

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

Из опыта работы преподавателей
социально-педагогического факультета
Брянского государственного университета 3

Н.А. Астахова

Ценность русского языка в творчестве
учителя, учёного и поэта
Николая Алексеевича Астахова 5

О.Е. Вороничев

О стилистических функциях
и сферах употребления каламбура 10

Н.Ю. Моспанова

О языковых средствах русского
фольклора, способствующих
формированию коммуникативной
компетенции младшего школьника 15

Н.А. Шестакова

Три вопроса по словообразованию 20

Н.П. Волчёнкова, В.Н. Бирюкова

Учебники русского языка –
основа диалога авторов с младшими
школьниками 23

Т.В. Кулюкина

Как младшему школьнику овладеть
учебным диалогом 29

Н.В. Буренкова

Коммуникативные универсальные
учебные действия на уроках
русского языка 33

Е.А. Макарова

Гражданско-патриотические ценности
будущего педагога как основа
формирования коммуникативной
компетентности школьников 36

Г.А. Жеребцова

Роль тетради для самостоятельной работы
по теме «Падеж имени существительного»
в формировании способности
к рефлексии 40

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

Н.В. Ладыженская

Использование учебника «Обучение
общению: методика школьной риторики»
для реализации деятельностного подхода
в обучении 45

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

С.В. Маслова

Комплексная работа как средство оценки
предметных и метапредметных
результатов младших школьников 49

Н.А. Муртазина

Приём предположения как способ
удовлетворения познавательных
потребностей младших школьников
на уроках математики 53

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

П.М. Зиновьев

Применение свойств делимости
при решении задач в начальной школе 56

Т.А. Мезенцева

Дифференцированный подход
в обучении младших школьников
на уроках математики 58

О.В. Слонь

Один из способов анализа лирического
стихотворения в начальной школе 61

Л.В. Козлова

Музыкальное иллюстрирование
на уроке литературного чтения
(При изучении стихотворения
С.А. Есенина «Поёт зима – аукает...») 63

Л.С. Бушуева

Использование познавательно-творческих
учебных задач на уроках русского языка
в 3-м классе при изучении состава слова
(Образовательная система «Школа 2100») 68

С.В. Дудукало

Особенности использования игр
на логопедических занятиях
в начальной школе 72

МОЯ КАРЬЕРА

А.А. Майер

Особенности профессиональных
затруднений педагогов в процессе
подготовки детей к школе 76

Д.Р. Мерзлякова

Опыт проведения программы профилактики
и коррекции психического выгорания
у учителей начальных классов 81

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Т.П. Хиленко

Педагогические условия
формирования информационной
компетентности младших школьников 87

Е.Г. Азина

Понимание произведений детского
фольклора младшими школьниками
с задержкой психического развития 91

Summary 96

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

Дорогие коллеги!

Большинство тех, кто работает в сфере образования, – женщины, а значит, **поздравления с праздником весны**, всегда прекрасной и долгожданной, мы адресуем им. Будьте здоровы и благополучны, получайте от своей работы радость и пусть она даёт вам новые силы продолжать своё благородное и трудное дело обучения и воспитания подрастающего поколения.

В основе многих умений, которыми должны овладеть дети на разных ступенях образования, лежат **навыки коммуникации**, имеющие конкретные, чёткие цели. Во-первых, ребёнок должен хорошо понимать другого человека – взрослого или сверстника и учитывать специфику общения с каждым из них. Во-вторых, ребёнок должен хорошо понимать задание, которое ему предстоит выполнить, будь это упражнение, пример из учебника или устное поручение учителя. В-третьих – и, пожалуй, это сегодня самое важное, – ребёнок должен уметь правильно вести себя в различных житейских ситуациях, иначе ему трудно будет освоиться в современном мире. Роль родного языка при этом невозможно переоценить. Он является основным инструментом общения и формирования культуры детей и подростков. Его воспитательный потенциал поистине огромен, и педагогам следует шире использовать его.

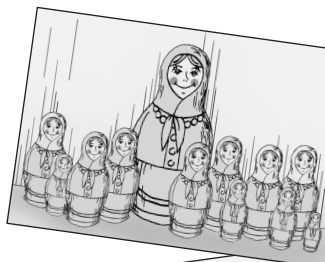
Развитие речи в его коммуникативно-прагматическом аспекте – тема этого номера журнала.

Его открывает обширная подборка материалов, подготовленных сотрудниками и преподавателями Брянского государственного университета, с которой мы считаем необходимым познакомить наших читателей. Почему мы приняли такое решение? Думаю, вступительная статья кандидата филологических наук О.Е. Вороничева многое вам объяснит. Опыт наших коллег представляется нам чрезвычайно интересным и ценным, но мы, как всегда, открыты к диалогу с вами и готовы познакомить учителей, будущих и практикующих, а также всех заинтересованных специалистов с тем, как в этом направлении работают другие образовательные учреждения. Ждём ваших откликов!

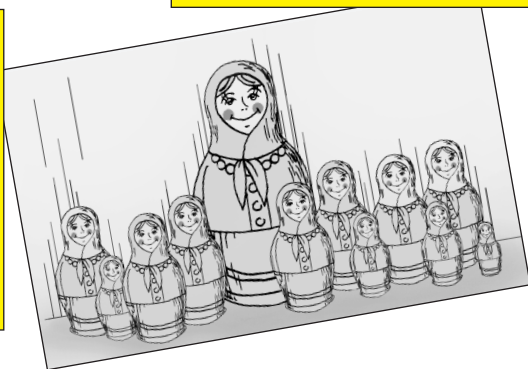
Благодарим сотрудников социально-педагогического факультета БГУ за участие в подготовке номера и надеемся на дальнейшее сотрудничество с ними.

Желаю всем новых успехов!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Из опыта работы преподавателей
социально-педагогического
факультета Брянского
государственного университета



Материалы для этого в некоторой степени экспериментального номера журнала подготовлены по просьбе редакции преподавателями социально-педагогического факультета Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского. Объясняется такое почётное и ответственное поручение тем, что коллектив факультета связан давними узами плодотворного сотрудничества с Образовательной системой «Школа 2100». На факультете трудятся творческие, пытливые люди, неравнодушные к проблемам современного дошкольного, начального и последующего образования. Среди преподавателей, представление о научных интересах которых могут дать вошедшие в этот выпуск статьи, есть и опытные, зрелые педагоги-исследователи, такие, как доктор пед. наук Н.А. Асташова, кандидаты филол. наук Н.А. Шестакова, О.Е. Вороничев, Н.Ю. Моспанова, кандидаты пед. наук Н.П. Волчёнкова, Н.В. Буренкова, доцент Т.В. Кулюкина, наш давний хороший друг – учитель Мичуринской СОШ Брянского района В.Н. Бирюкова и подающие большие надежды аспиранты Е.А. Макарова и Г.А. Жеребцова.

Тема выпуска определена как «Развитие речи: коммуникативно-прагматический аспект» не только потому, что большая часть авторов, из статей которых составлен номер, – преподаватели ныне не существующей кафедры русского языка и методики его преподавания (в связи со значитель-

ным расширением педагогического состава и блока курируемых учебных дисциплин в 2010 г. это структурное подразделение БГУ было преобразовано в кафедру теории и методики начального образования). Тема номера представляется актуальной прежде всего в свете требований современного образовательного стандарта, в соответствии с которым одной из приоритетных задач стало **формирование и совершенствование коммуникативно-прагматических навыков**, призванных обеспечить полноценному члену социума эффективное общение в различных видах практической деятельности.

Главной целью обучения русскому языку является формирование лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций.

Лингвистическая компетенция включает способность к речевому общению и усвоение совокупности знаний о русском языке, формируемых в процессе общения. Это в свою очередь предполагает овладение способами действия, обеспечивающими опознание языковых явлений и их употребление в речи.

Под **языковой компетенцией** понимается знание учащимися слов, их форм, синтаксических структур, синонимических средств языка, употребление их в речи, овладение богатством языка как условием успешной речевой деятельности.

Коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к речевому взаимодействию и

взаимопониманию. Она включает в себя знание основных речеведческих понятий: стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т.д., умения и навыки анализа текста (Быстрова, Е.А. Обучение русскому языку в школе / Е.А. Быстрова [и др.]. – М. : Дрофа, 2004. – С. 21–28).

С нашей точки зрения, неотъемлемыми составляющими коммуникативной компетенции являются также умения удачно употреблять в речи изобразительно-выразительные средства языка и использовать приёмы и средства языковой игры.

Культуроведческая компетенция предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения, формирование языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, культурой межнационального общения [Там же, с. 28–29].

В этот выпуск журнала вошли статьи, содержание которых так или иначе связано с формированием одной или нескольких из перечисленных выше компетенций. Заметим, что в соответствии с тематикой номера акцент во многих публикациях сделан на коммуникативно-прагматическом аспекте развития речи, т.е. на языковой базе и возможностях формирования и совершенствования коммуникативной компетенции. В то же время мы понимаем коммуникативно-прагматический аспект развития речи шире, чем формирование одной только коммуникативной компетенции (в интерпретации этого термина Е.А. Быстровой), – как всё, что связано с практическими навыками и актуальными целевыми установками речевого общения. Из статей по теме номера вы сможете узнать

лишь о некоторых из теоретических основ и методических путей подготовки в условиях школы и вуза коммуникабельной языковой личности, способной успешно применять свои лингвистические знания и речевые навыки на практике. И всё же мы очень надеемся, что какие-либо из этих сведений и рекомендаций окажутся для вас полезными и достойными практического применения в вашей работе.

Отдельно отметим, что в 2013 г. исполняется 60 лет со дня рождения замечательного человека, талантливого учёного и педагога, одного из любимых учеников М.Р. Львова – Николая Алексеевича Асташова, который возглавлял нашу кафедру с 1991-го по 1999 г. Он ушёл из жизни, когда ему было всего 46 лет, но свет его разума и души не может погаснуть в сердцах всех тех, кому посчастливилось знать этого человека. Поэтому подборку открывает статья, посвящённая его памяти. Эта статья, включающая фрагменты работ самого Николая Алексеевича, в которых освещаются проблемы развития речи школьников, написана его вдовой, профессором Надеждой Александровной Асташовой.

Отзывы, пожелания и замечания, относящиеся к нашим материалам, просим присылать на электронный адрес редакции журнала.

*С уважением и надеждой
на дальнейшее сотрудничество
ответственный
за подготовку «брянского номера»
О.Е. Вороничев*

**Ценность русского языка
в творчестве учителя, учёного
и поэта
Николая Алексеевича Асташова**

Н.А. Асташова

Сегодня даже неспециалисту понятно, что именно язык в его непосредственном существовании выступает не просто ёмким, а универсальным «хранилищем» культуры. Однако, заключая в себе многовековой опыт социально-психологического саморазвития народа, язык в то же время является наиболее уязвимой, проницаемой «культурной субстанцией», способной свободно принимать посторонние воздействия и чужеродные элементы. Поэтому очевидно, что язык может быть не только «жертвой» всевозможных изменений в жизнедеятельности общества, но в определённой мере и специфическим катализатором этих изменений. Манипулятивное обращение с русским языком и русской речью, нигилистическое отношение к тысячелетней национальной культуре, прежде всего к её духовно-нравственной составляющей, являются основными причинами деструктивной трансформации мировоззренческих позиций, ценностных ориентаций нескольких поколений россиян. Всё это в немалой степени беспокоило и волновало патриота, педагога и поэта Николая Алексеевича Асташова.

Отношение к русскому языку как уникальному явлению, как к живой материи, способной «очеловечивать» человека, отличало профессиональное и поэтическое творчество учёного. Он всегда, вслед за писателем Ф. Абрамовым, повторял, что в слове сокрыта великая энергия человеческого духа, поэтому русский язык всевечен и велик. Без сомнения, значение национального языка, его главная роль – быть духовным аккумулятором культуры, её

этнической самобытности. Это свойство языка может быть самодостаточным для того, чтобы русская земля, русский народ были сильны в своём достоинстве и хранили целомудренно и свято российский дух.

Николаю Алексеевичу была присуща глубокая внутренняя культура, которая имела лингвофилософское основание и впитала удивительный, высокой духовности язык русского народа с его глубокой пронизательностью и мощной внутренней силой, язык А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого, И.А. Бунина и К.С. Паустовского. Всей своей деятельностью учёный утверждал мысль о том, что история языка – это история народа, непреходящая ценность, в которой заключён особый дух и аромат русской жизни, характер и поведение русского человека, его взгляды на мир и место в нём. Поэтому исконно русские слова в их красоте и величии, уникальном звучании – это профессиональная среда, в которой жил Николай Алексеевич, отмеченная его любовью, воодушевлением, упованием, вдохновением...

Особое значение Асташов придавал языку как средству общения. Обращаясь к первокурсникам – будущим учителям, он подчёркивал, что хороший учитель – это прежде всего педагог, искусно владеющий даром слова, так как его свободное речевое поведение в органической взаимосвязи с несловесными средствами общения (жестами, мимикой), опирающееся на такие профессионально значимые личностные качества, как человечность, искренность, честность, ответственность и др., обеспечивают ему подлинную эффективность решения учебно-воспитательных задач.

Специальное внимание Асташов уделял проблеме русского языка в начальных классах, его личностно-развивающему потенциалу. Он считал, что именно родной язык на начальной ступени обучения может и должен стать источником и средством формирования у будущего гражданина России этнокультурных ориентаций. Это возможно, если русский язык и русская речь как системы манифестируют духовный уклад народа

и обуславливают духовную специфику русского человека; родной язык и родная речь выступают как средство привития гражданско-патриотических устремлений: язык и речь представлены как материал, «обслуживающий» практическую жизнедеятельность человека в обстановке его взаимодействия с другими людьми. Вполне оправданным при этом может быть введение таких лексико-семантических групп, как «христианско-православная вера», «душа и её проявления», «Россия – моё отечество», «Я и другие» и т.п.

Работа со словом в начальной школе – это уникальное искусство. Любое слово-понятие, слово-образ, словочувство, по мысли Асташова, должно быть представлено ситуативно, в познавательном-оценочном контексте. При этом он считал необходимым: а) включать эмоционально-волевую сферу личности через стимулирование модальной оценки учащимися содержания (значения) языкового знака, выступающего предметом усвоения; б) поощрять речевую деятельность детей на основе личностной интерпретации слова или произведения; в) стимулировать условно-игровые формы поведения, выражающие аффективные реакции на усваиваемый материал.

Размышляя над проблемой приобщения подрастающего поколения к истинно народному, глубокому и выразительному русскому языку, учёный глубоко переживал кризис слова, кризис языка, который, по его мнению, ведёт к кризису самосознания и самовыражения. Современный сленг молодёжи в функционально-экспрессивном отношении связан исключительно с пейоративами, т.е. словами, имеющими уничижительную стилистическую окраску, которая, накладываясь на бездуховное или безнравственное по сути своей значение слова, усиливает его разрушительный потенциал. Николай Алексеевич считал, что современный молодёжный жаргон, порождённый продолжающимся социально-экономическим и культурным распадом основ жизнедеятельности русского народа, может и, вероятно, должен быть оценён как негативное

социально-психологическое явление, поскольку он моделирует в сознании детей, подростков, юношей деструктивные, анархические установки и провоцирует их на агрессивное поведение.

Именно поэтому учёный провозглашал идею экологии языка, экологии слова, в основе которой должна находиться чистота нашего повседневного языкового существования. Важно создать закон о языке как наиболее универсальной и вместе с тем наиболее хрупкой составляющей национальной культуры, принять государственную программу языкового строительства. Наконец, необходимо ввести элементарную лингвистическую цензуру на материалы прессы и электронные средства массовой информации. Без этих мер открыт путь к полному растабулированию лексики, для которой базовыми семами являются позиции духовного и физического порабощения человека, надругательства и глумления над ним.

Выходом из этого порочного круга может быть продуманная языковая политика как на идеологическом, так и на культурно-образовательном уровне. Естественно, Асташова как педагога интересовала прежде всего образовательная сфера, поскольку именно в ней заключены благодатные возможности коррекции бездумно-волюнтаристского обращения с родным языком. Реализация этих возможностей напрямую зависит от способов образовательного воздействия на школьников. Николаю Алексеевичу в его профессиональном творчестве удалось создать систему работы со словом как для самых маленьких учеников, так и для студентов и учителей-профессионалов, систему, для которой основным тезисом может быть «Язык как источник вочеловечения».

Чтобы вдохнуть в речь аромат живого слова, сделать исключительный дар говорения и слушания источником вочеловечения себя и других, по мнению Асташова, следует ввести современника в храм слова, указать ему на обязанность сохранять его и продемонстрировать образцы бережного обращения с родным языком.

Осуществлять эту неимоверно трудную и в то же время благороднейшую задачу можно и должно разными путями, среди которых первое место, бесспорно, принадлежит риторическому образованию. Человеку, начиная едва ли не с дошкольного периода развития и далее – без ограничения возраста, предстоит освоить несколько учебных курсов риторики, чтобы убедиться в том, что СЛОВО – ЭТО ДУША, РАЗУМ, ДЕЛО. При этом, считал учёный, нельзя экономить ни силы, ни средства, ибо воспитание благоговейного и вместе с тем хозяйского отношения к речи обязательно будет оплачено сторицей в виде улучшения духовного здоровья народа в целом и каждого соотечественника в отдельности.

Речь человека представляет собой живое воплощение духовных недр личности. Речь Николая Алексеевича всегда была образцом бережного отношения к слову, в ней отражался уникальный, богатейший лингвомир, в котором русское слово являлось центром постижения смысла бытия, глубин духа человека, любви к своей великой Родине. К каким бы строкам Н.А. Асташова мы ни обратились, к научным ли статьям, к записям лекций, к поэтическим страницам, становится ясно, что всё это – жемчужины мудрости, образцы непреходящей ценности великого могучего русского языка:



Я стих начну –
я натяну струну!
И звук родится,
яростью пылая.
Непонимания круша волну,
Восстанет дух,
на разум уповая.
Я стих продолжу –
струны пусть звучат!
И рвётся боль из жерл
любви без страха:
Смотри – для всех
(кто даже не зачат)
Готовится вселенски –
злая плаха.
Я стих продолжу –
струнам силу дам
Такую, чтоб явилась
знаком кары
Безумия! Всем
странам-городам
Предупрежу библейские
пожары.
Я стих закончу –
оборву струну!
Душа сгорела –
ей струна излишня.
Мир будет жить!
Но только не пойму,
Зачем стоит весной
без цвета вишня?..

Николай Алексеевич Асташов (20.08.1953–28.12.1999) родился в крестьянской семье, в посёлке Заря Добринского района Липецкой области. В 1970 г. он поступил в Липецкий государственный педагогический институт по специальности «Русский язык и литература» и в 1974 г. окончил это учебное заведение. Учился блестяще, покорял своей эрудицией и глубиной мышления, был душой студенческой компании и вечным завсегдатаем областной библиотеки.

С 1984 г. Н.А. Асташов работал в Брянском педагогическом институте – университете старшим преподавателем, доцентом, заведующим кафедрой. Однако вне зависимости от занимаемой должности Николай Алексеевич всегда демонстрировал образцы высокой интеллектуальной культуры, творчества и товарищества, справедливости и добросовестности. Поражала в нём степень погруженности в стихию мысли, преданность своему делу. Увлекала

и привязывала к Николаю Алексеевичу естественная, полная настоящего, неподдельного такта и интеллигентности манера общения. Он с большим уважением относился к личному и профессиональному достоинству своих коллег, всегда готов был прийти на помощь студентам. Чем он только ни занимался на факультете начальных классов: работал с агитбригадой, выпускал вместе со студентами факультетскую газету, помогал на студенческих конкурсах, возглавлял профбюро факультета, ездил «на карточку»...

Особая страница его жизни – работа с учителями начальных классов. Обладая педагогическим талантом и методическим чутьём, Асташов в разных районах области давал открытые уроки. Эти педагогические мастерские были школой гуманизма, творчества, любви, сказки, импровизации. Они дополнялись разнообразными лекциями, семинарами и консультациями, о которых просили и маститые, и начинающие педагоги.

Всегда с высоким чувством ответственности Николай Алексеевич работал со студентами. Он был блестящим лектором, чьи яркие, глубокие, продуманные выступления запомнились на всю жизнь. Праздником для студентов была практика, которой руководил Асташов, поскольку она становилась творческой лабораторией, где каждому студенту была гарантирована помощь в поиске собственного оригинального педагогического почерка.

А ещё он был поэтом, чьи строки наполнены теплом и нежностью, радостью и болью. Он писал о дружбе и любви, об учителе и защитниках отечества, о природе своего родного села и о Москве... В поэтических строках выражены разнообразные состояния души, восприятие мира, подлинный смысл человеческого бытия.

Творчество Н.А. Асташова показывает его отношение к ценности русского языка, к его глубинам и уникальным возможностям отражения окружающего мира и внутренней природы человека. В работах Николая Алексеевича сконцентрированы культурологические осно-

вы понимания доминантной роли русского языка в личностном развитии и в выражении этнической самобытности культуры. Именно поэтому рассуждения выдающегося исследователя и педагога о развитии речи, организации чтения как пути человека к самому себе, о языковых проблемах и сегодня актуальны и достойны внимания.

Вот одна из небольших статей Николая Алексеевича, пронизанная любовью к русскому слову, тревогой за его судьбу и обнажающая одну из самых острых проблем современной этнической культуры.

Н.А. Асташов

ПОУРОНИЛИ СЛОВО РУССКОЕ...

Это было прошлой промозглой зимой. Как-то, проходя мимо детского сада, огороженного по подобию зверинца железной изгородью, я услышал от малышни, играющей во дворе, звонкие, как весенняя трель скворцов, приветствия: «Здравствуй, дядя!» Чистые голоски прозвучали так искренно и тепло, что грех было не замедлить шаг и не ответить на доброе приветствие милого народца. «Здравствуй, ребятня!» – довольно громко и с большим воодушевлением поприветствовал я пёструю группку, пытающуюся из смеси снега и грязи соорудить нечто вроде снеговика.

Детишки, видимо, не ожидавшие столь заинтересованной реакции на своё обращение ко мне, на мгновение замерли, а потом стайкой припорохнули к самой изгороди. Их живые и любопытствующие глазёнки выражали желание продолжить разговор, поэтому я спросил: «Озябли, небось?» Задавая этот вопрос, я предвкушал неугомонное совместное составление рассказа, в котором каждому из десятка дошкольников, находившихся от меня на расстоянии вытянутой руки, отводились сразу две главных роли – действующего лица и рассказчика.

Увы! Мой вопрос растворился в какой-то неестественной тишине. Окинув взглядом лица ребятешек, я сразу же заметил, что их живой интерес к моей персоне сменился недоумением и даже растерянностью. Почему? Я стал лихорадочно перебирать возможные причины

этого внезапного отчуждения. Может, они боятся воспитательницу, которая, скорее всего, запрещает разговаривать с посторонним человеком. Может, они почувствовали во мне неинтересного собеседника. Может, я не совсем чётко произнес фразу. Выбрав последнее, я достаточно отчётливо повторил свой вопрос. И снова – никакого отклика.

И тут меня осенило: дети растерялись потому, что не понимают смысла обращённой к ним фразы. Тут же как бы в подтверждение этой догадки розовощёкий крепыш осуждающе изрёк: «Смешной ты дядя – говоришь не по-русски». Боже мой! В этот момент со стыда я был готов провалиться сквозь землю. В самом деле, как могло случиться, что русские дети исконных жителей России оказались в таком затурканном состоянии, когда родная речь стала для них сущей абракадаброй? Отчего русское слово утратило свою живительную силу и привлекательность для тех, кому она завещана как святыня десятками поколений прародителей? Наконец, почему мы продолжаем пребывать в немолчаливом состоянии, словно для нас и нет никакой опасности обрыва самой мощной и вместе с тем самой доступной для прохвостов разных мастей духовной пуповины, питающей наше национальное самосознание?

Наверное, кому-то эти вопросы покажутся пустячными, не стоящими выеденного яйца (мол, у людей куска хлеба зачастую нет, а он о каких-то словах распинается), однако большинство соотечественников, несомненно, серьёзно обеспокоены сегодняшними бедами, свалившимися на родной язык. А бед этих немало. Это прежде всего засилие заимствований из английского языка (англицизмов), повсеместное распространение уголовного жаргона, беспримерное в истории русского языка использование площадных слов и выражений – матерщины. И дело тут не только в языке (слове), а в нашей духовной самостоятельности, ибо нынешнее разрушение языка – это очевидное проявление кризиса духовно-нравственного потенциала русского народа. Достаточно привести несколько суждений, чтобы убедиться в этом.

Древние полагали: как живём, так и говорим. Действительно, требовать от соотечественника, деморализо-

ванного, с одной стороны, крушением высоких идеалов и волчьим законом дикого капитализма – цель оправдывает средства – с другой, благоговейного обращения с родным языком вряд ли справедливо. Но при этом мы не имеем права забывать о том, что, приспособлявая язык к безобразной действительности, мы тем самым провоцируем дальнейшее разложение духовно-нравственных основ своего существования.

Длительное время мы повторяли одностороннюю фразу о том, что язык есть универсальное средство человеческого общения. При этом отбрасывалась другая роль языка – быть универсальным источником и незаменимым средством психосоциального развития человека как представителя своего народа. Именно через язык человек обретает систему отношений к миру, определяющую его образ жизни. Именно посредством языка человек отбирает и формирует некую совокупность поведенческих установок, обуславливающих его реальные действия. При этом и установки, и воплощающие их действия очерчиваются контуром традиционных национальных предпочтений. Поэтому вполне оправданным будет и обратное построение приведённого высказывания древних: как говорим, так и живём.

Стало быть, современное кризисное состояние языка является не только проявлением нашего духовного нездоровья, но и условием, провоцирующим дальнейшую деградацию «русского духа».

Надежда Александровна Асташова – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики Брянского государственного университета, г. Брянск.

О стилистических функциях и сферах употребления каламбура

О.Е. Вороничев

В новом школьном образовательном стандарте прослеживается явное усиление коммуникативно-прагматической направленности курса русского языка, что мотивировано необходимостью формирования полноценной, креативной языковой личности. Одними из главных показателей уровня коммуникабельности, креативности являются здоровое чувство юмора и владение различными средствами и приёмами языковой игры, наиболее популярным из которых признан каламбур. Умение уместно, тонко каламбурить и в то же время воспринимать подтекст чужого высказывания – и есть признак подлинного остроумия и развитости коммуникативных навыков творческой личности. Вместе с тем приходится с сожалением констатировать, что формированию этих важнейших качеств на уроках русского языка отводится очень мало времени не только в начальной школе, но и на последующих этапах обучения.

Незаслуженное невнимание к каламбуру и другим средствам языковой игры в школьной практике объективно обусловлено недостаточной изученностью данного феномена экспрессивной речи и, как следствие, информативным вакуумом, отсутствием конкретных методических рекомендаций. Опыт общения с учителями и учениками показывает, что до сих пор в школе бытует стереотипное мнение о каламбуре, во-первых, как о средстве создания одного лишь комического эффекта, во-вторых, как о якобы легкомысленном виде комического. Это заблуждение можно объяснить всё тем же отсутствием достоверной научной информации о каламбуре – в частности, о границах данного понятия и – в ещё боль-

шей степени – о его стилистических возможностях.

Исследователи языковой игры солидарны в том, что «наиболее распространённым видом эффекта ЯИ (языковой игры. – О.В.) является комический, хотя его достижением цели ЯИ <...> не исчерпываются» [1, с. 12], что подтверждают и наблюдения над каламбуром.

Имея общие для всех видов языковой игры векторы стилистического использования, каламбур, по замечанию В.З. Санникова, выполняет прежде всего **маскировочную функцию**, так как «в "каламбурной упаковке" грубая непристойность становится допустимой шалостью, старомодная назидательность – мудростью, тривиальность – любопытным соображением и, наконец, откровенная чушь – загадочным глубокомыслием» [7, с. 59], ср.: *Приятно поласкать дитя или собаку, но всего необходимее полоскать рот* (Козьма Прутков).

А.Н. Зеленов, анализируя творческое наследие Д. Минаева, приходит к выводу, что каламбуры «зачастую выполняют ещё и **композиционную функцию** (выделено нами. – О.В.): игра слов помогает развитию сюжета, посредством неё осуществляется шуточный поворот темы или эффектно заканчивается стихотворение» [3, с. 19].

В нашем представлении, с этой функцией каламбура тесно взаимодействует ещё одна, которую можно назвать **смыслообразующей**, поскольку каламбур способен не только помогать развитию сюжета, но и быть лейтмотивом всего текста. Яркий пример тому – название романа Л.Н. Толстого, которое чаще всего рассматривают как антитезу, основанную на антонимии слов *война* и *мир*. При этом подразумевается значение 'согласие, отсутствие вражды, ссоры, войны' и другие ЛСВ омонима *мир*² [6, с. 358]. Однако известно, что в рукописи слово *мир* было написано с буквой «і» («и десятиричное»). В толковом словаре В.И. Даля, созданном примерно в одно время с романом Толстого, находим широкое объяснение слова *мир*: «...вселенная <...> // Одна изъ земель вселенной;

особ. // наша земля, земной шаръ, светъ; // все люди, весь светъ, родъ человеческій» [2, с. 330]. Без сомнения, именно такое символическое понимание данного слова в первую очередь имел в виду Толстой, вынося его в заглавие. Поэтому и антитеза здесь окказиональная, построенная на контекстуальной, а не словарной антонимии. Из этого можно было бы сделать поверхностный вывод, что роман посвящён проблеме, которая формулируется следующим образом: «Война и русское общество». Действительно, завязкой романа стало собрание представителей светского общества в салоне Анны Павловны Шерер, а далее по мере развития сюжета эта и другие картины светской жизни чередуются с батальными сценами.

Однако у Толстого был более глубокий замысел, при реализации которого и выборе наиболее точного заглавия писатель не мог не учитывать совпадение в звучании разных по написанию слов *миръ* и *миръ*. Более того, по-видимому, было принципиально важно не только противопоставить в названии романа контекстуальные антонимы *война* и *миръ*, но и столкнуть омофоны *миръ* и *миръ* (омонимами эти слова стали после реформы графики и орфографии 1918 г.), и даже не столько столкнуть, сколько объединить в контексте произведения все возможные смыслы этих двух разных слов, используя их омофонию. На этом одновременном противопоставлении понятий *война* и *мир* и контрастном соединении омофонов *миръ* и *миръ* строятся, по сути, все сюжетные линии произведения.

Таким образом, приходим к выводу, что данное заглавие, отражающее содержание всего текста, имеет каламбурную основу. Как было установлено исследователями творчества Толстого, в печать название романа попало не с авторского оригинала. Поэтому в первом печатном варианте и последующих изданиях *мир* написано через современное «и восьмеричное». Известно, что Толстой не исправил не согласованное с ним написание. Этот факт можно объяснить тем, что оба варианта названия устраивали автора. Ведь имплицитная

омофония (сегодня – омонимия), а следовательно, и каламбурность сохранялись в том и другом случае.

Для сравнения: ключом к пониманию замысла романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» также в большой степени служит каламбурное (но, безусловно, совсем не комическое) название, лингвостилистической основой которого стала имплицитная оппозиция антропонима и его нарицательного омофона, т.е. столкновение современного номинативного (десемантизированного) и подтекстного «историко-грамматического» значений фамилии *Живаго*, этимологически представляющей собой застывшую церковнославянскую форму прилагательного в родительном падеже. Таким образом, название романа приобретает символический оттенок: «доктор живого», «доктор жизни», «лечащий жизнь». Экспрессивно-семантический контраст между актуальным заурядно-бытовым неувещевательным значением этого антропонима (ср. с такими же десемантизированными славянскими фамилиями: *Дубяго*, *Семеняго*, *Шамбинаго* и др.) и его исконным смыслом распространяется, по сути, на весь текст произведения.

Иллюстрацией к выполнению каламбура смыслообразующей функции может служить и стихотворение брянского автора И. Сорокина, обыгрывающего в целях создания настроения лирической грусти лексический концепт *свет* – в частности, каламбурную неоднозначность сочетания *не светит*:

Горят огни в квартирах,
В моём окне темно.
Таких немного в мире –
Не светится оно.
Спешат домой с работы
На добрый свет огня.
Он ждёт, зовёт кого-то,
Но только не меня.
На этом белом свете
Не так-то просто жить.
Когда тебе *не светит*,
То некуда спешить.

С композиционной и смыслообразующей функциями каламбура, с нашей точки зрения, тесно связана ещё одна, которую логично назвать

идейно-тематической, поскольку уместное использование каламбуров в художественном тексте нередко способствует выдвиганию и развитию авторской идеи. Таково, например, назначение оппозитивных ЛСВ полисеманта *высокий* («1. Большой по протяжённости снизу вверх или далеко расположенный в таком направлении. <...> 5. Очень значительный, возвышенный по форме и содержанию» [6, с. 119]) в припеве известной песни А. Пахмутовой на стихи Н. Добронравова «Обнимаемая небо»:

Есть одна у лётчика мечта –
Высота, высота.
Самая *высокая* мечта –
Высота, высота.

Обладая гораздо более широким, чем принято считать, стилистическим диапазоном, каламбур, как мы могли убедиться, способен преследовать отнюдь не комические цели. Эти цели могут быть совершенно противоположными. Например, в метком каламбурном изречении «Вы погибли на взлёте», неоднократно звучавшем на траурном митинге, посвящённом годовщине гибели в авиакатастрофе 7 сентября 2011 г. игроков ярославской хоккейной команды «Локомотив», обыгрываемая многозначность предложно-падежного сочетания *на взлёте* способствует выражению печали, скорби о подававших большие надежды хоккеистах, жизнь которых трагически оборвалась. Ср.: в популярном художественном фильме «Москва слезам не верит» главная героиня Катерина Тихомирова, роль которой блестяще сыграла В. Алентова, в одном из эпизодов, разочарованная неудачным свиданием с женатым любовником, спускается в кабине лифта с пожилым человеком. Тот, обеспокоенный выражением её лица, участливо спрашивает: «Вам плохо?», имея в виду состояние её здоровья. В ответ Катерина медленно, как бы в раздумье, произносит: «Да, мне плохо!», кратко характеризуя этими словами состояние своей души. В этом случае основанный на полисемии каламбур также лишён какой-либо комической окраски. Он служит одним из выразительных **средств создания речевого портрета** мелодраматической героини.

В связи с тем что экспериментальная (модернистская и постмодернистская) литература ставит под сомнение или даже опровергает многие традиционные для филологии представления, ревизии требует и стереотипное мнение об использовании каламбура в комических целях как о доминантной стилистической установке. По мнению А.М. Люксембурга и Г.Ф. Рахимкуловой, господствующая в литературе новейшего времени «игровая стихия ведёт к формированию особой **игровой стилистики** (выделено авторами. – О.В.), ещё нуждающейся в подробном осмыслении и интерпретации» [4, с. 9]. Например, лингвостилистический анализ произведений В. Набокова, в частности романа «Дар», показывает, что каламбур в монологе (начало 1-й главы) главного героя – Фёдора Константиновича Годунова, alter ego автора, – рождается из поиска образа и рифмы: «...Благодарю тебя, отчизна, за чистый... За чистый и крылатый дар. Икры. Латы. Откуда этот римлянин? Нет, нет, всё улетело, я не успел удержать». Как видим, каламбур здесь вовсе не настраивает читателя на «юмористическую волну», «хохму», а поражает нестандартным поворотом мысли, причудливостью ассоциаций.

А.М. Люксембург и Г.Ф. Рахимкулова, исследуя игру слов в русской и англоязычной прозе В. Набокова, обнаруживают, что каламбур в его произведениях выполняет 12 стилистических функций, реализуемых, как правило, не в «чистом виде», а в различных комбинационных вариантах. Наряду с комической функцией называются и анализируются: структурообразующая (тематическая), аллюзивная, ассоциативная, ироническая функции, функция генерирования атмосферы абсурда, функция интеллектуальной игры с читателем, функция автохарактеристики персонажа, функция маскировки скрытого авторского присутствия или скрытого присутствия того или иного персонажа, орнаментальная функция ритмико-звуковой инструментовки текста и др. [4, с. 90–116].

