного (прочитанного) слова. Именно в этом случае возможно полноценное эмоциональное, интеллектуальное общение. Мы хотим быть услышанными, а наши ученики, дети?!

К сожалению, предмета «Риторика» нет в базисном учебном плане, соответствующем ФГОС. Согласитесь, здесь есть некое противоречие: учитель должен обеспечить новый образовательный результат, важная составляющая которого – коммуникативные универсальные учебные действия; но при этом предмета, который непосредственно обеспечивает их развитие, нет. И в то же время он есть.

Наши авторы делятся опытом преподавания непрерывного курса риторики в ДОУ, начальной и основной школе. Надеемся, что материалы этого номера помогут вам риторизировать современный образовательный процесс, решить коммуникативные задачи, реализуя универсальные приёмы «Риторики» на любом занятии.

Давайте услышим друг друга!

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**



Образовательную систему «Школа 2100» заслуженно называют образовательной системой нового поколения:

- во-первых, содержание всех программ и учебных материалов подчинено идеям «педагогике здравого смысла» (А.А. Леонтьев);

- во-вторых, коллективом авторов созданы учебники с обновлённым содержанием, учитывающим требования современных Федеральных государственных образовательных стандартов;

- в-третьих, на практике реализованы линии непрерывности и преемственности в развитии и воспитании обучаемых от дошкольного до старшего школьного возраста;

- и наконец, Образовательная система «Школа 2100» впервые включила в перечень изучаемых предметов непрерывный курс риторики (от ДОУ до одиннадцатого класса).

Нет необходимости доказывать, что риторика востребована в современном социуме, что изучение риторики не только способствует более эффективному формированию коммуникативной компетенции, развитию общеучебных умений, но и служит воспитанию культуры мысли и культуры слова (С.С. Аверинцев). Во многих школах России, несмотря на отсутствие этого предмета в федеральном перечне обяза-

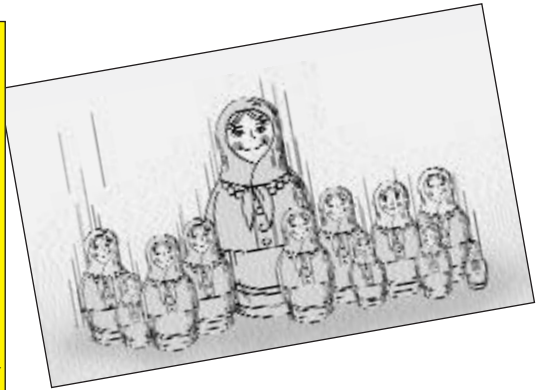
тельных для изучения дисциплин, риторику включают в вариативную часть базисного образовательного плана.

В представленных статьях (Ю.Р. Заика, И.В. Кухтинской, М.Э. Сафоновой, Н.Ю. Устиновой и Н.В. Язвенко) показан опыт ГОУ «СОШ № 1825» г. Москвы (директор – кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ С.К. Зарецкая), где непрерывный курс риторики изучается с 2008 года под научным руководством доктора пед. наук З.И. Курцевой. Надеемся, что нашим читателям будет полезен представленный коллегами опыт, они смогут воспользоваться авторскими советами и идеями для реализации их на практике в своих образовательных учреждениях.

Кроме этого, мы представляем статьи преподавателей и аспирантов кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета, в которых также рассматриваются насущные вопросы современного образовательного процесса, связанные с риторикой: риторизация гуманитарных дисциплин (О.А. Сальникова), совершенствование интерпретационной деятельности и читательской активности учащихся (О.Е. Ермилина), особенности речевого поведения учителя на родительском собрании (Е.Н. Суханкина).

## Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования: итоги экспериментальной деятельности

Ю.Р. Заика



В статье анализируется возможность эффективного коммуникативно-речевого развития и нравственного воспитания учащихся посредством введения непрерывного курса риторики в предшкольную и школьную программы, подводятся итоги экспериментальной деятельности школы в данном направлении.

**Ключевые слова:** риторика, коммуникативная компетенция, нравственное воспитание, функционально-грамотная личность, экспериментальная деятельность.

Искусство в любой сфере человеческой деятельности: в литературе, музыке, живописи, танце,

архитектуре – высокая, может быть, даже высшая степень умения, мастерства, но искусство человеческого общения – это особая, сложная и весьма ответственная сфера бытия. Слово имеет безграничную власть над человеком, обществом: оно может вдохновить, позвать на подвиг, а может и убить. Лишь в зрелые годы мы начинаем понимать, что за словом должен стоять и поступок.

Проблемы культуры речи, культуры поведения и общения стали одни-

ми из основных проблем нашего общества, ведь нравственность человека – это не только его поступки, но и его отношение к слову [3, с. 15]. Поэтому, обучая детей, воспитывая в них любовь к своей стране, интерес к прошлому, уважение к людям, ответственность за свои поступки, мы должны воспитывать в каждом ребёнке и ответственное отношение к слову.

В Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения формированию коммуникативных компетенций школьника уделяется особое внимание, так как признание его активной роли в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками, от установления контактов до организации совместной деятельности и налаживания межличностных отношений.

Развитию коммуникативных компетенций способствует риторика, помогающая созданию на уроке коммуникативно-речевой среды, овладению учащимися коммуникативной компетенцией, в частности умением общаться. От этого умения зависят успехи и каждого человека, и общества в целом.

По словам Т.А. Ладыженской, риторике необходимо изучать для того, «чтобы вызвать у учащихся размышления о том, что такое взаимопонимание, контакт между людьми, как важно владеть словом в современном мире, о том, какое это бесценное богатство. Эти размышления, связанные с проблемами эффективности общения, составят основу для формирования у выпускников школы взглядов, вкусов, идей, имеющих общекультурную ценность» [5, с. 17].

Не секрет, что смещение и смещение норм и идеалов в обществе привело к тому, что ответственность за свои поступки, в том числе и речевые, сейчас явление редкое, поэтому в 2008 году администрация и преподаватели школы приняли решение ввести обязательное изучение риторики в подготовительной группе дошкольного образовательного учреждения, во всех классах начальной школы и в пятом классе средне-

го звена. Включение непрерывного курса риторики в дошкольную и школьную программу, по нашему убеждению, позволит более эффективно осуществлять коммуникативно-речевое развитие и нравственное воспитание учащихся, так как поможет им:

- использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни;
- совершенствовать все виды речевой деятельности, в том числе умение вести диалог, быть внимательным слушателем, выразительно читать и рассказывать, импровизировать;
- адекватно воспринимать звучащую речь – рассказ учителя, высказывания сверстников, радио- и телепередачи, аудиозаписи и др.;
- создавать тексты разных жанров на доступные детям темы;
- овладевать нормами речевого этикета в ситуациях повседневного и учебного общения (приветствие, прощание, благодарность, извинение и др.);
- обогащать нравственный опыт, углублять представление о добре и зле, справедливости и честности;
- развивать нравственные чувства, чувство толерантности, уважения к культуре народов России.

Помимо вышеперечисленных направлений работы с учащимися, есть ещё одно, на наш взгляд, не менее важное направление – совершенствование речевой культуры педагога. Учитель являет собой образец речевого поведения, поэтому педагогу необходимо следить за своей речью, за тем, какие речевые поступки он совершает в различных ситуациях общения, соблюдать нормы современного литературного языка. Успех речевого поступка педагога будет зависеть от того, уместно ли и в какой форме (какими словами, каким тоном) он выразит своё мнение, отношение к событию, действию ученика. Данный аспект педагогического общения во многом определяет эффективность результатов образовательного процесса.

Представим этапы работы школы, связанные с коммуникативно-нравственным развитием учащихся средствами предмета риторики.

**Первый этап** – активное погружение коллектива в проблемы речевой культуры педагога. Теоретико-практический курс повышения квалификации «Речевая культура педагога как условие коммуникативно-нравственного развития школьников» позволил педагогам школы и ДОУ обратиться к типичным ситуациям педагогического общения, рассмотреть возможные варианты речевого поведения учителя и воспитателя, способствующие созданию условий для гармоничного общения педагога и воспитанника.

**Второй этап** – консультации, семинары, «круглые столы» по вопросам речевой культуры педагога и риторического образования, взаимопосещение и анализ уроков в начальной, основной школе и занятий в ДОУ. На уроках риторики вводятся элементарные речеведческие понятия, сведения о том, для чего нужна речь, какие бывают виды общения, что такое успешное общение и т.д. В процессе работы учащиеся приближаются к осознанию важных идей – о связи языка и действительности, языка и мышления, о значении культуры речевого поведения в жизни. В реальной жизни школьники часто оказываются перед нравственным выбором: как поступить, что сказать в той или иной речевой ситуации, поэтому в качестве дидактического материала учителя используют аудиозаписи, видеозаписи, видеосюжеты (например, инсценировки различных речевых ситуаций, представленные юными актёрами школьного театра), усиливая практическую направленность обучения. Всё это способствует созданию на уроках риторики особой коммуникативно-речевой среды. Анализируя поведение героев или становясь активными участниками той или иной ситуации общения, обучаемые стремятся строить собственное высказывание, выбирают ту или иную модель поведения в данной речевой ситуации, аргументируют свой выбор [3, с. 150], т.е. творчески подходят к осмыслению и анализу учебного материала урока. Таким образом, коммуникативно-нравственное развитие учащихся оказывается на новом уровне, школьники более осознанно на-

чинают относиться к формированию таких качеств, как:

- ответственность за речевое поведение, речевой поступок;
- совестливость и искренность;
- доброжелательность и вежливость;
- уважение к собеседнику и стремление к взаимопониманию.

Отметим, что одним из основных понятий проводимой нами работы является понятие «коммуникативно-нравственная задача», под которой мы, вслед за З.И. Курцовой, понимаем «проблемную ситуацию речевого общения нравственного характера, содержащую установку на поиск или выбор предлагаемых вариантов решения» [4, с. 32]. Именно такие специально подобранные нами коммуникативно-нравственные задачи стимулировали желание, потребность учащихся не только анализировать, но и предвидеть возможный результат собственных речевых поступков. Эффективная коммуникативно-речевая среда, создаваемая на уроках риторики, в том числе посредством использования современных средств наглядности, помогала школьникам формировать позитивное отношение к миру, уважительное отношение к людям, осмысливать общечеловеческие ценности, познавать самих себя, развивая способность размышлять о своём внутреннем состоянии, анализировать свои мысли и переживания.

Приведём в качестве примера отдельные мероприятия, которые показывают результаты нашей работы и иллюстрируют, как осуществляется коммуникативно-нравственное развитие учащихся средствами предмета риторики.

Так, на окружном семинаре «В мире речевых жанров» (обучение речевым жанрам на уроках риторики) обсуждались актуальные вопросы, касающиеся непрерывного риторического образования; проведённые учителями начальных классов открытые уроки убеждали участников семинара в перспективности и актуальности предмета риторики. Все имели возможность познакомиться с детскими творческими работами, выполненными в различных речевых жанрах: поздравления,



объявления, загадки, рассказы, аннотации и др. На наш взгляд, семинар в полной мере отразил возможности непрерывного курса риторики в деле воспитания и развития гражданина, достойного представителя современного общества [2, с. 188].

Научно-практический семинар «Реализация принципа преемственности образования на примере курсов русского языка и риторики» в рамках III Всероссийской научно-методической конференции «Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество», где учителями начальной и средней школы были даны открытые уроки русского языка и риторики, продемонстрировал участникам конференции пути риторизации гуманитарных дисциплин, взаимосвязь и взаимодействие предметов риторики и русского языка.

Школьный семинар учителей начальных классов, русского языка, литературы и риторики «Роль аудиовизуальных средств наглядности на уроках риторики» раскрыл методические возможности аудиовизуальных средств наглядности; показал, какие средства наглядности наиболее эффективны для создания коммуникативно-речевой среды на уроках риторики.

**Третий этап** – самосовершенствование учителей и педагогов ДОУ. На этом этапе экспериментальная деятельность выходит за пределы школы: учителя принимают участие в семинарах, конференциях городского, регионального, международного уровня, в том числе во II, III и IV Московских методических чтениях (ДО РФ, МИОО); в XV Международной научной конференции «Риторика как предмет и средство обучения» (Москва, МПГУ); обучаются и повышают квалификацию в зимней Школе риторики МПГУ. Всё это способствует освоению теории предмета и совершенствованию методики преподавания риторики в школе.

Если говорить об основных результатах нашей экспериментальной деятельности, то мы отмечаем повышение уровня коммуникативно-речевой культуры дошкольников и школьников (с учётом их возрастных возможностей), которое проявляет-

ся в стремлении обучаемых взаимодействовать друг с другом и понимать своих оппонентов; преодолевать психологический барьер в ситуациях общения; не нарушать нормы литературного языка; соблюдать нормы речевого этикета; следовать правилам культуры слушания; бережно относиться к слову, нести ответственность за собственное речевое поведение. Повышение уровня коммуникативно-речевой культуры проявляется также и в умении анализировать тексты различных речевых жанров; создавать тексты предусмотренных программой речевых жанров в устной и письменной форме; строить эффективные диалоги; аргументированно отстаивать свою точку зрения. Вышеназванные умения проявляются в создании учащимися собственных текстов; например, стало уже традицией создание текстов жанра похвального слова («Похвальное слово фронтовику», «Похвальное слово учителю» и т.п.).

Проведённое нами анкетирование учащихся 4–7 классов свидетельствует о том, что школьники осознают практическую и нравственную направленность предмета «Риторика». Так, на вопрос, для чего нужно изучать риторику, школьники отвечали по-разному, но во многих ответах отмечено следующее: риторику нужно изучать, чтобы «правильно, красиво и вежливо говорить», «знать, как говорить по-доброму», «правильно выражать свои мысли, развивать свою речь», «знать, как слушать других, учиться беседовать, правильно общаться», «в разговоре не обидеть собеседника», «дружить» [1, с. 153–154].

Итак, мы видим, что преподавание предмета «Риторика» влияет на формирование и развитие у учащихся коммуникативных компетенций, способствует интеллектуальному и творческому развитию функционально грамотной личности.

## Литература

1. Заика, Ю.Р. Аудиовизуальная наглядность как средство создания коммуникативно-речевой среды на уроках риторики / Ю.Р. Заика // Риторика как предмет и средство обучения : Материалы XV Междуна-

родной научной конференции (1–3 февраля 2011 г.) / Под ред. Ю.В.Щербининой, М.Р. Савовой. – М. : МПГУ, 2011.

2. *Заика, Ю.Р.* Наука и школа : взаимодействие и сотрудничество / Ю.Р. Заика // Ежегодный сборник научно-методических материалов «Августовский педсовет. Русский язык в современной школе» – М. : МИОО, 2009.

3. *Курцева, З.И.* Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования / З.И. Курцева. – М. : МИОО, 2007.

4. *Курцева, З.И.* Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования : автореф. дисс. ... доктора пед. наук / З.И. Курцева. – М., 2011. – 50 с.

5. *Ладыженская, Т.А.* Уроки риторики в школе / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. – М. : Баласс, 2006.

*Юлия Рудольфовна Заика – соискатель учёной степени кандидата педагогических наук кафедры риторики и культуры речи филологического факультета МПГУ, учитель русского языка и литературы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГОУ «СОШ № 1825», г. Москва.*

## Возможности уроков риторики в развитии нравственных качеств учащихся

*М.Э. Сафонова*

В современной школе – мини-копии современного мира – всё более актуальным и даже болезненным становится вопрос о нравственном воспитании личности. Как сказано в «Концепции нравственного воспитания граждан России», «знание наук и незнание добра, острый ум и глухое сердце таят угрозу для человека, ограничивают и деформируют его личностное развитие», и, стоит добавить, являются угрозой для развития общества в целом.

Нравственность – это внутреннее намерение индивида действовать согласно своей совести и свободной воле с опорой на нормы и прин-

ципы, признаваемые им как положительные, добрые, возвышенные (недаром слово «нравственность», в отличие от слова «мораль», не употребляется с отрицательными, уничижительными определениями). И воспитание нравственности, безусловно, предполагает формирование личности с устойчивой иерархией ценностей, т.е. ребёнок, подросток, юноша, вырастая в семье и школе, должен научиться прежде всего чувствовать и понимать, «что такое хорошо и что такое плохо».

Но если этот «детский» вопрос мы зададим современной цивилизации, какие ответы получим? Нравственные императивы, чёткое противопоставление области «высокого» и сферы «низкого» (в их разнообразных проявлениях), безусловная иерархичность в человеческих отношениях (старший – младший, отец – сын, учитель – ученик, начальник – подчинённый) – всё сейчас размыто до предела. Самым ярким проявлением этого, на наш взгляд, является всеобщий дефицит уважения.

Современному человеку всё труднее уважать власти (которые всегда почему-то хуже, чем хотелось бы), законы (которые очень неудобны для исполнения), да и просто друг друга как людей (человек с религиозным мироощущением скажет «как образ Божий»): культ индивидуализма, потребительское отношение к жизни, потакание греховным страстям под маской проповеди свободы личности вперемешку с толерантностью этому отнюдь не способствуют.

И вот результат, который мы с вами можем наблюдать практически ежедневно: растущие рядом с нами дети в большинстве своём как будто начисто лишены «гена уважения», и уже с младшей школы для многих из них, похоже, не существует авторитетов, разве что авторитет силы.

Что же мы – учителя, воспитатели – можем и должны делать, пытаюсь восстановить (пусть даже наперекор торжествующей обратной тенденции и с минимальной надеждой на успех) этот необходимый для формирования нравственного человека фундамент – уважение к личности?

Есть замечательное анонимное

высказывание: «уважение не заявляют, а проявляют». Заявить можно один раз или заявлять периодически, но это в любом случае не процесс, а отдельные словесные акты. А вот проявление уважения – процесс, непрерывное делание, сопровождающее любое наше действие по отношению к человеку – ведь даже наказывать можно уважая.

И вот здесь помочь нам может как раз наука **риторика**, в основе которой лежат благородные методические идеи, цементирующие, объединяющие весь курс, – это идеи воспитания внимания, уважения, доброго отношения к людям, желания контактировать, сотрудничать, находить компромисс; овладевать умением слушать и понимать собеседника, пользоваться свободой и красотой слова для самовыражения и осуществления жизненных задач и идеалов.

Но не просто о риторике как отдельном предмете школьной программы, а о **риторизации всего образовательного процесса** стоит нам заботиться, имея в виду для начала хотя бы те способы и приёмы проявления уважения друг к другу, которые на уроках риторики осваивают дети. В силу того что эти приёмы достаточно просты, универсальны и наглядны, они могут быть реализованы на любом занятии и, возможно, постепенно, становясь естественным фоном общения в урочной деятельности, будут выходить и за её пределы, оказывая влияние на манеру общения детей с миром.

Непременным условием выражения уважения к человеку является желание и умение слушать и слышать его. Как ни странно, этим, казалось бы, простейшим умением обладает далеко не всякий зрелый человек, а дети им в большинстве своём и вовсе не владеют. В этом легко убедиться, наблюдая на уроке за тем, как ученики перебивают друг друга, выкрикивают с места, вторгаясь в ответ товарища, или тянут руку, желая ответить на поставленный вопрос, и повторяют неоднократно уже сказанное предыдущим отвечающим – просто потому, что очень хотели высказаться сами и поэтому не слушали одноклассника. Представ-

ляется, что воспитать у ребят умение доброжелательного, внимательного, осознанного слушания – значит положить маленький, но необходимый камешек в фундамент их уважения к другим людям.

Те приёмы, которые, на наш взгляд, помогают это умение формировать, мы изучаем на уроках риторики, а применяем и на риторике, и на уроках русского языка и литературы, и на классных часах, и в театральной студии «Наследие». Но поскольку перечисленные уроки в той или иной мере всем знакомы, а риторика для многих пока ещё «терра инкогнита», начнём с примера из урока литературы и будем проводить параллели с другими учебными предметами.

Итак, часть урока литературы посвящается, например, проверке пересказа фрагмента произведения (или воспроизведения правила либо алгоритма на другом уроке – например, математики). Понятно, что это домашнее задание, что текст всем хорошо известен, так как проработан, разъяснён, прочувствован на предыдущем занятии – посему ждать интереса к нему от детей вроде бы не приходится.

Значит, первое, что нам необходимо сделать, – создать настроение эмпатии, сопереживания. Упоминаем о том, что главная цель рассказчика – принести своим выступлением пользу, помочь понять авторский замысел, доставить слушателям удовольствие, подарить приятные мгновения (а на уроке математики или русского языка этой целью – не менее благородной – будет, например, помочь закрепить полученное знание). Как можем поспособствовать выполнению этой цели мы, слушатели? Своим доброжелательным настроением, своим вниманием! Поэтому мы откладываем в сторону всё, что нас может отвлечь, смотрим на отвечающего и действительно внимаем ему.

Однако наше слушание не пассивно (иначе созданного настроения детям хватит лишь на пару минут): одновременно мы учимся сами быть настоящими рассказчиками-собеседниками и хотим помочь нашим товарищам достичь этого умения. Поэтому перед началом слушания мы обсуждаем, какие критерии оценки ответа для нас



важны. Критериев не должно быть много, однако учитель здесь может подсказывать классу те направления, которые важны для конкретного коллектива, или именно этого урока, или данного текста. Для любого ответа важны следующие критерии:

- как человек держится, удаётся ли ему установить контакт с аудиторией, не отвлекает ли он слушателей лишними жестами, мимикой;
- достаточна ли громкость его речи для нашего восприятия;
- приемлем ли, соответствует ли содержанию речи её темп;
- имеются ли в произносимом тексте ошибки – фактические, или оговорки, или искажения слов;
- правильно ли интонирована его речь и т.д.

Для оценки художественного чтения, безусловно, добавятся и специфические требования – такие, как выразительность, артистизм.

На первых порах обсуждение этих моментов забирает много времени, но если быть последовательными, то вскоре мы замечаем, что подготовительный этап укорачивается: ребята сами и достаточно осознанно предлагают критерии оценки и довольно быстро чертят в тетрадях табличку, где по вертикали расположатся имена отвечающих, а по горизонтали – наши критерии. Оценки – три: **плюс** (если всё по данному критерию удалось), **минус** (если не получилось) и **плюс–минус** (в целом удалось, но есть отдельные недостатки).

Теперь слушание происходит совсем с другим настроем: ребята понимают, **зачем** они слушают, и имеют перед собой как бы **идеальный проект** того, что могут услышать, имеют **способ оценки**. К тому же каждый из них может стать следующим отвечающим – и если они будут внимательны сейчас, то смогут учесть замечания, адресованные товарищу, в собственном ответе.

И вот текст прозвучал, первая часть таблицы заполнена (причём для того, чтобы поставить плюс или минус, нужно мгновение, поэтому внимание учеников от чтеца (оратора, декламатора) отвлекается минимально); ученики, привыкшие к этой работе, успевают ещё и записать какие-то примеры, которыми можно будет

проиллюстрировать комментарий). Учитель обязательно благодарит отвечающего, и двум-трём одноклассникам предоставляется возможность кратко прокомментировать ответ, то есть перевести данные таблицы в устную речь. При этом заранее непременно оговорены два условия: во-первых, должны быть отмечены достоинства – даже если их было совсем немного, обязательно надо сказать, что именно получилось; во-вторых, всё, что относится к недостаткам, выражается не в форме критики, а корректно – в форме поправки или совета.

Если до этого мы слушали монолог, то теперь наше внимание активизируется для восприятия диалога или полилога. А поскольку в результате именно этого обсуждения, резюмируя его и добавляя своё суждение, учитель поставит отвечающему оценку, то ребята чувствуют возможность помочь товарищу, повлиять на результат, поэтому рабочий, сосредоточенный настрой сохраняется.

Конечно, не стоит ждать идеально-го процесса: кто-то всё равно будет отвлекаться, на кого-то уйдёт слишком много времени, кому-то придётся напоминать о правилах вежливости. Но в целом атмосфера такого занятия приятная, настрой у класса позитивный и именно трудовой, и раз от раза – хотя и не быстро – способность детей к сочувственному, сосредоточенному, уважительному слушанию укрепляется, как укрепляется и уверенность потенциальных отвечающих. Не раз уже бывало, что те учащиеся, которые поначалу категорически не хотели отвечать перед всем классом, тушевались, сбивались – чуть не до слёз! – после нескольких подобных уроков вызывались «только попробовать» и с честью выдерживали испытание. В такие моменты видно, как поддерживает своих товарищей класс, как действительно искренне, безо всякой подсказки учителя, выражает эмпатию.

Разумеется, такая форма работы может использоваться не на каждом уроке; для неё можно выделять по необходимости как целый урок, так и пятнадцатиминутный фрагмент (например, выслушаете всего двоих); иногда, конечно, можно обойтись и

без отметки. Все эти вариации суть процесса не изменят, а польза, по нашему личному опыту, несомненна.

И ещё хотелось бы добавить, что учитель, взявшийся за такую работу, должен отдавать себе отчёт в следующем: мощным воспитывающим фактором в этом процессе становится **пример учителя**, его личность: воспитание, внутренняя культура, его собственная способность проявлять не показное, искусственное, а настоящее, естественное уважение к детям, которые очень точно улавливают наши подлинные чувства, какими бы риторическими знаниями и приёмами мы ни были оснащены... Недавно выдающийся немецкий педагог Дистервег писал, что «повсюду ценность школы равняется ценности её учителя».

*Марина Эрнстовна Сафонова – почётный работник общего образования, учитель высшей квалификационной категории, учитель русского языка, литературы и риторики ГОУ «СОШ № 1825», г. Москва.*

## Непрерывный курс риторики: ДОУ – начальная школа

*Н.Ю. Устинова,  
Н.В. Язвенко*

Развитие речевой культуры, культуры общения необходимо начинать с дошкольного возраста, так как дети в таком возрасте легко, словно губка, впитывают образцы речи, они эмоциональны, любят играть. Дошкольный пропедевтический курс риторики призван как можно раньше знакомить детей с вопросами культуры речевого поведения, что, несомненно, окажет благотворное влияние на результаты последующей работы в этом направлении. Об этом сви-

детельствует проведённое нами анкетирование учителей начальных классов, анализ которого показал наличие положительной динамики у 80% детей, обучавшихся по этой программе и поступивших в первый класс нашей школы (в дошкольном образовательном учреждении «СОШ № 1825» занятия по дошкольной риторике ведутся в течение трёх лет).

Основная технология в работе с дошкольниками – это использование различных приёмов игровой деятельности, ориентированных на конкретную тему, целенаправленное создание проблемных ситуаций для самостоятельного определения детьми темы занятия. Игра в этом возрасте способствует более прочному усвоению информации и ненавязчивому, естественному развитию речевой культуры дошкольников, поэтому используемая на занятиях рабочая тетрадь «Ты – словечко, я – словечко...» [3] помогает совершить увлекательное путешествие с Риториком в страну, где все общаются вежливо, правильно, умело, и незаметно приучает детей комфортно чувствовать себя в будущей учебной деятельности. Всякий раз дети оказываются в новых ситуациях общения, когда предполагается либо решение коммуникативной задачи, либо разыгрывание речевой ситуации, либо выполнение различных игровых заданий (найди отличия в рисунках; разгадай ребус, загадку, кроссворд; преодолей препятствия; найди выход из лабиринта; отгадай настроение героев по их мимике и т.д.).

Важным структурным элементом пособия является нижняя часть страницы, где дети фиксируют свои успехи (раскрашивают дорожки разным цветом, фиксируя таким образом выполненное задание), получают «волшебный знак», вырезают и наклеивают его на последнюю страничку пособия, собирая таким образом фрагменты будущей картинки, изображающей страну Риторику.

Как известно, курс риторики и в ДОУ, и в школе – сугубо практический. Если мы хотим научить эффективному общению, при котором говорящий достигает своей коммуникативной цели – убедить, утешить,

побудить к какому-либо действию, то на уроках риторики дети должны как можно больше сами говорить и писать.

Учебник «Детская риторика» – особая книга [1]. Так как первоклассники ещё не готовы работать с текстами, мы работаем с большим количеством рисунков, на основе которых вводятся определённые понятия. На уроке обязательно звучат один-два вопроса проблемного характера, например: «Можно ли загадку назвать текстом?», «Что ты узнал о содержании этих книг из названий?» и т.д. Ведёт детей по книге мальчик, ровесник первоклассников – Риторик, который многим знаком по дошкольной риторике. Он ставит вопросы, направляет детей, вместе с ними преодолевает трудности, вступает в диалоги и т.д.

Соблюдая преемственность с ДОУ, в первом классе мы в большей степени обращаемся к различным приёмам игровой деятельности. Детям 6–7 лет на уроках необходима частая смена деятельности, поэтому они рисуют, раскрашивают, вписывают слова, что-то подчёркивают в тексте. Кроме этого, первоклассники не только отвечают на вопросы, но и сочиняют сказочные истории, «озвучивают» картинки, составляют диалоги и т.д.

Уже в первом классе мы серьёзное внимание уделяем следующим видам заданий:

- риторическому анализу устных (а во втором классе и письменных) текстов;
- решению риторических задач;
- риторическим играм [2].

Рассмотрим более подробно риторический анализ. На уроках мы обсуждаем такие вопросы:

- Что хотел сказать говорящий?
- Что сказал говорящий? (Удалось или не удалось донести до слушателя свою мысль?)
- Почему ему удалось (или не удалось) донести до слушателя свою мысль? В чём его промахи или ошибки?

Это позволяет оценить, насколько речь ученика была эффективной. Кроме того, мы приучаем детей оценивать не только чужую речь, но и свою собственную.

На занятиях в детском саду мы тоже учим детей элементам анализа и прогнозирования, задавая им, например, такие вопросы: «Почему так поступил герой, почему у героя такое настроение?», «О каком слове ты будешь жалеть, если его не удастся вернуть?» и т.п.

На уроках риторики в начальной школе мы предлагаем обучаемым **риторические задачи**, которые основываются на описании всех значимых компонентов речевой ситуации:

- кто говорит (адресант);
- кому (адресат);
- почему (причина);
- для чего – зачем (цель высказывания);
- что – о чём (содержание высказывания);
- как (способ и средство передачи содержания высказывания);
- где (место общения);
- когда (временной фактор).

Детям предлагается «войти» в речевую роль. Например: «Родители ушли вечером в гости. Тебя оставили дома с младшим братом. Он привык, чтобы перед сном ему рассказывали сказки. Он ждёт твоей сказки. Конечно, она должна быть интересной, чтобы братишка внимательно её слушал. Ты можешь рассказать сказку, которую хорошо знаешь, можешь придумать к ней продолжение, другой конец, можешь сочинить свою сказку». В этой риторической задаче адресант – ученик в роли старшего брата, адресат – младший братишка; цель – заинтересовать его, успокоить перед сном; содержание – сказка известная или придуманная, место – дом, время – вечер, перед сном.

Даётся описание других жизненных ситуаций, предлагаются роли отца, матери, старшего брата, сестры и т.д. Описываемые события могут происходить как в реальных, так и в воображаемых ситуациях, где могут действовать воображаемые герои, сказочные персонажи. От их имени дети приветствуют и благодарят, извиняются и обращаются с просьбой. Ученики легко входят в эти роли, так как хорошо знают многие сказки.

В дошкольном курсе риторики дети также вспоминают и пересказывают сказки. На занятиях по риторике

в детском саду мы учим детей включаться в ситуации общения, актуальные для этого возраста («Какие слова ты произнесёшь при просьбе? Как поприветствуешь лесного жителя – старичка – Боровичка? Что ответишь, благодаря собеседника?» и т.п.). Мы всегда опираемся на конкретные коммуникативные ситуации, которые близки, понятны детям, на их жизненный опыт с целью достижения определённого результата общения (утешить, посочувствовать, предостеречь от опасности, выразить просьбу).

На уроках риторики в начальной школе особое место занимают **риторические игры** (какая команда смешнее, забавнее расскажет скороговорку, считалку, сочинит загадку), которые содержат соревновательный характер и предполагают определение победителя. Этот вид работы особенно нравится детям 1–2-го классов. Приведём пример: дети собираются поиграть в прятки, а водить никто не хочет, нужно посчитаться. Какая команда быстрее сочинит считалку для этих ребят? Победит тот, кто быстрее сочинит считалку и сможет произнести её громко, отчётливо, быстро. Для проведения риторических игр выбирается или назначается жюри, применяются карточки с оценками либо хлопки учащихся-зрителей в ладоши («Кому больше хлопаем?») и т.д.

На занятиях с дошкольниками тоже используются риторические игры: проводим соревнования, кто лучше произнесёт скороговорку, кто лучше сочинит чистоговорку (занятия на темы: «Поспешишь – людей насмешишь», «Не сломай язык», «Каким тоном?»). Используем игру «Магазин»: кто лучше сможет объяснить с помощью мимики и жестов, что ему нужно приобрести (занятие «Можно ли общаться без слов?»). В игровой форме ребята разрабатывают речевой аппарат: задувают в ворота лёгкие предметы, например, ватку; соревнуются, у кого дальше улетит «бабочка»; кто дольше сможет подуть на «листочки дерева». Можно предложить им передвигать при помощи воздушной струи по гладкой поверхности стола лёгкие предметы: карандаши, пластмассовые шарики, приводить в движение вертушки, выдувать

мыльные пузыри и т.д. Членами жюри обычно являются дети или воспитатель. В качестве поощрения за успешно выполненное задание дети получают ключики от Буратино или дарят друг другу улыбки, аплодисменты.

Для того чтобы включиться в ситуацию, нам помогают средства наглядности (видео- и аудиозаписи). Это стимулирует речевую деятельность детей, вызывает живой интерес к происходящему. В видеозаписях ситуации общения представлены в динамике, в развитии, поэтому дети могут наблюдать за вербальным и невербальным поведением героев, слышать интонационную окраску их речи, видеть жесты, мимику. Чаще всего нами используются мультфильмы про Винни Пуха, Незнайку, Буратино. Так же эффективна работа с аудиозаписями передач «Радионяни»: «Телефонный разговор», «О вежливости»; фрагменты сказок, рассказов и пр.

Итак, что же дают занятия по риторике будущим первоклассникам? Дети, пройдя пропедевтический курс риторики в ДОУ, на уроках в начальной школе чувствуют себя раскованней, не боятся отвечать, их речь становится ярче, образней, повышается познавательная активность: постоянно звучит вопрос «Почему?». На наших занятиях мы учим дошкольников не только культуре общения, но и способствуем продуктивному включению детей в будущую школьную деятельность. Безусловно, всё это помогает детям более комфортно чувствовать себя в повседневном общении.

Как показывает наш опыт, непрерывный курс риторики позволяет раскрепостить детей, помогает будущим первоклассникам легче адаптироваться в новой среде и чувствовать себя комфортно. Как правило, дети, изучавшие дошкольный курс риторики, в школе общаются свободнее, на уроках (не только риторики) не боятся высказать своё мнение, легко включаются в обсуждение речевых ситуаций.

### Литература

1. Ладыженская, Т.А. Детская риторика в рассказах и рисунках : в 2-х частях / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина. – М. : Баласс, Ювента, 2006.



2. Ладыженская, Т.А., Ладыженская, Н.В. Уроки риторики в школе : книга для учителя / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. – М. : Баласс, С-Инфо, 2000.

3. Курцева, З.И. Ты – словечко, я – словечко... : пос. по риторике для дошкольников 5–6 лет / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М. : Баласс, 2000.

4. Курцева, З.И. Ты – словечко, я – словечко... (Варианты занятий по дошкольной риторике с теоретическим комментарием) / З.И. Курцева. – М. : Баласс, 2001.

