

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>О.В. Соболева</i> Беседы о чтении (К проблеме понимания текста) . . . . .	3
<i>Т.В. Турчанинова</i> Работа над пониманием текста в начальной школе . . . . .	10

### НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>Л.Г. Борисова</i> Обучение школьников культуре чтения . . . . .	13
<i>Н.П. Волченкова</i> Лингвосмысловой анализ русской народной сказки (На основе теории поэтапного формирования умственных действий) . . . . .	16
<i>Г.П. Стуколкина</i> Особенности анализа художественного текста в режиме развивающего обучения . . . . .	22
<i>О.И. Смирнова</i> Роль антиципации в процессе выполнения текстовых упражнений на уроках русского языка . . . . .	25

### УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>Л.А. Соколова</i> О некоторых приемах обучения навыкам чтения . . . . .	29
<i>Т.Л. Липатникова</i> Обучение прогнозированию на уроке внеклассного чтения . . . . .	34
<i>М.А. Зобнина</i> Как пробудить у младшего школьника интерес к чтению? . . . . .	35
<i>Г.Р. Мацько</i> Литературный марафон в начальных классах . . . . .	44
<i>В.Н. Петухова</i> Творчество моих учеников . . . . .	47
<i>С.Ф. Цымлякова</i> Оригами на уроках труда . . . . .	48

### УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

<i>Н.М. Степанов</i> «Чтение с остановками» на уроках литературы . . . . .	52
<i>Н.В. Гладкова</i> Активные и интерактивные формы обучения русскому языку и литературе . . . . .	55

### ПРОДЛЕНКА

<i>Л.Я. Лозован</i> Учим детей общаться . . . . .	59
--	----

### ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>Н.Н. Веселова</i> Формирование учебных умений у младших школьников (Проблемы, поиски, решения) . . . . .	63
<i>А.А. Штец</i> Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании . . . . .	69
<i>И.В. Кузнецова</i> Интеллектуально-личностный марафон по «Школе 2100» . . . . .	73
<i>Т.О. Автайкина</i> Контроль и оценивание в условиях личностно ориентированного обучения . . . . .	79

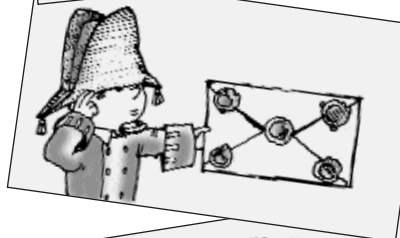
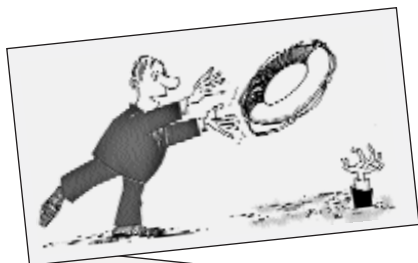
### ЗАВУЧУ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЯ

Учебный план начальной школы по Образовательной системе «Школа 2100» . . . . .	86
---	----

### ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

<i>Д.Р. Мерзлякова</i> Влияние педагога с синдромом профессионального «выгорания» на учеников . . . . .	90
<i>Е.В. Глебова</i> Особенности мышления неуспевающих младших школьников (Нейропсихологический анализ) . . . . .	92

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



**Дорогие коллеги!**

Какие бы темы ни затрагивали мы в нашем журнале, какие бы вопросы ни обсуждали, разговор, по сути дела, всегда идет об одном: о повышении качества обучения на всех ступенях образования и о методах, приемах и технологиях, помогающих этого добиться.

Сегодня мы поднимаем чрезвычайно важную тему: **понимание текста**. Безусловно, это одно из фундаментальных умений, от которого зависит успешность продвижения школьника по образовательной программе в целом. Ведь мы имеем в виду не только произведения художественной литературы (хотя на ее примерах учиться постигать всю глубину и красоту текста особенно увлекательно), но и тексты любого содержания – научно-популярные, по точным и естественным наукам, публицистические, аналитические и др. В конце концов математическая задача – тоже текст, и ее тоже нужно уметь прочитать правильно. Конечно, в одном номере мы не сможем охватить эту тему во всей ее полноте и предполагаем еще вернуться к ней.

Ясно одно: ситуацию, которую выявили результаты международного исследования грамотности школьников по программе PISA, показавшего более чем скромные достижения российских учащихся, надо в корне менять. Научить детей читать – значит сделать только полдела. Научить их понимать прочитанное и применять полученные знания на практике – вот главная задача учителя.

Давайте решать ее вместе!

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**

## Беседы о чтении (К проблеме понимания текста)

О.В. Соболева



Сегодня мы начинаем обстоятельный разговор о проблеме, на которую в этом году, объявленном Годом русского языка и чтения, обращено особое внимание. Из обширного круга вопросов, связанных с чтением, мы выбрали наиболее, как мы считаем, важный: **как научить начинающего читателя понимать текст.**

Великий И.В. Гете сказал «Чего человек не понимает, тем он не владеет». Эту мысль можно продолжить «Чего человек не понимает, тем он не владеет и то он не полюбит». Школьная практика подтверждает, что нелюбовь к чтению и связанные с этим учебные затруднения, вплоть до потери интереса к познанию, часто возникают из-за неумения ученика понимать прочитанное. Обучение приемам работы с текстом, закладывающее основу умения учиться, формирующее навыки самостоятельной учебной работы, — одна из самых актуальных дидактических задач. Однако, как показали исследования, к ее осознанному и компетентному решению готов не каждый учитель. Поэтому появилась идея, используя возможности журнала, дать педагогам ориентиры в обучении пониманию текста и познакомить их с системой соответствующих приемов.

В серии статей мы расскажем о том, что нужно понимать в тексте, какие приемы помогают пониманию, как организовать работу с текстом на уроке, как провести диагностику понимания. Надеемся, что обсуждение поставленных вопросов не оставит вас равнодушными, а выполнение предлагаемых заданий поможет совершенствовать свое педагогическое мастерство. Будем рады

вашим откликам и обязательно ответим самым заинтересованным и активным читателям. Ведь именно от нас, дорогие коллеги, во многом зависит, станет ли книга для начинающего читателя не только источником знаний, но и другом на всю жизнь.

### Беседа первая

#### «Угадывать великое в немногом», или

#### О том, что и как понимать в тексте

Необходимость целенаправленного обучения умению понимать прочитанное не так давно стала осознаваться в педагогической практике. Под умением работать с текстом традиционно понимается способность воспроизводить содержание текста, делить его на законченные части, выделять в них главное, определять с помощью взрослого смысл всего текста в целом. Детям, у которых стихийно сложились представления о чтении как о процессе, связанном с пониманием, эти формы работы обеспечивают необходимую тренировку. Однако для большинства детей эпизодически используемые на уроке приемы работы с текстом оказываются неэффективными. Каждое из этих умений (устанавливать взаимосвязь событий, устанавливать причинно-следственные связи, определять основную мысль, находить второстепенные детали) выступает независимо от самого текста. Американский психолог Э. Браун назвала это явление обучением «бесплотным» навыкам.

**Как учить детей осознанному применению приемов понимания текста?**

**Как превратить использование этих приемов в привычку, имеющую силу потребности?** Попробуем найти ответы на эти вопросы.

Проблемой понимания текста занимаются многие специалисты: философы, лингвисты, литературоведы, методисты. В то же время существует необходимость объединения многочисленных научных исследований и внедрения полученных новых знаний в образовательную практику. Справиться с этой задачей способна педагогическая психология – наука, которая прокладывает дорогу от изучения психологических особенностей процесса обучения к использованию научных рекомендаций в практической деятельности.

Среди психологических работ по обучению пониманию текста есть адресованные непосредственно школьному преподавателю. Это книги, над которыми в течение многих лет трудится коллектив авторов под руководством Г.Г. Граник.

Чтобы дать учителю рекомендации, как растить грамотного читателя, психологам пришлось проделать долгий путь. Они изучили, как протекает процесс понимания текста; выявили приемы, способствующие формированию читателя; описали методическую систему работы над этими приемами; создали специальные учебные книги для школьников [1–5]. Постараемся проследить этот путь, чтобы выяснить, **что и как нужно понимать в тексте.**

Начнем с уточнения предмета нашей беседы. С точки зрения лингвистики (теория И.Р. Гальперина) **понимание текста – это вычитывание разных видов текстовой информации:** фактуальной, подтекстовой, концептуальной. Конечно, текст – это единое целое, и виды текстовой информации разграничиваются условно: в науке – в исследовательских, а на практике – в учебных целях.

**Фактуальную информацию** составляет описание событий, героев, места и времени действия, рассуждения автора, повороты сюжета и т.д. Дан-

ная информация играет в тексте двойную роль. С одной стороны, именно она предъявляет текст, передает заложенные в него мысли, а с другой стороны, она часто затемняет, маскирует эти мысли, создает препятствия в их понимании, способствует возникновению разночтений.

В художественном тексте в отличие от газетного сообщения или научной статьи фактуальная информация не может существовать сама по себе. Ни один писатель не садится за письменный стол только для того, чтобы сочинить фабулу. Фактуальная информация излагается в соответствии с **замыслом**, т.е. теми мыслями и чувствами, которые автор хочет донести до читателя. С ее помощью создатель текста не «в лоб», а через судьбы людей передает то, что его волнует. Поэтому главным в тексте, тем, что его «держит», благодаря чему он не рассыпается на множество отдельных фактов и рассуждений, является его концептуальность, или способность содержать **концептуальную информацию.** Под последней понимается система взглядов, мыслей и чувств автора, которую он отражает в тексте и далеко не всегда выражает словесно.

В художественном произведении, как правило, представлен еще один вид информации, называемый подтекстом. **Подтекстовая информация** напрямую не выражена в словах, однако о ней можно судить по специфическому способу изложения фактуальной информации. Она содержится в текстовых «скважинах» (пропусках, которые читатель заполняет, опираясь на имеющиеся у него знания, опыт), в словах-образах (художественных средствах), в монтаже текста и т.д. Подтекстовая информация возникает благодаря способности слов, словосочетаний, предложений в отдельных небольших отрезках текста таить в себе скрытый смысл. Она извлекается из фактуальной, а точнее, как бы «стоит за ней» и, безусловно, влияет на концепт.

Рассмотрим, как разные виды информации реализуются в произведе-



нии И.С. Тургенева «Воробей». Анализ этого художественного текста провел автор теории текстовой информации И.Р. Гальперин.

### Воробей

Я возвращался с охоты и шел по алее сада. Собака бежала впереди меня.

Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, как бы зачуяв перед собой дичь.

Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове. Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки.

Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг, сорвавшись с большого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой ее мордой – и весь взъерошенный, искаженный, с отчаянным и жалким писком прыгнул раза два в направлении зубастой открытой пасти.

Он ринулся спасать, он заслонил собой свое детище... но все его маленькое тело трепетало от ужаса, голосок одичал и охрип, он замирал, он жертвовал собою!

Каким громадным чудовищем должна была казаться ему собака! И все-таки он не мог усидеть на высокой безопасной ветке... Сила, сильнее его воли, сбросила его оттуда.

Мой Трезор остановился, попятился... Видно, и он признал эту силу.

Я поспешил отозвать смущенного пса – и удалился, благоговей.

Да; не смейтесь. Я благоговел перед этой маленькой, героической птицей, перед любовным ее порывом.

Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь.

Фактуальная информация в этом тексте реализуется в описании поступков, состояний, характеристик самого рассказчика, собаки, воробьев (молодого и старого), а также прямым указанием на место действия (аллея сада) и косвенным указанием на время действия («вдруг»).

Вот сочетания слов, представля-

ющих этот вид информации: *Я возвращался с охоты... Собака бежала впереди меня... уменьшила свои шаги... начала красться... увидел молодого воробья... Он упал из гнезда... собака медленно приближалась... старый воробей камнем упал... заслонил свое детище* и далее, до слов «Да; не смейтесь».

Концептуальная информация выражена словами «*Любовь сильнее смерти и страха смерти. Только... любовью держится и движется жизнь*».

Подтекстовую информацию можно обнаружить, например, в словах «...прыгнул раза два в направлении зубастой... пасти». Здесь явно подразумевается угроза этому «чудовищу». Это подтверждается и тем, что автор называет воробья не птичкой, а «героической птицей».

Присмотримся к строению текста. Он разбит на небольшие абзацы, что замедляет чтение, поскольку между абзацами пауза всегда больше, чем между предложениями. Создается впечатление замедленного течения действия и времени в тексте.

Медленное течение рассказа прерывается словами «вдруг», «ринулся», «сорвавшись», «каменем упал».

Само название «Воробей» становится в этом тексте синонимом таких понятий, как «смелость», «самопожертвование во имя любви».

Теперь перейдем к вопросу, как происходит понимание текста, т.е. рассмотрим, **что представляет собой понимание текста с психологической точки зрения.**

Понятие «понимание» неоднозначно. В него входит и процесс раскрытия смыслов текста, и его итог, результат. Понимание происходит, по выражению философа В.Ф. Асмуса, «по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя».

Процесс, направленный на понимание, очень сложен: в него включены внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы

и множество других психических особенностей читателя. Кроме того, этот процесс, как правило, не осознается читателем, поэтому возникают большие трудности в его исследовании. Несмотря на это научные основания для обучения пониманию существуют, как существуют талантливые читатели.

С такими читателями и работали психологи, пытаясь выяснить, какие приемы они используют при общении с книгой. В экспериментах участвовали ученые, деятели искусства, педагоги школ и вузов, журналисты. Особенно работы с текстом высокоуровневых читателей оказались сходными. Обобщив их, психологи получили **собирательный образ «идеального читателя»**.

Как он работает с текстом, какие приемы он использует?

Хороший читатель **начинает размышлять над текстом до чтения**, активно осмысливает и переживает (или проживает) его **по ходу чтения** и продолжает размышлять над ним **после чтения**, пытаясь, по словам философа В.В. Налимова, «найти себя новым в чужом».

Такой читатель **не торопится**. В первых, он старается не пропустить не вполне понятные или очень важные слова, вычитывая из них и то, что написано, и то, что остается за строкой, находится в подтексте. **Внимание к слову можно считать основой понимания**.

Во-вторых, вычерпывая информацию из каждого слова, словосочетания, предложения и связей между ними, «идеальный читатель» **задает себе вопросы по ходу чтения**, задумывается о дальнейшем развитии событий (т.е. **прогнозирует их**) и сверяет свои размышления с текстом, избегая категоричных, жестких установок. **Такое чтение похоже на беседу, диалог с текстом** (а точнее, полилог, так как могут возникать различные точки зрения).

В-третьих, отличительной чертой «идеального читателя» является **активность воображения**, которое помогает не только понимать, но и

запоминать прочитанное. Ведь при чтении необходимо удерживать в памяти важную информацию, сравнивать ее с уже известной, отыскивая в прошлом опыте подобное и отличное.

Вся работа «идеального читателя» обусловлена желанием **понять автора текста**, делая своеобразные «открытия для себя», и этот процесс сродни творческому мышлению. Неслучайно многие ученые считают понимание и творчество синонимами, называя понимание «вовлечением в открытие».

Завершающие шаги понимания, которые делает «идеальный читатель» после чтения, связаны с его умением **перейти с языка фактов и образов на язык мысли**.

Систему взглядов автора, нашедшую отражение в тексте, его смысловое ядро, которое вычитывает в итоге «идеальный читатель», называют **концептом текста**. Исходя из его понимания, можно расставить по тексту последовательные «смысловые вехи», наименования которых станут пунктами плана для краткого или подробного пересказа. В этом приеме понимания и запоминания текста главным помощником читателя будет не память, а мышление. Оживляя на «мысленном экране» образы, возникавшие при чтении, пропуская понятое через себя, «идеальный читатель» может превратиться в «идеального чтеца» (выразительное чтение) или «идеального рассказчика» (пересказ).

Подлинное понимание текста, как говорит философ А.А. Брудный, – это всегда выход за пределы того, что в нем непосредственно сказано, подобно тому как свет горящей лампы выходит за ее стенки. Поэтому **итогом работы «идеального читателя» является нечто личностно новое: обогащение опыта, рождение нового взгляда на мир и на себя**.

К подобному итогу приходят ученики, которых учитель ведет по ступеням понимания текста. Так, в книге В.А. Левина «Когда маленький школьник становится большим читателем» описана работа, которая проходила в

классе при чтении рассказа Л.Н. Толстого «Косточка». Вот ее заключительный этап:

« – Часто вам представлялся случай кого-нибудь простить: животное, малыша или старенького человека?

Дети задумываются и признаются:

– Нет, не часто...

– Видите, а сегодня вы смогли убедиться в том, что вы – взрослые, сильные, добрые, великодушные. Сегодня вы – пускай только мысленно! – простили малыша и почувствовали, как приятно прощать. И я о вас узнал, что вы великодушные. И это – благодаря Льву Николаевичу Толстому. Вот какой подарок он нам сделал. Вот что умеет "Косточка". А напомнить, что брать тайком стыдно, можно и без рассказа.

– Можно вопрос? Мне понравилось, что рассказ открыл мне про меня, что я такой... могу прощать. Но, может быть, Лев Толстой не для того его писал?

– Да, Сережа, наверно. Лев Николаевич Толстой, когда начинал писать "Косточку", не говорил себе: "Сейчас напишу рассказ для того, чтобы дети могли узнать о себе, великодушны ли они". Он этого не говорил, но мне кажется, ему хотелось, чтобы дети были великодушными и чтобы они знали о себе это. И, по-моему, у него это получилось. Ты ведь это почувствовал на себе?

– Да».

А теперь, уважаемые коллеги, постараемся применить знания о том, что и как понимать в тексте, на конкретном примере, взятом из учебника 1-го класса. Перед нами стихотворение классика детской литературы, человека, очень тонко понимавшего ребенка, А.Л. Барто:

#### Кукла

Смастерил я грузовик  
Для сестры Катюшки.  
Подняла Катюша крик:  
– Разве это грузовик?!  
Три пустых катушки!

Смастерил я ей коня,  
Пусть берет, не жалко!  
Катя смотрит на меня,  
Не желает брать коня:  
– Это просто палка!

Я свернул два лоскутка.

– Ах, – сказала Катя, –

Ах, какая красота:

Кукла в пестром платье!

«Пройдемся пешком» по этому стихотворению.

Название позволяет предположить, что речь пойдет о детской игрушке, которой, скорее всего, заинтересуется девочка. Первое предложение подтверждает мысль о том, что рассказ посвящен игрушке для девочки. Какую информацию можно из него почерпнуть? Рассказчиком является мальчик, старший брат героини текста. Он любит свою сестренку, хочет порадовать ее подарком. Этот вывод следует из фактуальной информации «смастерил я грузовик для сестры» и подтекстовой (брат ласково называет сестру Катюшкой). Однако возникает сомнение, а понравится ли такая игрушка девочке? Следующая строка убеждает в том, что подарок не понравился, ведь выражение «поднять крик» означает рассердиться. Почему грузовик не понравился Кате? Прогнозы могут быть разными: либо игрушка сделана не очень умело, либо девочка не любит играть машинками, а может быть, она просто капризничает, как это бывает с маленькими детьми.

Следующие предложения позволяют представить, что за грузовик смас-



терил старший брат. В воображении мальчика три соединенных друг с другом катушки – это грузовик «понарошку». У девочки такая «машинка» вызывает недоумение: «Разве это грузовик?» – она не включается в игру.

Чтение следующих строк наводит на предположение, что и конь как дар не очень понравится Катюше, хотя подарок делается от души («Пусть берет, не жалко!»). Это предположение подтверждается при дальнейшем чтении. Почему девочка «не желает брать коня»? Помня о том, из чего была сделана машина, можно догадаться, что и «конь» будет обычной палочкой. Катя разочарованно смотрит на брата, она расстроена, так как ее воображение не превращает палку в коня.

Чем же закончится эта история? Очевидно, мальчик, наконец, поймет, какая игрушка заинтересует сестру. Это подсказывает и фактуальная информация (название стихотворения), и подтекст (настойчивость брата; предполагаемая традиционная троекратность повтора в строении текста). Первая строка последней части подкрепляет возникшие гипотезы, и прогноз становится однозначным. Мальчик понял, что вызовет радость сестры, и нет сомнения, что в этих лоскутках Катя «увидит» привлекательную для нее игрушку. Проверая свои предположения, дочитаем текст до конца и убедимся в этом.

Вычитывание фактуальной и подтекстовой информации, благодаря вниманию к словам и их связи друг с другом, размышлениям над текстом, включению воображения и активности памяти, приводит к итогу понимания – выявлению концептуальной информации. Переход от фактов к смыслу – сложная задача, которой будет посвящена отдельная статья. Значительно облегчит эту задачу вопрос, направляющий размышления в нужное русло: почему из всех подарков-самоделок девочка обрадовалась только последнему? Надеемся, что работа над пониманием текста по ходу чтения привела к ответу на этот

вопрос. Попробуйте самостоятельно его сформулировать.