Рассмотренные выше функции вместе с некоторыми неназванными

(например, **иллюстративной, эстетической или гедонистической**) каламбур реализует прежде всего в художественной речи. Для разговорной речи, которая чаще всего носит диалогический характер, атрибутивной является **развлекательная (релаксационная)** функция каламбура, поскольку уместная острога, способная вызвать улыбку или непринуждённый, весёлый, «заразительно-здоровый» смех собеседника, – безусловно, изюминка, украшение любого разговора:

– *Привет! Ну ты молодец, выглядишь на все сто!*

– *Спасибо, только не понял: процентов или лет?!*

– *Тогда уточняю: выглядишь огурцом!*

– *А как же, я ведь в банке работаю!*

В средствах массовой информации каламбур способен выполнять не только основные функции, свойственные ему в художественной или разговорной речи, но и – в определённой степени – доминантные функции газетно-публицистического стиля: **информативную, агитационно-пропагандистскую и идеологическую**. Однако каламбур достигает этих целей опосредованно – через основное содержание статьи или заметки, к которой он, по замыслу автора, должен привлечь внимание читателя. Следовательно, первостепенная функция каламбура в публичной речи – **привлечение внимания адресата**, и реализуется данная функция прежде всего в газетных и журнальных заголовках. При этом второй план амфиболического высказывания, выражаемый имплицитной или – реже – эксплицитной оппозитивной лексической доминантой (ЛСВ полисеманта, омонима, паронима и т.д.), как правило, придаёт заголовку пейоративную (сатирическую, ироническую или саркастическую) окраску. Особенно ярко это стилистическое качество каламбурных заголовков проявляется в «Новой газете» – наиболее популярном сегодня оппозиционном издании, которое открыто критикует негативные явления российской действительности, используя такие названия статей, как «Народ бе-

рётся за автоматы» (с подзаголовком «В Воронеже игорный бизнес перешёл в жилые дома»); «И вот уже несколько месяцев бабки крутятся в пенсионном фонде» (с подзаголовком «Вся правда о том, как принимают в пенсионеры»); «Общечеловеческие ценности – это теперь доллары, но и они в последнее время обесцениваются» и т.п.

Каламбур обладает и более широкой, чем принято считать, сферой употребления. Учитывая, с одной стороны, широкие возможности каламбура и, с другой стороны, недостаточную определённости понятия «высокий стиль», мы не можем согласиться с утверждением В.П. Москвина, что в развлекательной функции каламбур «характерен для анекдота и тоста, в газетном же заголовке и рекламе он используется с целью привлечь внимание», поэтому «несовместим с высоким стилем» [5, с. 300]. Игра слов способна проникать в такие жанры речи, как официальное поздравление, послание, памятный адрес и т.п., не снижая, а, напротив, подчёркивая и усиливая их высокое торжественное звучание. Примером стилистически уместной «высокой» каламбурности может служить надпись на портрете В.А. Жуковского, подаренном А.С. Пушкину: «Победителю ученику от побеждённого учителя», пафос которой создан одновременно созвучием и антонимичностью ключевых слов. Ср. с высказываниями В.И. Даля «Язык народа, бесспорно, главнейший и неисчерпаемый **родник** или **рудник** наш, сокровищница нашего языка» и философа П. Флоренского «Имена – такие произведения из произведений культуры. Высочайшей **цельности** и потому высочайшей **ценности**, добытые человечеством» [8, с. 114]. В каждом из этих изречений, которые, с нашей точки зрения, могут быть отнесены только к высокому стилю, с помощью выделенных лексических доминант строится паронимическая (точнее, парониматическая) аттракция как один из наиболее распространённых приёмов создания каламбурности.

Укоренилось также мнение, что каламбур не используется в строгих книжных стилях – официально-дело-

вом и собственно научном. Признавая, что эти стилистические области в целом действительно чужды каламбуру, мы безоговорочно согласны лишь с тем, что он абсолютно неуместен только в таких не терпящих неоднозначности замкнутых официально-деловых жанрах, как протокол, постановление, заявление, уведомление, требование, нормативный правовой документ и т.д. В то же время каламбур нередко проникает в менее строгие и замкнутые стили и подстили – в частности, дипломатический или научно-публицистический. Например: «В словах *просто* и *трудно* очень **просто**, совсем **нетрудно** (выделено полужирным нами. – О.В.) определить морфемный состав, если знать, с какими словами имеешь дело» [9, с. 29].

Более того, мы смеем утверждать, что каламбур может быть оправдан даже в такой строго регламентированной книжной форме, как собственно научный стиль – в тех случаях, когда каламбурное совмещение значений способствует выражению большей семантической ёмкости слова. Например, характеризую особенность паронимазов в сопоставлении с паронимами, мы употребляем слово *коренные* (семантические различия), так как паронимазы имеют и принципиально разные (омонимические) значения, и разные корни. Точно так же мы считаем оправданным каламбурное столкновение разных ЛСВ слова *значимые* в части предложения «Для каламбура как фоносемантического феномена базовыми из этих типов [языковых средств] являются фонетические и наиболее *значимые* – лексико-фразеологические – средства...», поскольку нашему замыслу соответствует одновременная актуализация двух ЛСВ лексемы *значимый*: 'важный, существенный' и 'обладающий лексической семантикой'. Ср. с каламбуром в научной статье профессора В.В. Химика: «Следовательно, "поле брани" (эта метафора стала уже тривиальной для публикаций на тему инвектив и мата), т.е. поле в лингвистическом смысле слова, соотносится с полем сквернословия лишь частично, пересекается с ним, но не совпадает полностью» [9, с. 3].

Таким образом, выясняется, что каламбур имеет весьма широкий диапазон стилистического употребления: от разговорной реплики до высокого и даже строго книжного стиля. Однако следует подчеркнуть, что традиционными сферами использования каламбура остаются разговорная, публичная и – в наибольшей степени – художественная речь. Что же касается возможных стилистических функций каламбура, то, как нам представляется, они далеко не исчерпываются всеми перечисленными выше. Это предположение наверняка будет подтверждено дальнейшими исследованиями данного классического, но ещё далеко не в полной мере изученного вида языковой игры, ознакомление с лингвистическими особенностями которого открывает для школы широкие перспективы освоения уровней и норм системы языка посредством анализа его игровых проявлений, «балансирующих на грани нормы» и тем самым способствующих формированию более чёткого представления о границах между правильным, допустимым и ошибочным.

Литература

1. Гридина, Т.А. Языковая игра : стереотип и творчество: монография / Т.А. Гридина. – Екатеринбург : Изд-во Уральск. гос. пед. ун-та, 1996.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. ; т. 2 : И-О / В.И. Даль. – М. : Русский язык ; Медиа, 2007.
3. Каламбуры Дмитрия Минаева / Сост., автор вступ. ст. и примеч. А.Н. Зеленев. – Сыктывкар : Альманах, 1998.
4. Люксембург, А.М. Магистр игры Вивиан Ван Бок : (Игра слов в прозе Владимира Набокова в свете теории каламбура) / А.М. Люксембург, Г.Ф. Рахимкулова. – Ростов-н/Д. : Изд-во Ин-та массовых коммуникаций, 1996.
5. Москвин, В.П. Каламбур / В.П. Москвин // Выразительные средства современной русской речи : Тропы и фигуры : Терминологический словарь. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2007.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : ООО «ИТИ Технологии», 2003.
7. Санников, В.З. Каламбур как семантический феномен / В.З. Санников // Вопр. языкознания. – 1995. – № 3.
8. Флоренский, П. Имена / П. Флоренский. – М. : Эксмо, 2007.
9. Шанский, Н.М. Жизнь русского слова / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М. : Вербум-М, 2006.

10. Химик, В.В. Русское сквернословие и лексикография / В.В. Химик // Сб. мат. III Междунар. науч. интернет-конференции «Русский язык и проблемы филологического образования». – Северодвин. филиал Гуманит. ин-та Северного арктического федер. ун-та им. М.В. Ломоносова, 26–27 декабря 2011 г. [Электронный ресурс]. – Ч. 1. – http://www.sfpgu.ru/Russkiy_yazyk_i_problemy_filologicheskogo_obrazovaniya.php.

Олег Евгеньевич Вороничев – канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования социально-педагогического факультета Брянского государственного университета, г. Брянск.

О языковых средствах русского фольклора, способствующих формированию коммуникативной компетенции младшего школьника

Н.Ю. Моспанова

С самого рождения человек вступает во взаимодействие, общение с миром и другими людьми. От того, насколько успешным оно будет, зависит его судьба, достижение успехов, удовлетворённость жизнью.

В период дошкольного и младшего школьного детства общение играет огромную роль, в первую очередь в процессе социализации. Немыслим без общения и процесс обучения. Образовательный стандарт и программы для начальной школы особо выделяют коммуникативный аспект, говорят о необходимости и важности формирования у младших школьников коммуникативной компетенции как интегративного образования, включающего «знания, навыки, умения, качества, способности личности, которые определяют эф-

фективное общение в различных видах деятельности» [3, с. 4], позволяют «находить, преобразовывать и передавать информацию, выполнять различные социальные роли в группе или коллективе» [7, с. 63]. Поэтому не случайно в результатах освоения образовательной программы отмечено «активное использование речевых средств... для решения коммуникативных и познавательных задач» [5].

Умение общаться непосредственно связано с соблюдением норм речевого поведения и общения. Знание этих правил позволяет установить контакт, расположить адресата речи к говорящему, создаёт положительный эмоциональный настрой, вызывает уважение и доверие к собеседнику, способствует достижению коммуникативной цели.

Речевой этикет представляет собой исторически сложившуюся систему правил речевого поведения, речевых формул общения и определяется ситуацией, в которой оно происходит. Ситуация общения складывается из многих составляющих, значимыми среди которых являются сами участники общения, их речевые роли, информация, место и время речевого взаимодействия, его мотивы, цели и установки.

В начальной школе ведётся активная работа по формированию у детей норм речевого этикета. Материалом для наблюдения, усвоения речевых этикетных основ могут служить фольклорные тексты. В свойственной им традиционности, устойчивости, минимальной субъективности заключена «исповедь народа», они по праву считаются «образцами высокой культуры» [6, с. 79].

Фольклорная картина мира содержит в себе чёткие представления об этикетных формах поведения. И если пословицы и поговорки давно применяются в практике преподавания, то сказочный материал в этом плане мало изучен и потому редко используется в коммуникативно-речевых целях. А ведь **русские народные сказки**, идущие к нам из давних времён, отражают не только нравственные воззрения народа, но и его коммуникативный опыт. Носителю фольклора мир

представляется основанным на социальных и личностных связях, поэтому «правила поведения в нём обретают статус Закона, поскольку именно их выполнение является залогом устойчивости существования социума. ...В этом причина предельной этикетности традиционной фольклорной культуры» [1, с. 49].

Этикетные ситуации учитывают социальное расслоение общества, социальный статус, роли, возраст собеседников. Так, способ взаимодействия персонажей в конкретной сказочной ситуации определяется в зависимости от того, кто является «оппонентом»: каждое лицо требует своего особого этикетного поведения. Для того чтобы изменить ситуацию, нужно знать не о причинах её возникновения, а о правилах и нормах поведения в ней, о способе взаимодействия с тем или иным персонажем (участником речевой ситуации).

В сказках с трудными задачами и поручениями, по канонам жанра, необходимо найти того, кто знает способ выхода из сложившейся ситуации, и здесь большую роль играют нравственные качества героя, соблюдение им правил поведения. Например: *«Иван крестьянский сын... идёт со слезами обратно к царю. Попадаетея ему навстречу старичок и спрашивает: "Что ты, парень, плачешь?" Он ему на спрос грубо отвечал, просто-напросто от себя прогнал... Иван немного отошёл от старика, подумал сам с собою... Воротился, догнал старика, упал ему в ноги и сказал: "Дедушка, прости меня. Со кручины тебя обидел"»* [4, № 138, с. 288]*.

Нагрубив в сердцах старому человеку, Иван просит прощения за свой проступок. Соблюдена норма поведения (герой попросил прощения за грубость) – к нему приходит помощь, и трудная задача решена: *«Старик отвечает: "Поди в такое-то село..."»* [№ 138, с. 288].

Соблюдение правил поведения в этом случае является своеобразным испытанием для героя: *«"Что ж ты ничего не говоришь со мною? – сказала баба-яга. – Стоишь, как немая!" –*

"Не смела, – отвечала Василиса, – а если позволишь, то мне хотелось бы спросить тебя кой о чём". – "Спрашивай; только не всякий вопрос к добру ведёт..." – "Я хочу спросить тебя, бабушка, только о том, что видела..." – "Что же ты ещё не спрашиваешь?" – молвила баба-яга. "Будет с меня и этого..." – "Хорошо, – сказала баба-яга, – что ты спрашиваешь только о том, что видела за двором, а не во дворе! Я не люблю, чтоб у меня сор из избы выносили, и слишком любопытных ем!"» [№ 104, с. 163]. Героиня выдерживает испытание, и её ждёт награда: баба-яга даёт ей огонь, за которым девушку послала мачеха.

Таким образом, в сказке речевой этикет словно маркирует говорящего: противопоставление «свой – чужой», характерное для сказки, снижается. Говорящий становится как бы «своим», он устанавливает равенство или даже ставит собеседника «выше» себя, что позволяет собеседнику чувствовать свою значимость.

Наиболее частотными и яркими в сказках являются ситуации приветствия. Положительные герои в них употребляют этикетные слова и выражения *«Добро пожаловать, прохожий молодец!»*, *«Много лет здравствовать, старичок!»*, *«Здравия желаю, ваше величество!»*, *«Здравствуй, добрый молодец!»* и др.

Приветствие, обращённое к старым людям, – одна из традиционных этикетных норм в сказке: *«Идут путём-дорогою, а навстречу им седой старичок; позабыли они, что мать наказывала, и прошли мимо не здороваясь, да уж после один спохватился: "Ах, братец, что ж это мы наделали? Старичку поклона не отдали; давай нагоним его да поклонимся". Нагнали старика, сняли шапочки, кланяются в пояс и говорят: "Прости нас, дедушка, что прошли не здороваясь..."»* [№ 155, с. 350].

Вербальные этикетные средства сопровождаются в сказке невербальными и в другом примере: *«Добрые молодцы входят в избушку – на печке лежит баба-яга костяная нога...»*

* Здесь и далее цитаты из сказок приводятся по сборнику А.Н. Афанасьева [4]. – Примеч. ред.

"Фу-фу-фу! Прежде русского духу слыхом не слыхано, видом не видано; нынче русский дух на ложку садится, сам в рот катится". – "Эй, старуха, не бранись, слезь-ка с печки да на лавочку садись. Спроси: куда мы едем? Я добренько скажу". Баба-яга слезла с печки, подходила к Ивану Быковичу близко, кланялась ему низко: "Здравствуй, батюшка Иван Быкович! Куда едешь, куда путь держишь?"» [№ 137, с. 280]. Русский речевой этикет предполагал гостеприимство: встречать гостя как почитаемого человека, привозящего вести, потчевать хлебом-солью, а потом уже вести расспросы.

Примеры показывают, что в сказке четко обозначены правила поведения, являющиеся ценностно-значимыми, в том числе и в социуме (например, «не выносить сор из избы», «не совать нос в чужие дела», не грубить старшим, просить прощения за проступок, не бить лежачего и т.д.). Соблюдение этих правил помогает герою достичь поставленной цели и нередко спасает ему жизнь.

Этикетность русской сказки обуславливает большое количество обращений в тексте. Обращения, кроме своей основной контактоустанавливающей функции – обозначить собеседника, побудить его слушать, привлечь внимание к сообщению, – выполняют и ряд других функций, характерных для фольклора. Выбор речевой формулы и её лексического наполнения является значимым в сказочной ситуации, содержит информацию о персонаже (социальную, характерологическую), например: *батюшка, матушка, Иван-царевич, ваше царское величество, государь, мужичок, господа жандармы, купец, старичок, батрак, солдат* и т.д.

Обращения не только называют адресата, но и дают его оценочную, эмоционально-экспрессивную характеристику с позиции говорящего или автора: «*Вот приходит он на чистое поле, свистнул-гаркнул своим громким голосом: "Друг Никанор, явись передо мной!" Никанор-богатырь является: "Ну, брат Иван-царевич, вот когда служба-то наша пришла!*

Садись и ты на коня, и поедем: я впереди – на двенадцатиглавого

змея, а ты позади – на всех его богатырей"» [№ 124, с. 212]; «*Нет, красавица моя! Не расстанусь я с тобою; ты будешь моей женою»* [№ 104, с. 165]; «*Старуха воротилась, оглядела всё и крикнула: "Верные мои слуги, сердечные друзья, смелите мою пшеницу!"»* [№ 104, с. 162]; «*Сильный Идолице! Не погуби меня: скажи, как на Русь попасть?»* [№ 119, с. 230]; «*А из дома выходит девица, собою такая красавица; вышла и говорит: "Зачем вы, голубчики, сюда зашли? Ведь здесь живёт прелихой змий; он вас съест!"»* [№ 131, с. 244]; «*Куда вы идёте, мои родимые?»* [№ 131, с. 245]; «*"Здравствуй, служба! Что хорошего скажешь?" – говорит царь. "Здравия желаю, ваше царское величество!.."*» [№ 153; с. 341]. Подчеркнём, что семантика всех указанных обращений положительная.

Такую же семантику имеет лексема *добрый* в сочетании с существительными *человек, люди, хозяева* и др. В этих случаях она может выступать в предложении в функции обращения и реализовать компонент «хороший, уважаемый, почтенный»: «*Ах, добрый человек! Скоро 30 лет, как я двум старцам верой-правдой служу, а за всё это время они ни разу меня с собой не сажали»* [№ 212, с. 142]; «*Она (девочка. – Н.М.) поступалась: "Добрые хозяева, укройте от тёмной ночи красну девицу!"»* [№ 234, с. 238]; «*Пошёл сиротинка в поле: видит, мужики землю пахнут. "Помогай бог!" – "Спасибо, добрый человек!"»* [№ 217, с. 168].

Прилагательное *добрый* характеризует и существительные, обозначающие лиц, способных совершать добрые поступки, давать советы, оказывать помощь, и употребляется в речевых формулах: «*Скажи, добрый человек, вот мы нашли сапоги-самоходы, ковёр-самолет да скатерть-самобранку; как нам поделиться?»* [№ 192, с. 55].

Компонент «уважение» эксплицируется и другими обращениями: «*Любезный батюшка, благослови меня в путь-дорогу, авось разыщу я братьев и матушку»* [№ 129, с. 231]; «*Дети мои любезные! Надобно караулить, кто такой горох у нас топ-*

чет?» [№ 121, с. 209]; «Здравствуй, батюшка Иван Быкович! Куда путь держишь?» – «Едем мы, бабушка, на реку Смородину, на калиновый мост...» [№ 137, с. 280].

Степень этикетности, эмоциональности и экспрессивности обращений определяется прагматическими факторами: ситуацией и степенью зависимости героя от этой ситуации. Так, в сказке «Гуси-лебеди» девочка ищет братца и обращается к печке и реке со словами: «Печка, печка, скажи, куда гуси-лебеди полетели?», «Молочная река, кисельные берега, куда гуси полетели?». Убегая с братцем от гусей-лебедей, прося защиты, героиня выбирает иную форму обращения: в него входят приращения с положительной оценочностью и оттенком вежливости: «Речка-матушка, спрячь меня!», «Сударыня печка, спрячь меня!» [№ 113, с. 185–186]. Сказка требует олицетворения предмета, к которому обращаются с просьбой или вопросом.

В обращении (особенно к ребёнку), как правило, актуализируются компоненты «любовь», «ласка»: «Терёшечка, мой сыночек!», «Сыночек, молочка! Будь осторожен...» [№ 112, с. 183].

При этом значительную роль играют разнообразные аффиксы, например: «Где ты, старушка, такие вещи взяла?» [№ 190, с. 41]; «Тепло ли те, девица? Тепло ли те, лапушка?» [№ 95, с. 141]; «Да так и так, – говорит, – еду отыскивать свою матушку. Не говоришь ли ты сказать, дядюшка, где её найти?» [№ 129, с. 231]; «Пастушок, пастушок! Дай нам хлеба» [№ 195, с. 63]; «Братец! – говорит меньшей старшему. – Поедем к отцу нашему да посмотрим: каково его житьё-бытьё?» [№ 195, с. 64]; «Купи, старичок, курочку!» [№ 197, с. 67] и т.п.

В.В. Виноградов отмечал, что при посредстве таких суффиксов «выражаются самые разнообразные оттенки экспрессии» [2, с. 98]. Кроме того, он ссылается на точку зрения К.С. Аксакова: «Милому свойственно быть малым... Сама ласка предполагает уменьшительность предмета...

Кроме милого, предмет принимает характер жалкого, бедного,

робкого, возбуждающего о себе это сознание в говорящем... кроме чувств, что этот предмет мне дорог, в говорящем высказывается часто и чувство собственного смирения, для чего и предмет представляется им в смиренном виде» [Там же, с. 97].

Предложения с обращениями позволяют составить представление и об адресанте речи, его отношении к другим персонажам сказки. Следует заметить, что большинство обращений характеризуют положительных персонажей, например: «...купеческая дочь тотчас вскочила и пошла оделять их милостыню. Подошла к безногому: "Прими, убоженький, Христа ради!"» [№ 198, с. 76]. Ср.: «Собралась старуха и поплелась в королевский дворец... Ухватили её часовые: "Стой, старая ведьма! Куда тебя черти несут? Здесь даже генералы не смеют ходить без доклада..."» [№ 191, с. 47]; «Иван-дурак сидит на печи и говорит: "Братья, не я ли тут был?" – "Куда, к чёрту, тебе быть! Сиди, дурак, на печи, да протирай нос-от"» [№ 179, с. 4].

Обратим внимание, что иногда сказка в одной и той же ситуации противопоставляет речевую норму и её отсутствие, отдавая явное предпочтение первой. Ср.: «Баба-яга... подошла к окошку и спрашивает: "Ткёшь ли, племянюшка, ткёшь ли, милая?" – "Тку, тётушка, тку, милая!"... Девушка убежала... А кот сел за кросна и ткёт... баба-яга спрашивает: "Ткёшь ли, племянюшка, ткёшь ли, милая?" – "Тку, тётка, тку, милая!" – отвечает грубо кот. Баба-яга бросилась в хатку, увидела, что девочка ушла...» [№ 103, с. 157]; «"Тепло ли те, девица?" – "Тепло, тепло, батюшко-Морозушко!" Морозко стал ниже спускаться, <...> спросил девушку: "Тепло ли те, девица? Тепло ли те, красная?"... Девушка окостенела и чуть слышно сказала: "Ой, тепло, голубчик Морозушко!" Морозко сжалился, окутал девицу шубами и отогрел одеялами» [№ 95, с. 141]; «"Уберишься ко всем чертям в омут, сгинь, окаянный!" – и девушка окостенела» [Там же, с. 142].

В последнем примере следует обратить внимание учащихся на широко распространённое явление, противо-

положное речевому этикету, – речевую агрессию как проявление враждебности в речевом общении. Это грубые резкие высказывания, употребление грубо просторечных слов, ненормативной лексики, обвинений и оскорблений. Агрессивным может быть тон собеседника, его пренебрежительность в разговоре, оскорбительные слова и жесты. С одной стороны, речевая агрессия может возникнуть как ответ на внешний раздражитель (грубое обращение, оскорбление, физические действия). С другой, – как намерение, т.е. целенаправленное желание и речевое действие говорящего обидеть, унижить, оскорбить, реализуя какие-то свои потребности. В любом случае речевая агрессия не позволяет достичь диалога в общении, гармонии в речевом взаимодействии, а порой и решить коммуникативную задачу. Например, в сказке «Два Ивана солдатских сына» представлена ситуация продажи жеребцов: «*Что твоим жеребцам цена будет?*» – спрашивает Иван солдатский сын у хозяина. *«Не с твоим, брат, носом соваться сюда! Есть товар, да не по тебе; нечего и спрашивать».* – *«Почём знать, чего не ведаешь; может, и купим; надо только в зубы посмотреть».* Хозяин усмехнулся: *«Смотри, коль головы не жаль».* Тотчас один брат подошёл к тому жеребцу, что на шести цепях был прикован, а другой брат – к тому, что на двенадцати цепях держался. Жеребцы поднялись на дыбы... Братья ударили их коленками в грудь – цепи разлетелись. Хозяин чуть не плачет: жеребцы его поскакали за город и давай разгуживать по всему чистому полю; приступить к ним никто не решается, как поймать – никто не придумает» [№ 155, с. 350].

Заметим, что этикетные вербальные действия маркируют глаголы – положительные персонажи: *просить*; отрицательные персонажи: *приказывать, крикнуть, разозлиться*.

Как видим, соблюдение норм речевого общения – важная традиция русского народа. Многие речевые формулы сегодня, к сожалению, утрачены.

Чаще используются формулы односложные, менее эмоциональ-

ные. Между тем этикетные формулы, фразы «к случаю» – важная составная часть коммуникативной компетенции человека (и младшего школьника, в частности). Знание их и умение употреблять – показатель высокой степени владения языком и высокой культуры.

Литература

1. *Адоньева, С.Б.* Сказочный текст и традиционная культура / С.Б. Адоньева. – СПб. : СПбГУ, 2000.
2. *Виноградов, В.В.* Русский язык : Грамматическое учение / В.В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1972.
3. *Колесников, И.И.* Развитие коммуникативных компетенций преподавателей гуманитарных вузов : автореф. ... канд. пед. наук / И.И. Колесников. – Сходня : 2006 .
4. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева : в 3-х т. – М., 1957.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2009.
6. *Хроленко, А.Т.* Лингвокультуроведение / А.Т. Хроленко. – Курск, 2000.
7. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

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

Три вопроса по словообразованию

Н.А. Шестакова

Овладение богатством языка является необходимым условием успешной речевой деятельности. Словообразование – один из интереснейших разделов русского языка, помогающий не только понять, как образовано слово (и в связи с этим точнее осмыслить его семантику), но и развивающий речь, мышление, языковое чутьё, кругозор, логику, умение видеть причинно-следственные связи, выделять существенное, отсекают второстепенное. Как самостоятельная лингвистическая дисциплина, имеющая свой объект исследования, словообразование окончательно сформировалось к 60–80 годам XX в., т.е. в отечественной науке о языке этот раздел существует относительно недавно. В школьные программы он был введён в 1970 г.

Несмотря на более чем сорокалетний опыт школьного изучения образования слов, понимание сути последнего, как показывает практика, формируется далеко не у всех учащихся. Например, если в правописании *жи-ши* 99% пишущих, как правило, ошибок не делают, то верно определяют образование слова, по нашим наблюдениям, примерно 10% выпускников школы. Типичны ответы: наречие *печально* образовано от существительного *печаль* с помощью двух суффиксов – *-н-* и *-о-*, существительное *родитель* – от существительного же *род* и т.п.

В связи со сказанным хотелось бы уточнить некоторые моменты, осмысление которых поможет разрешить вопросы, постоянно возникающие в ходе решения поставленной словообразовательной задачи.

I

Вопрос первый. Может ли производное слово образоваться, например, одновременно с помощью двух суффиксов?

Обычно в школе для словообразовательного анализа подбираются достаточно «прозрачные» слова, но тем не менее некоторые из них вызывают затруднения. Например, как образовалось слово *учительница*? От глагола *учить* (*учительница* – женщина, которая учит) или от существительного *учитель* (*учительница* – женщина-учитель)? Могут ли к производному слову одновременно присоединиться два одинаковых словообразовательных элемента (два суффикса, две приставки)?

Если существительное *учительница* образовалось от глагола *учить*, тогда к производящей основе (*учить*) нужно добавить два словообразовательных форманта (суффикса) – *-тель-* и *-ниц-*; если от существительного *учитель* – тогда один суффикс *-ниц-*.

Необходимо учитывать, что при образовании нового слова исходное одновременно является и производящим, и мотивирующим. В словообразовательной паре *учительница* – *учитель* производное слово непосредственно мотивируется производящим существительным *учитель*, т.е. имеет место **непосредственная мотивация**, а в паре *учительница* – *учить* пропущено звено *учитель*, и мы наблюдаем **мотивацию опосредованную**: *учительница* ← [учитель] ← *учить*. Кроме того, в русском словообразовании существует закономерность: большинство имён существительных женского рода, обозначающих лицо женского пола, мотивируется существительными мужского рода со значением лица мужского пола и от них же и образуется (*трус* → *трусиха*, *пионер* → *пионерка*, *свидетель* → *свидетельница*).

Ответ.

1. При образовании нового слова учитывается его непосредственная мотивация.

2. При образовании слова к производящей основе присоединяется

– либо **один** суффикс (+ постфикс): *смелый* → *смелость*, *колос* → *колоситься*;

– либо **одна** приставка (+ постфикс): *город* → *пригород*, *ехать* → *съехаться*;

– либо одновременно **одна** приставка и **один** суффикс (+ постфикс):

сложный → *усложнить*, *шептать* → *перешёптываться*.

Таким образом, одновременно присоединиться два одинаковых форманта (две приставки либо два суффикса) не могут.

Сделаем ещё несколько замечаний по поводу суффиксов.

1. Словообразование изучает производство слов (лексем), а не их форм, поэтому следует чётко разделять производные слова (лексемы, начальные формы слов) и их формы (формы косвенных падежей существительных и других имён; глагольные формы (кроме инфинитива), в том числе причастие, деепричастие; сравнительные степени прилагательных, качественных наречий, слов категории состояния).

Следует хорошо понимать, что существуют суффиксы словообразующие и суффиксы формообразующие. Чтобы определить, как образовано слово, нужно восстановить его начальную форму, т.е. «избавиться» от формообразующих суффиксов, если таковые имеются. Например: *перебежал* – форма прошедшего времени глагола. Начальная форма (лексема) – *перебежать*. Словообразовательному анализу подлежит лексема *перебежать* (образовано от *бежать* с помощью приставки *пере-*), а не его форма *перебежал*, которая образована от основы инфинитива с помощью формообразующего суффикса *-л*.

2. Формообразующих суффиксов в русском языке не так уж и много, а вот словообразующих суффиксов русская грамматика насчитывает более восьмисот. Такое их количество возникло потому, что в это число входят не только суффиксы в «чистом виде» (*-щик*, *-ок*, *-ость* и др.), но и их варианты, получившиеся

- за счёт фонетических и исторических чередований в морфеме (*ц/ец*: *словоцо* – *письмецо*; *цик/чик*: *гардеробщик* – *буфетчик*; *ин/ын*: *монахиня* – *рабыня*);

- путём слияния суффикса с интерфиксом.

Интерфикс – это своеобразная «прокладка» между корнем и суффиксом в тех случаях, когда их соединение затруднено или невозможно по морфонологическим

причинам: *бури|ль|щик*, *кран|ов|щик*, *ныне|ш|ний*, *шоссе|й|ный*. Например, с помощью суффикса *-ец* со значением «лицо по отношению к местности» образуются существительные *ленинградец* (житель Ленинграда), *рязанец* (житель Рязани). Аналогичное существительное *ялт|ин|ец* (житель Ялты) образовано с помощью суффиксального варианта *-инец*, полученного путём слияния интерфикса *|ин|* с суффиксом *-ец*.

Для школьной практики, считаем, интерфиксы удобнее рассматривать не как самостоятельные элементы (не имеющие в слове самостоятельного значения), а как составные части производных суффиксов. В противном случае это осложнило бы освоение школьниками и морфемного, и словообразовательного анализа.

II

Несформированное представление о явлении словообразовательной мотивации влечёт за собой неверный, зачастую механический подбор мотивирующего слова. В этой связи от абитуриентов можно услышать такое объяснение: «Мотивирующее слово находят следующим способом: если у анализируемого слова можно отбросить приставку или суффикс и получится слово, существующее в русском языке, значит, оно и будет мотивирующим. Например: прилагательное *прекрасный* образовано от слова *красный* с помощью приставки *пре-*».

Вопрос второй. Как найти ближайшее однокоренное слово, которое является производящим и мотивирующим для данного производного слова?

Ответ. При подборе производящего и мотивирующего слова необходимо учитывать ряд условий.

1. При сопоставлении двух однокоренных слов мотивированным (и производным) будет то слово, основа которого длиннее

- либо на приставку (+ постфикс): *последний* → *предпоследний*, *ехать* → *съехаться*;

- либо на суффикс (+ постфикс): *брат* → *братский*, *колос* → *колоситься*;

- либо на постфикс: *какой* → *какой-то*;

– либо одновременно на приставку и суффикс (+ постфикс): *сложный* → *усложнить*, *щедрый* → *расщедриться*.

2. Если в основах сопоставляемых однокоренных слов выделяется одинаковое количество морфем, мотивированным (и производным) будет слово, семантически более сложное, значение которого определяется через другое сопоставляемое с ним слово: *синий* → *синь* (*синее* пространство), *химия* → *химик* (специалист по химии).

3. Если мотивированное и мотивирующее слова различаются только грамматически (при одинаковых значениях), в парах «глагол – существительное», обозначающее то же действие, «прилагательное – существительное», обозначающее тот же признак», независимо от длины сопоставляемых слов мотивированным (производным) будет существительное: *выходить* → *выход*, *смелый* → *смелость*.

В русском языке есть производные слова, которые могут иметь две (и более) непосредственные мотивации: 1) *неравенство* → *равенство* и 2) *неравенство* → *неравный*. В данном случае оба мотивирующих слова правомерны: 1) *неравенство* – это отсутствие *равенства*; 2) *неравенство* – это непроцессуальный признак, названный мотивирующим прилагательным *неравный*. Такая мотивация называется **неединственной** (или **множественной**).

В случаях, когда подбор мотивирующего слова вызывает затруднения, нужно обратиться к толковому словарю.

В процессе работы над образованием слова у учащихся выявляется такой пробел, как неумение мыслить абстрактными категориями (предметность, признак, процессуальность, качество, свойство и пр.). Этот недостаток особенно проявляется при лексической работе, проводимой с целью выявления мотивирующего (и производящего) слова. Например, при нахождении ближайших родственных слов, входящих в толкование лексического значения производного слова, можно услышать такие рассуждения:

подоконник – это под окном; *бархатистый* – это бархат; *удли-*

нить – это длиннее; *ломкий* – это ломается; *сахарница* – это где сахар; *скудный* – это скука; *точилка* – это чем точат (карандаши) и т.п.

Из логической цепочки рассуждений выпадают целые блоки: *подоконник* – это **предмет** (*доска* или *каменная плита*, **находящаяся** под окном); *бархатистый* – **признак** (**имеющий свойства** бархата); *удлинить* – **действие** (*сделать* более длинным); *ломкий* – **признак** (*такой, который* ломается или **способный** ломаться // **признак по значению глагола** *ломаться*); *сахарница* – это **предмет** (*вместилище, сосуд* для сахара); *скудный* – это **признак** (*испытывающий, выражающий* скуку); *точилка* – это **предмет** (машинка), **которым** точат карандаши.

Развитие речи на данном этапе освоения словообразовательного анализа проходит достаточно активно, потому что учащиеся с удовольствием ищут грамотные формулировки толкования лексического значения слова.

III

Ещё одна ошибка, которая встречается при словообразовательном анализе слова, – **смешение в графическом обозначении словообразовательного и морфемного анализа**. Она связана с отсутствием чёткого понимания, для чего приняты те или другие знаки. Учащиеся в графическом обозначении образования слова либо начинают выделять морфемы (например, окончание или корень), которые к словопроизводству данной лексемы никакого отношения не имеют (происходит смешение морфемного и словообразовательного анализа), либо последовательно восстанавливают словообразовательную цепочку, либо ищут новые формы записи производства слова (например, таблицы).

Вопрос третий. Как графически обозначить способ образования слова?

Ответ. Графические обозначения должны отражать суть и задачи того или иного вида анализа. Так, при морфемном анализе графические обозначения отражают морфемный состав слова или его формы, т.е. при морфемном анализе слова мы указываем часть речи и графически выделяем окончание (если оно есть), осно-

ву, приставку, суффикс, постфикс, корень:

Учитель □, сущ.

При соответствующих видах словообразовательного анализа мы графически показываем, от какой основы и с помощью каких аффиксов образовалось производное слово. Иными словами, в мотивирующем слове мы графически выделяем производящую основу, а в мотивированном (производном) – тот аффикс, с помощью которого оно образовалось:

Учитель □, сущ. ← учить (суффиксальный способ)

Графическое оформление записи показывает, что существительное *учитель* образовалось от основы глагола *учить* суффиксальным способом.