*Наталья Юрьевна Устинова – почётный работник общего образования, учитель высшей квалификационной категории, учитель начальных классов ГОУ «СОШ № 1825», г. Москва;*

*Наталья Васильевна Язвенко – учитель начальных классов ГОУ «СОШ № 1825», г. Москва.*

## Работа с текстом как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся

*И.В. Кухтинская*

Человеческая жизнь немыслима вне общения. Коммуникативная компетенция человека во многом определяет, насколько удалось ему реализовать себя в разных сферах жизни. В школе именно уроки риторики призваны научить сегодняшнего школьника и завтрашнего гражданина нашей страны эффективному общению. Ведь в современной жизни больше, чем когда-либо, важно понимать окружающих людей говорить и писать так, чтобы достигать контакта, взаимопонимания, согласия.

Риторика формирует у школьников разные виды коммуникативных умений, помогающих добиться успешности в общении. Мы же остановимся на одном из этих умений – на умении работать с текстом.

В школьном образовательном процессе центральное место занимает работа учащегося с текстом, именно текст является основным источником информации на любом уроке. И это прежде всего учебный текст, или учебная статья. Помимо работы с учебно-научным текстом, школьники должны уметь составлять свой текст, так называемый метатекст, которым является устный или письменный ответ на уроке.

Учителя основной школы знают, как непросто найти учебное время на формирование этих умений на уроках. Риторика же предоставляет эту возможность, поскольку основным содержанием уроков данного предмета является их практическая направленность, что обеспечивает успешность учебного процесса.

Концентричность и линейно-ступенчатый принцип преподавания школьной риторики способствует преемственности между уроками в начальной и основной школе. Рассмотрим, какие именно возможности для формирования коммуникативного умения работы с текстом предоставляют уроки риторики в школе.

Так, школьники углубляют свое представление о разных видах чтения (ознакомительном и изучающем). Ученики получают информацию о том, что перед чтением нужно определить, кто автор текста или книги, как называется текст или книга, где и когда изданы, определить свою цель чтения (для чего они будут читать статью или книгу), сколько абзацев в тексте, какой иллюстративный материал используется в нём, какие даты, имена, названия встречаются в тексте.

В процессе чтения школьники уясняют главные мысли каждой части прочитанного, выделяют основную и дополнительную информацию в тексте, формулируют его главную мысль, а также приводят факты и примеры, помогающие автору текста её раскрыть.

После чтения необходимо уяснить, в какой мере достигнута цель чтения, какая информация требует повторного чтения, какую дополнительную литературу в связи с поставленной задачей чтения нужно найти и прочитать.



Одним из приёмов, помогающих усвоению содержания текста учебной статьи, является **приём прогнозирования**, предугадывания. Отталкиваясь от заголовка текста, учащиеся, предвзяв чтение, стараются составить план текста. После чтения этот план сопоставляется с содержанием пара-графа учебника. Приём прогнозирования развивает логику мышления, способствует дальнейшему совершенствованию умения составлять свой текст на основе предложенной темы. Это касается таких речевых жанров, широко востребованных в образовательном пространстве школы, как монологическое устное или письменное высказывание (ответ на уроке, реферат, доклад, сочинение по литературе).

Необходимо, чтобы школьники усваивали материал учебного текста в процессе чтения. Формированию этого умения во многом способствует такой приём, как **диалог с автором текста**, суть которого состоит в том, что уже в процессе чтения учащиеся задают вопросы автору текста, ведут воображаемый диалог с ним. Читая, постоянно извлекает смысл из уже прочитанной части и перекидывает мостик к следующей, соединяя их смыслы. Так он движется вперёд, всё глубже проникая в содержание материала. Диалог с текстом помогает формированию критического мышления у школьников и обеспечивает основу для обучения такому речевому жанру, как рецензия на прочитанный или прослушанный текст.

Находить сильные позиции в тексте, которые в учебнике риторике называются ключиками к замочкам текста, необходимо при подготовке к пересказу. К сильным позициям текста относятся заголовок текста, тема текста, первое предложение, основная мысль, ключевые слова и выражения, концовка текста. Кроме того, знание построения абзаца и способов развития микротемы в нём тоже определяют успешность общения учащихся с текстом учебной статьи.

На уроках риторики дети учатся создавать метатекст (текст о тексте).

Прочитав учебную статью, учащиеся должны, последовательно

ответив на вопросы, составить свой **текст о тексте**.

Так, учащимся предлагается определить, о ком или о чём этот текст, как можно сформулировать его главную мысль, какие виды заголовка можно к нему подобрать, сколько в тексте микротем, где в тексте зачин, основная мысль, концовка, какие слова являются ключевыми. Очень нравится учащимся размышлять над тем, какие вопросы они бы задали автору текста, если бы у них была такая возможность, о чём бы поговорили с автором, какие мысли автора вызывают у них согласие, а против каких они возражают.

Создание текста о тексте – первый шаг к обучению таким речевым жанрам, как отзыв, рецензия. Этот приём помогает и умению формулировать проблемы, поднятые автором в тексте, определять позицию автора, выделять аргументацию его мыслей.

Риторика помогает научить школьников создавать вторичные тексты. Они знакомятся как с приёмами сжатия текста для пересказа, так и с приёмами, помогающими создавать подробный пересказ.

На уроках риторики учащиеся тренируются в составлении такого речевого жанра, как устный ответ. Они знают, что ответ должен быть точным, чётким, строгим и последовательным в изложении. Перед учащимися открывается та учебная задача, которая определяется вопросом или заданием учителя: дать определение понятия, сравнить два предмета, сгруппировать изученный материал, дать описательную характеристику изученному явлению, изложить факты, события, объяснить, доказать какую-либо мысль, в чём-то убедить слушателей и так далее.

Учащиеся учатся продумывать композицию своего ответа, определять, какое предложение может быть первым в зависимости от учебной задачи, как следует развивать мысль в основной части и как закончить ответ, как нужно использовать аргументацию.

Школьники с удовольствием овладевают этими приёмами работы с текстом, отмечая при этом, что им интересно работать над пересказом текста,

нравится составлять план текста. Они понимают, что требуется при составлении ответа на вопрос учителя, отмечают, что у них появилась уверенность в своих силах на разных уроках и улучшились отметки по предметам.

Таким образом, мы видим, что риторика предлагает универсальный механизм, помогающий формировать у каждого учащегося коммуникативное умение работать с текстом учебно-научной статьи, что позволяет оптимизировать учебный процесс, повысить качество знаний учащихся и интерес к изучаемым предметам, развивать способности аналитического мышления учащихся и их творческие способности.

*Ирина Вячеславовна Кухтинская – учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, отличник народного образования, лауреат Гранта мэра Москвы в области образования, специалист школьного музея «Русь времён "Слова о полку Игореве"», ГОУ «СОШ № 1825», г. Москва.*

## Риторический аспект чтения как вида речевой деятельности

О.Е. Ермилина

Читать – значит выявлять смыслы, а выявлять смыслы – значит их именовать.

Ролан Барт [2, с. 27]

В данной статье рассматривается герменевтический анализ текста как риторический аспект совершенствования процесса чтения. Изложены ключевые элементы герменевтического анализа: понимание, микроконтекст, герменевтический круг, представленный в работе как герменевтическая спираль. Сущность нового подхода отображена на примере рассказа А.П. Чехова «Душечка». Методика данного подхода позволяет глубже понять художественный текст, открыть новые возможности его прочтения.

*Ключевые слова:* чтение, понимание, герменевтика, микроконтекст, герменевтический круг, герменевтическая спираль.

Чтение, взаимно переплетаясь с другими видами речевой деятельности, обеспечивает формирование и развитие отдельных психологических процессов, операций и их комплексов, способствующих саморазвитию личности. Сегодня мы всё чаще сталкиваемся с тем, что художественный текст как связь времён, как источник традиций, передающий опыт человечества, больше не воспринимается таковым. В большинстве случаев навыком становится только один вид чтения, так называемое «медленное чтение» или «про себя», совершенствованию же других видов чтения в зависимости от цели и характера текста не уделяется должного внимания. К сожалению, привычный литературоведческий анализ текста не всегда приближает массового читателя, особенно школьника, к пониманию классики: ведь художественный текст даже специалисту открывается не вдруг и не сразу. В связи с этим наблюдается непрерывное падение уровня читательского интереса и глубины понимания художественного произведения.

Зачастую, являясь визуалами, юные читатели запоминают только содержание произведения или же лишь способны воспроизвести «чужое», уже готовое понимание. Современное прочтение классических произведений возможно с помощью другого подхода, более доступного, позволяющего читателю, не оперируя сложными теоретическими понятиями, постепенно погружаться в текст, воспринимать его интуитивно, а значит, более эмоционально, и что особенно важно сейчас, обрести радость познания. Поэтому мы предлагаем рассмотреть герменевтический анализ текста как риторический аспект совершенствования чтения.

Понятие «герменевтика» обозначает деятельность человека в процессе понимания и интерпретации текста. Название термина герменевтика (др.-греч. ~~ἑρμηνεία~~ – искусство толкования) восходит к имени древнегреческого бога Гермеса, который

считался вестником богов и истолкователем их предназначений.

Вслед за немецким учёным Ф. Шлейермахером, основателем философской герменевтики, сформулируем функцию герменевтики: она призвана устранять барьеры для понимания. Герменевтика необходима там, где мы имеем дело с ситуацией непонимания. Философская герменевтика видит процесс понимания как бесконечный, что воплощается в принципе герменевтического круга.

На основе герменевтики возможны и необходимы научные разработки. Поэтому существуют философская, психологическая, педагогическая, филологическая герменевтики. Предметом филологической герменевтики является **понимание** – усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах. Как пишет Г.И. Богин, «подобно тому, как нет непознаваемого, нет и недоступного пониманию, т.е. нет текстов, которые нельзя понять, а есть лишь непреодоленные герменевтические ситуации, есть лишь тексты, которые кем-то ещё не поняты. Преодоление этой непонятности зависит, разумеется, от того, что человек делает, чтобы её преодолеть» [3].

В XX веке герменевтика стала больше, чем просто конкретной теорией или наукой, – она стала принципом философского подхода к действительности.

Рассмотрим теперь взаимодействие ключевых элементов герменевтического анализа текста: понимания, микроконтекстов, герменевтической спирали. Художественный текст интерпретируется в процессе понимания. Понимание есть вчувствование в духовный мир другого человека, сопереживание его эмоциям и мыслям.

По определению Г.И. Богина, пониманием текста обычно называют обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности. Следует отметить, что вопрос о сущности понимания текста – один из самых трудных в филологии. Пониманием является основная ипостась рефлексии, возникающая в момент фиксации рефлексии, а «высказанная рефлексия есть интерпретация» [3].

Для непрерывного процесса постижения смысла художественного текста необходимо понятие микроконтекста.

По мнению Л.С. Якушиной, **микроконтексты** – значимые единицы художественного текста, которые определяются его поэтикой, т.е. текст состоит из множества осмысленных микроконтекстов, и рождение смысла протекает от взаимодействия первого микроконтекста со вторым, второго с третьим, первого с третьим, а третьего с пятым и так далее до встречи с последним, как это схематично изображено на рис. 1. Завершение этого процесса представляет собой интерпретацию текста и рефлексия читающего, осмысление им сути прочитанного, когда понимание превращается в знание, которое определяет процесс собственного развития.

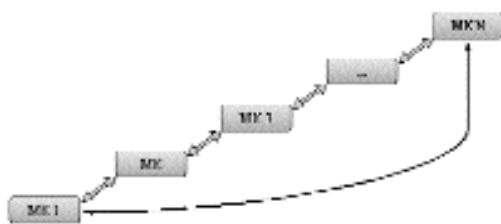


Рис. 1. Взаимодействие микроконтекстов

Другим базовым элементом герменевтического аспекта анализа текста является понятие герменевтического круга.

**Герменевтический круг** – метафора, описывающая взаимообусловленность объяснения и интерпретации, с одной стороны, и понимания – с другой.

При понимании произведения часть понимается через целое, а целое через часть, причём при последовательном переходе от первой части ко второй, от второй к третьей и т.д. всякий раз понимание целого изменяется. Происходит как бы возвращение назад и уточнение, переосмысление предыдущего материала.

Схематично герменевтический круг может быть представлен, как показано на рис. 2.

Полное понимание произведения состоит из диалектического синтеза предварительных пониманий его частей, из осмысления влияния деталей

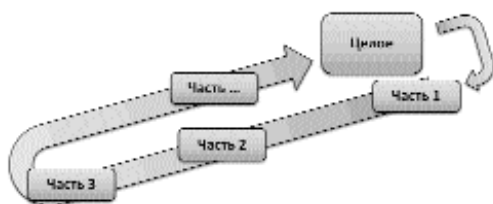


Рис. 2. Герменевтический круг

биографии автора на замысел произведения, его сюжет, содержание и на индивидуальный стиль. Кроме того, должна учитываться соразмерность творческих потенциалов автора текста и личности интерпретатора. По мысли Г.И. Богина, «смешанный характер переживания, его ориентированность на частные рефлексивные акты, на реминисценции и реставрации, реактивации и прочие средства ориентировки читателя в наборе отстоящих и вновь «вынырывающих» смыслов, обеспечивают связь того, что могло бы оказаться бессвязным» [3].

Рассмотрим, как осуществляется движение понимания по герменевтическому кругу, на примере рассказа «Душечка» А.П. Чехова, взяв для сопоставления только один ряд микроконтекстов, представляющих собой общение самой Оленьки (а именно её речь, мысли, поведение) с объектом её любви. Чехов в этом рассказе использует свой излюбленный приём повторения ситуаций (эпизодов-микроконтекстов). Первым микроконтекстом становится рассказ о том, как Душечка полюбила антрепренёра Кукина: «...Оленька слушала Кукина молча, серьёзно, и, случалось, слёзы выступали у неё на глазах. В конце концов несчастья Кукина тронули её, она его полюбила...». Ироничная интонация автора создаётся алогичным объяснением чувств Оленьки: «...Он был мал ростом, тощ, с жёлтым лицом, с зачёсанными височками, говорил жидким тенорком, и когда говорил, то кривил рот; и на лице у него всегда было написано отчаяние, но всё же он возбудил в ней настоящее, глубокое чувство...». В довершение, чтобы читатель точно не воспринял серьёзно такую любовь, Чехов добавляет: «Она постоянно любила кого-нибудь и не мог-

ла без этого...». Описание счастливой семейной жизни запоминается подчёркнутой нелепостью всего: Душечка беззаветно растворяется и без того в смешных мнениях своего избранника, его «театральной» деятельности, полностью отождествляя себя с ним: «...Завтра мы с Ваничкой ставим «Орфея в аду», приходите».

Нелепы и беспокойство Душечки, которое она сравнивает с волнением кур в отсутствие петуха, и даже телеграмма о смерти Кукина.

Вторым микроконтекстом в этом ряду становится история нового замужества Душечки, причём читатель, невольно вспоминая и сравнивая этот эпизод с предыдущим, не может не заметить ту же парадоксальность изображения эмоций Оленьки при встрече с Пустоваловым (он ей очень понравился, несмотря на печаль): «...Через три дня пришёл с визитом и сам Пустовалов; он сидел недолго, минут десять, и говорил мало, но Оленька его полюбила, так полюбила, что всю ночь не спала и горела, как в лихорадке...». Повторение микроконтекста-фразы «после свадьбы жили хорошо» не оставляет сомнений, что всё происходящее уже было в жизни Душечки, поэтому нетрудно предугадать дальнейшее развитие событий. Практически дословно повторены причитания Оленьки о смерти второго мужа. С каждым повтором микроконтекста авторская ирония всё возрастает, а взаимодействие этих микроконтекстов усиливает мотив нелепости такой любви. Для контраста Чехов отображает сознание Оленьки, когда она осталась одна: «... теперь же и среди мыслей и в сердце у неё была такая же пустота, как на дворе. И так жутко, и так горько, как будто обжёлась полыни» [1, с. 320]. Соединяясь с повторяющимися эпизодами, этот микроконтекст ещё больше усиливает авторскую иронию.

И вновь Чехов воспроизводит ситуацию встречи с воплощением любви: Душечка повторяет слова гимназистика Саши с такой любовью, что ироничная интонация автора почти вытесняется скрытой лирической.

Открытый финал рассказа соотносён с началом рассказа. Читатель, за-



метив подчеркнутое сходство двух телеграмм (одной – извещавшей о смерти, другой – воображаемой), совершит движение по герменевтическому кругу: если бы действительно пришла телеграмма от матери Саши с требованием вернуть его в Харьков, она была бы для Душечки равносильна извещению о смерти. Более того, вследствие взаимодействия повторяющихся эпизодов как микроконтекстов создаётся впечатление бесконечной замкнутости внутреннего мира Душечки, ограниченного чужими мнениями.

Общепринятую метафору герменевтического круга, на наш взгляд, можно образно представить в виде **герменевтической спирали**; это обусловлено тем, что понимание, проходя по герменевтическому кругу, не остаётся неизменным, оно углубляется, то есть восходит на новый уровень, вследствие этого более понятным, наглядным является образ герменевтической спирали (см. рис. 3).

Такое взаимодействие смыслов порождает метасмысл текста, вбирая в себя все связи и отношения в представленной текстом действительности бытия, коммуникации, мышления, воплощает собой художественную идею, возникающую из непрерывной рефлексии надо всем, что есть в тексте, и составляющую опыт читателя. Процесс понимания, его восхождение по герменевтической спирали, вследствие взаимодействия микроконтекстов, и составляют сущность, своеобразие и механизм работы герменевтического аспекта анализа текста.



Рис. 3. Герменевтическая спираль

В основу нашего исследования положены результаты изучения сущности герменевтического анализа и сопоставления литературоведческого и герменевтического анализа на занятиях студентов-филологов. В ходе проведения эксперимента удалось доказать, что уровень интерпретации и понимания знакомого художественного текста изменился. В процессе чтения в сознании читателя происходит наращивание смысла за счёт взаимодействия микроконтекстов. Важную роль в этом процессе играет рефлексия, в результате которой в сознании складывается вторичный текст, состоящий из прямых номинаций. Результатом такой рефлексии становится истолкование читателем текста, собственная интерпретация.

Герменевтический анализ текста позволяет глубже понять, по-новому постичь художественный текст знакомого произведения, открывает новые возможности прочтения художественного текста; не только совершенствует интерпретацию текста, но и рождает эмоциональное восприятие художественного произведения, живую реакцию, а также способствует более глубокому пониманию в процессе чтения.

## Литература

1. Барт, Р. S/Z / Р. Барт ; пер. с фр. ; под ред. Г. К. Косикова. – М. : Эдиториал УРСС, 2001.
2. Бахтин, М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин // Вопросы литературы. – 1976. – № 10.
3. Богин, Г.И. Обретение способности понимать : Введение в филологическую герменевтику / Г.И. Богин // <http://www.koob.ru/bogin/hermenevtika>.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М., 2003.
5. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М., 1988.
6. Маяковский, В.В. Два Чехова. Полн. собр. соч. / В.В. Маяковский. – М., 1955.
7. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике / П. Рикёр. – М., 1995.
8. Ладыженская, Т.А. Риторика. / Т.А. Ладыженская, З. Смелкова, Н.А. Ипполитова ; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2006.
9. Скафтымов, А.П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы / А.П. Скафтымов // Русская литературная критика. – Саратов, 1994.



10. Хайдеггер, М. Понимание и истолкование / М. Хайдеггер // Работы и размышления разных лет. – М., 1993.

11. Чехов, А.П. Собрание сочинений в 12 томах. Том 8 / А.П. Чехов. – М., 1965.

12. Чудаков, А.П. Поэтика Чехова / А.П. Чудаков. – М., 1971.

13. Шлейермахер, Ф.Д.Е. Герменевтика / Ф.Д.Е. Шлейермахер. – М., 1993.

14. Шпет, Г.Г. Герменевтика и её проблемы / Г.Г. Шпет // Контекст. – М., 1992.

15. Эко, У. Два типа интерпретации / У. Эко // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 21.

16. Якушина, Л.С. Своеобразие чтения художественного текста / Л.С. Якушина // Риторика / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2006.

*Ольга Евгеньевна Ермилина – магистр филологии, аспирант Московского педагогического государственного университета, г. Москва.*

## Модель риторизации учебного задания

О.А. Сальникова

В статье раскрывается понятие «риторизация» и предлагаются модели риторизации заданий, которые могут быть использованы на уроках гуманитарного цикла в начальной и основной школе.

**Ключевые слова:** компетентностная задача, риторизация, речевая ситуация, коммуникативное намерение, рефлексия.

Современное образование переживает период активных реформ. Вводятся новые стандарты, новые формы контроля, апробируются новые учебники. Как в бурно меняющейся жизни не упустить главное? Что будет востребовано не только в ближайшей перспективе, но и всегда? Как сформировать такие умения у наших учеников, которые будут им необходимы на протяжении всей жизни? Эти вопросы всегда волновали и сейчас волнуют учителей.

Одним из важнейших, концептуальных изменений в системе образования стал переход на компе-

тентностную модель обучения. Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что всё, что изучается, должно быть включено в процесс употребления. Все теоретические знания должны стать средством решения практических задач. Задача образования – не увеличивать информированность, а помочь самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях.

В современной методике активно используется термин «компетентностная задача». «Компетентностная задача в широком смысле представляет собой описание проблемной практической (псевдोजизненной) ситуации, которая решается средствами одной или нескольких предметных областей» [2, с. 192]. В методике математики начального общего образования не только предлагаются подобные задачи, но и обобщены следующие «признаки компетентностной задачи:

- имитация жизненной ситуации;
- обучающий характер, адаптация к возрастному уровню учащихся;
- выход за рамки одной образовательной области;
- наличие заметно большего, по сравнению с обычными учебными задачами, набора данных, среди которых могут быть и лишние;
- часть необходимых данных отсутствует; предполагается, что учащиеся должны самостоятельно найти их в справочной литературе;
- необходимость обоснования двух несовпадающих утверждений, одно из которых может содержать замаскированную ошибку;
- приоритетное использование логики рассуждений, сообразительности или математической интуиции над строгим математическим доказательством» [2, с. 193].

Очевидно, что компетентностные задачи позволяют сформировать у учащихся умения действовать в реальных жизненных ситуациях, требующих самостоятельности, в том числе в поиске и обработке информации, и умения обосновывать свою позицию, а также аналитические и творческие способности.

В связи с переходом на новые стандарты компетентностные задачи наи-

более востребованы в начальной школе, но они предлагаются и старшеклассникам, например, в учебниках русского языка Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и других. Причём авторами используется модель компетентностной задачи, которая включает в себя 5 компонентов: «ситуация, ваша роль, описание ситуации, результат, приложение». Рассмотрим пример.

*«Ситуация. Подготовка к экзамену, уроку, зачёту.*

*Ваша роль. Экзаменуемый.*

*Описание ситуации.* Вы уже пытались составить краткую запись информации, используя сокращения слов, свои условные знаки, символы. На уроке вы воспользовались этой записью, но не всё удалось расшифровать.

*Результат.* Удобная для вас форма сокращённой записи текстовой информации.

*Приложение.* Предлагаем вам такой вариант поиска. Выберите любой учебный текст. Составьте для его воспроизведения две опоры-«подсказки»: в виде сокращённой записи и в виде простого плана.

Затем составьте третий вариант шпаргалки. Текстовые субъекты в нём должны быть сохранены, но записаны с помощью принятых сокращений, а текстовый предикат запишите в виде плана.

Выберите для себя вариант «шифровки» [1, с. 134].

Как видим, старшеклассникам предлагается жизненная ситуация с типичной для возраста речевой ролью (экзаменуемый) и предлагаются варианты действий (в приложении). В некоторых случаях приложение содержит избыточную информацию, в некоторых – недостаточную. Подчеркнём, что уже в компетентностной задаче планируется результат, что позволит ученику самостоятельно оценить выполненную работу и степень её эффективности (Достигнут ли результат? Удовлетворяет ли полученный результат меня? Как его можно использовать в реальной ситуации? Что позволило достичь этого результата? Что помешало решить задачу?).

При кажущейся новизне компетентностные задачи не являются открытием. С 1987 года в школы

был введён новый предмет – «**Риторика**», на всех уровнях последовательно реализовывавший подход, который позже назвали компетентностным. Наиболее существенные для риторики как школьного предмета инновационные черты:

- практико-ориентированное содержание;

- активные формы обучения;

- формирование коммуникативных умений, составляющих основу успешной социальной деятельности;

- интегративный характер курса (лингвистика, психология, психолингвистика, семиотика и другие);

- общекультурная ценность.

Центральное место среди приёмов преподавания занимают **риторические задачи**, которые основываются на значимых компонентах речевой ситуации (адресант – адресат – предмет речи – мотив и цель высказывания – внешние условия общения). Школьникам предлагается войти в заданные обстоятельства и создать высказывания с учётом всех компонентов описанной речевой ситуации. Например:

Твой друг очень расстроился по поводу плохой оценки за контрольную работу. Успокой его.

Ты – организатор фотовыставки. Пришло много твоих друзей. Пригласи их осмотреть стенды.

Ты открыл своё кафе. Предложи гостям отведать своё фирменное блюдо.

Ты – начальник, руководитель коммерческой структуры. Потребуй у секретаря сделать вовремя необходимые документы, которые, к сожалению, не были готовы для ведения переговоров с партнёрами [4, с. 31].

Наряду с учебными, предлагаются и жизненные ситуации: «У вас, наверное, есть друзья или родственники, живущие в других городах. Начните или продолжите с ними переписку. Старайтесь делиться интересной для них информацией, аккуратно отвечайте на их письма» [4, с. 65].

К сожалению, «Риторика» как самостоятельный предмет занимает весьма скромное место в современных учебных планах школ. При этом значение риторических знаний и умений для современного человека невозмож-

но переоценить. Сложившееся противоречие можно попытаться разрешить, если обратиться к **риторизации**.

Термин «риторизация» ввела в научный обиход С.А. Минеева в 1992 году, и данное ею определение остаётся одним из авторитетных: «Риторизация – это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысления организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» (XX Школа риторики, 2000 г., Пермь) [Цит. по: 3, с. 125].

Термин «риторизация», несмотря на почти два десятилетия бытования в научных кругах, остаётся неизвестным широкому кругу специалистов в области гуманитарного образования. Парадокс заключается в том, что многие учителя, будучи незнакомы с данным словом, успешно осуществляют риторизацию и учебной, и внеучебной деятельности и достигают прекрасных результатов.

Можно выделить 3 уровня воплощения риторизации:

- уровень задания,
- уровень предмета,
- уровень учебного процесса.

Конечно, оптимальных результатов можно добиться, если последовательно, осознанно, опираясь на знание как риторики, так и методики её преподавания, проводить риторизацию всего учебного процесса. В тех школах, в которых подобная работа ведётся, существенно повышается не только уровень коммуникативной компетенции всех участников образовательного процесса, но и меняется образовательная среда: выстраиваются подлинные субъект-субъектные отношения между педагогами, учениками и их родителями, воплощаются в жизнь нравственно-риторические идеи, повышается мотивация обучения, реализуются принципы развивающего обучения, устанавливаются интегративные связи между предметами. Как и всё большое, риторизация начинается с малого – с переосмысления учебных заданий с позиций риторики.

**Риторизация задания** предполагает:

- создание жизненной (учебной) ситуации;

- перевод учебной ситуации в риторическую;

- выделение коммуникативного намерения;

- формулирование открытого задания, не имеющего однозначного ответа;

- необходимость обоснования своего решения;

- обязательную рефлексию учащихся как основу саморазвития.

Рассмотрим несколько примеров риторизации заданий по русскому языку.

## 1. Традиционное задание.

*Запишите текст как диалог, вставляя недостающие знаки препинания. Придумайте заголовок, отражающий смысл шутки.*

Учительница отдаёт Петрову домашнее сочинение и говорит Петров мне показалось что это почерк твоей сестры. Возможно. Я писал работу её рукой.

## Вариант риторизации задания.

*Опишите речевую ситуацию, представленную в диалоге (учительница – ученик – урок). Как вы думаете, какова коммуникативная задача учительницы? (Сделать замечание в скрытой форме.) Как бы вы поступили на месте учительницы? Предложите несколько вариантов реплик. Были ли вы когда-нибудь на месте ученика Петрова? Как вы оцениваете его ответ? Что бы вы ответили на его месте? Можно ли оправдать поступок Петрова? Своё мнение аргументируйте.*

*Запишите предлагаемый текст как диалог, вставляя недостающие знаки препинания. Составьте и запишите свой текст-диалог, изменив либо реплику учительницы, либо реплику ученика. Будьте внимательны, расставляя знаки препинания.*

## 2. Традиционное задание.

*Можно ли понять текст? Почему?*

Много ... можно увидеть в зимнем снежном ... С ... пролетит ... или поднимется тяжёлый ... . Всю ... кормятся на молодых ... жёсткой ... . Возьмётся под ... лесные ... . Спят под ... . Бегают по ..., гоняясь за ..., злые ... .

- Какие слова вы угадали? Почему?
- А теперь уберите прилагательные.

Много чудес можно увидеть в ... ле-су. С шумом пролетит рябчик или поднимется ... глухарь. Всю зиму глухари кормятся на ... соснах ... хвоей. Возьмётся под

снегом ... мыши. Спят под корнями деревьев ежи. Бегают по деревьям, гоняясь за белками, ... куницы.

– Что утратил текст? Какую роль играют в тексте прилагательные?

– Продолжите эксперимент, опуская другие части речи.

– Слова какой части речи самые нужные для выражения мысли, для сообщения о действительности, для общения?

– Какую роль в речи играют слова различных частей речи?

### **Вариант риторизации задания.**

Перед вами текст, сильно пострадавший от попавшей на него воды. Попробуйте прочитать текст и восстановить утерянные слова. Слова какой части речи пропущены? Запишите свой вариант текста. Обменяйтесь текстами с товарищем. Объясните товарищу, почему вы вставили именно эти слова.

Придумайте свой вариант текста с пропущенными словами. Предложите товарищу вставить в него слова. Угадал ли товарищ ваш замысел? Можете ли вы объяснить, почему товарищ вставил именно эти слова?

Обсудите в классе, какую роль играют в языке слова разных частей речи. Можно ли утверждать, что одни части речи важнее других? Свою позицию аргументируйте.

### **3. Традиционное задание.**

Поставьте ударения. Проверьте себя по словарю. Подчеркните слова, в которых вы допустили ошибку. Постарайтесь запомнить их правильное произношение.

Договор, договоры, диалог, звонить, звонят, изобретение, квартал, каучук, красивее, начать, начал, начала, начали, облегчить, принять, принял, приняла, средства, углубленный, ходатайство, языковой.

### **Вариант риторизации задания.**

Однажды на уроке русского языка ученики поспорили. Одни утверждали, что нельзя допускать в речи орфоэпические ошибки, а другие защищали позицию, что в устной речи допустимы разные варианты произношения, если это не искажает смысл слова. Кого бы вы поддержали? Сформулируйте свою позицию и попытайтесь обосновать её.

Прочитайте слова. Проверьте себя по орфоэпическому словарю. Подчеркните слова, в которых вы допустили

ошибки. Составьте текст, включив в него эти слова.

Представьте себе, что вы диктор школьного радио. Прочитайте свой текст выразительно. Следите за произношением трудных слов.

Считаете ли вы себя грамотным человеком? Почему?

### **4. Традиционное задание.**

Спишите, вставляя, где нужно, пропущенные буквы.

Пош\_л по доро\_к\_, по увитой плющ\_м стенк\_, у заро\_шей камыш\_м речк\_, чудес\_ный пейза\_ , роднич\_к в ущель\_, на паутинк\_ \_чается пауч\_к, на прутик\_ дремлет галч\_нок.

### **Вариант риторизации задания.**

Какие правила надо знать, чтобы грамотно записать приведённые словосочетания и предложения? Объясните одно из правил своему товарищу, пропустившему по болезни урок. Приведите свои примеры. Составьте небольшой диктант на выбранную орфограмму. Продиктуйте его своему товарищу и проверьте.

Уверены, что подобные задания есть в практике любого учителя. При необходимости подобные задания можно составить самостоятельно либо изменить традиционные задания учебников.

Предлагаем следующую модель риторизации задания.

1. Определить практическую значимость задания. Как можно использовать изучаемый материал в жизни? Как он связан с другими разделами курса? Другими предметами?

2. Описать речевую ситуацию. Какая роль отводится учащемуся? Знакома ли ему эта роль? Насколько реальна подобная ситуация в жизни?

3. Сформулировать коммуникативное намерение. Каких результатов должен достичь ученик? Как оценить эффективность речевого поведения?

4. Сформулировать задание. Убедиться, что при выполнении задания возможны разные варианты решения поставленной задачи. Проверить, не содержится ли в тексте задания очевидная подсказка либо излишний дидактизм, навязывающие определённую точку зрения.

5. Включить в текст задания вопросы, связанные с обоснованием пози-



ции ученика, что обеспечит осознанность его действий.

6. Предложить вопросы для самоанализа (рефлексии). Каких результатов ожидал ученик и какие в итоге получил? Удовлетворяет ли его этот результат? Что можно сделать для улучшения своих результатов?

Безусловно, данную модель можно видоизменять с учётом конкретных целей и задач, а также специфики учебного процесса. Главное – соблюдение риторических принципов сотрудничества, сотворчества, сопереживания.

Риторизация – не единственный путь гуманизации образовательного процесса на основе диалогизма. Но именно риторизация обеспечивает формирование и развитие коммуникативной компетенции школьников на всех предметах на постоянной основе.

#### Литература

1. Бунеев, Р.Н. Русский язык. 10-й класс : учеб. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2006.
2. Дубова, М.В. Компетентностная задача как средство практико-ориентированного образования младших школьников / М.В. Дубова // Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущего педагога. Сб. мат. IV Всеросс. научн.-практ. конф. препод. пед. вузов. – М. : Баласс, 2010. – С. 192–195.
3. Тихонов, С.Е. Риторика, риторизация и общение в школе : осмысление и воплощение в период модернизации образования / С.Е. Тихонов. – М. : Прометей, 2005.
4. Школьная риторика, 6-й класс : учеб. пос. : в 2 ч. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М. : Баласс, 1999.

## Особенности речевого поведения учителя в общении с родителями учеников

Е.Н. Суханкина

В статье рассматриваются особенности речевого поведения учителя на родительском собрании, описаны главные качества речи педагога, соответствующие риторическому идеалу, обозначены этапы подготовки к родительскому собранию, выделяются основные составляющие грамотного педагогического взаимодействия учителя с родителями учащихся.

**Ключевые слова:** речевое поведение, родительское собрание, коммуникативная грамотность.

В настоящее время приходится констатировать, что организация и проведение родительских собраний зачастую носят формальный информативный характер. Далеко не каждый учитель умеет грамотно и чётко строить ход родительского собрания, правильно общаться с родителями своих учеников и конструктивно решать различные проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе. Так, по результатам опроса выпускников Московского городского педагогического университета (МГПУ), 35% респондентов отметили у себя недостаток знаний в сфере воспитания учащихся; 28% будущих учителей считают, что мало внимания уделялось сфере общения учителя с родителями учащихся; 22% опрошенных полагают, что методическая и психологическая области также нуждаются в более тщательном изучении [1, с. 71].

Не менее впечатляющие ответы на вопрос, какую оценку родительскому собранию дают родители, получены от студентов первого курса МПГУ. Оказалось, что в основном родители не видят пользы от данного мероприятия. Приведём некоторые впечатления родителей (со слов вчерашних школьников): «много лишней информации, долго рассуждают на какую-то одну тему»; «кажется, что учителя испытывают дефицит общения»; «в основном затрагиваются одни и те же

Ольга Александровна Сальникова – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Московского государственного педагогического университета, г. Москва.