Отметим, что в качестве примера данное произведение было выбрано неслучайно. Его концепт созвучен с идеей важности обучения пониманию текста: ребенок не может активно включиться в деятельность, заинтересоваться тем, что он не понимает и не принимает. **Чтобы получать удовольствие от чтения («Ах! Какая красота!»), нужно уметь «приблизить» текст к себе, а для этого важно владеть приемами его понимания.**

**Как организовать обучение пониманию?**

**Во-первых**, о каждом приеме работы с книгой нужно доступно и интересно рассказать, показать его использование на конкретном примере и потренироваться применять его на текстах, которые для своего понимания требуют использования данного приема.

**Во-вторых**, ученику в ходе обучения важно предоставить возможность сделать проверку своей работы над пониманием, чтобы увереннее двигаться дальше. В связи с этим необходимо создавать условия для взаимной и самоконтроля успешности в работе.

**В-третьих**, важно учесть, что процесс, направленный на понимание текста, протекает быстро. Поэтому при обучении пониманию **работа с текстом специально замедляется**, чтобы помочь читателю осознать свои умственные действия.

Наконец, не менее важно задействовать еще один психологический механизм обучения – **механизм переноса**. При чтении любого текста, будь то параграф учебника истории или математическая задача, нужно обращать внимание на необходимость применения приемов работы с книгой. Но, конечно, основная работа над пониманием текста развернется на уроках словесности: литературного чтения, риторики, русского языка. Результатом обучения будет применение юным читателем приемов понимания тогда и в том порядке, который задает конкретный текст.



Подробный разговор об этих приемах впереди.

В дальнейшем мы расскажем о следующих направлениях в обучении пониманию текста:

1. Как научить вниманию к слову.
2. Как вести диалог с текстом.
3. Как развить читательское воображение.
4. Как помочь в раскрытии смысла текста.
5. Как проверить понимание текста.
6. Как учесть в обучении пониманию текста специфику возраста учеников и т.д.

В заключение хотелось бы рассказать об интересной закономерности, выявленной в ходе многолетних исследований. Она касается педагога, обучающего школьников пониманию текста. Как оказалось, в ходе этой работы «растет» не только ученик, но и учитель. Таким образом на практике начинает реализоваться личностно развивающий подход, что делает интереснее и содержательнее работу с текстом в коллективном обсуждении на уроке. А это и есть один из путей к решению проблемы понимания, т.е. к формированию читателя, способного, по словам поэта, «угадывать великое в немногом».

#### Домашнее задание для педагогов.

Если задать школьнику вопрос, чем заканчивается урок, он без промедления ответит: «Звонком на перемену». Если спросить об этом учителя, то от него, скорее всего, получим такой ответ: «Домашним заданием».

Поговорим о домашнем задании. Оно предназначено для тех, кто видит в обучении начинающих читателей пониманию текста проблему (как девочка Катя в лоскутках – куклу) и ищет, а значит и находит, пути ее решения. Надеемся, что наше задание вызовет отклик и у тех, кто только начинает осознавать понимание текста как дидактическую проблему, которой на начальном этапе обучения необходимо уделять особое внимание.

Просим вас ответить на несколько вопросов нашей анкеты. Это и бу-

дет первым домашним заданием. Его выполнение поможет вам уточнить свою позицию в данной проблеме, а нам – составить представление о том, какая помощь необходима педагогу.

#### Анкета

1. Для меня урок литературного чтения – это ...
2. Многие дети при работе с текстом затрудняются ...
3. Если мне необходимо проанализировать текст самостоятельно, без методического пособия, я ...
4. При подготовке и проведении урока литературного чтения я испытываю трудности ...
5. На уроке литературного чтения я использую такие приемы работы с текстом, как ...
6. Хотелось бы побольше узнать о ...

(Укажите, пожалуйста, свой педагогический стаж.)

А теперь – перемена!

Желаем интересных встреч с книгами!

#### Литература

1. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М., 1988.
2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. – М., 1995, 2006.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге. – М., 1996.
4. Граник Г.Г., Соболева О.В. Путешествие в Страну Книги: В 4-х кн. – М., 1998; СПб., 2003.
5. Учимся понимать художественный текст: Задачник-практикум: 8–11 кл./ Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, С.А. Шаповал. – М., 2001.

Ольга Владимировна Соболева – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой профессиональной педагогики и психологии Курского государственного университета.

## Работа над пониманием текста в начальной школе

*Т.В. Турчанинова*

На одной из древних египетских плит высечена надпись: «Обрати свое сердце к книгам. Право, нет ничего выше книг».

Данные научных исследований говорят о том, что отношение человека к книге – активное или умеренно пассивное – формируется в младшем школьном возрасте.

В практике обучения чтению акцент долгое время делался на наращивании темпа, а эффективность работы учителя проверялась и оценивалась по тому, насколько быстро читают его ученики. Предлагаемыми после чтения вопросами проверялось, как правило, усвоение поверхностного слоя текста, его содержания. При проверке умения читать ребенка нацеливали на беглое, «порхающее» чтение. Результат часто соответствовал известной русской поговорке: «Читает – летает, да ничего не понимает».

«Ввести ребенка в сознательное обладание сокровищами родного языка» – такой видел одну из основных целей начальной школы основоположник отечественной педагогической психологии К.Д. Ушинский. Я разделяю эту точку зрения, считая, что быстрота чтения должна развиваться сообразно скорости понимания, а если ребенок читает быстрее, чем может понять, значит, он читает бессознательно.

В своей работе я опираюсь на пособие Г.Г. Граник и О.В. Соболевой «Путешествие в страну книги» (М.: НПО «Образование», 1998), так как считаю, что даже самый лучший учебник не может помочь в реализации обучающих задач в полной мере, если ребенок не владеет навыками работы с книгой. А данное пособие позволяет выработать

у ученика за время обучения в начальной школе приемы, помогающие пониманию художественного текста.

Пособие состоит из четырех книг. Весь учебный материал разделен на небольшие части – карточки нескольких видов.

В карточках-подсказках объясняется новый материал, дается информация о тексте или приеме его понимания. Данный материал предназначен для совместного чтения и подробного обсуждения. Проверки не требуется, потому что все задания разобраны.

На карточках-тренировках ребята учатся применять в процессе чтения тот или иной прием понимания. Как правило, эти карточки содержат однотипные задания к разным текстам. Кроме того, можно выбрать карточку, связанную с текстом учебника по теме или по приему понимания. В тренировочных карточках есть вопросы и задания, которые предполагают возвращение к первоисточнику.

Карточки «Проверь себя» помогают учащимся понять, правильно ли выполнено задание.

Кроме того, страницы внутри каждой книги и сами книги отличаются по цвету. Цвет карточки подсказывает, на какой прием понимания текста направлена работа. Цвет книги говорит о том, какая группа приемов понимания является главной на данном этапе обучения.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, пособие содержит некоторые занимательные элементы, имеющие весомое значение в обучении. Мои дети очень любят работать с необычными предметами – волшебным зеркальцем, волшебными ключиками, шапкой-невидимкой, которые помогают им открывать секреты текста.

Начиная с 1-го класса, учу ребят диалогу с текстом. Вместе мы ищем непонятное в тексте, учимся формулировать вопросы. Часто использую приемы прогнозирования дальнейшего содержания текста и самоконтроля (проверка своих предположений по тексту). «Разговор» с текстом мы обычно начинаем с анализа его названия. Некоторые заго-

ловки содержат скрытые вопросы: «Вот какие чудеса», «Удивительное дело», «Нерешенный вопрос».

Некоторые названия не поддаются объяснению («Плим»). Есть заголовки, которые подсказывают авторское отношение или главную мысль текста: «Приятная весть», «Глупая история», «Чистюля», «Мама», «Всему свое время».

Часто по названию можно узнать главных героев или место действия: «На горке», «Чук и Гек», «Приключения Незнайки».

Иногда в заголовки выносятся второстепенная деталь, которая оказывается важной для понимания авторского замысла: «Косточка», «Заплатка».

Во 2-м классе продолжаю работу по формированию умений учащихся выделять основную мысль текста, или, как говорят ученые, концептуальную информацию. Сложность поиска концепта состоит в том, что в тексте он скрывается за фактуальной информацией (фабулой) и подтекстовой информацией (подтекстом). Мои ученики знают, что в тексте есть несколько слоев. Факты, события, о которых рассказывает автор, – это фактуальная информация. Иногда «за текстом» прячется дополнительная, важная для понимания информация, которую можно извлечь из отдельных текстовых сигналов (слов, словосочетаний, особенностей связи слов). При этом дети понимают, что текст создается автором не просто для того, чтобы рассказать о каких-либо событиях. Они задумываются над мыслями и чувствами автора – концептуальной информацией, поиск которой и делает чтение осмысленным.

Есть тексты, в которых задача выделения концепта стоит особенно отчетливо. К ним относятся пословицы, басни, притчи, сказки и т.д. Работу над пониманием таких текстов начинаю с анализа пословиц, представляющих собой мини-тексты. Система вопросов помогает мне подвести ребят к осмыслению народной мудрости, скрывающейся в пословицах, например:

«Иной глазами по книжке водит, а разум у него стороной бродит». Ребята приходят к выводу, что пословица имеет два плана – внешний («скорлупка») и внутренний («ядрышко»), и понимание последнего основано на поиске мысли, скрытой за фактуальной информацией.

Работа над пониманием пословиц сложна и кропотлива, поэтому я провожу ее в системе по трем направлениям:

1. Различаем в пословице прямой и иносказательный смысл.
2. Выражаем мысль своими словами.
3. Осознаем и переносим усвоенный концепт на другой текст или жизненную ситуацию.

При этом я учитываю продуманную и психологически обоснованную последовательность работы с пословицами.

Самостоятельно искать мысль, заложенную в пословице иносказательно, учащимся нелегко, поэтому вначале я предлагаю детям просто соотнести пословицы и мысли, в них содержащиеся. Затем даю упражнения на использование приема прогнозирования:

- собрать пословицы из разрозненных частей;
- исправить «неправильные» пословицы.

Дети постепенно осознают, что фактуальная информация может быть разной, а концепт – один.

Предлагаю вашему вниманию результаты выполнения детьми одного из заданий (придумать свою «скорлупку» по данному «ядрышку»).

#### 1. Общая мысль: у любого могут быть какие-то недостатки.

И красивое яблоко бывает червивым.  
(Н. Озеров)

Хороший стул, а ножка шатается.  
(Н. Шалапуда)

И у богатого в доме на чердаке хлам.  
(Е. Сажнева)

И дорогая ручка может плохо писать.  
(О. Мирошниченко)

#### 2. Общая мысль: если нет ничего лучшего, подойдет и то, что есть.

Где нет фруктов, и редька за яблоко сойдет. (А. Головин)

Нет шубы – и куртку можно надеть.  
(Е. Новикова)

Если ручки нет, то и карандаш сгодится.  
(Ю. Родюкова)

Нет сока – и водичка сойдет. (С. Красникова)

**3. Общая мысль: человек, который делает какую-нибудь вещь, сам ею не пользуется.**

У повара дома каши не найдешь. (Е. Леонова)

У водопроводчика краны текут. (К. Плугаторева)

У портного нет костюма. (К. Мурашов)

У пахаря дома огород лопатами копают.  
(Н. Ховяков)

Задание по развитию воссоздающего воображения формулирую очень просто:

– Представьте все, о чем вы читаете, на «мысленном экране». Включайте его при каждой встрече с текстом.

В ходе такой работы дети стали понимать, каким богатым может быть воображение: можно представить картины, звуки, запахи, вкус, прикосновение и т.д. Если ребята читают о переживаниях другого человека, то подключение эмоционального воображения приводит к сопереживанию героям.

Постоянно на уроках обучаю детей поиску подтекстовой информации, развиваю умение читать «между строк», для чего использую следующие приемы:

– составление рассказов по предложениям;

– составление ремарок к репликам персонажей;

– составление рассказа о поведении героев по наблюдениям со стороны.

Богатым источником творчества является природа, красочные описания которой содержатся во многих литературных произведениях. Знакомство с лучшими художественными образами пробуждает у детей желание попробовать свои силы в творчестве. Они сами начинают сочинять стихи, сказки, вкладывая в них мудрость, сообразную своему возрасту.

Так, например, во время литературных разминок на уроке при работе в группах предлагаю закончить стихотворные строчки. На доске запись:

– Ну, как тебе на ветке? –

Спросила птица в клетке.

Ответы детей:

– Ах, милая, ну как сказать?

На ветке волю хоть видать.

(1-я группа)

– Мне очень хорошо, –

ответил воробей.

Подпрыгнул, муху съел

и сразу улетел.

(2-я группа)

Ей птаха отвечает:

– Куда хочу, туда летаю.

(3-я группа)

Ничего не ответила та соседке,

Лишь открыла дверцу в клетке.

(4-я группа)

– Мне очень хорошо, –

ответила синица. –

Свободна я, тебе же это

только снится.

(5-я группа)

Нравится ребятам и работа с художественными средствами языка: метафорой, эпитетом, аллитерацией, гиперболой, олицетворением. Эта работа позволяет им наслаждаться прочитанным, учит размышлять над текстом, обогащает речь.

В заключение хочется сказать, что литература – не книга рецептов, как жить, как поступать. По-моему, это нечто большее: она учит быть человеком, пробуждает мысли.

Татьяна Владимировна Турчанинова –  
учитель начальных классов, «Отличник  
народного образования», МОУ СОШ № 57,  
г. Курск.

## Обучение школьников культуре чтения

Л.Г. Борисова



Сегодня роль гуманитарного знания как элемента общей культуры человека заметно возрастает. Оно дополняет и расширяет традиционные политехнические знания в любых предметных областях, доводит их до уровня «знания сущности». Один из принципов организации универсальной образовательной среды – прямой доступ к первоисточникам знаний. В связи с этим актуализируется проблема культуры чтения в качестве универсальной техники их получения [1].

По результатам тестирования в рамках Международного проекта «Исследование качества чтения и понимания текста» (PIRLS), выявляющего уровни культуры чтения учащихся начальной школы из 35 стран мира, 64% российских школьников – участников проекта (из 45 регионов России) продемонстрировали 2-й уровень подготовки. При этом результаты понимания литературного текста оказались ниже результатов понимания текста научно-популярного [2]. Вместе с тем анализ требований к уровню подготовки школьников по русскому языку и литературе, согласно которым школьник должен владеть умениями определять тип, стиль текста, его тему и основную мысль; оценивать произведение в единстве формы и содержания, показал, что деятельностная сторона понимания в требованиях не отражена.

Понимание текста, с точки зрения З.И. Калмыковой, – это активная познавательная деятельность. Ее ядро – взаимодействие когнитивных и мнемических процессов, которые направлены на установление смысловых связей между новой для читателя информацией и имеющимися в его

опыте базисными знаниями. В итоге раскрывается сущность предметного содержания текста, его смысл [3].

Исходя из того что чтение является универсальной техникой получения знаний в современном обществе, а понимание текста – познавательная деятельность по установлению его смысла на основе читательского опыта, охарактеризуем подходы к формированию культуры чтения как части общей культуры человека, обеспечивающей формирование компетенций школьника. С этой целью рассмотрим культуру чтения с позиций компетентностного подхода.

Как известно, понимание текста происходит в процессе поиска ценностей текста, их актуализации и сохранения [4].

Поиск ценностей текста – это определение его темы, проблемы, идеи. Так, если на уровне тематики в научном тексте предмет речи – объект изображения, то в художественном произведении речь идет исключительно о предмете отражения. Поэтому для понимания литературного текста необходимо уметь разграничивать объект отражения (тему) и объект изображения (конкретную изображенную ситуацию) [3]. К практическим трудностям, возникающим при анализе содержания, также относится различение или отождествление темы, проблемы, идеи. В результате нарушается логика движения авторской и читательской мысли от темы через проблему к идее.

Актуализация ценностей текста, требующая обращения читателя к



собственному опыту, вызывает у школьников затруднение по ряду причин: во-первых, требуется наличие читательского опыта в различных областях знаний; во-вторых, необходимы знания и умения для решения комплекса задач по пониманию текста; в-третьих, отсутствует представление о специфике понимания текста в науке, критике, художественной литературе.

Так, ученый стремится понять логику автора, настроен на диалог с текстом; метод исследования, логика научной мысли и результат объективированы – т.е. ученый актуализирует авторский смысл. Критик смотрит на литературный процесс с позиции современности – так или иначе, но он всегда учитывает ее; понимание в данном случае рассматривается как прояснение смысла проблемы, поставленной текстом. В литературном произведении ранее прочитанный текст является средством раскрытия смысла «базового» текста. Здесь происходит приращение смысла, за счет чего актуализируются потенциальные значения текста [2].

Сохранение ценностей текста, или их принятие, связано с адекватностью понимания текста. Она определяется опытом школьника как носителя духовной культуры и участника диалога культур. Таким образом, культура чтения как культура понимания включает способность и готовность (компетенции) читателя найти ценности текста, актуализировать и сохранить их, т.е. владение всеми составляющими процесса понимания.

Чтобы выявить адекватность понимания текста, мы предложили школьникам 10-го класса определить тему, проблему и основную мысль отрывка из повести Г.Г. Маркеса «Полковнику никто не пишет» (от слов «Полковник положил на столик в зале пачку линованной бумаги, ручку...») и определить, что затруднило понимание. (Тема отрывка – забвение героев; основная мысль – забвение рождает бездуховность и безнравственность.)

Отметим, что большинство школьников (60%), увидев в тексте дату

1949 г., не смутившись несоветскими реалиями, оценили события как послевоенные в СССР.

Тему, проблему, основную мысль текста школьники сформулировали следующим образом: 1) «тема – написание письма, проблема – усталость людей, основная мысль – отчаяние»; 2) «тема – полковник пишет письмо; проблема – правильное оформление письма, основная мысль – возможные последствия отправки письма»; 3) «тема – бедственное положение полковника, проблема – денежные проблемы; основная мысль – несправедливость».

Определяя, что затруднило понимание текста, школьники указали: 1) «затруднений нет»; 2) «слишком маленький отрывок»; 3) «трудность вызвана незнанием самого текста, автора; нужны исторические знания».

Из этих ответов следует, что, во-первых, подмена в ряде работ объекта отражения объектом изображения (70%) вызвала ошибки в определении проблемы, основной мысли; во-вторых, оценивая причины непонимания, большинство (60%) не осознали себя участником диалога культур. Вместе с тем анализ работ выявил, что, справляясь с отдельными составляющими процесса понимания, в целом школьники не владеют рефлексией, не умеют оценивать уровень собственного понимания и причины непонимания.

На наш взгляд, причины появления типичных для школьной практики ошибок кроются в том, что:

- ученик не видит специфики темы как объекта отражения в литературном произведении, т.е. не обнаруживает четкого понимания термина «тема»;

- имея знания и умения, обозначенные в нормативных документах по русскому языку и литературе как необходимые для понимания текста, ученик не подготовлен к решению системы филологических задач (задач по пониманию текста), условием решения и продуктом которых является ценностный опыт – опыт рефлексии (инструментальный и духовный).

Следовательно, культура чтения как культура понимания включает способность актуализировать ценности текста на этапах: текст – цели, текст – анализ, текст – оценка, т.е. способность решать систему филологических задач на понимание текста.

Нами предлагается **система филологических задач по пониманию текста**, позволяющая в соответствии с конкретными целями этапов литературного образования школьника формировать компоненты культуры чтения: а) научно-популярного текста; б) критического текста; в) художественного текста (система задач указанных видов чтения ниже обозначена соответственно литерами «а», «б», «в»).

#### Система филологических задач по пониманию текста

##### 1. Текст-цели.

*Действия, алгоритмы:* выработка стратегии в соответствии с целью: а) «вычерпать» авторский смысл; б) выявить смысл проблемы; в) понять смысл текста.

*Знания, умения:* а) б) в) умение определять задачи деятельности, знание схем анализа текста, знание структуры текста, предметные знания.

*Качества:* общекультурная подготовка, мотивация, логическое мышление, самостоятельность.

##### 2. Текст-анализ.

*Действия, алгоритмы:* а) выявление авторского смысла; б) анализ проблемы текста; в) выявление авторской позиции; анализ произведения на уровне содержания и формы.

*Знания, умения:* а) предметные знания, навык анализа содержания текста, выявления позиции автора; б) знания по истории и теории литературы; навыки литературоведческого, лингвистического и стилистического анализа текста; выявление авторской концепции; в) знание историко-культурного контекста и средств выражения авторской позиции; языковая подготовка.

*Качества:* духовная культура, начитанность, навыки анализа и синтеза, потребность в самореализации,

творческое мышление, способность к диалогу.

##### 3. Текст-оценка.

*Действия, алгоритмы:* а) оценка новизны научного знания и логики его изложения; б) определение функций конкретного произведения; в) оценка уровня понимания текста.

*Знания, умения:* а) достоверность, критерии новизны знаний; б) знание тенденций современной литературы; знание критериев оценивания произведения искусства и опыт его оценивания; в) понятие эстетического идеала; значимость текста для саморазвития.

*Качества:* критическое мышление, эрудиция, адекватная самооценка; художественный вкус.