Такое компактное и логически продуманное графическое оформление было предложено В.Ф. Грековым, С.Е. Крючковым, Л.А. Чешко, авторами популярного «Пособия для занятий по русскому языку в старших классах средней школы» ещё более полувека назад.

Надеемся, что учёт вышеперечисленных особенностей снимет многие вопросы, связанные со словообразовательным анализом слова.

Литература

1. Быстрова, Е.А. Обучение русскому языку в школе / Е.А. Быстрова [и др.]. – М. : Дрофа, 2004.
2. Краткая русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова, 2001.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : «ОНИКС 21 век» ; «Мир и Образование», 2005.

Наталья Алексеевна Шестакова – канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования социально-педагогического факультета Брянского государственного университета, г. Брянск.

Учебники русского языка – основа диалога авторов с младшими школьниками

*Н.П. Волчёнкова,
В.Н. Бирюкова*

Человеку не нужны другие миры.
Человеку нужен другой человек
А. Тарковский

В журнале «Просветитель» (№ 3, раздел «Общественная дискуссия») [11] опубликовано интервью с Н.Г. Храмовой, канд. психол. наук, доцентом кафедры социальной антропологии и психологии Уральского государственного технического университета, озаглавленное «Какую личность формирует программа "Школа 2100"?».

«Функционально грамотную личность, – ответим мы на этот вопрос, – зрелую, рисующую картину, находящуюся за словом».

Общее определение этого понятия было дано авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100»: «Функционально грамотная личность – это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [10, с. 35]. Выращивание такой личности – конечный результат прохождения человеком всех образовательных ступеней, а цели изучения предметов реализуются через содержательные линии развития личности средствами предметов, в частности сформулированы академиком А.А. Леонтьевым: правильно пользоваться речью в различных жизненных ситуациях, чтобы «понимать других и быть понятым ими, реализовывать свои возможности, быть

готовым к постоянному самообразованию, адаптироваться к любому социуму, координировать свои действия с действиями других людей» [9, с. 117]; использовать в общении знания о языке, который «богат, системен, эстетичен, ярок и выразителен» [Там же, с. 118], а весь учебный материал книг «Русский язык» организовать так, чтобы учащиеся в процессе наблюдения, анализа, сравнения открывали законы языка, выводили закономерности и формулировали правила письма, что возможно только в ситуации общения при обязательном отборе языковых средств. Знания о языке составляют ориентировочную основу речевой деятельности, создание же текстов с целью передачи другим своих мыслей и чувств формирует коммуникативную компетентность и функциональную грамотность младших школьников.

Мы не вступаем в дискуссию с Н.Г. Храмовой, но высказываем свою точку зрения и останавливаемся на учебниках Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Русский язык», в которых отражена языковая картина мира – совокупность знаний, запечатлённых в языковой форме и предложенных младшим школьникам через **диалог** – естественную беседу с авторами учебника и **проблемный диалог**. Технология продуктивного чтения как организующее начало творческой деятельности обучающихся через внимательное отношение к слову, словосочетанию, предложению в тексте любого уровня и вычитывание подтекстовой и концептуальной информации и технология проблемного диалога как форма освоения коммуникативных действий за счёт варьирования форм обучения, как основа становления характера, мотивов, ценностей, формирующихся у личности в процессе научного творчества, представляют собой современные образовательные технологии деятельностного типа, позволяющие реализовывать требования ФГОС.

Наше внимание привлекает **предложение** как коммуникативная единица русского синтаксиса, в частности его семантика, т.е. «про-

блема связи языковой структуры и выражаемого ею внеязыкового содержания» [8, с. 17].

Предложение – особая синтаксическая конструкция, построенная по определённому образцу, служащая сообщением, обладающая **коммуникативной функцией**, которая с позиций прагматики рассматривается в качестве основной. На страницах учебников «Русский язык» младших школьников встречаются авторы – надёжные помощники, которые общаются со своими маленькими друзьями по-взрослому и ведут их за руку по трудным дорогам – стройная система русского языка предъясняется учащимся научно, но с учётом их возрастных особенностей: «Скоро у вас появится новый предмет, он так и будет называться – "русский язык". **Это целая наука, непростая, но очень интересная!** (Здесь и далее выделения в цитатах наши. – Н.В., В.В.) И к началу её изучения надо хорошенько подготовиться» [2, с. 2]; «На русском языке вы говорите, слушаете, пишете и читаете – то есть общаетесь с другими людьми. А в жизни очень важно уметь общаться, вы согласны? **Ведь каждому хочется, чтобы его понимали и чтобы он понимал окружающих**» [3, с. 2]; «Вы узнаете много нового о русском языке: о предложениях и тексте, о частях слова и частях речи, откроете тайны слов. **Вы увидите, как эти новые знания помогут вам общаться с другими людьми и лучше понимать их и себя.** Мы не обещаем, что вам будет легко, но скучно не будет, это точно! Успехов вам!» [5, с. 3]; «Русский язык – особый предмет, потому что ты изучаешь то, чем практически владеешь с детства... **Наш язык – это часть нашей национальной культуры, в нём отразилась история нашего народа и наша душа**» [7, с. 7–8].

Синтаксическая категория **предикативности** относит информацию к действительности, и возможна она только в двусоставном предложении, где выражается и конкретизируется с помощью модальности, темпоральности и персональности.

Категория модальности – функционально-семантическая категория, которая выражает отношение сооб-

щаемого к действительности в плане реальности или ирреальности. Основным формальным средством её реализации является категория глагольного наклонения – изъявительное (реальность, осуществлённость): «Мы учимся добывать те знания, которые нужны для решения проблемы» [7, с. 5]; условное наклонение (ирреальность, желательность): «Если изучить законы и правила языка и научиться ими пользоваться, можно найти настоящих друзей, стать счастливыми, добиться успеха» [3, с. 2]; «Если б мыло приходило / По утрам ко мне в кровать...» (Б. Заходер) [5, с. 110]; «Но Пётр был доволен и говорил: "Радуйся малому, тогда и большое придёт"» (по С. Алексееву «Сто рассказов из русской истории») [7, с. 27].

Указание на реальность или ирреальность сообщаемого называется **объективной модальностью**, которая противопоставляется **субъективной модальности**, выражающей отношение говорящего к сообщаемому и являющейся факультативным знаком высказывания. Объективная модальность создаёт условия для реализации временных – темпоральных – отношений в предложении.

Темпоральность (синтаксическое время) – это семантическая категория, которая служит для обозначения времени описываемой ситуации по отношению к какой-либо точке отсчёта, чаще всего – по отношению к моменту речи говорящего, т.е. к тому моменту, в который произносится предложение: «Месяц май у воды / Цветом **выбелил** сады» (Г. Сапгир); «**Поспевает** брусника, / Стали дни холоднее... Скоро осень **проснётся** / И **заплачет** спросонья» (К. Бальмонт) [5, с. 110, 117]. Связь категорий объективной модальности и темпоральности очевидна: значение реальности всегда привязано к прошедшему, настоящему или будущему, а значение ирреальности ограничивает возможности временной отнесенности.

Персональность (синтаксическое лицо) – это семантическая категория, которая соотносит субъектов речевого акта – говорящего и адресата – с субъектами описываемого действия. Формальным средством

выражения персональности является грамматическая категория лица, т.е. личные формы глаголов и личные местоимения. В учебниках «Русский язык» много ярких примеров из произведений писателей и поэтов, известных ребёнку: «**Я** вам **подарю** / Голубую тетрадь...» (Ю. Мориц) [3, с. 28]; «**Я стою** у дороги, / Прислонившись к иве» (С. Есенин); «Какая я удивительная птица! **И хожу-то я** по земле, и **плаваю-то** по воде, и летать **могу!**» (по К. Ушинскому); «**Я** с утра в лесу **гуляю**. // От росы я весь промок. // Но зато теперь **я знаю** / Про берёзку и про мох» (Н. Матвеева) [5, с. 25, 59, 153].

Первое лицо глагола может быть автореферентным, когда субъектом сообщаемого факта является сам говорящий, и **перформативным**: «**Я валяюсь** на траве, / Сто фантазий в голове...» (Ю. Мориц); «**Рассядемся я, и ты, и медведь...**» (Г. Сапгир) [5, с. 66, 161].

Среди русских лингвистов наиболее полно тему перформативности разработал Ю.Д. Апресян [1], труд которого рассматривается как программное исследование в отечественной лингвистике: оно выполнено на материале русского языка и наиболее полно представляет корпус русских перформативных глаголов. Учёный использует детализированную и расширенную номенклатуру речевых актов. Базовым является тезис о приоритете перформативной формулы перед перформативным глаголом, т.е. значение перформативности глагола определяется его употреблением, перформативным контекстом, поэтому основные свойства перформативных глаголов мотивируются первичными свойствами перформативных высказываний: недлительностью, равносильностью действию, интенциональностью, уникальностью и т.д. Перформатив формирует высказывание, произнесение которого равнозначно совершению действия, к которому данное высказывание отсылает, входит в контекст жизненных событий, создавая социальную, коммуникативную или межличностную ситуацию, влекущую за собой определённые последствия: объявление войны, декларации, завещания, клятвы,

присяги, извинения, приказы. Произнести «Я клянусь» – значит связать себя клятвой. Соответствующее перформативное действие осуществляется самим речевым актом. В перформативе язык реализует функцию, близкую к магической (ритуальной), а само понятие обладает расширяющей интерпретацией, нивелирующей различие между коммуникативным актом и социальной акцией. Здесь язык выполняет инструментальную функцию, которая является объектом изучения лингвистической философии.

Во втором лице субъектом сообщаемого факта является адресат речи – слушающий: «**Ты знаешь**, как зовут русских богатырей в былинах...» (по А. Сусловой); «**У шумящей жёлтой ржи / ты смеёшься у межи**» (С. Чёрный); «**Эту сказку ты прочтёшь / Тихо, тихо, тихо...**» (С. Маршак) [5, с. 143, 59].

Подобного рода личные глагольные формы предъявлены побудительными предложениями в заданиях к упражнениям: *прочитай, расскажи, вспомни, представь, подбери, проверь*. А побуждение, как известно, формирует познавательный интерес, расширяет языковое семантическое поле и создаёт условия для решения проблемы в процессе пооперационной деятельности.

Третье лицо – субъект действия, который не является участником речевого общения: «**Он сыплет трелью: бум, бум, бум! Он не колотит**, как попало, / Не барабанит наобум!» (К. Лёдов); «**Они переселяются с юга**» (Н. Сладков); «**Жил-был писатель. Звали его Николай Сладков. Много было у него знакомых среди птиц**» [5, с. 119, 154, 70]. Данный аспект организации предложения называется семантико-синтаксическим, так как он связан с характером синтаксической семантики каждого предложения.

Со 2-го класса младшие школьники вместе с учителем внимательно читают советы авторов и получают ответ на вопрос, как работать с учебником. Здесь представлены все виды универсальных учебных действий, среди которых указаны и коммуникативные – умения общать-

ся и взаимодействовать с разными людьми: владеть устной и письменной речью, понимать других, договариваться и сотрудничать друг с другом. «Зачем будем учиться?» – вопрос, вызывающий у детей положительные эмоции: родным языком необходимо владеть так, чтобы хорошо понимать друг друга, уметь слушать и слышать человека.

Мудрое решение авторов учебника связано с применением **проблемного диалога** – образовательной технологии, подсказывающей младшим школьникам, как они будут учиться:

1. *Определяем основной вопрос урока* – подводящий к проблеме диалог, возникновение удивления, разброс мнений или затруднение; в результате обсуждения формулируется проблема, предлагаются поиски её решения.

2. *Вспоминаем то, что знаем* – «без прошлого нет настоящего»: ответы на вопросы и выполнение заданий по изученному материалу приближают к открытию нового, и происходит это без навязывания со стороны взрослого, но при активном его участии.

3. *Решаем проблему, открываем новые знания* – выдвижение и проверка учащимися гипотезы вместе с учителем способствуют выведению правила на основе ключевых слов, существенных признаков понятия.

4. *Сравниваем свой вывод с авторским* – псевдонаучная деятельность детей уточняется, подтверждается научными результатами учёных, и участники деятельности приходят к выводу, решена ли проблема.

5. *Применяем новые знания, развиваем умения* – разнообразный материал учебников с позиций содержания и организации учебного процесса создаёт условия для формирования функционально грамотной личности, владеющей коммуникативными универсальными учебными действиями.

Анализ предложений с точки зрения их коммуникативной устроенности предполагает выявление их актуального членения – выделение двух компонентов в соответствии с коммуникативным заданием говоря-

Всё это стало известно нам из встреч с коллективом авторов учебников русского языка Образовательной системы «Школа 2100» на курсах для воспитателей дошкольных учреждений, учителей начального, среднего и старшего звена, преподавателей вузов, формирующих мировоззрение педагогов будущего. Глубокий смысл имеют высказывания Н.В. Гоголя: «Дивисься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; всё зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название драгоценней самой вещи» и А.Н. Толстого: «Русский язык! Тысячелетия создавал народ это гибкое, пышное, неисчерпаемо богатое, умное, поэтическое и трудовое орудие своей жизни, своей мысли, своих чувств, своих надежд...» [6, с. 10].

Языковая картина мира, предложенная авторами учебников и адекватно отображаемая учениками с элементами собственного видения, ни в коем случае не создаёт условий «для усиленной пропаганды анархизма». Авторитет учителя остаётся высоким; педагогика здравого смысла не «искажает весь интеллектуально-эмоциональный строй души детей». Дидактические принципы, положенные в основу школьного курса русского языка, стимулируют «проживание собственного опыта познания», развивают и совершенствуют все виды речевой деятельности и коммуникативной компетенции.

Урок русского языка в начальной школе мы рассматриваем как коммуникативное событие, которое включает в себя ритуальность и событийность учебного процесса, соотношение репродуктивности и креативности, риторическое поведение учителя и класса, соотношение языка и внутренней речи в учебном процессе, место реплики в коммуникативном процессе урока, образ изучаемого предмета, образ партнёра по учебной коммуникации, соотношение самоактуализации и самотрансценденции в коммуникативном событии урока, научный язык предмета и культуру предметного мышления, диалог согласия как неавторитарный путь к истине.

Литература

1. *Апресян, Ю.Д.* Перформативы в грамматике и словаре / Ю.Д. Апресян // Изв. АН СССР : Сер. лит. и яз. – 1986. – Т. 45, № 3.
2. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык : учебн. для 1-го класса / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 4-е, перераб. – М. : Баласс ; Школьный дом, 2011.
3. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык : учебн. для 2-го класса общеобраз. школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Баласс ; Школьный дом, 2010.
4. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык : учебн. для 3-го класса ; в 2-х ч. ; ч. 1 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 5-е, перераб. – М. : Баласс, 2011.
5. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык : учебн. для 3-го класса ; в 2-х ч. ; ч. 2 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 5-е, перераб. – М. : Баласс, 2011.
6. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык : учебн. для 4-го класса ; в 2-х ч. ; ч. 1 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 5-е, перераб. – М. : Баласс, 2011.
7. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык : учебн. для 4-го класса ; в 2-х ч. ; ч. 2 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – Изд. 5-е, перераб. – М. : Баласс, 2011.
8. *Золотова, Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – Изд. 2-е, стер. – М. : Эдиториал УРСС, 2001.
9. Образовательная система «Школа 2100» : Педагогика здравого смысла : сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2003.
10. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : Дошкольная подготовка : Начальная школа : Основная и старшая школа / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2004.
11. *Храмова, Н.Г.* Какую личность формирует программа «Школа 2100»? [Электронный ресурс]. – http://www.prosvetcentr.ru/Ask_to/article/articl.php?id_site=1&id_page=67&id_article=308

Нина Петровна Волчёнкова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования социально-педагогического факультета Брянского государственного университета, г. Брянск;
Вера Николаевна Бирюкова – учитель высшей категории МОУ «Мичуринская СОШ», Брянский р-н, Брянская обл.

Как младшему школьнику овладеть учебным диалогом

Т.В. Кулюкина

В настоящее время в преподавании русского языка в школе утверждается сознательно-коммуникативный (когнитивно-коммуникативный) подход. Суть его состоит в следующем: обучение общению сопрягается с познанием системы сведений о языке и развитием познавательных способностей школьников. **Учиться общению общаясь** – вот путь формирования коммуникативности, который ведёт учащихся от сознательного усвоения единиц языка к правильному, точному и уместному их употреблению в ситуациях, приближенных к условиям естественного речевого общения.

Мы обратились к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО, программа «Развитие универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования») [5] и современным программам и учебникам для начальной школы с целью выяснения конкретных умений и последовательности их формирования для овладения учебным диалогом.

ФГОС НОО нацеливает учителя на развитие навыков сотрудничества младших школьников со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, что предполагает готовность слушать и слышать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; умение обосновывать свою позицию, излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, соблюдение правил речевого этикета [1, с. 30–31].

«Примерная программа по русскому языку» [3] в разделе «Развитие речи» чётко определяет следу-

ющее содержание обучения младшего школьника:

- осознание ситуации общения: где, с кем и с какой целью оно происходит;

- практическое овладение диалогической формой речи: диалог (спор, беседа);

- выражение собственного мнения, его аргументация с учётом ситуации общения;

- овладение умениями начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание;

- овладение нормами речевого этикета в ситуации учебного диалога (приветствие, прощание, извинение, благодарность, обращение с просьбой).

В итоге «к концу обучения в начальной школе будет... достигнут необходимый уровень их (младших школьников. – Т.К.) речевого развития, которое включает умение участвовать в учебном диалоге, строить беседу с учётом ситуации общения при соблюдении норм речевого этикета» [1, с. 30–31].

Нас заинтересовали планируемые результаты освоения младшими школьниками соответствующих ФГОС умений в области развития речи. Коммуникативная компетенция включает в себя проверку уровня речевой деятельности (чтения, письма, устной монологической и диалогической речи). К сожалению, учителя далеко не всегда владеют умением выявлять уровень сформированности диалогической речи. В книге «Оценка достижения планируемых результатов» серии «Стандарты второго поколения» есть не только указание на планируемые результаты, но и примеры заданий и критерии их оценивания [2, с. 137–142]. Между тем учителю необходимо знать, какие речевые умения можно и нужно формировать у младших школьников в 1–4-м классах и в каком объёме.

Рассмотрев позиции лингвистов, педагогов, психологов и методистов по проблеме сущности понятия «диалог», мы выделили **первоначальные умения**, напрямую связанные с формированием учебного диалога: высказывание и аргументация своего мнения, слушание собеседника, по-

строение вопросов и соблюдение простых этикетно-речевых форм.

Анализ рабочих программ по русскому языку для начальной школы показал, что все они ориентируют учителя на необходимость освоения ребёнком учебного диалога, но по-разному подходят к изложению содержания обучения ему. Многие современные учебно-методические комплексы (УМК) приняли за основу обучение материалу через построение диалога. Однако в полном объёме материал по обучению ведению учебного диалога в 1-м классе представлен не в каждом УМК. Наиболее содержателен в этом отношении, на наш взгляд, УМК по системе Л.В. Занкова, в котором рассматриваются понятие диалогической речи, функции речи, бытовой и учебный диалог, содержание и форма учебного диалога, речевые ситуации [4, с. 26]. Это единственная программа, в которой есть указание на такую форму работы, как инсценирование разнообразных речевых ситуаций, способствующее возникновению опыта диалогической и монологической речи, освоению её выразительности.

Анализ рабочих программ по обучению грамоте помог нам сформировать блок задач по развитию диалогической речи, которые ориентированы на то, чтобы научить младших школьников

1) грамматически правильно высказывать своё мнение и суждения в диалоге;

2) адекватно воспринимать собеседников в диалоге;

3) прибегать к помощи интонации, мимики, жестов как помощников диалога;

4) определять суть высказывания в диалоге;

5) аргументировать своё согласие (несогласие) с мнением участников учебного диалога;

6) строить вопросы разного типа для начала и поддержания учебного диалога;

7) пользоваться различными этикетными формулами, выбирать их в соответствии с адресатом и ситуацией.

Исследование методического аппарата букварей и азбук показало, что во многих из них задания,

связанные с формированием учебного диалога, либо отсутствуют, либо их недостаточно. Вопросы обучения младших школьников ведению диалога (возможности, цели, направления и организация работы по обучению сотрудничеству в общении) решены в работах Г.А. Цукерман. Ею разработаны виды заданий по сотрудничеству детей с учителем. Однако вопрос последовательности обучения умениям, составляющим диалог, в её работах остался открытым.

Мы предлагаем программу «Учим первоклассников общаться на уроке», в которой сделали попытку решить поставленные выше вопросы. Цель данной программы – помочь учителю построить работу по формированию у первоклассников умения вести учебный диалог в определённой последовательности:

1) умение пользоваться речевым этикетом;

2) умение активно слушать собеседника;

3) умение строить вопросы разного типа для начала и поддержания общения;

4) умение высказывать своё мнение и аргументировать свою точку зрения.

Каждое из этих умений формируется поэтапно (всего насчитывается 5 этапов) по следующей схеме:

– сначала происходит формирование диалогических умений при взаимодействии ученика с учителем;

– затем полученный опыт взаимодействия учащийся использует в общении со сверстниками.

В освоении каждого этапа соблюдается определённая последовательность приёмов:

1) показ образца учителем;

2) выполнение заданий на предупреждение ошибок в общении;

3) использование специальных тренировочных упражнений для закрепления диалогических умений.

При обучении каждому последующему умению ранее усвоенные умения обязательно подлежат закреплению.

Переход с этапа на этап на практике осуществляется в своём темпе, например: обучение речевому этикету может строиться по программе пято-

го этапа, а обучение высказывать своё мнение и аргументировать свою точку зрения – на третьем этапе. Показателем того, что умение сформировано на высоком уровне, является правильное построение диалога учащимися с учителем и со сверстниками в паре, в группе, т.е. в совместной деятельности в учебном процессе.

Программа обеспечена специальными дидактическими средствами и методическим материалом и может быть использована учителем при работе с любыми современными УМК.

Содержание программы

I. Диагностический этап.

Виды работ: тестирование уровня сформированности названных умений и анализ результатов.

II. Этап актуализации диалогических умений.

Проведение в первые дни пребывания ребёнка в школе комплекса адаптационных занятий «Здравствуй, школа!» (по материалам работы Г.А. Цукерман, Н.К. Поливановой «Введение в школьную жизнь» [6]).

Знакомство первоклассников со словарём-справочником «Правила общения на уроке» и правилами пользования им.

III. Становление у первоклассников умений вести диалог с учителем.

Знакомство с вербальными (интонация, пауза, логическое ударение, тон) и невербальными (мимика, жесты, поза) средствами общения.

Освоение норм речевого этикета в общении с учителем в учебном процессе: обращение; высказывания согласия, сомнения и несогласия с мнением учителя; введение этикетно-речевых формул при изложении своего мнения.

При обучении первоклассников приёмам активного слушания рекомендуем использовать задания-«ловушки», которые развивают умение ребёнка различать житейскую и понятийную логику, а также учебную задачу и действия учителя.

При обучении умению строить вопросы разного типа для начала и поддержания общения следует использовать задания, формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию для

уточнения (понимания), а также в ситуации открытого незнания или с недостающими данными.

При обучении умению излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения можно использовать задания, помогающие обнаруживать границы собственных знаний, излагать своё мнение, анализируя высказанную учителем точку зрения, участвовать в обсуждении разных способов решения проблемы, находить ошибку в ходе её решения, объяснять и аргументировать свою позицию.

Знакомство с правилами ведения диалога.

Виды работ: наблюдение за интонацией, мимикой, жестами, позой; упражнения в использовании средств общения; наблюдение за соблюдением норм речевого этикета; выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью; аргументация своего мнения и своей позиции; участие в учебном диалоге; постановка вопросов учителю; работа со справочником; упражнения с использованием специальных заданий (инсценирование).

IV. Становление у первоклассников умений вести диалог со сверстниками.

Знакомство с правилами работы в паре.

Работа со словарём-справочником «Правила общения на уроке».

Освоение норм речевого этикета при работе в паре: знакомство, показ и упражнения.

При обучении активному слушанию сверстников рекомендуем использовать специальные игры и задания (см. сборник дидактических заданий и упражнений, прилагаемый к программе).

При обучении умению излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения следует использовать задания, помогающие делать это, анализируя высказанную сверстником точку зрения; находить ошибки в ходе решения задания – как сверстника, так и свои; приходиться к общему мнению.

При обучении умению строить вопросы разного типа для начала и поддержания общения необходимо использовать задания, тренирующие умение формулировать вопросы для составления текста по рисунку, для

уточнения мнения сверстника в ходе диалога.

Виды работ: работа со словарём-справочником, моделирование ситуаций общения и их анализ, упражнения в слушании сверстника, в совместном построении высказывания на заданную тему; составление вопросов по рисунку, оценивание практических и речевых действий партнёра по диалогу и своих собственных.

V. Заключительный этап.

Работа в парах, микрогруппах в учебном процессе. Самостоятельная работа по личной инициативе со словарём-справочником «Правила общения на уроке». Рефлексия следования этикетным требованиям в общении. Проведение упражнений на закрепление и отработку умений строить вопросы при совместной деятельности с учителем и сверстниками, высказывать своё мнение и аргументировать свою точку зрения.

Виды работы: моделирование ситуаций общения с целью обнаружения и исправления ошибок при ведении диалога; отработка навыков ведения учебного диалога, используя жесты, мимику.

Дидактическое и методическое обеспечение программы

1. Сборник дидактических заданий и упражнений к программе «Учим первоклассников общаться на уроке».

Содержание:

• Диагностический этап. Задания для диагностирования уровня диалогических умений, приобретённых ребёнком в дошкольном возрасте.

• Этап актуализации диалогических умений. Задания и упражнения на материале развития речи.

• Становление у первоклассников умений вести диалог с учителем. Задания на материале фонетики и графики, развития речи.

• Становление у первоклассников умений вести диалог со сверстниками. Задания на материале фонетики и графики, развития речи.

• Заключительный этап. Упражнения и задания, которые закрепляют основные умения ведения учебного диалога первоклассника с учителем и со сверстниками.

2. Словарь-справочник «Правила общения на уроке», состоящий из следующих разделов:

- основные правила общения;
- правила общения с учителем;
- правила общения с одноклассниками;
- толкование слов по теме общения;
- «Твой словарь вежливых слов» (заполняется учащимися).

3. Интерактивный демонстрационный материал к урокам в форме комплекта презентаций на диске, структурированный аналогично сборнику заданий и упражнений. В презентациях имеются специальные значки, аналогичные условным обозначениям в сборнике.

Данная программа с дидактическим и методическим оснащением была проверена опытным путём в период обучения грамоте в школах г. Брянска в 2011/2012 учебном году.

Стандарты второго поколения ставят перед учителем начальной школы следующие цели: обеспечить готовность учащихся к дальнейшему образованию, т.е. сформировать умение участвовать в диалоге, строить беседу с учётом ситуации общения при соблюдении норм речевого этикета, составлять несложные устные монологические высказывания.

По нашему мнению, обучение первоклассников умению вести учебный диалог позволит им адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, овладеть этикетно-речевыми нормами общения, научиться слышать и слушать других (одноклассников, учителя), устанавливать взаимодействие друг с другом в ходе построения диалога, а также избегать как познавательных, так и социальных трудностей в разнообразных ситуациях.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

2. Демидова, М.Ю. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе: Система заданий: в 3-х ч., ч. 1 / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова [и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – (Стандарты второго поколения).

3. Примерные программы по учебным предметам : Начальная школа : в 2-х ч. ; ч. 1. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).

4. Программы начального общего образования : Система Л.В. Занкова / Сост. Н.В. Нечаева, С.В. Бухалова. – Самара : Изд. дом «Фёдоров», 2011.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

6. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь : Программа адаптации детей к школе / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М., 1999.

Татьяна Васильевна Кулюкина – преподаватель методики русского языка, доцент кафедры теории и методики начального образования социально-педагогического факультета Брянского государственного университета, г. Брянск.

Коммуникативные универсальные учебные действия на уроках русского языка

Н.В. Буренкова

В области универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.

Коммуникативные действия можно разделить (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно связаны между собой) на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности:

1) коммуникация как взаимодействие;

2) коммуникация как сотрудничество (кооперация);

3) коммуникация как условие интериоризации.

Коммуникация как взаимодействие – это действия, направленные на учёт позиции собеседника либо партнёра по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Планируемые результаты: умения

- формулировать собственное мнение и позицию;
- задавать вопросы;
- строить понятные для партнёра высказывания;
- строить монологическое высказывание;
- вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка;
- слушать собеседника.

Коммуникация как кооперация – это действия, направленные на сотрудничество, т.е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности. Планируемые результаты: умения

- ставить вопросы;
- обращаться за помощью;
- формулировать свои затруднения;
- предлагать помощь и сотрудничество;
- проявлять активность во взаимодействии для решения коммуникативных и познавательных задач.

Коммуникация как условие интериоризации – это коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Планируемые результаты: умения

- договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;
- отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнёра;
- получать необходимые сведения с помощью вопросов.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность младшего школьника. Они характеризуются учётом позиции других людей, партнёра по общению или деятельности, умениями слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, ин-

тегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Учащиеся могут выполнять различные виды совместной деятельности и следующие типы заданий.

1. Взаимоконтроль и взаимопрос.

Учащиеся могут:

- проверить друг у друга выполнение устного или письменного задания;

- задать друг другу вопросы по изученной теме или прочитанному тексту;

- сравнить свой вариант выполнения задания с вариантами, предложенными другими учениками.

2. Взаимная оценка.

Учащиеся могут:

- проанализировать работу своего товарища;

- оценить работу товарища по заданным критериям.

3. Взаимообучение, взаимопомощь, совместное выполнение заданий.

Учащиеся могут:

- поочередно выполнять задание, комментируя свои действия;

- объяснить друг другу, как выполняется конкретное упражнение;

- объяснить друг другу способ действия, который используется при выполнении данного вида упражнений;

- оказать помощь своему товарищу;

- продиктовать друг другу заданный материал (буквы, слова, тексты и т.п.);

- совместно выполнить практическое задание;

- пересказать друг другу текст;

- составить план работы.

4. Обсуждение проблем, совместное выполнение творческих заданий.

Учащиеся могут:

- обсудить и сформулировать новый способ действия;

- обсудить проблемный вопрос;

- обсудить способ выполнения творческого, продуктивного задания и выполнить его;

- обнаружить ошибки в выполненном задании и исправить их.

5. Совместные игры, диалоги.

Учащиеся могут:

- играть в дидактическую, ролевою игру;

- участвовать в диалоге на заданную тему.

Примеры заданий по русскому языку.

1. Инициативное сотрудничество, предполагающее взаимоконтроль.

«Русский язык», 3-й класс, программа Л.Я. Желтовской (УМК «Планета знаний»).

Коммуникативные УУД: умение слушать и слышать собеседника, вступать с ним в учебный диалог.

Задание. В русском языке есть много одинаковых приставок и предлогов. Проверьте друг друга: можете ли вы узнать приставку вне слова?

У, за, к, над, рас, с (со), пере, по, возле, из, от, вос, в (во), до, на, перед, бес, под (подо), около, про, над, вз (взо), раз, без, из-за, воз, о, об (обо), из-под.

Запишите приставки. Проверьте правильность своей записи.

Устно назовите друг другу примеры слов с записанными приставками. Оцените точность подбора слов.

2. Взаимные диктанты в паре.

«Русский язык», 3-й класс, программа Л.Я. Желтовской (УМК «Планета знаний»).

Коммуникативные УУД: умение слушать и слышать собеседника, управлять поведением партнёра.

Задание. Подготовьтесь к письму слов под диктовку. В каких частях речи и в каких частях слова нужно вставить буквы? Как вы будете их выбирать?

Н...елся, ...тпилл, ...тец, оз...ро, п...светил, ...бед, под...грел, ...шибка, п...дсвеч(?)ник, з...мазка, в(?)южный, н...стует, з...вод, п...хол...дало, п...садка, н...рядный, в...шёл, в...кзал, н...зывать, п...ложить, п...йти, разв...сти, р...скрыть, с...скочить, с...седний, со-чу(?)ствовать.

Продиктуйте друг другу слова по порядку (через одно). Укажите части речи, выделите в них корни и приставки.

3. Работа, предполагающая учёт позиции собеседника (взаимодействие).

«Русский язык». 4-й класс, ч. 1, программа М.Л. Каленчук, Н.А. Чураковой, Т.А. Байковой (УМК «Перспективная начальная школа»).

Коммуникативные УУД: умение формулировать собственное мнение и

позицию, учитывая позиции собеседников.

Задание. Запиши предложение из сказки.

Погостили Иван и Марья у ворона, у орла и у сокола, попиروвали и поехали в своё царство.

Найди и подчеркни однородные подлежащие (их два), затем – однородные сказуемые (их три). После этого ты без труда найдёшь однородные второстепенные члены предложения.

Миша считает, что это однородные дополнения, и умело доказывает это, задавая к ним вопросы.

Маша уверена, что это однородные обстоятельства, и тоже подтверждает это с помощью вопросов.

А как думаешь ты?

4. Инициативное сотрудничество.

«Русский язык», 4-й класс, ч. 1, программа М.Л. Каленчук, Н.А. Чураковой, Т.А. Байковой (УМК «Перспективная начальная школа»).

Коммуникативные УУД: умение слушать собеседника, выполнять задание по цепочке, рефлексировать свои действия.

Задание. Читайте текст по цепочке. Объясните написание орфограмм.

Разн[а]цветный ж[ы]раф б(а/о)-и(т/ть)ся дожд...ка. Он дума(е/и)т, что дожд...к смо(е/и)т его цв[и]тные пятнышки. Его дру[к] Месяц совету(е/и)т ему брать на пр[а]гулку зонт...к. Вот ж[ы]раф и ход(е/и)т гулять с туч(а/о)й на ленточк(е/и). Это его зонт...к. От этого на прогулк(е/и) станов(е/и)(т/ть)ся ещё больше дожд...ка. Любой другой сказал бы так:

– Какой странный зонт...к. Сквозь него идёт дожд...к!

Но жираф сказал по-другому:

– Какой странный дожд...к. Он идёт сквозь мой зонт...к!

(По Г. Цыферову)

Постарайся записать текст правильно. Покажи письменно, как образовано слово *разноцветный*. Проверь себя по словарю в разделе «Образование сложных слов».

5. Совместная игра.

«Русский язык», 2-й класс, программа С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко (УМК «РИТМ»).

Коммуникативные УУД: умение слушать собеседника, определять способ взаимодействия.

Задание. Вместе с соседом по парте поиграй в игру «Кто больше?». Кто больше подберёт проверочных слов к заданным, тот и победитель.

Слова для игры: *в[а]дяной, пол[и]-вать, с[и]лчач, з[и]мовать, в[а]рить.*

Образец: *светать – рассвет, светлый, свет, просвечивать, светит, свечка, светленький, подсвечник.*

Если игра тебе понравилась, поиграй в неё дома со своими близкими.

6. Совместное выполнение задания.

«Русский язык», 3-й класс, ч. 1, программа Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной (УМК Образовательной системы «Школа 2100»).

Коммуникативные УУД: умение договариваться и приходиться к общему решению в совместной деятельности, задавать вопросы, рефлексия своих действий.

Задание. Работа в группе. Прочитайте слова.

Свет, свеча, освещение.

Близки ли они по смыслу?

Выделите корень.

В какой части слова находятся буквы *т, ч, щ*?

Какой вопрос у вас возникает?

Сформулируйте вопрос. Сравните свою формулировку с авторской.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : От действия к мысли : пос. для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011.

2. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения / Под ред. Р.Г. Чураковой. – М. : Академкнига ; Учебник, 2011.

3. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учётом требований ФГОС : метод. пос. / Под ред. Н.Н. Деменовой. – М. : АРКТИ, 2012.

Наталья Владимировна Буренкова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования социального-педагогического факультета Брянского государственного университета, г. Брянск.