темы: сбор денег, обсуждение поведения и успеваемости учеников»; «явное деление учеников на "хороших" и "плохих"»; «обсуждаются неудачи, негативные моменты, а не успехи»; «бессмысленная трата времени»; «некорректное поведение классного руководителя».

Современному педагогу следует стремиться к гармонизирующему общению с родителями учащихся, придерживаясь традиций, сформированных в нашей речевой культуре и воплощенных в русском риторическом идеале. По словам С.В. Меньшиной, «...необходимо учиться общению друг с другом, следовать правилам, которые вырабатывались на протяжении многовековой истории нашими предками и оформились в некий образец бесконфликтного общения, основанного на христианских заповедях» [4].

Каждый учитель сам решает, какое речевое поведение выбрать при общении с родителями учеников, но при этом он всегда должен стремиться к успешному взаимодействию со всеми участниками родительского собрания.

Исследования в психологии и социологические теории речевого общения указывают на то, что речевое поведение собеседников – это форма проявления речевого общения, а их речь – это содержание. **Речь и речевое поведение отличаются друг от друга своими результатами.** Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми. Значит, педагог должен быть хорошим психологом и организатором, умеющим чувствовать обстановку и предугадывать исход различных ситуаций не только на уроке при общении с учащимися, но и на собрании при общении с родителями.

Как же следует вести себя учителю и классному руководителю на родительском собрании и в индивидуальной беседе с родителями? Прежде всего педагогу необходимо стремиться к взаимодействию с ними. Осознание значимости этого положения особенно важно для начинающего учителя, который только накапливает свой педагогический опыт, учится строить речевую коммуникацию,

вступая в контакт не только с учениками, но и с коллегами, администрацией и родителями учеников. Однако возникающие проблемные ситуации нередко вызывают чувство неуверенности, страх у молодого специалиста, а найденные решения зачастую не дают нужного результата, так как ему трудно предвидеть все ситуации и предсказать реакции ученика или, что ещё сложнее, взрослого.

В общении с родителями нередко возникают затруднения и у опытных учителей, об этом свидетельствуют проведённые нами опросы. В данной ситуации тревогу и волнение испытывают 15% опрошенных учителей и классных руководителей, страх и неуверенность – 5%. Так, приглашённый на родительское собрание учитель-предметник, не зная некоторых особенностей класса и семей его учеников, теряется, неверно формулирует главные положения своего выступления, неудачно реализует своё речевое поведение, в основном используя средства воздействия, а не взаимодействия. На одном из родительских собраний учителя спросили, почему у семиклассника тройка в четверти по МХК: «Неужели это такой сложный предмет, что мой сын не может его освоить, хотя по математике и русскому языку у него всё в порядке?». На что преподаватель отреагировал довольно резко: «Надо учить, тогда не будет троек!» Мы предложили студентам филологического факультета представить свой вариант речевого поведения учителя в этой ситуации. Приведём лишь один пример: «Не стоит делить предметы на основные и второстепенные. Все знания, получаемые ребёнком в школе по разным предметам, необходимы, так как благодаря им формируется личность. От того, как они будут усвоены, зависит и уровень общей и речевой культуры ученика, его дальнейшее развитие. МХК, в отличие от русского языка и математики, требует дополнительных знаний по истории, литературе, музыке. Этот предмет развивает духовность личности, чуткость человека к прекрасному, помогает понять все виды искусства, разбираться в стилях, знакомиться с культурой других стран в разные эпохи. К этому предмету необходимо относиться с

большей серьёзностью, тогда всё будет хорошо». Разыгрывание и анализ подобных ситуаций развивает импровизационные умения будущего учителя, помогает ему психологически настроиться на диалог с родителями учащихся.

Родительское собрание – это мероприятие повышенной ответственности, и оно требует внутренней организованности личности педагога, профессиональной активности, умения импровизировать. Учителю необходимо заранее готовиться к встрече с родителями учеников, а именно:

- продумать организационные вопросы: приглашение (общее и индивидуальное), обстановку в классе (расстановка столов, аксессуаров и т.п.);
- спланировать ход родительского собрания в соответствии с темой и проблемами, которые нужно решить;
- подготовить раздаточный и наглядный материал, если это требуется;
- включить данное родительское собрание в систему работы с родителями учеников (продумать вопросы, проблемы и задачи, которые нужно решить за четверть, полугодие, год);
- помнить, что общение будет проходить с родителями (или родственниками) учеников – разными по образу жизни и взглядам людьми;
- спрогнозировать возможные вопросы родителей и продумать варианты ответов на них;
- быть готовым к быстрому реагированию и импровизации (ориентироваться в ситуации, уметь вовремя распознавать возникающие конфликты и достойно решать спорные вопросы);
- если заранее известно, что будет решаться конфликтная ситуация, то необходимо подготовить аргументы, грамотно и убедительно отстаивать свою точку зрения, создавая при этом благоприятные условия для эффективного взаимодействия и сотрудничества;
- помнить о своём внешнем виде, позе, мимике, следить за интонацией, темпом речи, уровнем громкости и т.д., что в совокупности должно продемонстрировать доброжелательность общения и корректность невербального поведения учителя.

Особо следует выделить коммуникативную грамотность учителя.

Согласимся с И.А. Стерниным в том, что коммуникативная грамотность – это «умение вести общение эффективно и бесконфликтно» [5, с. 13]. И это, безусловно, важно при общении с родителями учащихся. Считаем, что коммуникативная грамотность включает в себя следующие коммуникативные умения педагога:

- владеть основными способами речевого взаимодействия: вербальным и невербальным (устанавливать визуальный и голосовой контакт с аудиторией);
- строить общение на дружелюбии, искренности;
- выбирать необходимые для эффективного диалога содержание речи и языковое оформление;
- продумывать расположение аргументов и идей;
- формулировать мысль ясно, чётко и выразительно;
- использовать определённый речевой жанр с учётом конкретной коммуникативной ситуации;
- корректно преподносить информацию об успехах и ошибках учеников;
- поддерживать отношения сотрудничества, терпимо выслушивать мнения и советы родителей учеников, не совпадающих с точкой зрения учителя;
- соблюдать нормы литературного языка и коммуникативные нормы,
- совершать позитивные речевые поступки.

Так как речевое поведение учителя – это форма проявления речевого общения, «показатель определённого стиля общения человека, его коммуникативной стратегии и тактики» [2, с. 40], то будущему учителю важно обращать внимание на то, каким образом формируется и создаётся текст (высказывание) и как он проявляется в конкретной ситуации общения. Можно сказать, что речевое поведение учителя на родительском собрании – это реакция на возникающие проблемы, вопросы, задачи, требующие быстрого решения. Поэтому педагог всегда должен быстро реагировать и подбирать необходимые слова и выражения для решения спорных вопросов и конфликтов, что возможно благодаря речевым поступкам, без

которых трудно представить педагогическое общение: различные ситуации на уроке и вне его, родительские собрания, индивидуальные беседы и т.д.

По словам З.И. Курцевой, речевой поступок в педагогическом общении – это «намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого – воздействовать на адресата (повлиять на его мнение, на его отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие решения и т.п.)» [3, с. 76]. Позитивный речевой поступок создаёт условия для бесконфликтного педагогического общения, основанного на взаимопонимании, взаимодействии учителя, родителей и ученика(-ков), радости от общения, благодаря которому происходит полноценный образовательный процесс. От того, как будет себя вести учитель, какие речевые поступки он совершит, зависит исход проблемной или конфликтной ситуации.

Для каждого учителя важно овладеть мастерством педагогического слова. Необходимо обращать внимание на связь избираемой педагогом формы воздействия с определённой педагогической ситуацией. Любой из речевых жанров не может использоваться универсально во всех случаях жизни, поэтому педагог всегда должен искать наиболее эффективные средства выражения речевого поступка, соответствующие данным условиям. Например, на родительском собрании учитель, помимо информационного слова, в зависимости от условий общения может использовать шутку, намёк и т.п.

Специфика речевого поведения учителя на родительском собрании заключается в том, что оно всегда должно быть диалогом-сотрудничеством, направленным на решение спорных вопросов, гармонизацию общения учителей, классного руководителя и коллектива родителей.

Итак, основными составляющими эффективного речевого поведения учителя на родительском собрании являются:

- коммуникативная грамотность;
- позитивное настроение;
- владение собой, своими эмоциями;

- отбор и систематизация информации, корректное подведение итогов;
- использование примеров, наглядных средств, материалов, адекватных ситуаций, положительно воздействующих на восприятие слушающих;
- внимание ко всем участникам беседы;
- грамотная организация пространства общения;
- регламентированный объём сообщения.

В современной школе опытные педагоги прибегают к организации нестандартных родительских собраний: «круглых столов», тренингов, тематических кружков и т.п., что, на наш взгляд, позволяет решать задачи и возникающие проблемы на другом, более высоком уровне.

В заключение следует отметить, что родительское собрание и педагог, участвующий в нём, – это тесный союз. Только сотрудничество и взаимопомощь всех участников этого союза могут дать положительный результат: создать единую благоприятную учебно-воспитательную среду для развития лучших качеств личности обучающихся.

### Литература

1. Васильев, И.А. Подготовка молодых педагогических кадров в системе вуз – общеобразовательная школа / И.А. Васильев // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 4. – С. 67–72.
2. Курцева, З.И. Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования : [Монография] / З.И. Курцева. – М. : МИОО, 2007. – 127 с.
3. Курцева, З.И. Речевой поступок в педагогическом общении : [Монография] / З.И. Курцева. – М. : Баласс, 2010. – 224 с.
4. Меньшенина, С.В. – Глинские чтения, ноябрь–декабрь 2007 г. / Риторический идеал как образец речевого поведения человека. – <http://www.glinkie.ru/>
5. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин // Основные понятия науки о речевом воздействии. – Воронеж, 2001. – 252 с.

*Екатерина Николаевна Суханкина – аспирант 1-го курса кафедры риторики и культуры речи МПГУ, методист и преподаватель кафедры филологического образования Московского института открытого образования, г. Москва.*

## Роль диалога в решении задач современного образования

О.В. Чиндилова



Введение федеральных образовательных стандартов в начальной школе и федеральных государственных требований в сфере дошкольного образования позволило выявить проблемные точки в практике работы современных педагогов. Стало очевидным, что многие из них не готовы к решению современных образовательных задач, в частности, к выбору и использованию образовательных технологий деятельностного типа.

Одну из причин мы видим в авторитарности самой системы образования, подготовившей этих педагогов. Умение полноценно общаться с детьми, организовывать дискуссию, взаимообучение, использовать в работе поисковые и исследовательские методы – это всегда характеризовало только творческих учителей и воспитателей.

Сегодня, когда абсолютной ценностью образования провозглашены не отчуждённые от личности знания, а сам человек, когда обоснован теоретически и реализуется на практике переход от знаниевой парадигмы к личностно ориентированному, развивающему образованию, стало очевидным, что продуктивный образовательный процесс требует в первую очередь изменения способов получения знаний. Не отрицая сами знания как таковые, не исключая работы с готовым материалом (репродуктивные задания), новые подходы к образованию предъявляют и новые требования к его организации: **проблемность, диалог, полилог и дискуссия** должны занять ведущее место в учебном и воспитательном процессе. Именно к этому сегодня необходимо готовить педагогов.

Роль диалога в обучении осознавалась ещё древнегреческими философами: вспомним, например, знаменитые беседы Сократа, заложившие основы так называемого сократического метода обучения.

В отечественном образовании велись постоянные поиски того, **как сделать обучение проблемным, диалогичным**, что нашло отражение в различных инновационных формах и технологиях организации образовательного процесса.

Ещё в 1918 г. А.Г. Ривин предложил методику коллективного обучения, известную в педагогической литературе под различными названиями: организованный диалог, корниский диалог, сочетательный диалог, или метод сочетательного диалога. В основе методики – приём поабзацной проработки учащимися статей (текстов) в парах сменного состава.

В 80-е годы XX века А.С. Границкая разработала для студентов языкового вуза технологию индивидуализации обучения, опирающуюся на методику работы в статических (постоянных) и динамических (периодически меняющихся) парах при изучении иностранных языков.

Определённым этапом в дальнейшем развитии парной формы обучения стали работы В.К. Дьяченко (метод «коллективного способа обучения»). Предметом исследований учёного стали прежде всего приёмы учебного взаимодействия учащихся в условиях коллективного обучения, поскольку он считал, что «коллективной формой организации процесса обучения является только работа учащихся в парах сменного состава» [1, с. 21].



Иной, сущностный (предметный) уровень диалога был положен в основу диалогической модели обучения, направленной на формирование диалогизма мышления учащихся через диалог культур, способов их понимания (В.С. Библер, М.М. Бахтин, С.Ю. Курганов). Как пишет С.Ю. Курганов: «Учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой» [2, с. 10].

Приведённых примеров достаточно, чтобы сделать вывод: **диалогизация современного образования осуществляется на организационном и содержательном (сущностном) уровнях**. Если первый уровень, обеспеченный теоретическими разработками А.Г. Ривина, А.С. Границкой, В.К. Дьяченко и др., напрямую «связан» с выбором учителем модели организации учебного процесса, то второй, содержательный уровень, во многом зависит от авторов учебников, пособий для дошкольников.

Если говорить об организационном уровне диалогизации образования, то хотелось бы привлечь внимание педагогов к так называемому **фасилитированному диалогу** (от лат. *facilis* – «лёгкий, удобный»). Речь идёт об обучающем (фасилитированном) диалоге, организатором которого является педагог-фасилитатор – человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Главная задача педагога – помочь ребёнку осознать, откуда и как рождаются вопросы (к тексту, картине, музыкальному произведению и пр.); увидеть их логику, чтобы даже в отсутствие взрослого он смог самостоятельно осмысливать прочитанное, увиденное, услышанное. Педагогические возможности диалога, дискуссии на занятиях (уроках) трудно переоценить: детям нравится говорить о своих впечатлениях, высказывать собственные суждения и соображения свободно, не ориентируясь на некий образец. Они выражают своими словами наблюдения, впечатления или версии таким образом, чтобы это было понятно

другим. Самым ценным для детей в дискуссии оказывается то, что каждый из них убеждается в возможности сосуществования различных мнений и суждений по поводу одного и того же предмета. Ребёнок начинает осознавать, что его точка зрения не единственная, что его сверстники рассуждают иначе, но все мнения равноценны. Именно их различие и создаёт благоприятные условия для изменения, играющего чрезвычайно важную роль в развитии ребёнка, – отхода от эгоцентризма.

При этом весьма существенно отсутствие во время дискуссии авторитетного мнения взрослого (педагога). Здесь все позиции равны, и дети свободно спорят или объясняют друг другу и взрослому свои точки зрения. В ходе дискуссии они могут пересмотреть свои первоначальные высказывания и сделать совершенно иные заключения или, напротив, убедиться в собственной правоте.

Роль педагога в организованном таким образом образовательном процессе действительно необычна. Взрослый никак не оценивает ответы детей: ни словом, ни взглядом не выражая похвалу или порицание. Ответы всех детей равноценны, и педагог просто дает понять ребёнку, что его ответ услышан. Повторяя или перефразируя каждое детское высказывание, он каждый раз убеждает ребёнка, что его мысли ценны и все дети их слышат. Повторение (или перефраз), отсутствие оценки способствуют созданию такой атмосферы в процессе обучения, при которой дети не боятся говорить, раскрепощаются, чувствуют уверенность в себе и даже самые молчаливые и стеснительные становятся активными. Идею использовать перефраз как приём обучения неоднократно высказывала в своих работах И.А. Колесникова [3].

Перефразируя ответы детей, педагог не должен искажать смысла. Тем самым он не просто дает понять ребёнку, что его ответ услышан, а придает ответу новое звучание, усиливает его, корректирует речь ребёнка, приводя образец точной и правильной речи. Высказывание вслух собственных впечатлений и мыслей, повторение их другими словами – и

тот, и другой опыт чрезвычайно важны для ребёнка, поскольку в эти годы у него только складывается опыт эмоционального реагирования на происходящее вокруг, а работа в группе, классе, с одной стороны, рождает эти переживания, а с другой – облегчает их проявление.

Вернёмся к содержательному (сущностному) уровню диалога, который в основном обеспечивается средствами учебника. Важным считаем мнение Э.Г. Гельфмана и М.А. Холодной: «Учебник является «стратегической моделью» процесса обучения (поскольку отражает принимаемые авторским коллективом цели обучения, компоненты содержания образования, методы обучения и его организационные формы) и одновременно «тактической моделью» процесса обучения (раскрывает последовательность изложения учебного материала, задаёт сценарий учебного процесса) [4, с. 361–362].

Учебники ОС «Школа 2100» для начальной и основной школы отражают всю палитру понимания роли и сущности диалога в современном образовании:

содержат проблемные ситуации, обеспечивающие диалогические формы общения учителя с обучающимися и обучающихся между собой;

уделяют специальное внимание формированию мотивационной основы предстоящей деятельности, включающей в себя постановку вопросов и выдвижение гипотез; формулирование темы урока, ближайших целей, прогнозирование содержания параграфа и т.д.;

включают учебные тексты проблемного, диалогического характера, где «сталкиваются» противоречивые единицы информации;

содержат в текстах учебников и учебных пособий явные и косвенные диалоги. Для построения явных диалогов вводятся дополнительные дидактические герои, обсуждаются представленные в тексте альтернативные точки зрения и разные способы решения проблемы. Специальные персонажи дискутируют между собой, допуская и исправляя типичные ошибки и пр.;

используют одновременно для

стимуляции косвенного (внутреннего) диалога разные формы подачи одной и той же информации;

учат для организации диалога читателей с текстом ставить вопросы к тексту, выдвигать предположительные ответы на эти вопросы, проверять себя по ходу чтения и т.п.

Диалог с автором, с точки зрения методики преподавания, – это приём работы с текстом во время его чтения, метод анализа литературного текста. С точки зрения сформировавшегося читателя, – это естественное общение читателя с автором через текст. Для более содержательного и полноценного диалога читателю необходимо по ходу чтения совершать разнообразную работу: находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы, обдумывать предположения о дальнейшем содержании текста, проверять, совпадают ли они с замыслом автора, включать воображение. Психологи, психолингвисты высказывают предположение о том, что во время диалога с автором происходит вычитывание информации из каждой единицы текста, вероятностное прогнозирование нового содержания и самоконтроль своих прогнозов и предположений.

Конечно, понимание художественного текста зависит от многого: от осмысления каждого слова, от умения сосредотачиваться, быть внимательным, включать воображение, запоминать, сравнивать и т.д. Но главное – научить ребёнка вести диалог с автором и приучить его читать художественный текст именно в таком режиме. В помощь взрослым и детям изданы специальные пособия (Г.Г. Граник и О.В. Соболева), нами разработана специальная методика, выделяющая основные шаги-операции такого диалога: а) поиск в тексте прямых и скрытых вопросов; б) прогнозирование (предполагаемый ответ на вопрос); в) самоконтроль (нахождение в тексте ответов и проверка своих предположений); г) предугадывание, предвосхищение (чем всё закончится, что случится дальше).

Проиллюстрируем методику диалогового чтения художественного текста на конкретном примере, ис-

пользуя следующие знаки: В – задайте вопрос автору текста, О – спрогнозируйте ответ, П – проверьте себя по тексту.

### Рассказ «Наши друзья – дельфины» (для детей 5–7 лет).

Самый интересный морской житель – это дельфин. С виду дельфин похож на огромную чёрную рыбу. Но только дельфин – это не рыба. Дельфины живут семьями, совсем как люди: папа-дельфин, мама-дельфин, ребёнок-дельфин. Дельфин – это самый умный морской зверь. Дельфины даже умеют разговаривать, но только на своём, дельфиньем языке.

Вот что недавно случилось (В. *Что же недавно случилось?*). Один рыбак ловил в море рыбу. Грозное море разбило рыбацкую лодку, а берег был далеко (П. *Вот, оказывается, что недавно случилось*). Плыл этот рыбак, плыл и совсем выбился из сил и начал тонуть. А тут ещё из глубины выплыла огромная акула. (Включение воображения. *Что случится дальше?*)

...Но только этот рыбак не погиб (В. *Как же он спасся?* О. *Наверное, ему помогут дельфины*).

Рядом с ним появились дельфины. Дельфины подплыли к рыбаку, поставили ему свои чёрные спины и стали толкать его к берегу. Вот так дельфины помогли рыбаку (П).

Что за умные звери эти дельфины!

Наши учёные строят большие аквариумы, где содержат дельфинов. Уж очень хочется знать: что это за странные морские звери, которые спасают людей?

Практика показала, что в процессе обучения детей диалоговому чтению взрослые читатели сами нередко подменяют вопросы к автору – своими, «учительскими». Так, уже на этапе первичного чтения многие из педагогов к предложению «Дельфин – это самый умный морской зверь» считают необходимым задать вопросы: Почему дельфин – самый умный морской зверь? Почему дельфина называют зверем?

Безусловно, все эти вопросы можно задать детям, но только не на этапе первичного диалогового чте-

ния, а по его завершении, в процессе беседы по прочитанному.

В заключение отметим, что методика диалогового чтения гармонично и последовательно реализуется в Образовательной системе «Школа 2100».

### Литература

1. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе обучения ; Книга для учителя / В.К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

2. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.

3. Музей и школа : диалог в образовательном пространстве. Выпуск 2 : «Образ и мысль» // Сборник статей. – СПб., 1997. – 142 с.

4. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского ун-та; М. : Барс, 1997. – 392 с.

5. Чиндилова, О.В. Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практиком и домашним заданием для читателей / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 11. – С. 3–10.

Ольга Васильевна Чиндилова – доктор пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, координатор дошкольного направления ОС «Школа 2100», г. Москва.

# **Технология проблемно-диалогического обучения как средство реализации современных целей образования младшего школьника**

**(На примере образовательной области «Математика»)**

*О.И. Чиранова*

Отличительными характеристиками современных детей являются информированность, раскованность, свободное владение компьютером и т.д. Изменились и главные цели образования: от передачи ученикам суммы готовых знаний к развитию их «креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, коммуникативных компетенций и способности к самообучению» [2, с. 18]. В современных условиях задача учителя – показать младшему школьнику путь к познанию, научить его учиться. «Образование есть то, что остаётся после того, когда забывается всё, чему нас учили», – писал А. Эйнштейн [3]. Поэтому приоритетным направлением новых образовательных стандартов является задача формирования не только предметных теоретических знаний, но и «обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования» [1, с. 3].

В связи с этим на смену отдельным формам и методам активного обучения приходят целостные образовательные технологии и технологии обучения, в частности технология проблемно-диалогического обучения, технология поиска решения учебной проблемы, технология продуктивного чтения, технология оценивания, использование которых позволяет организовать урок, ориентированный на формирование у учащихся общеучебных умений.

Однако такая работа может эффективно осуществляться только в том случае, если ребёнок испытывает мотивацию к деятельности, если для него не только ясны рассматриваемые знания и алгоритмы действий, но и представлена интересная возможность для их реализации.

Остановимся на технологии проблемно-диалогического обучения. Анализ литературы позволяет определить проблемно-диалогическое обучение как тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством диалога с учителем [4]. Представим описание диалогических методов постановки проблемы при обучении младших школьников математике.

Поставить учебную проблему – значит помочь учащимся сформулировать тему урока либо вопрос для исследования на уроке. Выделяют три основных метода постановки учебной проблемы: побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводящий к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приёмом. Рассмотрим побуждающий от проблемной ситуации диалог.

Данный метод постановки учебной проблемы требует последовательной реализации следующих педагогических действий:

- 1) создания проблемной ситуации;
- 2) побуждения к осознанию противоречия проблемной ситуации;
- 3) побуждения к формулированию учебной проблемы;
- 4) принятия предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы.

Рассмотрим приёмы создания проблемной ситуации. Создать проблемную ситуацию – значит создать ситуацию затруднения, что вызывает у школьников эмоциональную реакцию удивления. Учебная проблема существует в двух основных формах: как тема урока; как не совпадающий с темой урока вопрос, ответом на который является новое знание.

Приведём примеры реализации первого действия – создания проблемных ситуаций.

**Подводящий к теме диалог.** Данный метод представляет собой систему вопросов и заданий, которые подводят класс к формулированию темы

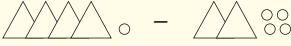


урока. В структуру подводящего диалога могут входить как репродуктивные вопросы и задания (вспомнить, выполнить по образцу), так и продук-

тивные (на анализ, сравнение, обобщение). Все вопросы опираются на пройденный материал, а последний обобщающий вопрос позволяет уче-

Фрагмент урока по теме

«Вычислительный приём для случаев вида 41–24»

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<div>– Выложим модель примера (<i>практическое задание</i>).</div> <div>– Почему мы не можем вычесть?</div> <div>– Разве у нас уменьшаемое меньше вычитаемого?</div> <div>– Что интересного заметили? (<i>побуждение к осознанию противоречия</i>)</div> <div>– Какой возникает вопрос? (<i>побуждение к формулированию проблемы</i>)</div>	<div>Дети составляют модель примера на парте и на демонстрационном полотне:</div> <div>  </div> <div>– В уменьшаемом не хватает единиц (<i>возникновение проблемной ситуации</i>).</div> <div>– Нет, уменьшаемое больше.</div> <div>– Уменьшаемое больше вычитаемого, но найти значение выражения мы не можем (<i>осознание противоречия</i>).</div> <div>– Как найти значение данного выражения? (<i>учебная проблема как вопрос</i>)</div>

Фрагмент урока по теме

«Умножение на двузначное число»

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<div>– Найдите площадь прямоугольника со сторонами 34 и 12 см (<i>практическое задание, не сходное с предыдущими</i>).</div> <div>– Вы смогли выполнить задание?</div> <div>– В чём затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущие? (<i>побуждение к осознанию противоречия</i>)</div> <div>– Какова сегодня тема урока? (<i>побуждение к формулированию проблемы</i>)</div>	<div>Испытывают затруднение (<i>возникновение проблемной ситуации</i>).</div> <div>– Нет, не смогли.</div> <div>– Здесь надо умножить на двузначное число. А мы таких примеров ещё не решали (<i>осознание противоречия</i>).</div> <div>– Умножение на двузначное число (<i>учебная проблема как тема урока</i>)</div>

никам сформулировать тему урока. При подводящем диалоге появление ошибочных ответов менее вероятно. Однако если это происходит, необходимо задать вопросы типа «Кто думает иначе? У кого другое мнение?».

Приведём пример подводящего к теме диалога.

**Сообщение темы с мотивирующим приёмом.** Метод постановки учебной проблемы предполагает использование следующих мотивирующих приёмов: «яркое пятно», «актуальность». Первый приём заключается в использовании сказок и загадок, фрагментов из художественной лите-

Фрагмент урока по теме

«Двузначные числа»

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<div>– Назовите все однозначные числа.</div> <div>– Сколько их?</div> <div>– Назовите двузначные числа. Сколько их?</div> <div>– Над какой темой будем работать?</div>	<div>– Ноль, один, два..., девять.</div> <div>– Десять.</div> <div>Вопрос вызывает у детей затруднение.</div> <div>– Двузначные числа.</div>

ратуры, случаев из повседневной жизни, шуток, демонстрации малопонятных явлений с помощью опыта и наглядности, игровых ситуаций. Второй приём состоит в раскрытии значимости предлагаемой темы для самих учащихся, лично для каждого.

Приведём примеры сообщения темы с мотивирующим приёмом.

В процессе постановки учебной проблемы ученик выполняет пробное действие и обнаруживает при этом трудности. Таким образом, результатом выполнения пробного действия является зафиксированное учащи-

*Фрагмент урока по теме  
«Число и цифра 6»*

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Вчера мне загадали интересную загадку, и я решила загадать её вам.</p> <p>Ёжик по лесу шёл, На обед грибы нашёл: Три – под берёзой, Да три – под осиной. Сколько их будет В плетёной корзине? (<i>приём «яркое пятно»</i>)</p> <p>– Верно. Число и цифра шесть – тема нашего урока.</p>	<p>– Шесть.</p>

*Фрагмент урока по теме  
«Площадь прямоугольника»*

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Сегодня мы начинаем новую тему, а какую – вы легко догадаетесь сами, потому что с этим термином мы сталкиваемся буквально на каждом шагу.</p> <p>– В классе разбилось оконное стекло. Необходимо принести новое стекло, которое подошло бы к нашей оконной раме. Каким приёмом можно воспользоваться?</p> <p>– Удобно ли это?</p> <p>– Верно. В школе на уроках, дома вам приходилось что-либо измерять? Приведите примеры (<i>приём «актуальность»</i>).</p> <p>– Как видите, умение измерять прочно вошло в нашу жизнь. Сегодня на уроке мы познакомимся с приёмом вычисления площади прямоугольника (квадрата).</p>	<p>– Наложением.</p> <p>– Нет, так как стекло необходимой площади мы будем подбирать долго, нужно его измерить.</p> <p>Учащиеся приводят примеры.</p>

мися затруднение. Фиксация затруднения имеет особое значение, так как по традиции, сложившейся в российской школе, затруднение, и тем более ошибка, воспринимается всеми как нечто негативное, заслуживающее порицания. Когда учитель предлагает задание нового типа, учащиеся боятся его выполнять, так как, скорее всего, решение и ответ будут неверными. Поэтому необходимым условием является мотивирование учащихся к самостоятельной учебной деятельности, а не нацеливание на получение и усвоение готового знания. В результате использования диалогических методов постановки проблемы при обучении младших школьников математике ученики научатся в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи, преобразовывать практическую задачу в познавательную, что будет способствовать достижению планируемых результатов начального общего образования.

### Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для уч. / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Фурсенко, А.А. О приоритетных направлениях развития образования в Российской Федерации / А.А. Фурсенко. – М., 2004 – С. 18.
3. <http://pavlovka-shkola.siteedit.ru>
4. [http://ruspolyanaimc.ucoz.ru/fail/VMO/imc.ucoz.ru/fail/VMO/nach/1\\_kons.doc](http://ruspolyanaimc.ucoz.ru/fail/VMO/imc.ucoz.ru/fail/VMO/nach/1_kons.doc)

*Ольга Ивановна Чиранова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск.*

**Модель организации  
природного краеведения с основами  
экологии в начальной школе  
(В условиях региональной программы  
«Омское Прииртышье»)**

*В.И. Курносенко*



Словарь современного русского литературного языка определяет краеведение как совокупность «географических, этнографических, экономических и т.д. знаний об отдельных местностях страны». Мы же рассматриваем краеведение в одном из аспектов – при ознакомлении и изучении окружающего мира. Именно природа родного края – зелёная лаборатория под голубым небом – во все времена у всех народов была источником обучения, воспитания и развития.

Моё увлечение краеведением началось с подбора заданий, содержащих краеведческий компонент. Но я понимала, что одних заданий недостаточно и необходимо разрабатывать оптимальную модель краеведческого образования.

В связи с этим профессиональная деятельность может осуществляться в рамках **однопредметной модели**. Реализация однопредметной модели возможна по двум вариантам:

1. Интеграция содержания краеведческого образования с базовым учебным предметом «Ознакомление с окружающим миром».

2. Изучение учебных предметов инвариантной части за счёт часов базового компонента.

Таким образом, краеведческие уроки могут быть двух типов:

**Первый тип** – технология изучения природного краеведения с основами экологии (создана на базе технологии поэтапного формирования умственных действий; теория П.Я. Гальперина, М.Б. Волович, с элементами технологии адаптивного обучения, автор А.С. Границкая, и технологии коллективного

способа обучения (КСО), разработанной А.Г. Ривиным, В.К. Дьяченко).

Технология изучения природного краеведения с основами экологии включает следующие этапы.

**На I этапе (подготовительном)** идёт формирование проблемных групп (начало 2-го класса). Разновидностью групповой работы является кооперированно-групповая работа – такая форма организации учебного труда учащихся, при которой разные группы учеников выполняют отдельные части общего задания. Сформированы группы: «Ботаники», «Зоологи», «Орнитологи», «Энтомологи», «Экологи».

**На II этапе** происходит освоение правил работы (применяется технология **коллективного способа обучения**) в несколько этапов.

1. Усвоение «правил игры», сообщение целевых установок: а) выбор «научного руководителя» внутри группы, заместителя, секретаря и др.; б) составление правил работы в группе.

2. Каждый участник группы прорабатывает свой материал: а) составление своего варианта эмблемы-символа группы; б) определение главных качеств, которыми должен обладать человек, изучающий природу родного края.

3. Обмен знаниями: а) защита своих эмблем; б) обоснование и предложение главного качества любителя природы.

4. Обмен информацией, обобщение, выделение ключевой информации: а) создание эмблем-символов каждой группы, б) запись пяти важнейших качеств любителя природы.

**На III этапе** происходит подготовка к уроку, включающая:

1) домашнюю подготовку учеников к уроку.

– Технология поэтапного формирования умственных действий. Ребятам заранее раздают карточку-инструкцию, знакомящую учащихся с характером предстоящей деятельности. Таким образом, домашнее задание – опора для новых знаний, подлежащих усвоению;

– Технология КСО – каждая группа прорабатывает свой домашний материал (ботаники – о растениях, орнитологи – о птицах и т.д.). Особенно эффективны такие уроки при изучении экосистем;

2) подборку учителем материалов к рубрикам стенда «Тайны родного края».

На стенде могут быть представлены рубрики всего учебного года: «Фото-загадка», «Острый взор», и сквозные: «По страницам Красной книги», «Загадки ядовитых растений».

**IV этап** – проведение урока.

Структура урока соответствует этапам технологии формирования умственных действий с элементами адаптивной технологии: актуализация знаний и соответствующей мотивации; последовательное знакомство учащихся с деятельностью; обсуждение групповой проблемы внутри группы; обсуждение проблемы в группах с учителем; речевое обобщение в виде отзыва, взаимопроверка; дальнейшее обобщение действия, внутренняя речь (игра И.В. Цветковой «Экологический светофор»); выполнение действия в умственном плане, само-контроль (выполняется на следующем уроке в форме тестовой проверки).

**V этап** – домашнее задание после проведения урока.

После урока учащимся предлагается выполнить домашнее задание. Тем самым ещё при подготовке к уроку обеспечивается два уровня: дифференциации и индивидуализации обучения. Первый уровень контролируется и организуется учителем. Второй уровень выходит за рамки деятельности учителя и связан исключительно с собственной эмоциональной и интеллектуальной жизнью ребёнка, неформально общающегося с учебной книгой и находящего в ней удовлетворение своих эпизодических

и постоянных познавательных интересов.

**VI этап** – итоговый урок-отчёт в конце учебного года.

**Второй тип уроков** – уроки-мини-конференции.

Для воспитания сознательного отношения к учению, развития познавательной активности, привития навыков культуры умственного труда эффективна такая форма поручения, как «добытки знаний». Вначале поручения даются учителем, а затем учащиеся сами вызываются выполнять эту роль. Суть такого вида деятельности состоит в поиске несколькими учениками материала, которого нет в учебнике. На уроке «добытки знаний» рассказывают, о чём они узнали, всему классу. Предварительную подготовку к уроку осуществляют и все остальные ученики. В случае затруднения выступающего в ответах на вопросы группа поддержки помогает своему участнику конференции.

Постепенно уроки-конференции переросли в «День НАУКИ», когда ребята представляют исследовательские, творческие и реферативные работы по интересующей теме: «Прогулка по Большереченскому зоопарку», «Тайна пяти озёр», «Создание визитки города Омска».

И, наконец, может применяться смешанная модель.

Опыт показывает, что однопредметная модель оказывается недостаточной. Основные причины этого в том, что краеведение – сложный образовательный комплекс, где один учебный предмет, формирующий в естественно-научные знания, справиться со становлением и развитием многогранных отношений к родному краю не может. Поэтому так естественен переход к смешанной модели. При её использовании все учебные предметы реализуют свои цели, сохраняя и усугубляя специфику предмета. Например, предметы гуманитарно-эстетического цикла способствуют развитию ценностных ориентаций, оценочных суждений.