Таким образом, обозначенные алгоритмы, знания, умения и качества, необходимые для решения филологических задач, по сути, являются составляющими культуры чтения, и уровень решения системы задач по пониманию научно-популярного текста (а), критическому прочтению текста (б), пониманию художественного текста (в) выявляет уровень сформированности культуры чтения.

В качестве **упражнений на понимание текста** можно предложить следующие:

1) упражнения на понимание прочитанной информации: а) сразу по прочтении текста дать ответы на заранее известные вопросы: *где? куда? зачем?*; б) мультिवыбор (например: «Герой говорит о...» (выбор вариантов);

2) упражнения на развитие логики: а) по названию определить, о чем текст; б) подобрать из предложенных вариантов заглавие к тексту и к каждой его части (абзацу);

3) упражнения на понимание структуры текста: а) «рассыпанный текст» из 8–10 абзацев, для восстановления необходимо вставить «выдернутые» абзацы (половина абзацев текста и один лишний); б) восстановить порядок предложений в абзаце; в) восстановить порядок абзацев в тексте;

4) упражнения на понимание контекста: а) к словам в таблице (8–10 слов)

подобрать синонимы из текста; б) указать, какие из приведенных концептов встречаются в тексте; в) дополнить содержание концепта значениями/примерами из текста.

Данные упражнения формируют содержательную сторону понимания.

Итак, система филологических задач позволяет школьнику получить опыт самостоятельного анализа (рефлексии), учителю – планировать ситуации актуализации ценностного опыта ученика. Цель работы по этой системе – формирование духовной культуры, потребности в самореализации, начитанности, навыков анализа и синтеза, творческого мышления, способности к диалогу, критического мышления, адекватности самооценки. Все это, в конечном счете, поможет овладеть культурой чтения.

### Литература

1. Афанасьев Ю.М., Строгалов А.С., Шеховцов С.Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде – М.: РГГУ, 1999.

2. Володина Н.В. Актуализация литературного произведения// Русская словесность. – 2006. – № 5. – С. 76–78.

3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 2002.

4. Калмыкова З.И. Понимание школьниками учебного материала// Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 42–43.

5. Ковалева Г. Как дети читают и понимают текст// Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 75–76.

6. Маркес Г.Г. Полковнику никто не пишет. Сто лет одиночества. – М.: Худ. лит., 1997.

*Людмила Гордеевна Борисова – канд. пед. наук, доцент кафедры речевой коммуникации и журналистики ф-та филологии и журналистики РГУ им. И. Канта, г. Калининград.*

### Лингвосмысловой анализ русской народной сказки (На основе теории поэтапного формирования умственных действий)

*Н.П. Волченкова*

Внимательное отношение к слову в художественном контексте развивает языковое чутье, культуру речи учащихся, прививает им любовь к родному языку, способствует воспитанию сознательного читателя. Достижению этих целей, на наш взгляд, как нельзя лучше способствуют русские народные сказки, обладающие не только познавательно-дидактическим зарядом, но и большой художественной выразительностью.

Сила воздействия сказочных образов и сюжета такова, что младшие школьники уже в процессе первичного чтения проявляют свои симпатии и антипатии к персонажам, искренне радуются, что побеждает добро и справедливость – в этом состоит большая педагогическая ценность сказки: четкостью нравственной оценки положительного и отрицательного героя современная литература не может сравниться с ней. К сожалению, в начальных классах этому жанру отводится скорее вспомогательная роль: русская народная сказка в большинстве случаев, по мнению известного фольклориста В.П. Аникина, предстает перед учащимися как «доступный материал» для формирования умений работать с текстом: дети учатся находить слова и выражения, характеризующие события, явления, расширяют свой словарный запас и т.п. [1].

В 1-м классе гимназии № 2 г. Брянска (учитель Н.В. Буренкова) был проведен урок по русской народной сказке «Курочка-Ряба». Логико-смысловая работа над ее текстом заключалась, в частности, в составлении предложений из отдельных слов: учащиеся устанавливали лексическую сочетаемость и порядок языковых единиц, влияющие на выражение мысли, для полного «вычерпывания» смысла из предложения. В качестве наглядных средств использовалась серия сюжетных картинок художника М. Меженинова к этой сказке. Эти картинки помогли учащимся зрительно представить себе важные бытовые детали, глубже воспринять фактическое содержание сказки и решить поставленные задачи: рассказать сказку по памяти; сконструировать предложения из заданных слов по сюжетным картинкам; рассказать сказку вначале с опорой на картинки, а затем самостоятельно с использованием соответствующих интонации, мимики, жестов, помогающих передать детям свое отношение к событиям и героям; эмоциональный итог урока – создание учащимися сказки (ее продолжение).

#### Фрагмент урока

Учитель вскрывает конверт и обнаруживает послание: «О жемчужины моего сердца! Мне нужен ваш совет. У меня есть только картинки к неведомой мне сказке. Я долго разглядывал их и совсем запутался, мои несравненные пытливые отроки! Может, этим почтенным старцам и диковинной птице нужна моя помощь? Жду повелений от вашего наимудрейшего учителя и ваших советов, о превосходнейшие из отроков!»

– Ребята, вы догадались, кто прислал нам письмо? (*Старик Хоттабыч!*)

– Правильно. Посмотрите на картинки, о которых говорится в письме. (Учитель показывает картинки не по порядку.) Какая это сказка? (*Про Курочку Рябу.*)

– Молодцы! Я показывала эти картинки так, как разложил их

Старик Хоттабыч. А ваша задача – рассказать сказку так, как вы ее знаете.

Женя З.: «Жили дед с бабкой. У них была Курочка Ряба. Один раз она снесла яичко. Не простое – золотое. Дед бил-бил – не разбил. Баба била-била – не разбила. Бежит мышка-норушка. Хвостиком вильнула, яичко упало и разбилось. Дед плачет, баба плачет. А курочка говорит: "Не плачьте, я вам снова яичко снесу". Дед с бабой успокоились».

– Всё? Ну что ж, давайте поработаем с картинками в том порядке, как Старик Хоттабыч положил. Попробуйте составить предложения к каждой из них. Я буду записывать на доске.

Учитель записывает: 1. Дед дрова рубил. Работал дедуля, не спал, не ел. 2. Бабуля ухаживает за Курочкой Рябой. 3. Расстроился дед, что яичко разбилось. Плачет дед. 4. Плачет баба. 5. Снесла курочка яичко не простое, а золотое. 6. Жила-была Курочка Ряба. 7. Яичко упало и разбилось. 8. Разбила мышка яичко. Мышка бежала, хвостиком вильнула, яичко упало и разбилось. 9. Дед бил-бил – не разбил. 10. Баба била-била – не разбила. 11. Не плачь, дед, не плачь, баба. Я вам снесу новое яичко – не золотое, а простое.

– Внимание! Теперь посмотрим, что получилось.

Дети видят, что нужно переставить предложения, и читают их в нужном порядке: «Работал дед, не спал, не ел». Тут же поправляют читающего: «Жили-были дед да баба». (Срабатывает стереотип: ребята знакомы с зачином других сказок.)

Далее – по порядку.

Затем учитель просит прочитать сказку в обработке А.Н. Толстого (печатный текст у каждого ребенка на столе) и предлагает работать следующим образом: детский вариант сказки останется на одной половине доски, на другой – слова, которые можно использовать при написании собственной сказки. Например: «Плачет дед, рыдает» (у человека большое горе). Или: «Баба ревет белугой. Баба ревя ревет». В предложении «Бежала мыш-

ка» слово *бежала* можно заменить синонимом: *торопилась, спешила*. Учитель предлагает детям поработать редакторами и посмотреть, что получится. Главное – помнить о сюжете и названии сказки.

После того как дети написали свои сказки, им были заданы вопросы:

– Можно сказать, что сказка вовсе не интересная? Чему она нас учит? (*Сказка необычная... В ней говорится, что не нужно так горько плакать, если что-то потерял: появится что-то новое, лучшее.*)

Вопрос о том, чему учит сказка, задан неслучайно: на этапе умственных действий учащиеся высказывали свои точки зрения.

При постижении смысла читаемого важно понимать не только значение отдельных слов, но и связи, существующие между словами в предложении и предложениями в тексте. Дать первоклассникам возможность почувствовать эти связи и практически потренироваться в их установлении нетрудно: достаточно воспользоваться приемом, широко применяемым в период обучения грамоте в упражнениях по чтению слогов и слов, – приемом сбора «рассыпанных» слов. Можно «рассыпать» предложения – в этом случае следует запастись раздаточным материалом: полосками со словами и фрагментами предложений. Передвигая полоски, меняя их местами, первоклассники смогут достаточно эффективно анализировать материал, сравнивать варианты, выбирать лучший. Предлагаемый вид работы позволит наряду с развитием техники чтения закладывать основы умения не только понимать готовый текст, но и создавать собственный. Для успешного выполнения заданий такого вида необходимо умение ориентироваться в структуре текста. Полезно постепенное, ступенчатое распространение простого предложения – это подготавливает школьников к совершенствованию, редактированию собственных сочинений; учит дополнять, уточнять написанное. Младшие школьни-

ки уже умеют пользоваться разнообразными синтаксическими конструкциями, которыми овладели практически, беря образцы в речи взрослых, в книгах. Чтобы избежать примитивного восприятия текста, школьников надо учить выделять непонятные слова и выражения, подбирая для этого специальные задания. Обучение правильному построению различных синтаксических конструкций должно проходить практически – через такие формы речевой деятельности, как беседа, рассказ, сочинение.

Значительное место на нашем уроке по работе над сказкой было отведено определению смысловых частей (выделению микротема), их взаимосвязей и выявлению ключевых слов, которые передают самое главное в тексте: отражают тему, основное содержание текста и служат опорой при его воспроизведении. Такой вид деятельности помог детям найти в тексте ключевые слова *дед* и *баба*, обозначающие главных действующих лиц. Но узнать сказку только по этим языковым единицам невозможно – они встречаются и в других сказках: «Колобок», «Маша и медведь», «Снегурочка», «Мальчик-с-пальчик». Совместно с детьми были выделены еще два ключевых слова: *курочка* и *мышка*. По завершении работы текст сказки выглядел так:

#### КУРОЧКА РЯБА

Микротемы	Ключевые слова в тексте
КУРОЧКА РЯБА 1-я микротема	ЖИЛИ-БЫЛИ <u>ДЕД</u> ДА <u>БАБА</u> . БЫЛА У НИХ <u>КУРОЧКА РЯБА</u> .
ЗОЛОТОЕ ЯИЧКО 2-я микротема	СНЕСЛА КУРОЧКА ЯИЧКО. <u>ЯИЧКО НЕ ПРОСТОЕ –</u> <u>ЗОЛОТОЕ</u> .
БИЛИ – НЕ РАЗБИЛИ 3-я микротема	<u>ДЕД БИЛ-БИЛ –</u> <u>НЕ РАЗБИЛ</u> . БАБА <u>БИЛА-БИЛА –</u> <u>НЕ РАЗБИЛА</u> .



МЫШКА 4-я микротема	МЫШКА БЕЖАЛА. ХВОСТИКОМ МАХНУЛА. ЯИЧКО УПАЛО И <u>РАЗБИЛОСЬ</u> .
ПЛАЧ 5-я микротема	ДЕД И БАБА <u>ПЛАЧУТ</u> . КУРОЧКА КУДАХЧЕТ:
ПРОСТОЕ ЯИЧКО 6-я микротема	«НЕ ПЛАЧЬ, ДЕД, НЕ ПЛАЧЬ, БАБА. Я СНЕСУ ДРУГОЕ <u>ЯИЧКО</u> , НЕ ЗОЛОТОЕ – <u>ПРОСТОЕ</u> ».

По ходу работы над сказкой этап внешней речи переходил в умственный план, на котором осуществлялась автоматизация. По окончании прохождения всех этапов формирования умственных действий учащиеся работали над продолжением сказки. Заметим, что для развития письменной речи необходимо развести два плана действий – организовать план собственных представлений (через поэтические сравнения, определенный жизненный опыт) и логику их изложения. Вот что получилось:

«Лежало яичко в тепле. И вылупилась скоро из него жар-птица – да красивая такая, что ни сказать, ни пером описать» (Алеша О.). «Бабка поставила яичко в стакан узорчатый на полочку около печки и любитесь им. А потом птенчика стали они кормить зернами золотыми, и цыпленок каждый день бусинки золотые приносил» (Таня Ф.). «Дед хотел продать курочку, но когда вошел в сарай, увидел там много яиц. Так разбогатели дед да баба. Я сам там был, мед-пиво пил, по усам текло, да в рот не попало» (Тимур Ш.). «Разбили дед с бабой яйцо, а там оказался цыпленок. И заговорил он человеческим голосом: "Спасибо, что вы освободили меня. Я буду служить вам верой и правдой". И так служил деду с бабой цыпленок, и стали они жить-поживать да добра наживать» (Витя Л.).

Поиск эффективных средств воспитания у ребенка внимательного отношения к слову как при восприятии текстов, так и при создании собственных является важной проблемой. Обычно принято говорить о том,

что задача учителя – расширять, обогащать словарный запас детей, учить их пользоваться языковыми знаками. Безусловно, эта задача остается, но хотелось бы уточнить ее. Ученик должен быть не объектом нашего воздействия, а **активным действующим субъектом**: замечать в тексте незнакомые слова и предпринимать усилия для выяснения их значений, находить понравившиеся ему выражения – только при интересе к чтению, при общем эмоционально положительном отношении к работе над словом можно рассчитывать, что это существенно повлияет на качество речи детей. Вот почему именно с **воспитанием интереса к слову** мы связываем успешность обучения умелому использованию языковых, в частности лексических, средств. Учитель при этом не только является образцом для подражания, но и активным участником совместной деятельности.

Словарный состав, которым владеет младший школьник, всегда был предметом внимания ученых (Ж. Пиаже, Л. Выготского, С. Рубинштейна и др.). Отбор слов и их включение в предложение определяются предметом высказывания. При анализе творческих работ младших школьников выяснилось, что типичными для их речевых высказываний стали повторы одних и тех же слов, наибольшая доля которых приходится на глаголы и существительные. Не задумываясь, учащиеся



используют просторечные и диалектные слова: *колотить, лупить, хныкать, хлюпать*. Также имеет место употребление слова в неточном или несвойственном ему значении, например: *И вдруг пошел ураган* (надо: *налетел*); *Гроза снесла все дома* (слово *снесла* не сочетается со словом *гроза*).

В процессе понимания прочитанного и построения модели изложения ученик должен опираться на систему ориентиров: на уровне текста – смысловая связь абзацев, на уровне абзаца – смысловая связь предложений, на уровне предложения – семантическая связь слов. Очень важно учить детей наполнять модель изложения содержанием. В качестве необходимых для этого умений выделяются следующие: умение устанавливать смысловые связи между абзацами и предложениями (на уровне абзаца); умение использовать синтаксические конструкции на основе понимания их выбора автором и создавать свои синтаксические конструкции (на основе подражания авторским); умение выделять в сложном предложении смысловые части с целью восприятия и понимания содержания всего предложения; умение выбирать и использовать слова в пересказах в соответствии с семантической заданностью предложения; умение определять выбор автором того или иного языкового средства; умение использовать «свои» языковые средства с целью передачи собственного отношения к прочитанному.

От умения понимать прочитанное во многом зависит формирование читательских интересов. Чтение расценивается нами как важнейшее коммуникативное умение, способствующее развитию речи младших школьников. Поэтому главная задача методики – задавать чтение как произвольную деятельность, направленную на развитие читательских интересов через диалог с текстом, с автором.

Сказка «Куручка Ряба» никого не оставляет равнодушным: рифма, ритм способствуют быстрому запоминанию; рассказывание доставляет удо-

вольствие, давая возможность использовать все компоненты интонации. Однако кроме широко известного, «хрестоматийного», существует еще несколько вариантов этой сказки, в которых она предстает отнюдь не простенькой детской «потешкой», как мы привыкли ее воспринимать. Вот в каком виде вошла она в «Родное слово» К.Д. Ушинского, которому было категорически запрещено печатать сказку в полном объеме, где раскрывается ее настоящий смысл:

Много бед учинилось от разбитого яичка! Заскрипели и покривились двери, зашатался верх на избе, тын на дворе рассыпался. Шли мимо с водою поповы дочери, ведра побросали, коромысла изломали, пришли домой без воды, рассказали о случившемся матери-попадье. А попадьа тесто месила, как узнала новость – из квашни тесто по полу разметала и побежала в церковь. Сказала попу: «Ничего ты не знаешь. Была у бабы с дедом курочка-ряба...» Рассказала и про горе деда и бабы, и про двери, и про зашатавшийся на избе верх, и про дочерей, и про себя. Поп услышал – стал церковную книгу рвать.

О случившемся горе рассказывали с разными подробностями, не менялось одно: переполох увеличивался, как только появлялся новый герой.

Истинное положение вещей становится понятным, когда мы знакомимся с вариантами сказок, опубликованными знаменитым их собирателем А.Н. Афанасьевым [2] (читает учитель):

#### КУРОЧКА

Жил-был старик со старушкою, у них была курочка-татарушка, снесла яичко в куте под окошком: пестро, остро, костяно, мудрено! Положила на полочку; мышка шла, хвостиком тряхнула, полочка упала, яичко разбилось. Старик плачет, старуха возрыдает, в печи пылает, верх на избе шатается, девочка-внучка с горя удавилась. Идет просвирня, спрашивает: что они так плачут? Старики начали пересказывать: «Как нам не плакать? Есть у нас курочка-татарушка, снесла яичко в куте под окошком: пестро, остро, костяно, мудрено!

Положила на полочку; мышка шла, хвостиком тряхнула, полочка упала, яичко и разбилось! Я, старик, плачу, старуха возрыдает, в печи пылает, верх на избе шатается, девочка-внучка с горя удавилась». Просвирня как услышала – все просвиры изломала и побросала. Подходит дьячок и спрашивает у просвирни: зачем она просвиры побросала?

Она пересказала ему все горе; дьячок побегал на колокольню и перебил все колокола. Идет поп, спрашивает у дьячка: зачем колокола перебил? Дьячок пересказал все горе попу, а поп побегал, все книги изорвал.

*(Записано в Воронежской губ.)*

Стихотворная форма этой же сказки записана в Архангельской области (читает подготовленный ученик):

#### КУРОЧКА

Как у нашей бабушки в задворенке  
 Была курочка-рябушечка;  
 Посадила курочка яичушко,  
 С полки на полку,  
 В осиновое дупёлко<sup>1</sup>,  
 В кут под лавку.  
 Мышка бежала,  
 Хвостом вернула –  
 Яичко приломала!  
 Об этом яичке строй<sup>2</sup> стал плакать,  
 Баба рыдать, верей<sup>3</sup> хохотать,  
 Курицы летать, ворота скрипеть;  
 Сор под порогом закурлся,  
 Двери побутусились<sup>4</sup>, тын рассыпался;  
 Поповы дочери шли с водою,  
 Ушат приломали,  
 Попадье сказали:  
 «Ничего ты не знаешь, матушка!  
 Ведь у бабушки в задворенке  
 Была курочка-рябушечка <...>  
 Попадья квашню месила –  
 Все тесто по полу разметала;  
 Пошла в церковь, попу сказала:  
 «Ничего ты не знаешь...  
 Ведь у бабушки в задворенке  
 Была курочка-рябушечка...  
 (Снова повторяется тот же рассказ.)  
 ...Тын рассыпался;  
 Наши дочери шли с водой –  
 Ушат приломали, мне сказали;  
 Я тесто месила –  
 Все тесто разметала!»

Поп стал книгу рвать –

Всю по полу разметал! [2, с. 101–102]

<sup>1</sup> Выдолбленная из дерева кадочка.

<sup>2</sup> Нищий, калека.

<sup>3</sup> Столбы у ворот.

<sup>4</sup> Покривились.

Эта сказка была повсюду распространена. Интересна ее разработка в фольклоре белорусского народа:

О разбитом яйце узнала сорока – уселась на ворота, а ворота наклонились, хлопнули – сороке хвост отсекли. Полетела сорока к дубу, рассказала о своей беде. Дуб выслушал и сказал: «Я себе сучья обломаю». Пришел к дубу лось, сказал: «А я себе рога собою». Сбил, пошел к реке обмывать. Река выслушала лося и говорит: «А я возьму да и высохну!» И высохла. Вот какие события случились.

Произошла целая вереница нелепых событий, а причина ничтожная: много шума из ничего! В этом и заключается иронический смысл сказки. Народные сказочники высмеяли людей, которые готовы верить небылице и поднимают панику без причины.

Мы привели лишь один пример того, как можно построить работу с текстом общеизвестной сказки, которая обычно занимает в детских книжках всего несколько строк. Внимательно же и заинтересованному читателю она готова открыть целый мир. Таких сказок в сокровищнице русского фольклора – множество. Делайте вместе с детьми новые открытия и учитесь вчитываться в текст, постигая всю глубину его смысла.

#### Литература

1. Аникин В.П. К мудрости ступенька. О русских песнях, сказках, пословицах, загадках, народном языке: Очерки. – М.: Дет. лит., 1988.
2. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: В 3 т. – М., 1957.