Гражданско-патриотические ценности будущего педагога как основа формирования коммуникативной компетентности школьников*

Е.А. Макарова

В статье обоснована необходимость формирования у будущих педагогов ценностей гражданственности и патриотизма. Описывается подготовка студентов к развитию у учащихся начальной школы на уроках русского языка коммуникативной компетентности с использованием краеведческого материала.

Ключевые слова: гражданско-патриотические ценности, коммуникативная компетентность, воспитание, русский язык, будущие педагоги.

Истинная любовь к своей стране
немыслима без любви к своему языку!

К.Г. Паустовский

В условиях модернизации российского образования важнейшими задачами, обозначенными в Национальной доктрине, являются сохранение, распространение и развитие национальной культуры и воспитание патриотов России. Федеральный государственный стандарт начального общего образования 2010 г. (ФГОС НОО), описывая «портрет выпускника» начальной школы, подчёркивает, что он «должен любить свой народ, свой край и свою Родину» [2, с. 5]. В качестве приоритетных задач ФГОС обозначает духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества [Там же, с. 2]. Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения рассматривается как важнейшее направление современного образовательного процесса. Наиболее рациональным решением данного вопроса, на наш взгляд, является

включение регионального материала в содержание образования.

Младший школьный возраст – период интенсивного развития эмоциональной сферы личности. Патриотические чувства проявляются в осознании детьми родного края как частицы большой Родины, чувстве любви к стране, уважении к своему народу, гордости за его боевые и трудовые успехи, культурные достижения, в заботливом отношении к людям, бережном отношении к результатам их труда, природе, желании реализовать в творческой деятельности своё отношение к Родине.

Целенаправленная работа по формированию ценностей гражданственности и патриотизма помогает также решить задачу формирования коммуникативной компетентности учащихся начальной школы, так как язык – основное средство коммуникации и формирования первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России. Язык выступает в качестве основы национального самосознания, поэтому овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать полученные знания для решения коммуникативных задач – неотъемлемая составляющая гражданско-патриотического воспитания школьников.

Учебная дисциплина «Русский язык» при условии целенаправленной организации учебного процесса, отбора соответствующего содержания и форм взаимодействия учащихся и учителя представляет собой базу для формирования у школьников гражданско-патриотических ценностей и способствует формированию коммуникативной компетентности учащихся. Говоря о коммуникативной компетентности, необходимо отметить, что она включает наряду с овладением речеведческими и языковыми знаниями формирование умений в области практической речевой деятельности. Это соотносится и с реализацией воспитательных задач по формированию социально активной личности,

* Тема диссертации «Формирование гражданско-патриотических ценностей у будущих педагогов средствами проектной деятельности». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *Н.А. Асташова*.

ориентирующей в современном мире. Коммуникативная компетенция становится в этом случае частью культурной компетенции, что ведёт к повышению общей гуманитарной культуры личности, формированию у неё высоких творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств.

Познавательная ценность русского языка как средства формирования **ценностей гражданственности и патриотизма** очень высока: язык не только формирует мышление, воспитывает личность, но и через него осмысливаются общечеловеческие, национальные и региональные ценности. В соответствии с этим возникает необходимость специального отбора дидактического материала краеведческой направленности с целью развития у учащихся коммуникативной компетентности в единстве с формированием ценностных ориентаций гражданственности и патриотизма.

Работа по **формированию национальной и региональной идентичности учащихся** строится на основе взаимодействия, что подразумевает наличие разработанных и апробированных механизмов преемственности ценностей гражданственности и патриотизма от педагога к воспитанникам. Таким образом, становится очевидным, что успешная реализация целей и задач патриотического воспитания подрастающего поколения в современных условиях во многом зависит от качества профессиональной подготовки педагога и его аксиосферы. Однако будущие учителя не вполне готовы проводить работу по гражданско-патриотическому воспитанию школьников, что связано с недостаточным уровнем знаний о родном крае, с отсутствием мотивации, низким уровнем развития патриотического сознания у самих студентов.

В связи с этим нами была разработана и в течение трёх лет реализуется **программа формирования гражданско-патриотических ценностей у будущих педагогов**, которая направлена на создание условий для обучения студентов основам разработки механизмов преемственности ценностных ориентаций в процессе педагогической практики. Важнейшей задачей программы является созда-

ние системы работы по формированию готовности студентов к патриотическому воспитанию младших школьников.

Работа, направленная на формирование ценностей патриотизма и гражданственности у будущих педагогов, ведётся по **двум направлениям**:

- собственно гражданско-патриотическое воспитание студентов как граждан России (научно-исследовательская деятельность и внеаудиторная работа);

- подготовка студентов как будущих педагогов к реализации механизма преемственности ценностей гражданственности и патриотизма (деятельностью экстерииоризации) в процессе учебной работы и педагогической практики.

В рамках реализации программы студенты сначала с помощью методистов, а затем самостоятельно осуществляют подбор дидактического материала, использование которого способствует формированию патриотизма и гражданственности у младших школьников. Для студентов, проходящих педагогическую практику, предлагаются методические рекомендации по воспитательной работе, проведению уроков с использованием регионального материала, совместно с ними определяются основные направления воспитательной работы, тематика уроков, воспитательных мероприятий и классных часов, обсуждаются образцы конспектов и сценариев воспитательных мероприятий.

Итоги реализации программы заключаются в том, что студенты

- закрепляют умения определять воспитательные цели и ставить конкретные задачи, планировать воспитательную работу, используя разнообразные формы и методы;

- разрабатывают фрагменты и конспекты уроков, целью которых является формирование коммуникативной компетентности младших школьников на основе обогащения их словарного запаса, расширения знаний об истории, культуре и природе Брянской области;

- осознают возможности научно-исследовательских методов в изучении проблемы патриотического воспитания младших школьников, зна-

комятся с особенностями диагностики уровня сформированности патриотического сознания младших школьников;

– учатся проектировать учебную и воспитательную работу на основе компетентного подхода.

В качестве примера приведём разработанный студентами подход к формированию коммуникативной компетентности учащихся начальной школы в процессе изучения русского языка с использованием краеведческого материала и патриотической лексики.

При подготовке к педпрактике на завершающем этапе процесса формирования гражданско-патриотических ценностных ориентаций нами применялся метод проектирования. Работая по подгруппам, студенты анализировали материал учебников русского языка, отбирали упражнения, намечали основные направления работы на предстоящих занятиях. В частности, была структурирована информация по содержанию коммуникативной компетентности учащихся начальной школы (см. таблицу ниже), определено содержание работы по формированию ценностей гражданственности и патриотизма у школьников на уроках русского языка, подобран материал для формирования ценностных ориентаций школьников.

Работа по формированию коммуникативной компетентности у младших школьников велась по двум направлениям:

– количественное накопление: увеличение словарного запаса, объёма высказывания;

– качественные изменения: произношение, развитие связной речи, понимание речи адресанта.

В качестве главного показателя успешности в формировании коммуникативной компетентности школьника рассматривается умение **решать коммуникативные задачи**, т.е. правильно использовать в общении различные виды речевой деятельности.

В соответствии с разработанной структурой коммуникативной компетенции студенты подбирали материал регионального содержания к урокам развития речи для написания творческих диктантов и изложений и сочинений.

Особое место в развитии речи учащихся было отведено работе с текстом. Большим образовательным и воспитательным потенциалом в плане формирования коммуникативных навыков на материале краеведческого характера обладает работа над сочинениями, написанными по материалам экскурсий. Для повышения эффективности работы по формированию словарного запаса учащихся в рамках подготовительной работы к

Структура коммуникативной компетенции

Компетенция	Учащийся			Используемые виды речевой деятельности
	знает	умеет	владеет	
Коммуникативная	<ul style="list-style-type: none"> – Значение языка как средства коммуникации; – исторические корни и традиции различных национальных общностей и социальных групп 	<ul style="list-style-type: none"> – Представить себя устно и письменно, написать анкету, письмо, поздравление; – представлять свой класс, школу, страну 	<ul style="list-style-type: none"> – Способами взаимодействия с окружающими людьми; видами устного сообщения, постановки вопроса, корректного ведения учебного диалога; – разными видами речевой деятельности; – способами совместной деятельности в группе, приёмами действий в ситуациях общения; поиска и нахождения компромиссов; – способами позитивного общения в социуме, основанными на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп 	<ul style="list-style-type: none"> – Монолог; – диалог; – чтение; – письмо; – сообщение; – учебная беседа; – дискуссия; – ответы на вопросы; – защита проекта; – защита сообщений по выбранной теме; – доказательство; – рассказ; – пересказ

написанию сочинений мы сочли целесообразным применение следующих **упражнений**.

I. Работа с пословицами и поговорками, отражающими отношение к родному краю, отечеству, семье, дому, природе.

Задание 1. «Собери пословицу».

лесу стоит Далеко шумит сосна а своему. (*Далеко сосна стоит, а своему лесу шумит*)

любимую как землю мать Береги родимую. (*Береги землю родимую, как мать любимую*)

дорог и куст Родной зайцу. (*Родной куст и зайцу дорог*)

Задание 2. «Путаница». Нужно «распутать» пословицы, которые поменялись окончаниями.

Мала птица, тому она в долгу не будет. Кто Родину любит – будет Родина крепка.

Если дружба велика, а и та своё гнездо бережёт.

Без корня – мать, чужая – мачеха.

Родимая сторона и полынь не растёт.

Ответ:

Мала птица, а и та своё гнездо бережёт.

Кто Родину любит, тому она в долгу не будет.

Если дружба велика, будет Родина крепка.

Без корня и полынь не растёт.

Родимая сторона – мать, чужая – мачеха.

Задание 3. «Найди лишнюю пословицу».

Нет ничего на свете краше, чем Родина наша.

На чужой стороншке рад своей вороншке.

Снег глубок – год хорош.

За Родину, за честь – хоть голову снести.

Человек без родины, что соловей без песни.

II. Работа со словарями.

Задание 1. Нужно найти в загадках устаревшие слова и перевести их с помощью словаря на современный язык.

1) И рать и воеводу, всех повалил. (*Сон*)

Рать (стар.) 1. То же, что войско [1, с. 547].

Воевода. В древней Руси: начальник войска, а также области, округа [1, с. 74].

2) Два супостата препираются. (*День и ночь*)

Супостат (стар. и высок.) Противник, недруг [1, с. 637].

3) Все капралы поскидали кафтаны, Один капрал не скинул кафтан.

(*Лиственный и хвойный лес*)

Капрал. Младший командир в армиях некоторых стран, а также в русской армии до начала XIX в. [1, с. 216].

Кафтан. Русская старинная мужская долгополая верхняя одежда [Там же, с. 220].

4) Вокруг ямы с булавами. (*Ложки вокруг чашки*)

Булава. 1. Короткая палка, жезл с шарообразным утолщением на конце, служившие в старину оружием, а у казаков символом власти [Там же, с. 53].

Задание 2. Подбор синонимов к словам.

Родина – отечество, отчизна, колыбель, родная страна (сторона, сторонка, земля), родной край, родное пепелище, родные палестины, отчий край, родные осины, родные места, прародина, край отцов.

Мемориал – монумент, памятник.

Курган – возвышенность, гора, холм, взгорье, насыпь, высота, нагорье, горка, увал, бугор, сопка, взгорок, пригорок, возвышение.

Задание 3. Подбор антонимов к словам.

Патриотизм – безразличие, нелюбовь к Родине.

Доброта – жестокость.

Трудолюбие – лень, безделье.

Скромность – гордость, высокомерие.

Честность – лживость, хитрость.

Ответственность – беззаботность, беспечность.

Жадность – щедрость.

Смелость – трусость, робость.

Отзывчивость – равнодушие, безразличие.

Ум – глупость.

Дружелюбие – вражда.

Будущие педагоги работали с учениками над такими сочинениями по материалам экскурсий, как

«На Чашином кургане», «Партизанская поляна», «Мой любимый памятник в Брянске», «Осень в парке им. А.К. Толстого». В процессе работы над сочинением учащиеся акцентировали внимание на тех мыслях и чувствах, которые они испытали во время экскурсии, описывали наиболее запомнившиеся детали и моменты.

Приведём несколько примеров из сочинений учащихся, написанных по итогам экскурсий.

На Партизанской поляне

Недавно мы всем классом ездили на Партизанскую поляну. Там было очень интересно. Особенно запомнилась землянка. Во время войны в ней жили партизаны. На Партизанской поляне много памятников, военных машин, самолётов, оружия. Мы узнали, что во время войны погибло много людей. Они защищали Родину. Война была долгой и страшной.

Нужно беречь мир.

Андрей М., 3-й класс

Чашин курган

Вчера мы были на экскурсии на Чашином кургане. Нам рассказали, что раньше здесь был древний город. Люди жили здесь потому, что это место находится высоко над рекой. Отсюда было хорошо видно врагов. Учёные проводят здесь раскопки и находят разные старинные предметы и письма. Мне понравилось на Чашином кургане. Там тихо, красиво и торжественно.

Настя П., 4-й класс

Таким образом, вполне очевидно, что работа над сочинением, изложением или подготовка к творческому диктанту должны проводиться с учётом рефлексивной составляющей, призванной способствовать формированию региональной и национальной идентичности. Педагог-словесник, обладающий большим количеством краеведческого материала, может эффективно использовать его в работе над воспитанием патриотизма школьников на уроках русского языка, которые предоставляют широчайшие возможности в решении нескольких задач: закрепление правописания имён собственных, формирование коммуникатив-

ной компетентности, расширение кругозора учащихся и создание основ для формирования патриотических чувств.

Литература

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1987. – 750 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

Елена Александровна Макарова – аспирант Брянского государственного университета, г. Брянск.

Роль тетради для самостоятельной работы по теме «Падеж имени существительного» в формировании способности к рефлексии

Г.А. Жеребцова

В статье рассматривается взаимосвязь рефлексии и усвоения языкового материала; излагаются условия, при которых усвоение учебного материала будет осознанным и эффективным; описывается структура и особенности работы с тетрадью для самостоятельной работы по теме «Падеж имени существительного», роль данной тетради в формировании способности к рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, приёмы рефлексивных технологий, тетрадь для самостоятельной работы, падеж имени существительного.

Система обучения в настоящее время строится на лингводидактических принципах сознательности и коммуникативности, которые приняты современным школьным обучением, обеспечивающим реализацию лично-стно ориентированного и деятельностного подходов к развитию речи учащихся и формированию у них знаний

о родном языке. Что касается системы обучения русскому языку, то ей свойственна взаимосвязь изучения грамматики с развитием речи. Совершенствование речевой деятельности осуществляется на основе изучения грамматического материала, а грамматические сведения, обобщения и правила познаются на основе речевой практики.

Осознанное усвоение языковых явлений, фактов, правил выступает в качестве обязательного условия обучения русскому языку в начальной школе. Работа по усвоению грамматического материала сопрягается с решением коммуникативных задач. Усвоение знаний о языке и овладение речевыми умениями и навыками невозможно без осмысления учащимися операций и способов своей мыслительной деятельности. Овладение способами действий обеспечивает опознание языковых явлений, формирует умения анализировать языковой материал, объяснять, доказывать, т.е. способствует выработке учебно-научной речи. Развитие познавательных, аналитических способностей формирует у младших школьников навыки самооценки и самоанализа, способности к рефлексии, призванной помочь им осмыслить свою деятельность.

Чтобы решить задачи, поставленные ФГОС, учитель должен понимать, какие именно качества следует развивать у ребёнка. Для этого важно сформировать у него умение контролировать себя на всех этапах работы, оценивать правильность выполнения задания и вносить в этот процесс коррективы. Перечисленные умения представляют собой составляющие одного из главных психических новообразований младшего школьного возраста – содержательной рефлексии, которая в свою очередь является элементом универсальных учебных действий как условие реализации новых образовательных стандартов.

В «Словаре по педагогике» понятие рефлексии определяется как «1) размышление о себе, самонаблюдение, самопознание; 2) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их зако-

номерностей» [2]. Рефлексия формируется и развивается в основном при выполнении учебных действий контроля и оценки. Опыт показывает, что начальная школа может научить ребёнка азам критического мышления, т.е. умениям осмысливать и оценивать как свои, так и чужие действия.

Как известно, рефлексия в учебной деятельности – это осознанное получение новых знаний только в том случае, если деятельность ученика будет направлена на

- анализ и актуализацию имеющихся знаний и умений;
- пополнение этих знаний новыми сведениями и умение ими пользоваться;
- самопроверку и анализ результатов своей деятельности;
- критическое оценивание сделанного.

Формирование каждого из названных умений требует специально организованной работы со стороны учителя.

На основании теории учебной деятельности В.В. Давыдова современными педагогами была разработана рефлексивная технология обучения. Приёмы, описанные в этой технологии, могут быть использованы для обучения младших школьников [1]. Мы поставили перед собой задачу найти возможности формирования рефлексии на уроках русского языка в начальной школе. С этой целью была создана особая тетрадь для самостоятельной работы, базирующейся на приёмах, которые формируют рефлекссию. Приведём конкретные примеры.

1. Приём «Верно – неверно».

11. Допиши, раскрывая скобки и выбирая верный предлог.

1. Напиши письмо (бабушка) _____. (От, на, в, за: бабушка)
- _____ пришло письмо. 2. Муку мелют (в, на, от, из: мельница) _____.
3. (В, без, на, из: капуста) _____ в огороде появились гусеницы. 4. (За, без, в, от: библиотека) _____ много интересных книг.
5. Завтра мы отправимся (к, на, в: Наташа) _____.
6. Дождь стучал (над, за, по: крыша) _____. (За, с, без: крыша) струйками стекала вода.



12. Прочитай. Проверь, верно ли поставлены вопросы к слову *сестра*; если нет, зачеркни и надпиши верные сверху. Покажи, как изменилось слово *сестра* во втором и третьем предложениях.

У меня есть (кто?) сестра. Летом я гостил у (кому?) сестры. На зимние каникулы я опять поеду к сестре (чему?).

Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?) _____. Близко подходить (к кому?) к _____ опасно. Я видел (кого?) _____ в зоопарке. В лесу можно наблюдать (за кем?) за _____ только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?) о _____.

2. Приём «Таблица».

28. Вставь в таблицу пропущенные слова и вопросы.

Название падежей	Вспомогательные слова	Падежные вопросы к существительным	
		одушевлённым	неодушевлённым
Именительный	есть	кто?	
Родительный			чего?
Дательный	дать	кому?	
Винительный	вижу		что?
Творительный		кем?	
Предложный	думаю		о чём?

42. Заполни таблицу. Просклоняй существительные *дождь*, *стекло*, *страна*. Определи род существительных, выдели окончания.

Падеж	Вопрос	дождь	стекло	страна

Похоже ли склонение существительных *дождь*, *стекло* и *страна*? В чём сходство? В чём различие? Вывод: _____

3. Приём «Отсроченный контроль» учит школьников анализировать собственные действия. Используется в первом и третьем разделах тетради, где ученик ищет и самостоятельно исправляет допущенные ошибки*.

Проверь себя

Что ты уже знаешь

2. Впиши в предложения слово *медведь*, изменяя окончание этого слова по вопросам.

Ключики

2. Впиши в предложения слово *медведь*, изменяя окончание этого слова по вопросам.

Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?) медведя. Близко подходить (к кому?) к медведю опасно. Я видел (кого?) медведя в зоопарке. В лесу можно наблюдать (за кем?) за медведем только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?) о медведе.

Проверь свои умения

Читай начало предложения и несколько вариантов его продолжения. Рядом с правильным, с твоей точки зрения, вариантом ставь +.

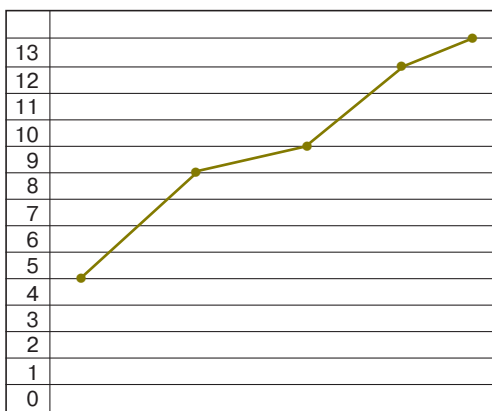
3	К существительным, стоящим в Р.п., задаются вопросы		
	а) кем? чем?		
	б) кого? что?		
	в) кому? чему?		
4	Имя существительное в И.п. является в предложении		
	а) подлежащим		
	б) сказуемым		
	в) второстепенным членом предложения		

4. Приём «Знаки» включает младшего школьника в контрольно-оценочную деятельность. В процессе работы с тетрадью ребёнок может самостоятельно определить уровень своих знаний и умений по теме «Падеж имени существительного», выполнив тест и отметив результат на шкале. Динамика уровня сформированности знаний отслеживается учащимся самостоятельно.

* Спецзнаки-треугольники красного и зелёного цветов в рубриках «Проверь себя» и «Проверь свои умения» по техническим причинам не могут быть воспроизведены в указанных цветах. – Прим. ред.

На «Шкале успеха» поставь точку напротив выбранных тобой баллов после выполнения первого теста. В случае если были допущены ошибки, выполни указанные задания. Пройди этот же тест ещё раз и поставь вторую точку на «Шкале успеха» напротив набранных баллов. Соедини эти точки. Обрати внимание, насколько линия поднялась вверх, настолько и выросли твои знания и умения. Постарайся добраться до самой верхней линии. Если ты уже на этой линии или близко к ней, можешь себя похвалить.

Шкала успеха



Данная тетрадь предназначена для самостоятельной работы в 3-м классе после изучения темы «Падеж имени существительного» перед изучением темы «Правописание падежных окончаний имён существительных». Задания, представленные в тетради, ориентированы на развитие

- самостоятельности (большинство заданий дети выполняют без помощи учителя, однако слабо успевающие учащиеся могут прибегнуть к помощи учителя или другого учащегося, который хорошо усвоил тему);

- мышления (в тетрадь включены задания на сравнение, классификацию, обобщение и т.д.);

- памяти (задания направлены на тренировку памяти, воспроизведение изученного материала);


- творческих способностей (среди заданий встречаются, например, такие: составить рассказ, исправить ошибки в пословицах, придумать пословицу и т.д.).



Следует отметить, что эта тетрадь может быть использована не

столько на уроках, сколько при выполнении домашней работы. При этом учитель ориентирует учеников на возможность самодиагностики, которая позволит им осознать причины неуспеха и самостоятельно наметить план ликвидации обнаруженных пробелов.

Тетрадь легка в использовании. Её правые поля представляют собой своеобразное оглавление в виде знаков, которые мы назвали указателями. Они позволяют быстро найти необходимый раздел, а также запомнить последовательность падежей имён существительных. В тетради также есть справочник и ключи, к которым учащиеся могут обратиться в случае затруднения. Деятельность учащихся мотивирована тем, что они могут проследить повышение уровня своих знаний и умений, выполнив предложенный в конце тетради тест и обозначив свой уровень на «Шкале успеха».

Тетрадь для самостоятельной работы содержит три раздела и приложения.

1. Раздел «Проверь себя»  состоит из четырёх подразделов. В первом из них «Что ты уже знаешь» ученику предлагается вспомнить необходимый минимум пройденного материала (изменение существительных при помощи вопросов, дописывание окончаний, предлогов и т.д.), который является основой для изучения темы «Падежи имён существительных». Следующие три подраздела – «Усвоил ли ты падежи», «Научился ли ты склонять» и «Научился ли ты определять падеж» – направлены на выявление пробелов в знаниях и умениях по изученному на уроках материалу, при этом каждое упражнение снабжено указателями:

 – смотри приложение «Справочник»;  – смотри приложение

«Ключики», упражнение 1, что поможет проверить правильность выполненного задания и в случае допущенных ошибок направит к тренировочным упражнениям, обозначенным специальными указателями, напри-

мер **д.п.**, что означает: «Открой раз-

упр.2

дел "Дательный падеж" и выполни упражнение 2».

2. Раздел «Путь к успеху» содержит тренировочные упражнения, сгруппированные в подразделы «Именительный падеж», «Родительный падеж», «Дательный падеж», «Винительный падеж», «Творительный падеж» и «Предложный падеж», которые также снабжены «ключиками» для самоконтроля. Если в разделе «Проверь себя» ученик выполняет все упражнения, то в разделе «Путь к успеху» он вправе выбрать необходимые, на его взгляд, упражнения. Учитель сообщает ученику, что, не выполнив рекомендуемые тетрадью задания, он может допустить ошибки в следующем разделе «Проверь свои умения» и уровень его знаний и умений не повысится.

3. Раздел «Проверь свои умения»

▶ включает тесты и ответы к ним, при этом не только указан правильный ответ, но и дана рекомендация к каждому заданию. Эти рекомендации направляют ученика к конкретному материалу из справочника и к определённым упражнениям, помогающим ликвидировать пробелы. Результаты первого тестирования ученик отмечает на «Шкале успеха». В случае недостаточного количества баллов учитель советует ученику самостоятельно отработать те задания, в которых он допустил ошибки, и через несколько дней выполнить тест ещё раз. Результаты второго и последующих тестирований ученик отмечает на шкале и, соединяя точки линией, может наглядно проследить успешность своей работы.

Немаловажную роль в формировании рефлексивных умений играют приложения:

– «Ключики», где даны верные ответы и образцы правильного выполнения упражнений, что позволяет выяснить свой уровень по изученному материалу и способствует формированию у третьеклассников навыков самоконтроля (если ученик проверил себя и увидел, что допустил ошибку, он может выполнять

это задание уже в обычной тетради до того момента, как перестанет эту ошибку допускать);

– «Справочник» содержит конкретные теоретические сведения из учебника русского языка по теме.

В заключение следует отметить, что работа с данной тетрадью позволяет ученику осознать степень своей готовности к любой контрольной работе по теме «Падеж имени существительного». Практика использования тетради показала, что учащиеся стали чаще осуществлять контроль и давать оценку выполненным действиям, овладели умением не только определять успешность выполнения своей работы, но и самостоятельно выбирать объём и содержание необходимого материала для ликвидации пробелов в знаниях и умениях. Таким образом, можно сказать, что использование особой тетради для самостоятельной работы способствует более эффективному формированию рефлексии.

Литература

1. Браницкая, О.В. Приёмы рефлексивных технологий в начальной школе / О.В. Браницкая // Начальная школа. – 2009. – № 12.
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов-н/Д., 2005.
3. Обучение русскому языку в школе : учеб. пос. для студентов пед. вузов / Под ред. Е.А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004.

Галина Александровна Жеребцова – ассистент кафедры теории и методики начального образования Брянского государственного университета, г. Брянск.

**Использование учебника
«Обучение общению:
методика школьной риторики»
для реализации деятельностного
подхода в обучении**

Н.В. Ладыженская



Риторика – один из предметов, реализующих идеи Образовательной системы «Школа 2100». Школьная риторика – сравнительно новый учебный предмет, который учит эффективному общению. Значение овладения школьниками коммуникативными умениями подчёркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте, согласно которому школьники должны достичь таких личностных, метапредметных и предметных (в области филологии) результатов, как

– «**формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве** (здесь и далее выделение в цитатах сделано нами. – *Н.Л.*) со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [1, с. 17];

– «**умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачами коммуникации** для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; **владение устной и письменной речью**, монологической контекстной речью» [Там же, с. 19];

– овладение «**нормами речевого этикета**; приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речево-

му самосовершенствованию» [Там же, с. 21].

За прошедшие десятилетия накоплен большой опыт преподавания культуры общения, что нашло отражение в самых разных публикациях. Однако целостная система обучения коммуникативным умениям (в том числе программа для 1–11-го классов), на наш взгляд, наиболее полно разработана в концепции Т.А. Ладыженской «Риторика общения». Под её научным руководством и редактированием выпущены учебные пособия по школьной риторике (учебный комплекс «Детская риторика» для 1–4-го классов, «Школьная риторика» для 5–7-го классов, «Риторика» для 8–11-го классов), которые получили гриф Министерства образования и науки РФ «Рекомендовано» и «Допущено».

К сожалению, не все преподаватели владеют методикой обучения этому важному предмету. Для того чтобы преподавание школьной риторики было успешным, коллективом под руководством Т.А. Ладыженской подготовлена книга, которая выпущена издательством «Баласс»*. Это учебник, призванный помочь студентам и практикующим учителям

– познакомиться с особенностями содержания школьной риторики;

– овладеть методами, приёмами, средствами преподавания этого предмета;

– научиться анализировать речь учеников и свою собственную речь с риторических позиций;

* Ладыженская, Т.А. Обучение общению : методика школьной риторики / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, З.И. Курцева, Н.И. Махновская, Е.В. Бунеева, Ф.А. Новожилова, Т.М. Ладыженская ; под ред. Т.А. Ладыженской. – М. : Баласс, 2013. – (Образовательная система «Школа 2100». Методическая библиотека учителя).

– разрабатывать эффективные сценарии разнообразных по содержанию и структуре уроков;

– повысить уровень культуры общения учащихся.

При написании учебника авторы старались следовать следующим положениям:

1. «Будьте кратки» – сведения излагаются небольшими, но важными порциями, которые нетрудно усвоить читателям.

2. «Предусмотрите применение на практике сведений, с которыми только что познакомились читатели» – для этого вводится специальная система творческих заданий.

Книга состоит из трёх больших разделов: «Общие вопросы», «Методика обучения общению», «Методика обучения речевым жанрам». Кроме того, в «Приложении» читатели могут познакомиться с программой школьной риторики по классам, программой обучения речевым жанрам, толковым словарём риторических терминов, с которыми ученики знакомятся во время изучения предмета, а также со списком литературы.

Оригинальность данного учебника заключается в его ориентированности на более полную реализацию деятельностного подхода в обучении студентов и преподавателей.

Для того чтобы реально научить педагогов технологии преподавания риторики, предусмотрена особая структура глав, элементы которых выделены специальными значками. Эти особенности содержания и структуры можно представить на примере главы «Общение» и её компонентов.

Этим знаком помечены вопросы разного характера (всего их 2–3), актуализирующие знания педагогов, вводящие в тему, содержащие проблему, например:

1. Как вы считаете, коммуникация и общение – синонимы или близкие по значению слова?

2. Какое из понятий – воздействие или взаимодействие – вы охарактеризовали бы как общение равноправных субъектов, а какое – как однонаправленный процесс?

Так обозначена основная информация для преподавателей

(определения, примеры, актуальность для жизни, сведения инструментального характера и т.д.).

→ Этот знак выделяет основные идеи, понятия, инструментальные знания данной линии в учебниках по риторике (что ученики должны понять и усвоить по данной теме, что будет в «сухом остатке» после окончания школы), например:

Для любого человека, в том числе и школьника, необходимо научиться оценивать ситуацию общения, особенно важно осознавать задачу общения (свою и партнёра), стараться подбирать адекватные для данной ситуации речевые (вербальные и невербальные) средства, анализировать результаты своего взаимодействия (насколько эффективно оно было).

Этот знак свидетельствует о связи текста с материалами школьных учебников (для разных классов), т.е. текст содержит краткие сведения о том, в каких учебных пособиях раскрывается та или иная тема:

Компоненты речевой ситуации, их учёт для успешного общения рассматриваются в начальной школе на простых примерах, в учебнике 4-го класса даётся схема риторического треугольника. В 5-м классе раскрываются понятия общения как взаимодействия, адресата и адресанта, коммуникативной задачи общения. В 6-м классе углубляется изученное ранее; даётся представление о речевых ролях коммуникантов; о различном содержании высказываний, реализуемых для решения разных задач (сообщить сведения, передать чувства, эмоции и т.д.); даются понятия об официальном и неофициальном общении. В 7-м классе рассматривается влияние таких компонентов ситуации, как время и место общения. В 8–11-м классах развивается умение учитывать самые разные обстоятельства общения при создании конкретных жанров (например, дискуссии, информационных и воздействующих жанров и т.д.).

◆ Вопросы и задания для студентов и преподавателей, направленные на усвоение материала, который изложен в данной главе (и обозначен ☞), рефлексия.

1. Вам поручили приветствовать ректора университета, который пришёл на

встречу со студентами вашего курса. Охарактеризуйте компоненты этой ситуации, поприветствуйте воображаемого ректора. Пусть выскажется несколько человек.


2. Чья речь, на ваш взгляд, была успешнее? Почему? Определите это голосованием.

3. Представьте себе, что вы хотите поехать на экскурсию по древнерусским городам. Вы расспрашиваете:

а) друзей, которые уже были на этой экскурсии, об их впечатлениях;

б) работников туристического агентства об условиях этой поездки.

Как бы вы определили коммуникативные задачи в обоих случаях? Разыграйте эти ситуации.

 Анализ материалов соответствующей темы школьных учебников (и методических рекомендаций) и/или готового сценария урока; самостоятельное составление сценария урока или его фрагмента; решение риторических задач (ориентированных на материал учебника).

Проанализируйте фрагмент сценария первого урока «Знакомство с риторикой» в 5-м классе. Какие части урока помогают ученикам осмыслить их речевой опыт, какие – познакомиться с предметом «Риторика», какие – осознать важность общения в жизни человека?

Задача: ввести школьников в мир нового учебного предмета «Риторика», познакомить с одним из основных понятий – «общение».

Учитель:

– Сегодня первый урок по новому учебному предмету – риторике. Но прежде я хотела бы представиться...

1. Мотивация, актуализация опыта.

– Всегда ли вам легко общаться? А когда трудно?

– А бывает ли так, что вы недовольны тем, как вы общаетесь?

– Надо ли учиться общению?

– Да, вы правы, многим, почти всем надо учиться общению. Школьная риторика как раз и учит общению. Тема нашего урока – «Знакомство с риторикой».

– Рассмотрите обложку. Вы видите мальчика. Это персонаж нашего учебника, Риторик, он что-то рассказывает ребятам. Удачно ли он выступает?

Как вы узнали об этом?

2. Введение нового. Беседа.

– Прочитаем по ролям «Приглашение в риторiku», с. 4 учебника.

– Какие слова выделены в тексте? (*Интереснейшая, древнейшая, именно теперь.*)

– Используя выделенные слова, кратко охарактеризуйте риторiku как древнейшую и в то же время современнойшую науку.

– А теперь скажите, почему на обложке изображены греческая колонна и вдалеке греческий храм? (*Потому что риторика возникла в Древней Греции.*)

– Прочитаем определение риторики на с. 4. Запишем его в тетрадь.

Риторика учит говорить и писать успешно, удачно, искусно, то есть эффективно.

– Какое общение, по вашему мнению, можно назвать удачным, успешным? (*Когда люди говорят понятно, чётко, с ними интересно, приятно разговаривать, они вежливы.*)

– Главное, при успешном, эффективном общении человек достигает поставленной задачи. Например, при просьбе – согласия помочь; при поздравлении – сделать приятное человеку, которого поздравляем; при кратком пересказе – точно и сжато изложить текст и т.д.

3. Риторический анализ.

– Для чего люди общаются? Выполните задание № 2 на с. 7. Рассмотрите рисунки. На каком из них Риторик в процессе общения

а) делится впечатлениями;

б) старается повлиять на поведение другого человека;

в) передаёт знания?

– Прочитайте текст и обратите внимание на написанные под рисунками слова, которые раскрывают значение слова «общение». (*Взаимодействие, контакт, взаимопонимание.*)

4. Риторическая игра. Обогащение речи.

– Разделимся на три команды. Члены каждой из них должны подобрать как можно больше слов с корнем *общ* (задание № 1 на с. 6). Запишите эти слова. Через 2–3 минуты каждая команда их озвучит. Выиграет та команда, которая представит больше слов, не повторяя те, которые уже были сказаны.

5. Риторическая задача.

– Подумайте и напишите, как вы пони-

маете слова, сказанные академиком Д.С. Лихачёвым: «Общаясь, люди создают друг друга» (задание № 9 на с. 12).

6. Подведение итогов.

Учитель выбирает 2–3 удачные работы, чтобы обобщить уже сказанное о том, что при общении люди передают знания друг другу, планируют совместное выполнение работы, делятся мыслями, чувствами. Без общения невозможно было бы создать и развивать цивилизацию, передавать накопленный опыт, изобретать новое. Без взаимодействия не существовало бы и культуры.

Какие примеры из литературы, фильмов, жизни (своей или знакомых) вы могли бы использовать для того, чтобы показать школьникам, как важно уметь общаться?

Что бы вы сказали, чтобы подчеркнуть актуальность предмета, мотивировать изучение риторики для достижения учениками успехов в жизни?