Результатом работы стало создание классного сборника «Экологический калейдоскоп» с интересными рубриками «Экологическая почта», «Цве-



точная поляна», «Экологические сказки». Мы участвуем в литературных секциях конкурсов «Ребята и зверята», регионального фестиваля «Белая берёза», Всероссийского экологического форума «Зелёная планета». Работы детей опубликованы в омских газетах «Класс», «Мальчишки и девочки», «Новое обозрение», сборнике экологического центра «Солнечные странички».

В процессе работы, разумеется, могут возникнуть противоречия между объёмом теоретического и практического материала и временными рамками учебного процесса, требующими поиска альтернативных решений.

Одним из альтернативных способов организации педагогического процесса, на наш взгляд, является проектная деятельность. Наиболее удачными проектами стали: «Добро пожаловать, Осень», «Зелёный друг» (коллективные), «Омск – чистый город» (групповой), «Зелёная аптека Прииртышья» (индивидуальный).

Внеурочная проектно-исследовательская деятельность учащихся реализуется также на занятиях спецкурса «Школа научных изысканий». Ребята занимались исследованием тем: «Окраска и строение бабочек – приспособление к окружающей среде», «Лекарственные растения Омской области», «Топонимика Омской области» (опыт классификации), «Энциклопедия слова "Сибирь"». Работы были представлены как на муниципальном уровне: конференция «Держава» («Я – исследователь», «Почемучка», «Омск и омичи: прошлое, настоящее, будущее»), так и региональном: НПК «Сохранение природного и культурного наследия», «Шаги в науку») и всероссийском уровне: фестиваль «Портфолио», конкурс «Первые шаги», конкурс им. В.И. Вернадского.

Ученики начальной школы продолжают это увлечение, выступая на НОУ в средних классах, показывая таким образом принцип преемственности учебного процесса.

Внеурочная работа по краеведению многогранна и разнообразна: экскурсии по городу и области, участие в муниципальных конкурсах и фестивалях краеведческой направлен-

ности. Особого внимания заслуживает кружковая работа по краеведению – это организация в классе «Клуба любителей природы», девизом работы которого стали слова «Если хочешь, чтобы тебя заметили, сделай что-нибудь хорошее». Ребята посещают «Школу мамонтёнка» в краеведческом музее, организуют фотокорреспонденции, занимаются в «Экологическом театре».

Итак, каждая составляющая модели организации природного краеведения делает акцент на одном из компонентов экологического образования.

**1. Образовательный** – экологические знания, умения (уроки, спецкурс). **2. Ценностный** – ценностные ориентации (предметы гуманитарного цикла). **3. Деятельностный** – экологически оправданное поведение, формирование природоохранных навыков (внеклассная деятельность, «Клуб любителей природы»). **4. Опыт творческой деятельности** – развитие творческих способностей каждого ученика (экопроекты, конкурсы, сочинения).

Ведущими компонентами краеведческой деятельности в начальной школе являются **образовательный и ценностный**.

Для учителя особенно важно найти точки пересечения эмоционального, интеллектуального и нравственного развития учащихся, обеспечить познание действительности в единстве чувственного и рационального.

### Литература

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пос. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.
2. Симонова-Салеева, Л.П. Экологическое образование в начальной школе / Л.П. Симонова-Салеева. – М. : Академия, 2000.
3. Цветкова, И.В. Экологическое воспитание младших школьников : Теория и практика внеурочной работы / И.В. Цветкова. – М. : Педагогическое общество России, 2000.
4. Цветкова, И.В. Экология для начальной школы. Игры и проекты / И.В. Цветкова. – Ярославль : Академия развития, 1997.

*Виктория Ивановна Курносенко – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 88», г. Омск.*

## Урок-экскурсия «Весна в лесу»\*

Е.И. Руднянская,  
Л.Б. Черезова

**Задачи экскурсии:** 1. Учить находить признаки отличия в природе (на примере сравнения весны и зимы).

2. Продолжить формирование представления о лесе как растительном сообществе.

3. Продолжить формирование понятий: «времена года», «зимнезеленое растение», «подснежник», «лес», «общественные насекомые», «зимующие птицы», «переселённые птицы».

4. Формировать навыки наблюдений за поведением насекомых и птиц.

5. Формировать навыки экологически грамотного поведения в природе.

**Оборудование:** лупа, копалка, фотоаппарат.

Предполагается, что в данное сообщество была проведена экскурсия зимой, следовательно, изучение весенних объектов ведётся в сравнении с наблюдениями в зимний период, не исключая и содержания осенних наблюдений.

**Ход экскурсии.**

**Учитель (Уч.):** Прежде чем войти в удивительный мир природы и начать экскурсию, давайте вспомним правила поведения в лесу.

**Дети (Д.):** Не ломать ветки деревьев и кустарников; не шуметь, не бегать, не мешать птицам строить гнезда; не рвать цветущие растения; не убивать насекомых.

**Уч.:** Какое настроение вы испытываете, находясь в весеннем лесу?

**Д.:** Нам хочется радоваться, восхищаться красотой растений, любоваться распусившимися цветами, наблюдать за неизвестными насекомыми, птицами.

**Уч.:** Послушайте стихотворение Е. Баратынского, оно созвучно вашему настроению:

Весна, весна! Как воздух чист!  
Как ясен небосклон!  
Своей лазурию живой  
Слепит мне очи он.  
Ещё деревья обнажены,  
Но в роще ветхий лист,  
Как прежде, под моей ногой  
И шумен, и душист.

Какие признаки весны заметил поэт?

**Д.:** Тёплый воздух, небо голубое, ярко светит солнце, деревья еще голые, а ступаем мы по прошлогодним листьям, они шуршат.

**Уч.:** Только, пожалуйста, делайте это тихо, а то вы, кажется, забыли правила поведения в лесу. Перечислите признаки леса как экосистемы.

**Д.:** Много деревьев и кустарников, они располагаются по ярусам; есть деревья, которых больше, под ними растут травы и грибы.

**Уч.:** Оглянитесь вокруг, определите, каких деревьев больше всего в этом лесу, по каким признакам вы это определили.

**Д.:** Вот дуб, у него толстый ствол, раскидистые ветви, а рядом осины. У них ствол прямой и ровный, серого цвета.

**Уч.:** Смотрите на крупные листья, появившиеся под дубами. Я выкопаю одно растение, чтобы показать корневище. Это подземная часть растения, от которого ежегодно вырастают новые листья. А вот образование цветков происходит только через 2–3 года.

**Д.:** Нас заинтересовало это растение. Как оно называется?

**Уч.:** Это ландыш майский. Майский означает, что он цветёт в мае. Кто видел плоды ландыша? Какого они цвета?

**Д.:** Цветки ландыша превращаются в красные ягоды.

**Уч.:** О чём говорит красный цвет?

**Д.:** Он предупреждает, что ягоды ядовиты, их нельзя трогать.

**Уч.:** Но из листьев, цветков и семян ландыша изготавливают лекарства, которые улучшают работу сердца и помогают людям.

\* Продолжение публикации серии статей. См. № 9 и № 11 за 2009 г., № 3 за 2010 г., № 7 и № 11 за 2011 г.

... Из-под куста мне ландыш  
серебристый  
Приветливо кивает головой...

Так выразил своё отношение к ландышу русский поэт М. Лермонтов.

А теперь посмотрите на дерево, посмотрите, как много ветвей отрастает от его ствола. Внимательно вслушайтесь в мой вопрос. Что вам напоминают ветви деревьев?

Д.: Они напоминают руки, которые тянутся ввысь, к солнцу.

Уч.: Послушайте, как интересно сказала поэтесса Э. Мошковская:

У дедушки Дерева  
Добрые руки –  
Большие, зелёные,  
Добрые руки...

Чего не хватает нашему дереву на ветках-руках?

Д.: Нет зелени, почки не распустились и листочки ещё не появились.

Уч.: Зимой мы рассматривали это растение. Как оно называется?

Д.: Дуб черешчатый. Мы раскопали опавшие листья и увидели растения с зелёными листочками. Почему они живые?

Уч.: Эти листья образовались осенью и перезимовали в тепле под опавшей листвой. Растения, у которых зимуют листья, называются «зимнезелёными». Давайте произнесём вместе это слово – зимнезелёные. Из каких двух слов оно состоит?

Д.: Зима и зелень.

Уч.: Поищите другие зимнезелёные растения.

Д.: Мы нашли растения с красивыми листочками, они по краям кружевные.

Уч.: Это будра плющевидная. У нее чудесный запах. Потрите листочки, почувствуйте её аромат.

Д.: Мы видим серёжки на ольхе.

Уч.: Зимой они были длиннее или короче?

Д.: Они были меньше и висели всю зиму, а сейчас вон как подросли.

Уч.: А что это над ними появилось от дуновения ветерка?

Д.: Облако жёлтых пылинок.

Уч.: Да, пыльца очень лёгкая, она долго может держаться в воздухе и переноситься на большие расстояния.

Д.: А где же листочки?

Уч.: Они появятся позже, после того, как растение отпылит. Так легче ветру поднимать и переносить лёгкие, мелкие пылинки.

Д.: Мы видим красивое растение: у него голубые цветочки, как весеннее небо. Сразу стало радостно.

Уч.: Растения пролески спали под сухими листочками деревьев, а теперь вы видите появление свежих, чистых, ярких цветков. Растения, которые первыми выходят из-под снега и зацветают рано весной, называются ...?

Д.: Подснежники.

Уч.: Произнесем вместе, от какого слова образовано?

Д.: От слова снег, значит, растение живёт под снегом.

Уч.: Посмотрите, ребята, на полянке коврик из растений с белыми цветками. Подойдем осторожно, чтобы не растоптать эту красоту. Что удивительного вы открыли для себя?

Д.: Листья светлые, глубоко разрезные, лепестки у цветков нежные, тонкие, а вот и стебелёк закачался, чуть ветерок дунул.

Уч.: Подумайте, может быть, и название скажите по признаку, который назвали.

Д.: Это ветреница, раз она качается от ветра.

Уч.: Правильно подметили. А ещё это растение называют белая перелеска. Почему такое название?

Д.: Перелески от слова лес, означают растение, растущее в лесу.

Уч.: Давайте подойдем к травянистому растению, из стеблей которого древние русичи получали волокно, а потом изготавливали ткани и шили одежду. Это крапива. О ней говорят: «Злая как волчица, жжётся как горчица!». Сейчас она только начинает набирать силу, поэтому ещё не жгучая. Можно даже потрогать. Русский народ сложил много поговорок о крапиве. Дома об этом растении вы читаете в энциклопедии, возможно, вам встретятся поговорки, запомните их. Как будем отличать это растение?

Д.: По листьям. Они сидят по паре, а их форма напоминает яйцо.

Уч.: Ещё раз рассмотрим растение. Правильны ли следующие примеры признаков крапивы? (Хоть и не

огонь, но жжётся. Сама холодна, а людей жжёт).

**Ученик:** А моя мама варит щи из крапивы. Они очень вкусные и полезные.

Уч.: Очень хорошо. Весной витаминов в нашем организме мало, и поэтому полезно использовать крапивные листья в салатах или добавлять в борщ. Не случайно говорят: *жгучая крапива родится, да в щи пригодится*.

Смотрите, стоит какое-то сооружение. Что это?

Отвечу строчками из стихотворения Н. Найдёновой:

Дом без дверей и окон  
Народом дружным заселён,  
Народ весёлый, трудовой  
Охотно дом построил свой...  
Все что-то тащат, все спуют,  
Стараются, не устают...

Чьё же это сооружение? Какой народ его строит? Давайте понаблюдаем!

Можно разделить класс на несколько групп, если имеется несколько холмиков, и дать задание понаблюдать за муравьями: определить дорожки, по которым муравьи несут былинки, найти входы в муравейник, направив луч света через лупу на отверстие входа, можно увидеть реакцию в муравейнике. После наблюдений провести обсуждение. Если есть возможность, сфотографировать разные виды работ муравьев.

Уч.: Муравьи живут дружной семьёй, сообществом, где каждый член выполняет определённую работу, таких насекомых называют общественными. Каких ещё вы видите насекомых, которые живут семьями?

*Ученик:* Можно прочитать стихотворение, только я не помню его автора?

Чёрный бархатный шмель,  
                    золотое оплечье,  
Заунывно гудящий певучей  
                    струной,  
Ты зачем залетаешь в жилё  
                    человеचे  
И как будто тоскуешь со мной?

Уч.: Как хорошо ты вспомнил стихотворение И.А. Бунина «Последний шмель». Действительно, шмели живут семьёй, как пчёлы, осы.

Лес без песен не бывает –  
Всюду птицы распевают...

Чтобы услышать пение птиц, как нужно себя вести в природе?

Д.: Не шуметь, идти тихо, не наступать на ветки, замирать, когда видишь птиц на ветках, не размахивать руками.

Уч.: Тихо! Прислушайтесь. Что это за звук раздаётся, кто так стучит?

Ученик: Я думаю, что это дятел.  
Его характерный стук: тук-тук.

Уч.: Давайте подойдём поближе к дереву, понаблюдаем за его работой. Какие признаки вы заметили в «одевании» дятла?

Д.: Это птица, у неё перья на всём теле, на головке – красная полоска перьев и такая же полоска под хвостом.

Уч.: Эту птицу называют по-научному «большой пёстрый дятел», а красный затылок – признак самца, у самочки затылок чёрный. Послушайте еще об одной его особенности в стихотворении Н. Найденовой.

У меня язык особый,  
У меня на нём крючки –  
Все личинки, все жучки  
Попадут мне на обед,  
Никому пощады нет!

## Как же он достаёт себе пищу?

Д.: У него интересный язык: длинный, легко пролезает в отверстие, а крючочками зацепляет мелких животных.

Уч.: Посмотрите внимательно на стволы берёзок. Что вы заметили?

Д.: Мы видим раны, из которых течёт сок.

Уч.: Кто же это сделал? Давайте, понаблюдаем. Вот и виновник.

Д.: Это дятел. Мы узнали его по красным перьям на голове, и сидит он, прижав хвост к стволу.

*Ученик:* А на моей берёзке у дятла чёрная шапочка, значит, это мама-дятел.

Уч.: Послушайте его. Что это за звуки?

Д.: Он громко стучит по стволу, словно ударяет в барабан. Зачем это дятел делает?

Уч.: Весной дятел не поёт, «барабанная трель» заменяет ему весеннее пение. Присмотритесь, как быстро ударяет дятел клювом по стволу. Отсюда и разносится раскатистая дробь.

Д.: Какая интересная птица – дятел.



Уч.: Давайте поищем на других березках следы дятла – в народе их называли «дятловые кольца». Видимо, знает толк дятел в берёзовом соке.

Д.: Да, мы видим кольца. Какой проказник – дятел!

Уч.: Давайте теперь подойдём к опушке леса около небольшого водоёма. Пожалуйста, будьте осторожны. Найдите растение, похожее на золотистый букет. На веточках мелкие цветочки собраны вместе. Кого вам напоминает?

Д.: Жёлтого цыпленка, кудрявого барашка.

Уч.: Дотроньтесь до них и посмотрите на свои пальцы.

Д.: Они жёлтые. Как много пылинки!

Уч.: Во всех «барашках» есть пыльца? Понюхайте цветочки! У кого аллергия, этого не делайте.

Д.: Какой приятный запах мы чувствуем! Больше пахнут те цветочки, которые без пылинки.

Уч.: Это растение по-научному называется «ива белая», но чаще её называют вербой. А поэт А. Фет увидел иву такой:

Уж верба вся пушистая  
Раскинулась кругом;  
Опять весна душистая  
Повеяла крылом.

На одних цветках ивы образуются пылинки, а на других – выделяется сладкий нектар. А кто это карабкается из воды на берег?

Ученик: Я вижу, что они вылезают из шкурок. А у меня на ладони животные с крылышками. Кто же они?

Уч.: Обратите внимание, ребята, сколько ног, есть ли усики, какие крылья. Значит – это...

Д.: Насекомые, но они не похожи ни на бабочек, ни на мух или жуков.

Уч.: Это насекомое называется «веснянка». Длиннокрылые, легкие – они не могут ещё летать: слабы! И им нужно солнце. Давайте понаблюдаем за этими насекомыми. Куда они так стремятся?

Д.: Ой, как их много, и они двигаются на светлую полянку!

Уч.: Что ж, не будем им мешать и понаблюдаем за другими животными.

Ученик: Я вижу бабочку, а вот и муравей ползет, и муха жужжит.

Уч.: Как назовём всех увиденных животных вместе?

Д.: Это насекомые. Смотрите, как они своими лапками собирают пыльцу. А бабочка опустила свой носик в цветочек.

Уч.: У бабочек есть длинный хоботок, они запускают его в каждый цветочек соцветия и выпивают сладкий нектар. Обратите внимание на окраску. Какого цвета крылышки?

Д.: Мы видим кирпично-красный цвет, а первые крылышки имеют чёрные пятнышки.

Уч.: Эту бабочку называют «крапивница».

Д.: Почему она так рано летает, а других бабочек не видно?

Уч.: Вы изучали на уроках, как развиваются бабочки из яичек через личинку и куколку. Вот у крапивницы осенью из куколки появляется бабочка, которая зимует под корой деревьев, поэтому при первых тёплых лучах солнца она взлетает.

Представителей какой группы животных мы ещё не встретили?

Д.: Мы не видели зверей, они куда-то спрятались.

Уч.: Звери хорошо слышат и чувствуют чужаков леса. Вот они и не показываются.

Д.: А вон пробежал ёжик. Какой он маленький!

Уч.: Это животное – ночной хищник. Вы уже знаете, что он зимой спит. Уже несколько дней стоит тёплая погода, поэтому ежи проснулись. Вот и бегают зверьки, ведь насекомых стало достаточно им на пропитание. Удивительно, что ёж может обнаружить присутствие съедобного жука на расстоянии 1 м, а приближение врага – на 9 м.

Прислушайтесь. Кто может повторить услышанные звуки? (Цицици... фю, цици...фю, цици...фю)

Уч.: Молодцы! Очень хорошо вы передали звучание синицы большой. Птицу увидеть трудно, но очень характерен её голос. Попробуем за ней понаблюдать.

Д.: Синицы теперь зимой живут в городе, и мы их подкармливаем. Особенно они любят кусочки сала.

Уч.: Почему её так называли, как вы думаете?

Д.: Птицу так называли, видимо, потому, что в окраске перьев имеется сине-голубая окраска.

Уч.: Обратите внимание, как она свисает головой вниз, прицепившись к веточке, обследует её, ищет мелких насекомых.

Ученик: Чу...я слышу слабую барабанную дробь в опавшей листве. Кто это?

Уч.: Присмотритесь к сухим веточкам и листьям. На них сидят маленькие паучки, но издают звуки они не лапками, а брюшком, извещая лесных жителей о приходе весны.

Д.: Как интересно вы рассказали, нужно понаблюдать за паучками дома.

Уч.: Вот и подошло к концу наше «путешествие». Я прочитаю стихотворение Л. Новиковой о мальчике такого же возраста, как и вы. Он пришёл в лес и был поражён его величием.

...А он стоял и ждал, что я скажу.  
И так смотрел, как смотрят

только дети,

Стоял и ждал. И вдруг увидел –  
жук!

Присел – и позабыл про всё  
на свете.

Ладонь подставил, и в неё с листа  
Сползла букашка,

тёмно-золотая,

И всё. А что такое красота?

Да я и вправду этого не знаю.

Что же сегодня для каждого из вас было красотой и чудом? Подумайте дома над этим вопросом и напишите небольшой рассказ или нарисуйте ваше понимание чуда.

В содержание экскурсии включены описания представителей природного мира, наиболее характерные для данного сообщества и времени года. Важно, чтобы приводимые сведения носили научный характер и были доступны для понимания младшим школьникам. Содержание экскурсии довольно объёмно, поэтому можно его разделить, побывав в лесном массиве несколько раз. Для закрепления названий животных леса нужно прочитать стихотворение Э. Мошковской «Лесной оркестр».

Играл весной оркестр лесной!

Жук-усач был скрипач.

Шмель-мохнач был жужжач.

Дрозд-белобровка –

на флейте ловко...

Журавли были –

в трубы трубили.

Дятел был – в барабан бил.

Тетерев шипел, соловей пел.

Филин слушать пришёл:

– У-У-УХ, хорошо!

Итак, все ли правила посещения леса мы выполнили?

Д.: Да, мы не нанесли вреда природе и многое узнали о жителях леса.

На уроках естествознания, проводимых после экскурсии в лес, желательно познакомиться со стихотворением «Лесной пожар» В. Шефнера.

Забывчивый охотник на привале,  
Не разметал, не растоптал

костра.

Он в лес ушёл, а ветки догорали

И нехотя чадили до утра.

А утром ветер разогнал туманы,

И ожил потухающий костёр

И, сыпля искры посреди поляны,

Багровые лохмотья распростёр.

Он всю траву с цветами

вместе выжег,

Кусты спалил, в зелёный лес

вошёл.

Как вспугнутая стая белок

рыжих,

Он заметался со ствола на ствол.

И лес гудел от огненной метели,

С морозным треском падали

стволы,

И, как снежинки,

искры с них летели

Над серыми сугробами золы.

*Елена Ивановна Руднянская – канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Волгоградского государственного педагогического университета;*

*Лидия Борисовна Черезова – канд. биол. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.*

## Развитие звуковой культуры речи третьеклассников при изучении глагола

Л.С. Бушueva

Работа по развитию устной и письменной речи младших школьников многогранна. Одно из её направлений – развитие звуковой культуры речи, т.е. совершенствование произносительной стороны речи, формирование хорошей дикции, развитие выразительности речи, повышение культуры живого слова.

Внимание к звуковой культуре речи младших школьников определяется множеством факторов. В настоящее время расширилась сфера воздействия на человека живого, звучащего слова. Грамотная устная речь способствует быстрому, лёгкому общению между людьми, придавая речи коммуникативное совершенство. Всё это заставляет предъявлять высокие требования к звуковой культуре речи младших школьников.

Культура речи – это степень владения языковыми нормами, а также умение пользоваться всеми выразительными средствами языка в разных условиях общения в соответствии с поставленными целями и содержанием высказывания. Культура речи – прикладной раздел языкознания, в котором рассматриваются два вопроса: как говорить правильно и как говорить хорошо.

Существуют следующие требования к хорошей речи: содержательность; логичность, последовательность, чёткость построения речи; точность, выразительность, ясность, чистота речи и богатство языковых средств.

Для начальной школы особенно большое значение имеет правильность речи. Правильность речи пред-

полагает соблюдение говорящим норм литературного языка. В методике развития речи различают: 1) норму произносительную или орфоэпическую – для устной речи; 2) норму орфографическую, пунктуационную и каллиграфическую – для письменной речи; 3) норму лексическую и стилистическую – для устной и письменной речи. Произносительные нормы делятся на орфоэпические, акцентологические и интонационные. Орфоэпические нормы определяют произношение звуков и их сочетаний, акцентологические – постановку ударения, а интонационные – произношение предложений.

Основные задачи изучения глагола в третьем классе состоят в формировании понятия «глагол как часть речи», в ознакомлении с изменением глаголов по числам и временам, в овладении учащимися умением образовывать формы времени глагола. При изучении глагола мы предлагаем использовать следующие упражнения, направленные на правильное произношение звуков, постановку ударения и выбор нужной интонации.

1. Прочитай. Что обозначают выделенные слова? На какие вопросы они отвечают? Уточни значения слова *сторожил*\*.

- 1) Пёс дворовый в будке жил,  
Дом хозяйский сторожил.
- 2) Старик всю жизнь в деревне жил.  
Он деревенский сторожил.

В каких словах имеются расхождения между произношением и написанием слов?

2. Договорить словечко. Определи, с какой интонацией необходимо читать данные стихотворения.

- 1) Хотя я сахарной зовусь,  
Но от дождя я не размокла,  
Крупна, кругла, сладка на вкус.  
Узнали вы? Я ... (*свёкла*).  
(Н. Френкель)
- 2) Кран открой – пойдёт вода.  
Как она пришла сюда?  
В дом, сад, огород  
Провели ... (*водопровод*).  
(М. Лапшин)

\* Задание из учебника «Русский язык» для 3-го класса, авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Проница.

3. «Сочинялки» по предложенным рифмам: [*одевали – надевали, порог – творог, договор – забор, ель – щавель.*]

4. Выбери из данных слов, близких по смыслу, наиболее подходящие.

А) Небо (*закрыто, заволокло*) тучами.

Б) Настя (*дрожала, трепетала*) от холода.

В) Ребята (*хвалили, одобряли*) его поступок.

5. Прочитай слова. Раздели их на две группы.

*Плесневеть, ободрить, углубить, черпать, баловать, облегчить.*

6. Прочитай с различной интонацией.

Радостно:

Увезли забор и доски,  
Дом стоит на перекрёстке,  
Дом на солнце заблестал,  
Украшает весь квартал.

(А. Барто)

С восхищением:

Белой сирени  
Большую корзину  
Бережно вынесли  
Из магазина.

(С. Михалков)

7. Подбери и напиши подходящие по смыслу глаголы:

*Созрело солнышко сосульку.*  
\_\_\_\_\_ *она горькими слезами.*  
\_\_\_\_\_ *капельки на солнце.*  
\_\_\_\_\_ *разными огоньками.*  
\_\_\_\_\_ *они ручейками. Воробы*  
\_\_\_\_\_ *в звонком ручейке.*  
\_\_\_\_\_ *по-весеннему радостно.*

8. Инсценировать, разыграть пантомиму.

Телефон опять звонит!  
От него в ушах звенит!

(А. Барто)

9. Игра «Монолог». Произнеси монолог, например, с целью убедить товарища, что прочитанная тобой книга интересна и ему следует её прочитать.

10. Игра «Реклама, реклама, реклама». Прорекламировать какой-либо сказочный предмет – ступу Бабы Яги, веретено, семимильные сапоги и т.п., вложив в рекламу столько уверенности в его

необходимости, насколько это возможно.

11. Распредели слова по группам:

а) слова, в которых произношение совпадает с написанием;

б) слова, в которых произношение не совпадает с написанием.

*Асфальт, астматик, прачечная, бадминтон, ячница, грести, конечно, дикобраз, дурилаг, инцидент, квартплата, противень, коридор, крыжовник, почерк, праздничный, макулатура, лаборатория, пельмени, почтамп, пуловер, пиджак, сандалии, туристский, троллейбус, уплачено.*

12. Расшифруй и правильно произнеси аббревиатуры.

ДТП, НТВ, РФ, ЗАГС, ОРТ, ФСБ, ДПС, ГИБДД, УВО.

13. Исправь орфографические ошибки, связанные с неправильным произношением слов. Объясни значение выделенных слов.

*Скурпулёзный, юрист-консульт, комфорка, мукулатура, тубаретка.*

14. Договори словечко. (Нужно показать ритмо-интонационный рисунок стихотворения.)

Хорошая книга –  
   мой спутник и друг,  
С ней интересным бывает...  
   (досуз).

15. Прочитай слова и обведи кружочком верные значения слов:

А) *блуждать*: а) ходить без всякого дела; б) плутать, бродить в поисках дороги.

Б) *сиять*: а) сильно блестеть, но не ровно; б) излучать или отражать яркий свет; в) светиться не очень сильно, как бы вспыхивая искрами.

В) *бояться*: а) думать о возможной угрозе; б) испытывать страх.

16. Раздели приведённые слова на три группы в зависимости от варианта произношения сочетания *чн*:

а) слова, в которых произносится [чн];

б) слова, в которых произносится [шн];

в) слова, допускающие оба варианта произношения.



*Античный, библиотечный, булочная, бутылочный, восточный, горчичник, подсолнечник, единичный, убыточный, перечница, лавочник, копеечный, лихорадочный, мелочность, научный, ночной, отличник, однозвучный, печной, почечный, порядочный, пустячный, ручной, сердечный, скучный, съёмочный, скворечник, солнечный, сливочный, точность, тренировочный, убыточность, уличный, шапочный, ячневая, яичница.*

17. Подбери близкие по значению слова, объясни различия.

*Бежит, глядит, мчится, смотрит, несётся, глаз не сводит.*

18. Прочитай и поставь логическое ударение: «Казнить, нельзя помиловать» или «Казнить нельзя, помиловать».

19. Произнеси следующие слова. Какие ошибки в произношении этих слов встречаются в речи малообразованных людей?

*Бидон, картон, гайморит, обман, комфорт, коридор, трамвай, компостировать, комплимент, инцидент, компрометировать, констатировать, бадминтон, почтампт, крышечка, рубль, спектакль, сосиска, журавль, эскалатор, военачальник, пиджак, смородина, почерк, прочий, яства.*

20. Прочитай группы слов и определи, какое из них произносится не так, как остальные:

- а) *темп, сессия, тент, лазер;*
- б) *одеколон, модель, шинель, академия;*
- в) *диспансер, альтернатива, компьютер, акварель, тендер.*

21. Игра «Журналисты».

Представь себя в роли журналиста и сделай репортаж, например из космоса, с планеты Марс и т.п.

22. Инсценируй, разыграй пантомиму.

«Одеть», «надеть»...

Два этих слова

Мы путаем так бестолково!

«Одеть», «надеть»...

Давай глядеть!

Кого одеть и

Что надеть.

(Н. Матвеева)

Таким образом, формирование звуковой культуры речи включает в себя: 1) развитие правильного звукопроизношения, чему способствуют чистоговорки, артикуляционная зарядка, подражание; 2) отчётливое произношение слов и фраз с помощью игр-инсценировок; 3) корректировка темпа речи, где используются скороговорки и паузы; 4) развитие речевого дыхания; 5) увеличение силы и высоты голоса с использованием песенок; 6) развитие фонематического слуха посредством дидактических игр «Узнай и назови звук», «Подбери слово со звуком»...; 7) достижение выразительности речи через подражание при заучивании стихотворений с голоса учителя.

### Литература

1. *Аванесов, Р.И.* Русское литературное произношение / Р.И. Аванесов. – М. : Просвещение, 1984. – 188 с.

2. *Бондаренко, А.А.* Формирование навыков литературного произношения у младших школьников / А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук. – М. : Просвещение, 1990. – 278 с.

3. *Лобанов, И.Б.* Русский язык и культура речи / И.Б. Лобанов. – М. : Академический проект, 2007. – 207 с.

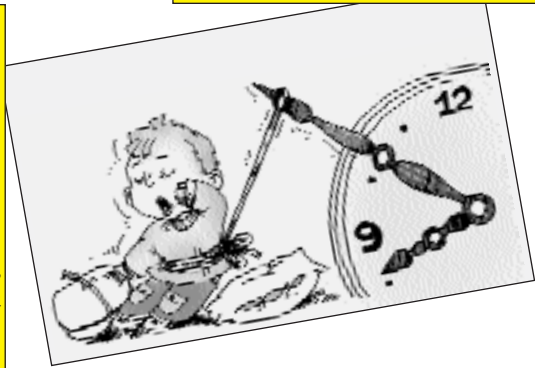
4. *Петрякова, А.Г.* Культура речи – практикум / А.Г. Петрякова. – М. : Академия «Флинта», 1997. – 334 с.

5. *Русский язык и культура речи : учеб. / А.И. Дунева, В.А. Ефремова, Е.В. Сергеева, В.Д. Черняк ; под ред. В.Д. Черняк. – СПб. : САГА ; М. : ФОРУМ, 2007 – 368 с.*

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

## Формирование мотивационной готовности к школе у старших дошкольников

М.Ю. Стожарова,  
А.Ф. Катиркина



Школьное обучение – один из важнейших этапов в жизни ребёнка. В отечественной педагогике и психологии в последнее время наблюдается повышенный интерес к проблеме перехода ребёнка-дошкольника из детского сада в школу (поступления в школу при условии воспитания в семье) и связанному с этим понятию готовности ребёнка к школьному обучению. Значение степени подготовленности («школьной зрелости») сегодня трудно переоценить: всё большую актуальность приобретают идеи системы непрерывного образования и воспитания. Эффективность подготовки детей определяет успешность дальнейшего развития личности, уровня обучения и профессионального становления.

Результаты психолого-педагогических исследований (Л.И. Божович, Э.А. Лиштованная, А.А. Люблинская, М.Ю. Стожарова) показывают не только совершенствование процесса подготовки ребёнка к школе, но и отмечают трудности (Н.К. Абраменко, Л.И. Божович, К.А. Климова и др.), переживаемые детьми на этапе школьного обучения. Детям сложно следовать новым правилам школьной жизни, ориентироваться в многообразии социальных отношений и связей, справляться с новой ролью ученика.

Готовность к школе – сложное интегральное понятие, определяемое «как готовность к усвоению определённой части культуры, входящей в содержание образования в виде учебной деятельности, что предполагает достаточный уровень развития ребёнка» [5, с. 89]. Данное понятие

составляют три взаимосвязанные части – физическая, психологическая и педагогическая (или специальная) готовность [5, с. 90].

Важная составляющая готовности к школе – мотивационная готовность, входящая в психологическую (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Н.И. Гуткина, М.Ю. Стожарова, В.Е. Судакова и др.) и предполагающая высокий уровень развития следующих мотивов: учебно-познавательный (восходит к познавательной потребности, связан с интересом к новым знаниям и умениям); широкий социальный (основан на понимании необходимости и значимости учения, на стремлении ребёнка к роли ученика); позиционный (основан на внешней атрибутике обучения: форме, школьных принадлежностях и пр.); оценочный (основан на стремлении ребёнка к получению высших оценок, одобрения его учебной деятельности); внешний (подчинение требованиям родителей); игровой (неадекватно перенесённый в учебную деятельность).

На наш взгляд, на практике недостаточно внимания уделяется развитию мотивации учения, чаще педагоги и родители стремятся к формированию системы знаний, умений и навыков, не придавая должного значения мотивам и потребностям ребёнка, недооценивая их при овладении учебной деятельностью.

Поэтому целью нашей экспериментальной работы стало исследование особенностей формирования мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста и разработка эффектив-

ной методики формирования мотивационной готовности на материале математики.

Проведённый констатирующий эксперимент позволил проанализировать уровень развития мотивационной готовности к школе старших дошкольников (60 детей) муниципального дошкольного образовательного учреждения № 4 «Алёнушка» города Димитровграда. Были использованы следующие методики: «Ранжирование мотивов учения», «Изучение мотивов учения», «Ориентационный тест школьной зрелости» Керна-Йирасака.

Цель методики «Ранжирование мотивов учения» – выявление ведущих мотивов учебной деятельности детей. Педагог проранжировал стандартные характеристики в отношении каждого ребенка группы по степени выраженности того или иного мотива (предлагалось 6 карточек, на одной стороне которых написаны характеристики поведения и действий ребёнка 6–7 лет, на другой – тип мотива, соответствующий данной характеристике).

Цель методики «Изучение мотивов учения» – выявление ведущих мотивов учебной деятельности. Детям в индивидуальном порядке предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. После прочтения каждого абзаца ребёнку показывали схематический, соответствующий содержанию рисунок – внешнюю опору для запоминания.

Среди тестов, определяющих функциональную готовность к школе, широкую известность имеет «Ориентационный тест школьной зрелости» Керна-Йирасака, состоящий из трёх заданий: 1) рисование мужской фигуры по памяти; 2) срисовывание письменных букв; 3) срисовывание группы точек. Все три задания данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движения руки. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребёнка.