*Нина Петровна Волченкова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания социально-педагогического ф-та Брянского государственного университета.*

**Особенности анализа  
художественного текста  
в режиме развивающего обучения**

*Г.П. Стуколкина*

В последние годы определился поворот методики развития речи в сторону художественного текста. Это важный шаг к тому, чтобы не просто читать его, а чувствовать и понимать образы, созданные автором и воплощенные в языковой форме.

Предложенная нами система работы основывается на технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, базирующейся на фундаментальной психолого-педагогической концепции единства психического развития и деятельности (А.Н. Леонтьев).

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и воображения. К началу младшего школьного возраста мышление ребенка уже проходит путь от практически действенного к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти. Дальнейшее развитие мышления состоит в переходе к словесно-логическому рассуждающему мышлению.

Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием обучения, под которым следует подразумевать подлежащую усвоению систему понятий вместе со способами действий, посредством которых понятия и их система формируются у учащихся. Следовательно, для формирования понятия «художественный текст» необходимо прежде всего выделить **категории текста**, а поскольку

они не даны в непосредственном восприятии, нужно осуществить совершенно определенные действия по анализу художественного текста для того, чтобы текстовые категории проявились.

Восприятие художественного текста требует от младшего школьника готовности к размышлению над ним, к его анализу, своеобразного сотворчества писателя и читателя.

Подчеркнем: важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить. Понятие надо сформировать, и сформировать его должен ученик с учителем в совместном процессе обучения.

Таким образом, ключ к проблеме обучения в младшем школьном возрасте – **содержание речевого обучения**. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах было подготовительной ступенью для развития речевых умений среднего звена, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, т. е. о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий о художественном тексте и способы их получения.

Для того чтобы **новые понятия** прочно закрепились в памяти младших школьников, они **фиксируются в модельной форме** (построение **системы образов**). Модельное изображение какого-либо вывода служит в последующем общим принципом ориентации школьников во всем многообразии фактического учебного материала.

С позиции фундаментальных положений теории развивающего обучения учебная деятельность определяется как особая форма активности именно в младшем школьном возрасте, побуждающая учащихся к усвоению речеведческих понятий: художественный текст, его тема, микротема, сюжет, композиция, основная мысль, идея, образ автора, художественный образ, система образов, ключевые слова, план текста, синонимы, омонимы, эпитеты, метафоры и другие тропы.

При обучении восприятию и созданию художественного текста необхо-



димо учитывать его фундаментальные признаки: единство формы и содержания, эстетическую значимость всех элементов текста, а также особенности функционально-смыслового типа речи на идейно-эстетическом, жанрово-композиционном и языковом уровнях.

Анализ художественного текста – особый, эмоциональный и необычайно продуктивный способ познания, в котором заложены огромные методические возможности, позволяющие сделать это понятие не только объектом, но и способом изучения литературоведческих понятий.

**Система художественных образов реализует себя во всех компонентах художественного произведения и является центральным понятием, которое выводит на его идею.**

Специфика собственно речевых умений заключается в том, что они являются и своеобразным речевым действием, и результатом учебной деятельности.

Научить младшего школьника воспринимать мудрость жизни, заложенную в художественном слове, – главная задача учителя. На уроках литературного чтения по учебникам Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой мы нашли ответ на вопрос, как научить настоящему читать и любить книгу, уметь «разглядеть» образ автора. Ответы на интересующие их вопросы школьники находят в самом тексте. Вопросы и задания, которые предлагаются в учебниках и рабочих тетрадях упомянутых авторов, приучают детей постоянно находиться в поиске открытия «секретов» художественного текста, учат высказываться в устной и письменной форме, вступать в дискуссию, с уважением относиться к мнению одноклассников и аргументировать свое высказывание, опираясь на текст, что отвечает речеведческим принципам.

С 1-го по 4-й классы на уроках литературного чтения мы проводим с детьми анализ художественного текста, определяем тип текста, его стиль, роль языковых средств для выявления

замысла автора и идеи произведения, а через построение системы образов сопоставляем читательскую оценку событий и героев с авторской.

В практике нашей работы в ходе анализа произведения дети вместе с учителем наблюдают, как оно «сделано», знакомятся со способами характеристики персонажей, выражения эмоций, с назначением отдельных элементов текста. Выстраивается система образов произведения, с фиксацией внешнего вида, характеров героев и отношений между ними. Затем устанавливаются причинно-следственные связи, составляется план с выходом на идею произведения. На уроке дети устно составляют текст – описание образа литературного героя и пересказывают его у доски. На дом дается задание подготовить описание образа литературного героя, рассказ проверяется у доски (заслушиваются ответы одного-двух учеников). Затем остальные дети пересказывают текст в парах, помогая друг другу в нужный момент, если это необходимо, а после этого пишется изложение. Такая кропотливая работа приносит положительные результаты: дети учатся осуществлять связь между содержанием, структурой и речевым оформлением высказывания.

На уроке развития речи, опираясь на полученные знания по построению художественного текста и читательские умения, полученные на уроках литературного чтения, ребенок учится выстраивать сюжет собственного рассказа.

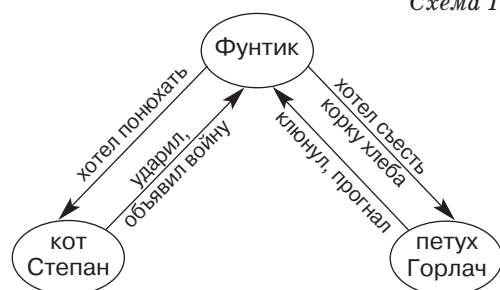
При этом идет работа над всеми сторонами текста – содержательной, структурной, языковой – в их единстве. Такая работа требует опоры на элементарные литературоведческие знания, приобретаемые в процессе анализа художественного произведения, и на знания по речеведению, получаемые на уроках русского языка и развития речи. Таким образом, происходит **взаимосвязанное формирование читательских и речевых умений.**

Рассмотрим схематичное изображение системы образов художествен-



ных произведений на примере рассказов К. Паустовского «Жильцы старого дома» (схема 1) и «Кот-ворюга» (схема 2).

Схема 1

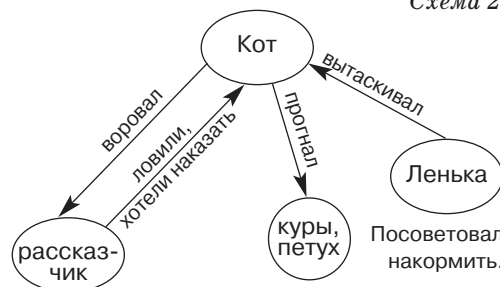


Черный, большой. Ленивый, с твердыми привычками.

Голенастый, с мозолистыми лапами. Сварливый.

Приехал из Москвы.  
Маленькая, рыжая, кривоногая такса, похожа на крысу, мокрый нос, одно ухо завернуто.  
Добрый, любопытный, дружелюбный.

Схема 2



Рыжий, рваное ухо и оторванный хвост, тощий, с белыми подпалинами на животе, зеленые глаза.  
Бродяга и бандит.  
Ворюга.  
Был благодарен.  
Милиционер.

Воровал → поймали → накормили → изменился

### План

1. Внешний вид кота.
2. Характер кота.
3. Изменилось отношение к коту (кот Милиционер).
4. Идея текста. Добро побеждает зло.

Художественное произведение – сложное системное единство, познать которое можно лишь с помощью целостного анализа. Такой анализ требует изучения отдельных элементов художественного текста в их отношении к целому, поэтому частные умения направлены на анализ языка, сюжета, композиции, системы образов в их взаимосвязи и способствуют постижению художественной идеи.

Анализ художественного текста через систему образов не только помогает учащимся понять роль языковых средств в выражении идеи произведения, основной мысли автора, но и выводит учащихся на уровень словесно-логического мышления, подготавливая их к переходу в среднее звено школы.

### Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литературное чтение: Учебники для 1–4 классов. – М.: Баласс, 2006.
2. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Тетради по литературному чтению – М.: Баласс, 2004–2006.
3. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Сб. ст. – СПб: Спец. лит., 1996.
4. Лазарева В.А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе. – М.: «ОНИКС 21 век», 2003.
5. Основы теории речевой деятельности/Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974.
6. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: Сб. методич. задач. Ч. 1. Методика развития речи младших школьников. – М.: Линка-Пресс, 1994.

Галина Петровна Стуколкина – учитель начальных классов МОУ СОШ № 16, г. Рязань.

## Роль антиципации в процессе выполнения текстовых упражнений на уроках русского языка

О.И. Смирнова

В последнее время в современном образовательном процессе большое внимание уделяется антиципации как высшей форме интеллектуальной учебно-познавательной деятельности учащихся. **Антиципация** в переводе с латинского языка означает предвидение, предположение развития события в будущем; представление о вероятности того или иного события (явления). Мы будем понимать этот термин как **способность человека представлять себе возможный результат его действий до их осуществления, а также возможность представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена.**

Антиципация позволяет человеку «заглядывать в будущее», т. е. строить вероятностный прогноз своей деятельности [1]. Построение такого прогноза зависит от прошлого опыта, хранящегося в памяти, и сегодняшних действий человека [3]. Согласно прогнозу происходит подготовка к действиям в предстоящей ситуации, которая позволяет с наибольшей вероятностью достичь цели или приблизиться к ней.

Антиципация придает учебно-познавательной деятельности творческий характер, включает поиск и открытие нового по отношению к исходу. На ее основе формируется цель и схема последовательности действий в их отношении к конечному результату. Антиципация появляется тогда, когда ученик сталкивается с необходимостью самостоятельно применять усвоенное к решению новых задач. «В этой ситуации у школьников закономерен процесс логического скачка, ведущего к своеобразному твор-

ческому "прорыву горизонта старого знания", путем построения гипотезы и использования практического метода разумных проб и ошибок» [5, с. 10].

Антиципация играет значительную роль и реализуется в речевой деятельности. В этом случае мы говорим о «языковой (речевой) вероятности», «языковом чутье». Младший школьник начинает изучать основы языка эмпирически, поэтому в методике также используется понятие «языковая интуиция» (автоматизированное, «неосознаваемое предпочтение в использовании общепринятых, активных и продуктивных моделей языка»; «способность запоминать традицию сочетания языковых единиц», внутренне усваивать аналогии, закономерности языка и применять их в речи, руководствуясь при этом «языковым чутьем») [4, с. 376]. Эти понятия связаны с антиципацией; следовательно, можно сказать, что, **используя прием прогнозирования на уроках русского языка при выполнении различных заданий, учитель тем самым способствует развитию у детей чувства языка, слова.**

Антиципация имеет большое значение при написании текста – удержании в памяти записанного и предвидении последующего: «...нельзя генерировать первое предложение текста, если не предусмотрено его смысловое движение на некоторое расстояние. Иначе появится или непонимание, или бессмыслица» [2, с. 168]. Упреждение текста направляет выбор более точных слов, словосочетаний, предложений.

Умение прогнозировать развивается при выполнении следующих текстовых упражнений:

- 1) восстановление в тексте опущенных элементов – слов, словосочетаний;
- 2) составление текста из заданных слов, словосочетаний, предложений, готовых частей текста;
- 3) дополнение текста недостающими предложениями, частями;
- 4) исключение из текста слов, словосочетаний, предложений, частей, не соответствующих его теме, жанру;

5) продолжение текста в заданном направлении;

6) предопределение содержания текста по заголовку, началу;

7) предвидение содержания и развития текста по средней части и концовке;

8) развертывание предложения/предложений в текст;

9) составление текста на основе плана, схемы, по вопросам и картинкам и др.

Чтобы развить это умение в работе с текстовыми упражнениями, можно реконструировать методику работы за счет предопределения и формулирования учащимися задания к упражнению, принятия на данной основе решения, выбора механизма реализации и контроля выбранного решения. С учетом этих положений **модель текстового упражнения, усиливающая роль прогнозирования**, будет выглядеть следующим образом:

1. Ознакомление учеников с заготовкой текста и ее анализ учащимися.

2. Мысленное, а затем и на уровне внешней речи предопределение учащимися возможного варианта текста на основе заготовки.

3. Мысленное формулирование учащимися задания к упражнению.

4. Реконструкция заготовки текста с учетом задания к упражнению.

5. Письменное оформление составленного текста.

6. Рефлексия.

**1. На первом этапе** (анализ заготовки текста) **учащиеся знакомятся с заготовкой текста** – незавершенным исходным языковым материалом без сформулированного к нему задания. Например, это может быть текст с недостающими/лишними единицами языка, деформированный текст, объединение двух текстов/их частей в один и т.п. Заготовка текста может сопровождаться дополнительной записью (текст-образец, справка, таблица, схема, чертеж, условные обозначения и др.). Ученики должны проанализировать и осмыслить предлагаемый учителем языковой

материал, соотнести его с текстом-образцом или дополнительной записью (если они имеются).

**2.** В результате осознания предложенного учителем исходного материала учащиеся **мысленно предопределяют возможный вариант текста** – прогнозируемый искомый результат выполняемого упражнения. Искомый вариант текста может быть предложен учащимся в качестве текста-образца, однако при этом умение учеников прогнозировать развивается минимально. Школьникам необходимо сравнить заготовку и текст-образец, выявить критерий различия материалов, на основе которого требуется сформулировать задание к упражнению и предопределить способ действия, приводящего к получению конечного результата – текста.

Высокий уровень антиципации предусматривает самостоятельное построение учащимися возможной модели текста. Здесь возможно полное и частичное прогнозирование. В первом случае предполагается полное соответствие ожидаемого текста конечному результату, т.е. ученик сможет осознанно, доказательно объяснить, *что и как* можно получить после выполнения упражнения, какие взаимосвязи имеются между конечным результатом и материалом, представленным учителем. Во втором случае представление о будущем варианте текста неявное, нечеткое, оно может меняться при дальнейшей работе над упражнением. Предвидение возможного варианта текста позволяет контролировать действия учащихся, избежать механического перебора его свойств и признаков.

**3.** На основании предопределенного варианта текста у учащихся возникает замысел возможного выполнения упражнения, и они **формулируют задание к упражнению** (сначала мысленно, чтобы каждый ученик осознал смысл дальнейших действий, а затем вслух). На этом этапе ученики предполагают ведущий признак предмета, оценивают возникший замысел, его адекватность, ищут средства выполнения

упражнения. Степень точности формулировки зависит от явных/неявных подсказок со стороны учителя, объективно содержащих в себе принцип выполнения упражнения (текст-образец, схемы, таблицы, кластеры и т. п.), и от степени развития у учащихся умения анализировать.

Умение учащихся формулировать задание к упражнению является показателем того, что они разобрались в предлагаемом языковом материале, готовы к работе. Главное – не просто проговорить формулировку «про себя», а выразить свои размышления вслух. Это помогает выделить в мысли значимое, способствует ее более глубокому пониманию.

**4. Реконструкция заготовки текста** с учетом задания к упражнению может иметь несколько вариантов выполнения.

Вариант I. Учащиеся под руководством учителя выбирают верную формулировку задания. Учитель ненавязчиво подводит детей к правильной формулировке, причем сам контролирует процесс прогнозирования, направляет его в нужное русло. Выполнение этого варианта всегда приводит к правильному составлению текста.

Вариант II. Дети самостоятельно выбирают наиболее удачную формулировку из всех предложенных. Данный вариант выполнения упражнения характеризуется высокой степенью активности учащихся: они должны проанализировать ответы одноклассников, внести коррективы, дать советы, суметь отстоять свое мнение, привести аргументы в его защиту.

Вариант III. Каждый ученик выполняет упражнение с учетом своей собственной формулировки задания. Он самостоятельно оценивает точность, правильность сформулированного им задания, предусматривает возможные результаты его выполнения.

Таким образом, на этапе реконструкции заготовки текста с учетом задания к упражнению учащиеся

«примеривают» формулировку задания к возможному варианту текста, оценивают результативность выполнения упражнения, определяют, с помощью каких средств и действий можно достичь требуемого результата.

**5. И только после этого учащиеся записывают новый вариант текста.** При выполнении упражнения с опорой на текст-образец конечный результат будет ему соответствовать, при использовании дополнительных записей-подсказок полученный текст должен отвечать их требованиям и принципу построения. Неправильное выполнение упражнения возможно, если ученики неверно построили возможный вариант текста, неточно выделили принцип выполнения упражнения и сформулировали задание к нему. Поэтому контроль предусматривается на каждом из этапов работы над текстовым упражнением.

**6. На этапе рефлексии,** соотнося конечный результат и заготовку текста, учащиеся оценивают степень достоверности прогноза, анализируют процесс получения нового текста, выражают свое отношение к выполненной работе.

В качестве примера рассмотрим работу с текстовым упражнением на основе антиципации при изучении темы «Однородные члены предложения без союзов».

На доске запись:

*Природа проснулась. Над лугами шумит пестрая толпа насекомых: ... В ярком наряде полей виднеются головки цветов: ... Над дубравами звенит разноголосый хор лесных птиц: ... В лесу рычат, пыхтят, ворчат звери: ...*

Учитель (У.) предлагает детям (Д.) прочитать текст с незаконченными предложениями, проанализировать знаки препинания в них и сформулировать задание к упражнению, учитывая тему урока.

Д.: Нужно распространить текст однородными членами предложения без союзов. Однородные члены будут пояснять обобщающее слово.

У.: Подумайте и скажите, какими отношениями будут связаны обобщающее слово и поясняющие его слова.

Д.: Видо-родовыми отношениями.

У.: Обобщите задание к упражнению.

Д.: Распространите текст однородными членами предложения без союзов, являющимися видовыми понятиями обобщающего слова.

Ученики могут самостоятельно распространить текст необходимыми однородными членами предложения. Однако для усиления их интеллектуального развития учитель может усложнить задание следующим образом: «Слова вы выберете из справки. Но запишите не всю группу слов, а определите в ней лишнее слово по самостоятельно найденному признаку. Причем признак, по которому слово исключается, может повторяться». Рядом дается справка:

1) *дрозд, кукушка, зяблик, жаворонок;*

2) *волк, кабан, еж, медведь;*

3) *тысячелистник, ромашка, незабудка, василек;*

4) *оса, пчела, стрекоза, жук.*

(Из 1-й и 4-й групп слово исключается по склонению имен существительных, из 2-й и 3-й – по составу слов.)

Учитель может предложить учащимся проанализировать готовый текст-образец, соотнести его со справкой и на основе сравнения выделить принцип исключения слов.

После выполнения упражнения текст примет такой вид:

*Природа проснулась. Над лугами шумит пестрая толпа насекомых: шмелей, ос, пчел, стрекоз. В ярком наряде полей виднеются головки цветов: ромашек, незабудок, васильков. Над дубравами звенит разноголосый хор лесных птиц: дроздов, зябликов, жаворонков. В лесу рычат, пыхтят, ворчат звери: волки, ежи, кабаны.*

В ходе выполнения упражнения учащиеся закрепляют умение оформлять однородные члены предложения, определять склонение имен существительных, производить словообра-

зовательный анализ слов, изменять слова по числам, ставить их в нужном падеже, устанавливать видо-родовые отношения.

Таким образом, работа с текстовыми упражнениями на основе антиципации стимулирует интеллектуальное развитие детей, способствует целенаправленному выполнению заданий и включению учащихся в активную учебную деятельность. Такая деятельность предполагает творческий поиск, размышление, доказательство, позволяет более глубоко осмысливать содержание выполняемой работы, дает возможность учащимся с большим интересом, на высоком эмоциональном подъеме прорабатывать разные аспекты и разделы русского языка.

### Литература

1. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека/Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. – М., 1977.

2. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избр. труды. – М., 1998.

3. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М., 2002.

4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М., 1980.

5. Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. – М., 1971.

Олеся Игоревна Смирнова – аспирант ВятГГУ, г. Глазов, Удмуртская Республика.



## О некоторых приемах обучения навыкам чтения

Л.А. Соколова



Как помочь ученикам преодолеть возникающие при чтении трудности, при этом сохранить интерес к чтению и желание постоянно встречаться с книгой?

Такая потребность возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы. Именно эта проблема – формирование навыков чтения без насилия, с развитием мыслительных процессов, с постоянным ростом интереса ребенка к чтению является актуальной. Как ее решить?

Навыки осознанного чтения и умения самостоятельно работать с текстом можно формировать с помощью системы специальных упражнений и способов действий, активно влияющих на основные параметры чтения: технику, осмысленность, выразительность.

### I. Упражнения, направленные на развитие четкости произношения.

Многие учащиеся во время чтения не умеют регулировать свое дыхание. Для исправления этого недостатка и служит **дыхательная гимнастика**.

1. Вдох носом – выдох через рот.

Вдох – задержка дыхания – выдох.

Вдох – выдох по порциям.

2. «Гудок приближается и удаляется»: вдох – на выдохе произносим М-М-М-М-М; Н-Н-Н-Н-Н.

«Рычание собаки»: вдох – на выдохе Р-Р-Р-Р-Р.

«Воздух, выходящий из проколотой шины велосипеда»: С-С-С-С-С.