Таким образом, в данном учебнике мы представляем **методику преподавания школьной риторики как предмета – целостного, актуального для жизни, современного с точки зрения реалий сегодняшнего дня.** Эта книга поможет преподавателям реализовать успешную инновационную технологию обучения коммуникативным умениям.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Вестник образования. – 2011. – № 4.

*Наталья Вениаминовна Ладыженская –
канд. пед. наук, ст. научный сотрудник
Российской академии образования, г. Москва.*



**В издательстве «Баласс»
в рамках Примерной ООП «Детский сад 2100»**

выпущено учебно-методическое пособие

«Речевая культура диалога педагога с родителями»

Автор И.В. Романова

(под редакцией З.И. Курцевой)

Пособие может быть использовано в практике работы дошкольных учреждений, в системе повышения квалификации педагогических работников, для подготовки студентов, а также в качестве руководства для самосовершенствования воспитателей.

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.

post@balass.su

http://www.school2100.ru

E-mail: izd@balass.su

**Комплексная работа
как средство оценки предметных
и метапредметных результатов
младших школьников**

С.В. Маслова



Одна из актуальных проблем современного образования вообще и начального в частности – оценивание достижений обучаемого. Организовать любую деятельность, в том числе учебно-познавательную, без оценивания невозможно, так как именно этот процесс входит в состав компонентов деятельности, является её регулятором и показателем результативности.

Традиционный вариант оценивания, к которому привыкло несколько поколений учителей и учеников, – это отметки, выставляемые по пятибалльной шкале. Максимум, что можно оценить таким способом, – знаниевый уровень учащегося на момент проверки.

Механизм итоговой оценки достижения планируемых результатов начального образования описан в одном из пособий материалов сопровождения Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [2]. Система заданий этого пособия ориентирована на оценку способности школьников решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе сформированных предметных знаний и умений, а также универсальных учебных действий. Авторы акцентируют внимание на итоговой оценке, поскольку по её результатам «принимается решение о готовности выпускников начальной школы к продолжению образования в основной школе. Эти результаты выступают и одной из важнейших составляющих при аттестации педагогов и учреждений начального общего образования; при оценке состояния и тенденций развития системы начального обще-

го образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях» [Там же, с. 3].

В соответствии с ФГОС НОО в конце учебного года производится оценка предметных и метапредметных результатов каждого учащегося. Личностные результаты, основное содержание которых строится вокруг выявления сформированности внутренней позиции школьника, основ гражданской идентичности, самооценки, мотивации учебной деятельности, морально-этических суждений, не подлежат персонализированной оценке.

Оценивание предметных результатов рассматривается с позиции достижения планируемых результатов по отдельным предметам. Процесс оценки сформированности регулятивных, коммуникативных и познавательных учебных действий при определении метапредметных результатов обучающихся может быть организован в виде решения специально сконструированных диагностических задач, выполнения проверочных заданий по отдельным предметам, а также комплексных заданий на межпредметной основе [Там же, с. 18].

В отличие от итоговых проверочных работ предыдущего поколения **комплексные работы** для решения поставленной задачи требуют от ученика умения **интегрировать** знания и умения из различных разделов программы.

Для проведения комплексной оценки разработаны специальные комплексные задания. В каждом из них предлагается ситуация, описанная в одном или нескольких текстах, в которых информация может быть

представлена в разной форме, с привлечением рисунков, диаграмм, схем, таблиц и др. Каждое комплексное задание состоит из отдельных вопросов или заданий. Измерительные материалы для проведения комплексной итоговой работы могут включать разное число комплексных заданий, которое определяется особенностями объекта оценки и рассматриваемой ситуацией, предложенной для выполнения заданий, а также формой представления информации. В работе используются разнообразные типы и формы заданий [1, с. 84].

Для оценки достижений планируемых результатов нами разработана комплексная работа «Детская площадка». Эта работа позволяет определить уровень сформированности предметных умений из областей учебных предметов «Математика», «Окружающий мир» и ряда универсальных учебных действий. На её выполнение отводится два урока. За это время учащимся предстоит не только осуществить расчётную часть работы, но и оформить её. Результатом будет схема детской площадки, сконструированной ребёнком. Требования к изготовлению схемы площадки являются общими, однако каждый ребёнок получает возможность творчески подойти к созданию собственной конструкции. В этой связи проверка ученического продукта осуществляется учителем без ориентира на какой-либо образец.

Перед тем как дети приступят к выполнению комплексной работы, учитель полностью читает её вслух и просит учащихся задать вопросы, касающиеся последовательности выполнения заданий, оформления решения и проч. Заметим, что вопросы могут возникать у учащихся также непосредственно в процессе выполнения работы. Учитель отвечает только на те из них, которые не являются подсказкой к решению.

В тексте работы использованы следующие условные обозначения:



– необходимые инструменты и материалы;



– использование чертёжных принадлежностей;



– практическая работа;



– вычисления.

Приведём текст комплексной работы, имеющей межпредметную основу.

Детская площадка



- Ученическая линейка;
- альбомный лист бумаги;
- циркуль;
- цветная бумага;
- цветные карандаши;
- клей.



Детская площадка – это место, хорошо знакомое каждому из нас. Всё, от качелей до песочницы, кажется нам привычным и родным в прекрасной стране детства.

Проектирование и оборудование даже небольшой детской площадки – дело непростое. Оказывается, существуют определённые требования, которых необходимо придерживаться при её устройстве. В ходе решения этой задачи ты побываешь в роли архитектора детской площадки.







Задание 1. На альбомном листе начерти квадрат со стороной 12 см. Это территория будущей детской площадки, начерченной в масштабе: в 1 см – 1 м. Определи и запиши реальные размеры детской площадки.

Задание 2. Обозначь на чертеже отрезками красного цвета два входа на площадку шириной по 2 м каждый, разместив их на любых противоположных сторонах.

На детской площадке могут располагаться качели, домики, карусели, песочница, горки, веранды. Для взрослых, сопровождающих малышей, – скамьи.

Задание 3. Рассмотрите схематические обозначения (модели) игрового оборудования детской площадки:

-  – карусели (диаметр 2 м)
-  – песочница (длина и ширина 2 м)
-  – скамья (длина 3 м, ширина 1 м)
-  – качели (длина 2 м 50 см)

Заполни таблицу:

Модель игрового оборудования	Название геометрической фигуры
Карусель	
Скамья	
Песочница	
Качели	



Задание 4. Соблюдая масштаб и предлагаемые размеры, вырежи из цветной бумаги:

- 1) модель каруселей;
- 2) модель скамьи;
- 3) модель песочницы.

К расположению игрового оборудования на детской площадке также предъявляются определённые требования:

- изделия нельзя располагать друг к другу ближе чем на 2 м;
- качели и карусели должны быть расположены в противоположных частях площадки;
- к игровым объектам, расположенным на площадке, должен быть свободный доступ со всех сторон.

Задание 5. На начерченной территории детской площадки:

- 1) расположи, не приклеивая, вырезанные игровые объекты, соблюдая перечисленные требования;
- 2) начерти качели;
- 3) приклей вырезанные тобой объекты.

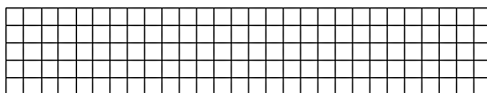


Задание 6*. От одного до другого входа изобрази дорожку длиной 40 м, по которой малыши смогут кататься на велосипеде. Подумай, как ты сможешь это сделать. Помни, что малыши смогут кататься лишь по такой дорожке, на которой не будет резких поворотов.

Участок детской площадки рассчитывается исходя из минимальной территории, определённой на одного ребёнка, – это квадрат со стороной 3 м.



Задание 7*. Определи, сколько малышей смогут одновременно играть на площадке, которую ты проектируешь. Для этого посчитай, сколько квадратов со стороной 3 м уместится в большом квадрате – участке детской площадки.



Дадим некоторые пояснения к приведённому тексту.

Знаком * обозначены задания повышенной сложности.

Задания 3 и 7 оформляются непосредственно в тексте работы. Результатом выполнения заданий 1, 2, 4, 5, 6 является конкретный продукт в виде схемы детской площадки, сконструированной ребёнком. При наличии общих требований и единого масштаба каждая ученическая схема уникальна, что исключает шаблонность проверки.

При выполнении комплексной работы «Детская площадка» применяются умения, составляющие компетенции: а) ключевую учебно-познавательную (универсальные учебные умения); б) межпредметную (межпредметные умения); в) математическую и естественно-научную (предметные умения).

В качестве объектов оценки выступают:

Задание 1. Универсальные учебные умения – умение ориентироваться в пространстве; самоконтроль в ходе построения квадрата. Межпредметные умения – построение двумерной геометрической фигуры в заданном масштабе. Предметные умения – построение квадрата на нелинованной бумаге по заданным параметрам; определение реальных размеров геометрической фигуры в заданном масштабе.

Задание 2. Универсальные учебные умения – умение ориентироваться в пространстве; самоконтроль в ходе построения отрезков. Межпредметные умения – построение одномерной геометрической фигуры в заданном

масштабе. Предметные умения – определение противоположных сторон квадрата; построение отрезка на стороне квадрата по заданным параметрам; определение реальных размеров геометрической фигуры в заданном масштабе.

Задание 3. Универсальные учебные умения – преобразование информации из схематической формы в таблицу. Межпредметные умения – заполнение таблицы геометрическими терминами. Предметные умения – соотношение геометрических образов и их названий.

Задание 4. Универсальные учебные умения – практическое использование информации, представленной в схематической и табличной формах. Межпредметные умения – использование масштаба при изображении

геометрических фигур. Предметные умения – соотношение геометрических образов и их названий; определение размеров масштабированных объектов.

Задание 5. Универсальные учебные умения – учёт в решении всех условий поставленной задачи; выбор оптимального решения из нескольких вариантов. Межпредметные умения – выбор местоположения объектов на плоскости с учётом указанных требований. Предметные умения – построение отрезка заданной длины в заданном масштабе.

Задание 6*. Универсальные учебные умения – учёт в решении всех условий поставленной задачи; выбор оптимального решения из нескольких вариантов. Межпредметные умения – выбор местоположения объек-

№ задания	Возможное количество баллов	Составляющие баллы
1	0–2	1 балл – на нелинованной бумаге начерчен квадрат (стороны равные, углы прямые); 1 балл – реальные размеры детской площадки определены верно – ширина 12 м, длина 12 м (или квадрат со стороной 12 м)
2	0–2	1 балл – входы на площадку обозначены на противоположных сторонах; 1 балл – ширина входа 2 см
3	0–2	0,5 балла – карусель – это круг; 0,5 балла – скамья – это прямоугольник; 0,5 балла – песочница – это квадрат; 0,5 балла – качели – это отрезок
4	0–3	1 балл – диаметр круга модели каруселей 2 см; 1 балл – длина прямоугольника модели скамьи 3 см, ширина 1 см; 1 балл – сторона квадрата модели песочницы 2 см
5	0–4	1 балл – изделия расположены не ближе 2 см друг от друга; 1 балл – качели и карусели находятся в противоположных частях площадки; 1 балл – игровые объекты находятся на некотором удалении от ограждения площадки; 1 балл – качели представляют собой отрезок, разделённый пополам
6*	0–5	5 баллов – дорожка построена в виде кривой линии, полученной с помощью шнура (нитки), длина которой равна 40 см; 4 балла – дорожка построена в виде кривой линии, полученной с помощью шнура (нитки), длина которой незначительно отличается от 40 см; 3 балла – дорожка построена в виде ломаной линии, длина которой равна 40 см; 2 балла – дорожка построена в виде ломаной линии, длина которой незначительно отличается от 40 см
7*	0–5	5 баллов – верный результат (на площадке смогут одновременно играть 16 малышей) получен с использованием одного из способов: – с помощью арифметических действий; – путём деления квадрата площадки со стороной 12 см на квадраты со стороной 3 см; – путём использования мерки-квадрата со стороной 3 см; – путём укладывания мерок-квадратов со стороной 3 см в квадрате со стороной 12 см; 4 балла – использован один из перечисленных методов нахождения результата, но допущена ошибка при подсчёте

тов на плоскости с учётом указанных требований; использование подручных средств для определения длины кривой линии. Предметные умения – построение кривой линии заданной длины с использованием шнура (нити) в заданном масштабе.

*Задание 7**. Универсальные учебные умения – владение логическими действиями и операциями для решения поставленной задачи. Межпредметные умения – подсчёт площади с помощью указанных мерок в заданном масштабе. Предметные умения – нахождение произведения однозначных чисел; использование калькулятора для нахождения произведения двух двузначных чисел и частного многозначного числа и однозначного; разбиение квадрата на квадраты-мерки; построение квадрата-мерки указанных размеров в указанном масштабе.

В зависимости от контингента класса, уровня обученности и прочих условий учитель может самостоятельно распределить баллы за выполнение заданий (см. таблицу на с. 52). По итогам можно наградить учащихся, занявших призовые места, дипломами I, II и III степени.

Комплексная работа «Детская площадка» для оценки метапредметных результатов полностью соответствует требованиям ФГОС НОО: отражаются достижения обучаемых по учебным предметам, а также выясняется возможность использования полученных знаний не только в рамках образовательного процесса, но и при решении реальных жизненных проблем.

Литература

1. *Виноградова, Н.Ф.* Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу / Н.Ф. Виноградова. – М. : Дрофа, 2000. – 214 с.
2. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе : Система заданий : в 2-х ч. ; ч. 1 / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 216 с.

Светлана Валерьевна Маслова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Приём предположения как способ удовлетворения познавательных потребностей младших школьников на уроках математики

Н.А. Муртазина

Стандартом нового поколения признана решающая роль способов организации образовательной деятельности. Особое внимание обращается на формирование у младших школьников умений, связанных с организацией собственной деятельности. Среди них умение принимать цели и следовать им; умение планировать, контролировать и оценивать свои действия; умение взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе [4]. Очевидно, что математика как предметная область обладает широкими возможностями для реализации поставленных задач. Однако её освоение не является одинаково доступным для младших школьников. Индивидуальные особенности психического развития учащихся, их восприятия математического содержания – немаловажные факторы, влияющие на общую картину успешности в обучении. Как показывают наблюдения, каждый школьник, даже тот, который не признан «успевающим», имеет стремление к удовлетворению своих познавательных потребностей в изучении основ математики. Поиск эффективных способов удовлетворения этих потребностей – одна из задач современной методической науки. Её решение находится в той же плоскости, что и проблема обеспечения эмоционального благополучия учащихся.

Если оценивать содержание курса математики с точки зрения «познающего субъекта», то оно представляется системой мыслительных задач, различных по виду, языку выражения и способам действия. В школьной практике учитель опирается на мнеч-

ние, что процесс решения любой мыслительной задачи осуществляется поэтапно и включает в себя анализ условия, выбор действия, решение и проверку. Учёные выделяют ещё одну ступень работы, предвещающую момент выбора первого действия, – **выдвижение и анализ гипотез**. В научной литературе обнаруживаются различные толкования этого понятия.

В психологии гипотеза (догадка, предположение) рассматривается как компонент процесса мышления, направляющий поиск решения задачи посредством предположительного дополнения субъективно недостающей информации, без которой результат решения не может быть получен [1; 3]. Выдвижение гипотез – сложный целенаправленный процесс мысли, включающий моменты аналогии, индукции и дедукции, предполагающий активное взаимодействие операционных компонентов мышления: анализа и синтеза, сравнения и обобщения, классификации и абстрагирования. При этом никакая догадка не возникает на пустом месте, но предполагает аккумуляцию и переоценку полученных об объекте изучения знаний. От многообразия выдвинутых предположений зависит как успех решения задачи, так и создание благоприятных условий для развития мышления. Наличие гипотез, по возможности их вариативность позволяют с различных сторон, в различных системах связей и отношений рассмотреть один и то же объект, найти рациональный путь решения. Опыт выдвижения гипотез позволяет предвидеть пути решения и результаты и, таким образом, способствует развитию прогнозирующей функции мышления [1].

Логическая природа гипотезы и её роль в решении мыслительной задачи говорят о целесообразности отражения приёма предположений в процессе обучения младших школьников математике. С учётом возрастных особенностей развития детей, а также интерпретации понятия «гипотеза» с точки зрения психологии, **под приёмом предположения будем понимать способ организации деятельности учащихся, направляющий поиск решения математической задачи посредством предположительного**

дополнения первоначальной информации, без которого путь решения или один из путей решения останется неизвестным. Предположение можно отнести к приёмам эвристического типа, которые «стимулируют поиск решения новых проблем, открытие новых для субъекта знаний и тем самым соответствуют самой природе творческого мышления... направляют решающего на использование характерного для творческой деятельности мысленного эксперимента...» [3].

В современном курсе математики для начальной школы встречаются примеры включения приёма предположения. На наш взгляд, его отражением являются формулировки учебных заданий типа: «Догадайся», «Продолжи рассуждения (решение, вычисление, построение)», «Объясни решение» и т.п. Подобные задачи нацеливают детей не только на поиск решения, но и на глубокий анализ первоначального условия с последующим его дополнением и преобразованием. Наиболее ярко выражены возможности применения приёма предположения при изучении вычислений, поиске рациональных способов действий, контроле результатов вычислений через предварительную прикидку.

Как упоминалось, особое значение имеет приём предположения для поиска различных путей решения задачи. Рассмотрим возможность его применения в процессе обучения младших школьников решению текстовых задач различными способами на основе схематического моделирования.

Пример 1. Изучи предположения учеников и реши задачу разными способами (рис. 1).

В районных соревнованиях принимали участие 9 спортивных команд по 38 человек в каждой. Сколько всего спортсменов участвовало в соревнованиях?

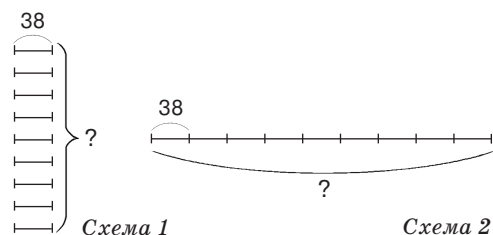


Рис. 1

1-й ученик: Предположим, что команд было не 9, а 10. В этом случае первое действие будет таким: 1) $38 \cdot 10 = 380$; 2) ...

2-й ученик: Предположим, что в каждой команде было не 38, а 40 спортсменов. В этом случае первое действие будет таким: 1) $40 - 38 = 2$; 2) ...

Пример 2. В записи решения задачи пропущены данные, полученные в результате построения схемы (рис. 2). Догадайся, какие числа нужно вставить в пустые окошки, чтобы решения были верными.

Длина участка прямоугольной формы в 3 раза больше его ширины, при этом ширина участка меньше длины на 90 м. Какой длины должна быть изгородь для этого участка?

Схема:

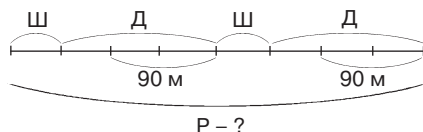


Рис. 2

Решения. 1-й способ:

$$90 : 2 \cdot \square = \square;$$

2-й способ:

$$90 \cdot \square = \square$$

Пример 3. Догадайся, как рассуждали ученики при решении задачи разными способами (рис. 3).

Каждой из пяти школ было продано по 23 билета в театр и ещё одной школе – 20. Сколько всего было продано билетов?

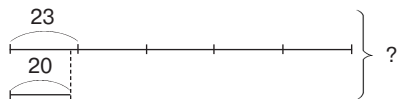


Рис. 3

1-й ученик: $23 \cdot 5 + 20 = 135$ (билетов).

2-й ученик: 1) $23 - 20 = 3$; 2) $23 \cdot 6 = 138$; 3) $138 - 3 = 135$ (билетов).

Среди приёмов, которые помогут учащимся приобрести опыт в выдвижении предположений, можно также выделить:

- построение различных схем к условию задачи;
- планирование решения с опорой на схему;
- рассуждения на основе уже имеющихся решений (с опорой на схемы);
- преобразование схемы к задаче как следствие изменений в условии и решение «обновлённой» задачи;
- восстановление решений «с окошками» с опорой на схему.

Вновь обратившись к проблеме поиска эффективных способов удовлетворения познавательных потребностей младших школьников и с этой точки зрения рассмотрев приём предположения, выделим ряд его положительных характеристик. В процессе выдвижения предположений у младших школьников накапливается опыт полноценной работы над задачей с учётом всех необходимых этапов; развивается прогнозирующее мышление; формируется комплекс умений, связанных с организацией собственной деятельности, а также умение осуществлять поиск наиболее рационального пути решения. Ребёнок с любым уровнем математической подготовки сможет найти среди выдвинутых предположений то, которое доступно и понятно ему. Опираясь на данный выбор, младший школьник решит задачу «по-своему» и удовлетворит в определённой мере собственные познавательные потребности.

Литература

1. Богословский, В.В. Общая психология : учеб. пос. для студентов пед. ин-тов / В.В. Богословский, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 383 с.
2. Калмыкова, З.И. Психологические принципы развивающего обучения / З.И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
3. Рапацевич, Е.С. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

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

Применение свойств делимости при решении задач в начальной школе

П.М. Зиновьев



На одной из олимпиад по математике в начальной школе была предложена следующая задача:

Заказ на 130 деталей первый рабочий выполняет на 3 часа быстрее, чем второй. Сколько деталей в час делает первый рабочий, если известно, что он за час делает на 3 детали больше?

Учителя начальных классов, присутствовавшие на олимпиаде, посчитали эту задачу неприемлемой для младших школьников – ведь это типичная задача для 8-го класса. Решить её можно алгебраическим способом. Пусть первый рабочий делает x деталей за час, тогда второй рабочий в час делает $x - 3$ детали. По условию задачи можно составить уравнение: $\frac{130}{x-3} - \frac{130}{x} = 3$, которое после несложных преобразований приводится к квадратному уравнению $x^2 - 3x - 130 = 0$ и имеет положительный корень $x = 13$. Следовательно, первый рабочий делает в час 13 деталей, а второй – 10. Конечно, такое решение нужно признать правильным, но отсюда вовсе не следует, что задача недоступна для решения третьеклассникам.

Заметим, что число 130 можно получить как произведение чисел 13 и 10. Предположим, что первый рабочий делает в час 13 деталей, тогда он выполнит заказ за 10 часов. Второй рабочий изготовит за час $13 - 3 = 10$ (деталей), а всю работу сделает за 13 часов, т.е. будет работать на 3 часа дольше. Условия задачи выполнены, следовательно, первый рабочий делает в час 13 деталей.

Можно сказать, что наше предположение оказалось очень удачным. А если не повезёт, что де-

лать тогда? На самом деле предположение не случайно и почти единственно возможно. Оно следует из общего подхода к решению подобных задач. Этот подход опирается на свойства делимости натуральных чисел. Действительно, представим число 130 в виде произведения простых делителей: $130 = 2 \cdot 5 \cdot 13$. Отсюда ясно, что 130 можно получить в качестве произведения четырьмя способами: $2 \cdot 65$, $10 \cdot 13$, $13 \cdot 10$, $65 \cdot 2$. Легко видеть, что 2 нельзя брать в качестве количества деталей, которые делает первый рабочий в час (тогда количество деталей, изготовляемое в час вторым рабочим, будет отрицательным числом). Не подходит и вариант 65, так как тогда частное $130 : 65$ не будет натуральным числом. Остаются два варианта: $10 \cdot 13$, $13 \cdot 10$. Первый тоже отбросим, поскольку в этом случае второй рабочий делает в час 7 деталей и время его работы $130 : 7$ также не выражается натуральным числом. Итак, предположение, заключающееся в том, что первый рабочий делает в час 13 деталей, оказалось единственно возможным и удовлетворяющим условию задачи.

Применяя указанный приём, можно решать довольно сложные задачи, в частности задачи на движение, которые вызывают у школьников значительные затруднения. Например:

Моторная лодка прошла против течения реки 143 км и вернулась в пункт отправления, затратив на обратный путь на 2 часа меньше. Найдите скорость лодки в неподвижной воде, если скорость течения реки 1 км/ч.

Представим число 143 в виде произведения: $143 = 11 \cdot 13$. Итак, ско-

рость лодки против течения может быть равна 11 или 13 км/ч. Предположим, что она равна 11 км/ч, тогда на путь против течения лодка затратила 13 часов. По течению скорость лодки равна 13 км/ч, и на обратный путь ей потребуется 11 часов, т.е. на 2 часа меньше, как и говорится в условии задачи. Тогда собственная скорость лодки равна 12 км/ч. Предположение, заключающееся в том, что скорость лодки против течения 13 км/ч, приведёт нас к противоречию с условием задачи. Таким образом, мы получили ответ: 12 км/ч. Нужно отметить, что главная трудность состоит в том, чтобы найти делители числа 143, которыми являются 11 и 13, зато не приходится составлять довольно простое уравнение, которое сводится к квадратному. Решение задачи доступно ученикам начальной школы, освоившим внетабличное умножение и деление.

Свойства делимости натуральных чисел в начальной школе в явном виде не изучаются, но многие из них доступны школьникам и используются при решении примеров и задач, например:

Для перевозки 222 школьников заказали несколько автобусов, вместимость которых выражается нечётным числом, заключённым между 30 и 50. Сколько автобусов заказали?

Эту задачу можно решать перебором нечётных чисел от 31 до 49. Однако есть и более интересный путь решения. Очевидно, число 222 делится на 111, а 111 имеет два простых делителя: 3 и 37. Число 37 и является количеством пассажиров в одном автобусе, а всего автобусов потребуется 6. В наших рассуждениях мы воспользовались свойством транзитивности делимости натуральных чисел: если натуральное число a делится на b и b делится на c , то a делится на c .

Часто при решении задач можно пользоваться признаками делимости:

На каждую машину грузили по 25 мешков сахара. Будут ли погружены все мешки, если их 350? Если мешков будет 412, сколько мешков будет не погружено?

В задаче не спрашивается, сколько машин потребуется, поэтому,

отвечая на первый вопрос, вместо деления 350 на 25 можно воспользоваться признаком делимости на 25: число 350 оканчивается на 50 и, следовательно, делится на 25. 350 мешков можно погрузить на машины по 25 мешков на каждую. 412 не делится на 25; ближайшее число, которое делится на 25 и меньше 412, – это 400. Следовательно, не погрузят 12 мешков.

Приведём ещё один пример, который показывает, что с помощью признаков делимости письменные вычисления можно заменить устными рассуждениями:

Какие остатки при делении на 9 дадут числа 1725, 37 418, 4 532 046?

Вместо непосредственного и довольно громоздкого деления уголком данных чисел на 9 можно воспользоваться признаком делимости на 9: число делится на 9 тогда и только тогда, когда сумма цифр в его десятичной записи делится на 9. В числе 1725 сумма цифр равна 15, а это означает, что число 1725 на 9 не делится. Найдём наибольшее число до 1725, которое делится на 9, – это 1719. Следовательно, остаток при делении 1725 на 9 будет равен 6. Можно было бы и не искать число 1719, а воспользоваться свойством: остаток от деления числа на 9 равен остатку от деления суммы цифр в его десятичной записи на 9. Отвечая на следующие вопросы задачи, найдём сумму цифр числа 37418 – она равна 23; разделим 23 на 9, получим остаток 5. В последнем случае, рассуждая аналогично, получим остаток, равный 6.

Нахождение наименьшего общего кратного позволяет решать задачи такого вида:

Экскурсантов можно посадить в лодки либо по 4 человека, либо по 5 человек в каждую. В том и другом случае свободных мест не будет. Сколько было экскурсантов, если их больше 30, но меньше 50?

Найдём наименьшее общее кратное чисел 4 и 5. Это число 20, но экскурсантов больше 20. Следующее общее кратное чисел 4 и 5 равно 40, оно и удовлетворяет условию задачи. При решении мы воспользовались свой-

ством наименьшего общего кратного: любое общее кратное чисел делится на наименьшее общее кратное этих чисел.

В некоторых задачах приходится искать наибольший общий делитель:

20 апельсинов, 120 конфет и 30 пачек печенья разложили в одинаковые подарочные наборы поровну. Какое наибольшее число подарочных наборов можно сформировать? Сколько апельсинов, конфет и пачек печенья будет в каждом наборе?

Надо найти такое наибольшее число, на которое делятся без остатка числа 20, 120 и 30, т.е. надо найти наибольший общий делитель этих чисел. Таким числом будет число 10. Следовательно, можно сформировать 10 подарочных наборов, в каждом из которых будет 2 апельсина, 12 конфет и 3 пачки печенья.

Таким образом, знание свойств отношения делимости, признаков делимости, свойств наименьшего общего кратного и наибольшего общего делителя позволяет находить нетрадиционные способы решения задач.

Дифференцированный подход в обучении младших школьников на уроках математики

Т.А. Мезенцева

Проблема дифференцированного обучения продолжает оставаться актуальной для многих педагогов, в том числе и для учителей начальных классов. Что понимают под дифференцированным обучением? Это форма организации учебной деятельности школьников, обеспечивающая учителю специализацию учебного процесса для различных групп учащихся, которые создаются с учётом наличия у них общих качеств, существенных для учебной деятельности.

Дифференцированное обучение – это учёт индивидуальности школьников, имеющих разный темп продвижения и различный уровень развития.

Следует обратить внимание на следующие **особенности**:

- дифференцированное обучение целесообразно проводить в структуре гетерогенного (разнородного класса), где разный интеллектуальный уровень учебного коллектива становится благоприятным фактором развития для детей;

- в основе дифференцированного обучения лежит не тренировка (натаскивание) ученика в решении конкретной учебной задачи, а устранение причины возникшей трудности;

- исходя из сказанного, учитель должен располагать системой педагогической диагностики, которая позволит ему установить уровень интеллектуального развития ребёнка, сформировать у него умение учиться;

- на основе результатов диагностики учитель использует дополнительные дидактические материалы – коррекционно-развивающие тетради по учебному предмету, что позволит вовремя устранить причины возникших или возможных ошибок;

Павел Михайлович Зиновьев – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

– обязательным условием общего развития в системе дифференцированного обучения является создание благоприятного фона учебного процесса, подбор дополнительной, интересной для младших школьников информации, которую не обязательно усваивать, запоминать, повторять в классе и дома, но которая даёт возможность развивать общую культуру и эрудицию ребёнка.

Несколько лет я работаю над проблемой дифференцированного обучения. Дело в том, что в моём классе обучаются дети, различающиеся и по способностям, и по интеллектуальному развитию. При самостоятельной работе или при отработке какого-либо навыка дети со средними и низкими способностями испытывают затруднения и неловкость. Конечно, в арсенале современного учителя имеется множество средств решения данной проблемы. Это разработка заданий различной сложности, различного объёма, различные меры помощи детям при выполнении учебных заданий, индивидуальные домашние задания и др. Мне предстояло найти свой путь, и результатами этих усилий я хотела бы поделиться с коллегами.

Цель: разработать методику деятельности учителя начальных классов с использованием дифференцированного подхода к обучению для более качественного усвоения учебного материала по математике.

Предмет исследования:

– материал к учебнику «Математика» Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких [1];

– литература по теме «Дифференцированный подход в обучении».

Гипотеза: если разработать методику деятельности учителя начальных классов с использованием дифференцированного подхода при подборе заданий по математике, то можно добиться более качественного усвоения учащимися учебного материала.

Задачи:

– изучить и проанализировать литературу по теме «Дифференцированный подход в обучении младших школьников», программу по математике [4], учебник «Математика» [1];

– определить методику деятельности учителя начальных классов

с использованием дифференцированного подхода;

– опробовать методику на базе МКОУ «Михайловская СОШ».

В соответствии с дифференцированным подходом в обучении я разработала методику деятельности учителя начальных классов, подбирая задания трёх разных уровней.

Задания первого уровня – стандартные. Их цель:

– создание положительной мотивации через практическую направленность обучения, связь с жизнью, ориентация на успех;

– создание условий, позволяющих каждому ученику оценить свои способности и выбрать задание на соответствующую отметку.

Примеры:

1. Найди значения выражений:

$20 + 4$	$60 + 9$	$38 - 8$	$91 - 1$
$4 + 20$	$9 + 60$	$38 - 30$	$91 - 90$
$24 - 4$	$69 - 9$	$30 + 8$	$90 + 1$
$24 - 20$	$69 - 60$	$8 + 30$	$1 + 90$

2. Решение задачи № 6 (а) на с. 60 учебника.

Задача.

Закончи краткую запись и реши задачу.

*Было – * чел.*

*Вышли – * чел.*

*Вошли – * чел.*

$$37 - 7 + 9 = 39 \text{ (п.)}$$

Ответ: 39 пассажиров стало в троллейбусе.

Задания второго уровня – поиск новых знаний. Это

– обучение технологии поиска новых знаний, работа с учебником;

– организация самостоятельной деятельности репродуктивного и частично поискового характера, самоконтроль за усвоением знаний.

Примеры:

1. Найди значения выражений, составь взаимообратные выражения:

$20 + 4 = 24$	$60 + 9 = 69$
$4 + 20 = 24$	$9 + 60 = 69$
$24 - 4 = 20$	$69 - 9 = 60$
$24 - 20 = 4$	$69 - 60 = 9$
$38 - 8 = 30$	$91 - 1 = 90$
$38 - 30 = 8$	$91 - 90 = 1$
$30 + 8 = 38$	$90 + 1 = 91$
$8 + 30 = 38$	$1 + 90 = 91$

2. Решение задачи № 6 (а) на с. 60.

Задача.

Составь краткую запись самостоятельно и реши задачу.

$$37 - 7 + 9 = 39 \text{ (п.)}$$

Ответ: 39 пассажиров стало в троллейбусе.

Задания третьего уровня – творческие. Это

– обучение технологии поиска новых знаний, работа с дополнительными источниками информации;

– формирование навыков самоконтроля за усвоением знаний;

– привлечение к поисковой деятельности, использование творческих заданий, решение нестандартных задач.

$1. 20 + 4 = *$	$60 + 9 = *$
$4 + * = 24$	$9 + * = 69$
$* - 4 = 20$	$* - 9 = 60$
$24 - * = 4$	$69 - * = 9$
$38 - 8 = *$	$91 - 1 = *$
$38 - * = 8$	$91 - * = 1$
$* + 8 = 38$	$* + 1 = 91$
$8 + * = 38$	$1 + * = 91$

2. Решение задачи № 6 (а) на с. 60.

Задача.

Реши задачу самостоятельно.

$$37 - 7 + 9 = 39 \text{ (п.)}$$

Ответ: 39 пассажиров стало в троллейбусе.

Задания второго и третьего уровней различаются степенью сложности, количеством выполняемых операций. К ним относятся также задания логического характера, но при этом все три уровня тесно связаны между собой.

Организация самостоятельной работы подобным образом способствует повышению познавательного интереса учащихся, выполнивших задания первого уровня. У детей возникает естественное желание самостоятельно и рационально выполнять все предложенные задания. Переход на более высокий уровень становится целью каждого ученика. При этом обеспечивается усвоение программного материала: формируются навыки решения задач и их письменного оформления, вычислительные навыки, развивается мышление, снимается проблема занятости

всех детей в классе при самостоятельной работе. Задания второго и третьего уровней содержатся в учебнике «Математика» [1]. Эти задания помогают выявлять учеников, способных к выполнению более трудных заданий, развивать их умственные способности, отрабатывать навыки решения задач, счёта, а также занимать их в то время, когда мне приходится помогать другим детям.

Всё больше убеждаюсь в том, что такая самостоятельная работа имеет важное воспитательное значение: она приучает детей к обязательному выполнению всех заданий, поддерживает на должном уровне активность, формирует самостоятельность и ответственность.

Диагностические срезы показали высокое качество знаний по математике – 76%, выполнение стандарта – 100%. Самооценка успеваемости учеников также достаточно высока: 52% считают, что хорошо знают математику, 36% – нормально, 12% не уверены в своих знаниях.

Полученные данные позволяют утверждать, что математика у моих учеников стала самым значимым, интересным и любимым предметом.

Литература

1. Демидова, Т.Е. Математика : 2-й класс : учебник : в 3-х ч. / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких. – Изд. 3-е, испр. – М. : Баласс, 2012. – (Образовательная система «Школа 2100»).

2. Козлова, С.А. Математика : 2-й класс : метод. реком. для учителя / С.А. Козлова, А.Г. Рубин, А.В. Горячев. – М. : Баласс, 2012.

3. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : Начальная школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2010.