В ходе первичной диагностики общей готовности к школьному обучению мы выявили: уровень мотивационной готовности детей к школе в основном находится на среднем и низком уровнях (38 баллов по оценке педагога и 36 баллов по выбору ребёнка); 36 из 60 показали средний уровень развития общей готовности к школьному обучению, при этом уровень мотивационной готовности к школьному обучению у них в пределах от низких до средних значений; 10 детей показали низкий уровень мотивационной готовности; только 14 ребят из исследуемых групп показали нижний предел высокого уровня мотивационной готовности, т.е. предъявили учебный мотив как ведущий. По итогам констатирующего эксперимента дети были разделены на 2 группы (по 30 чел. в каждой): контрольную и экспериментальную, примерно с одинаковым уровнем мотивационной готовности к школе.

На втором этапе исследования (формирующем) нами определена и реализована система работ по формированию мотивационной готовности у детей экспериментальной группы через использование в учебно-педагогическом процессе развивающих игр и упражнений на математическом материале. В итоге реализованы **направления**: 1) **познавательно-развивающее** (занятия с детьми, развивающие игры и другие мероприятия по формированию мотивационной готовности к школе); 2) **закрепляюще-развивающее** (работа по организации взаимодействия с семьёй); 3) создание специальных **развивающих условий и среды** в ДОУ для стимулирования самостоятельности детей в развитии познавательного интереса и познавательных мотивов.

Система развивающих игр и упражнений, направленных на развитие познавательной активности и мотивационной готовности к учебной деятельности, носит интегрированный характер (включает элементы занятий по ознакомлению с художественной литературой, математикой, музыкой, физкультурой, изобразительной и трудовой деятельностью и т.д.).

Основные цели проведения занятий по развитию познавательной активности и учебной мотивации: развивать интерес к знаниям и потребность в познавательной деятельности; вооружить детей знаниями, умениями, навыками, необходимыми для самостоятельного решения новых вопросов, учебных и практических задач, воспитать самостоятельность и инициативу, чувство ответственности и настойчивости в преодолении трудностей; целенаправленно развивать познавательные процессы (умение наблюдать и сравнивать, замечать общее в различном, отличать главное от второстепенного, находить закономерности и использовать их для выполнения заданий, строить простейшие гипотезы, проверять их, иллюстрировать примерами, проводить классификацию объектов (группы объектов), понятий по заданному принципу); развивать способности к простейшим обобщениям, умения использовать полученные знания в новых условиях; научить раскрывать причинные связи между явлениями окружающей действительности; развивать мыслительные операции: умение решать задачи на поиск закономерностей, сравнение и классификацию (продолжить последовательность цифр или геометрических фигур, найти нарушенную закономерность, выявить общий признак группы предметов и т.д.); развивать речь: умение описать свойства предмета, объяснить сходство и различие предметов, обосновать свой ответ, уметь чётко излагать свои мысли; развивать творческие способности: самостоятельно придумать последовательность, содержащую некоторую закономерность; группу фигур, обладающую общим признаком; развивать наглядно-образную, словесно-логическую и эмоциональную память; развивать внимание, наблюдательность, логическое мышление; развивать способность к обобщению и абстракции, развивать пространственные представления (о форме, размере, взаимном расположении предметов); научить слушать и работать самостоятельно.

Параллельно с работой на занятиях с детьми проходила работа

и с родителями: семинары «Как готовить ребёнка к школе?», «Развить желание учиться дома» и др., консультации «Чем я могу помочь своему ребёнку в подготовке к школе?», открыт уголок «Родителям будущего первоклассника».

В группе была организована специальная **развивающая среда** – «Уголок будущего первоклассника», включающая дидактические материалы для занятий, развивающих игр и упражнений, иллюстративный материал (картинки, фотографии), дневник успехов, в котором с помощью системы условных обозначений отмечаются успехи ребёнка на занятиях. Дневник успехов стимулирует детей к проявлению активности, помогает осознать значимость своих успехов, служит ориентиром эффективности форм и методов работы для педагога.

На момент проведения контрольного эксперимента и в контрольной, и в экспериментальной группе отмечена положительная динамика изменений по показателю развития мотивационной готовности к школе, при этом в экспериментальной группе результаты гораздо выше.

Проведенная повторная беседа-интервью позволила отметить различия в ответах детей. Дети экспериментальной группы чаще высказывали заинтересованность занятиями познавательного характера, выражали желание поскорее пойти в школу, причём большинство отметило, что им хочется узнать больше новой информации. Таким образом дети демонстрируют преобладание учебно-познавательного мотива.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости специальной, целенаправленной работы в ДОУ по формированию мотивационной готовности детей к школе.

#### **Литература**

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Л.И. Божович. – М., 1995.
2. Готовность к школе / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Владос, 2000.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2006.

4. Стожарова, М.Ю. Формирование школьной зрелости дошкольников/ М.Ю. Стожарова. – Ульяновск, 2009.

5. Стожарова, М.Ю. Проблема формирования мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе / М.Ю. Стожарова, В.Е. Судакова //Диалог культур в современном образовательном пространстве : мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Ульяновск : Корпорация технологий продвижения, 2007. – С. 89–93.

*Марина Юрьевна Стожарова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск;*

*Алла Фаридовна Катиркина – заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе МДОУ № 24, г. Димитровград.*

## **Окружающий мир и математика в процессе подготовки ребёнка к школе**

*М.Д. Большакова,  
И.И. Целищева,  
И.Б. Румянцева*

В своих публикациях и исследованиях, проводимых за последнее десятилетие в системе дошкольного образования, мы неоднократно доказывали и обосновывали эффективность развития представлений детей об окружающем мире на межпредметном уровне [2, 4]. В федеральных государственных требованиях к структуре ООП дошкольного образования (от 23.11.09.) уже не выделены как обособленные разделы «Ознакомление с окружающим» и «Развитие элементарных математических представлений». Вместо этого обозначена образовательная область «Познание», в которой заложены компетенции, связанные с целостными пред-

ставлениями дошкольника об окружающем мире.

Перед педагогами и методистами ДОУ, с одной стороны, встаёт проблема выбора образовательного маршрута в рамках образовательной области «Познание», а с другой – подготовка ребёнка к обучению в школе по стандарту начального образования второго поколения. Мы видим решение этой проблемы в интегрированном обучении детей дошкольного возраста математике и окружающему нас миру. Наш многолетний опыт применения интегрированного обучения в ДОУ Ивановской области показал продуктивность такого подхода.

Нами разработана программа по развитию математических представлений, отражающая генетический подход к развитию элементарных математических, природоведческих и экологических представлений, строящаяся на основе принципов демократизации и гуманитаризации образования, гуманизации воспитания, учёта возрастных особенностей, интеграции обучения, линейности, концентричности, системности и компетентностного подхода. Условиями реализации указанных принципов являются изменение характера общения взрослого и ребёнка, поддержание доброго отношения к нему на основе учёта его интересов и способностей в усвоении математических и природоведческих представлений, применение деятельностного подхода, переориентировка ребёнка с конечного результата на сам процесс развития математических и природо-экологических представлений и понятий, включение ребёнка в самостоятельную исследовательскую деятельность.

В целях совершенствования методов обучения детей дошкольного возраста необходимо, наш взгляд, усилить практическую направленность занятий, прежде всего при ознакомлении с математикой, чтобы показать ребёнку: математика – не отвлечённая наука [2].

Практическая направленность процесса обучения детей математике предполагает вооружение рядом практических знаний, умений и навыков, потребность в которых ощу-



щается в повседневной жизни; обогащение представлений детей об окружающем мире, прежде всего о живой и неживой природе; развитие мышления; воспитание бережного отношения ко всему окружающему; развитие коммуникативных способностей.

Со многими математическими понятиями ребёнок встречается в повседневной жизни. Разнообразие содержания природоведческого материала позволяет строить интегрированные занятия на достаточном уровне трудности, что даёт возможность применять математические представления и знания на практике, поддерживать и развивать познавательный интерес.

Общие темы занятий позволяют проводить их сразу со всеми детьми, используя задания, соответствующие возрасту. Интеграцию занятий можно обеспечить при изучении тем: «Овощи», «Ягоды и фрукты», «Комнатные растения», «Домашние животные», «Дикие животные», «Декоративные птицы» и др. Интеграция не только способствует интенсификации, систематизации, оптимизации учебно-познавательной деятельности, но и позволяет ребёнку овладеть грамотой и культурой, развивать творческое мышление и речь. Органическое соединение учебного материала разных дисциплин даёт детям представление о единстве окружающего их мира, формирует всесторонне творческую личность, развивает поисковую активность, учебную самостоятельность, формирует экологическое сознание и культуру поведения детей в природе.

Нами разработаны методические рекомендации и конспекты занятий для всех возрастных групп ДОУ [5, 6]. Цели занятий: развитие элементарных математических, природоведческих и экологических представлений у детей дошкольного возраста в соответствии с федеральными требованиями к структуре ООП; формирование интереса к математике и окружающему миру; развитие сенсорных и интеллектуальных процессов; развитие таких приёмов умственной деятельности, как анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение, моделирование; разви-

тие вариативного и творческого мышления через решение комбинаторных задач; развитие творческого воображения, фантазии, инициативы; развитие речи, умения аргументировать свои предположения, высказывания; привитие положительного отношения к окружающей действительности; развитие умения работать в парах, самостоятельно; привитие навыков контроля и самоконтроля.

Поставленные цели достигаются постепенно в процессе приобщения детей к разным видам математической и природоведческой деятельности. При этом дети овладевают различными способами действий (обследование, выделение, сравнение, наложение, приложение, воссоздание, счёт, установление порядка между предметами в группе, установление взаимно однозначного соответствия между предметами в различных группах, моделирование, комбинирование, соединение частей в целое, деление целого на части, сравнение величин непосредственно и с помощью условных мерок), знакомятся со стандартными единицами измерения, учатся наблюдать, выделять существенные признаки предметов и явлений для самостоятельных выводов.

Например, на интегрированных занятиях по теме «Домашние животные» дети знакомятся с содержанием домашних животных в разное время года. По плоской круговой модели, разделённой на 12 секторов, дети определяют времена года, а затем называют подряд месяца. Отвечают, например, на такие вопросы: на какое время года падает сентябрь (январь)? Какой первый месяц осени? Затем на модели находят эти месяцы и отмечают их; определяют, сколько месяцев у животных приходится на стойловый период и сколько месяцев они пасутся на лугу, определяют, на сколько больше месяцев домашние животные находятся дома, чем на лугу.

На интегрированном занятии по теме «Декоративные птицы» дети составляют разнообразные меню для попугая на неделю из 10 видов продуктов, по 4 на каждый день, используя условные карточки для обозначения нужных продуктов. При этом закрепляются знания о последова-

тельности дней недели и развивается умение практически решать комбинаторные задачи.

Таким образом, усовершенствуется технология развития математических, природоведческих и экологических представлений и способностей у детей дошкольного возраста при формировании готовности к обучению в начальной школе по стандартам второго поколения.

Содержание и основные идеи стандарта начального образования второго поколения требуют целенаправленной перестройки системы дошкольного образования при подготовке детей к овладению учебными действиями на материале конкретных предметов. Компетентностный подход в учебно-воспитательном процессе с использованием личностно ориентированных, практико-ориентированных и здоровьесберегающих технологий на материале конкретных предметов недостаточно разработан для педагогов-практиков дошкольных образовательных учреждений.

На сегодняшний день в большинстве публикаций педагогам-практикам даются лишь общие педагогические рекомендации по вопросам реализации содержания и задач образовательных стандартов нового поколения. Нами разработана структура методической системы целостного математического образования дошкольников с целью подготовки к обучению в школе. На основании многолетнего педагогического опыта в процессе разработки и реализации программы «Математика вокруг нас» не только усовершенствована технология развития математических представлений и способностей у дошкольников, но и соединены в одной технологии два предмета «математика» и «природоведение с основами экологии».

Авторская технология в игровой форме последовательно и планомерно вводит ребёнка в мир математики, в мир количественных отношений близкой ребёнку окружающей действительности; ребёнок открывает мир количеств и способов их оценки и измерения в полном соответствии с генетическим принципом педагогики и психологии, т.е.

последовательно и постепенно. При этом математика не отрывается, не изолируется от всего остального мира, как это наблюдается в большинстве современных программ, а выступает перед ребёнком как одна из важных его сторон.

Рассмотрим **фрагменты** занятий для подготовительной группы.

**Тема занятия** «Заполним аквариум водой».

**Цель:** развитие представлений о форме предметов, об объёме, формирование умения отмерять заданный объём жидкости с помощью мерки, знакомство с составом числа 5 из единиц и трёх меньших чисел.

Педагог (П.) проводит беседу с детьми о формах аквариумов, обращая особое внимание на шарообразную. Затем обсуждает, почему такому аквариуму нужна подставка, просит детей доказать правильность своих выводов.

*Дети (Д.):* Можно взять мяч, шарик, положить на стол рядом с бруском. И если качнуть стол слегка или прикоснуться, то мячик покатится, а брусок останется на месте.

Педагог проводит беседу об условиях подбора материала для аквариума.

*Д.:* Нужно, чтобы проходил свет. Рыбкам нужен свет. Аквариум должен быть прозрачным. Он должен быть из стекла или прозрачной пластмассы.

*П.:* А какие они бывают по ёмкости, по тому, сколько вмещается в них литров воды?

*Д.:* Большие, когда много в него входит литров воды, средние, когда воды поменьше, и маленькие, когда воды мало.

*П.:* Как вы думаете, что нам нужно, чтобы заполнить аквариум водой?

*Д.:* Вода. Сосуды. Нам нужны мерки.

Дети рассматривают мерки. В качестве мерок можно использовать ведёрки (или баночки) большие и маленькие: такие, что в большом вмещается 1 л воды, а в другом – 0,5 л воды, т.е. в 2 раза меньше. Если есть маленький аквариум для мальков, то можно использовать его.

*П.:* Давайте узнаем, сколько раз эта мерка вмещается в аквариуме.

Педагог показывает на большое ведёрко (1 л). Вызванный к столу педагога ребёнок отмеривает воду. Дети, сидящие за столами, считают и каждый раз откладывают квадраты.

У них получается столько квадратов, сколько ведёрок вместились в аквариум. У детей такой результат:



П.: А сколько раз эта мерка вместились в аквариуме?

Педагог показывает на маленькое ведёрко (0,5 л), просит измерить эту же ёмкость. Вызванный к столу педагога ребёнок отмеряет воду новой меркой, а дети считают и выкладывают треугольники. У них получается такой результат:



П.: Почему этих ведёрок получилось больше? Ведь мы заполняли водой тот же аквариум?

Д.: Мерка меньше, поэтому ведёрок больше. Ведёрко меньше, и поэтому мы наполнили 8, а не 4.

П.: Верно. А почему 8, а например, не 7? Как узнать, правильно ли мы измерили? Правильно ли мы сосчитали количество ведёрок?

Д.: Надо сравнить мерки.

П.: Как сравнить? Вы уже сказали, что одна большая, а другая маленькая.

Д.: Давайте измерим большую мерку маленькой.

П.: Верно. Нужно измерить большую мерку маленькой. А что значит измерить?

Д.: Узнаем, сколько раз маленькая мерка вместились в большой.

Вызванный к столу педагога ребёнок заполняет водой маленькое ведёрко и переливает воду в большое. Убедившись, что оно ещё не наполнилось водой, наливает воду в маленькое ведёрко ещё раз и переливает в большое ведёрко. Дети убеждаются, что в большое ведёрко вставляется воды столько, сколько в два маленьких.

П.: Во сколько же раз большая мерка больше маленькой?

Д.: Она больше в 2 раза.

П.: Как же мы можем проверить, правильно ли мы произвели измерение?

Одни дети предлагают в своих моделях заменить квадрат на два

треугольника, другие – заменить два треугольника одним квадратом.

Если два треугольника заменить на квадрат, то получим:



Если заменить квадрат на два треугольника, то получим:



Соединяя два треугольника или прикладывая один к другому, дети делают вывод: если ведёрко большое, то наливаем им воду 4 раза, а если маленькое – отмеряем 8 раз. Убеждаются, что измерение произведено правильно. Обсуждают, какой посудой можно заменить ведёрко, какую посуду используют дома.

П.: Узнаем, сколько нужно отмерить воды в аквариум мальчику, если он решил поместить в него 2 большие рыбки и 1 маленькую. Для одной большой рыбки требуется 2 л воды, а для одной маленькой достаточно 1 л воды.

Педагог на фланелеграфе помещает две большие рыбки и одну маленькую. Показывает литровую банку. Читает задачу ещё раз.

П.: Кто запишет решение этой задачи на наборном полотне?

Вызванный к столу педагога ребёнок с помощью разрезных цифр, знаков «+» и «=» выкладывает решение задачи, а дети выкладывают у себя на столах. Записи могут быть различными:

$$2 + 2 + 1 = 5 \quad 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 5$$

$$1 + 2 + 2 = 5 \quad 2 + 1 + 2 = 5$$

Главное, чтобы ребёнок мог объяснить своё решение.

Примечание. Если ребёнку трудно выложить решение с помощью цифр, он может выложить с помощью квадратов или прямоугольников и квадратов.

Педагог подводит итог занятия.

**Тема занятия** «Расселение домашних животных»

**Цель:** закрепить представления о геометрических фигурах (прямоугольник, квадрат, треугольник, круг, овал). Формировать умение ориентироваться на плоскости листа, конструировать план помещения, устанавливать взаимно однозначное соответствие. Закрепить знание по-

нятий «вчера», «завтра». Развивать коммуникативные способности, мышление и речь, самостоятельность при выполнении заданий. Формировать интерес к математике.

#### Ход занятия.

**П.:** У Дашиной бабушки и дедушки есть корова, телёнок, овца с двумя ягнятами, лошадь. Старый двор был мал, и они решили построить для своих животных новый двор. Они достроили его вчера, т.е. ... Посмотрите на свои листики и скажите, какой формы они построили двор для животных.

У каждого ребёнка альбомный лист бумаги белого цвета.

**Д.:** Двор прямоугольной формы. Двор имеет форму прямоугольника.

**П.:** Хозяева подготовили места во дворе для расселения животных. Но они затрудняются, как их лучше распределить. Поможем им. Посмотрите на имеющиеся у вас части двора. Определите, какой они формы, какого размера. Подумайте, где лучше их распределить во дворе. Какой формы части двора? Сколько их?

У каждого ребёнка на тарелочке два прямоугольника (большой и маленький), два квадрата (большой и маленький).

**Д.:** Формы квадратные, прямоугольные. Одни фигуры большие, другие маленькие. Всего четыре части.

**П.:** Распределите их в хозяйственном дворе.

Дети распределяют, помещают геометрические фигуры, рассказывают, где расположены части той или иной формы. Например, ребёнок говорит: «В правом дальнем углу двора я поместил большой квадрат ...»

Дети наклеивают части на модель хозяйственного двора, а потом работают в парах, рассказывая друг другу, как они распределили части в форме двух квадратов и двух прямоугольников разного размера.

**П.:** Хозяева довольны вашими разными вариантами планов. Они подумают, какой выбрать план, чтобы удобнее было ухаживать за ними.

**П.:** Хозяева просят нас помочь расселить в этих частях двора животных. Они решили их заселить завтра, т.е. в ... Как вы думаете, им можно помочь? Они пришли к нам без животных.

**Д.:** Животных можно заменить, например, геометрическими фигурами.

**П.:** Хорошо. Давайте вместе подумаем, какой геометрической фигурой заменим овцу с двумя ягнятами.

**Д.:** Треугольниками, кругами, ...

**П.:** Чтобы всем нам было понятно, давайте заменим их треугольниками. Треугольники возьмём одинаковые?

**Д.:** Нет. Овца большая, а ягнята маленькие. Овцу заменим большим треугольником, а ягнёнка – маленьким.

**П.:** Отберите нужные геометрические фигуры.

Дети отбирают один большой треугольник и два маленьких, откладывают в сторону.

**П.:** Кого ещё нам нужно заменить?

**Д.:** Лошадь, корову, телёнка.

**П.:** Верно. Найдём замену и для этих домашних животных. Какие ещё геометрические фигуры вы знаете?

**Д.:** Прямоугольники, квадраты, круги, овалы.

**П.:** Какой формы фигуры мы уже использовали?

**Д.:** Прямоугольники, квадраты, треугольники.

Педагог договаривается с детьми о том, что лошадь можно заменить овалом, корову – большим кругом, телёнка – кругом меньшего размера, овцу и ягнят – треугольниками.

**П.:** Расселите этих животных в обозначенных частях двора.

Дети раскладывают треугольники, овал и два круга (модели животных) на соответствующих частях двора.

Примечание. Животных больше, чем отведённых для них мест. Если дети затрудняются, педагог проводит беседу, в которой дети выясняют, что ягнят селят вместе с овцой, телёнка – отдельно от коровы. В конце занятия делается выставка детских работ.

**П.:** Хозяева благодарят вас за помощь в расселении животных.

#### Литература

1. Ермакова, Е.С. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст : учеб.-метод. пос. / Е.С. Ермакова, И.И. Целищева, И.В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.

2. Большакова, М.Д. Математика – не отвлечённая наука / М.Д. Большакова, И.И. Целищева // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 9. – С. 25–40.



3. *Ермакова, Е.С.* Возможности комбинаторики для развития гибкости мышления у дошкольников / Е.С. Ермакова, И.В. Румянцева, И.И. Целищева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 2. – С. 17–23.

4. *Большакова, М.Д.* Окружающий мир и математика в жизни детей 5–7 лет (опыт подготовки ребёнка к школе) / М.Д. Большакова, И.В. Румянцева, И.И. Целищева // Начальное образование. – 2010. – № 3. – С. 46–51.

5. *Целищева, И.И.* Математика вокруг нас : старшая группа ДОУ / И.В. Румянцева – М. : ИЛЕКСА, 2008. – 130 с.

6. *Целищева, И.И.* Методика обучения дошкольников математике при ознакомлении с окружающим миром : Интегрированные занятия / И.И. Целищева, М.Д. Большакова – М. : Школьная Пресса, 2009. – 192 с.

*Мария Даниловна Большакова* – канд. биол. наук, доцент кафедры социальной педагогики и акмеологии Шуйского государственного педагогического университета;

*Ира Ивановна Целищева* – доцент кафедры математики и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета;

*Ирина Борисовна Румянцева* – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой математики и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя.

## **Методика построения игрового физкультурного занятия для детей дошкольного возраста**

*С.Ю. Максимова*

Практика работы с детьми дошкольного возраста в области физического воспитания показывает, что наиболее интересными для них являются игровые занятия, построенные по мотивам хорошо знакомых сказок. Сюжетная основа, подражание героям сказки могут заинтересовать и побудить активно заниматься физкультурой даже самого непоседливого малыша.

Построение физкультурного занятия на основе любимых детьми сказок – сложный и творческий

процесс. С одной стороны, ограниченность сюжета диктует определённую последовательность действий, на которую должны быть положены движения в соответствии с требованиями последовательности физической нагрузки в занятии. Обязательным является и соблюдение постепенности нагрузки, решение задач обучения, закрепления двигательного материала, развития физических качеств, воспитания положительных черт характера. Занятие строится с учётом основных требований структуры, весь двигательный материал подчиняется последовательному решению каждой его части. С другой стороны, яркие характеры героев сказки, доступность развития сюжета понятны детям и позволяют воспроизводить содержание и двигательно импровизировать. Более того, в условиях сказочно-игрового занятия создаются благоприятные предпосылки для организации высокого уровня сознательности и активности детей, позволяя тем самым развивать физические качества, расширять двигательную базу, одновременно воздействуя на личностное и познавательное развитие.

Следует отметить, что не всякая сказка из дошкольного детства может быть интерпретирована в физкультурное занятие. Для этой цели подходят истории, в которых герои пускаются во всевозможные приключения. Необходимо помнить и о возможном авторском дополнении и расширении содержания сказки в ходе её творческой, двигательной интерпретации.

Этапы составления сказочно-игрового занятия для детей дошкольного возраста:

1. Подбор сказки в соответствии с возрастом детей.

2. Определение ведущих линий сюжета сказки и ориентировочный подбор перемещений детей в ходе занятия.

3. Определение обучающих и развивающих задач физического воспитания, подходящих сюжету сказки.

4. Акцентированная расстановка перемещений в соответствии с подготовительной, основной и заключительной частями физкультурного занятия.



5. Подбор движений, соответствующих характерам героев сказки, решению задач занятия.

6. Подбор физкультурного оборудования, атрибутов в соответствии с сюжетом.

7. Планирование хода занятия: моторной плотности, построений и перестроений детей, выполнения движений, расположения инвентаря, роли педагога в занятии (герой сказки, или её ведущий), появления сюрпризных моментов.

8. Определение возможности модернизации и усложнения двигательного материала.

Рассмотрим вариант физкультурного занятия для детей дошкольного возраста 4–5 лет, построенный на основе хорошо знакомой и любимой детьми сказки «Красная Шапочка».

#### **Задачи занятия:**

1. Обучение детей технике прыжка в высоту.

2. Развитие скоростно-силовых, скоростных качеств, способностей к удержанию равновесия; укрепление мышц ног.

3. Развитие памяти, внимания, пространственного восприятия.

**Инвентарь:** игрушка волка, бабушки, верёвка с колокольчиками (4–5 шт.), искусственные цветы по количеству занимающихся, обручи, бревно для удержания равновесия, массажные коврики.

Подготовка зала: зал украшен атрибутами леса, в дальнем углу стоит избушка, в ней игрушка бабушки, перед избушкой натянута верёвка, к которой привязаны колокольчики (желательно по количеству детей, если нет, то 4–5 штук); по краям площадки разложены дорожки, имитирующие ходьбу по тропинке, перепрыгивания с кочки на кочку, ходьбу по густой траве (массажные коврики), перемещения по бревну; желательно один из участков зала украсить как поляну цветов (бумажные или пластиковые, по количеству детей).

#### **Подготовительная часть занятия.**

1. Построение, приветствие. Педагог кратко напоминает детям о сюжете сказки и сообщает, что они отправляются в путь вместе с Красной Шапочкой.

2. Ходьба по кругу: с отмашкой

рук вниз (имитируется размахивание руками при ходьбе); с отмашкой рук наверх (подняться на носки); с хлопками.

3. Бег по кругу: с изменением направления по сигналу; с приставными шагами правым боком.

По окончании бега дети переходят на ходьбу с восстановлением дыхания. Затем останавливаются на цветочной поляне, каждый возле цветка.

#### **Основная часть занятия.**

1. Общеразвивающее упражнение (ОРУ) с цветами:

1) И.П. – упор присев;

1–8 – подняв руки, медленно встать в полный рост (цветы растут).

2) И.П. – руки вверх;

1–4 – поднявшись на носки, медленно повернуться вокруг себя через правое плечо;

5–8 – то же через левое плечо.

3) Бег по полянке с взмахами руками (летают бабочки). Остановка возле цветка.

4) И.П. – О.С. руки с цветком возле груди;

1–2 – повернуться вправо, выпрямить руки;

3–4 – то же влево.

5) И.П. – стойка ноги врозь, руки с цветком наверху;

1–2 – выполнить медленный наклон вправо, вниз (коснуться пола), влево и подняться в И.П.;

5–8 – то же через левую сторону.

6) И.П. – руки с цветком наверху;

1–2 – присесть, положить цветок на пол;

3–4 – встать, хлопнуть руками над головой.

7) И.П. – руки на пояс (встать рядом с цветком);

1–2 – прыгнуть вправо от цветка;

3–4 – прыгнуть влево от цветка.

8) Дыхательное упражнение.

И.П. – О.С. руки на пояс, локти отведены назад, лопатки соединены.

Сделав глубокий вдох через нос, выполнить сильный выдох через рот с произношением звука «Ж-ж-ж-» (жук).

Все упражнения повторить 6–8 раз. После выполнения комплекса упражнений дети кладут цветы на своё место, а педагог незаметно берёт в руки игрушку волка и ведёт с ними диалог из сказки про путь к бабушке, про длин-

ную и короткую дороги. Затем педагог с детьми определяют, какая из дорожек длинней, а какая – короче. Дети выстраиваются в колонну и вместе с волком начинают перемещение к домику бабушки по короткой дороге.

2. Дорога волка: прыжки из обруча в обруч (скачут по кочкам); прыжки вверх (ударяют по колокольчикам, звонят в дверь).

Педагог ведёт диалог из сказки в роли бабушки. Затем дети таким же путём возвращаются на цветочную поляну и выстраиваются для перемещения по длинной дороге.

3. Дорога Красной Шапочки: ходьба на носках змейкой между цветами, руки в стороны; ходьба по бревну правым боком; массаж кистей по массажным коврикам; ходьба по массажным коврикам; прыжок вверх (ударяют по колокольчикам, звонят в дверь).

4. Диалог с волком: показать уши; движениями кистей показать глаза; сжиманием и разжиманием кистей показать зубы.

Во время диалога педагог стоит рядом с волком и по завершении диалога берёт игрушку в руки, начинает догонять детей. Поиграв немного, все возвращаются к избушке, куда кладётся волк.

5. Дровосеки: выполнение ходьбы на месте с отмахкой рук; имитация рубки дров.

6. Спасение бабушки и Красной Шапочки.

Педагог рассказывает детям сцену спасения бабушки, достаёт спрятанную куклу бабушки и подносит детям. Дети её обнимают и жалеют.

**Заключительная часть занятия.**

Подвижная игра «Догони нас, волк».

Один из детей берёт в руки игрушку и присаживается на стул (волк спит). Дети бегают по площадке и будят волка. Волк просыпается и догоняет детей.

Так, на материале сказки «Красная Шапочка» дети не только обучаются технике прыжка в высоту, совершенствуя свои скоростно-силовые качества, но и улучшают память, внимание, развивают логику мышления, творческое и ассоциативное воображение.

*Светлана Юрьевна Максимова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.*



В составе комплекта Образовательной системы «Школа 2100»  
выпущены новые учебники

## **«Физическая культура»**

Авторы Б.Б. Егоров, Ю.Е. Пересадына  
издательство «Баласс»

### **Учебники**

- ◆ соответствуют требованиям ФГОС;
- ◆ имеют в своём содержании 4 части-модуля: «Ты и физкультура», «Я сам», «Ты – чемпион», «Ты и спорт»;
- ◆ ориентированы на коллективную и индивидуальную работу учащихся и выполнение проектов совместно со взрослыми.

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

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

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

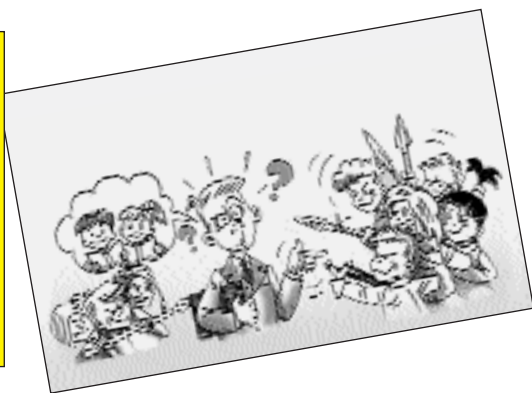
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

## Исследовательская деятельность учащихся как дидактическая категория\*

К.А. Козырев



В статье анализируются различные подходы к дефиниции исследовательской деятельности как дидактической категории. Автор рассматривает исследовательскую деятельность как педагогическую технологию и считает развитие личности главной целью исследовательской деятельности учащихся.

*Ключевые слова:* исследовательское обучение, исследовательская деятельность учащихся, педагогическая технология.

Требования, предъявляемые к современному образованию, определяют и требования к современным образовательным технологиям, которые должны не только решать задачи освоения содержания предмета, но и способствовать становлению образовательных компетентностей обучающихся: информационной, социальной, личностной, коммуникативной. Отсюда одна из главных задач проекта «Наша новая школа» – конструирование школьных стандартов, основанных на овладении учащимися универсальными учебными действиями (УУД), позволяющими искать и находить решения лично и социально значимых и проблемных задач. Стандарт предусматривает овладение школьниками УУД как средством достижения успеха в условиях динамичной реальности через реализацию исследовательской деятельности в образовательном процессе. Само понятие **исследовательской деятельности** занимает важнейшее место в системе дидактических понятий.

Необходимость активного использования в образовании исследовательского подхода обосновал известный русский педагог, последовательный сторонник идеи свободного вос-

питания К.Н. Вентцель, призывавший поддерживать и питать в ребёнке дух неутомимого искания истины, смотреть на ребёнка как на «искателя истины». Идеи исследовательского обучения реализовывал и пропагандировал американский философ и педагог Дж. Дьюи. Исследовательское обучение по Дж. Дьюи основано на исследовательском, художественном, социальном инстинктах, пробуждающих самообразовательную активность ребёнка. Принципы «педагогики действия» в европейских странах, педагогики М. Монтессори, можно также отнести к принципам исследовательского обучения. В отечественной практике (советская школа 1920–1930-х годов) широко использовались опыт исследовательского обучения и метод проектов И.Ф. Сладковским, А.П. Пинкевичем и др., «метод исканий» – Б.В. Всесвятским, студийная система – Б.Н. Жаворонковым, А.Н. Леонтьевым, П.В. Симагиным и др. Б.Е. Райков ввёл в педагогику понятие «исследовательский метод», под которым понимается метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте.

В современной педагогической литературе используют следующие названия этого метода: эвристический, лабораторно-эвристический, опытно-испытательный, метод лабораторных уроков, естественно-научный, исследовательский принцип (подход), метод эвристического исследования и другие. Во второй половине XX века

\* Тема диссертации «Исследовательская деятельность как средство самоутверждения учащихся». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор Г.К. Паринава.

вопросам исследовательского метода посвящены работы таких известных дидактов и методистов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, С.Г. Шаповаленко. В продвижении идей исследовательского обучения значительную роль сыграли теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), проблемное обучение и исследовательские методы (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), исследовательское обучение через приобщение ученика к исследовательской деятельности (А.В. Леонтович, А.С. Обухов и др.), обучение через противодействие (А.Н. Поддьяков), развитие одарённости средствами исследовательского обучения (А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова и др.).

Сущность исследовательской деятельности, с точки зрения А.А. Плигина, предполагает «активную познавательную позицию, связанную с периодическим и продолжительным внутренним поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации научного характера, работой мыслительных процессов в особом режиме аналитико-прогностического свойства, действием путём «проб и ошибок», озарением, личными и личностными открытиями. Этим она отличается от эвристического и проблемного обучения, находясь с ними в тесной взаимосвязи и одной группе образовательных технологий» [7, с. 53].

Цель учебно-исследовательской деятельности, по И.Н. Бойковой, – «формирование готовности учащихся к исследовательской работе, в том числе выработка у них исследовательских умений, творческой активности, самостоятельности» [3, с. 37].

А.И. Савенков обращает внимание на то, что «главная задача учебно-исследовательской деятельности в образовании – развивать природную потребность ребёнка в познании, совершенствовать его исследовательские способности. А упаковывать в головы детей стереотипы, которые мы сами считаем "социально-ценными", – другая задача. Изредка их можно совмещать, но злоупотреблять этим не стоит» [8, с. 98].

По мнению А.В. Леонтовича, суть концепции исследовательской

деятельности учащихся заключается в «...развитии деятельностного содержания образования на основе создания многопозиционной образовательной среды образовательного учреждения (учащиеся, педагоги, учёные, эксперты и др.), функционально представляющего собой аналог научной школы, и реализации в ней учебных исследовательских задач» [6, с. 14].

С.Л. Белых видит в исследовательской деятельности «деятельность, которая в традициях отечественной науки понимается как процесс осознанный, имеющий цель и представляющий собой, по сути, процесс саморегуляции, направленный на достижение этой цели» [2, с. 64].

При проектировании исследовательской деятельности учащихся в качестве основы нами рассматривается научная модель и методология исследования, характеризующаяся наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании, независимо от его предметной области. Исследовательская деятельность имеет следующие составляющие: внутреннее представление цели, мотивация, критерии достижения цели и организация процесса, основные операции и действия, направленные на реализацию цели, последовательность операций и действий, контроль за исполнением операций и получение промежуточного результата, коррекция операций или представления цели, критерии прекращения реализации действий, фиксация конечного результата.