«Свеча»: ровный и медленный выдох, затем глубоко вдохнуть, остановиться и медленно дуть на пламя воображаемой свечи.

«Погаси свечу»: интенсивный прерывистый выдох, следом вдох, секундная задержка дыхания, затем короткими толчками три раза выдохнуть: ФУ! ФУ! ФУ!

3. Летела муха около уха: Ж-Ж-Ж.

Летела оса около носа: С-С-С.

Летел комар и звенел: З-З-З.

Сел на лоб, мы его хлоп –

И поймали: З-З-З.

Пусть летит!

### II. Упражнения на развитие подвижности речевого аппарата: «Звуковая разминка».

1. Читаем быстро, смотрим внимательно:

О И Э	А О Е Я	Е А Ё И О
Я О Ю	А Ю О Е	Э Ё Ю Я У
Ы Я Ю	У Ё Ю У	Ю У А О Ю

2. Читаем гласные с ударением на одном из них:

Е А О Е У Ы И Э, Е А О Е У Ы И Э,  
Е А О Е У Ы И Э и т.п.

Можно разнообразить это упражнение, произнося слоги сначала с ударением на 1-й слог, потом на 2-й и 3-й:

ДА́-ДА-ДА, ДА-ДА́-ДА, ДА-ДА-ДА́

3. Сделав глубокий вдох, на выдохе читаем 15 согласных одного ряда (звуками):

Б К З С Т Р М Н В З Р Ш Л Н Х

4. Читаем цепочку слогов:

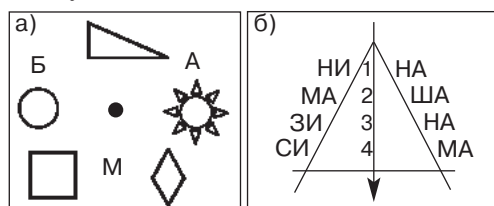
ЛИСА < ЛО < БА < ЖУ < НЯ  
          ЖА < СИ < НЯ < КИ

5. Читаем слова с наращиванием:

ПО – ВАР, ЖАР, СМЕЙ, ПЕЙ, ШЁЛ, ВЁЛ

### III. Упражнения, развивающие боковое зрение и отрабатывающие прямой взгляд.

1. Для того чтобы дети смогли понять суть терминов «боковое зрение» и «прямой угол», им предлагается, не отводя взгляда от одной строчки, перечислить предметы, которые попадают в поле зрения справа, слева, сверху, снизу.



2. Раздаточный материал – таблица Шульте (размер 20х20 см).

8	20	7	22	16
3	5	12	14	17
9	1	10	24	15
18	6	11	19	13
21	23	23	4	2

Алгоритм использования:

1) как можно быстрее назови все числа по порядку от 10 до 25, указывая карандашом или пальчиком;

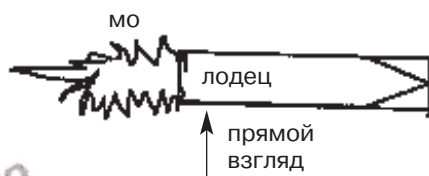
2) старайся запоминать расположение сразу двух-трех следующих друг за другом чисел.

Помни! Глаза смотрят в центр таблицы, в число 10, а видят ее всю целиком.

### 3. «Сажаем морковку».



а) На доске или на бумаге изображается ящик с морковкой. По рисунку – вопросы и комментарии.



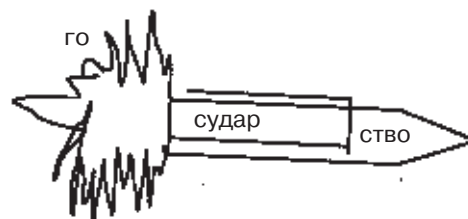
– Если морковка находится в ящике, какая ее часть будет видна? (*Хвостик.*)

– Вот именно на хвостик и будет направлен прямой взгляд. Глядя на первый слог, увидишь целиком все слово на морковке.

Для упражнения могут быть взяты различные слова из читаемого текста. Однако при подборе слов следует учитывать, что ребенок в состоянии увидеть боковым зрением не более пяти букв.

б) «Длинная морковка».

– Что делать, если морковка вырастает слишком большая и слово на ней внутри ящика не помещается, так как содержит больше пяти букв и выходит за пределы прямого взгляда? Тогда морковка будет выглядеть таким образом:



– Что в этом случае мы видим, глядя на ящик с морковкой? (*Хвостик и кончик, а середина в ящике.*) Следовательно, прямой взгляд можно переносить с хвостика на кончик.

В данном упражнении отрабатывается не только боковое зрение, но и умение управлять прямым взглядом, контролировать ту часть слова, которую ребенок видит боковым зрением, умение ориентироваться в слове и избегать ошибок при чтении окончаний. Ведь в момент, когда взгляд направлен на хвостик, боковое зрение улавливает то, что написано на морковке в ящике. Переноса взгляд с хвостика на кончик, ребенок снова видит середину слова, контролируя себя. Перепрыгнув таким образом взглядом с 1-го слога на последний и увидев при этом середину слова, ребенок, уже не прочитывая, может быстро ее проговорить.

#### 4. «Робот».

Встречая новое, труднопрочитываемое слово, ребенок не может воспользоваться боковым зрением и читает слово по слогам, нередко при этом искажая его. Слово печатается крупно на доске, на концах букв рисуются шарики-контакты.

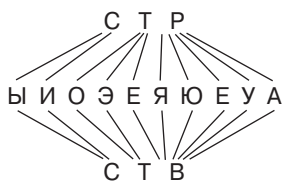
У роботов, как известно, своих мыслей нет, они выполняют только заложенную в них программу: звучать в том месте, на которое направлена указка.

Вначале указка, а с ней и прямой взгляд передвигаются по слову медленно, затем скорость с каждым новым повтором слова возрастает, и дети прочитывают слово целиком, без ошибок. Для того чтобы добиться умения не только узнавать такие слова в дальнейшем и проговаривать их, но и ориентироваться прямым взглядом в слове, упражнение усложняется. Учитель с большей скоростью проводит указкой по различным частям слова (в направлении чтения), дети же должны успеть проговорить именно показанный участок.

#### IV. Упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям и являющиеся предпосылкой правильного и скоростного чтения.

У детей слабо развит артикуляционный аппарат, что тормозит быстрое чтение, поэтому в 1-м и во 2-м классах актуальны такие упражнения:

1. Чтение сочетаний двух-трех согласных с гласными:



2. Читаем медленно, в умеренном темпе, убыстряя темп:

ЖЗИ	ТНО	КТРИ
ДРУ	ЗБИ	СТРУ

3. Восстанови окончания слов. Для этого нужно прочитать в быстром

темпе написанные на доске предложения с закрытыми окончаниями слов, по ходу чтения восстанавливая их.

Например:

Вороб\_ сидел\_ на ветк\_ и чирикал\_

#### 4. Скороговорки.

Лена искала булавку.

Булавка упала под лавку.

Под лавку залезть было лень,

Искала булавку весь день.

а) Прочитай скороговорки орфографически.

б) Прочитай скороговорки орфоэпически.

в) Работа с табличками: дети читают скороговорку в соответствии с заданием

тихо

громко

шепотом

немое кино  
(произносят  
беззвучно)

#### 5. «Дом, который построил Джек».

Дети проговаривают на максимальной скорости первое словосочетание несколько раз до тех пор, пока им это не удастся. Затем добавляется еще 1–2 слова, которые прочитываются с той же скоростью. И так до конца отрывка, повторяя каждый раз все сначала, как в известном стихотворении «Дом, который построил Джек». Например:

В некотором царстве...

В некотором царстве, в некотором государстве...

В некотором царстве, в некотором государстве жил-был...

В некотором царстве, в некотором государстве жил-был богатый купец...

#### V. Упражнения, развивающие оперативную память, устойчивость внимания.

1. Найди лишнюю букву:

О, И, Б, Я, У.

Можно из старых газет вырезать любые тексты и раздать их детям.

Задание: сегодня мы вычеркиваем только букву И. Завтра – другую и т.д.

2. Найди лишнее слово. Прочитай. Обоснуй свой выбор.

СЛОН	МЕДВЕДЬ	ТИГР
ЛЕВ	БАБОЧКА	КОШКА

### 3. «Фотоглаз».

За 20 секунд дети должны взглядом «сфотографировать» слова и ответить на вопрос «Есть ли среди этих слов...?» Например:

ОРЕХ РУЧЕЙ ПЕРЬЯ РАЗОГНАЛСЯ  
ТРОПИЧЕСКИЕ ОШЕЛОМЛЁННЫЙ

### 4. «Да или нет?»

Дети слушают предложения и определяют, может ли это быть. Если да, то когда, где, почему? Если нет, то требуется доказательно это объяснить.

Выпал снег, Алеша вышел загорать.

Автомобиль свистел с прежней скоростью и уходил вперед.

Это упражнение нацелено на внимание к тексту, его сознательное освоение, умение быстро схватить смысл читаемого, точно построить высказывание.

### 5. Дополни предложение:

Кот мяукал...

## VI. Упражнения, развивающие гибкость и скорость чтения про себя и вслух.

### 1. «Игра в прятки».

Указывается страница учебника (любая), а затем читается текст. Дети должны найти страницу, глазами отыскать нужную строчку и подстроиться под чтение учителя.

### 2. Чтение со счетом слов.

Памятка:

- 1) плотно сожми губы и зубы;
- 2) читай только глазами;
- 3) читай как можно быстрее, при этом считая про себя слова текста;
- 4) ответь на вопрос к тексту (дается перед чтением).

### 3. Чтение под звуковой ориентир.

На магнитофон начитывается текст с определенной скоростью. Дети должны следить за голосом по книге, успевать озвучивать текст

синхронно с магнитофоном. Проверка осуществляется индивидуально: касание плеча ребенка рукой означает – читай вслух. Желательно проводить такую работу систематически. При этом скорость звучания «звукового ориентира» постепенно возрастает.

Если в классе нет магнитофона, можно использовать **игровое упражнение «Догони»**.

Дети читают отрывок текста хором вполголоса, прислушиваясь к голосу учителя, который читает громко, с достаточно высокой скоростью, и «тянутся» за ним, пытаясь «догнать».

## VII. Упражнения, способствующие синтезу восприятия и понимания.

1. Помоги гласным и согласным подружиться. Соедини их так, чтобы получились слова:

	О	
Ж-К	У	Д-М
М-Ш-Н	А	КН-Г-
ЩК-ЛЪН-К	И	ХВ-СТ-К
Р-Н-Ц	Ы	Л-ДК-
	Е	

2. Из каждого слова вынь по одной букве. Сделай это так, чтобы из оставшихся получилось новое слово:

полк краска склон экран беда тепло  
(кол) (каска) (слон) (кран) (еда) (поле)

3. В начало слова или его конец добавь букву, чтобы получилось новое слово. Какие звуки обозначаются этими буквами?

РОЗА	Г	ПАР	К
ВОЛ	К	УТКА	Ш
ОСЫ	К	СТОЛ	Б

4. Соедини слова правого и левого столбиков так, чтобы образовались новые слова:

БАЛ	РАК
ПРИЗ	КОТ
ВОЗ	ГЛАС
БОЙ	РОТ
КОН	ВОЙ
БАНК	КОН

### 5. «Вкусные слова».

Представь, что у тебя день рождения. Тебе необходимо накрыть стол. Но, выбирая лакомства, помни, что названия их должны состоять из двух и трех слогов:

халва      бублики      чай      лимон  
вафли      виноград      вишня      мандарины

### VIII. Упражнения, развивающие логическое мышление.

Эти упражнения способствуют развитию скорости мышления в процессе чтения, его осознанности.

1. Выполни математическое действие и прочитай слово:

ЛОД+ИМ–МО+ВАН–Л = ? (диван)  
ВЕР+ЛИС+ТУ–УС+О–ИЛ+ЛЕТ=? (вертолет)

#### 2. Переставь буквы:

В лесу на сосне дисит теляд. Хвостом упирается в остлв ереавд. Носом по стволу стучит, уорк билотд, букашек ищет.

(В лесу на сосне сидит дятел. Хвостом упирается в ствол дерева. Носом по стволу стучит, кору долбит, букашек ищет.)

#### 3. «Поиск».

Сможешь ли ты найти связь между двумя, на первый взгляд, не связанными друг с другом событиями? Объясни, как все происходило.

Собака погналась за курицей.

Школьники не смогли поехать на экскурсию.

4. Учимся выражать мысли другими словами. Упражнение направлено на то, чтобы научить ребенка оперировать словами.

Нынешняя зима будет очень холодной.

Нужно передать эту же мысль без искажения, но другими словами. Ни одно из слов данного предложения не должно использоваться в новых предложениях.

5. Составление предложений с тремя словами, не связанными между собой по смыслу:

озеро      медведь      карандаш

Например:

Мы нарисовали карандашом, как медведь на лесном озере ловит рыбку.

Упражнение развивает способность устанавливать связи между предметами и явлениями, творчески мыслить, создавать новые целостные образы из разрозненных предметов.

### Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Тетради по чтению для 1–4 классов. – М.: Баласс, 2001.
2. Вербицкая М.В. Тексты по чтению. – М.: Дрофа, 2001.
3. Горецкий В.Г. О некоторых причинах низкого качества уроков чтения и пути их преодоления // Начальная школа. – 1997. – № 12.
4. Джежелей О. Помогайка. – М., 1995.
5. Кубасова О.В. Как помочь ребенку стать читателем. – Тула: Изд-во «Родничок», 2004.
6. Калмыкова И.Р. Таинственный мир звуков. – Ярославль: «Академия развития», 1998.
7. Оморкова М.И. Совершенствование чтения младших школьников. – М: АРКТИ, 2001.
8. Речь.Речь.Речь /Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1990.

*Людмила Александровна Соколова – учитель начальных классов МОУ «Каргапольская начальная общеобразовательная школа №3», пос. Каргаполье, Курганская обл.*



## Обучение прогнозированию на уроке внеклассного чтения

Т.Л. Липатникова

Предлагаю вниманию читателей урок внеклассного чтения, тема которого касается отношений в семье и, в частности, воспитания мальчиков как будущих отцов. Эта тема сегодня очень актуальна. В свое время К.Д. Ушинский говорил: «...еще недостаточно, чтобы дети поняли произведение, а надобно, чтобы они его прочувствовали».

На примере рассказа Татьяны Петросян «Мама, будь мамой» удобно рассмотреть с учениками такой прием работы с текстом, как прогнозирование.

### Ход урока.

#### 1. Вызов (на пороге текста).

1. Работа по вариантам и в группах.

**Задание:** работающие по I варианту письменно отвечают на вопрос «Какая она – мама?», работающие по II варианту отвечают на вопрос «Что она делает?».

2. Чтение ответов, обсуждение.

#### II. Чтение с остановками и прогнозирование.

Во время чтения очень важно вызвать эмоциональную реакцию детей и строить работу с опорой на эту реакцию.

1. У Юрика не было папы. И однажды он сказал маме:

– Вот был бы папа, он бы мне клюшку сделал.

– Как вы думаете, какое может последовать за этим продолжение?

2. Мама ничего не ответила. Но на следующий день на ее тумбочке появился набор «Юный столяр». Мама что-то пилила, строгала, клепала... И однажды вручила Юрику замечательную полированную клюшку.

– Хорошая клюшка, – вздохнул Юрик. – Только папа со мной на футбол бы ходил.

На следующий день мама принесла два билета на матч в Лужниках.

– Ну что я с тобой пойду, – вздохнул Юрик, – ты даже свистеть не умеешь.

#### Вопросы:

– Как мама вышла из положения? (Интерпретация.)

– Что еще можно было сделать, как вы думаете?

3. Через неделю мама на всех матчах бешено свистела в два пальца и требовала отдать судью на мыло. Тогда как раз начинались трудности с мылом. Но Юрик вздохнул:

– Вот был бы папа, он бы меня одной левой поднимал и приемчикам бы учил...

(Вы уже можете предположить, что было дальше?)

На следующий день мама купила штангу и боксерскую грушу. Она добилась отличных спортивных результатов. По утрам поднимала штангу и Юрика одной левой, потом лупила грушу, потом бежала на работу, а вечером ее ждал полуфинал кубка мира. А когда футбола – хоккея не было, мама до глубокой ночи склонялась над радиосхемой с паяльником в руках.

(Вам уже понятно, для чего она все это делала?)

Наступило лето, и Юрик поехал в деревню к бабушке. А мама осталась. На прощанье Юрик вздохнул:

– Вот был бы папа, он говорил бы басом, носил тельняшку и трубку курил...

Когда Юрик вернулся от бабушки, на вокзале его встречала мама.

– Попробуйте рассказать о том, что было дальше.

(Слушаем несколько версий.)

4. Только Юрик ее поначалу даже не узнал. Под тельняшкой у мамы вздувались бицепсы (т.е. накаченные мышцы рук), а затылок был коротко острижен. Мозолистой рукой мама вынула изо рта трубку и сказала нежным басом:

– Ну, здравствуй, сынок!

Но Юрик только вздохнул:

– У папы была бы борода...

(Как вы думаете, что теперь сделает мама?)

Ночью Юрик проснулся. В маминой спальне горел свет. Он встал, подошел к двери и увидел маму с помазком в руке. Лицо у нее было усталое. Она мылила себе щеки. (Зачем? Вы можете предположить?) Потом взяла бритву и... увидела Юрика.

– Я попробую, сынок, – тихо сказала мама. – Говорят, если каждый день бриться, борода вырастет.

Но Юрик кинулся к ней и заревел, уткнувшись в мамин жесткий пресс.

– Нет, нет... – всхлипывал он. – Не нужно. Стань обратно мамой. У тебя же... все равно не вырастет папина!.. У тебя вырастет мамина борода!

– Как вы думаете, теперь что-нибудь изменится?

5. С той ночи мама забросила штангу. А через месяц пришла домой с каким-то худым дядей. Он не курил трубку. И не носил бороду. И уши у него были оттопыренные. Он расстегнул пальто, под которым вместо тельняшки обнаружилась

кошка. Он развязал кашне – это был маленький удав. (Кто этот худой дяденька, чем он увлекается – можно ли предположить?) Он снял шляпу – там копошилась белая мышь. Он вручил Юрику коробку из-под торта. В ней сидел цыпленок.

– Папа! – просиял Юрик.

И потащил папу в комнату – штангу показывать.

*Вопросы:*

– Как вы поняли финал рассказа?

– О чем заставляет задуматься этот рассказ?

– Кому бы вы его прочитали? Почему?

*Татьяна Леонидовна Липатникова – учитель начальных классов Белоярской средней школы № 1, пос. Белый Яр, Верхнекетский р-н, Томская обл.*

## Как пробудить у младшего школьника интерес к чтению?

*М.А. Зобнина*

Любить чтение – это обменивать часы скуки на восхитительные часы  
*Шарль Луи Монтескье*

Педагогическая практика показывает, что маленькие дети с большим трудом овладевают навыком чтения. Самостоятельное чтение для них – процесс, требующий напряжения сил и, порой, не приносящий никакого удовольствия. Первые трудности могут навсегда отвлечь ребенка от чтения.

Возможно, именно поэтому среди младших, да и более старших

школьников так редко встречаются читающие много и с удовольствием.

Низкий уровень сформированности навыка чтения у учащихся любого класса зачастую является причиной слабой успеваемости не только по литературе, но и по другим учебным дисциплинам.

Уточним, что мы не имеем в виду темп чтения, как правило обусловленный индивидуальными особенностями ребенка, его физическими данными и темпераментом.

Как заставить ребенка, с трудом складывающего слова, читать книги? И не только читать, но и перечитывать несколько раз одно и то же произведение для ясного понимания смысла?

Опыт работы с младшими школьниками показывает, что даже слабочитающие дети с большим удовольствием разгадывают кроссворды, сканворды, загадки. **Желание решить кроссворд или найти ответ на загадку является серьезным стимулом к чтению.**

Это и обусловило включение в практику работы заданий, основанных на знании школьниками детской художественной литературы.

Мы начали с подбора небольших по объему и несложных для восприятия произведений. Были составлены задания-вопросы, ребусы, кроссворды, задачи, решить которые ребенок мог только прочитав и осмыслив произведение. Например: «В какой город ехала дама из стихотворения С.Я. Маршака "Багаж"?»

Задача взрослого (воспитателя, учителя, родителя) заключалась в том, чтобы помочь ребенку отыскать указанное произведение. Найденное решение озвучивалось в классе. Выполнение задания фиксировалось учителем в «Дневнике личных достижений» специальным символом (звездочкой, флажком и т.п.). Особо отмечались ответы, содержавшие доказательства с опорой на текст.

Постепенно дети научились находить в тексте необходимую информацию, и форма работы была изменена: предлагалось самостоятельно, во внеурочное время, к определенному дню прочитать конкретное художественное произведение. Потом в классе по вопросам или заданиям определялся уровень осознанного чтения каждого ученика.