4. Демидова, Т.Е. Рабочая программа и тематическое планирование по математике : 2-й класс / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких [Электронный ресурс]. – nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika...

Татьяна Анатольевна Мезенцева – учитель начальных классов МКОУ «Михайловская СОШ», с. Михайловка, Кормиловский р-н, Омская обл.

Один из способов анализа лирического стихотворения в начальной школе

О.В. Слонь

Изучение лирических стихотворений в школе вызывает у учащихся большие трудности. Сложнее всего даётся детям анализ стихотворения. На этом пути их подстерегает множество опасностей. Это может быть слишком формальный подход, который приводит к упрощению поэтической мысли; вычленение изобразительно-выразительных средств языка без выявления их функционального значения; пересказ лирического стихотворения вместо его анализа и т.д. Ситуация осложняется тем, что младшие школьники ещё не имеют собственных жизненных впечатлений, не готовы представлять объективные картины, которые мотивировали личностные реакции поэта. Л.В. Тодоров, изучая возрастные и индивидуальные особенности восприятия стиха, утверждает: «Способность целостного восприятия художественной формы поэтического произведения у школьников появляется в 13–15 лет» [6, с. 33]. Однако, несмотря на вполне объективные трудности, умение анализировать лирическое стихотворение в начальной школе можно и нужно развивать.

В условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), когда воспитание культуры чувств школьников рассматривается как особая задача, значимость изучения лирики возрастает. «Являясь высшим выражением духовной культуры народа, лирика играет чрезвычайно важную роль в формировании гуманистических идеалов и эстетических потребностей личности. Отражая тонкие и слож-

ные движения души, лирическая поэзия открывает младшим школьникам величие цели и смысл гуманистических устремлений человека, нелёгкие пути его к добру, красоте и правде» [5, с. 206]. В ФГОС обозначены предметные результаты освоения основной образовательной программы. В области предмета «Литературное чтение» выделено «умение осознанно воспринимать... содержание и специфику различных текстов», «владеть элементарными приёмами интерпретации, анализа художественных текстов... с использованием элементарных литературоведческих понятий» [7, с. 11].

Термины «анализ» и «интерпретация» художественного текста часто употребляются в одном контексте, но имеют разные смыслы. В узком смысле слова «анализ» – это разбор, а «интерпретация» – толкование. Известный стиховед М.Л. Гаспаров указывает, что «анализом мы занимаемся тогда, когда общий смысл текста нам ясен, и мы на основе этого понимания целого хотим лучше понять отдельные его элементы. Интерпретацией мы занимаемся тогда, когда стихотворение "трудное", нам приходится предполагать, что слова в нём имеют не только буквальное значение» [1, с. 19]. В настоящей статье пойдёт речь именно об анализе стихотворения.

В своей статье «И снова тучи надо мною...», посвящённой методике анализа лирических стихотворений, М.Л. Гаспаров предложил три приёма анализа лирического стихотворения. Один из них заключается в том, что при анализе стихотворения нужно сначала найти все существительные, потом прилагательные и глаголы (группируя их тематически), т.е. «читать по частям речи». «Из этих слов перед нами складывается художественный мир произведения: из существительных – его предметный состав, из прилагательных – его чувственная окраска, из глаголов – действия и состояния, в нём происходящие»* [Там же, с. 14]. Этот подход

* Используя этот приём, М.Л. Гаспаров обнаружил «безглагольные» стихи у А.А. Фета: «Чудная картина...», «Это утро, радость эта...», «Шёпот, робкое дыханье...» [2]. – *Примеч. авт.*

учёный объясняет исходя из следующих рассуждений: «Образ – это всякий чувственно вообразимый предмет или лицо, т.е. потенциально каждое существительное; мотив – это всякое действие, т.е. потенциально каждый глагол; сюжет – это последовательность взаимосвязанных мотивов» [Там же].

По мнению современной исследовательницы Д.М. Магомедовой, «словарь стихотворения наглядно выявляет, что именно (в зависимости от преобладания той или иной части речи) доминирует во внутреннем мире стихотворения. Обращение к этому аспекту смысловой организации поэтического текста представляется весьма перспективным и в методическом, и в теоретическом плане» [4, с. 37].

Раньше мы показывали, как можно анализировать стихотворение А.А. Фета «Чудная картина...», применяя методику М.Л. Гаспарова, в начальной школе [5]. В данной статье мы продемонстрируем этот подход применительно к стихотворению С.А. Есенина «Черёмуха» [3, с. 56]. Это стихотворение уже было предметом анализа, например, у В.А. Лазаревой. Мы проанализируем его «по частям речи».

Черёмуха

Черёмуха душистая
С весною расцвела
И ветки золотистые,
Что кудри, завила.
Кругом роса медвяная
Сползает по коре,
Под нею зелень пряная
Сияет в серебре.
А рядом, у проталинки,
В траве, между корней,
Бежит, струится маленький
Серебряный ручей.
Черёмуха душистая,
Развесившись, стоит,
А зелень золотистая
На солнышке горит.
Ручей волной гремучею
Все ветки обдаёт
И вкрадчиво под кручею
Ей песенки поёт.

(1915)

Итак, распишем стихотворение по частям речи:

Имена существительные	Имена прилагательные	Глаголы
Черёмуха, весна, ветки, кудри, роса, кора, зелень, серебро, проталинка, трава, корни, ручей, черёмуха, зелень, солнышко, ручей, ветки, круча, песенки	Душистая, золотистые, медвяная, пряная, маленький, серебряный, душистая, золотистая, гремучею	Расцвела, завила, сползает, сияет, бежит, струится, стоит, горит, обдаёт, поёт

Сгруппируем существительные тематически. Объекты природы: черёмуха (ветки, кора, зелень, корни), роса, проталинка, трава, ручей, зелень, солнышко, круча. Весна – время года. Кудри – внешность человека. Песенки – предмет творчества человека. Исходя из этого можно сказать, что, во-первых, черёмуха – главный образ в стихотворении, слово *черёмуха* дано в заглавии, в тексте это слово повторяется два раза (слово *ветки* тоже повторяется, но оно относится к черёмухе, являясь составной частью целого); её описанию отведено много места, описаны части дерева, всё, что её окружает. Во-вторых, слово *ручей* тоже повторяется дважды, следовательно, мы можем считать его одним из главных объектов. В-третьих, эти образы «очеловечены»: у черёмухи есть кудри, ручей «песенки поёт».

Посмотрим теперь, какими прилагательными характеризуются эти существительные, какие качества и отношения выделены в художественном мире этого стихотворения. *Душистая* (повторяется дважды!), *медвяная*, *пряная* – слова, характеризующие запахи. Цветущая черёмуха, первая зелень благоухают ароматами. Прилагательные *золотистые* (*золотистая*), *серебряный* передают сияние и блеск. Мы видим яркую и красочную картину, читая стихотворение. Словом *маленький* в 11-й строке поэт называет ручей, но уже в 17-й строке ручей «волной гремучею / Все ветки обдаёт». Прилагательные помогли нам почувствовать запахи весны, увидеть картинку в цвете, передали радостное настроение автора. Поэт одухотворён, оживлён и одурманен красотой

цветущей черёмухи и оживающей природы.

Глаголы в стихотворении свидетельствуют о состоянии и действии главных образов: черёмуха *расцвела, завила, сияет, стоит*, роса *сползает* по её коре, зелень черёмухи *горит* на солнышке; ручей *бежит, струится, обдаёт, поёт*. Глаголы (вместе с причастиями и деепричастиями) создают динамику развития образов. В начале текста «черёмуха душистая... расцвела», далее она предстала во всей красе: «черёмуха душистая / Развесившись, стоит». Ручей был чуть заметен у корней черёмухи, но потом он стал сильным, мощным. В заключительных строках он «вкрадчиво... ей песенки поёт». По отношению к черёмухе ручей ласков, любезен, нежен, «поёт» именно «ей». Черёмуха и ручей у Есенина чувствуют, любят, этому способствует их олицетворение. Именно черёмуха напоминает поэту о красивой девушке. Автор не случайно вводит этот образ, сравнивая его с образом цветущей черёмухи. Мы знаем, что и в других стихотворениях Есенина черёмуха оживлена: «черёмуха машет рукавом» («Край ты мой заброшенный...»), «сыплет черёмуха снегом».

Итак, из отдельных слов (существительных, прилагательных, глаголов) мы получили словарь стихотворения «Черёмуха». Большое число имён существительных позволяет увидеть специфику его предметно-понятийного мира. Нам представляется, что такой подход к анализу стихотворений, предложенный М.Л. Гаспаровым, является одним из возможных и вполне реализуемых в начальной школе.

Литература

1. *Гаспаров, М.Л.* «И снова тучи надо мною...» / М.Л. Гаспаров // Избр. тр. ; т. 2 : О стихах. – М. : Языки русской культуры, 1997. – С. 9–20.
2. *Гаспаров, М.Л.* Фет безглагольный : Композиция пространства, чувства и слова / М.Л. Гаспаров // Избр. тр. ; т. 2 : О стихах. – М. : Языки русской культуры, 1997. – С. 21–32.
3. *Есенин, С.А.* Собр. соч. : в 2-х т. ; т. 2 : Стихотворения : Проза : Статьи : Письма / С.А. Есенин ; сост. и коммент. Ю.Л. Прокушева. – М. : Сов. Россия ; Современник, 1990. – 384 с.

4. *Магомедова, Д.М.* Филологический анализ лирического стихотворения / Д.М. Магомедова. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

5. *Слонь, О.В.* Изучение стихотворения А.А. Фета «Чудная картина» в начальных классах / О.В. Слонь // Гуманитарные науки в XXI веке. – М. : Спутник+, 2012. – С. 206–209.

6. *Тодоров, Л.В.* Русское стихосложение в школьном изучении / Л.В. Тодоров. – М. : Просвещение, 2002. – 96 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

Ольга Васильевна Слонь – доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

Музыкальное иллюстрирование на уроке литературного чтения (При изучении стихотворения С.А. Есенина «Поёт зима – аукает...»)

Л.В. Козлова

Ключом к пониманию и истолкованию художественного произведения является анализ и интерпретация текста, в том числе поэтического. Привлекая внимание учащихся к каждой строфе, предложению, строке и даже к отдельному слову, педагог учит осваивать внутреннее содержание произведения: выявлять его тему, основные образы, определять динамику авторского отношения к изображаемому. Законченные картины стихотворения, звучание стиха, отдельные музыкальные периоды, речевые интонации в них – каждая найденная в тексте мысль оформляется логическим, тональным и музыкальным истолкованием. Если дети хорошо усвоили содержание изучаемого текста, то наблюдения над ху-

дожественным словом должны подкрепляться собственным творческим опытом ученика, его выразительным чтением.

Школьной практике известны три формы организации выразительного чтения: индивидуальное, диалоговое, т.е. чтение по ролям или лицам, и хоровое. Последнее используется ещё со времён К.Д. Ушинского. Чаще всего хоровое чтение организуется после индивидуального, что обеспечивает его сознательность, и последующего разбора произведения. Делается это обычно для того, чтобы предупредить механическое чтение и помочь ученикам заучить текст наизусть. Однако возможности хорового чтения значительно шире.

Хоровое выразительное чтение может быть многоголосым. Оно активно применяется при изучении произведений, образы которых раскрываются при помощи звуковых средств. Каждая картина такого произведения создаётся своими особыми средствами и требует оригинальных голосовых интерпретаций. Иначе говоря, хоровое многоголосое чтение применимо к стихам, которые по своей природе обладают музыкальностью, содержат полифонию. «Многоголосое чтение учит передавать мысль и чувства в речевой интонации, использовать средства выразительности: усиливать и ослаблять громкость, ускорять и замедлять темп, повышать и понижать тон, пользоваться различными тембровыми красками», – пишет Б.С. Найдёнов [3, с. 109]. Показать возможности обучения младших школьников многоголосому хоровому чтению и использованию музыки при изучении лирического стихотворения – назначение настоящей статьи.

Переход к обучению выразительному чтению стихотворения С.А. Есенина «Поёт зима – аукает...» осуществляется на этапе вторичного синтеза. Распределением голосов, оркестровкой текста руководит учитель. Он также дирижирует чтением с помощью движений руки. Дети подчёркивают в своём экземпляре текста те фразы, в произнесении которых они участвуют.

Работа начинается с введения понятия **многоголосие**. Младшим школьникам можно объяснить

это так: много голосов, которые звучат все вместе, – это хор. Он произносит наиболее важные в произведении места. В хоре множество людей, и все говорят по-разному. Есть высокие голоса. (Учитель просит прочитать одну из строф стихотворения ученицу с высоким голосом.) Лирические части текста читаются высокими голосами. Есть низкие голоса. (Учитель просит прочитать одну из строф стихотворения ученика с низким голосом.) Кроме того, в хоре есть солисты, они говорят поодиночке. Солистам поручается индивидуальное чтение, чтобы подчеркнуть особую интимность фрагмента. Есть группа голосов, когда говорят не все, а только несколько человек.

«Чтобы участие в коллективном чтении принесло наибольшую пользу, оно должно быть для каждого участника вполне сознательным. Каждый участник хора должен понимать, что он выражает и как этого достигает. Поэтому хоровому чтению должен предшествовать подробный и тщательный разбор» [Там же, с. 110].

При обучении многоголосому чтению стихотворения «Поёт зима – аукает...» последовательная работа над каждой строфой не нужна. Практический опыт доказывает, что начать лучше с регулирования силы звука. Эта работа оказывается самой понятной для младших школьников. Основная задача педагога – научить детей соотносить силу голоса с необходимым тембром, темпом, мелодикой тона, активно работать над звукописью.

Найдём то предложение, которое требует самого громкого прочтения. Это строки о вьюге. Как правило, дети с лёгкостью объясняют, почему эти строки нужно читать громко, грозно и обязательно хором: вьюга злится всё сильнее. В такое прочтение нужно вложить всю силу и мощь голоса. Предупредите типичную ошибку учащихся: «грозное» хоровое чтение не предполагает крика, читать надо громко, неторопливо, чётко выделяя голосом звуки и их сочетания: Ш, СТ, РШСТ. Главное для вьюги – испугать бедных воробышков.

Учитель начинает чтение вместе с учащимися, чтобы сообщить совместному чтению нужный тон и темп. Произносим предложение хором, до-

бываясь выразительного звучания фразы. Если сразу должной выразительности не получается, просим читать только тех учеников, чтение которых удачно выражает нужные интонации, – и снова повторяем строку хором. Когда учащиеся будут читать правильно и дружно, учитель должен постепенно понижать голос, говоря всё тише, и совсем замолкнуть, оставив за собой только дирижирование детским хором.

Сравните кульминационные строки о буре и первую строфу. Поэт пишет о начале зимней непогоды, но песни у зимы суровые, тревожные. Поэтому одна группа чтецов должна состоять из мягких, но низких голосов, чаще всего первые строки читаются мальчиками. Пробуем регулировать силу голоса в первой и третьей строфах: от суровой песни зимы – к сильной, мощной, злобной буре. Громкость прочтения от первой строфы к третьей должна усиливаться. Читаем хором.

Самой «тихой» оказывается четвёртая строфа: чтецы должны охранять сон воробышков. Первое предложение очень лирично. Его должна читать группа высоких голосов. А последнее предложение раскрывает нам, что же видят во сне воробышки. Пусть каждую строку прочитают солисты.

Пробное чтение.

Чтобы понять, как читать вторую строфу, детям нужно объяснить условия, в которых происходят речевые действия. Осознание условий вызовет у учащихся адекватные эмоции, и нужные интонации появятся как закономерное следствие. Например, учитель может сказать:

– Представьте, что непогода застала вас на улице, вы вбежали во двор и только там приостановились: вот это метелица! Какая красивая! И какая холодная! Обменяйтесь мнениями.

Первое предложение второй строфы читают два солиста.

Новые условия для второго предложения:

– Вы торопитесь с улицы домой и неожиданно замечаете у окна воробышков. Расскажите об этом.

Читают два солиста. Из нескольких пар дети выбирают ту, что справилась с заданием лучше других.

Самые нежные строки посвящаются воробышкам. Главное в первом предложении третьей строфы – это тембровая окраска голоса: в нём должны выражаться сочувствие, участие, сопереживание.

Пробное чтение.

Примерное распределение голосов для хорового чтения:

Поёт зима – аукает,
Мохнатый лес баюкает
Стозвоном сосняка.
Кругом с тоской глубокою
Плывут в страну далёкую
Седые облака.
А по двору метелица
Ковром шелковым стелется,
Да больно холодна!
Воробышки игривые,
Как детки сиротливые,
Прижались у окна.
Озябли пташки малые,
Голодные, усталые,
И жмутся поплотней.
А вьюга с рёвом бешеным
Стучит по ставням свешенным
И злится всё сильнее.
И дремлют пташки нежные
Под эти вихри снежные
У мёрзлого окна.
И снится им прекрасная,
В улыбках солнца, ясная,
Красавица весна.

группа низких голосов
группа низких голосов
хор
группа низких голосов
группа низких голосов
хор
1-й солист
2-й солист
1-й и 2-й солисты вместе
1-й солист
2-й солист
1-й и 2-й солисты вместе
группа высоких голосов
группа высоких голосов
группа высоких голосов
хор
хор
хор
группа высоких голосов
группа высоких голосов
группа высоких голосов
1-й солист
2-й солист
1-й и 2-й солисты вместе

Не всегда следует стремиться к многоголосой хоровой отработке всего художественного произведения. Время урока ограничено, иногда достаточно поработать только над отдельными фрагментами*.

Достоинством хорового многоголосого чтения является использование его как средства вовлечения в общий педагогический процесс всех учеников. Любой ребёнок, принимая участие в многоголосом чтении, поддаётся влиянию учителя и тех детей, которые эмоционально произносят текст. Даже не самые способные, прилежные и внимательные начинают подражать тем, кто выразительнее читает стихотворение. Слуховые впечатления усиливаются речедвигательными ощущениями. В результате эмоционального взаимообогащения каждый чтец убеждается в том, что и он может произносить текст выразительно. «Заставьте отдельного ученика прочитать... стихотворение – до многоголосого чтения и после такого чтения. Второе исполнение под влиянием симфонического звучания текста в классе станет и у отдельного ученика более выразительным» [4, с. 160].

Хоровое многоголосое чтение приближает словесное искусство к музыке. «Сущность процесса звучания и стиха и музыки одна, – писал Б.В. Асафьев, – это некое состояние, в котором как обязательное условие предстаёт непрерывность процесса звучания от первой зазвучавшей звуковой точки (мига) до последней». И в поэзии, и в музыке перед нами предстаёт звуковой поток. Но «в стихе к менее устойчивой, чем звуки музыки, интонации гласных и согласных присоединяется смысловая данность отдельного слова и сочетания слов» [1, с. 9].

На этапе вторичного синтеза весьма полезной творческой работой может оказаться написание музыкальной партитуры к стихотворному тексту. Например, учитель может предложить ученикам такое задание:

– Автор рассказал читателям стихотворение при помощи слов. А мож-

но ли к этим замечательным стихам написать музыку? Давайте представим себе, какой она должна быть. Определите её характер в соответствии с каждой строфой.

Предшествующая работа учила детей вслушиваться в поэтический текст, в его настроение. Дети чувствуют разницу в интонации строф и предлагают свои оркестровки, насыщая эти «этюды» низкими мягкими тембрами голосов для начала произведения, а затем переходя к грозным призывным интонациям, которые сменяются на жалобные и сочувственные.

– Мы с вами убедились, что стихам С.А. Есенина свойственна особая напевность, песенность, поэтому многие композиторы писали музыку на эти стихи. Стихотворение «Поёт зима – аukaет...» легло в основу 2-й части хоровой кантаты Георгия Васильевича Свиридова «Поэма памяти Сергея Есенина». Сравните ту музыку, которую услышали вы сами, и ту, которая создана выдающимся композитором. Постарайтесь услышать то, что хотел выразить композитор в музыке: как он изобразил зиму, как – воробышков, что рассказал о весне.

Дети слушают музыку. Обычно младшие школьники уже готовы воспринимать это сложное музыкальное произведение. При обмене мнениями, сопоставляя свои представления с композиторским пониманием, они удивляются их близости.

Дополнительные вопросы после первого прослушивания:

– Почему композитор написал музыку для хорового исполнения?

– Какие голоса вы услышали?

Повторному прослушиванию музыки могут быть предпосланы следующие вопросы:

– С каких звуков и почему именно с них начинается кантата? (*Тремоло струнных инструментов показывает нарастание порывов зимнего ветра.*)

– Как изображается метелица? Что напоминает вам этот музыкальный фрагмент? (*Злобную извивающуюся змейку, кружение метелицы.*)

* При успешной отработке хоровое многоголосое чтение может стать отдельным номером школьной самодеятельности. – Примеч. авт.

Литература

– Как изображаются воробышки? *(В музыке отражена игривость воробышков, композитор показывает, как они скачут, передвигаясь к мёрзлomu окну. Для этого использован особый способ звукоизвлечения – стаккато – отрывистое звучание.)*

– Как звучат слова «жмутся плотней»? Зачем композитору понадобилось распевное пение? *(В музыке здесь звучит легато – связанное исполнение.)*

– Как меняется музыкальный темп? Какими средствами создан образ бури? *(Усилению «злого» образа соответствует нарастание темпа и динамики: музыка звучит всё громче и быстрее.)*

– В чём особенности пения последней строфы? *(В музыке наступает успокоение, темп её становится неторопливым, движение замедляется, принося ощущение весеннего тепла и безмятежности.)*

1. Глебов, И. (Асафьев, Б.В.). Видение мира в духе музыки (Поэзия А. Блока) / И. Глебов // Блок и музыка. – Л. : М., 1972.

2. Каноныкин, Н.П. Методика преподавания русского языка в начальной школе : пос. для учителей нач. шк. / Н.П. Каноныкин, Н.А. Щербакова. – Л., 1955.

3. Найдёнов, Б.С. Хоровое чтение в процессе обучения выразительному чтению / Б.С. Найдёнов // Методика выразительного чтения : учеб. пос. для студентов ; под ред. Т.Ф. Завадской. – М., 1977.

4. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения : пос. для учителя / М.А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – М., 1985.

Людмила Владимировна Козлова – канд. пед. наук, доцент Орловского государственного университета, г. Орёл.



В издательстве «Баласс»

выпущено пособие серии
«Методическая библиотека учителя начальных классов»

«Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст»

(автор О.В. Соболева)

Пособие знакомит с системой обучения младших школьников пониманию текста. На примере текстов из учебников Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «Литературное чтение» пособие отвечает на вопросы:

- ✓ Что нужно понимать в тексте?
- ✓ Какие приёмы помогают пониманию?
- ✓ Как работать с текстом на уроке?
- ✓ Как провести диагностику понимания? и др.

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

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

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

<http://www.school2100.ru>

E-mail: izd@balass.su

Использование познавательно-творческих учебных задач на уроках русского языка в 3-м классе при изучении состава слова (Образовательная система «Школа 2100»)

Л.С. Бушуева

В последнее время в системе образования идея организации творческой деятельности учащихся приобрела особую актуальность. Мы предлагаем использовать на уроках русского языка **познавательно-творческие учебные задачи**, ориентированные на решение проблемных ситуаций, целеполагание и постановку вопросов, эвристический поиск на базе наблюдения и логического мышления [1]. В результате повышается мотивация к учебной деятельности.

По своему содержанию эти задачи раскрывают характер фактического материала и логику, присущую каждой отдельно взятой дисциплине. Вместе с тем в них имеется и общее, что их роднит, объединяет. Это, с одной стороны, наличие ситуации, которая направляет ученика на творческие поиски, и, с другой стороны, характер деятельности ученика. При решении познавательно-творческих учебных задач он вынужден задуматься о нахождении способа действия и о характере тех новых знаний, которые требуется получить в ходе решения. Для этого учащийся должен подвергнуть анализу условие задачи, открыть новый принцип (идею) решения и в зависимости от этого направить свои поиски на развитие и логическое обоснование полученного нового принципа решения, причём прежние знания и опыт познавательной и практической деятельности используются им выборочно.

На уроках русского языка уместен следующий алгоритм реше-

ния познавательно-творческих учебных задач:

- 1) определение задачи;
- 2) сбор данных, имеющих отношение к задаче;
- 3) анализ собранных данных;
- 4) генерация возможных вариантов решения задачи;
- 5) составление плана осуществления выбранного варианта;
- 6) осуществление и испытание на практике выбранного варианта;
- 7) усовершенствование в случае необходимости.

При изучении состава слова можно предложить третьеклассникам следующие познавательно-творческие учебные задачи.

1. Узнай слова по толкованию их значений. Запиши их. Подчеркни однокоренные слова.

Картина природы.

Жаркая, сухая пора.

Мелкие монеты.

Детская игрушка в форме шара.

Передняя часть головы человека.

Коллекция, собрание засушенных растений.

Сочини небольшой рассказ, постарайся включить в него все данные слова.

2. Образуй однокоренные слова при помощи суффиксов и приставок от слова *берёза* (*берёзка, подберёзовик, берёзовый, березняк, берёзонька*).

3. Запиши отгадку. Разбери слово-отгадку по составу.

В слове **красить** найди корень нового слова,
Приставка скрывается в слове **преграда**,
Суффикс легко отыскать в слове **местный** –
Так мы называем день летний чудесный.

4. От имён существительных *бумага, лёд, книга, холод, библиотека, дуб, зелень* образуй имена прилагательные женского рода. Запиши их вместе с подходящими именами существительными. Подчеркни однокоренные слова.

Образец: *Бумага – бумажная салфетка.*

5. Найди в каждой строке лишнее слово.

Белка, беленький, белить.
Водяной, вода, водить.
Лист, лиса, лисёнок.
Горный, горка, городок.
Пёс, песочный и песок.
Моряки, морской, моржи.
Корень, корневой, коржи.
Холод, холмик, холодок.
Носик, носит и носок.
Семя, семечко, семья.
Вдруг, подруга и друзья.

6. Придумай и запиши в каждую графу таблицы по 5 имён существительных.

Корень, окончание	Приставка, корень, окончание	Корень, суффикс, окончание	Приставка, корень, суффикс, окончание

7. Прочитай слова.

Сор, сорняк, соринка, сорная, сорить.
Зима, зимовье, озимь, зимний, зимовать.

Рыба, рыбак, рыбная, рыбалка, рыбачить.

Как называются слова в каждой строчке? Выпиши из каждой строчки только имена прилагательные. Составь словосочетания с каждым именем прилагательным, изменяя, где нужно, окончания.

8. Подбери к словам *звезда, небеса, воздушный, облака, марсиане, летит* однокоренные слова.

9. Сочинение-миниатюра «Вид из окна».

Представь, что ты сидишь у окна, которое находится в классе или у тебя дома. Вспомни, что тебе видно из него. Нарисуй эту картину с помощью 4–5 предложений. В именах существительных выдели корень.

10. Напиши маленькую пейзажную зарисовку на тему «Осень» («Жёлтая пора», «Слёзы осени», «Осенняя печаль»). Попробуй нарисовать картину осенней природы. В словах выдели окончания. Какую роль они играют?

11. Прочитай слова. Какое слово лишнее?

Грустный, смелый, бодрый, лёгкий, дежурный, новый, добрый, тёплый,

трудолюбивый, тихий, честность, сладкий, богатый, столовая, вредный.

Подбери и запиши к каждому слову однокоренное слово.

12. Игра «Кто правильно ответит на данные вопросы?».

- 1) Как называется суп, который варят из грибов?
- 2) В какой лагерь ездили дети?
- 3) Какую книгу прочитал Ваня?
- 4) За каким столом сидели гости?
- 5) На каком участке дети посадили деревья?
- 6) Где делают мебель?
- 7) В какой лес ходили школьники на экскурсию?
- 8) В каком воздухе далеко слышны звуки?
- 9) Какой клоун выступал в цирке?

13. Продолжи тему.

В 3–4 предложениях опиши, как ты понимаешь пословицу «Не спеши языком, торопись делом»: «Я эту мысль понимаю так...».

14. При помощи суффикса образуй слова, обозначающие профессии.

Учить, водить, читать, воспитывать, строить.

15. Прочитай имена прилагательные.

Умный, чудесный, робкий, озорной, храбрый, быстрый, честный.

Подбери и запиши к каждому слову однокоренное имя существительное. Как их можно сгруппировать?

16. Запиши отгадку. Разбери слово-отгадку по составу.

Корнем со звоном роднится,
 Суффикс в слове **жаркий** таится,
 Окончание – как в слове **синий**,
 А таким бывает крик петушиный.

17. Замени выделенные сочетания слов одним словом. Найди однокоренные слова. С одним из словосочетаний составь предложение.

Роза, которая растёт в саду.

Поезд, который очень быстро едет.

Цветы, которые растут в комнате.

Лодка, которая плывёт с помощью мотора.

Зима, в которой много трескучих морозов.

Варенье, которое сварили из земляники.

18. Игра «Кто правильно образует новые слова?».

От слова *летать* образуй однокоренные слова с помощью приставок *у-, в-, до-, от-, под-*.

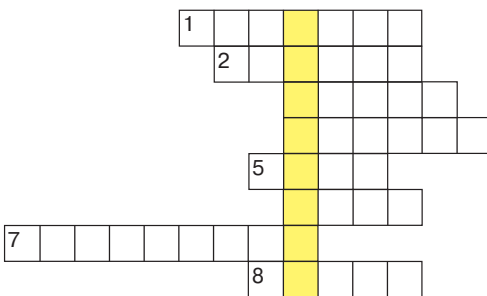
От слов *лес, дуб, гриб, куст, ветер* образуй новые слова с помощью суффиксов *-ик* или *-ок*.

19. Игра «Какое слово лишнее?».

Как можно сгруппировать эти слова?

Строитель, сварщик, рыбак, слесарь, учитель, плотник, капитан, художник, гитарист, воспитатель, школьник, баянист.

20. Отгадай кроссворд.



Прочитай загадки, подчеркни имена прилагательные. Отгадки запиши в строчках по горизонтали.

1. *Красный нос в землю врос,
А зелёный хвост – снаружи.
Нам зелёный хвост не нужен,
Нужен только красный нос.*

(*Морковь*)

2. *Сама пёстрая, ест зелёное, а делает белое.* (*Корова*)

3. *Сам алый, сахарный,
Кафтан зелёный, бархатный.*

(*Арбуз*)

4. *Непоседа пёстрая – птица
длиннохвостая,
Птица говорливая, самая болтливая.*

(*Сорока*)

5. *Хитрая плутовка – рыжая головка,
Хвост пушистый – краса!
А зовут её... (лиса).*

6. *Кто зимой холодной
Бродит злой, голодный?*

(*Волк*)

7. *Красная, сладкая, душистая,
Растёт низко, к земле близко.*

(*Земляника*)

8. *Живёт в глуши лесной
Старательный работник –
Лесной носатый плотник.*

(*Дятел*)

Прочитай имя прилагательное, которое получилось у тебя в столбце по вертикали.

21. Запиши отгадку. Разбери слово-отгадку по составу.

Корень мой найдётся в слове

школьник,

В слове **приговор** моя приставка,

Суффикс можно отыскать в слове

частный.

Назови теперь, каким бывает участок.

22. Игра «Кто подберёт больше имён прилагательных к слову *лес*».

По составу деревьев – хвойный, ..., ...

По возрасту – молодой, ...

По количеству деревьев – густой, ..., ...

По степени влажности – сухой, ..., ...

По освещению – тёмный, ..., ...

Составь рассказ о лесе.

23. Образуй «ласковые» слова от данных слов, выдели суффикс: *шапка, коза, ягода, солнце, дорога, деревня*. Какое слово лишнее?

24. От данных слов образуй названия профессий при помощи суффиксов: *садовый, фокус, летать, трактор, настрой, чертёж*.

25. Прочитай имена прилагательные.

Сливовое, шоколадные, вишнёвое, малиновое, вкусные, абрикосовое, смородиновое, ароматные, яблочное, мятные, сладкие, грушёвые.

Распредели имена прилагательные в два столбика. По какому признаку ты распределил слова? По именам прилагательным первого столбика догадайся, о каком имени существительном идёт речь. Догадайся по именам прилагательным второго столбика, о каком имени существительном идёт речь.

26. От слов *петь, кричать, говорить, цвести, кипеть, дрожать* образуй слова, обозначающие начало действия (*запеть, закричать, заговорить, зацвести, задрожать*).

27. Игра «Четвёртое лишнее»:

1) *загадка, зажим, зарница, зазнайка;*

2) *пожелтеть, поилка, поливка, поломка;*

3) *изрубить, известить, извалить, изюминка.*

28. Как сказать одним словом?

1) *Соединить с помощью клея два листа бумаги (склеить).*

2) *Соединить с помощью шва два куска ткани (сшить).*

3) *Соединить с помощью узла два конца верёвки (связать).*

4) *Суп слишком солёный (пересолённый).*

5) *Ягоды слишком сухие (пересушенные).*

6) *Картофель слишком разваренный (переваренный).*

29. Образуй новые слова от данных слов.

1) Суффикс *-тель*, слова *учить, воспитывать, читать, строить, водить.*

2) Суффикс *-к*, слова *яблоны, дорога, ягода, трава, корова.*

3) Суффикс *-ок*, слова *дуб, лес, гриб, кузов, шнур.*

4) Суффикс *-ик*, слова *брат, дом, лоб, старый, стол.*

5) Суффикс *-ушк*, слова *дед, корм, баба, волна, изба.*

6) Суффикс *-ец*, слова *удаль, малый, старый, храбрый, гнать.*

30. Запиши новое слово с помощью суффиксов, передающих ласковое отношение. Какое слово лишнее?

Пол, стена, глаз, нос, волос, старая.

31. Прочитай пословицы, вставив имена прилагательные, противоположные по смыслу.

... слово лечит, а ... калечит.

... слава лежит, а ... бежит.

... верёвка хороша ... , а речь

... дело лучше ... безделья.

... сторона – мать, а ... – мачеха.

... платье хорошо ... , а друг

Выпиши слова-антонимы парами. Составь словосочетание или предложение (на выбор) с одним из слов.

32. Составь и запиши текст в виде ответа на вопрос «Что нужно уметь, чтобы писать грамотно?». Ответь на этот вопрос, представляя, что ты делишься своими мыслями с ребятами младше тебя. Выдели в словах корень.

33. Прочитай стихотворение:

*Дождь слепой и проливной,
Нарастающий, грибной,*

*Обложной, висячий, скорый,
Сонный, медленный и спорый,
Как камыш, стоямя стоячий,
И холодный, и горячий,
А ещё и грозовой,
Радужный, полосовой...
Вот как много есть дождей
Для растений и людей!*

(С. Григорьев)

Назови имена прилагательные, с помощью которых автор описывает дождь. Подбери к ним однокоренные имена существительные.

34. Запиши отгадку. Разбери слово-отгадку по составу.

1) Корень мой как в слове *ласка*,
Суффикс – в слове *деловой*,
Окончание подскажет слово *опасное*,
А таким зовём мы солнышко наше
ясное.

2) Корень мой найди ты в слове
отголосок,

Суффикс – в слове *золотистый*,
Окончание подскажет слово

лучистый,

А в роще звонко поёт соловей ...

Использование на уроках русского языка данной системы познавательных-творческих учебных задач позволило третьеклассникам усвоить тему «Состав слова» и повысить мотивацию к учебной деятельности.

Литература

1. *Ликалов, Б.Х.* Комплексное учебное задание как средство развития творческой активности школьника : дисс. ... канд. пед. наук / Б.Х. Ликалов ; ОГПУ. – Оренбург, 1999.

2. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии : учеб. пос. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.

3. *Тряпицына, А.П.* Организация творческой учебно-познавательной деятельности / А.П. Тряпицына. – Л. : ЛГУ, 1989.

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

Особенности использования игр на логопедических занятиях в начальной школе

С.В. Дудукало

Чтобы сделать ребёнка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым: пусть он работает, действует, бегают, кричит, пусть он находится в постоянном движении!