Следует отметить разницу между научным и учебным исследованием: в учебном исследовании не ставится задача получения объективно нового результата (производство новых знаний), как в академической науке.

В учебно-исследовательской деятельности как педагогической технологии главная цель, на наш взгляд, развитие личности. Учащиеся ориентированы на приобретение функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, на развитие способности к исследовательскому типу

мышления, активизацию личностной позиции на основе приобретения субъективно новых знаний, являющихся для них личностно значимыми. К целям исследовательской деятельности отнесём и развитие личностного своеобразия «Я – исследователь», механизмов рефлексии, познавательных стратегий, самообучения и личностного опыта. Учебные исследования помогают школьникам разрабатывать индивидуальный алгоритм самостоятельного решения возникающих проблем.

Рассматриваемый процесс не может быть линейным, так как речь идёт о накоплении субъектного исследовательского опыта. Здесь требуется особая сбалансированность учебных отношений, регулярное осуществление рефлексии ученика и учителя. Только тогда потенциальные способности школьника перейдут в конкретное действие, произойдёт самореализация ученика, т.е. его перемещение вверх по ценностной лестнице самоутверждения. Накопление школьником субъектного исследовательского опыта предполагает индивидуализацию образования, которая обеспечивает включение учащихся в разработку собственных образовательных траекторий, позволяет сформировать умения самоопределения, прогнозирования, планирования без принуждения и опеки. Каждому школьнику предоставляется та степень свободы, за которую он в состоянии нести ответственность [1, с. 179]. Ограничение свободы связано с требованиями возрастной психологии. Глубина изучаемой темы зависит от нескольких факторов. Педагог должен учитывать особенности юношеского возраста, характеризующиеся несформированностью мировоззрения, и помнить, что самое важное в этом возрасте – общее образование и развитие. Следовательно, исследовательские задачи должны соответствовать таким требованиям, как ограниченность объёма экспериментального материала, аппарата обработки данных и междисциплинарного анализа. В процессе решения исследовательских задач у школьников накапливается собственный материал, на основании которого они делают анализ и выводы о харак-

тере исследуемого явления. Поэтому чрезвычайно важно применение учащимися корректной с научной точки зрения методики. Особенностью учебных исследований является неопределённость их конечных результатов. В этом случае объект анализа (влияние факторов на исследуемую величину) должен быть посильным для учащихся, находясь в «зоне их ближайшего развития» [4, с. 201]. Реализация потенциалов исследовательской деятельности учеников учитывает принципы личностно ориентированного образования. Таким образом, исследовательская деятельность учащихся позволяет реализовать важнейшие цели обучения: формирование у школьников личностно значимых знаний и развитие умений приобретать эти знания. Возможность продолжения учебных исследований, заложенная в самой системе их организации, обеспечивает каждому ученику необходимые условия для личностного роста – достижение нового уровня самоутверждения [5, с. 116].

Исследовательская деятельность, как правило, осуществляется в рамках определённого проекта, тип которого зависит от запроса школьника (долгосрочный или краткосрочный, индивидуальный или групповой), как тема и степень сложности задания. Темп выполнения проекта, необходимые информационные источники, сроки и формы презентации результатов (выступление на конференциях, участие в олимпиадах, конкурсах, поступление в вуз) определяются как целью самого проекта, так и индивидуальными особенностями школьника. Выполнение начинается с совместного обсуждения учителем и учеником перспектив исследования: педагог помогает учащемуся сделать правильный выбор направления деятельности. Школьник, принимая на себя ответственность за этот выбор, самостоятельно работает над проектом.

Вариативность этапов исследования зависит от личностных и индивидуальных особенностей ученика. Ему предоставляется возможность самостоятельно определить гипотезу, задачи, методы исследования и согласо-



вать их с учителем. План работы может меняться и корректироваться промежуточными результатами деятельности.

Следует отметить, что учитель, наблюдая за деятельностью учащегося, при необходимости создаёт педагогические ситуации, стимулирующие его активность. Именно поэтому результаты исследовательской деятельности сначала фиксируются как внутренние и качественные достижения ученика, а потом – как способы социального признания, начиная с ближайшего окружения, что особенно ценно для самоутверждения личности. Работая над проектами, ученики становятся субъектами образовательной деятельности: в ситуации постановки и решения исследовательской задачи они ищут и моделируют новые способы действий по собственным запросам.

Включение школьников в учебные исследования создаёт благоприятные условия для преобразования внутренних потенций в реальное интеллектуальное творчество, приобретения исследовательских навыков, востребованных в современном обществе. В результате у школьников не только формируется и развивается способность к самоопределению, но и повышается степень готовности к самореализации, появляется возможность перехода на более высокий уровень самоутверждения.

### Литература

1. *Александрова, Е.А.* Педагогическая поддержка как деятельность / Е.А. Александрова // Педагогическая поддержка детей в образовании. Под ред. Н.Б. Крыловой. – М. : Академия, 2006. – 340 с.
2. *Белых, С.Л.* Управление исследовательской активностью ученика : метод. пос. для педагогов средних школ, гимназий, лицеев / С.Л. Белых; под ред. А.С. Обухова. – Ижевск, 2007. – С. 64.
3. *Бойкова, И.Н.* Организация исследовательской деятельности младших школьников / И.Н. Бойкова // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 11. – С. 37.
4. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. *Козырева, Н.А.* Самоутверждение учащегося в процессе обучения // Новые ценности образования // Свободное воспитание : отечественные традиции и инновации. – 2003. – № 3(14). – С. 112–117.

6. *Леонтович, А.В.* Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 14.

7. *Плигин, А.А.* Исследовательская деятельность школьников в модели личностно ориентированного образования / А.А. Плигин // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 4. – С. 47–56.

8. *Савенков, А.И.* Виды исследований школьников / А.И. Савенков // Одарённый ребёнок. – 2005. – № 2. – С. 84–106.

*Кирилл Андреевич Козырев – аспирант кафедры педагогики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.*

## Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников\*

*Е.Ю. Никитина,  
О.Г. Мишанова*

В статье анализируется проблема коммуникативного образования младших школьников: общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся, которые необходимо учитывать при разработке концептуальной модели педагогического управления этим процессом.

*Ключевые слова:* общедидактические методы коммуникативного образования.

Основная цель коммуникативного образования младших школьников – развитие коммуникативных умений, воспитание стремления к общению, соответствующему требованиям русского речевого этикета, способности соотносить своё поведение с действующими в обществе нормами, правильной оценки поведения окружа-

\* Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Е.Ю. Никитина.

ющих, поиск достойных образцов подражания. При этом важно, чтобы школьники осознавали существующие правила и нормы межличностного взаимодействия как определённую культурную ценность, как отражение истории русского народа и его современного менталитета, отражение общечеловеческих ценностей.

Результаты изучения состояния коммуникативного развития младших школьников свидетельствуют о тревожном положении дел, несмотря на имеющиеся положительные изменения. Так, качественная характеристика культуры общения младших школьников трёх общеобразовательных школ Челябинска показала, что низкий уровень речевой коммуникации имеют 72%, средний уровень – 21% и высокий уровень – только 7% младших школьников. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учащихся только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает «опережающую» подготовку младших школьников к жизни в социуме. Ещё одна причина неблагоприятного обучения русскому языку в школе – несоответствие методики современным требованиям.

Следовательно, сегодня как никогда актуальна необходимость изменить и само содержание образования, и формы его организации, и структуру педагогического управления на каждом уровне образовательного пространства. Это диктует разработку и внедрение в учебный процесс новых концепций, стратегий и технологий, обеспечивающих качественное овладение языком и речью.

Разрабатываемая нами концепция педагогического управления коммуникативным образованием основана на развитии творческой коммуникативной деятельности младших школьников, формирует коммуникативно-развивающуюся, самостоятельную языковую личность.

В методике педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников выделяются репродуктивные и продуктивные методы, имитационный, комму-

никативный и метод конструирования, теоретический, практический и теоретико-практический методы.

**Теоретические методы и приёмы** направлены на приобретение учащимися теоретических знаний по осуществлению межличностной коммуникации. К ним относятся: беседа, рассказ, наблюдение, сопоставительный анализ коммуникативной ситуации, выведение правила, логико-смысловой анализ ситуации.

Методы этого направления делятся на две группы: 1) методы, с помощью которых учащиеся получают теоретические сведения при восприятии устной речевой информации; 2) методы, направленные на получение теоретических сведений в результате поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой устной, речевой деятельностью учителя. Назначение методов теоретического характера – помочь учащимся «открыть» правило, необходимое для полноценного формирования соответствующего умения.

Например, возможно использование теоретического метода во вступительном слове учителя.

*Учитель:* Я расскажу вам историю про двух мальчиков. Я буду рассказывать, а вы – внимательно слушать и помогать мне: говорить за героев вежливые слова.

В самом обыкновенном городе жили два друга Петя и Миша и учились в самой обычной школе. Каждое утро они встречались на автобусной остановке, ждали автобуса или маршрутного такси и ехали в школу. Так было и сегодня.

– Привет, Миша, – сказал Петя.

– Здравствуй, Петя.

1. В какой ситуации используются этикетные слова «здравствуй», «привет»?

2. Какие ещё слова приветствия вы знаете?

Мальчики вошли в маршрутное такси. Миша достал деньги на билет, чтобы передать их водителю, но мальчики сидели далеко от водителя.

1. Как бы вы на их месте попросили передать деньги на билет?

2. Представьте, что вам нужно узнать, где находится ближайшая остановка. Как вы спросите об этом у полицейского, незнакомого мужчины (женщины), очень пожилой женщины?

В это время маршрутное такси резко затормозило, и Петя нечаянно наступил на ногу женщине.

1. Что в данной ситуации должен сделать Петя?

2. Кто первым приносит извинения, если два человека причинили друг другу неудобство (например, столкнулись на тротуаре)?

Ребята благополучно доехали до школы. В этот день у них был урок литературы. У Миши было задание по внеклассному чтению, только нужной книги у него не оказалось. Как бы вы поступили на месте Миши: попросили книгу у соседа по парте, у своего учителя, у старшей сестры Пети? Миша попросил книгу у Пети, но Петя не дал книгу Мише. Что бы вы ответили на месте Пети?

**Теоретико-практический метод**, с одной стороны, систематизирует накопленный на практике языковой опыт учащихся, с другой – актуализирует знания, полученные школьниками. Данный метод включает в себя следующие приёмы: составление предложений; работу с деформированным текстом, расширение границ текста; составление коммуникативной ситуации по ключевым словам; составление коммуникативной ситуации, но началу/окончанию; составление текста по теме беседы; свободное чтение текста на определённую тему.

**Упражнение «Приход гостя»** (для учащихся 3–4-го класса)

**Учитель:** Как вы понимаете библейское изречение «Что ненавистно тебе самому, того не делай никому»? Только человек, знающий правила гостеприимства, сможет прослыть воспитанным хозяином, а гость, соблюдающий этикет, будет всегда желанным в любом доме.

В далёком прошлом не принято было запира́ть дверь в дни святых праздников: с этим связывали приход Бога под видом нищего, путника или любого другого лица. Считалось, что гость – это «посланник». Его не спрашивали, ни кто он, ни откуда, ни куда идёт. Его сажали за стол и предлагали еду и питьё, как раньше говорили – «хлеб-соль». От этого обычая осталось немного. Чем отличается этот обычай гостеприимства наших предков от современной бытовой тради-

ции? (Предлагают только чай или кофе, не открывают незнакомым дверь, без приглашения стараются не ходить в гости и т.д.)

Попробуйте составить и обыграть этикетную ситуацию по ключевым словам, при этом помните: скромное поведение ценится в человеке, пришедшем в дом, а искренняя забота и радость от визита ценится в хозяине.

Итак, ключевые слова по порядку: стук или звонок в дверь; приветствие; приглашение в дом; комплимент хозяйке; рукопожатие хозяину; приглашение войти и сесть; предложение чего-нибудь, например угощения; подбор темы для беседы; развлечение гостя; извинение; завершение встречи.

**Продуктивный метод**, в отличие от репродуктивного (воспроизводящего изученное), предполагает построение текстов, самостоятельных ответов-сообщений, конструирование, моделирование в качестве основной, ведущей деятельности учащихся, организует самостоятельную работу учащихся. Результат этой деятельности – высказывание, текст и т.п. Приёмами этого метода являются проецирование высказывания, создание текстов по этикетным жанрам и т.п. Назначение метода – активизация творческих способностей учащихся, проверка степени сформированности коммуникативных умений, определяемая тем, в какой мере школьник самостоятельно осуществляет перенос изученного в новую ситуацию.

Подбор упражнений происходит с учётом следующих факторов: наличия в каждом задании коммуникативной задачи для обучающегося, а также воображаемого партнёра по общению, позволяющего имитировать процесс естественной коммуникации; продуктивно-творческого характера выполнения задач; соответствия задач, речевым возможностям учащихся, их возрастным особенностям.

Для решения таких задач детям могут быть предложены следующие пути: 1) вербальное (словесное) объяснение решения; 2) графическое; 3) интеграция графического рисунка и его вербальное описание; 4) театрализованное представление решения задачи.

Пример использования продуктивного метода в объяснении педагога. Тема «Настроение и забота».

**Учитель:** Настроение человека сильно влияет на окружающих. Необходимо научиться чувствовать настроение других, считаться с теми людьми, кто устал, заболел или расстроен. Если человек чувствует заботу, он всегда будет в хорошем настроении. Но чтобы тебя любили, нужно и самому проявлять заботу. И проявлять её надо не только о своём доме и родных, но и о своих друзьях, одноклассниках, природе, животных. Посмотрите друг на друга, улыбнитесь и скажите доброе слово, проявите внимание друг к другу: «Как ты себя чувствуешь? Какое у тебя настроение? Не нужна ли моя помощь? – эти вопросы надо научиться задавать».

**Коммуникативный метод** опирается на речь, живое общение, на языковую коммуникацию. Коммуникативный метод противостоит методу догматическому и может сочетаться с методом имитационным (обучение на основе образцов). Коммуникативный метод выдвигает на первый план речевое развитие учащихся, а теоретические сведения выводятся на основе изучаемых явлений в тексте. Коммуникативный метод описан в работах М.Т. Баранова, В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской и др.

Коммуникативный метод ориентирует учащихся на создание высказывания. Следовательно, он основан на теории речевой деятельности и направлен на создание речевой ситуации, которая обуславливает мотивацию действий младших школьников. Пример использования коммуникативного метода.

**Упражнение «Надо и нельзя»** (для учащихся 1–2-го класса)

**Учитель:** Есть такие слова – «надо» и «нельзя». Они часто портят детям настроение. Однако без этих слов трудно быть здоровым, вежливым и добрым человеком. Если вы слышите слово «нельзя», не надо возмущаться. Запомните: это слово произносят люди, которые заботятся о вас. Когда вы сами станете мамами и папами, вы тоже будете часто повторять это слово. Так передаётся опыт одного поколения другому.

Теперь о слове «надо». Конечно, не очень приятно, когда тебе напоминают, что надо мыть руки, учить уроки, убирать свои вещи, помогать старшим и т.д. Но без слова «надо» в жизни ничего не получится. Это слово помогает человеку планировать свой день и воспитывать характер.

Давайте теперь разделимся на группы и поиграем. Каждой группе за 4 минуты нужно перечислить как можно больше того, чего надо делать и чего нельзя. Какая группа назовёт больше всех «нельзя» и «надо», та и выиграла.

**Метод конструирования** тесно связан с коммуникативным и имитационным методами, так как ориентирует учащихся на получение теоретических знаний при анализе учебных текстов-образцов и применение изученного на практике. Младший школьник обобщает накопленный теоретический и практический материал, систематизирует его и использует в качестве вспомогательного рабочего средства для конструирования высказывания в игре.

Пример использования метода конструирования.

**Игра «Голос и профессия»** (для учащихся 3–4-го класса)

**Учитель:** Для чего человеку голос? Что значит выражение «Голос врача – лекарство для больного»? Какое значение имеет приятный голос для каждого человека? Какой голос может огорчить человека или испортить ему настроение? Если вы уже знаете ответы на мои вопросы, примите мой совет: настройте голос на добрый лад, не разрешайте ему выходить из-под вашего контроля, говорите чётко, выразительно, спокойно и никогда не пытайтесь всех перекричать.

Давайте поиграем в профессии и поучимся управлять своим голосом:

1. Зубной врач уговаривает ребёнка сесть в медицинское кресло и полечить зубы.
2. Воспитатель детского сада уговаривает ребёнка отпустить маму на работу.
3. Диктор радио приветствует слушателей, сообщает им какую-либо информацию, прощается со слушателями по окончании трудового дня.
4. Продавец магазина просит покупателей покинуть магазин на время обеденного перерыва.



Вы хорошо справились с этим заданием. Что понравилось вам в этой игре? Что показалось трудным? Где и в чём были допущены ошибки? Как можно при помощи голоса объяснить ситуацию или успокоить человека?

**Имитационный метод** направлен на коммуникативное развитие учащихся с использованием образца. Образец – это речевая среда, окружающая школьника, развивающая его и формирующая соответствующие коммуникативно-речевые умения. Особую роль при этом играют методы создания атмосферы, обеспечивающей продуктивность обучения. Понятие «имитация» означает подражание, воспроизведение чего-либо. Именно поэтому целесообразно обратиться к тренировочным этюдам, цель которых – развитие способности понимать эмоциональные состояния другого человека, умение адекватно выражать своё эмоциональное состояние. Содержание этюдов – это лишь почва для создания множества вариантов на заданную тему, где будут учитываться индивидуальные психологические особенности и проблемы каждого конкретного ребёнка.

Пример использования имитационного метода.

#### **Упражнение «Дождик и Гром»** (для детей 7–8 лет)

**Учитель:** На тёплой тучке спал Дождик. Это такая маленькая птичка, похожая на петушка. Спит себе Дождик. Подкрался к нему Гром. Это такой зверь – лохматый, волосатый. Подкрался Гром к Дождику да как загремит. Испугался Дождик, проснулся, заплакал. Пошли слёзы на землю часто-часто. А люди говорят: дождь идёт. Умываются поле и луг. Умываются пшеница и капуста. В ответ благодарят они Дождик за то, что он напоил и умыл их. Выплакался Дождик. Перестал лить дождь.

Выразительные средства: сначала грусть, потом объятия, улыбка, приветствие.

В заключение отметим, что не всякое обучение коммуникативным умениям приводит к развитию, а только то, которое ориентирует учащихся на творчество, самостоятельность и

основывается на использовании целесообразных методов.

#### **Литература**

1. Журавлёв, В.К. Совершенствование содержания и методики преподавания русского языка в начальной школе / В.К. Журавлёв, Т.А. Журавлёва. – М., 2000. – 156 с.
2. Никитина, Е.Ю. К вопросу о понятии «педагогическое управление» / Е.Ю. Никитина // Акт. проблемы управления качеством образования : Труды научн.-исслед. лаборат. «Управление качеством образования в высшей школе». – Челябинск : Изд-во «ЧП Рейх А.Ф.», 2000. – С. 46–51.
3. Мишанова, О.Г. Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников : традиции и инновации : [Монография] / О.Г. Мишанова. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2008. – 168 с.
4. О концепции преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе // Вестник образования. – № 27–28. – 2001.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения // Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).

*Елена Юрьевна Никитина – доктор пед. наук, профессор кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета;*

*Оксана Геннадьевна Мишанова – канд. пед. наук, соискатель кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного университета, г. Челябинск.*



## Развитие аналитических способностей учащихся начальной школы при изучении синтаксиса

*М.П. Целикова*

В статье рассматривается вопрос развития аналитических способностей учащихся начальной школы средствами синтаксического анализа. Новизна подхода заключается прежде всего в обеспечении полного понимания грамматики учениками. На основе мониторинга показано несоблюдение принципа преемственности в обучении русскому языку между 4-м и 5-м классами.

*Ключевые слова:* аналитические способности, синтаксические понятия, интеллектуальная деятельность, разъяснительная грамматика, мониторинг, простое и сложное предложение.

Как система умственных способностей интеллект ученика отражается в интеллектуальных умениях, которые становятся особенно зримыми в учебной деятельности. Процесс мышления представляет собой совокупность различных операций, важнейшие из которых: анализ, синтез, обобщение, классификация и др. — непосредственно связаны с развитием аналитических способностей учащихся.

В начальных классах синтаксические понятия даются в системе умений последовательно, поэтапно приближая ученика к необходимому знанию.

Говоря о развитии и овладении аналитическими способностями младшими школьниками на уроках русского языка с точки зрения психологии, следует отметить слабость аналитических функций при восприятии, слабость углублённого, организованного и целенаправленного анализа, неустойчивость и слабость произвольно-го внимания.

Изучение русского языка в младших классах начинается с синтаксиса, предоставляющего большие возможности учителю для развития аналитических способностей учащихся.

Мы определяем аналитические способности как умения выде-

лять элементы в структуре языковых единиц (словосочетания, простые и сложные предложения). Умения, связанные с осуществлением синтаксического анализа, закладывают основы аналитических способностей, однако процесс формирования этих умений опирается на уже имеющийся уровень развития мыслительных способностей ученика. Младший школьник ещё не умеет разбивать грамматический материал (словосочетание, предложение, текст) на смысловые группы, пользоваться логическими схемами, составлять логический план текста. С помощью синтаксического разбора как уникального метода, способствующего вычленению существенных связей и отношений между синтаксическими явлениями, мы раскрываем ученику сущность понятия. Что значит обучать младшего школьника словосочетанию? Это значит учить детей пониманию подчинительных связей. На основе этой минимальной синтаксической единицы (Н.С. Рождественский) легко показать функции падежей, родовых, числовых и личных окончаний, предлогов, особенности согласования и управления, т.е. без понимания и осмысления словосочетания невозможно сформировать понятие подчинения как одного из основных в синтаксисе. Синтаксические понятия «членов предложения» и «частей речи» часто смешиваются учащимися не только младших, но и средних и даже старших классов. Причиной этого, на наш взгляд, является излишнее теоретизирование на первом этапе знакомства с данными понятиями. Необходимо донести до сознания учащихся, что при синтаксическом разборе анализируется не слово, а члены предложения, которые узнаются по смысловым вопросам (сколько вопросов, столько и членов предложения), однако член предложения может быть выражен не только одним словом, но и несколькими. Особое внимание следует обратить на существительные с предлогами, которые являются в одних случаях дополнениями, в других — обстоятельствами. Без практического овладения навыками синтаксического разбора знания носят формальный характер.

Например, сопоставление одного и того же слова в роли подлежащего, а в другом предложении – в роли дополнения помогает детям в осмыслении синтаксического понятия:

Магазин продает книги. Книги покупают ученики. Книги продаются в магазине.

По нашему мнению, ученикам младших классов необходима разъяснительная грамматика для развития смысловой памяти, способствующей не только пониманию материала, но и изложению его своими словами.

Аналитические способности при изучении синтаксиса развиваются поэтапно: во-первых, при пропедевтическом подходе в изучении синтаксиса; во-вторых, при изучении синтаксических понятий; в-третьих, при овладении синтаксическими умениями; в-четвёртых, при систематическом изучении синтаксиса. Только знания являются необходимым условием мышления и развития способностей. Развитие аналитических способностей учащихся при изучении синтаксиса происходит в течение длительного непрерывного обучения на основе формирования синтаксических умений: опознавательных, позволяющих «видеть» и сопоставлять языковые факты; классификационных, открывающих возможность группировать синтаксические явления и рассуждать логически при работе над родо-видовыми понятиями (однородными членами предложения и обобщающим словом, видами простых предложений по цели высказывания и по характеру смысловой и синтаксической связи с другими словами в предложении). В начальной школе дети фактически изучают строй предложения, учатся задавать вопросы от слова к слову, различать текст и не текст, и роль такого дограмматического периода занятия синтаксисом велика. Критерий уровня развития аналитических способностей ученика начальной школы – степень обученности. Для её определения нами проведены мониторинговые исследования в конце учебного года в 4-м классе и в III четверти 5-го класса (в каждом классе по 25 учеников). Мониторинговые задания показали степень усвоения уча-

щимися 4-го класса программного материала по синтаксису и степень сохранения навыков синтаксического анализа у учащихся 5-го класса. В обоих классах были даны одинаковые варианты мониторинговых заданий (открытых и закрытых).

Перечень мониторинговых заданий:

1. Укажите словосочетание, которое состоит только из имён существительных.
2. Какими цифрами обозначены главные члены предложения?
3. Укажите предложение, в котором не надо ставить запятую.
4. Укажите предложение с однородными членами в ряду других предложений.
5. Спишите. Расставьте, где нужно, знаки препинания в предложении.
6. Из предложения выпишите два словосочетания: имя существительное + имя прилагательное, глагол + + имя существительное.
7. Спишите предложение. Подчеркните главные члены, выпишите два словосочетания, укажите, какой частью речи является каждое слово.

Итоги проверки показали следующие результаты: в 4-м классе нахождение главных членов предложения – 8 ошибок (не указаны правильно или вообще не найдены); на вычленение словосочетаний – 12 ошибок (вместо словосочетания выделены сочетание сказуемого с подлежащим или вообще не выполнено задание); ошибок при характеристике простого предложения по цели высказывания больше, чем по интонации; не подчеркнуты предлоги в составе дополнения – 5 ошибок; не поставлены запятые при однородных сказуемых – 7 ошибок; неверно озаглавили текст – 4 ученика, совсем не озаглавили – 17, верно озаглавили – 2 ученика; не обозначены части речи – 4 ошибки; общее количество ошибок – 65.

Таким образом, наибольшее количество ошибок при озаглавливании текста. Почти 50% ошибок – непонимание словосочетания, затруднения в постановке запятой при однородных членах и т.д.

Проверка выполнения заданий в 5-м классе дала примерно такие же

результаты: общее количество ошибок – 60. Очевидно, что в начале учебного года не проведена проверка для выявления пробелов в усвоении программного материала по синтаксису словосочетания и простого предложения, не были уточнены и доходчиво объяснены термины (дети называли иногда предложения «спокойными», а не повествовательными; «приказательными», а не побудительными). Таким образом, была нарушена непрерывность образовательного процесса, его систематичность в повторении пройденного, использовании изученного в новых связях.

Безусловно, наиболее трудным для восприятия и понимания учеников является переход от простого предложения с однородными сказуемыми к сложному, части которого связаны теми же союзами, что и однородные сказуемые: *и, да(и), а, но*. Приём сопоставления данных синтаксических структур основан на выделении главных членов (одна основа – простое предложение, две основы и более – сложное предложение). Именно это поможет ученику осознать отличие сложного предложения от простого. Не случайно на этом этапе даётся материал через игру, так как это облегчает усвоение и обращает внимание учащихся на постановку запятой перед сочинительными союзами, особенно перед союзом *и*.

### Содержание игры.

В игре участвует весь класс в составе 2–3 команд (по рядам). Даются предложения без знаков препинания.

I вариант. Задача игроков – выписать только простые предложения, в которых союз *И* соединяет однородные члены, соединённые союзом *И*. Побеждает ряд, допустивший наименьшее число ошибок.

II вариант. Задача игроков – из этих же предложений выписать только грамматические основы: одну из каждого простого предложения и по две из каждого сложного предложения.

Материал для работы:

1. Булька проболел шесть недель и выздоровел.
2. Один раз мы пошли на охоту за кабанами и Булька увязался за нами.
3. Охотники зарядили ружья и приготовились стрелять.

4. Охотники спустили собак и охота началась.

5. Герасим толкнул дверь плечом и ввалился со своей ношей.

6. Сергей нажал педаль и танк плавно двинулся вперёд.

7. Наступила весна и оживила всю природу.

8. Наступила весна и с юга прилетели перелётные птицы.

9. Солнце выглянуло из-за туч и озарило землю ярким светом.

10. Солнце выглянуло из-за туч и земля озарилась ярким светом.

Работа над элементарными видами сложных предложений в начальных классах может сопровождаться составлением линейных схем с записью всего содержания предложения, например:

Тут заиграла музыка, и все бросились танцевать.

Все были рады, чему?

что шар снова полетел вверх.

Сочинительная связь как равноправное соединение частей показана на одном уровне, а подчинительная – на разных уровнях с указанием вопроса от главного предложения к придаточному.

Примеры бессоюзного соединения.

Небо всё время хмурилось, солнышко с утра не выглянуло ни разу, дождь лил не переставая.

При изучении синтаксических единиц в начальных классах (словосочетание, главные и второстепенные члены предложения) очень важна проверка степени понимания и осмысления учеником этих терминов, осуществляемая путём постановки вопросов.

Вопрос – это форма мыслительной и речевой деятельности, познавательной активности субъекта, необходимое средство вербального общения и коммуникации. Вопросы в структуре мышления имеют важное прикладное значение, связанное с оптимизацией процесса обучения русскому языку. Вопрос всегда находится на границе между знанием и незнанием, выражая тенденцию перехода от знания неполного к более полному и точному. Вопрос – это первая языковая материальная оболочка, самая прочная и

самая понятная. При изучении синтаксиса вопрос является средством анализа текста, побуждает школьников к интеллектуальной деятельности. При составлении словосочетаний из знаменательных слов или вычленении словосочетаний из предложения нужно много тренировать учащихся в постановке смысловых вопросов [2].

Обучение синтаксическому строю речи непосредственно связано с грамматическим анализом предложения, текста. Путём анализа и синтеза ребёнок учится расчленять поток своей речи на составные элементы – предложения, которые разлагаются на отдельные словосочетания, слова. «Формы речи, коими ученик умеет уже пользоваться, доводи до его сознания разбор, следовательно, путём анализа», – писал Ф.И. Буслаев [1]. Уровни обученности школьников по родному языку разные: начальный уровень – репродуктивный, а завершающий – творческий. Дети имеют разные интеллектуальные возможности, и учебно-воспитательный процесс должен обеспечить каждому ученику индивидуализированную педагогическую помощь, чтобы научить его умственной продуктивной деятельности: способности анализировать, обобщать, сравнивать, сопоставлять, устанавливать причинно-следственные связи, систематизировать свои знания, обосновывать свою точку зрения [3].

#### Литература

1. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – С. 67.
2. Львов, М.Р. Языковое чутьё как фактор обучения // Русская словесность. – 2005. – № 7. – С. 43–49.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2002. – С. 239–241.

Мария Петровна Целикова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета, г. Шuya.

## Преимственность в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и младших школьников\*

Е.А. Блохина

В статье рассматривается проблема преимущественности в развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, предлагается подход к сопоставлению данных умений с позиций основных новообразований детей разных возрастов.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, коммуникативные умения, виды коммуникативных универсальных учебных действий.

Наукой признан тот факт, что ребёнок рождается со способностями к развитию и учению, самостоятельному приобретению опыта и его трансформации. Однако нельзя воспринимать ребёнка только как «сосуд, куда «сливается» опыт человечества. Основными движущими силами развития человека остаются самовоспитание и самообразование, ведущие в конечном итоге к самосовершенствованию. Но чаще всего именно в процессе обучения и воспитания, когда педагогам удаётся в комплексе развивать общеучебные умения и навыки, у детей возникает стремление учиться, формируются универсальные учебные действия.

Первокласснику, впервые переступившему порог школы, нужно научиться очень многому: слушать и слышать, правильно вести себя на уроках и переменах, общаться со сверстниками и взрослыми. Овладение этими и многими другими учебными задачами на протяжении всего периода начального обучения происходит при условии, что на этапе дошкольного образования были созданы достаточные условия для развития ребёнка [2].

\* Научный руководитель – доктор пед. наук, доцент О.В. Чиндилова.

На этапе перехода ребёнка в школу особо значимыми становятся имеющиеся у него коммуникативные умения (Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Рузская, Е.Е. Шулешко и др.): их отсутствие затрудняет общение со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, усложняя процесс обучения в целом. Именно развитая коммуникация, продиктованная необходимостью подготовки ребёнка к реальному процессу его взаимодействия с миром за рамками образовательного учреждения, является основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, важнейшим условием успешности учебной деятельности ребёнка, основным направлением его социально-личностного развития.

Значимость формирования коммуникативных действий для общего развития личности ставит перед нами задачу, с одной стороны, выстроить процесс их развития как преемственный, с другой – определить специфи-

ку данного процесса для каждого детского возраста.

Сопоставление двух преемственных ступеней образования показывает, что коммуникативные действия дошкольников – это действия общения и кооперации, а коммуникативные действия младших школьников – это действия общения, кооперации, отображения в речи предметного содержания и условий деятельности. Так, в качестве основного новообразования дошкольного возраста в сфере коммуникативной деятельности Г.А. Цукерман называет «способность к согласованным действиям с учётом позиции другого» [4]. В качестве основных новообразований младшего школьного возраста – способность сознательно ориентироваться на позиции других людей (партнёра по общению или других детей), способность регулировать речевыми средствами собственную деятельность.

Каждое из новообразований формирует у детей разные виды коммуникативных действий [1].

#### Основные коммуникативные умения детей младшего школьного возраста

Виды коммуникативных действий	Коммуникативные умения
Способность сознательно ориентироваться на позиции других людей (партнёра по общению или других детей)	
Общение и взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности или обмену информацией	Умение слушать и слышать друг друга; умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; умение представлять информацию, сообщать её в письменной и устной форме; готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать своё; умение вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка
Способность действовать с учётом позиции другого и уметь согласовывать свои действия	Понимание возможности различных точек зрения, не совпадающих с собственной; готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей (групповой) позиции; умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения прежде, чем принимать решения и делать выбор; умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом



Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	Определение цели и функций участников, способов взаимодействия; планирование общих способов работы; обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство); способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность); разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка действий партнёра, умение убеждать
Работа в группе (включая ситуации учебного сотрудничества и проектные формы работы)	Умение устанавливать рабочие отношения, интегрироваться в группу сверстников; умение эффективно сотрудничать и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; умение обеспечивать бесконфликтную совместную работу в группе; способность переводить конфликтную ситуацию в логический план и разрешать её как задачу – через анализ её условий
Следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества	Уважительное отношение к партнёрам, внимание к личности другого; адекватное межличностное восприятие; готовность адекватно реагировать на нужды других (оказание помощи и эмоциональной поддержки партнёрам в процессе достижения общей цели, совместной деятельности); стремление устанавливать доверительные отношения, взаимопонимание, способность к эмпатии
Способность регулировать речевыми средствами собственную деятельность	
Использование адекватных языковых средств для выражения в форме речевых высказываний своих чувств, мыслей, побуждений и иных составляющих внутреннего мира	
Речевое отображение (описание, объяснение) учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью <i>ориентировки</i> (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности	В форме громкой социализированной речи; в форме внутренней речи (внутреннего говорения), служащей этапом интериоризации – процесса переноса во внутренний план усвоенных новых умственных действий и понятий

Безусловно, представленные в таблице коммуникативные умения младших школьников выделены в самом общем виде и обусловлены тесными взаимосвязями.

Виды универсальных учебных действий и их значение для развития ребёнка меняются при переходе от дошкольного к школьному образованию. При этом многие виды коммуникативных и речевых действий могут рассматриваться как зна-

чимые в равной мере для дошкольного и начального этапа школьного обучения (например, умения по согласованию простейших совместных действий, наблюдающиеся даже в игровой деятельности детей). Как показано в ряде исследований (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова), детям 5–8 лет доступны следующие коммуникативные действия: способность учитывать позиции другого (адресованность действия); способность с по-

мощью вопросов выяснять недостающую информацию (познавательная инициативность); способность брать на себя инициативу в организации совместного действия и др. [3].