Первоначально задания (вопросы) зачитывались учителем, а дети устно отвечали. Позднее на устный вопрос они стали давать письменный ответ на специальных листах. Время на выполнение определялось исходя из сложности задания и степени сформированности навыка письма. При оценке учитывалась точность выполнения задания и соответствие тексту прочитанного, что побуждало детей внимательно читать произведение, а в некоторых случаях самим по ходу чтения предвосхищать те вопросы, которые может задать учитель.

На следующем этапе нами были увеличены количество и объем познавательных задач в рамках одного произведения и время, отводимое на их выполнение. Задания оформлялись

на одном листе, предназначались для индивидуального выполнения в классе и получили название «Эрудит» по аналогии с проводимым в младших классах лицея турниром.

Для формирования у детей коммуникативных качеств наряду с индивидуальными конкурсами «Эрудит» в классе проводились командные игры по одному, определенному заранее тексту, или по нескольким произведениям одного писателя.

Кроме того, в период подготовки к «Эрудиту» и другим играм учащиеся самостоятельно составляли задания по литературному произведению для одноклассников.

Комплекс заданий «Эрудит», участие в турнирах и командных играх, собственное творчество вызвали живой интерес у детей и послужили для них стимулом к чтению художественной литературы, а кроме того стали полезной тренировкой перед интеллектуальными соревнованиями разного вида и уровня.

Систематически проводимый анализ выполнения детьми заданий показал положительную динамику в развитии у них навыка осознанного чтения.

Предлагаем вашему вниманию задания индивидуального конкурса «Эрудит» по сказке П.П. Ершова «Конек-Горбунок» и командную игру по повести-сказке Э.Успенского «Дядя Федор, пес и кот». При необходимости задания могут быть усложнены или упрощены в зависимости от уровня знаний и степени готовности учащихся.

Надеемся, что представленный нами опыт работы по формированию навыка осознанного чтения будет интересен учителям начальных классов.

#### **Задания «Эрудит» для индивидуального выполнения**

**Цель:** определить индивидуальный уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся.

**Задачи.**

**1. Образовательные:**

– развивать общеучебные умения и навыки;

- формировать у учащихся положительную мотивацию для совершенствования навыка осознанного чтения;
- расширять читательский кругозор.

## 2. Развивающие:

- развивать умение детей применять полученные знания в новых условиях, творчески мыслить;
- развивать мышление в ходе усвоения таких приемов мыслительной деятельности, как анализ, сравнение, синтез, обобщение, выделение главного, доказательство и опровержение;
- развивать умение собраться, максимально качественно и полно выполнить работу в жестких временных рамках;
- развивать у детей умение адекватно оценивать свои знания и полученный результат в зависимости от приложенных усилий.

## 3. Воспитательные:

- воспитывать ответственное отношение к выполнению задания;
- воспитывать настойчивость и трудолюбие.

## 4. Диагностические:

- определить уровень сформированности навыка осознанного чтения у каждого учащегося класса;
- проследить динамику развития навыка у каждого ученика в отдельности и у класса в целом;
- определить лакуны в знаниях, умениях, навыках, их причины у каждого ученика в отдельности и у класса в целом;
- выбрать оптимальные формы индивидуально-групповой и фронтальной работы.

## Подготовительная работа учеников:

- 1) чтение произведения;
- 2) просмотр мультимедийных или художественных фильмов, снятых по данному произведению или по его мотивам;
- 3) рисование иллюстраций к произведению и организация выставок рисунков и поделок;
- 4) инсценирование понравившихся отрывков произведения;
- 5) самостоятельная творческая ра-

бота по произведению: составление вопросов-загадок, придумывание задач на основе содержания или с использованием сюжета и героев; составление кроссвордов, ребусов; подбор пословиц, поговорок, афоризмов; сочинение стихов и т.д.

**Подготовительная работа учителя:** подбор и составление заданий, верстка листа для индивидуальной работы, а также определение шкалы баллов каждого задания. Чем сложнее задание, тем более высоким баллом оно оценивается.

Задания подбираются или формулируются таким образом, чтобы они соответствовали содержанию изучаемого литературного произведения. В тех случаях, где это позволяет авторский текст, задание (особенно математическая задача) составляется точно по тексту. Например, задание для 1-го класса по произведению С. Михалкова «Дядя Степа»: «Прочитай и узнай, сколько птиц спас дядя Степа во время пожара:

Он окошко открывает.  
Из окошка вылетают  
Восемнадцать голубей,  
А за ними – воробей.  
Все Степану благодарны.  
Спас он птиц...»

Если авторский текст не позволяет вычленивать (составить) необходимое задание, оно формулируется приближенно к нему. Например: задание № 6 для 2-го класса по произведению П.П. Ершова «Конек-Горбунок» (см. ниже).

Все задания подбираются или составляются таким образом, чтобы они не выходили за рамки школьных знаний, но способствовали формированию у детей исследовательских навыков.

Во время одной игры детям предлагается выполнить задания по математике, русскому языку, литературному чтению, окружающему миру и т.д. При этом большинство заданий носит интегративный характер.

Место проведения работы: классная комната.

Учащиеся рассказываются либо по одному за парту, либо по двое лицом друг к другу.

Продолжительность работы 40 минут.

#### Подведение итогов.

- По истечении времени, отведенного на работу, учащиеся сдают учителю листы для проверки.

- Учитель проверяет работы в соответствии с разработанной системой баллов и выставляет итоговый балл по каждому заданию и по работе в целом.

- Итоги заносятся в сводную таблицу, данные которой впоследствии анализируются учителем и используются при планировании работы.

- Разбор выполнения заданий, анализ допущенных ошибок и объяснение возможных вариантов правильного решения происходит на следующий день после проведения работы и ее проверки, до награждения.

- Награждаются учащиеся, набравшие наибольшее количество баллов (I, II, III места). Награждаются также учащиеся, успешно (на максимальный балл) выполнившие отдельные задания.

#### Задания

по сказке П.П. Ершова  
«Конек-Горбунок» )

1. Автор сказки «Конек-Горбунок» – П.П. Ершов. Как его имя и отчество? Подчеркни правильный ответ.

Павел Павлович  
Петр Петрович  
Павел Петрович  
Петр Павлович

2. Свою сказку Ершов написал еще будучи студентом Петербургского университета. Вставь недостающие цифры, и ты узнаешь, в каком году это было.

$$\begin{array}{r} 68 \\ - *9 \\ \hline 49 \end{array} \quad \begin{array}{r} 38 \\ + 47 \\ \hline *5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 25 \\ + *8 \\ \hline 63 \end{array} \quad \begin{array}{r} *6 \\ - 23 \\ \hline 23 \end{array}$$

Сказка «Конек-Горбунок» написана в \_\_\_\_\_ году.

3. Вставь пропущенные буквы. Прочитай присказку.

За г\_рами, за л\_сами,  
За ш\_рокими м\_рями,  
Не на небе – на з\_мле  
Ж\_л ст\_рик в \_дном с\_ле.

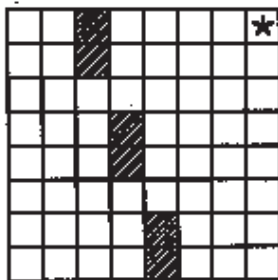
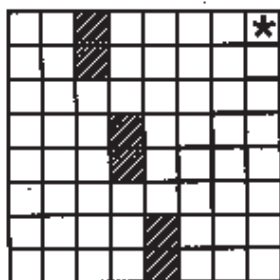
4. Расшифруй анаграммы. Какое из слов лишнее? Почему?

ЛАНИДО ТЕСНАП ВИАН ВРИГАЛО

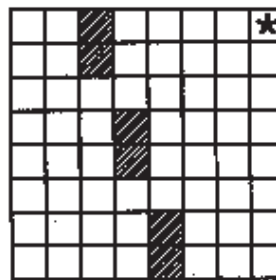
5. Обход поля Иван начал с клетки, отмеченной звездочкой, и обошел все клетки одну за другой. По диагонали он не ходил, на пройденные клетки не возвращался и на чужих (заштрихованных) участках не был. Закончив обход, Иван оказался на той же клетке, с которой начал. Начерти путь Ивана (см. схемы в низу с. 42).

6. ...Кобылица молодая,  
Очью бешено сверкая,  
Змеем голову свила  
И пустилась, как стрела.  
Вьется кругом над полями,  
Виснет пластью надо рвами,  
Мчится скоком по горам,  
Ходит дыбом по лесам,  
Хочет силой аль обманом,  
Лишь бы справиться с Иваном.

для тренировки:



для ответа:





Над полями кобылица вилась 22 версты, скоком по горам мчалась на 3 версты меньше, а над лесами она ходила дыбом столько, сколько над полями и горами вместе. Сколько всего верст силой аль обманом кобылица пыталась справиться с Иваном?

7. Кто, кому и о ком говорит в сказке такие слова:

...Он зимой тебя согреет,  
Летом холодом обвеет;  
В голод хлебом угостит,  
В жажду медом напоит...

8. В какой последовательности оказывал Конек-Горбунек помощь Ивану? Укажи цифрами.

- ☐ догонял братьев-воров
- ☐ ловил Жар-птицу
- ☐ был послом на небе
- ☐ ездил за кольцом
- ☐ остужал воду в котлах
- ☐ добывал Царь-девицу

9. Тут в шатер Иван вбегает,  
Косу длинную хватает...

О какой косе идет речь?

Какие еще значения этого слова тебе известны?

Составь предложения так, чтобы было понятно, о какой косе в них говорится.

10. Прочитай поговорку, отделив слова вертикальной чертой.

Подчеркни устаревшее слово. Каким современным синонимом его можно заменить?

НЕНАПОЛЬЗУЧИТАТЬКОЛИТОЛЬ  
КОВЕРШКИХВАТАТЬ

Ответы.

1. Петр Павлович

2. Сказка «Конек-Горбунек» написана в 1834 году.

4. Данило Степан Иван Гаврило  
Лишнее слово – Степан. Данило, Гаврило и Иван – имена сыновей старика из сказки. Человека по имени Степан в сказке не было.

5. Некоторые варианты ответов см. в низу с. 43.

6.

1)  $22 - 3 = 19$  (верст) – по горам,

2)  $19 + 22 = 41$  (версту) – над лесами,

3)  $19 + 22 + 41 = 82$  (версты) – всего.

7. Кобылица говорит Ивану о Коньке-Горбунке.

8.

1 догонял братьев-воров

2 ловил Жар-птицу

4 был послом на небе

5 ездил за кольцом

6 остужал воду в котлах

3 добывал Царь-девицу

9. Коса – женская прическа; сплетенные в виде жгута несколько длинных прядей волос.

Коса – сельскохозяйственное оружие, изогнутый нож на длинной рукоятке для срезания травы, злаков.

Коса – идущая от берега низкая и узкая полоса земли. (По С.И. Ожегову.)

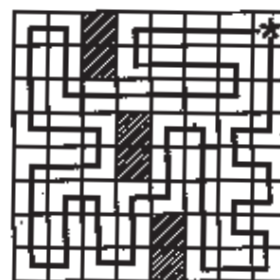
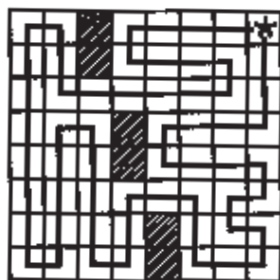
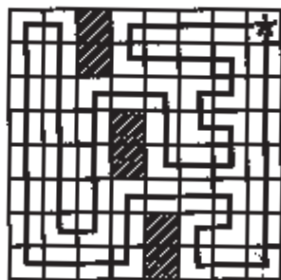
*Мама заплетает дочке косу.*

*Косой я срезаю сочную траву.*

*Туристы вышли на песчаную косу.*

10. НЕ НА ПОЛЬЗУ ЧИТАТЬ, КОЛИ ТОЛЬКО ВЕРШКИ ХВАТАТЬ.

Коли=если.



## Командные игры

**Цель:** в игровой форме закрепить у учащихся навык осознанного чтения.

### Задачи.

**1. Развивающие:** развивать умение правильно оценивать свои промахи, видеть причину их возникновения, находить пути решения проблемы.

### 2. Воспитательные:

– воспитывать дух товарищества и соревновательности;

– закрепить умение детей работать в малых группах (по 4 человека): прислушиваться к мнению других членов команды, отстаивать свою точку зрения; играть, соблюдая правила.

**Подготовительная работа учащихся** та же, что и работа по подготовке к выполнению заданий «Эрудит».

**Подготовительная работа учителя** заключается не только в подборе заданий, который осуществляется на тех же принципах, что и задания для индивидуального выполнения, но и в формировании команд, а также в продумывании оргмоментов игры и динамических пауз.

### Формирование команд.

На основе рейтинговых данных учащихся по выполнению индивидуальных заданий «Эрудит» учитель формирует равные по силе команды с учетом индивидуальных особенностей детей. Оптимальное количество участников в команде в 1–2-х классах – по 3–4 человека, в 3–4-х классах – по 3–6 человек.

Капитан команды в 1–2-х классах назначается учителем, в 3–4-х классах выбирается членами команды.

Место проведения игры: классная комната.

Продолжительность игры: для учащихся 1–2-х классов 40 минут; для учащихся 3–4-х классов до 100 минут.

В процессе игры педагог-ведущий проводит физкультминутки и игры-паузы.

### Подведение итогов.

Игру проводят два педагога: один в роли ведущего, второй выполняет обязанности жюри и счетной ко-

миссии. В состав счетной комиссии (жюри) могут входить родители или учащиеся старших классов.

Количество баллов за каждый конкурс просчитывается заранее и сообщается командам перед началом его выполнения.

Задания каждого конкурса команда выполняет на отдельном листе, который сдается в счетную комиссию после выполнения задания.

Подсчет баллов проводится в ходе выполнения задания, либо во время проведения следующего конкурса (в зависимости от характера задания), либо во время музыкальной (танцевальной, динамической) паузы. Баллы, полученные каждой командой, фиксируются на демонстрационной или классной доске.

Разбор правильного выполнения задания осуществляется сразу после сдачи командами листов с ответами в счетную комиссию.

Команда-победительница определяется по наибольшему количеству набранных баллов и награждается медалями или другими отличительными знаками.

По итогам игры каждая команда называет своего лучшего игрока, который награждается знаком отличия «Лучший игрок команды».

После игры уместно обсудить с детьми следующие вопросы:

– Какие задания были самыми интересными?

– Какие – самыми сложными?

– Почему некоторые задания были выполнены на низком уровне?

– Насколько слаженно работала ваша команда?

– Почему ваша команда выиграла (проиграла)?

– Что нужно учесть при подготовке к следующей игре и ее проведении?

По окончании игры члены команды благодарят друг друга. Все участники получают значок «Эрудит», который вклеивают в «Дневник личных достижений». Участие в игре считается не менее важным, чем победа в ней.

**Командная игра  
для третьеклассников  
по повести-сказке Э. Успенского  
«Дядя Федор, пес и кот»**

**Ход игры:****1. Разминка.**

Вопросы задаются командам поочередно. Ответ может давать любой игрок. Если команда не справляется, право ответа переходит к следующей команде при сохранении очередности вопросов.

Оценка выполнения: по 1 баллу за каждый правильный ответ.

Вопросы:

1) Почему мальчика назвали «дядя Федор»? *(Он был серьезный и самостоятельный.)*

2) Что умел дядя Федор в 4 года? *(Читать.)*

3) В каком возрасте он умел варить себе суп? *(В 6 лет.)*

4) Рост дяди Федора? *(1 м 20 см.)*

5) Способ поедания котом Матроскиным бутерброда. *(Колбасой на язык.)*

6) Как назывался пароход, на котором плавал дедушка Матроскина? *(«Валентин Берестов».)*

7) Кто такой Валентин Берестов? *(Писатель, а по мнению дяди Федора, хороший человек.)*

8) Какая польза от картины на стене в квартире дяди Федора? *(Она загораживает дырку на стене.)*

9) Перечислите 5 предметов, которые сложил дядя Федор в рюкзак, отправляясь в деревню. *(Ножик перочинный, куртка теплая, фонарик, деньги, которые на аквариум копил, сумка для кота.)*

10) Какой характер человека любит Шарик, а какой не любит? *(Любит веселый – колбасно-угощательный, не любит тяжелый – венико-выгонятельный.)*

11) Кого в повести Э. Успенский описал так: «Румяный, в шапке, лет пятидесяти с хвостиком»? *(Почтальона Печкина.)*

12) Где, по мнению Шарика, лучше покупать мясо и почему? *(В магазине, в «магазинном» мясе костей больше.)*

13) Почему дядя Федор не искал

клад в городе? *(В городе нельзя копать, кругом асфальт.)*

14) Как и почему звали галчонка дяди Федора? *(Хватайка: он что ни увидит, все на шкаф тащит.)*

15) Что такое «тр-тр Митя» и почему его так зовут? *(Трактор Митя – «Модель инженера Тяпкина».)*

16) Сколько лошадиных сил составляет мощность «тр-тр Мити»? *(20 лошадиных сил.)*

17) Какого зверька принес в сумке с охоты Шарик? *(Бобренка.)*

18) Какую собаку решил сделать дядя Федор из Шарика? *(Цирковую собаку – пуделя.)*

19) Зачем кот решил покрасить усы и уйти в подполье? *(Чтобы профессор не забрал его.)*

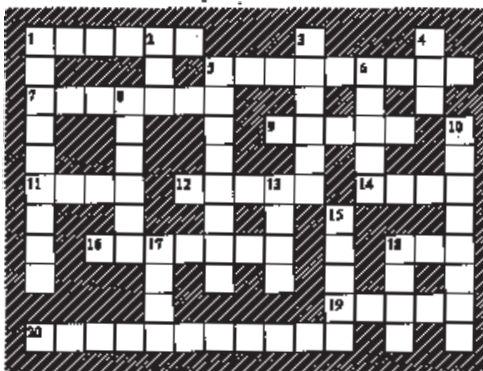
20) Какие дрова кот считал самыми лучшими? *(Березовые.)*

21) Чем воспользовались друзья, чтобы не рубить березы на дрова? *(Домашним солнышком, присланным из Института Физики Солнца.)*

**2. Кроссворд «Книгу читать – не вершки хватать».**

Заполняет вся команда. Время работы 8 минут.

Оценка выполнения: 1 балл за каждое слово. Максимум – 23 балла.

По горизонтали:

1. Белая жидкость, в которой плавали аквариумные рыбки в доме трех друзей.

5. Научная степень ученого, научившего кота говорить.

7. Машина – изобретение инженера Тяпкина.

9. Имя мамы дяди Федора.



11. Основная пища коровы Мурки зимой.

12. Отдельный домик для Шарика.

14. Упаковка посылки, которую принес почтальон Печкин.

16. Сообщение в газете о том, что потерялся мальчик.

18. Помещение, где поселились пес, кот и дядя Федор.

19. Фамилия знаменитого ученого, изучавшего языки животных.

20. Прибор, с которым пес Шарик ходил на охоту.

По вертикали:

1. Фамилия, которую придумал для своего пушистого друга дядя Федор.

2. Хозяин коровы Мурки и теленка Гаврюши.

3. Материк, куда ученый ездил изучать язык слонов.

4. Промежуток времени, по истечении которого дядя Федор должен пойти в школу.

5. Топливо, которое использовал трактор Митя.

6. Мама, папа, дядя Федор – одним словом.

8. Она съела новую скатерть и занавески с окна.

10. Его требовалось предъявить, чтобы получить посылку.

13. Большой сундук с сокровищами, зарытый в земле.

15. «Здоровье-то у меня не очень: то лапы ломит, то (что?) отваливается».

17. Тот, кто не разрешал мальчику заводить дома животных.

18. Имя папы дяди Федора.

Ответы.

По горизонтали: 1. Молоко. 5. Профессор. 7. Трактор. 9. Римма. 11. Сено. 12. Будка. 14. Ящик. 16. Заметка. 18. Дом. 19. Семин. 20. Фотоаппарат.

По вертикали: 1. Матроскин. 2. Кот. 3. Африка. 4. Год. 5. Продукты. 6. Семья. 8. Корова. 10. Документ. 13. Клад. 15. Хвост. 17. Мама. 18. Дима.

### 3. «Пришел писатель к художнику...»

Выполняет задание вся команда. Время работы 5 минут.

Оценка выполнения: 1 балл за каждый признак. Максимум – 8 баллов.

Нарисуйте дом в Простоквашине, в котором поселились дядя Федор, пес и кот. Прокомментируйте свой рисунок.

1. Дом бревенчатый («весь проконопаченный»). 2. Труба на крыше («Печка там теплая»). 3. «Крыша красная». 4. Антенна на крыше («Надо, чтобы в доме телевизор был обязательно»). 5. «И окна большие». 6. «И занавесочки на окнах». 7. Возле дома большая будка («Никакого дома не надо. Все мы в будке поместимся!»). 8. «И сад с огородом. И в огороде все посажено. И картошка, и капуста».

### 4. «Сколько молока в аквариуме?»

Время выполнения задания 3 минуты. Выполняется всей командой.

Оценка выполнения: решение 7 баллов, ответ 3 балла. Максимум – 10 баллов.