Ж.-Ж. Руссо

Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь – являются познавательными процессами и выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, представлять то, что ему нужно сделать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения. Человеческая деятельность невозможна без участия психических процессов, которые выступают как её неотъемлемые внутренние моменты. Ни один из названных психических процессов не протекает как чисто внутренний и обязательно включает какие-либо внешние, обычно двигательные, звенья. Зрительное восприятие, например, неразрывно связано с движениями глаз, осязание – с движениями рук, внимание – с мышечными сокращениями, определяющими его сосредоточенность, переключаемость, рассеянность. При решении задач всегда работает артикуляционный аппарат, речевая деятельность сопровождается движениями гортани и лицевых мышц. Следовательно, всякая деятельность – это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций.

Речь является одной из важнейших функций человека. В процессе речевого развития у него формируются высшие психические формы познавательной деятельности,

способность к понятийному мышлению. Овладение речью способствует осознанию, планированию и регуляции поведения.

В основе вербального общения и развития ребёнка лежит **коммуникативная функция** речи. От своевременного появления этой функции зависит, как скоро ребёнок овладеет высшими уровнями сознания и произвольности поведения. Ещё одна важная функция речи – **служить средством мышления**. Слово как психологическая единица речи служит не только средством общения, но и обобщения. Обобщая предметы, слово является орудием абстракции. Речь выступает и как **средство регуляции** высших психических функций. Так, включаясь в процесс восприятия, она делает его более обобщённым и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала способствует осмысленности запоминания. Формирование регулирующей функции речи приводит к возникновению способности подчинять своё действие речевой инструкции.

Современные психологические исследования показали, что нарушение регулирующей функции речи выступает как общая закономерность аномального развития. При недоразвитии регулирующей функции речи действия ребёнка отличаются импульсивностью, он затрудняется в последовательном выполнении интеллектуальных операций, не замечает своих ошибок, легко отвлекается, инструкции взрослого лишь в малой степени организует деятельность ребёнка.

Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, число детей с отклонениями в развитии велико и неуклонно возрастает. У многих возникает психическая, познавательная депривация, недостаточность удовлетворения сенсорных и эмоциональных контактов и потребностей. Этому есть ряд причин: дестабилизация общества и отдельных семей, отсутствие в ряде случаев нормальных экономических, гигиенических и экологических условий для будущих матерей и детей разных возрастных групп. Эти и другие патологические факторы приводят к различным забо-

леваниям и отклонениям в развитии. Среди разных видов отклонений доминирующим является нарушение речевого общения, когда затрагивается способность к приёму и переработке информации.

Таким образом, состояние речевых функций у детей с нарушениями речи предполагает определённый уровень развития психических, познавательных процессов, обеспечивающих включение ребёнка в систему социальных отношений.

Игра как один из основных видов деятельности детей младшего школьного возраста создаёт наиболее благоприятные предпосылки для формирования разнообразных психических свойств и качества личности. В связи с этим в отечественной психологии и педагогике огромное значение придаётся реализации развивающего характера игры при обучении детей (Л.С. Выготский, Е.А. Аркин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). В логопедии игровая деятельность служит одним из основных коррекционных средств для развития речи детей. Опыт и практика проведения логопедических занятий показывают, что усвоение знаний, умений и навыков происходит более легко и прочно в условиях включения логопедом различных видов игр и игровых ситуаций в процесс обучения.

Особую ценность в логопедической работе, несомненно, имеют **дидактические игры**, что связано прежде всего с тем, что их основная цель – обучающая. В ходе дидактической игры ребёнок должен правильно выполнить предложенное логопедом задание, а игровая ситуация, сказочный персонаж или дидактическая кукла, игрушка помогают ему в этом. Важно, чтобы каждая из игр имела относительно завершённую структуру и включала такие основные структурные элементы, как игровая задача (замысел), содержание, игровые действия, правила, результат (итог) игры. Приведём конкретные примеры.

1. «Волшебный мешочек».

Цель: тренировать детей в различении звуков [с] и [ш] на вербальном уровне.

Оборудование: «волшебный мешочек», игрушки небольшого размера, названия которых включают соответствующие звуки.

Ход игры. Логопед предлагает детям по очереди достать по одной игрушке из «волшебного мешочка», назвать их и определить наличие звуков [с] и [ш] в названии. Победителями являются те дети, которые правильно выполнили задание.

Примечание. Усложнённый вариант игры: дети опознают игрушку посредством осязания, не извлекая её из «волшебного мешочка», затем проверяют себя, достав игрушку и показав её другим детям. Затем продолжают выполнение задания.

2. «Найди ошибку».

Цель: упражнять детей в определении количества слогов в слове.

Оборудование: поезд с тремя вагончиками, на каждом из которых помещена слоговая схема слова (одно-, двух- и трёхсложные слова); предметные картинки.

Ход игры. Логопед знакомит детей с маленьким необычным поездом. У поезда три вагончика с соответствующими эмблемами (слоговыми схемами слов). В каждом из вагончиков «едут» картинки. Однако поезд отправляется до следующей станции только в том случае, если названия картинок соответствуют эмблемам (слоговым схемам). Логопед сообщает, что поезд не едет, значит надо искать ошибки. Дети под руководством логопеда находят ошибки и исправляют их (перемещают картинки).

3. «Кубик».

Цель: упражнять детей в определении количества звуков в слове.

Оборудование: кубик с разным количеством кружков на гранях.

Ход игры. Каждый ребёнок бросает кубик и определяет, сколько кружков выпало на верхней грани. Затем среди картинок на доске он должен выбрать такую, в названии которой столько звуков, сколько кружков было на верхней грани кубика. Выигрывают те дети, которые выполняют задание верно.

Нередко в логопедической работе важно сделать акцент на ходе выполнения задания и получении результата. В таком случае нет необходимости

в использовании всех основных структурных элементов дидактической игры. Можно создать игровую ситуацию посредством введения в контекст задания сказочного героя (Незнайки, Деда Буквоеда и др.) или иного персонажа и связанных с ним нескольких игровых действий.

Обозначенные педагогические приёмы способствуют активизации интереса детей к заданию, усилению мотивации достижения результата, делают ненавязчивым контроль за ходом выполнения задания в игре.

4. «Исправь ошибки Незнайки».

Цель: тренировать детей в правильном употреблении предлогов в предложениях.

Оборудование: перечень предложений (*Цветы стоят на/в вазе; Дети играют над/под деревом* и т.п.).

Ход игры. Логопед предлагает детям оценить предложения, написанные Незнайкой. Дети определяют ошибки Незнайки, заменяют неправильно употреблённый предлог правильным.

5. «Вставь нужную букву».

Цель: тренировать детей в выполнении операций по звукобуквенному анализу слов.

Оборудование: карточки с написанными на них словами, игрушка Дед Буквоед.

Ход игры. Логопед показывает детям карточки с написанными на них словами, в которых пропущены буквы. Он объясняет детям, что некоторые буквы в словах съел Дед Буквоед. Дети отгадывают, какие буквы он съел в каждом из слов.

Особое значение для общего психического развития детей имеет **сюжетно-ролевая игра**. Особенностью её использования в процессе занятий является то, что ход игры более регламентирован, чем в свободной игровой деятельности детей. Чаще всего это связано с реализацией в контексте игры речевых высказываний, которые инициируются логопедом в соответствии с коррекционными целями занятия. К примеру, в игре «**Ателье**» ребёнок, делая заказ «закройщику», сообщает: «Я хочу заказать *платье из шёлка*». Получив «готовое» платье (в карточку или конверт с вырезанным по контуру силуэтом платья «закройщик» вставляет образец

соответствующей ткани), ребёнок говорит: «*У меня шёлковое платье*».

6. «В магазине».

Цель: упражнять детей в выделении и правильном произношении слов с заданным звуком; продолжить работу по развитию диалогической речи.

Оборудование: разнообразные предметы, игрушки («товары»), стол.

Ход игры. Логопед предлагает детям поиграть в магазин. На «прилавке» раскладываются разнообразные предметы. Логопед – продавец. Он объясняет детям, что магазин волшебный. Сегодня в нём продаются только те товары, в названиях которых есть звук [ш]. Дети-покупатели могут по-разному выражать в речи свою просьбу, обращаясь к продавцу. Важно правильно выбрать «товар». Затем логопед может предложить детям по очереди становиться продавцами.

Одним из необходимых элементов логопедического занятия являются **физкультминутки**. Для их проведения или в качестве самостоятельной части занятия можно использовать разнообразные подвижные игры. При этом логопед с учётом состояния детей (прежде всего степени их утомлённости) может включать или не включать в процесс проведения подвижной игры дидактическую задачу. Целесообразно предусмотреть разные варианты организации и проведения физкультминуток в ходе логопедического занятия и оперативно выбрать тот или иной вариант. Опыт показывает, что при закреплении хорошо знакомого речевого материала дети с интересом воспринимают дидактическую задачу в контексте физкультминутки и активно участвуют в соответствующей подвижной игре.

7. «Перебеги дорогу».

Цель: развитие слухового внимания, фонематического восприятия.

Ход игры. Детям предлагается встать в шеренгу. Логопед произносит слова, близкие по звучанию (*лягушка, подушка, кукушка, хлопучка, ватрушка; дочка, точка, чочка, ночка, бочка* и т.п.). При произнесении определённого слова логопедом (например, слова *подушка, точка*) дети должны перебежать «дорогу» (ковёр). Игра повторяется несколько

раз. При этом логопед может использовать разные наборы слов.

8. «Найди свой домик».

Цель: тренировать детей в соотношении первого звука в названии слова с изображением одной из гласных букв (А, О, У); развитие зрительно-моторной координации.

Оборудование: три стула – «домика», на каждом из них прикреплено изображение одной из трёх букв – А, О, У; предметные картинки.

Ход игры. Стулья-«домики» расставлены на некотором расстоянии друг от друга. Логопед раздаёт детям картинки с изображениями предметов, названия которых начинаются со звуков А, О, У. Дети свободно передвигаются по ковру. По сигналу логопеда они должны собраться у своего «домика».

Таким образом, разнообразные виды игр и их фрагменты, отдельные игровые ситуации и действия вызывают огромный интерес у детей, оживление, радость и способствуют оптимизации коррекционного обучения.

Речь – самый простой и самый сложный способ самоутверждения, пользоваться ею – серьёзная наука и немалое искусство. Проблема недоразвития речи современных детей весьма актуальна. Безусловно, не из всякого ребёнка можно вырастить «говоруна», но сформировать способности к точному высказыванию своих

мыслей, полноценному участию в диалогах, описанию предметов и явлений и многому другому можно, если заниматься этим систематически, технологично и главное – не скучно для ребёнка.

Литература

1. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников : учеб. пос. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 1999.
2. Васильева, Н.Н. Развивающие игры для дошкольников : пос. для родителей и педагогов / Н.Н. Васильева, Н.В. Новоторцева. – Ярославль, 1996.
3. Ермолаева, М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М.В. Ермолаева. – М. : Изд-во «Ин-т практич. психологии» ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1998.
4. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. – М., 1985.
5. Логопедия : учеб. пос. / Под ред. Л.С. Волковой. – 3-е изд. – М., 1998.
6. Селивёрстов, В.И. Речевые игры с детьми / В.И. Селивёрстов. – М., 1994.

Светлана Васильевна Дудукало – учитель-логопед, СОШ № 1, с. п. Солнечный, Сургутский р-н, Тюменская обл.

Издательство «Баласс» выпустило

пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте
для дошкольников 5–7 лет

«По дороге к Азбуке» (часть 5)

Авторы А.А. Иванова, Т.Р. Кислова

Пособие предназначено для дошкольной подготовки детей,
посещающих **логопедическую группу** ДОУ

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.

post@balass.su

www.school2100.ru

E-mail: izd@balass.su



Особенности профессиональных затруднений педагогов в процессе подготовки детей к школе

А.А. Майер



Предшкольная подготовка в ситуации стихийных образовательных практик педагогов при всех позитивных и негативных, очевидных и неучтённых факторах осложняется таким малоизученным обстоятельством, как стратегии и технологии управления развитием ребёнка дошкольного возраста в зависимости от субъекта их реализации. Особенности педагогического управления формируются под влиянием доминирующих дидактических воздействий педагогов дошкольного образования и начальной школы в работе с детьми.

Не случайно в литературе активно обсуждаются темы «Кому учить?», «Как учить?», «Где учить?». Ответы на эти вопросы могут быть очень разными в зависимости от того, на какой из двух точек зрения стоит отвечающий – дошкольного или школьного образования (см. табл. 1).

Различия в целях стратегического, тактического и оперативного уровней управления слишком очевидны. Если перспективой работы с детьми в дошкольном образовании, так называемым отсроченным эффектом, является обучение (т.е. готовность к обучению в школе), то перспективой образования в начальной школе является развитие ребёнка младшего школьного возраста, обеспеченное обучением и воспитанием.

Неоднозначность целевых ориентиров предшколы по поводу выравнивания стартовых возможностей детей не понимается и не принимается педагогами дошкольного образования, поскольку невозможно обеспечить сопоставимый уровень развития воспитанников, и понимается и принимается учителями началь-

ной школы, поскольку в учебном аспекте дети могут быть сравнимы.

Мы полагаем, что различия во взглядах на предшколу коренятся в парадигмальных установках дошкольного и начального образования. В этом смысле предшколы может стать своего рода «яблоком раздора», если мы будем выяснять «кто первый» и оспаривать «пальму первенства» между двумя профессиональными сообществами, либо же «лакомой бумагой», которая позволит понять, что все различия позиций или их несоответствия негативным образом отражаются на ребёнке. В большинстве случаев научное сообщество склоняется ко второму варианту развития событий, когда делаются попытки создания концепций непрерывного образования, сглаживающих формальные противоречия и решающих содержательные вопросы преемственного образования и непрерывного развития детей (Н.Ф. Виноградова, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев и др.).

Однако, чтобы увидеть возможные опасности назревающей конфронтации, нужно раскрыть не только внешние, формальные несовпадения позиций, но и внутренние, содержательные, в том числе касающиеся особенностей педагогического корпуса смежных ступеней образования – педагогов дошкольного образования и учителей начальной школы.

Обе социально-профессиональные группы имеют специфические отрицательные черты, которые при определённых условиях и обстоятельствах становятся достоянием педагога, свидетельствуя о его профессионально-личностной деформации. **Профессиональные деформации** в нашем пони-

мании – устойчивые личностные и деятельностные нарушения, приобретённые в ходе профессиональной деятельности и негативным образом влияющие на развитие субъекта труда.

В педагогической профессии происходит трансфер профессиональных деформаций до объекта труда – в данном случае ребёнка.

Большинство исследователей отмечают, что после 3–5 лет работы по специальности (особенно это характерно для профессий в системе «Человек–человек») у субъекта появляются стойкие профессиональные деформации, которые приобретают индивидуальный профиль при сочетании с особенностями личности педагога (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина). Необходимо также отметить, что профессиональная деформация, будучи сугубо личностным приобретением, постепенно становится достоянием тех, с кем педагог взаимодействует (в первую очередь детей), если вовремя не профилактировать, превентировать, диагностировать и корректировать данную ситуацию.

Следует учесть, что большинство деформаций компенсируются или минимизируются, но не исчезают как таковые. Поэтому основная рекомендация по их преодолению – это **профилактика и постоянная рефлексия как мониторинг собственной профессиональной состоятельности и личностной адекватности.**

Педагог дошкольного образования – должностное лицо, чьи функции связаны с вписыванием культуры в картину мира ребёнка дошкольного возраста в организованных формах передачи культуры (образования). Учитель начальной школы – субъект профессиональной деятельности, фа-

силитирующий становление общей культуры ребёнка в процессе педагогического взаимодействия с ним.

Для раскрытия специфики и содержания профессиональных и личностных деформаций педагога дошкольного образования и учителей начальных классов продуктивен сравнительный анализ особенностей взаимодействия воспитателя с детьми, учителя с учениками, который проводится исходя из особенностей базовых показателей развития субъектов образования – детей и взрослых. Для дошкольного и младшего школьного возраста такими показателями являются ведущий вид деятельности, который обуславливает появление базовых возрастных новообразований (деятельностного плана); ведущий вид общения, который обуславливает появление базовых возрастных новообразований (личностного плана); новообразования личностного (стабильного) и критического периодов развития, а также центральная психическая функция.

Таким образом, в раскрытии сущности профессионально-личностных деформаций педагога следует уделить особое внимание игре и учебной деятельности, ситуативному общению (делового и личностного характера) и внеситуативно-деловому общению, воображению и рефлексии, становлению субъекта деятельности к концу дошкольного возраста и субъекта социального действия к концу младшего школьного возраста, а также эмоциям и памяти (табл. 2).

Научный интерес представляет изучение управленческих механизмов перехода ребёнка с одной ступени образования на другую, сопряжения зон актуального и ближайшего развития ребёнка в предшколе (табл. 3).

Последствия деформаций педагога дошкольного образования проявляются в следующих феноменах.

1. Дидактизм – повышенная склонность субъекта к обучению. Выражается в поучениях, нравоучениях, наставлениях, непрошенных объяснениях, рекомендациях. Особенно ярко это проявляется в ситуациях обиходного и повседневного общения, находящегося за рамками профессиональной деятельности педагога, в свобод-

Таблица 1

Ранжирование компонентов целеполагания в дошкольном и начальном образовании

Уровни управления	Цели дошкольного образования	Цели начального образования
Оперативный	Развитие	Обучение
Тактический	Воспитание	Воспитание
Стратегический	Обучение	Развитие

**Показатели развития ребёнка в дошколе в смежных возрастах
(зона актуального и ближайшего развития)**

Возрастные показатели развития	Показатели развития в дошкольном возрасте	Показатели развития в младшем школьном возрасте
Ведущий вид деятельности	Игра	Учебная деятельность
Ведущий вид общения	Ситуативно-личностное общение	Внеситуативно-деловое общение
Психологическое новообразование личностного периода	Воображение	Рефлексия
Центральная психическая функция	Эмоции	Память
Психологическое новообразование критического периода	Субъект деятельности	Субъект социального действия

Таблица 3

Особенности профессиональных деформаций педагога дошкольного образования в контексте педагогического взаимодействия с детьми

Взрослый	Область пересечения	Ребёнок
Отдыхает (от жизни)	Игра	Живёт игрой
Развитая фантазия (компенсация воображения)	Воображение	Развивающееся воображение (на основе примитивной фантазии)
Регулируемые аффекты и скупые эмоции	Эмоции	Нерегулируемые эмоции и богатые аффекты
Внеситуативная общительность (со всеми, обо всём)	Общение	Ситуативная коммуникабельность (с некоторыми, по отдельным поводам)
Реализуемая социальная субъектность и внутренняя цензура на собственную индивидуальность	Субъектность	Становящаяся индивидуальная субъектность (индивидуальность) и внешняя цензура на социальную субъектность

ное время, и чаще всего имеет негативную форму замечаний и выговоров окружающим за какие-то проступки и действия.

2. Педантизм – чрезмерно выраженное стремление к порядку и его организации за пределами компетенции педагога или в свободное от работы время. Данная деформация хорошо заметна на фоне так называемого творческого беспорядка на рабочем месте педагога: ситуация постоянного поиска, в котором он находится, его инициативность и энтузиазм не всегда позволяют ему обеспечивать и поддерживать необходимый порядок дел, что негативно сказывается на общем характере и содержании профессиональной деятельности. Нередко приходится наблюдать такую картину: дети наводят порядок в группе и в то же время на рабо-

чем месте педагога царит полный беспорядок.

3. «Вербализм» – гиперобщительность, далеко выходящая за пределы коммуникабельности. В психологии общения принято различать общительность (как общение со всеми и обо всём) и коммуникабельность (как целевую и управляемую общительность). Поскольку общение является основным средством педагогической деятельности, то оно отражает основные профессиональные деформации и само в свою очередь является каналом их приобретения.

4. Фантазийность. Развитое воображение педагога не всегда согласуется с развивающимся воображением детей. В большинстве случаев этот разрыв компенсируется фантазией, что выражается в таких явлениях, как «сюрпризный момент» и мыс-

ленный «виртуальный» эксперимент.

Наглядный и действенный план воображения детей не может вписать в себя ситуацию, когда воспитатель обращается к детям на прогулке зимой: «Дети, давайте представим, что чувствует сейчас дерево» или «Дети, посмотрите, какое сегодня (особенное) солнце». Отсутствие эмоциональной интриги сводит на нет все попытки выдать воспитателя на детском утреннике за Деда Мороза или объяснить ребёнку то, чего он не видит.

5. Эмоциональное сгорание. Для педагога дошкольного образования данный синдром имеет свою специфику: повышенный эмоциональный фон общения в геометрической прогрессии умножает аффективные реакции детей и уменьшает эмоциональный отклик педагога. Он реже совпадает с детьми по эмоциональному профилю, когда демонстрирует «умные эмоции» (сложные чувства). Возникает некий когнитивный диссонанс, когда педагог говорит: «Как я рад!» – и не сопровождает свою речь соответствующим эмоциональным фоном. Как правило, недостаток позитивных эмоций к концу рабочего дня педагог компенсирует эмоциями негативными. Многим известно, что нужно сделать, придя домой, чтобы обрести эмоциональное равновесие.

Последствия деформаций учителя начальной школы (табл. 4) проявляются в следующих феноменах (Э.Ф. Зе-

ер, Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко, И.В. Холоднова).

Методичность и контролируемость труда, приверженность к алгоритмизированным действиям, доходящим до штампов и клише, приводят к тому, что учитель начальной школы становится сторонником определённой технологии и в дальнейшем – её заложником. Со временем у него может возрастать инновационная апатия и псевдопоисковый характер деятельности, выражающийся в формальных и формализованных результатах труда. Умения ребёнка считать, читать и писать учитель воспринимает не столько как показатель готовности к школе, сколько как общий признак зрелости и успешности.

Авторитарность и доминирование позиции учителя не позволяют ему открыто и непротиворечиво реализовывать собственные намерения. Естественным ограничителем инициатив учителя являются функции, закреплённые в его должностных обязанностях и ограниченном ролевом репертуаре.

Монологизм как следствие низкого уровня рефлексии учителя, что выражается в центрации на себе, своём предмете и недостаточной диалогизации педагогического процесса. Позиция «учитель всегда прав» не предполагает учёта альтернативного мнения ученика.

Избирательная общительность за пределами работы и регулируемое деловое общение в классе являются

Таблица 4

Особенности профессиональных деформаций учителя начальных классов в контексте педагогического взаимодействия с детьми

Взрослый	Область пересечения	Ребёнок
Дидактизм	Учебная деятельность	Познание мира
Рациональность, доминирование, авторитарность	Рефлексия	Становящаяся рефлексия (на основе развитого воображения)
Приверженность алгоритмам, устойчивым схемам поведения	Память	Нерегулируемые эмоции и богатые аффекты
Избирательная общительность за пределами работы и регулируемое деловое общение в классе	Общение	Ситуативная коммуникабельность (с некоторыми, по отдельным поводам)
Реализуемая социальная субъектность и внешняя цензура на собственную индивидуальность	Субъектность	Становящаяся социальная субъектность действия и внешняя цензура на социальную субъектность в деятельности

Технологии преодоления профессиональных деформаций педагога

Технологии	Действия
Мотивационно-стимулирующая	Профилактика, пропедевтика (опережающая коррекция), превенция (предотвращение)
Аналитико-диагностическая	Диагностика
Планово-прогностическая	Прогноз
Организационно-исполнительная	Терапия (непосредственное воздействие на деформацию)
Контрольно-оценочная	Мониторинг, экспертиза
Регулятивно-коррекционная	Коррекция (компенсация), реабилитация (минимизация)

Таблица 6

Образец программы саморазвития педагога

Деформация	Цель	Содержание	Технологии	Критерии результата	Сроки	Коррекция

своеобразным психологическим механизмом защиты от насыщенного взаимодействия с учащимися и способом восстановления душевных сил педагога.

Реализуемая социальная субъектность в педагогической деятельности, связанная с осознанием значимости и ценности своего труда, часто подавляется внешним цензурированием инициативы и поиска учителя, выходящими за рамки должностных обязанностей.

Основные направления по профилактике и преодолению деформаций связаны с отношением педагога к себе, коллегам, детям, их родителям. Следует выработать общее позитивное отношение ко всему происходящему и дифференцированное отношение к отдельным событиям и явлениям.

Рефлексия является единственным инструментом для того, чтобы быть и оставаться адекватным происходящему.

Эмпатия является единственным инструментом для того, чтобы быть привлекательным для других.

Творчество является единственным инструментом для того, чтобы изменяться в контексте происходящего и менять происходящее в контексте своего развития.

Наконец, **диалог с другими** является единственным инструмен-

том для того, чтобы понимать: всё, что происходит благодаря описанным выше механизмам, не деформирует педагога и тех, с кем он взаимодействует.

К плановым мероприятиям по выявлению и преодолению деформаций могут быть отнесены технологии, указанные в табл. 5.

Исходным планом в реализации представленных мероприятий может выступать программа саморазвития по преодолению деформаций (табл. 6).

Представленные мероприятия могут выступать как ориентировочные действия педагога дошкольного образования и учителя начальной школы в процессе выявления и преодоления профессиональных и личностных деформаций. В данном контексте деформацию следует рассматривать как повод её преодолеть, а не как ситуацию, ведущую к определённому «диагнозу».

Литература

1. Гатальская, Г.В. В школу – с радостью : Практическая психология для учителя / Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко. – М., 2000. – 260 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий : учеб. пос. для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Кравцов, Г.Г. Концептуальные основы непрерывного образования / Г.Г. Кравцов // Проблемы преемственности и непрерывности

в образовании и психическом развитии детей. – М. ; Красноярск, 1999. – С. 4–18.

4. *Кравцова, Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 185 с.

5. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Дело, 1996. – 308 с.

6. *Холоднова, И.В.* Организационно-педагогические условия преодоления профессиональных деформаций преподавателей среднего специального учебного заведения : автореф. дисс ... канд. пед. наук / И.В. Холоднова. – Ростов-н/Д., 2007. – 20 с.

Алексей Александрович Майер – доктор пед. наук, профессор кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, Республика Алтай.

Опыт проведения программы профилактики и коррекции психического выгорания у учителей начальных классов

Д.Р. Мерзлякова

Современная система образования диктует новые и более высокие требования к личности педагога, к успешности его профессиональной деятельности, тем самым способствуя возникновению стрессовых ситуаций. Синдром психического выгорания, наряду с другими разновидностями профессионального стресса, вызывает депрессивные состояния, чувство беспомощности и бессмысленности всей деятельности, что приводит к снижению работоспособности специалиста.

Изучением синдрома психического выгорания занимались многие отечественные исследователи (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова,

Н.В. Гришина, А.К. Маркова, В.Е. Орёл, Т.И. Ронгинская, А.А. Руквишников, М.М. Скугаревская, Т.В. Форманюк и др.) и зарубежные учёные (М. Буриш, Г. Фреденбергер, Р. Голембивски, М. Лейтер, Т. Марек, А. Пинес, В. Шауфели и др.). К. Маслак и С.Е. Джексон определяют синдром выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Данный феномен проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие: эмоциональное истощение, деперсонализацию, редукцию профессиональных достижений [10].

В связи с этим мы считаем необходимым провести с учителями начальных классов психологические занятия, способствующие улучшению их эмоционального состояния и повышению удовлетворённости от педагогической деятельности. Психологическое воздействие в данном случае зависит от стадии и выраженности симптомов психического выгорания. В разработанную и предложенную нами программу входят разнообразные методы и техники, влияющие на познавательные, эмоциональные и поведенческие структуры личности. Наряду с индивидуальной применяются различные формы групповой психотерапии.

Рекомендуем следующие методы психокоррекции для каждой стадии психического выгорания учителей в соответствии со стадиями развития у них профессионального стресса.

На первой стадии развития психического выгорания следует обратиться к навыкам профессиональной коммуникации. Для этого используются упражнения таких психологических направлений, как психодрама, гештальт-терапия и транзактный анализ. Метод психодрамы, разработанный Я. Морено как один из методов, ориентированных на переживание, включает в себя фазу разминки, игровую фазу и фазу интеграции. При этом были использованы следующие техники.

Дублирование. Один из членов группы стоит позади протагониста и «вчувствуется» в его действия, тон голоса, жесты, кулаки. В Я-форме он говорит то, что мог бы сказать протагонист.

Зеркало. Член группы – часто по просьбе руководителя – копирует в какой-либо сценке действия и речь протагониста по возможности точно или слегка акцентуированно. В результате протагонист получает знание о себе и его поведение изменяется.

Смена ролей. Протагонист в игровой сценке исполняет роль другого, причём, насколько это возможно, он думает, чувствует и ведёт себя как этот другой.

Кроме того, использовались следующие техники: «речь в сторону», «внутренний монолог», «активная социодрама».

В процессе выполнения упражнений участники группы отработывают эффективные формы коммуникации, проблемные ситуации в общении, учатся опираться на положительное эмоциональное отношение к своей профессиональной деятельности. Педагоги работают и с отрицательными эмоциями (выявляют их причины, вырабатывают навыки изменения отрицательных эмоций и управления ими), и с положительными (выявляют причины и способы достижения положительного эмоционального состояния).

Групповые занятия включают отдельные элементы гештальт-техники и метода транзактного анализа. Педагоги обучаются саморегуляции текущего психического состояния: релаксации, медитации, выполняют дыхательные упражнения. Используются элементы аутотренинга как способ влияния на психическое состояние, мышечное напряжение и нервную систему. Овладение навыками саморегуляции придаёт участникам программы уверенность в своих силах и укрепляет их веру в свои возможности.

На второй стадии развития у учителя синдрома психического выгорания необходимо «связать» в его восприятии прошлое, настоящее и будущее (они существуют как бы отдельно). Для уменьшения депрессивных проявлений нужно отсечь эмоциональные переживания в прошлом, создать ресурсное состояние в настоящем, открыть будущее и сформировать линию (поток) времени, например с помощью метафоры.

Для этого можно использовать методы, основанные на невербальной активности – арт- и музыкотерапию.

Арт-терапия опирается на творческую художественную и пластическую активность для выражения проблем как отдельных участников тренинга, так и группы в целом. Арт-терапия основана на предположении З. Фрейда о том, что внутреннее «Я» может быть выражено в визуальной форме при помощи спонтанного рисования.

Музыкотерапия подразделяется на рецептивную и активную. Механизмы лечебного действия музыкотерапии: катарсис, эмоциональная разрядка, регулирование эмоционального состояния, облегчение осознания собственных переживаний, конфронтация с жизненными проблемами, повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии, облегчение формирования новых отношений и установок, создание ресурсного состояния и объединение всех трёх времён.

Кроме того, возможна **групповая поведенческая терапия**.

Для учителей, достигших **третьей стадии** психического выгорания, рекомендуем психологическую коррекцию с акцентом на развитие профессиональной коммуникабельности. В этой ситуации лучше всего действовать в группе, правильно ориентируя участников во времени, развивая их познавательные потребности, раскрывая внутреннюю силу и формируя умение ею пользоваться, прорабатывая коммуникативные умения с использованием всего эмоционального спектра. Необходимо закрыть для учителя негативный опыт прошлого и создать ресурсное состояние в настоящем, помочь обрести профессиональную уверенность.

Для этого можно использовать **группу встреч**. Эта форма групповой работы широко используется в целях стимулирования процессов личностного роста. Перенос навыков и ценностей внеуровневого общения, полученных в ходе тренинговых занятий, в сферу каждодневной коммуникации представляет собой один из внутренних психологических ресурсов человека, проявление его общей пси-

хологической культуры. Учитель обращается к новым сторонам своей личности, к новым способам и средствам самовыражения и рефлексии. При этом физические взаимодействия и «игры» сочетаются с вербальными упражнениями.

Основоположники данного психологического направления К. Роджерс и У. Шутц предполагали, что качество межличностного общения зависит от внутриличностных отношений. Группа встреч часто используется как средство решения различных коммуникативных проблем, связанных с преодолением конфликтов. Опыт внеролевого общения ведёт к нарушению конвенциональных коммуникативных стереотипов и, следовательно, к более непредвзятому и непосредственному восприятию, более глубокому и неискажённому пониманию членами группы самих себя.

Типичные эффекты групп встреч: расширяется сфера осознания человеком самого себя. Появляется тенденция уделять своим отношениям с другими людьми столько же внимания, сколько и содержанию общения (в том числе делового). Возникает стремление принимать и реализовывать нестандартные, творческие идеи. Более вероятными оказываются конструктивные решения межличностных разногласий и проблем. Повышается самооценка. Усиливаются чувства эмпатии и близости по отношению к другим людям и окружающему миру в целом. Изменения общения наблюдаются как в профессиональной сфере, так и в сфере отношений с близкими людьми [7].

Для коррекции системы отношений в профессиональной деятельности необходимо создание условий карьерного консультирования и профессионального супервизорства учителей, находящихся на третьей стадии синдрома психического выгорания. Супервизорское пространство – это специально организованное место экспериментирования, где специалист может исследовать те процессы, участником которых он является. Супервизия направлена на помощь консультанту в разрешении трудностей, возникающих в работе с

учениками, помогает глубже раскрыть свои сильные стороны. Кроме того, супервизорство – эффективное средство профессиональной психогигиены и психопрофилактики, позволяющее соприкоснуться с личным пространством, вплетённым в ткань профессионального взаимодействия, и обозначить его границы, а также выработать навыки эффективной профессиональной взаимопомощи и обрести большую уверенность в своей профессиональной деятельности.

Отметим, что наряду со специализированными средствами психологического воздействия целесообразно включать в программу тренинга и универсальные упражнения, направленные на саморегуляцию текущего психического состояния учителей начальных классов, достигших различных стадий синдрома психического выгорания. Рекомендуем использовать следующие способы:

1) медитация и визуализация [2, с. 207–214];

2) программа снятия психоэмоционального напряжения [4, с. 160–168];

3) саморегуляция эмоциональных состояний [9, с. 115–145];

4) саморегуляция эмоциональных состояний в деятельности учителя [8, с. 213–225];

5) способы регуляции психофизиологического состояния [5, с. 301–322].

Эксперимент с целью формирования у учителей начальных классов умения противостоять синдрому психического выгорания проводился на базе нескольких образовательных учреждений г. Ижевска и области. В эксперименте участвовало 30 учителей, возраст которых составлял от 26 до 47 лет, а стаж работы насчитывал от 7 до 26 лет.

Исследование было организовано в три этапа.

На первом этапе был определён уровень психического выгорания с помощью методики МВИ, разработанной К. Маслак и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой [3]. Помимо этого был проведён опрос, насколько часто проявляется данный феномен и каковы причины его возникновения. Это позволило, на наш взгляд, более чётко определить осо-

бенности синдрома психического выгорания учителей начальных классов и уточнить направления психологической работы. В результате было выявлено, что

– 59% педагогов испытывают это состояние 1–2 раза в течение учебного года;

– 23% – 3–4 раза в год;

– 18% – более 5 раз.

По длительности протекания состояния психического выгорания большинство педагогов (57%) определяют срок от 2 до 5 и от 5 до 7 дней.

Среди ситуаций в педагогической деятельности, влияющих на возникновение состояний психического выгорания, подавляющее большинство учителей (91%) ставят на первое место начало работы после отпуска, каникул, курсов, т.е. после перерыва в собственно педагогической деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что одна из главных функций состояний эмоционального выгорания – **адаптационная**, помогающая организму приспособиться к стрессогенным для него условиям.

В качестве другой причины названы ситуации эмоционально неадекватного общения с субъектами образовательного процесса, особенно с администрацией и родителями (ситуацию общения с родителями выделяют 21,4% учителей). Причём если в случае неадекватного общения с администрацией состояние психического выгорания возникает сразу, то при проблемах в общении с родителями негативная реакция имеет свойство сначала накапливаться и только потом переходить в состояние выгорания. Это подтверждает наличие ещё одной функции данного состояния – **защитной**, которая оберегает психику учителя от разрушения в связи с высокой эмоциональной напряжённостью.

Небольшой процент педагогов (10,1%) в качестве ситуаций психического выгорания отмечают проведение открытых уроков и мероприятий, на которые затрачивается много сил и энергии, а в результате учитель не получает соответствующего удовлетворения; окончание учебного года.