Таким образом, в рамках нормативно протекающего возрастного развития можно ожидать, что к началу обучения в школе у детей в определённой степени уже сформирована способность к согласованным действиям с учётом позиции другого. Однако становление данной способности нередко запаздывает. В связи с этим особенно актуальна становится задача подготовки детей к школьному обучению, прежде всего, с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а распределение коммуникативных и речевых действий по возрастным (образовательным) ступеням требует специального исследования и практического внедрения.

### Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для уч. / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Турбовской, Я.С. Концептуальные основы экспериментальной разработки модели «Шестилетняя начальная школа» МЦКО «Концептуальные основы и промежуточные итоги разработки модели 6-летней начальной школы с позиции требований принципа преемственности» / Я.С. Турбовской. – М., 2007. – 143 с.
3. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М. : Генезис, 2003. – 128 с.
4. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.

Екатерина Александровна Блохина – аспирант кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.

## Моделирование речевых ситуаций в процессе формирования речевой культуры младших школьников\*

Е.А. Ступина

В статье рассматриваются особенности моделирования речевых ситуаций с целью формирования речевой культуры младших школьников, дается практический материал (культурологические тексты, детские работы, примеры речевых ситуаций). Одновременно с речевым развитием особое внимание уделяется творческому воображению учащихся. Статья предназначена для учителей начальных классов, учителей русского языка, а также для всех тех, кто занимается речевым развитием учащихся.

**Ключевые слова:** речевое общение, произведения народного искусства, связная речь, речевая культура, творческое воображение, соломенная кукла.

Современная методика обучения русскому языку предполагает и управление учебным общением, и подготовку учащихся к непосредственному общению друг с другом. Способность к речевому общению – это удивительный дар, которым природа наградила человека для того, чтобы мы могли понимать друг друга, взаимодействовать, вместе переживать радость и горе, строить современный мир. На уроке в задачи учителя входит конструирование моделей реального речевого общения.

В процессе речевого общения реализуются образовательные, воспитательные, развивающие задачи обучения.

Тематика речевого общения связана с жизнью ученика в семье и школе, с событиями окружающей действительности. Уроки русского языка предоставляют возможность формировать гибкость речевых умений и навыков, ценностные ориентации, отношение к жизни, труду.

\* Тема диссертации «Формирование речевой культуры учащихся начальных классов при использовании произведений народного искусства». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Т.Н. Волкова.

Каждая роль ученика характеризуется определённым эталоном речевого и неречевого поведения, что существенно облегчает планирование поведения учащихся в рамках определённой, заданной ситуации.

Так, в рамках программы опытно-экспериментального обучения младших школьников с целью формирования речевой культуры в процессе использования произведений народного искусства нами были выбраны коммуникативные методы с опорой на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта. Коммуникативные методы имеют свой набор приемов, средств обучения, типов заданий, упражнений.

Общение – одно из основных условий речевого развития учащихся. На наш взгляд, именно в процессе создания определённых речевых ситуаций ученики могут максимально раскрыть свои коммуникативные способности. Выбранная нами тематика речевых ситуаций соответствовала возрасту и интересам учащихся, стимулировала эмоционально-творческий подход к своему ролевому поведению и к поведению партнёра, обогащала жизненный опыт учеников, умение творчески его реализовать в определённой ситуации, по-новому оценить те или иные явления, события (см. таблицу на с. 71).

Таким образом, речевая культура находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия жизненного опыта учащихся. Деятельность педагога заключается в расширении коммуникативного опыта учеников: чем больше школьник видит, слышит, переживает, узнаёт и усваивает, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях деятельность его воображения и речи. Важную роль при осуществлении деятельности воображения и речи играет эмоциональный момент. Эмоция обладает способностью отбирать впечатления, мысли и образы, созвучные настроению ребёнка. Руководствуясь этим, мы подбирали творческие задания.

Приведём описание фрагмента творческого задания для речевой ситуации в 4-м классе по теме

«Игрушки Осени». Детям предлагается послушать рассказ.

«В одной семье жила девочка Света. Она была капризной и непослушной. Света совершила много плохих поступков. Родители уже не знали, что делать. И вот однажды мама принесла для Светы подарок – новую игрушку – соломенную куклу. И произошло чудо...»

Далее детям задаются вопросы:

– Как вы думаете, что могло случиться дальше? Давайте пофантазируем и представим, как могли развиваться события. Что случилось со Светой? Исправилась ли она? Почему? Продумайте план вашего рассказа. Какая развязка будет в рассказе?

Эта ситуация вдохновила учеников на создание интересных историй, например история Нина Р.:

«Девочка подумала. Мама так ее любит, покупает ей всё, а она себя так плохо ведёт. Когда мама снова ушла на работу. Девочка вымыла посуду, прибралась дома, полила цветы. Мама пришла с работы и очень удивилась, когда увидела такой порядок. И спросила: "Кто это убрался?". Девочка ответила, что это она убралась. Она извинилась, что так плохо себя вела и пообещала всегда помогать маме. И с тех пор она всегда держала своё обещание».

История Артёма Ф.

«Однажды зимним вечером Света спала в своей кровати. За окном дул сильный ветер. На старом дедушкином кресле лежала её черная кошка София. А рядом с девочкой спала соломенная кукла. Света назвала ее Викой. Кошка не любила Свету. Каждый день девочка кричала на кошку, дразнила её и дёргала Софию за хвост. Кошка слышала, что дедушка увлекался магией, и он ей перед смертью сказал: "Если тебе в жизни будет очень трудно, то найди под креслом книгу и прочитай заклинание, а что будет дальше, узнаешь потом". София прыгнула с кресла и нашла эту книгу. Затем кошка промяукала пару строчек заклинания, и девочка Света стала маленькой. Света встала, огляделась и побежала к зеркалу. Она ползала по высокому комоду, цепляясь за выступы узоров и деревянных ручек. Когда, наконец, Света поднялась, она увидела, что в зеркале нет стекла. Она сделала

### Примеры типичных речевых ситуаций

Роль	Обстоятельство	Коммуникативное задание	Продукт
Соседи; младшая и старшая сестра (брат); одноклассники	Потребность в каком-либо предмете народного искусства, который имеется у другого человека и не нужен ему в данный момент	Обратитесь с просьбой о предмете, объясните причину его отсутствия у вас, обоснуйте необходимость в этом предмете именно сейчас. Отреагируйте на просьбу положительно или откажитесь выполнить её, обосновав причину. Поблагодарите за предоставленную вещь. Выразите огорчение в случае отказа	Диалог
Собеседники	Опоздание в школу или на встречу, в музей и т.п. и увлеченность вашего собеседника разговором	Прервите разговор, извинившись и объяснив причину. Примите извинения, распрощайтесь	Диалог
Учитель и ученик; друзья	Объяснение опоздания в школу, на встречу с друзьями и т.п. самыми фантастическими причинами	Примите объяснение удовлетворительным	Диалог
Члены одной семьи	Пропажа вещи у одного из членов семьи	Выразите огорчение (недоумение, возмущение) о пропаже. Покажите (выразите) свою невиновность в пропаже. Как потерпевший дайте другим членам семьи советы (выразите просьбы): где и как искать пропажу. Покажите многочисленные неудачные попытки поиска. Обнаружьте пропажу в самом неожиданном месте. Выразите радость от нахождения вещи	Диалог
Зарубежные гости (школьники), гид и встречающие с ним российские школьники	Встреча гостей на вокзале или в аэропорту	Представьтесь как гид; организуйте знакомство гостей с хозяевами. Расспросите гостей о том, как они доехали. Расскажите хозяевам о впечатлениях, полученных в пути. Сообщите гостям о месте их проживания, месте нахождения ожидающего их транспорта, что интересного они увидят в вашем городе	Полилог этикетного характера. Сообщение
Гости, хозяева	Встреча гостей и хозяев для более близкого знакомства	Кратко расскажите присутствующим о своих занятиях, увлечениях, своей семье, городе	Связные высказывания, прерываемые вопросами, комментариями
Гид	Отсутствие у туристов плана пребывания в нашей стране	Сообщите туристам общую программу и планы на ближайшие дни. Обсудите возможность расширения программы с учетом пожелания гостей	Диалог
Туристы, продавец	Посещение магазина и покупка нужного товара	Объясните продавцу, какой товар вам нужен. Предложите (продавец) свои услуги (помощь) в выборе желаемого товара	Диалог
Одноклассники в магазине; продавцы	Желаемый товар отсутствует или не подходит по размеру (фасону,	Пригласите покупателей зайти в другой раз и пообещайте наличие нужного товара.	Диалог

(заинтересованный, безразличный: разговаривает с кем-то по телефону)	цвету, цене). О наличии товара невозможно узнать: продавец увлеченно разговаривает по телефону	Разными способами пытаетесь привлечь внимание продавца, разговаривающего по телефону.	
Одноклассники	Воплощение идеи проведения интересной экскурсии	Поделитесь идеей с другом, попросите передать её по цепочке, предложите встретиться для её обсуждения. Отреагируйте на звонок, перезвоните следующему	Ряд диалогов по телефону

ещё один шаг и оказалась в зазеркалье. За зеркалом было всё наоборот. А ещё там все вещи были живые и умели говорить. Девочка увидела, что к ней приближается целая армия тех вещей, которых она обижала. Здесь были и её учебники, и тетрадки, даже карты шли на Свету целым войском. Этой группой вещей руководила её соломенная кукла Вика и кошка София. Они окружили девочку. Света заплакала и пообещала, что больше так делать не будет и исправится. Но в тот же миг девочка проснулась. Она начала убираться, мыть посуду и стирать игрушки. Она подклеила свои учебники и сделала уроки. Когда она закончила, был уже полдень. Света позавтракала и со спокойной душой пошла в школу».

Интересной получилась и работа Насти Ф.

«На следующее утро Свету разбудили громкие звуки фортепиано. С большим удивлением девочка обнаружила свою новую куклу Дашу за инструментом, ожившую, как в сказке. Девочка стала объяснять Даше, как правильно себя вести, но та не слушалась. Кукла шумела и топала ножками. Света посадила Дашу за стол, предлагая ей покушать, но кукла перемазала своё платье и скатерть кашей и облилась молоком. Даша не слушалась Свету, отказывалась переодеть платье и расчесаться. Света схватилась за голову и закричала: "Какая же ты капризная, Даша!" Даша посмотрела на Свету и с укором в голове сказала: "А ты разве не такая же? Я, как ты, Света". Девочка всё поняла и тяжело вздохнула: "Я исправлюсь, честное слово". И вдруг кукла исчезла, будто исчезло плохое прошлое Светы. Девочка оделась, причесалась и пошла помогать маме на кухню».

Хочется отметить, что все разработанные речевые ситуации вызвали эмоциональное оживление и большой интерес у детей, послужив стимулом для их дальнейшей творческой самостоятельной деятельности. Большинство детей на следующий день после изучения новой темы принесли поделки, сделанные своими руками или выполненные совместно с родителями, рисунки. Все произведения детского творчества заняли достойное место на выставках в классах.

### Литература

1. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 240 с.
2. *Сычугова, Л.П.* Обучение речи : культуроведческий подход : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. / Л.П. Сычугова ; под ред. доктора пед. наук, проф. Л.А. Ходяковой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. – 291 с.

*Елена Александровна Ступина – психолог  
МОУ «ЦГСОШ», г. Родники, Ивановская обл.*



## Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников

О.М. Арефьева

Данная статья представляет собой описание особенностей формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников. Материалы статьи, её выводы основаны на данных эксперимента, проведённого в городских школах Республики Дагестан, и являются результатом экспериментально-педагогической деятельности автора статьи по апробации стандартов второго поколения (на материале начальных классов).

**Ключевые слова:** коммуникативные универсальные учебные умения, коммуникативная компетенция, двуязычие, учащиеся-билингвы.

Современная система обучения в начальной школе, реализуя программу «Наша новая школа» и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, обусловила необходимость новых подходов как к организации самого учебно-воспитательного процесса, так и к поиску и разработке новых технологий, моделей развития школьника. В Послании Федеральному Собранию РФ (ноябрь 2009 г.) Д.А. Медведев, говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейших выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире. Для успешного решения поставленной задачи необходим переход от обучения как преподнесения системы знаний к работе над заданиями (проблемами) с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций, от сотрудничества учителя и учащихся в ходе овладения знаниями к активному участию последних в этом сотрудничестве.

Одним из наиболее перспективных путей достижения данной цели является формирование у

школьников общеучебных умений, что находит своё отражение в современной концепции развития универсальных учебных действий, разработанной на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) группой авторов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов) [5, с. 3].

На начальной ступени образования особое значение приобретает готовность школьников к обучению не только и не столько на основе знаний, умений, навыков, сколько на базе умений изложить приобретённые знания (ответ на уроке, участие в школьных мероприятиях и т.п.), которые являются коммуникативными универсальными учебными умениями.

**Коммуникативное универсальное учебное умение** – это умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; умение управлять инициативой в общении; владение техникой интонирования, логикой речи, её выразительностью и эмоциональностью; образной передачей информации; умение составлять короткий диалог.

Начальная школа – фундамент дальнейшего образования, и от успешности прохождения этого периода во многом зависит результативность обучения на последующих ступенях общеобразовательной школы. В связи с этим возникает необходимость диагностики коммуникативных универсальных учебных умений, сформированных или несформированных в дошкольных учебных заведениях или в семье, с последующей опорой на данные умения и учётом тех или иных индивидуальных и типологических особенностей современного младшего школьника, способствующих его успешной реализации в учебно-воспитательном процессе.

Анализ педагогической и психологической литературы показал, что проблема формирования коммуникативных умений разрабатывалась в трудах И.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова,

В.А. Слостёнина. Однако коммуникативные универсальные учебные умения младших школьников не являлись предметом специального исследования и остаются недостаточно разработанными.

По нашему мнению, в начальной школе при обучении русскому языку данному компоненту универсальных учебных действий следует придать первостепенное значение в силу следующих причин:

1. В современной дагестанской многонациональной школе с русским языком обучения актуальной проблемой является коммуникация представителей различных национальностей, где каждый из членов группы испытывает определённые трудности интерферентного характера в общении на русском языке, выступающем в качестве и языка обучения, и языка межнационального общения.

2. Овладение системой речевой и языковой подготовки служит основой обучения по всем предметам.

3. Формирование личностного, регулятивного и познавательного компонентов универсальных учебных действий невозможно без чётко разработанной системы по развитию коммуникативных универсальных учебных умений в системе начального обучения.

Одной из особенностей дагестанской начальной школы также является то, что сохранившаяся нуклеарная национальная семья традиционно воспитывает детей дошкольного возраста дома, поэтому организация образовательного процесса с такими детьми усложняется необходимостью включения их в коллективную деятельность и развития у них всех известных универсальных учебных умений.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами с 2008 по 2010 г. на базе МОУ «Гимназия № 1» и МОУ «Многопрофильный лицей № 9» г. Махачкалы, СШ № 12 г. Дербента, а также СШ № 1 г. Каспийска.

Первый этап эксперимента заключался в выявлении уровня готовности к коммуникации у детей, поступающих в дагестанскую начальную школу, определялся уровень сформированности универсальных коммуникативных умений. Оценка

сформированности коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников производилась по четырём уровням:

**I уровень – высокий (творческий):** ученик показывает сознательный интерес к общению как к межличностному взаимодействию на основе понимания его необходимости в жизни, умеет договариваться, убеждать в процессе совместной деятельности; критически оценивает результаты совместного с партнёрами общения, находит выход из трудных ситуаций.

**II уровень – выше среднего (продуктивный):** ученик проявляет понимание важности общения в жизни, но не постоянен в своём интересе к нему как к процессу межличностного взаимодействия; проявляет самостоятельность в общении, но в большинстве случаев не инициативен; недостаточно критически оценивает результаты общения с партнёрами, часто испытывает затруднения в поиске выхода из сложных ситуаций в общении.

**III уровень – средний (адаптивный):** ученик не всегда проявляет понимание необходимости общения в жизни, не показывает устойчивого интереса к нему как к процессу межличностного взаимодействия, не стремится договориться с партнёром; самостоятельно не способен оценить результаты общения, почти никогда не справляется с трудными ситуациями.

**IV уровень – низкий (близко к репродуктивному):** ученик за редким исключением не проявляет понимания важности общения в жизни, показывает отсутствие осознанного интереса к нему как к процессу межличностного взаимодействия; не самостоятелен в общении, не умеет договариваться и убеждать в процессе совместной деятельности; почти никогда не проявляет ответственности в общении, не оценивает результаты общения даже по требованию взрослых, не проявляет попыток поиска выхода из трудных ситуаций (табл. 1).

Опытно-экспериментальная работа по формированию системы коммуникативных универсальных учебных умений первоклассников была организована в форме комплекса занятий «Я учусь общаться», рассчитанного

Таблица 1

**Распределение учащихся по уровням  
развития коммуникативных  
универсальных учебных умений  
(начало формирующего эксперимента)**

Учащиеся	Уровень коммуникативных универсальных учебных умений (%)			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Эксперим. класс	29	23	29	19
Контр. класс	27	22	28	23

на учащихся первых классов общеобразовательных школ Республики Дагестан.

Особое внимание было уделено развитию следующих характеристик деятельности общения: понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение к иной точке зрения; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору; учёт разных мнений и умение обосновать собственное; умение договариваться, находить общее решение; умение аргументировать свою точку зрения, убеждать и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов; взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания; рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий; умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнёра по деятельности.

Во время проведения занятий мы создавали благоприятную психологическую атмосферу для обеспечения у младших школьников потребности в причастности, самоутверждении, проявлении более высоких потребностей в самореализации. Поэтому мы полностью исключили открытый контроль, систематически поощряли детей, высказывающих свою точку зрения, воспитывали у них умение слушать других и терпимо относиться к чужому мнению.

Кроме того, мы стремились, чтобы учащиеся понимали: результативность формирования коммуникативных умений зависит от них самих, поэтому каждое занятие строилось в форме беседы. Основной задачей являлась выработка согласованных с учащимися требований и правил, по которым будет строиться взаимодействие педагога и учащихся; выяснялись значимость коммуникативных умений для самих учащихся, цель занятий, формы проведения, отличие от уроков по общеобразовательным предметам.

Приведём пример одного из занятий.

**Тема:** Учимся высказывать своё мнение.

**Цель:** формирование умения высказывать своё мнение, сравнивать его с мнениями одноклассников, развивать умение составлять ответы на вопросы к прочитанному тексту, расширять словарный запас учащихся, воспитывать бережное отношение к книге (табл. 2).

В ходе проведения контрольного эксперимента замерялись уровни сформированности коммуникативных универсальных умений учащихся выбранными для этой цели диагностическими средствами – коммуникативными универсальными учебными умениями: «умение описать», «умение узнать мнение, отношение партнёра», «умение соглашаться /не соглашаться с чьим-либо мнением», «умение поддержать разговор». Результаты эксперимента (табл. 3) показали, что почти все дети экспериментальных классов вышли на качественно новый уровень владения коммуникативными универсальными учебными умениями. Дети положительно настроены на процесс коммуникации, более уверены в общении по сравнению с началом эксперимента. Появилось понимание важности общения в повседневной жизни, желание искать выход из сложной ситуации, идти на компромисс. На конечном этапе большинство учеников более уверенно использовали невербальные средства общения, устанавливали визуальный контакт с партнёром, обращались непосредственно к нему, а не к учителю.

Формируемые умения и навыки

Формируемые умения и навыки	Ход занятия
Развитие организационных умений и навыков	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ребята, проверьте, готовы ли вы к занятию.</li> <li>– Кто помнит, чему мы учились на прошлом занятии?</li> <li>– Молодцы, правильно, мы учились высказывать своё мнение, а сегодня мы продолжим совершенствовать это умение.</li> <li>– Откройте тетради – занятие № 8.</li> <li>– Посмотрите в тетрадь.</li> <li>– Что вам нужно сделать?</li> <li>– Правильно, вам нужно прочитать стихотворение К. Жанэ «Братишки», ответить на вопросы и высказать своё мнение: чему учит это стихотворение?</li> </ul>
Развитие умений и навыков культуры устной речи; умения высказывать свою точку зрения, анализировать, умения давать ответ на вопрос по прочитанному тексту; выслушивать мнение одноклассника	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Прочитайте стихотворение в тетради. Купила по книжке братишкам. Один прочитал свою книжку. Другой разорвал свою книжку. Купила братишкам по книжке, Но разные были братишки.</li> <li>– Как вы думаете, понравилось ли ваше чтение соседу по парте?</li> <li>– Выслушай его мнение.</li> <li>– Ответьте на вопросы: как братишки читали книжки?</li> <li>– Что нужно сделать для того, чтобы прочитанные книжки оставались всегда в образцовом порядке?</li> <li>– Правильно, необходимо бережно пользоваться ими.</li> </ul>
Умение анализировать и работать в паре	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ребята, а сейчас поработаем в парах. Обсудите с соседом по парте:</li> <li>– Понравилось ли такое «чтение» книг старшим?</li> <li>– Что они могли сказать?</li> </ul>
Умение давать словесную характеристику своему настроению	<p>Физкультминутка.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Встаньте, пожалуйста, из-за парт. Давайте с вами отдохнём.</li> <li>– С каким настроением вы сегодня пришли в школу?</li> <li>– Я хочу пожелать вам, чтобы хорошее настроение никогда не покидало вас.</li> </ul>
Умение с помощью мимики и жестов показывать свои чувства. Развитие устной речи учащихся и обогащение словарного запаса	<p><i>Дидактическая игра «Настроение».</i></p> <p>Учитель читает стихотворение, по ходу чтения ученики показывают те чувства, о которых сказано в нём:</p> <p>Бывают чувства у зверей, У рыбок, птичек и людей. Влияет, без сомнения, На всех нас настроение. Кто веселится? Кто грустит? Кто испугался? Кто сердит? Рассеет все сомнения Азбука настроения.</p>
Развитие анализа и синтеза	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Посмотрите на задание № 3. Что нужно сделать?</li> <li>– Вам необходимо прочитать и попытаться объяснить пословицу: <i>Возьми книгу в руки – и не будет скуки.</i></li> <li>– Работу с пословицей выполняем по памяти.</li> </ul>
Рефлексия	<p><i>Памятка</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Внимательно прочитай пословицу.</li> <li>2. Выдели в ней слова, важные для понимания смысла.</li> <li>3. Подчеркни слова, употреблённые в переносном значении.</li> <li>4. Сделай выводы: скажи своими словами, как ты понял пословицу.</li> </ol>
Развитие умения анализировать	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сегодня мы очень хорошо потрудились, чему мы с вами научились?</li> <li>– А зачем мы учились высказывать своё мнение? Где нам это</li> </ul>

Таблица 3

**Распределение учащихся по уровням развития коммуникативных универсальных учебных умений (после формирующего эксперимента)**

Учащиеся	Уровень коммуникативных универсальных учебных умений (%)			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Эксперим. класс	45	43	12	0
Контр. класс	33	30	25	12

Таким образом, полученные данные о формировании коммуникативных универсальных учебных умений на основе программы «Я учусь общаться», дидактических игр и игровых упражнений во время формирующего эксперимента убедительно показывают, что разработанные и проведённые мероприятия эффективны и подтвердили результативность данного подхода к организации процесса овладения коммуникативными универсальными учебными умениями первоклассников.

### Литература

1. Арефьева, О.М. К проблеме формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста (в условиях Дагестана) / О.М. Арефьева // Начальное образование. – 2010. № 3. – С. 24–29.
2. Арефьева, О.М. Технологии формирования коммуникативных универсальных учебных умений у учащихся-билинггов / О.М. Арефьева // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 1. – С. 116–123.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М., 2008.
4. Асмолов, А.Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития личности / А.Г. Асмолов. – М., 2007.
5. Кондаков, А.М. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А.М. Кондаков. – М., 2008.

*Оксана Михайловна Арефьева – соискатель кафедры общей педагогики Дагестанского государственного университета, учитель начальных классов гимназии № 1, г. Махачкала.*

## Легоконструирование как средство развития одарённости детей дошкольного возраста

*И.Е. Емельянова*

В статье рассматривается проблема развития одарённости детей дошкольного возраста средствами легоконструирования, определяет возможности решения задач образовательной области «Познание» с помощью организации взаимодействия по легоконструированию.

**Ключевые слова:** одарённость, творческий потенциал, самореализация, познание, легоконструирование.

Познание – сердца яркий свет, защита от житейских бед.

*Персидская поговорка*

Проблема развития одарённости детей особенно актуальна с учетом федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Под развитием одарённости детей дошкольного возраста понимается раскрытие потенциальных способностей детей в творческой деятельности с опорой на зону ближайшего развития, обеспечивающее формирование предпосылок к духовно-творческой самореализации. Для анализа развития одарённости детей нами выделена следующая часть требований к структуре и содержанию программ нового поколения в дошкольном образовании: «Программы должны строиться на принципе личностно ориентированного взаимодействия взрослых с детьми, ...должны быть нацелены на развитие любознательности как основы познавательной активности у дошкольника; развитие способностей ребёнка; формирование творческого воображения; развитие коммуникативности; ...должны строиться с учётом специфических для детей дошкольного возраста видов деятельности (игра, конструирование, изобразительная, музыкальная, театрализованная деятельности и т.д.); ... должны предусматривать возможность реализации индивидуального и дифференциро-



ванного подходов в работе с детьми» [2]. Реализации данных требований способствует взаимодействие субъектов образовательного процесса области «Познание».

Познание – совокупность процессов, процедур и методов приобретения знаний о явлениях и закономерностях объективного мира. Содержание образовательной области «Познание» направлено на развитие у детей познавательных, интеллектуальных интересов через решение задач развития сенсорной культуры, познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности; формирование элементарных математических представлений; формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей [2].

Все перечисленные задачи комплексно решаются при организации взаимодействия по конструированию легомоделей. Рассмотрим возможности развития одарённости детей в освоении образовательной области «Познание» средствами легоконструирования с использованием компьютерных технологий.

Легоконструирование – это построение моделей, сборка и приведение в порядок разнообразных отдельных элементов, частей, деталей, обеспечивающих создание ребёнком игрушки своими руками [3]. С помощью легоконструктора дети могут воплотить в жизнь любые фантазии, построить свой мир, играя, освоить сложные физические и геометрические законы, развить моторику, координацию движений, глазомер. Развитие способности к конструированию заключается не только в осознании ребёнком расположения деталей, но и понимании, как создать образ по модели. Таким образом, ребёнок на практике познаёт различные пространственные соотношения элементов: правее-левее относительно ... ; выше-ниже, чем ... ; понимание соответствия деталей: «по сравнению с ... »; устанавливает последовательность работ; организует взаимодействие по развитию сюжета игры (театрализованная деятельность, сюжетно-ролевые игры) с созданными легоигрушками.

Легоконструктор сегодня объединяют с программированием, что

даёт возможность освоить начальное роботостроение. Легоконструирование с элементами программирования – это такая организация взаимодействия, когда дети не только собирают конструкции, но и создают программы на персональном компьютере, приводя модели в действие. Так, например, крокодил открывает пасть, лев садится на задние лапы и рычит, а корабль качается и скрипит во время шторма. Данный вид деятельности привлекателен для детей дошкольного возраста, так как полученный продукт-игрушка приводит ребёнка в движение.

Таким образом, можно констатировать, что организация взаимодействия по легоконструированию с элементами программирования решает весь комплекс задач образовательной области «Познание»: сенсорное развитие происходит через сравнение и классификацию деталей лего, умение подбирать детали по признакам (цвет, размер, форма, вес и т.п.) к заданной или воображаемой модели; развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности реализуется через конструирование легоигрушки, составление цепочки команд в программировании действий игрушки, опытах в программировании по собственному замыслу; формирование элементарных математических представлений обеспечивается через познание количества, величины, формы, расположения на плоскости и в пространстве деталей конструкции легоигрушки, ориентировка в пространстве происходит в процессе продуктивной творческой деятельности по конструированию и программированию; формирование целостной картины мира, расширение кругозора также предусмотрено в освоении легоконструирования и начального роботостроения через создание условий для расширения представлений детей об окружающем мире. Для развития детского конструирования как самостоятельного вида деятельности специалисты Lego Education разработали наборы конструкторов Lego разных тематик, включающих в себя не только детали для конструирования, но и фигурки человечков, животных, растений, бук-

вы английского алфавита и цифры. Это позволяет ребёнку моделировать в различных тематиках: сооружать домик, зоопарк, замок, больницу, полицейский участок, фермерское хозяйство, пожарную часть, железную дорогу; разыгрывать сказочные, бытовые, фантастические истории. Конструкторы Lego для детей дошкольного возраста делятся на четыре основных блока: «Время играть», «Творческое конструирование», «Ранняя математика и английские буквы», «Простые механизмы», максимально отвечают возможностям и требованиям развития детей дошкольного возраста. Каждый из четырёх блоков содержит наборы конструкторов Lego для детей раннего возраста (от 1,5 лет), среднего возраста (от 3 лет) и дошкольного возраста (от 5 лет). Для каждой возрастной группы разработаны удобные по размеру детали: крупные (DUPLO) – для малышей от 1,5 до 5 лет; мелкие (SYSTEM) – для детей от 5 лет. Наборы конструкторов Lego для детей более старшего возраста (от 5 лет) дают ребёнку возможность получить первые представления о науке и технике, так как содержат такие детали, как оси, болты, колёса, балки, рычаги и шестерёнки [3]. Данный вид взаимодействия предоставляет ребёнку возможность поближе познакомиться с принципами работы простейших основных механизмов.

Легоконструктор WeDo для детей от 6 лет учит строить модели по схеме и составлять элементарные программы их «оживления». Дети во взаимодействии со значимым взрослым осваивают сочетание деталей, которые приводят различные части конструкции в движение. Так, например, правильно соединённые шестерёнки вращают не одну, а две оси, на которых расположены птицы, а «кулачок» поднимает и опускает лапки обезьянки для удара по барабанам. Конструктор WeDo даёт и элементарные умения пользования компьютером при программировании. Работа с легоконструктором «Роболаб» развивает навыки программирования. В конструкторе «Роболаб» программа с компьютера передаётся на специальный датчик GPS, работающий от батареек и не требующий постоянного соединения с персональ-

ным компьютером. Дети имеют возможность дистанционно строить карусели, машины, роботов, подъёмные краны и многое другое.

Основные этапы развития способностей ребёнка к легоконструированию:

1. Планирование предстоящей деятельности, представление хода работы по операциям, описание окончательного результата изделия.

2. Овладение элементами графической грамотности: умение кратко охарактеризовать модель, выполнить зарисовку чертежа, описать эскиз изделия, прочитать пиктограмму.

3. Самостоятельное конструирование модели (или конструирование в паре).

4. Овладение конкретными конструкторскими умениями во взаимодействии с воспитателями и другими детьми.

5. Обсуждение функциональности модели, составление пиктограмм.

6. Программирование модели в персональном компьютере.

7. Самоконтроль во время конструирования и программирования.

8. Взаимопроверка детей по выполнению программирования модели в соответствии с поставленными задачами.

9. Определение назначения получившегося изделия. Кроме понимания назначения изделия при конструировании учитывают функции, конкретные требования к определённому изделию и вектор созидательности в его применении.

Развитие одарённости при этом проходит путь от раскрытия творческого потенциала к актуализации способностей к конструированию и моделированию. Ядро актуализации способностей к конструированию и моделированию – развитие пространственного мышления, такого вида умственной деятельности, который обеспечивает создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения теоретических и практических задач [1]. Более точно следовало бы говорить о мышлении пространственными образами, но в целях краткости используется термин «пространственное мышление».

Рассмотрим особенности формирования пространственного мышления

детей дошкольного возраста: от 3 до 7 лет в конструкторской, продуктивной, художественной деятельности у ребёнка складываются способности мысленно расчленять видимый предмет на части, а затем объединять их в единое целое. Дети учатся выделять структуру предметов, их пространственные особенности, соотношение частей. На данном этапе перцептивные действия начинают функционировать непосредственно в результате игры с различными предметами (шар, пирамида, куб, другие геометрические тела различных цветов). На втором этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза. На третьем этапе дети получают возможность быстро узнать интересующие свойства объектов, при этом внешнее действие восприятия превращается в умственное.

Многочисленные исследования, выполненные в рамках общей, возрастной и педагогической психологии, показали, что интеллектуальное развитие личности в онтогенезе неразрывно связано с овладением пространством сначала практически, а затем и теоретически [1]. Саморазвитие овладения пространством понимается при этом как усложнение и качественное изменение видов и способов ориентации. В ходе онтогенеза пространственное мышление проходит ряд закономерных этапов своего становления. Сначала пространственное мышление вплетено в другие виды мышления, а в своих наиболее развитых и самостоятельных формах оно выступает в виде пространственных образов. Итак, пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач. Пространственное мышление оперирует образами, и в процессе этого оперирования происходит их воссоздание, перестройка, видоизменение в требуемом направлении [1]. Одним из наиболее важных образов в развитии пространственного мышления дошкольников является модель, представляющая собой систему,

которая с той или иной степенью сходства воспроизводит другую систему (оригинал) и замещает её в познавательном процессе так, что изучение модели позволяет получить информацию о воспроизводимой отражаемой системе (оригинале). Модели могут быть вещественными (пространственно-материальными) и мысленными (графическими и знаковыми). Мысленные модели в процессе познания существенных отношений объектов выполняют функции упрощения, идеализации, отображения и замещения.

Таким образом, можно констатировать, что развитие одарённости детей дошкольного возраста средствами легоконструирования и программирования целенаправленно решает задачи освоения содержания образовательной области «Познание»: развивает способности к конструированию на основе личностно ориентированной парадигмы образования. Ядро развития способностей к конструированию – пространственное мышление – обеспечивает интеллектуальное и творческое развитие личности в дошкольном возрасте, опираясь на образы (модели, рисунки, постройки и др.), является эффективным средством развития умственной одарённости детей.

Легоконструирование с компьютерной поддержкой позволяет внедрять информационные технологии в образовательный процесс, овладевать элементами компьютерной грамотности, формировать у детей дошкольного возраста умения и навыки работы с современными техническими средствами обучения.

### Литература

1. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М. : Просвещение, 1980.
2. <http://www.mtelegin.ru/pedagogika/fgtusa> (федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования).
3. <http://ru.wikipedia.org/wiki/LEGO> (легоконструирование).

*Ирина Евгеньевна Емельянова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

## Формирование универсального учебного действия моделирования у младших школьников в процессе преобразования содержания учебного материала\*

С.П. Ожигина

Статья посвящена проблеме формирования универсального учебного действия моделирования у младших школьников. В качестве ведущего фактора, влияющего на эффективность данного процесса, рассматривается преобразование содержания учебного материала на основе использования моделей. Моделирующая деятельность младших школьников представлена общими этапами и конкретизирована через задания по математике и русскому языку.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, моделирование, преобразование учебного материала, знаково-символические действия, младший школьник.

Модернизация российского образования предполагает принципиальное обновление содержания, нацеленность на новый образовательный результат (формирование компетенций, умение добывать и применять знания, а не механически усваивать их) и личностные возможности и интересы учащихся в процессе реализации системно-деятельностного подхода. Введение государственных стандартов общего образования предполагает и разработку педагогических технологий их достижения.

Сегодня в педагогике и психологии всё большее признание получает мнение о том, что в основе успешности обучения лежат универсальные учебные действия (УУД), имеющие приоритетное значение над узкопредметными знаниями и навыками. Близкими по значению понятию «УУД» являются понятия «общеучебные умения» (ОУ), «обще познавательные

действия» (ОД), «общие способы деятельности» (ОСД), «надпредметные действия» (НД). Проблема формирования и развития общеучебных умений учащихся рассматривается в работах Ю.К. Бабанского, В.М. Коротова, Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчук, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой и др.