Матроскин надоил от коровы Мурки 150 л молока. В ведрах и в аквариуме было 97 л молока. В аквариуме и банках – 79 л молока. Сколько литров молока было в аквариуме?

Ответ:

1)  $97 + 79 = 176$  (л) – молока в ведрах, банках и дважды в аквариуме;

2)  $176 - 150 = 26$  (л) – молока в аквариуме.

### 5. Попробуйте разъяснить.

Время выполнения задания 5 минут. Выполняет вся команда.

Оценка выполнения: 1 балл за слово. Максимум у команды – 24 балла.

Как вы помните, дядя Федор написал родителям письмо. «И папа с мамой стали



письмо читать. Сначала им все нравилось.  
А потом...

– А на днях я линять начал. Старая шерсть с меня сыплется – хоть в дом не заходи. Зато новая растет – чистая, шелковистая! Просто каракуль...»

Ответьте на вопросы:

1. Кто написал в письме эти слова?  
(Шарик.)

2. Кто, когда и почему в природе линяет? (Осенью и весной линяют все животные. Так происходит смена шерсти: осенью появляется подпушь, а весной она вылинивает.)

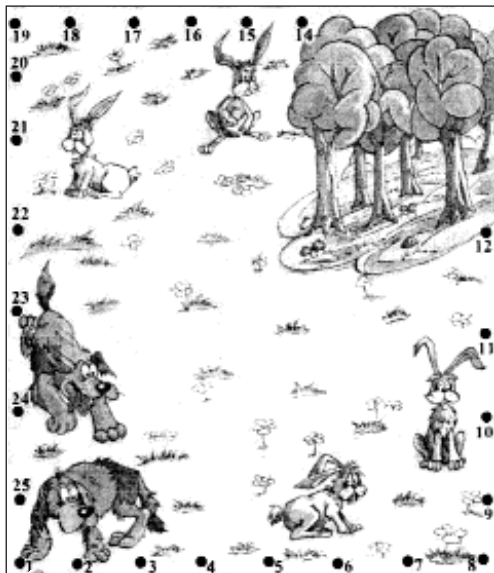
3. Что такое каракуль? (*Каракуль – ценные шкурки новорожденных каракульских ягнят. Каракульская овца – порода овец, обычно с черной в крутых завитках шерстью, разводимая главным образом в Средней Азии, в Крыму, на Украине.*)

## 6. Помогите Шарику зайцев спасти.

Время выполнения задания 5 минут.  
Выполняет каждый игрок в команде.  
Команда сдает один лист с решением.

Оценка: 4 балла за каждую правильно проведенную линию. Максимум у команды – 12 баллов.

Шарик, как вы помните занялся охотой. Первая охота – и первая неудача. «Идет Шарик домой по берегу. Понурый такой, как мокрая курица. Ружье на ремешке тащит и размышляет себе: "Что-то у меня



с охотой не так получается... Зверей я стрелять не хочу. Буду их только спасать". Только сказать это легко, а сделать трудно».

Отделите зайчат от леса и собак с помощью трех прямых линий, проведенных от одной из обозначенных точек.

Ответ: линии 4 – 21; 4 – 14; 4 – 12.

### 7. О чем гласит пословица?

Время выполнения 5 минут.

Выполняет вся команда.

Оценка: 2 балла за каждое целое слово + 5 баллов за объяснение смысла пословицы. Максимум у команды – 17 баллов.

Как известно, дядя Федор очень любил читать журнал «Мурзилка». В одном из номеров был помещен такой ребус:



Расшифруйте пословицу. Объясните ее  
смысл.

Ответ:

Пословица «Красна птица перьями,  
а человек ученьем».

Смысл: птица красива своим оперением, а человек – своим умом, рассудительностью, мудростью, знаниями.

*Марина Александровна Зобнина – учитель начальных классов высшей категории МОУ «Кировский физико-математический лицей».*



## Литературный марафон в начальных классах

Г.Р. Мацько

Современных детей нельзя назвать нечитающими. Они с увлечением изучают энциклопедии, справочники, разнообразные научно-популярные издания. Значительно хуже обстоит дело с чтением художественной литературы, особенно классики. Нередко ребенок в 7–8 лет может на память перечислить до 20 видов динозавров, но совершенно не воспринимает сказки А.С. Пушкина. **Пробудить интерес к классической литературе** – общая задача и родителей, и учителей, и библиотекарей.

Новосибирская областная детская библиотека тесно сотрудничает со школами, в том числе и в проведении уроков внеклассного чтения в начальных классах. Одна из форм совместной работы – **литературный марафон**, который проводится на протяжении уже нескольких лет в марте – апреле и приурочен к Неделе детской книги и Международному дню детской книги. Обычно он бывает посвящен творчеству одного писателя, известного детям с дошкольного возраста. Известного, но... скорее понаслышке. Например, представление о сказках Ш. Перро складывается из воспоминаний о прочитанных в 3–4 года родителями книжек-картинок и разного рода переделок; из мультфильмов, в том числе диснеевских, из фильмов или спектаклей, авторы которых, как правило, обращаются с литературной первоосновой весьма вольно. Кстати, нередко дети уже в 3-м классе говорят, что сказочные герои им надоели, потому что они часто используются на уроках (математики, экономики, этикета и т.д.) для «оживления», «занимательности», т.е. фактически – в утилитарных целях.

Литературный марафон призван пробудить у детей интерес к чтению, причем чтению осмысленному, вдумчивому и приносящему эстетическое удовольствие (этому посвящен цикл мероприятий «Школа медленного чтения»). Продумывая задания для марафона, мы используем следующие **приемы**:

- **игру**, которая в той или иной степени присутствует на всех этапах марафона;

- **эффект новизны** (необычность урока внеклассного чтения даже в том, что он проводится в библиотеке, а не в классе, библиотекарем, а не учителем).

- **разнообразие видов деятельности** (работа на уроке и домашние задания, индивидуальная работа и соревнования между командами). На разных этапах от ребят требуются внимание, хорошая память и знание текста, логика, умение анализировать текст, выражать собственное мнение;

- **привлечение страноведческой, исторической и другой информации научно-популярного характера**. Во время марафона «Пиноккио и Буратино, К. Коллоди и А. Толстой» мы проводили познавательный час о куклах, их истории, кукольном театре. Говоря о Ш. Перро, «изучали» Францию (историю, географию, культуру). Поскольку тема объявляется заранее, дети предварительно самостоятельно ищут интересные сведения.

Серьезность, значимость мероприятия придает длительная подготовка участников, достаточно сложные вопросы, творческие задания. Вовлечение в марафон всех начальных классов школы также способствует повышению его «престижа» – хотя соревнования между классами не объявляются, каждый класс интересуется успехами других.

Проходившие у нас марафоны были посвящены юбилеям писателей (200-летию Г.Х. Андерсена, 125-летию К.И. Чуковского), а в 2006 г. мы остановили свой выбор на Ш. Перро.

**Первый этап марафона – литературно-познавательный час.** Вначале

решаются организационные вопросы: дети получают список произведений, которые надо прочитать за время весенних каникул (у каждой параллели список свой). Обсуждаем, где можно взять книги (в домашней и других библиотеках, у одноклассников), как их нужно читать (внимательно, вдумчиво, запоминая героев, сюжет). Особое внимание обращаем на то, что в тексте могут встретиться не совсем понятные слова. С ними нужно познакомиться – узнать их значение (у взрослых, в справочниках, в примечаниях внутри книги). Объясняем, как будет проходить игра (по командам, внутри класса; состав команд заранее не определяем).

После этого переходим к беседе (**точнее, к диалогу**) о биографии и творчестве писателя. Поскольку автор уже известен детям, предлагаем вспомнить, как называются его произведения. (Часто дети не обращают внимания на имя автора и приписывают ему все свои любимые книги.) Давший правильный ответ ученик выходит к доске и показывает классу соответствующую книгу (шрифт заголовка должен быть крупным и четким). Другой вариант: листы с названиями произведений (по одному на лист) заранее развешены на доске белой стороной к классу. Тот, кто дает правильный ответ, переворачивает соответствующий лист. Общая цель для класса – вспомнить названия самых популярных произведений этого автора. Вообще, во время литературного часа мы стараемся поместить на доску как можно больше информации, она хорошо запоминается детьми.

Обязательно затрагиваем и «литературоведческие» вопросы. Так, говоря о поэзии К.И. Чуковского, вспомнили, что такое рифма и поиграли в «аукцион рифм», разобрались, что такое перевод и зачем нужен пересказ. Хотя дети редко обращают внимание на фамилию переводчика, переводы Чуковского оказались знакомы многим, ведь сейчас английский язык начинают учить в школе со 2-го класса (а многие еще раньше). После краткого по-

яснения у детей всех возрастов огромный интерес вызывает английская народная песенка «Котауси и Мауси», на примере которой они могут оценить мастерство переводчика, его приемы и находки. Конечно, объем и форма подачи информации для первоклассников и четвероклассников разные, но и те и другие открывают для себя много нового.

В ходе литературного часа обязательно используем **«чтение с остановками»**, чтобы не только разъяснить непонятные слова, но и прокомментировать события, уточнить понимание смысла. Так, на вопрос, почему сказка называется «Тараканище», а не «Таракан», дети уверенно отвечали, что суффикс *-ище* означает, что таракан очень большой. И только чтение отрывка убедило их, что таракан велик лишь в глазах перепуганных зверей. А это стало поводом для важного разговора о том, что такое трусость, как она меняет человека, как стать храбрым.

Выбор произведения и фрагмента для чтения индивидуален в каждом классе и зависит не только от возраста, но и от настроения детей, их сиюминутного интереса. В целом «чтение с остановками» дает детям посыл, как читать (обязательно размышлять).

Для третьеклассников и четвероклассников есть особое домашнее задание – творческое: например, стать журналистом и написать статью для журнала («Андерсениана», «Кот в сапогах»). Предлагались такие темы: «Моя первая встреча со сказкой Г.Х. Андерсена», «Какому герою сказок Ш. Перро я бы хотел поставить памятник в нашем городе», «На какого героя сказок Ш. Перро я похож» и др. Статьи могли быть совсем короткими (3–5 предложений), но обязательно «авторскими» («Нам интересно именно ваше мнение!»), хотя помощь родителей разрешалась (в этом случае надо было указать соавторов). Еще одно требование – интересное и аккуратное оформление (чтобы было не стыдно поставить свою подпись – подпись автора). Дети охотно приняли игру,

и рукописные журналы теперь традиция наших марафонов.

В 2007 г. учащиеся стали авторами «Книги рекордов К.И. Чуковского», и каждый предложил свой вариант страницы этой уникальной, единственной в мире книги. В качестве «рекордсменов» выступили сказки, стихи и переводы Чуковского, персонажи и предметы из его книг. Дети сами придумывали номинации (в неограниченном количестве), поэтому они получились такими необычными и забавными. Например, «самый многоконечный герой – паук», «самая смелая посуда – у Федоры», «самая поучительная сказка для будущих хозяек – "Федорино горе"», «самый миниатюрный злодей – Тараканище», «самый бешеный предмет – мочалка» и т.п.

В ходе игры каждый автор своей выполненной работой приносит балл команде, а после игры интересные, хорошо оформленные работы составляют рукописную книгу. Перед началом литературного часа мы даем детям возможность рассмотреть книги (журналы), созданные в прошлые годы. Впервые, ребята после этого лучше представляют, как им выполнить задание, а во-вторых, осознают, что их работы будут хранить, что их увидят многие люди, и это вызывает у «марафонцев» чувство гордости за свою школу, более ответственное отношение к делу.

**Литературно-интеллектуальные игры** проводятся во всех классах после каникул. Перед игрой класс делится на команды – например, мальчики и девочки, по рядам или по жребию. Для каждой параллели классов сценарий игры свой, но в любом случае игрокам требуется умение внимательно, осмысленно читать, логически рассуждать, работать в команде. Жесткого сценария игры не имеют, он меняется в зависимости от уровня подготовки класса, поэтому приведем только несколько вариантов заданий.

**1. Тур «Автор».** Посвящен жизни и творчеству писателя. Возможные вопросы: из нескольких произведе-

ний указать те, которые ему не принадлежат; в каком веке он жил; на каком языке писал и т.д.

**2. Тур «Словарь».** Команды по очереди вытаскивают карточки со словами, которые требуется объяснить (если это предмет, то описать, как выглядит, рассказать, для чего он нужен, и т.д.). Можно показать этот предмет или существо на иллюстрации в книге.

**3. Тур «Центон».** В нем нужно определить, из каких двух разных произведений взяты строки.

**4. Тур «Вспомнить все».** Игроки от каждой команды, отвечая на вопрос, пишут на доске перечень названий, героев, предметов и т.д., за каждый правильный ответ – 1 балл. Например, кто был приглашен в гости на именины и на свадьбу к Мухе-Цокотухе, или кто звонил в сказке «Телефон» и т.д.

**5. Тур «Что? Где? Когда?».** Команды по очереди получают вопросы, вытаскивая карточки с номером вопроса (или бочонки, как в лото), бросая кубик и определяя номер сектора или вращая рулетку. Вопросы подбираются не только на знание текста, но и на сообразительность (например, почему лису зовут Алиса, а кота – Базилио; в какую Мойку Мойдодыр грозился окунуть грязнулю и т.п.).

**6. Четвероклассникам предлагается тур «Черный ящик»**, его идея заимствована в журнале «Знание – сила». Игроки должны угадать героя или предмет из какого-либо произведения по нескольким порциям информации (не более трех). Если угадали после первой порции, получают 3 балла, после второй – 2, после третьей – 1. Обсуждение ведется всей командой в течение 30 секунд, затем капитан команды дает ответ. Если он неверный, команда продолжает размышлять. Если ответ правильный, то демонстрируется содержимое «черного ящика» (конверта, коробочки и т.д.) – похожий предмет или фигурка героя, рисунок, просто карточка с надписью. Игроки предупреждаются, что по форме и размерам «черного ящика» невозможно догадаться о содержимом. Все

вопросы пронумерованы (от 1 до 30), команды по очереди называют любое число в этом диапазоне и получают вопрос.

Вариант вопроса: первая порция – телефонный номер этого героя из произведения Чуковского – 125; вторая – он великий и знаменитый, начальник, у которого много подчиненных; третья – он хромым и кривоногий (Мойдодыр).

Литературный марафон для начальных классов стал в нашей библиотеке традицией. Пожалуй, лучший показа-

тель его эффективности – то, что учащиеся школ, в которых он проходит, с каждым годом все более активны, лучше подготовлены и, главное, с нетерпением ждут новых встреч с произведениями классической детской литературы.

*Галина Романовна Мацько – гл. библиотекарь зала литературы на иностранных языках Новосибирской областной детской библиотеки и.м. А.М. Горького.*

## Творчество моих учеников

*В.Н. Петухова*

В журнале «Начальная школа плюс До и После» (№ 8 за 2006 г.) я обнаружила заинтересовавшую меня статью Т.Н. Полининой «Творчество младших школьников на уроках литературного чтения», где она описывает опыт своей работы по развитию устной и письменной речи учащихся начальных классов.

Используя эту методику работы над текстом, я попробовала со своими детьми «превратить» текст в стихи. Вот что из этого получилось.

Текст М. Пришвина:

### Осеннее утро

Листик за листиком падают с липы на крышу, какой листик летит парашютиком, какой мотыльком, какой винтом. А между тем мало-помалу день открывает глаза, и ветер с крыши поднимает все листья, и летят они к реке куда-то вместе с перелетными птичками.

Тут стоишь себе на берегу, один, ладонь к сердцу приложишь и душой вместе с птичками и листьями куда-то летишь.

И как-то бывает грустно, и так хорошо, и шепчешь тихонько:

– Летите, летите!

Так долго день пробуждается, что, когда солнце выйдет, у нас уже и обед. Мы радуемся хорошему теплему дню, но уже больше не ждем летящей паутинки бабьего лета: все разлетелись, и вот-вот журавли полетят, а там гуси, грачи – и все кончится.

Стихи детей (2-й класс):

### Осенние листья

Листик за листиком  
С липы летят.  
Листочки покинуть  
Липу хотят.  
Увидели птичек  
Они вдалеке,  
И с ними они  
Полетели к реке.

*Виринея Кудрявцева*

### Осеннее утро

Листик за листиком  
Падают с липы на крышу.  
День открывает глаза  
И тихонько нам шепчет:  
– По-тише!  
Листья летят  
С перелетными птицами вместе,  
А паутинки сияют  
Серебряным блеском.  
К сердцу ладонь приложу  
И душой вслед за  
Листьями-птицами  
Я полечу.

День пробуждается долго  
В небесной лазури.  
Осень пройдет,  
А за нею придут и бури.

*Коля Стрелков*

А затем я решила предложить детям  
сочинить стихотворение на заданную  
рифму, используя для этого стихи  
С. Есенина:

Закружилась листва золотая  
В розовой воде на пруду,  
Словно бабочек легкая стая  
С замираньем летит на звезду.

Со стихотворением до этого мы не  
знакомились. Вот что получилось.

Осень, осень – пора золотая.  
Лист последний летит на пруду.  
Но а лебеди, белая стая,  
Все глядят и глядят на звезду.

*Виринея Кудрявцева*

*Валентина Николаевна Петухова –  
учитель начальных классов МОУ «Амур-  
ская средняя общеобразовательная школа»,  
с. Амур, Усть-Коксинский р-н, Республика  
Алтай.*

## Оригами на уроках труда

*С.Ф. Цымлякова*

Хочу познакомить вас с интересным  
способом ведения урока труда.

Наиважнейшее значение в развитии  
сознания человека отводится разви-  
тию руки. Развита рука – развит и  
мозг! Одним из эффективных способов  
развития руки (точнее, зрительно-мо-  
торных координаций) является скла-  
дывание фигурок из бумаги – оригами.

Занятие оригами, кроме того:

- приучает ребенка к точным дви-  
жениям пальцев под контролем созна-  
ния;
- развивает пространственное вооб-  
ражение;
- развивает память;
- учит концентрации внимания;
- знакомит с основными геометри-  
ческими понятиями;
- развивает уверенность в своих си-  
лах и способностях (особенно у слабо-  
успевающих детей).

В программу по трудовому обуче-  
нию для 1–3-х классов включена

работа с бумагой – всего 44 часа. Часть  
из этих уроков можно использовать  
для занятий оригами.

Методисты рекомендуют проводить  
урок, посвященный изготовлению ка-  
кой-либо поделки, по традиционной  
схеме:

1. Показ готовой поделки. Беседа.
2. Показ учителем этапов работы  
над поделкой.
3. Знакомство со схемой изготовле-  
ния поделки, повторение учениками  
по схеме этапов работы.
4. Самостоятельная работа с исполь-  
зованием схемы. Индивидуальная по-  
мощь учащимся, испытывающим  
трудности.
5. Итог урока.

Однако когда я провожу такой урок,  
особенно в 1-м классе, оказывается,  
что индивидуальная помощь необхо-  
дима половине учеников. Самый важ-  
ный этап урока – самостоятельная  
работа – превращается в испытание  
для учителя и мучение для слабораз-  
витых детей.

В результате за урок дети выполня-  
ют одну-единственную поделку по дан-  
ному учителем образцу.

Раз за разом проходя через такие  
трудности, я решила искать свой метод  
ведения урока труда. Техника оригами



показалась мне наиболее соответствующей его задачам.

В результате я нашла свой, новый метод ведения урока труда и считаю его самым эффективным! Представляю его вашему вниманию.

1. Сначала я выявляю детей, умеющих складывать поделки из бумаги, проверяю их во внеурочное время. Эти ребята будут моими помощниками-консультантами. Если консультантов недостаточно, индивидуально готовлю сама несколько учеников.

2. За каждой партой сидят мой помощник (консультант) и другой ученик.

Приготовлены необходимые материалы и инструменты.

Консультант учит сидящего рядом

товарища складывать поделку. Выполнив работу, ученик пересаживается за парту к другому консультанту и учится у него мастерить другую поделку и т.д. Самостоятельная работа учеников продолжается в зависимости от отведенного учителем времени.