Что касается причин возникновения состояний психического вы-

горания в педагогической деятельности, то учителя выделяют следующие:

– высокая эмоциональная включённость в деятельность – эмоциональная перегрузка (36%);

– отсутствие чёткой связи между процессом обучения и получаемым результатом, несоответствие результатов затраченным силам (32%);

– жёсткие временные рамки деятельности (урок, четверть, год), ограниченность времени урока для реализации поставленных целей (25%);

– неумение регулировать собственные эмоциональные состояния (23%);

– трудности в общении с учениками (11%);

– организационные моменты педагогической деятельности: нагрузка, расписание, кабинет, моральное и материальное стимулирование (19%);

– ответственность перед администрацией, родителями, обществом в целом за результат своего труда (18%);

– отсутствие навыков коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций общения с детьми, родителями, администрацией (10%).

Таким образом, в педагогической деятельности целесообразно выделить **три основных фактора**, влияющих на возникновение психического выгорания: **личностный, коммуникативный и организационный**, что определяет необходимость работы во всех направлениях.

Рассмотрим результаты проведённого тестирования уровня психического выгорания с помощью методики МВИ (табл. 1).

В данной выборке представлены показатели группы учителей начальных классов низкого, среднего и средневысокого уровней психического выгорания. Программа психологического сопровождения этих педагогов включала в себя различные способы работы. Полученные результаты позволили скорректировать экспериментальную программу: определить особенности синдрома психического выгорания учителей и уточнить направления психологической работы с ними.

Таблица 1

Статистика уровней психического выгорания в группе учителей начальных классов до проведения эксперимента

Статистические показатели	Вся группа	Низкий уровень n = 8	Средний уровень n = 10	Средневысокий уровень n = 12
Среднее	32,9	19,1	27,3	43,7
Стандартное отклонение	11,2	1,4	4,4	6
Ошибка	0,05	0,06	0,05	0,05

На втором этапе исследования проводился формирующий эксперимент. Эта работа была осуществлена в соответствии с уровнем психического выгорания специалистов. Цель данного этапа состояла в формировании у педагогов стратегий противодействия синдрому психического выгорания, которое включало в себя следующие направления.

1. Актуализация личностных ресурсов противодействия психическому выгоранию. Техники саморегуляции личности. Способы регуляции психофизиологического тонуса, направленные на нормализацию функций организма (дыхание и сердечно-сосудистая система). Элементы релаксационных техник. Приёмы и упражнения аутогенной и психомышечной тренировки (по Х. Линдеману, А.В. Алексееву и Л.Д. Гиссену), способствующие уменьшению нервно-психического напряжения, вызванного спецификой профессиональной деятельности.

2. Развитие навыков вербального и невербального общения, которые необходимы для работы педагога, для налаживания благоприятных взаимоотношений с коллегами и руководством. Восстановление и создание соответствующего уровня коммуникаций исходя из предпосылки, что, поскольку одним из проявлений психического выгорания является нарушение коммуникативной составляющей межличностных отношений, восстановление её может привести к уменьшению воздействия синдрома. Проведение групповых тренингов по развитию коммуникативных навыков.

3. Работа по развитию у учителей умений разрешать конфликтные ситуации и находить конструктивные решения. Формирование способностей достигать поставленных целей и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личностному самосовершенствованию, и др.

На третьем этапе вновь было проведено тестирование с помощью методики МВИ. Количественные показатели уровня психического выгорания учителей начальных классов до и после проведения эксперимента были подвергнуты статистической обработке, для чего мы использовали U-критерий Манна Уитни (табл. 2).

На наш взгляд, результаты свидетельствуют об эффективности программы психологического сопровождения учителей со средневысоким уровнем выгорания. Психологическая поддержка учителей с низким и средним уровнями психического выгорания также была эффективна, так как повысила уровень их психологической культуры. 18% педагогов не знали способов саморегуляции своего эмоционального состояния.

Проведение эксперимента позволило сделать следующие **выводы**.

1. Экспериментальная программа способствовала снижению уровня

Таблица 2

Динамика изменений количественных показателей уровня психического выгорания учителей начальных классов

Учителя	Показатели уровня психического выгорания	
	до эксперимента	после эксперимента
С низким уровнем психического выгорания n = 8	19,1	21,84
Со средним уровнем психического выгорания n = 10	27,3	27,95
Со средневысоким уровнем психического выгорания n = 12	43,7	27,45*

Примечание: * – статистически достоверные сдвиги при $p < 0,05$.

психического выгорания у педагогов.

2. На итоговом этапе была выявлена высокая статистически достоверная разница по показателям у педагогов средневысокого уровня выгорания до и после проведения эксперимента.

3. В процессе проведения эксперимента выработалась активная жизненная позиция учителей начальных классов, направленная на разрешение встречающихся трудностей посредством поиска конструктивных путей выхода из создавшейся ситуации, снизился уровень неэффективных способов решения проблемных ситуаций.

4. Реализация программы обеспечила повышение психологической культуры учителей начальных классов. Обучение педагогов способам профилактики синдрома психического выгорания, по нашему мнению, необходимо для выработки у них способности противодействовать стресс-факторам, провоцирующим данный феномен.

Литература

1. Баранов, А.А. Стресс-толерантность педагога : теория и практика / А.А. Баранов. – М. : АСТ ; Ижевск : Изд-во УдГУ, 2002. – 422 с.

2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга : Психотехники : учеб. пос. / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000. – 256 с.

3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Н.Е. Водопья-

нова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.

4. Ключева, Н.В. Технология работы психолога с учителем / Н.В. Ключева. – М. : Сфера, 2000. – 192 с.

5. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : Мединская пресса, 2002. – 352 с.

6. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию : Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.

7. Рудестам, К.Э. Групповая психотерапия / К.Э. Рудестам. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.

8. Савостьянов, А.С. Саморегуляция эмоциональных состояний в деятельности учителя / А.С. Савостьянов // Народное образование. – 2001. – № 7. – С. 213–224.

9. Семёнова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пос. / Е.М. Семёнова. – М. : Ин-т психотерапии, 2002. – 250 с.

10. Maslach, C. The truth about burnout : How organization cause personal stress and what to do about in / С. Maslach, M.P. Leiter. – San Francisco : Jossey-Bass, 1997.

Дина Рафаиловна Мерзлякова – канд. психол. наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Института гражданской защиты Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, Удмуртская Республика.



Издательство «Баласс» выпустило

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

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

1, 2, 3–4-й классы

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

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

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

post@balass.su

<http://www.school2100.ru>

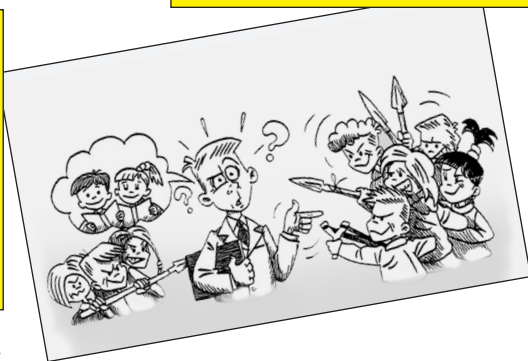
E-mail: izd@balass.su

**плюс ДО
и ПОСЛЕ**

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Педагогические условия формирования информационной компетентности младших школьников*

Т.П. Хиленко



В статье рассматривается процесс эффективного формирования информационной компетентности младших школьников, который обеспечивается следующим комплексом педагогических условий: информатизацией учебного процесса, установлением гуманных отношений между участниками образовательного процесса, учётом индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности, обеспечением субъект-субъектного взаимодействия, дифференцированным подходом в обучении.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, компетентностный подход, компетентность, компоненты и критерии информационной компетентности, педагогические условия формирования информационной компетентности.

Наблюдаемый в настоящее время лавинообразный рост информации требует от человека соответствующих умений и навыков. Не случайно одной из самых актуальных проблем в образовании стала проблема повышения информационной грамотности учащихся как основы самостоятельной учебной деятельности. **Информационная грамотность** является начальным уровнем формирования информационной компетентности. Она включает совокупность теоретических знаний, а также навыков практического применения, позволяющих эффективно находить, оценивать, использовать информацию для её успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений. Поэтому в современной российской системе образования происходят изменения, связанные с переходом к новой образовательной парадигме, фундаментом которой служит компетентностный подход.

Данный подход положен в основу Федерального государственного об-

разовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), отражает социальный заказ и представляет собой общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьёй, обществом и государством. Главная задача школы в связи с этим – выстроить стратегию «образования для будущего». Суть новой стратегии – перенести акцент с усвоения значительных объёмов информации, накопленной впрок, на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и способности учиться самостоятельно. Таким образом, образование должно готовить человека к жизни и деятельности в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, где ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, непрерывном повышении квалификации. Для того чтобы быть успешным, человек должен обладать высоким уровнем информационной компетентности.

Под **информационной компетентностью учащихся младших классов** мы понимаем способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий. Другими словами, информационная компетентность – это свойство личности, проявляющееся в способности находить, хранить и применять информацию в различных её видах.

Важно подчеркнуть, что информационная компетентность не ограни-

* Тема диссертации «Формирование основ информационной компетентности младших школьников». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор Р.Ш. Мошина.

чивается только умением работать с компьютером. Так, например, в разделе «Чтение. Работа с текстом (метапредметные результаты)» Примерной общеобразовательной программы (ООП) НОО зафиксировано, что «в результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования выпускники приобретут первичные навыки работы с содержащейся в текстах информацией в процессе чтения соответствующих возрасту литературных, учебных, научно-познавательных текстов, инструкций. Выпускники научатся осознанно читать тексты с целью... освоения и использования информации. Выпускники овладеют элементарными навыками чтения информации, представленной в наглядно-символической форме, приобретут опыт работы с текстами, содержащими рисунки, таблицы, диаграммы, схемы.

У выпускников будут развиты такие читательские действия, как поиск информации, выделение нужной для решения практической или учебной задачи информации, систематизация, сопоставление, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей и информации, интерпретация и преобразование этих идей и информации. Учащиеся смогут использовать полученную из разного вида текстов информацию для установления несложных причинно-следственных связей и зависимостей, объяснения, обоснования утверждений, а также принятия решений в простых учебных и практических ситуациях.

Выпускники получат возможность научиться самостоятельно организовывать поиск информации. Они приобретут первичный опыт критического отношения к получаемой информации, сопоставления её с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом» [4].

Формирование основ информационной компетентности происходит на всех предметах образовательного цикла. Например, **на уроках русского языка** формируются различные способы передачи информации (буквенный, пиктографический, иероглифический, рисуночный); дети знакомятся с возможными источниками информации и способами её

поиска: словарями, энциклопедиями, в том числе компьютерными; расширяют свои знания, повышают уровень языковой компетентности с помощью дополнительных источников информации.

На уроках литературного чтения идёт работа с мультимедиа-сообщениями (включающими текст, иллюстрации, аудио- и видеотреклеты, ссылки), анализируются содержание, языковые особенности и структура мультимедиа-сообщений, определяется роль и место иллюстративного ряда в тексте. Дети конструируют небольшие сообщения – тексты (рассказ, отзыв, аннотация), добавляют к ним иллюстрации, видео- и аудиотреклеты; оценивают собственные сообщения с точки зрения достоверности информации; овладевают навыками ведения диалога в различных учебных и бытовых ситуациях общения, включая компьютерные способы коммуникации, учатся соблюдать правила речевого этикета; создают информационные объекты как иллюстрации к прочитанным художественным текстам (это могут быть рисунки, фотографии, видеосюжеты, мультипликация, компьютерная анимация с собственным озвучиванием); с помощью взрослых готовят презентации (письменные и устные) с опорой на тезисы и иллюстративный ряд на компьютере; подбирают информацию для проектной деятельности на материале художественной литературы, в том числе в контролируемом Интернете.

На уроках иностранного языка младшие школьники готовят планы и тезисы сообщений, создают небольшие тексты (устные или письменные), записанные от руки или набранные на компьютере. Собственная устная речь учащихся на иностранном языке фиксируется в цифровой форме для самокорректировки, а устное выступление проходит при поддержке аудио и видео. Дети приучаются использовать компьютерный словарь, экранный перевод отдельных слов.

На уроках математики и информатики соответствующие знания, представления и методы применяются для решения учебных задач, организации начального опыта использо-

вания этих знаний в повседневных ситуациях. Учащиеся представляют, анализируют и интерпретируют данные в ходе работы с текстами, таблицами, диаграммами, несложными графами, извлекают необходимые данные, заполняют готовые формы (на бумаге и на компьютере), объясняют, сравнивают и обобщают полученную информацию; выбирают основания для образования и выделения совокупностей; представляют причинно-следственные и временные связи; анализируют истинность утверждений, выстраивают цепочки рассуждений; работают с простыми геометрическими объектами в интерактивной среде компьютера: строят их, изменяют, измеряют, сравнивают.

На уроках окружающего мира дети фиксируют информацию о внешнем мире и о самих себе с использованием инструментов информационно-коммуникативных технологий (ИКТ): это фото- и видеокamеры, микрофон, цифровые датчики, цифровой микроскоп, графический планшет и пр.; планируют и осуществляют несложные наблюдения, собирают числовые данные, проводят опыты с помощью инструментов ИКТ; занимаются поиском дополнительной информации для решения учебных и самостоятельных познавательных задач, в том числе в контролируемом Интернете; создают информационные объекты: модели, макеты, сообщения, графические работы в качестве отчёта о проведённых исследованиях.

Сформировать информационную компетентность позволяют также различные типы уроков (урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-презентация), внеурочная деятельность (деловая игра, творческая мастерская). Организация кружков, курсов или студий, таких как «Основы формирования информационной культуры», «Основы компьютерной грамотности», «Проектная деятельность», создаёт дополнительные условия для самопознания, самореализации, самовыражения в творчестве через проектную деятельность, участие в конкурсах, олимпиадах, что свидетельствует о высо-

ком уровне информационной компетентности учащихся.

Одна из главных задач современной системы российского образования – создание педагогических условий для качественного обучения. Педагогические условия мы понимаем как «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и приёмов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и материально-пространственной среды, обеспечивающих успешное решение... проектируемых задач» [3].

Процесс эффективного формирования информационной компетентности учащихся младших классов обеспечивается следующим **комплексом педагогических условий**: информатизация учебного процесса, установление гуманных отношений между его участниками, учёт индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности, обеспечение субъект-субъектного взаимодействия, дифференцированный подход.

Реализация процесса формирования информационной компетентности осуществляется на принципах системности, целостности, доступности, открытости, наглядности, самодетальности, личностного целеполагания, проблемности, метапредметности. Она отражает **функции информационной компетентности**:

- познавательную, которая направлена на систематизацию знаний, на познание и самопознание;
- коммуникативную, которая раскрывается в процессах передачи и приёма информации партнёрами по общению;
- адаптивную, которая позволяет ребёнку адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе;
- нормативную, которая проявляется прежде всего как система моральных норм и требований в информационном обществе;
- и, наконец, оценочную, которая призвана активизировать способность ориентироваться в потоках разнообразной информации, оценивать её значимые и второстепенные виды, достаточность и достоверность источников информации для решения практических задач.

Процесс формирования информационной компетентности как составляющей информационной культуры содержит совокупность взаимосвязанных **компонентов**:

- мотивационный компонент ориентирован на наличие мотивационных побуждений личности к деятельности с информацией;

- когнитивный компонент представлен системой знаний об информации, информационной деятельности и источниках информации;

- ценностный компонент подразумевает наличие ценностных ориентаций личности на информационную деятельность;

- деятельностный компонент подразумевает опыт применения знаний как системы общих информационных умений и навыков при использовании информационных технологий, а также понимание сущности техно-

логического подхода к реализации деятельности; знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации; технологические навыки работы с информацией;

- рефлексивно-оценочный компонент включает в себя умение проводить самоконтроль удовлетворённости информационной деятельностью, рефлексию результатов работы с информацией, взаимодействия при передаче информации, способности к организации, коррекцию полученной информации, осознание и критический анализ информационной деятельности, состоит из умения оценивать результаты информационной деятельности, рефлексировать собственные учебные действия, выбирать альтернативные способы решения учебных задач по нахождению, использованию и оцениванию информации.

Показатели и уровни сформированности информационной компетентности младших школьников

Уровень	Мотивационный компонент	Познавательный компонент	Ценностный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
Низкий	Эгоистический: личный интерес к информации	Фактологический: знания - копии (узнавание, называние, воспроизведение)	Прагматическое отношение к информации: для себя	Информационные действия в учебной деятельности (перенос): УУД, не переносит полученную информацию на другие сферы деятельности	Действиями контроля, коррекции, оценивания, рефлексии информации не владеет или владеет под руководством учителя
Средний	Социальный: информация как средство самореализации в обществе	Описательный: знания-описания (анализ, сравнение, аналогии, ассоциации, интерпретация)	Прагматическое отношение к информации: для своего утверждения в обществе	Информационные действия в исследовательской деятельности (квазиисследования): для решения новых учебных задач переносит ситуативно (иногда)	Действиями контроля, коррекции, оценивания, рефлексии информации владеет с помощью алгоритма
Высокий	Альтруистический: информация для пользы обществу	Доказательный и творческий: знания-убеждения (выделение существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственных связей, прогнозирование, доказательство, аргументация своих выводов), творчество – освобождение от рамок «правильности»	Непрагматическое отношение к информации: для пользы других	Информационные действия в проектной деятельности: для решения новых учебных задач переносит систематически (постоянно)	Действиями контроля, коррекции, оценивания, рефлексии информации владеет самостоятельно

Критерии сформированности информационно-коммуникационной компетентности выпускников начального общего образования определяются в соответствии с компонентами её формирования. Это

– мотивационный критерий: готовность к работе с ИКТ, интерес к работе с информацией и осмысление надобности этой работы, понимание сущности информационных процессов;

– когнитивный критерий: наличие базовых знаний в области ИКТ и способность применять их в организационной деятельности; умение и знание методов работы с информацией; владение способами информационного познания: поиска, отбора, структурирования, системного анализа и хранения информации; нахождение нужной информации в различных источниках;

– ценностный критерий: осознание ценности работы с информацией, сформированность субъектной позиции, направленность на усвоение знаний и самосовершенствование; включает в себя ценности и отношения, связанные с информационной деятельностью;

– деятельностный критерий: использование в самостоятельной и исследовательской деятельности универсальных технологий поиска, обработки, представления, управления и хранения информации; демонстрация эффективности и продуктивности информационной деятельности; обработка числовой информации средствами электронных таблиц, построение графиков и диаграмм;

– рефлексивно-оценочный критерий: осознание уровня саморегуляции личности, а также расширение самосознания, самореализации; рефлексия и саморефлексия выполнения работ на всех этапах; осуществление текущего контроля и самоконтроля знаний, организация контрольно-творческой работы.

С целью определения уровней (высокий, средний, низкий) и показателей сформированности информационной компетентности учащихся младших классов нами разработана система диагностического обеспечения по каждому критерию (см. таблицу на с. 90).

Литература

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной

школе : от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2011.

2. Булин-Соколова, Е.И. Формирование ИКТ-компетентности младших школьников : пос. для учителей общеобразоват. учреждений / Е.И. Булин-Соколова [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – (Серия «Работаем по новым стандартам»).

3. Найн, А.Я. Новации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО администрации Челябинск. обл. ; Челябинск. Филиал ИПО МОРФ, 1995.

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа. – М. : Просвещение, 2011. – (Серия «Стандарты второго поколения»).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011.

6. Семенов, А.Л. ИКТ-компетентности учащихся : ИКТ как инструментальный универсальных учебных действий : подпрограмма формирования [Электронный ресурс]. / А.Л. Семенов – <http://ito.edu.ru/sp/publi/publi-0-Semenov.html>

Татьяна Петровна Хиленко – ст. преподаватель кафедры начального образования Академии социального управления Московской области, г. Королёв, Московская обл.

Понимание произведений детского фольклора младшими школьниками с задержкой психического развития

Е.Г. Азина

В статье рассматриваются уровни понимания и употребления детского фольклора младшими школьниками общеобразовательных школ. Представлен сравнительный анализ особенностей понимания произведений устного народного творчества учащимися 1–2-го классов с задержанным и нормативным психическим развитием.

Ключевые слова: интеграция и инклюзия лиц с особыми образовательными потребностями, задержка психического развития, детский фольклор.

Тенденция современной системы специального образования к интеграции и инклюзии лиц с особыми образовательными потребностями, к которым относятся дети с задержкой психического развития (ЗПР), в среду нормально развивающихся сверстников предполагает обеспечение специального коррекционно-педагогического сопровождения таких детей в условиях массовой школы.

Поиск **новых форм коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками с ЗПР** привёл нас к пониманию необходимости использования детского фольклора в педагогическом процессе. Устное народное творчество является одним из направлений народной педагогики, без усвоения которого невозможно гармоничное развитие ребёнка, формирование его высших психических функций и процессов, являющихся базовыми для успешного обучения в школе. Детская фольклорная культура, интегрируя в себе художественно-творческие, коммуникативные, познавательные-логические операции, способствует развитию памяти, образного мышления, развивает быстроту умственных реакций, наблюдательность, формирует способности к синтезу, анализу, сравнению, сопоставлению, построению высказываний, учит рассуждать, доказывать, строить умозаключения.

Экспериментальная работа проводилась в общеобразовательных школах г. Набережные Челны и Центра диагностики и консультирования г. Нижнекамска с учащимися 1–2-го классов: у 75 человек отмечалась ЗПР различных форм, а у 72 – нормальный интеллект, без речевой патологии. Слух и зрение у всех детей были в норме.

Методика исследования содержала диагностические пробы, направленные на изучение восприятия, понимания и употребления произведений детского фольклора и на выявление представлений младших школьников о детском фольклоре. В соответствии с этим большая часть заданий строилась на материале потешек, скороговорок, пословиц, поговорок, загадок и сказок. С помощью фольклорного материала изучались уровень

понимания и оперирования переносным смыслом отдельных слов, фраз, выражений, текста; степень обобщённости понятий, дифференцированность и целенаправленность суждений; уровень развития речевых процессов; способности к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению. Задания на различение жанров детского фольклора показали уровень знаний младших школьников об устном народном творчестве, полученных ещё в детском саду и на уроках литературного чтения.

Количественный и качественный анализ результатов эксперимента позволил выделить **три уровня понимания и употребления произведений детского фольклора младшими школьниками** [5].

I уровень – высокие показатели (от 2,4 до 3 баллов).

Ребёнок проявляет устойчивый интерес к произведениям детского фольклора; определяет их художественное своеобразие, ритмические, интонационные, фонетические и смысловые характеристики; на основе анализа и сопоставления способен различать, определять и называть такие жанры детского фольклора, как потешки, колыбельные, загадки, скороговорки, считалки, пословицы, небылицы, заклички, сказки; понимает и использует слова и выражения с переносным значением, употребляемые в пословицах; приводит примеры из жизни, описывает ситуации, подходящие по смыслу к пословицам, предложенным учителем-логопедом; понимает скрытый смысл загадок и хорошо их отгадывает; самостоятельно использует логические механизмы загадок: описание, отрицательное сравнение, метафору, и на их основе способен составить собственные загадки. Его высказывания отличаются последовательностью, связностью, правильным лексико-грамматическим оформлением. Он приводит убедительные аргументы, использует обобщения, суждения и доказательную речь.

II уровень – средние показатели (от 1,7 до 2,3 балла).

На основе ритмических, интонационных, фонетических и смысловых характеристик текстов детского

фольклора ребёнок может их различать и объяснять, когда применяются фольклорные произведения, даёт названия 1–2 жанрам. Он правильно называет сказку и рассказ, но не может объяснить, чем они различаются; может воспроизвести пословицу по её началу, но для того, чтобы отойти от конкретного факта и дать обобщённое понимание смысла пословицы, ему требуется помощь учителя-логопеда; верно отгадывает загадки, но не может привести какие-либо аргументы доказательства; затрудняется самостоятельно придумать загадку, но может вспомнить две загадки, построенные на перечислении признаков предметов.

III уровень – низкие показатели (от 1 до 1,6 балла).

Младший школьник не проявляет интереса к произведениям детского фольклора; затрудняется в выделении их ритмических, интонационных, фонетических и смысловых характеристик; даже с помощью учителя-логопеда не может различить фольклорные жанры и объяснить, когда и для чего они используются; не понимает переносного значения отдельных слов и фраз пословиц, скрытого смысла загадок. Трудности установления причинно-следственных связей вызывают ошибки анализа, сравнения и обобщения признаков, указанных в загадке, что приводит к невозможности отгадки. Низкий уровень сформированности лексико-грамматических категорий и связной речи не позволяет сформулировать правильный ответ в виде обобщённого суждения или доказательства.

Прежде чем распределить детей по уровням понимания и употребления произведений детского фольклора, рассмотрим результаты выполнения проб младшими школьниками с ЗПР и учащимися с нормальным интеллектом последовательно по каждой серии заданий.

Восприятие и различение жанров детского фольклора.

Дети с ЗПР. Средний балл выполнения всех заданий составляет 1,3. Особенно низкие показатели выявлены при восприятии и различении небылицы и заклички (1,2 бал-

ла). Можно сделать вывод, что дети не знакомы с данными жанрами фольклора. Только один ребёнок смог вспомнить название «небылица»; двое – объяснить (без определения названия жанра), для чего нужны заклички («Чтобы дождик шёл»); 83% обследуемых не смогли осознать несоответствие событий, описанных в небылице («Ехала деревня мимо мужика...»), реальности («Так бывает»). Лучше всего учащиеся справились с заданием на восприятие и различение потешки и колыбельной (1,8 балла): 35% обследуемых смогли объяснить, для чего нужны потешки («Чтобы умыться», «Чтобы грязным не быть»); 68,5% объяснили значение колыбельных («Чтобы спать», «Чтобы дети заснули»), а 28% смогли не только объяснить значение колыбельной, но и вспомнить название данного жанра. Часто дети в повседневной жизни встречаются со считалкой: 60% объяснили, для чего она нужна, 25% вспомнили название этого жанра. Учащиеся хорошо знакомы со сказками – 50,5% знали название этого жанра, 60% пытались выяснить различие сказки и рассказа, но все их предположения были неправильными («Сказка долгая, а рассказ нет», «В рассказе надо рассказывать, а сказку – читать», «В сказке есть смешное»).

Нормативно развивающиеся сверстники. Средний балл выполнения – 2,2. Меньше всего младшие школьники, как и дети с ЗПР, знакомы с небылицами и закличками (1,8 балла), но у 71% обследуемых несоответствие небылицы реальности вызвало улыбку и протест («Так не бывает»). Чаще всего дети встречались в своей жизни с загадками и скороговорками (2,3 балла), с пословицами и считалками (2,2 балла): 94% понимают назначение скороговорки («Чтобы правильно произносить слова», «Чтобы развивать речь»), 73% знают название этого жанра; 68% знают название «загадка», 84% понимают значимость этого жанра («Чтобы играть и отгадывать», «Чтобы развивался ум», «Чтобы дети думали и разгадывали и память тренировали»); 80,5% используют в игре считалки, причём 54,5% хорошо знакомы с названием

жанра и смогли объяснить его назначение («Это в игре используют, чтобы узнать, кто будет водить»). Почти все (94%) объяснили, для чего нужны колыбельные («Чтобы уложить детей спать»), а 44% знают название жанра. Большой популярностью пользуются сказки – 94% знают название жанра (дети с ЗПР – 46%); 49,5% учащихся смогли правильно объяснить, чем различаются сказка и рассказ («В сказке всё придумано», «Началом отличается, в рассказе нет "жили-были"», «В сказке всегда добрый побеждает»).

Понимание и употребление пословиц.

Дети с ЗПР. Средний балл выполнения всех заданий составляет 1,1. Всего 21% опрошенных попытался дать объяснение пословицам, представленным в задании («Сам погибай, а товарища выручай» – «Это спасатель», «Он всех спасает... брата своего»; «У короткого ума длинный язык» – «У слона длинный язык»). Пословицы «На безрыбье и рак рыба», «Паршивая овца всё стадо портит» вызвал отказ от выполнения задания (дети не поняли, о чём говорится в этих пословицах). Дети в

основном не знают пословиц: из всех предложенных они смогли продолжить и объяснить только две пословицы (23% учащихся) – «Поспешишь – людей насмешишь» и «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» («Если ты не трудишься, ничего на зиму не возьмёшь», «Если будешь торопиться, то упадёшь, и все будут смеяться», «Много бегают, люди смеются»).

Нормативно развивающиеся сверстники. Средний балл выполнения – 1,2. Половина учащихся понимает переносное значение и общий смысл пословиц «Сам погибай, а товарища выручай» («Добрый человек всех спасает», «Если друг в беде, нужно его спасти, а то будешь одиноком», «Один друг урок не сделал, а другой ему помогает»), «Маленькое дело лучше большого безделья» («Лежать на диване плохо, лучше помогать», «Нельзя валяться без дела», «Бездельничать – плохо», «За безделье могут поругать, а сделал маленькое хорошее дело – будут уважать», «Сделал дело – гуляй смело»), «У короткого ума длинный язык» («Длинный язык – кто много болтает», «Если человек много болтает, он плохо сообра-

Понимание и употребление произведений детского фольклора учащимися 1–2-го классов

Задания	Учащиеся с ЗПР	Учащиеся с нормативным развитием
1. Восприятие и различение жанров фольклора		
1.1. Потешка и колыбельная	1,77	2,05
1.2. Загадка и скороговорка	1,47	2,25
1.3. Считалка и пословица	1,5	2,19
1.4. Небылица и закличка	1,2	2,81
1.5. Сказка и рассказ	1,4	2,19
Средний балл	1,47	2,1
2. Понимание и употребление пословиц		
2.1. Понимание пословиц	1,06	1,91
2.2. Продолжи пословицу	1,08	2,06
Средний балл	1,07	1,99
3. Понимание и употребление загадок		
3.1. Понимание и отгадывание загадки	1,43	2,48
3.2. Придумывание загадки	1,39	2,64
Средний балл	1,41	2,56
Итого	1,32	2,22

жает», «Ума нет, а много говорит»). Объяснение пословиц «На безрыбье и рак рыба», «Паршивая овца всё стадо портит» вызвало затруднения, но с помощью логопеда дети смогли дать обобщённые суждения («Если будет всем мешать, бегать, то и другие будут баловаться», «Если рыбы нет, то рак тоже пойдёт»). 45% учащихся справились с заданиями «Продолжи пословицу». Особенно хорошо дети знают пословицы «Поспешишь – людей насмешишь», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда»: они легко проговаривают их окончание и правильно объясняют смысл. Затруднения вызвала только одна пословица – «Яблоко от яблони недалеко падает»: дети буквально понимают её общий смысл («Яблоко на дереве висит и недалеко может укатиться», «Ребёнок от мамы недалеко убежит»).

Понимание и употребление загадок.

Дети с ЗПР. Средний балл выполнения всех заданий этой серии составляет 1,4. В среднем только 20% учащихся смогли отгадать предложенные загадки, причём большие затруднения возникли при объяснении правильности отгадки. Половина учащихся с ЗПР не смогли выполнить задание на «придумывание» загадок; 35% постарались вспомнить загадки, услышанные ранее, но эти загадки были однотипные («Висит груша, нельзя скушать», «Зимой и летом одним цветом»); только 15% постарались придумать свои загадки.

Нормативно развивающиеся сверстники. Средний балл выполнения – 2,6. 75% учащихся отгадали загадку, построенную на отрицательном сравнении; 62% – загадку, в основе которой лежит описание; сложнее оказались загадки, построенные на метафоре, – лишь 53% смогли отгадать их. Все дети выполнили задание на загадывание загадок, причём 64,5% придумали свои загадки («Гуляет без хозяина и ходит со всеми, кто с пакетами» – собака, «Белое яичко, а внутри жёлтенькая грудка» – цыплёнок, «С неба падает серебряный, хрустальный» – снег).

Результаты исследования особенностей понимания и употребления произведений детского

фольклора у учащихся с ЗПР показали, что средний балл у этих учащихся 1,3 (см. таблицу на с. 94). Эти данные соответствуют **III уровню** (средний балл менее 1,6).

Средний балл выполнения проб у нормально развивающихся детей 2,2 балла. Эти данные соответствуют **II уровню**.

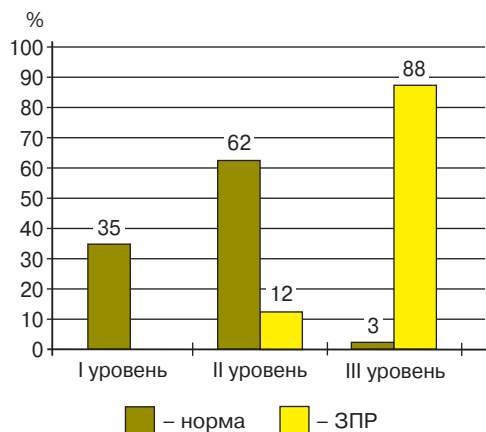
По уровню понимания и употребления произведений детского фольклора младшие школьники распределились следующим образом (см. диаграмму):

– 88% учащихся с ЗПР находятся на **III (низком)**; 12% достигли **II уровня**; высоких результатов не показал ни один учащийся с ЗПР;

– 35% нормативно развивающихся детей достигли **I уровня** (высокие показатели); 62% соответствуют **II уровню**; 3% – **III уровню**.

Таким образом, было выявлено качественное и количественное своеобразие особенностей понимания и употребления произведений детского фольклора младшими школьниками с ЗПР и нормальным интеллектом. Разница в показателях составляет в среднем 0,9 балла. Данное исследование подтвердило необходимость проведения специальной коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками с ЗПР, направленной на развитие процессов понимания и употребления фольклора у этой категории учащихся.

Распределение учащихся по уровню понимания и употребления произведений детского фольклора (среднее значение в % по классам)



Литература

1. Жемчужины народной мудрости : пословицы, загадки, поговорки, скороговорки, дразнилки, колыбельки, потешки, считалки / Сост. Г.Н. Тубельская, Е.Н. Новикова, А.Э. Лебедева. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2000. – 560 с.

2. Зуева, Т.В. Русский фольклор : учеб. для высш. учеб. заведений / Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 400 с.

3. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю.Г. Илларионова. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Куприянова, Л.Л. Русский фольклор в общеобразовательной школе / Л.Л. Куприянова // Русский фольклор в современных образова-

тельных структурах : сб. ст. и метод. мат. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 1996. – С. 40–46.

5. Пескишева, Т.А. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4–7 лет с ОНР : дисс. ... канд. пед. наук / Т.А. Пескишева. – М., 2008. – 179 с.

Елена Геннадиевна Азина – учитель-логопед МБОУ «СОШ № 46», г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

Summary

Civil-patriotic values as a basis of pupils' communicative competence development

The author justifies necessity of civilization and patriotism values development among future teachers. Preparation of students towards developing communicative competence with the use of local history material among primary school pupils' during Russian language lessons is being described.

Keywords: civil-patriotic values, communicative competence, upbringing, Russian language, future teachers.

Makarova Elena Aleksandrovna – post-graduate at Bryansk State University, Bryansk.

Role of independent work exercise book on the subject of "Case of a noun" in development of reflection ability

Correlation between reflection and learning of language material is being considered in the article; conditions which favor deliberate and effective education material comprehension are being presented; structure and features of working with independent work exercise book on the subject of "Case of a noun" are being described, as well as the role of this exercise book in reflection ability development.

Keywords: reflection, reflective technologies application, independent work exercise book, case of a noun.

Zherebtsova Galina Aleksandrovna – assistant at Theory and Methods of Primary School Education Department of Bryansk State University, Bryansk.

Pedagogical means of primary school pupils' information competence development

Process of effective primary school pupils' informative competence development, which is being supported by the following set of pedagogical skills: informatization of educational process, establishment of humanistic relationship between educational process participants, consideration of individual features during educational-research activity, ensurance of subject-objective interaction, differentiated approach towards education, is being considered in the article.

Keywords: Federal State Educational Standard of Primary Basic Education, competitional approach, competence, components and criteria of informational competence, pedagogical conditions of informational competence development.

Hilenko Tatiana Petrovna – senior tutor at Primary School Education Department of Moscow Regional Academy of Social Management, Korolev, Moscow region.

Comprehension of children folklore by primary school pupils with impaired mental function

Levels of comprehension and employment of children folklore by general education school primary pupils are being considered in the article. Comparative analysis of folklore comprehension features by 1–2 forms pupils with impaired and normal mental function is being offered.

Keywords: integration and exclusion of people with special educational demands, impaired mental function, children folklore.

Azina Elena Gennadijevna – teacher-logopedist at school № 46, Naberezhniye Chelny, Tatarstan Republic.