По определению А.Г. Асмолова в широком значении термин «**универсальные учебные действия**» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

Универсальный характер УУД проявляется в том, что они метапредметны: реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемых ключевыми целями общего образования, выделяется четыре блока: 1) **личностный**; 2) **регулятивный** (включающий также действия саморегуляции); 3) **познавательный**; 4) **коммуникативный**.

Большое внимание изучению этого вопроса уделяется в исследованиях В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, основанных на взаимосвязи учебной

\* Тема диссертации «Преобразование содержания учебного материала как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.И. Бурова.



деятельности и понимании смысла изучаемого учебного материала; исследованиях С.В. Кульневича, В.Э. Штейнберга, А.В. Усовой, А.М. Сохора, посвящённых вопросам преобразования содержания учебного материала в старших классах. В современных исследованиях предлагается программа развития универсальных учебных действий, основанная на преемственности этого процесса (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина). Рассмотрим более подробно **познавательные универсальные учебные действия**, включающие **общеучебные, логические, знаково-символические, действия постановки и решения проблем**.

На ступени **начального образования** основным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится овладение моделированием.

Знаково-символические универсальные действия обеспечивают конкретные способы преобразования учебного материала, представляют действия моделирования, выполняющие функции отображения учебного материала; выделения существенного; отрыва от конкретных ситуативных значений; формирования обобщённых знаний.

Моделирование – это сложная деятельность, в которой выделяются составляющие: предварительный анализ материала; перевод реальности или текста, её описывающего, на знаково-символический язык; работа с моделью или её преобразование; сопоставление результатов, полученных на модели, с реальностью. Каждая из этих составляющих имеет свой операционный состав, специальные средства, которые должны стать предметом усвоения учащихся к окончанию начальной школы [4].

В психолого-педагогической литературе выделяются принципы перевода реальности (или текста) на знаково-символический язык:

1) адекватность, т.е. выбранные знаково-символические средства должны быть удобными для действия перевода, способствовать выявлению скрытых в тексте отношений;

2) автономность, т.е. одинако-

вые смысловые единицы текста изображаются одинаковыми знаково-символическими средствами, разные смысловые единицы – разными средствами;

3) обобщённость, т.е. при переводе следует идти не от конкретного изображения элементов ситуации, а от условного изображения элементов и отношений между ними;

4) изоморфизм, т.е. при переводе должна быть сохранена однозначность соответствия между элементами объектов и их изображениями в модели и между отношениями объектов в тексте и их изображениями в модели;

5) структурность, т.е. выделенные части объекта (явления, процесса) после представления их на знаково-символическом языке должны по возможности образовывать законченную структуру.

Усвоение этих принципов необходимо для построения моделей.

Одним из направлений моделирующей деятельности в начальной школе является обучение обобщённому способу решения задач на уроках математики.

В ходе проведения констатирующего эксперимента, в котором участвовали 150 учеников 4-х классов (методика А.Н. Рябинкиной «Нахождение схем к задачам») [1], мы определили умение учеников выделять тип задачи и способ её решения.

Формой и ситуацией оценивания таких УУД, как моделирование, познавательные логические и знаково-символические действия, регулятивное действие оценивания и планирования, сформированность учебно-познавательных мотивов (действие смыслообразования), была выбрана индивидуальная работа с детьми.

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы: только 32–36% выпускников начальной школы смогли продемонстрировать на высоком уровне умение преобразовать учебный материал с помощью заданной модели; 40% обучающихся справились с заданием на среднем; 24–28% – на низком уровне.

Следовательно, необходима специальная организация моделирующей деятельности, способствующая фор-



мированию познавательных УУД на основе преобразования содержания учебного материала.

В процессе преобразования содержания учебного материала моделирование, как универсальное учебное действие, осуществляется в рамках практически всех учебных предметов начальной школы. В настоящее время учебники используют произвольную символику с разными функциональными нагрузками. Обучение по действующим программам предполагает применение разных знаково-символических средств (цифры, буквы, схемы и др.), которые, как правило, не выступают специальным объектом усвоения, если характеризовать их как знаковые системы. Использование разных знаково-символических средств для выражения одного и того же содержания выступает способом отделения содержания от формы, что всегда рассматривалось в педагогике и психологии в качестве существенного показателя понимания учащимися учебной задачи.

Учебный процесс в ходе исследования строился на основе общих этапов моделирования [1, 3]:

- подготовительным: замещение (оригинала) на модель с помощью знаково-символических действий;
- основным: кодирование – создание модели оригинала с помощью знаково-символических действий;
- итоговым: декодирование – приближение к оригиналу.

При изучении приёмов решения математических задач обучающиеся с помощью учителя работали с моделью в следующем алгоритме:

- 1) предварительный анализ текста;
- 2) перевод текста на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами;
- 3) построение модели;
- 4) работа с моделью;
- 5) соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстами).

Общий приём решения задач стал предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его компонентов.

Овладение этим приёмом позволило учащимся самостоятельно

анализировать и решать различные типы задач. Рассмотренный приём решения задач с помощью преобразования учебного материала через моделирование выступает как универсальный метод мышления.

Общий приём решения задач как универсальный был перенесен на другие учебные предметы. По отношению к предметам естественного цикла содержание приёма не требовало существенных изменений – различия касались специфического предметного языка описания элементов, их структуры и способов знаково-символического представления между ними.

На уроках русского языка в процессе преобразования содержания учебного материала моделирующая деятельность проводилась для реализации следующих целей:

- для обозначения форм работы (выполни индивидуально, в парах, коллективно);
- для формулировки заданий (проведи линию, впиши буквы, обведи, раскрась и т.п.);
- для иллюстрации понятий, обозначения объектов и отношений между ними (стрелки, схемы, таблицы).

Особое внимание обращалось на материал учебников русского языка, где вводится графическая символика, схемы для проведения различного вида анализа слов (выделение гласных, согласных, слогов), текста (выделение членов предложения).

Таким образом, преобразованию содержания учебного материала способствовало моделирование как универсальное учебное действие. Оно использовалось в обучении в целях изучения моделей рассматриваемых понятий, разработанных соответствующей наукой; построения и изучения моделей рассматриваемых понятий, для которых в соответствующей науке нет моделей или эти модели являются сложными для изучения; построения модели ориентировочной основы умственного действия в виде учебной карты со схематическим перечислением всех операций, в виде схемы указаний и ориентиров, в виде объекта умственного действия и формулы, по которой оно совершается;

выполнения моделями изучаемых объектов (понятий) определённых функций: служить средством обобщения и систематизации наблюдаемых фактов и явлений; решать познавательные задачи на исследование изучаемого понятия; планировать и контролировать свою работу по изучению соответствующего понятия; лучшего запоминания учебного материала с использованием двух способов моделирования: логического упорядочения, представления учебного материала в легко обозримой, наглядной форме и его представления с помощью мнемических средств в расчёте на образные ассоциации.

Таким образом, преобразование учебного материала может производиться разными способами, но в основе их – моделирование.

#### Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пос. для уч. / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008.
2. Кульневич, С.В. Педагогика личности / С.И. Кульневич. – М. : ТЦ «Учитель», 2001.
3. Муртазина, Н.А. Схематические модели как средство обучения младших школьников решению задач различными способами : дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Муртазина. – М., 2001.
4. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М. : Знание, 1984.
5. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966.

## Подготовка будущего учителя на интерактивной основе\*

Н.С. Рубина

Статья рассматривает проблему реализации методики подготовки будущих учителей на интерактивной основе в логике компетентностного и личностно ориентированного подходов. Внедрение данной методики способствует эффективному формированию и становлению компетенций будущего учителя.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, компетентностный подход, компетентность, компетенция, интеракция, междисциплинарное взаимодействие, инновационная развивающая среда, критериальное оценивание, критерий.

В настоящее время процессы модернизации, вызванные инновационными преобразованиями в культуре и обществе, обуславливают необходимость разработки новых и совершенствования имеющихся подходов в системе образования. Меняющаяся парадигма образования ставит новые задачи перед профессиональным сообществом и участниками образовательного процесса: внедрение идей, содержания и технологий обучения, разработанных в русле деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов; обеспечение преемственности между ступенями начального, среднего и высшего образования.

В сфере начального и основного образования успешно реализуются концепции личностно ориентированного и развивающего образования (опыт целостной Образовательной системы «Школа 2100», в которой каждая ступень обучения обеспечена личностно ориентированным развивающим содержанием, современными образовательными технологиями, системой научно-методического сопровождения педагогов).

\* Тема диссертации «Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор К.Э. Безукладников.

Светлана Петровна Ожигина – зам. директора по учебно-воспитательной работе, МОУ «СОШ № 5 им. Е.А. Поромонова», г. Череповец.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, представленный в логике личностно ориентированного и компетентностного подходов, вводит новую двухуровневую систему обучения (бакалавриат, магистратура). В связи с переходом на новую систему обучения учреждения высшего профессионального образования разрабатывают и внедряют компетентностные концепции и методики подготовки будущих выпускников.

ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет» также реализует в соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования методику подготовки будущего учителя на примере бакалавра образования по профилю «Иностранный язык». Требования к профессиональной компетентности будущих учителей были представлены в дидактических целях в виде так называемой «модели будущего учителя» набором компетенций, которые формируются у студента по мере освоения программ высшего иноязычного педагогического образования. Опыт реализации данной методики может быть транслирован на подготовку бакалавров образования и другого профиля.

Формирование и становление компетенций будущего учителя осуществляется в образовательной среде. Наибольшая эффективность данного процесса достигается в инновационной развивающей среде, одним из необходимых условий которой является интерактивное взаимодействие всех её субъектов и компонентов. Интерактивная основа обеспечивается за счёт таких форм интерактивного взаимодействия, как сотворчество субъектов образовательного процесса по линиям преподаватель – студент, студент – студент, преподаватель – преподаватель; использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе; междисциплинарное взаимодействие (сопряжение дисциплин профессионального цикла по целям, компонентам содержания,

приемам и средствам, традиционным и современным технологиям обучения и оценивания достижений обучающихся). В процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка именно интерактивная основа обеспечивает развитие системы ценностных ориентаций, вхождение будущих учителей в контекст будущей профессии, формирование общей и информационной культуры личности.

В ходе исследования на факультете иностранных языков реализована идея форм интерактивного взаимодействия в условиях инновационной развивающей среды на примере организации обучения вариативной части профессионального цикла «Интерпретация художественного текста».

Междисциплинарное взаимодействие обеспечивается за счёт сопряжения данной дисциплины с другими дисциплинами профессионального цикла по целям, компонентам содержания, приёмам и средствам, традиционным и современным технологиям обучения и оценивания. Так, на занятиях по курсу «Интерпретация художественного текста» знания и умения, полученные студентами из курсов других лингвистических и дидактических дисциплин («Практика устной речи», «Стилистика», «Лексикология», «Зарубежная литература», «История языка», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Профессиональный портфолио», «Билингвальное обучение иностранному языку», «Развивающее иноязычное образование» и т.д.) постоянно актуализируются.

На наш взгляд, не только очевидна взаимосвязь курса «Интерпретация художественного текста» с лингвистическими дисциплинами. Интеграция с дидактическими курсами оказывается не менее существенной и эффективной. Например, возможен перенос знаний о технологии критического мышления и опыта её внедрения в учебный процесс, полученных в ходе изучения дидактического курса «Развивающее иноязычное образование». Так, на занятиях по курсу «Интерпретация художественного

текста» студентам предлагается включиться в тексто-диалоговую деятельность, в основе которой – технология развития критического мышления: этап вызова (приобретение опыта смыслопоискового диалога, актуализация знаний об авторе и его стиле, других его произведениях, пробуждение познавательного интереса и т.д.), этап реализации смысла (чтение предложенного отрывка из художественного произведения, формирование диалогического отношения как способа постижения смысла, соотнесение новых знаний с уже имеющимися, интерпретация и понимание субъективных смыслов (языков), выстраивание ценностно-смысловых, вопросно-ответных отношений между субъекта-ми образовательного процесса, являющимися авторами и адресатами культурных текстов), этап рефлексии (формирование диалогического отношения как способа продуцирования смысла, обобщение полученной информации, обсуждение идей произведения, определение ключевых элементов для написания собственного критического эссе и т.д.).

Такая форма **интеракции** поддерживается и использованием современных междисциплинарных методов и приёмов («круглый стол», создание ментальных карт, таблиц синтеза, Венн-диаграмм, групповая дискуссия), требующих непосредственного контакта на разных уровнях реального взаимодействия (с преподавателем, между студентами) и виртуального – с информационной средой (интернет-ресурсов, сетевые академические сообщества и т.д.).

Предметный уровень интеракции в рамках рассматриваемой дисциплины раскрывается в постоянном диалоге, который может осуществляться студентом как с реальным (другой студент, преподаватель), так и с воображаемым собеседником (автор произведения). Результаты диалога могут стать идеальным (накапливаемый языковой, коммуникативный и учебный опыт и соответствующие способы коммуникативной и учебной деятельности) и материальным речевым продуктом, представляющим собой фикса-

цию в определённой форме личного коммуникативного и учебного опыта студента (собственное критическое эссе, составление денотатных карт, ассоциативных схем и т.д.) [3].

Структура курса «Интерпретация художественного текста» включает в себя четыре модуля: вводный, два базовых и дополнительный. Вводный модуль готовит студента к изучению через ознакомление с целями и задачами курса, с компетенциями, формируемыми курсом, его структурой и формами отчётности. В ходе освоения вводного модуля студенты заполняют ассоциативные диаграммы и таблицы, отражая в них уже имеющиеся знания и умения, также помогающие и при изучении курса «Интерпретация художественного текста», высказывают свои ожидания: то, чему им хотелось бы научиться в итоге. Два базовых модуля нацелены на изучение теоретической и практической составляющих курса. Студенты включаются в работу с интерактивными лекциями и учатся самостоятельно интерпретировать тексты. В основе этих видов учебной деятельности лежит технология развития критического мышления, что позволяет совершенствовать культуру «диалога» в совместной деятельности студентов и преподавателей, повышает уровень культуры индивидуальной работы с информацией, формирует умение анализировать и делать выводы. Дополнительный модуль разработан для обобщения материала курса, общей рефлексии и индивидуальных презентаций студентов.

Неотъемлемой составляющей образовательного процесса является оценка. Педагогическая оценка, по определению Ш.А. Амонашвили, как специфический вид активности, порой и самостоятельной деятельности, в процессе обучения служит главной цели – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность учащегося. Содержательная оценка определяется как процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном для установления уровня и качества продвижения, определения и принятия задач для дальнейшего продвижения [1].

В условиях обновления образовательной парадигмы стало особенно актуальным *критериальное оценивание* учебных достижений студентов, под которым понимается процесс, основанный на сравнении учебных достижений студентов с чётко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования.

Таким образом, главная цель курса – формирование готовности и способности студента языкового факультета к использованию на практике аппарата текстологии и стилистики, систематизация знаний в области языковой экспрессии, образности, т.е. формирование способностей к осуществлению интерпретационной деятельности. Оценить степень достижения цели традиционно позволяет критическое эссе.

Конкретное содержание курса выбирается в соответствии с определённым критерием, а обучение планируется таким образом, чтобы вся необходимая информация о критериях оценивания

шла параллельно, а иногда и предваряла теоретический материал либо определённый этап работы над текстом.

Каждый критерий снабжен дескриптором, делающим процедуру оценивания максимально прозрачной и точной. В дескрипторах указано, за что ставятся баллы по каждому из критериев (табл. 1). Таким образом, студент имеет точное представление, за что поставлен высокий или низкий балл, какие возможности использовать для получения максимального балла [2].

Разработку критериев, дескрипторов, определение количества максимальных баллов, инструментов оце-

Таблица 1  
Критерии оценивания по курсу  
«Интерпретация художественного текста»

Критерий	Дескриптор	Балл
A	Введение	7
B	Содержательная сторона	7
C	Формальная сторона	7
D	Рефлексия	7
Итого		28

Таблица 2  
Критерии и дескрипторы оценивания критического эссе

Критерий	Дескриптор
<b>A</b> (максимальное кол-во баллов – 7)	Во введении отражена информация об авторе произведения (значимые вехи творческой деятельности; стиль романа/рассказа/отрывка; темы, к которым автор традиционно обращался).
<b>B</b> (максимальное кол-во баллов – 7)	Содержательная сторона раскрывает следующие аспекты: 1) краткое изложение сюжета анализируемого отрывка, его основную идею, место и время описываемых событий; 2) структуру текста, композиции, типы повествования, формы, деление текста на логические части; 3) персонажей анализируемого фрагмента (средства описания, краткая информация о героях, их отношения между собой, отношение автора к героям текста); 4) общую атмосферу и тон анализируемого отрывка; 5) анализ художественного стиля автора (описание и анализ стилистических приемов, структур, лексики, комментарии по теме, идее, образности и т.д.); 6) основные идеи текста.
<b>C</b> (максимальное кол-во баллов – 7)	Интерпретация текста технически оформляется в соответствии с требованиями по использованию иностранного языка (пунктуация; правильное оформление абзацев; разнообразие лексических единиц, варьирование структур предложений, использование терминологии по дисциплине; корректное применение грамматических конструкций, времён и т.д.; правильное цитирование).
<b>D</b> (максимальное кол-во баллов – 7)	Проведение рефлексии (выражение своего мнения, мыслей, идей, чувств в отношении основных идей текста; проведение оценивания своей работы, взаимооценивания).



нивания осуществляет преподаватель курса. В нашей работе достижения студентов оцениваются по четырём критериям (табл. 2).

Общий уровень достижений студентов переводится в традиционную для Российской Федерации пятибалльную отметку по шкале: 28–22 балла – «5»; 21–15 баллов – «4»; 14–8 баллов – «3»; 7–0 баллов – «2».

Опыт организации образовательного процесса на интерактивной основе, а также практика внедрения критерияльного оценивания на факультете иностранных языков в Пермском государственном педагогическом университете подтверждают, что внедряемая методика является эффективной, отвечает как требованиям современного образования, так и принципам компетентностного и личностно ориентированного подходов. В ходе эксперимента по реализации методики подготовки будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе у студентов повышаются уровень инициативы и мотивации к учению, уровень самооценки, мотивации к саморазвитию, достижению успеха.

### Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Крючкова, Л.А. Интерпретация : теория и практика (базовые компетенции и оценка) : учеб. пос. для сам. раб. студ. 5-го курса. Ч. II / Л.А. Крючкова, А.А. Красноборова, Е.Е. Карпушина. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2010. – 106 с.
3. Рубцова, А.В. Принципы построения конструктивно-функциональной модели овладения продуктивной иноязычной текстовой деятельностью / А.В. Рубцова // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 124–132.

*Наталья Сергеевна Рубина – аспирант кафедры социальной педагогики, преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь.*

## Организация коммуникативной деятельности учащихся на уроках географии\*

*Г.С. Камерилова,  
О.А. Родыгина*

Статья посвящена методике организации коммуникативной деятельности учащихся на уроках географии в курсе «География России» средствами проблемно-диалогической технологии.

*Ключевые слова:* коммуникативная деятельность, диалог, общение.

Развивающая модель современного образования актуализирует внимание к коммуникативной деятельности учащихся. А.Н. Леонтьев обращает внимания на то, что коммуникативная деятельность является основой, средством и условием развития личности школьников [5].

С точки зрения А.А. Леонтьева, коммуникация как особого рода вид человеческой деятельности направлена на установление и поддержание связи, используется для передачи информации между людьми [1, 4].

Содержательным ядром в развитии коммуникативной деятельности служит способность к согласованным действиям с учётом позиции другого. Важность и значимость коммуникативной деятельности в современном образовании подтверждена требованиями к результатам основного общего образования, представленными в стандарте второго поколения и примерных программах по учебным предметам, где среди метапредметных результатов выделены и коммуникативные универсальные учебные действия.

А.Г. Асмолов в составе коммуникативных действий, осваиваемых деть-

\* Тема диссертации О.А. Родыгиной «Развитие коммуникативной деятельности учащихся в школьном курсе "География России" на основе проблемно-диалогической технологии». Научный руководитель – доктор. пед. наук, профессор Г.С. Камерилова.

ми и подростками в период школьного обучения, выделяет:

- общение и взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности или обмену информацией;
- способность действовать с учётом позиции другого и умение согласовывать свои действия;
- организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- работу в группе (включая ситуации учебного сотрудничества и проектные формы работы);
- следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества;
- речевые действия как средства регуляции собственной деятельности [6].

Коммуникативная деятельность реализуется в общении. Нами выделяются следующие аспекты общения:

- 1) аксиологический: коммуникация с целью обмена ценностями и отношениями;
- 2) нормативный: коммуникация с целью обмена норм поведения;
- 3) информационный: коммуникация с целью обмена информацией;
- 4) праксиологический: коммуникация с целью обмена способами деятельности, умениями и навыками.

Развитие межличностного общения предполагает использование проблемно диалогической технологии. В основе диалогового общения лежит учебная проблема. В Образовательной системе «Школа 2100» успешно развивается теория проблемно-диалогического обучения (Е.Л. Мельникова). Это позволяет использовать проблемно-диалогическое обучение в школьном курсе географии России.

Развивающее влияние проблемно-диалоговых технологий определяется тем, что деятельность учащихся в процессе обучения организуется как обсуждение проблемных ситуаций и выдвижение гипотез, формулирование, поиск и аргументация решения проблем, оценка и принятие решения в процессе коммуникативного общения. Структура учебной деятельности учащихся представлена следующими действиями:

- осознание противоречия проблемной ситуации;
- осознание и формулирование проблемы и цели предстоящей коммуникативной деятельности;
- актуализация имеющегося личностного опыта;
- анализ, критическая оценка и отбор информации в связи с обсуждаемой проблемой;
- построение умозаключений, аргументация своей точки зрения;
- обмен мнениями, осмысление других точек зрения;
- выработка оценочных заключений, общей точки зрения.

Модель обучения на коммуникативной основе представлена тремя этапами.

I. Мотивационно-целевой этап. Создание проблемной ситуации и формулирование проблемы в форме вопроса, который вызывает потребность диалогового обсуждения. Актуализация знаний или имеющегося личностного опыта.

II. Операционно-деятельностный этап. Целенаправленный и упорядоченный ход обсуждения гипотез, путей решения проблем, аргументация и осмысление различных точек зрения, выражение общей позиции.

III. Рефлексивно-оценочный этап. Осмысление и оценка как содержания, так и самого процесса обсуждения. Подведение итогов предусматривает суммирование точек зрения, установление связей, целостное представление решения; предполагает действия, обеспечивающие формирование личностной и познавательной рефлексии.

Приведём описание структуры урока географии по теме «Роль и богатства внутренних вод России» с использованием направленного (подводящего) диалога и организации коммуникативной деятельности в малых группах.

Целевой компонент в Образовательной системе «Школа 2100» формулируется на основе выделенных линий развития личности: 1) осознание роли географии в комплексном изучении России и её устойчивого развития; 2) освоение системы географических знаний о природе, населении, хозяйстве России и её регио-

нов; 3) освоение общеучебных и предметных географических умений; 4) использование карт как информационных, образно-знаковых моделей действительности; 5) понимание смысла собственной действительности и сформированных личностных качеств.

Цель урока: осознание учащимися роли рек в развитии России, формирование географических знаний, развитие умений анализа и оценки разнообразия внутренних вод страны, воспитание бережного отношения к водным богатствам.

#### 1. Мотивационно-целевой этап.

Создание проблемной ситуации и мотивации путём обращения к авторитетному мнению: русский географ Л. Мечников в своей книге «Цивилизация и великие исторические реки» выдвинул гипотезу о решающей роли рек в становлении цивилизации и обосновал её на конкретных примерах. Так, древнеегипетская цивилизация развивалась в долине Нила, шумерская – в двухречье Тигра и Евфрата.

*Учитель (У.):* Согласны ли вы с гипотезой учёного? Сформулируйте свою позицию и аргументируйте её.

– По территории нашей страны протекает более 2,5 млн рек общей протяжённостью свыше 3 млн км. Используя карты атласа, назовите и покажите крупнейшие реки России.

– Применима ли гипотеза Л. Мечникова к России? Какой вопрос у вас возникает?

Мотивационный диалог подводит учащихся к осознанию и формулированию проблемы и цели предстоящей деятельности: почему реки играли особую роль в развитии России?

Актуализация имеющегося личного опыта осуществляется в процессе обсуждения вопросов: «Какие объекты входят в состав гидросферы? В чём состоит природная и общественная ценность вод суши?»

#### 2. Операционно-деятельностный этап.

1. Выполнение задания на с. 145 учебника («Когда русские появились на севере России и в Сибири? Как шло освоение этих земель? Назовите крупнейшие реки, по которым шли первопроходцы. В какие

моря они впадают?») позволяет учителю использовать эвристический и аргументирующий диалоги.

2. Освоение учебного материала предполагает работу с текстом учебника в режиме технологии продуктивного чтения.

*У.:* Выскажите предположения, о чём пойдёт речь в тексте «Природой данный путь»? Объясните особо важную роль рек в развитии России.

– Чтобы проверить своё предположение, прочитайте текст, ведя диалог с автором.

– После чтения сделайте вывод по проблеме урока.

Цель данного этапа урока – обучение учащихся приёмам выделения концептуальной мысли. Вектор общего движения направлен к пониманию обсуждаемой проблемы. Ценность правильного вопроса, поставленного к части текста, обеспечивает общее понимание текста. Коммуникативные инициативы учащихся проявляются в вопросах.

3. Работа в группах: проведите исследование различных водных объектов. Какие водные объекты в большей степени влияли на развитие страны?

Задание для групп предполагает использование карт атласа и текста учебника на с. 148–149 для определения степени распределения водных ресурсов по территории России и роли внутренних вод страны.

Класс делится на четыре группы: а) реки, б) озёра, в) ледники, г) подземные воды.

После завершения задания всеми группами учитель совместно с учащимися в процессе самореализующего диалога организует общее обсуждение отчётов каждой группы.

4. Обобщение (на основе выполнения заданий в рабочей тетради).

*У.:* Выскажите своё мнение, каково историческое значение рек в жизни и деятельности населения России.

Заполните схему: «Современное значение российских рек».

#### 3. Рефлексивно-оценочный этап.

Обсуждение итогов урока, анализ затруднений и успехов, самооценка и оценка деятельности учащихся. В процессе рефлексивного диалога учащиеся под руководством учителя

приходят к осознанию важной роли рек в развитии России.

#### IV. Домашнее задание.

У.: На берегах какого водного объекта расположен ваш населённый пункт? Раскройте его роль в жизни вашего поселения. Напишите эссе о родном водном объекте, который дорог вам лично.

Экспериментально подтверждено, что развитие коммуникативной деятельности в процессе изучения курса географии России позволяет достичь высокого уровня ценностных отношений, творческой коммуникативной активности учащихся.

#### Литература

1. Буева, Л.П. Человек : деятельность и общение. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

2. Камерилова, Г.С. География. Моя Россия, 8 кл. : учеб. / Г.С. Камерилова, Л.И. Елховская, О.А. Родыгина. – М. : Баласс, 2010.

3. Камерилова, Г.С. Рабочая тетрадь к учебнику «География» («Моя Россия»), 8 класс. – М. : Баласс, 2010.

4. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1997.

6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пос. для уч./ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.

*Галина Савельевна Камерилова – доктор пед. наук, профессор Нижегородского педагогического университета;*

*Ольга Александровна Родыгина – методист УМЦ «Школа 2100», г. Москва.*



## Новинки издательства «Баласс»

**О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская**

### Изобразительное искусство

Учебники для 1–4 классов

- обеспечивают выполнение государственных образовательных стандартов по изобразительному искусству;
- развивают навыки рисования различными материалами;
- обеспечивают эстетическое и творческое развитие детей;
- являются составной частью комплекта учебников и пособий развивающей Образовательной системы «Школа 2100».

Материал рабочих тетрадей «Разноцветный мир» соотносится с данным курсом изобразительного искусства и используется в комплекте с ним.

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

# Summary

## **Communicative and Ethical Education of Pupils through Continuous Rhetoric Training: results of experimental activity**

In the article the possibility of students effective speech communication and moral education by means of introducing continuous pre-school and school rhetoric courses in the curriculum is analyzed and the results of the experimental work are summed up.

**Keywords:** rhetoric, the communicative competence, ethical education, the is functional-competent person, experimental activity.

*Zaika Julia Rudolfovna – a candidate for a PhD of Rhetoric and Speech Standards department of Philological faculty of Moscow Pedagogical State University, a Russian language and the literature teacher, a curriculum and discipline assistant principal of school № 1825, Moscow.*

## **The rhetorical aspect of reading as a form of speech activity**

This article discusses hermeneutical text analysis as a rhetorical aspect of improving the reading process. The key elements of the hermeneutic analysis (comprehension; microcontext; hermeneutic circle, presented as the hermeneutical spiral) are clearly stated. The essence of the new approach is shown by the example of Chekhov's story «The Darling». This approach allows for a deeper understanding of an artistic text and opens up new opportunities of its reading.

**Keywords:** reading, comprehension, hermeneutic, microcontext, hermeneutic circle, hermeneutical spiral.

*Ernilina Olga Yevgenievna – Master of Philology, PhD student of The Moscow State Pedagogical University, Moscow*

## **The model of making an assignment rhetorical**

In the article «The model of making an assignment rhetorical» is revealed and some models of this process are put forward, so they could be used on the lessons of humanities in elementary and grammar school.

**Keywords:** competence-based assignment, the process of making something rhetorical,

cal, speech situation, communicative intention, reflection.

*Salnikova Olga Aleksandrovna – Candidate of pedagogical science, associate professor of sub-department of rhetoric and speech culture in Moscow State Pedagogical University, Moscow.*

## **Features teacher verbal behavior communicating with parents of pupils**

In the article considered the features of verbal behavior by the parent teacher meeting, describes the main features of speech of the teacher, the relevant rhetorical ideal, outlines broad stages of preparation for the parent meeting, highlighted the main components of a competent teacher interaction with parents.

**Keywords:** verbal behavior, parent-teacher meeting, communicative competence.

*Suhankina Ekaterina Nikolaevna – a graduate student of the course a chair of rhetoric and speech culture MPGU, methodologist and teacher of philological education MIOO, Moscow.*

## **The research activities of students as a didactic category**

The paper analyzes different approaches to the definition of research activities as a didactic category. Author considers the development of individuals to be the main purpose of the research activities, he also treats the research activities as a pedagogic technology.

**Keywords:** education through research activities, research activities of the students, pedagogic technologies.

*Kozyrev Kirill Andreevich – PhD student of the Pedagogical Institute of the educational institution of higher education Saratov State University named after NG Chernyshevsky, Saratov.*

## **Generally theory learn methods pedagogical of control methods of communicative education of schoolboys**

In this article the problem of communicative education of schoolboys and its content is



analyzed: generally theory learn methods pedagogical of control methods of communicative education of schoolboys which must be taken into consideration when conception model of pedagogical control of the process is drafted.

**Keywords:** general theory learn methods of communicative education.

**Nikitina Elena Yurievna** – Doctor of Pedagogics, Professor department russian language and literature and procedure teaching russian language and literature Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

**Mishanova Oksana Gennadievna** – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor department russian language and literature and procedure teaching russian language and literature Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

### **Development of analytical skills of elementary school students studying syntax**

The article deals with the problem of the development of students' analytical skills in elementary school by means of syntactic analysis. Its novelty is in ensuring students' full understanding of grammar. Monitoring discloses the shortage of consistence in teaching Russian in 5 and 4 grades.

**Keywords:** analytical skills, syntactical concepts, intellectual activity, explanatory grammar, monitoring, simple and compound sentences.

**Celikova Maria Petrovna** – Candidate of Pedagogy, associate professor at Shuya State Pedagogical University, Shuya.

### **Continuity in the development of communicative skills of senior preschool children and junior schoolchildren**

The article raises the problem of continuity in the development of the communicative skills of children of preschool and younger school age. The approach to collating data skills with positions of major neoplasms of the children of different ages.

**Keywords:** communicative activity, communication skills, types of communication universal educational action.

**Blokhina Ekaterina Aleksandrovna** – postgraduate student of the chair of primary and pre-primary education The academy of improvement of qualification, Moscow.

### **Modeling of speech situations by forming of primary school student's speech culture**

This article is devoted to peculiarities of modeling of speech situations to form speech culture of primary school students. The theory issues and different practical training (culturological texts, children's works and speech situations examples) is being showed in the article. Special attention is paid on creative imagination of students. This article is intended for primary school teachers, Russian language teachers and for those who is engaged in students speech developing.

**Keywords:** The works of folk art, the speech training, speech culture, creative imagination, straw doll, speech contact.

**Stupina Elena Alexandrovna** – postgraduate, psychologist, The Central Town Secondary School, Rodniki, Ivanovo region.

### **Features of forming communicative component of universal training skills at younger students**

The article is a description features of forming communicative component of universal training skills at younger students. Proceedings article, its conclusions are based on the basis of experiment conducted in urban schools of the Republic of Dagestan, and the result of experimental and educational activities of the author's article on the testing standards of the second generation (based on primary school).

**Keywords:** communicative universal training skills, communicative competence, bilingualism, bilingual students.

**Arefyeva Oksana Mikhajlovna** – applicant of the Chair of general pedagogy, Dagestan State University, Makhachkala.

### **Designing with LEGO as a means of gifts development in early childhood**

In this article the author considers the problem of pre-school children's gifts development by means of constructing with LEGO sets. The author defines possibilities on solving problems in educative sphere of perception through arrangement of interaction while designing with LEGO construction kits.

**Keywords:** giftedness/talent, creativity, self-actualization, perception, LEGO design.

**Yemelyanova Irina Yevgenievna** – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Pedagogy and Psychology of Childhood of Chelyabinsk state Pedagogical University, Chelyabinsk.

### **The transformation of a continent of educational material as means of forming of universal educational actions of model with primary school children**

This article is devoted to the problem of formation of universal educational actions of formation with primary school children. It is considered the transformation of a content of educational material on the basis of using models as the main factor, influencing on this questions efficacy. The formation of actions of primary school children is offered with general stages and it is concreted through tasks in Mathematics and Russian language.

*Keywords:* universal educational actions, a formation, the transformation of a content of educational material, sign-symbol actions, a primary school child.

**Ozhigina Svetlana Petrovna** – the assistant director on educational work at "Secondary school № 5", Cherepovets.

### **Interactive Basis for Pre-Service Teacher Development**

The article is devoted to the problem of the realization of the interactive method in pre-

service teachers' development. The implementation of this method is aimed at effective formation of pre-service teachers' professional competencies.

*Keywords:* self-centered approach, competence-based approach, competence, competency, interaction, interdisciplinary interaction, innovative developmental, educational environment, Criteria Assessment, criterion.

**Rubina Natalya Sergeevna** – postgraduate, lecturer at the English Philology Department, Perm State Teacher Training University. Perm, Perm Kray, Region 59.

### **The organization of communicative activity at geography lessons.**

Article is devoted a technique of the organization of communicative activity of pupils at geography lessons in a course "Geography of Russia" by means problem to dialogical technology.

*Keywords:* Communicative activity, dialogue, dialogue.

**Kamerilova Galina Saveljevna** – Doctor of Pedagogics, Professor of Nizhny Novgorod State Pedagogical University;

**Rodygina Olga Alecsandrovna** – Methodical Centre "Shkola 2100", Moscow.



## **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: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

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

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

[bal.post@mtu-net.ru](mailto:bal.post@mtu-net.ru)

<http://www.school2100.ru>

E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

## ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

### Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

### Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы). **Незакавыченное бессмысленное цитирование не допускается!**

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.