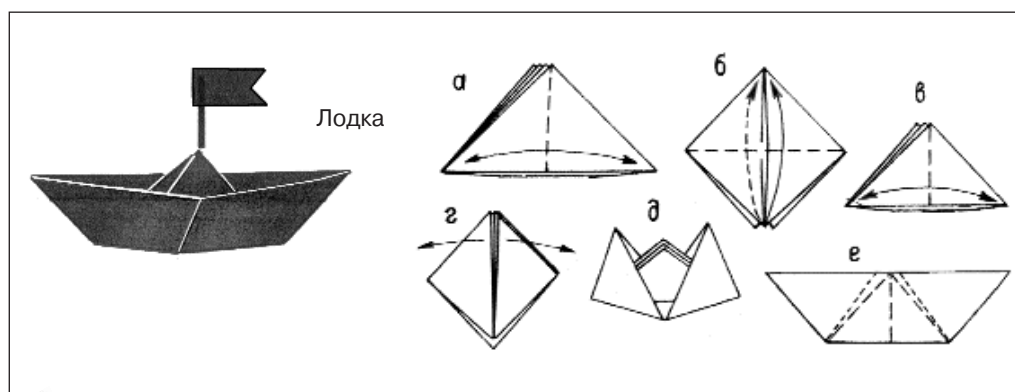
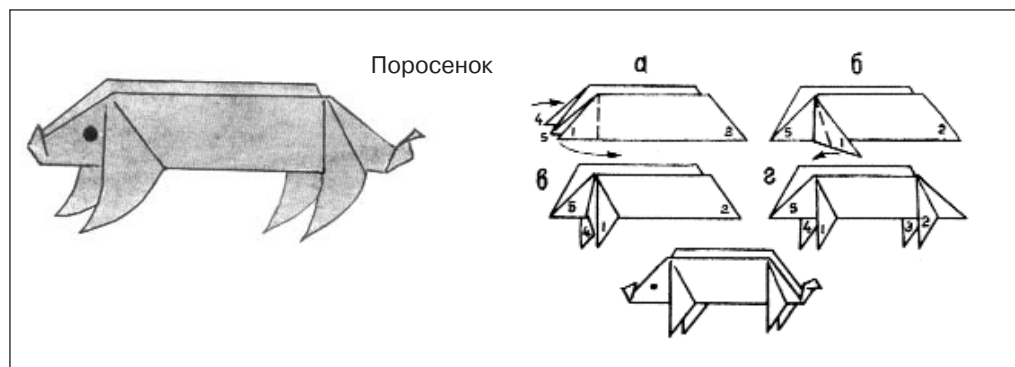
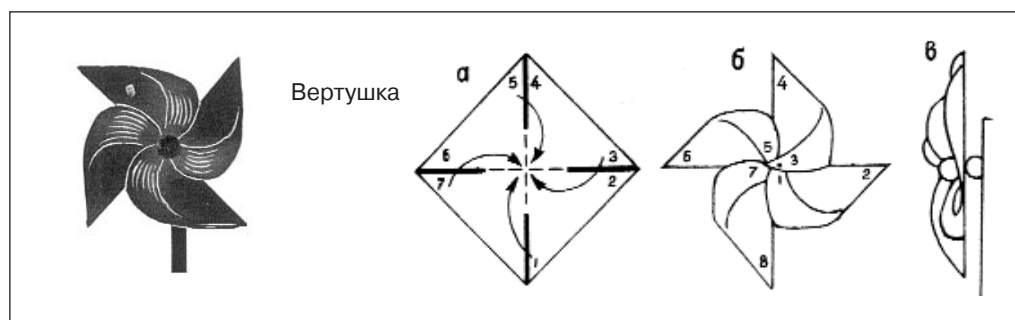
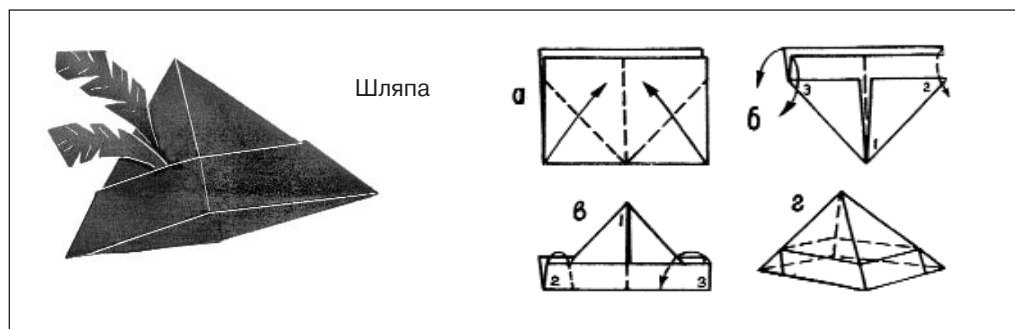
3. На последующих уроках дети меняются ролями.

Во 2-м и 3-м классах усложняю задания. Надо сложить фигурку по предложенной схеме, которая лежит на рабочем месте ученика. Выполнив задание, ученик переходит на свободное место, где также приготовлена схема для самостоятельной работы, и т. д., перемещаясь с одного места на другое.

После проведения серии уроков даю задание сложить по памяти фигурки,



Варианты поделок «Оригами»



которые запомнились или больше всего понравились. Каждый ученик работает на своем обычном месте.

Завершает уроки по теме «Оригами», конечно, творческая работа учащихся. Один из ее вариантов вы можете видеть на с. 49.

У данного способа ведения урока есть несомненные положительные стороны.

1. Каждый ребенок изготовит такое количество поделок, которое ему доступно по его способностям, и будет работать без напряжения, спокойно.

2. Каждый ученик может сразу получить необходимую помощь от консультанта.

3. У слабоуспевающего ребенка есть возможность проявить себя в роли консультанта.

4. Дети сделают за урок не одну, как обычно, а несколько поделок (некоторые их варианты см. в Приложении). Например, однажды при подведении итогов урока выяснилось, что первоклассники сделали по 6–8 различных новых поделок плюс 10 поделок из домашнего задания. Итого у каждого получилось по 10–18 поделок! Ни на одном из уроков, проведенных по традиционной методике, вы не получите

такого результата, а значит, в моем варианте цели урока будут достигнуты в большей степени.

5. Учителю значительно легче вести такой урок и контролировать деятельность учеников.

Музыкальный фон во время работы снимает напряжение и усталость.

Такой урок проходит легко, свободно, увлекательно и с большой пользой.

Дорогие учителя, занимайтесь оригами! Это нетрудно, доступно всем, абсолютно безопасно и интересно для детей и, наконец, очень важно для их развития.

Надеюсь, что, используя описанный способ ведения урока труда и добавив свои наработки, вы сможете с удовольствием провести не только уроки, но и занятия в группе продленного дня.

*Светлана Федоровна Цымлякова – учитель начальных классов Боговаровской средней школы, с. Боговарово, Октябрьский р-н, Костромская обл.*



## Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило

### Тетрадь для печатания

к учебнику «Моя любимая Азбука»

(авторы О.В. Пронина, Е.П. Лебедева, О.Ю. Мальцева)

В тетрадь включены задания на развитие умений различения и начертания печатных букв русского алфавита:

- ♦ обведение по контуру и самостоятельное печатание заглавных и строчных букв;
- ♦ чтение и печатание слогов, слов.

Задания соотносятся с содержанием соответствующих страниц Азбуки и прописей.

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

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

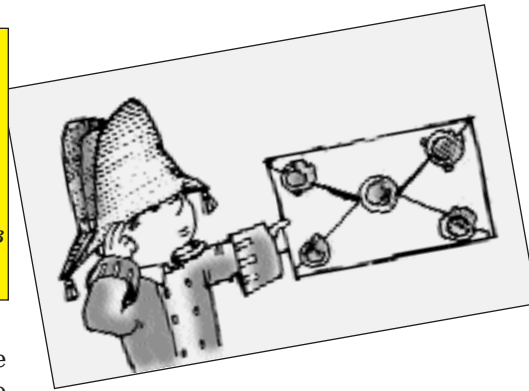
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru> E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

## «Чтение с остановками» на уроках литературы

Н.М. Степанов



В богатом и разнообразном арсенале технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) есть прием работы с художественными текстами, который в разных источниках называют по-разному: «чтение с остановками», «читаю – думаю». Он направлен на формирование у учащихся навыков вдумчивого чтения. Прием работает как при самостоятельном чтении, так и при восприятии текста на слух. Работа при этом организуется следующим образом.

На обязательном в технологии РКМЧП этапе вызова, первом этапе, актуализируются имеющиеся у учащихся знания, связанные с текстом (его автором, контекстом, в котором изучается данное произведение); вызывается, стимулируется интерес к получению новой информации; новый текст конструируется по названию, опорным словам, прогнозируются его содержание, проблематика.

На главном – технологическом этапе осмысления содержания текст, предварительно разбитый на части, читается. После чтения каждой из частей происходит обсуждение, завершающееся обязательным вопросом-прогнозом: «Что, по-вашему, будет дальше и почему?»

На стадии рефлексии текст рассматривается как единое целое. Учащиеся возвращаются к первоначальным предположениям, прогнозам, соотносят их с итоговыми выводами. После интерпретации прочитанного организуется творческая переработка полученной информации.

В алгоритме, который реализует прием «чтение с остановками», любой педагог, знакомый с программами

Образовательной системы «Школа 2100», сразу увидит логику базовой для этой системы технологии формирования типа правильной читательской деятельности. Материал, на котором технология реализуется, – художественный текст. Та же логика, те же три такта в разворачивании действий (до чтения, во время чтения, после чтения). Та же, в конце концов, цель: обучить правильной читательской деятельности, в результате которой происходит не только овладение информацией, но и осмысление ее. Именно осмысление, потому что новая информация сопоставляется с уже имеющимися у учащихся знаниями, все возникшие неясности разрешаются тут же, немедленно, посредством вопросов и ответов.

Дело в том, что обе технологии – формирования типа правильной читательской деятельности и «чтения с остановками» – опираются на законы когнитивной деятельности личности, учитывают психологические особенности процесса понимания. Они приводят в движение механизмы понимания вообще и текста в частности, потому и эффективны.

Алгоритм «чтения с остановками» более прост в использовании, не требует при реализации такого объема времени, как технология формирования типа правильной читательской деятельности: каждый фрагмент текста читается только один раз, вместо изучающего чтения организуется обсуждение, что правомерно, да и более реально в среднем звене (5–8-е классы).

Напоминаем: обязателен вопрос-прогноз: «Что будет дальше и почему?»

Прием «чтение с остановками», на наш взгляд, целесообразен и эффективен в работе над текстом небольшого объема, изучаемым в течение одного урока, особенно в 5–8-х классах. Предлагаемый вниманию читателей урок с использованием приема «чтение с остановками» был посвящен рассказу К.Г. Паустовского «Старик в станционном буфете» и проводился в 6-м классе\*. Для того чтобы процесс реализации технологии был более понятен читателю, в статью, кроме плана урока, включены примеры ответов детей, их творческие работы.

#### Ход урока.

I. Запись в тетради названия нового раздела, работа с которым предстоит, и эпиграфа к нему («Открывая мир вокруг...»). Прогнозирование содержания по названию, эпиграфу, заставке к разделу, перечню произведений, входящих в этот раздел.

II. Чтение вслух статьи учебника (с. 371).

III. Стадия вызова. Фронтальная беседа.

– Какие произведения К. Паустовского вам уже знакомы?

– Предположите, о чем будет рассказ Паустовского, имея в виду его название и ключевые слова: *нечаяние, парни, собака*. (В основном дети предвосхищают тему произведения; контуры сюжета рассказа угадываются ими также достаточно легко. Естественно, что вторая часть рассказа, не художественная, в которой писатель посвящает читателя в тайны творчества, никак не ожидается ими.)

IV. Инструктаж по особенностям деятельности в режиме «чтения с остановками».

#### V. Стадия осмысления содержания.

Чтение с остановками.

1. Чтение первого фрагмента рассказа (до слов: «...просить у чужих людей»). Обсуждение.

– Докажите, что эта часть играет экспозиционную роль.

– Какие чувства вызвали у вас действующие лица: старик, собака, молодые люди и почему?

Составление «партитуры» чувств, настроений старика и собаки, заполнение таблицы:

Старик	Собака
Понуро сидел, тихо позвал, голос дрогнул от огорчения...	Сидела, прижавшись к ноге, дрожала, не выдержала, заискивая, начала смотреть в рот, она его слышит и извиняется, отвела глаза...

– Как, на ваш взгляд, сюжет будет развиваться дальше и почему?

(Прогнозы на этом этапе по большей части самые печальные. Жизненный опыт современных детей заставляет их предполагать худшее: молодые люди издеваются над стариком и собакой, выбрасывают их из буфета.)

2. Чтение второго фрагмента (с. 373, до слов: «...наливая всем пиво»). Обсуждение.

– Насколько оправдались ваши предположения о дальнейшем развитии событий?

– Оцените поведение героев. Продолжите заполнение таблицы.

– Какие мелочи в описании поведения старика помогли вам зрительно представить ситуацию? (*Мелкие монеты, которые пересчитывает старик, мокрые, с прилипшим мусором.*)

– Почему голодная собака все-таки не взяла колбасу?

– Спрогнозируйте дальнейшее развитие событий.

(Юные читатели довольно последовательны и настойчивы в своих прогнозах. Они настаивают на драматич-

\* Учебник Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «Литература», 6-й класс («Год после детства»).



ной развязке: старик с собакой уходят из станционного буфета, затем старик умирает, и собака остается одна.)

3. Чтение третьего фрагмента (до слов: «Они у него слезились от ветра»).

– Оправдались ли ваши прогнозы?

– Завершите заполнение таблицы.

Обсуждение.

– Почему старик берет второй бутерброд, поданный продавщицей? Ведь это тоже своеобразная милостыня?

– Что же еще может произойти дальше и почему?

(Прогнозы на этой стадии оказались самым сложным делом. И все-таки родилось несколько предположений о том, что сюжет рассказа уже завершен и последующее повествование может содержать какой-то авторский комментарий, например, касающийся жизненной основы произведения.)

4. Чтение рассказа до конца. Обсуждение.

– Что удивило вас в этой части?

– Какой урок начинающему писателю, да и читателю тоже, дает Паустовский?

– Какие подробности рассказа, кроме упомянутых автором во второй части рассказа, вам запомнились и чем они важны?

## VI. Рефлексия.

### 1. Дискуссия.

– Вспомните свои первоначальные предположения о сюжете рассказа. Насколько они оправдались? Попытайтесь определить тему, основную мысль придуманной вами истории.

– О чем же заставил вас задуматься рассказ Паустовского? Какова его тема, главная проблема? Как решается эта проблема автором?

(Дети говорили о том, что они предугадали тему и проблематику рассказа: молодость и старость, их сложные взаимоотношения, предвосхитили призыв автора к милосердию. Но идея о том, что сохранять чувство собственного достоинства в ситуациях, подобных описанной, трудно, но необходимо, одна из главных в рассказе, из их вариантов-прогнозов не вытекала.)

## 2. Творческая переработка новой информации.

Синквейн по заданным (на выбор) словам: *старость, молодость, милосердие* (в нашем случае синквейн интересен еще и потому, что является художественной формой переработки содержания другого художественного произведения).

Примеры детских работ:

Старость. Беспомощная, всемогущая. Не спросит, приковывает, одолеет.

Как относиться к ней прикажешь? Неизбежность.

Молодость. Счастливая и эгоистичная. Мечтает, верит, не верит.

Пора, когда кажется, что все еще будет. Кроме старости.

Милосердие. Постоянное, повседневное. Помогает, лечит, возвышает.

Милые сердцу чувства и поступки. Человечность.

## Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литература. 6 класс («Год после детства»): Учебник. – Москва: Баласс, 1999.

2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004.

Николай Михайлович Степанов – учитель русского языка и литературы средней школы № 5, г. Стрежевой, Томская обл.

## Активные и интерактивные формы обучения русскому языку и литературе

*Н.В. Гладкова*

«Скажи мне – и я забуду; покажи мне – может быть, я запомню; вовлеки меня – и я пойму». Эти слова Конфуция стали своеобразным кредо моей работы с учащимися. Чтобы не только добиться хороших результатов, но и сохранить интерес к своему предмету, стараюсь использовать активные и интерактивные формы работы. Они направлены главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение учащимися, а на самостоятельное овладение знаниями и умениями в процессе обучения.

Технологий интерактивного обучения много. Чтобы использование таких технологий принесло успех, а не разочарование учителю и ученикам, важно правильно применять их на разных типах и на разных этапах уроков, а также во внеклассной деятельности и воспитательной работе. Интерактивное творчество ученика и учителя безгранично, потому что совместно с детьми можно придумать новые формы работы, важно только умело направить это творчество на достижение поставленных учебных целей.

**Основные формы интерактивного обучения** – это работа в парах, ротационных (сменных) тройках, работа в малых группах; ролевая игра, аспектные игры типа «мозговой штурм», «дерево решений» («дерево знаний»), «займи позицию»; дискуссия, дебаты и др.

Мои ребята очень любят нестандартные творческие работы. Любимый вид – синквейн, который требует от учащихся выделения самого главного в той или иной теме, подве-

дения четкого итога. Вот один из таких примеров: русский язык, тема «Местоимение», 6-й класс:

Местоимение!

Яркое, волнующее.

Указывает, заменяет,  
определяет.

Точка опоры.

Мудрость.

*Валерия Мальцева*

Интересны учащимся и такие виды работ, как создание акростихов и стихотворений-подсказок. Вот некоторые работы пятиклассников:

Падежи, падежи,  
до чего же хороши!  
А вопросы просто чудо!  
Давать, винить, творить я буду.  
Есть ответы от души.  
Ждем загадок, малыши.

*Василина Хомко*

### Падежи

Самый первый знаменитый –  
Именительный падеж.  
Кто и что? Вопрос закрытый:  
Кошка – Мурка, платье – вещь.

Нет кого? Фомы, Еремы.  
Нет чего? Стола, ножа.  
Кто сказал, что я не знаю  
Родительного падежа?

Принесу тетрадку Жене,  
Ластик тоже одолжу.  
Отношусь я с уважением  
К дательному падежу.

Вижу белые сугробы,  
Воробышку на снегу,  
Но хотелось бы увидеть  
Себя на южном берегу.

Быть бы птицей – я б взлетела  
К этим теплым берегам,  
Но, увы, мечты мечтами...  
Возвратимся к падежам.

Вот шестой падеж –  
предложный.

Думаю о том, о сем,  
А предложный отвечает  
На вопрос о ком, о чем?

Да, мечтаю я о море,  
Но сейчас вопрос-то в том,  
Чтобы мне через полгода  
Быть не в пятом, а в шестом!

*Маша Шуть*

Одна из форм работы, которая интересна мне и моим ребятам, – это научные мини-исследования. Завершив тему «Имя числительное» (6-й класс), мы решили в качестве итоговой контрольной работы провести групповое исследование «Что мы читаем?», оформив его в виде сборника. А при изучении темы «Лексика» (6-й класс) провели исследование «Ошибки в речи ведущих детских и юношеских программ телерадиокомпании Ямал-регион». Оба этих мини-исследования превратились во вполне весомые научно-исследовательские работы.

Предлагаю читателям журнала описание урока литературы в 6-м классе по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «Литература» («Год после детства»), где используются некоторые активные и интерактивные формы обучения.

**Тема урока** «Каждый из нас в ответе перед будущим» (анализ рассказа Рэя Бредбери «И грянул гром»).

**Ход урока.**

**1. Организационный момент.**

**Слово учителя:**

– Ребята, на прошлом уроке мы с вами познакомились с историей жизни американского писателя-фантаста Рэя Бредбери и с его рассказом «И грянул гром». Сегодня нам предстоит решить трудную задачу. Мы должны ответить на вопрос: что же необходимо сделать сейчас, в настоящем, чтобы у нашей планеты было будущее, в котором царили бы мир и покой. Сегодня мы выступим в ролях спасателей и аналитиков, а тема нашего урока – «Каждый в ответе перед будущим».

Далее проводится беседа по тексту рассказа (см. табл. на с. 57).

**2. Проверка домашнего задания** (результаты самостоятельной работы учащихся над проектами).

– А теперь, ребята, подытожим вашу работу над проектами. Мы с вами должны были подготовить к выпуску книгу «И грянул гром». Какой она будет?

**Представление учащимися своих проектов.**

- Дизайнеры, художники – обложка книги.
- Редакторы – аннотация к книге.
- Составители, литературные критики – предисловие.
- Художники-иллюстраторы – иллюстрации к тексту.
- Менеджер по рекламе – реклама книги.

**3. Слово учителя.**

– Ребята, я очень рада, что в своих работах вы отразили тему рассказа и его основную мысль, придерживались задуманной формы проекта.

А сейчас я расскажу вам притчу.

Эта история произошла давным-давно в старинном городе, в котором жил великий мудрец. Слава о его мудрости разнеслась далеко вокруг. Но был в городе человек, позавидовавший славе мудреца. И вот решил он придумать такой вопрос, чтобы мудрец не смог на него ответить. Пошел он на луг, поймал бабочку, посадил ее между сомкнутыми ладонями и подумал: «Спрошу-ка: скажи, наимудрейший, какая бабочка у меня в руках – живая или мертвая? Если он скажет: живая – я сомкну руки, и бабочка умрет, а если он скажет: мертвая – я раскрою ладони, и бабочка улетит. Вот тогда все поймут, кто из нас умнее».

Завистник поймал бабочку, посадил ее между ладонями, отправился к мудрецу и спросил у него: «Какая бабочка у меня в руках, о мудрейший, живая или мертвая?» И тогда мудрец, который был действительно очень умным человеком, сказал: «Все в твоих руках...»

Как эта притча соотносится с основной мыслью рассказа Бредбери?

**4. Совместное обсуждение.**

**Учитель:**

– А можем ли мы предположить, почему именно бабочка изменила жизнь



на планете? Почему в притче тоже использован этот образ?

Ученик:

– Может быть, потому, что слово «бабочка» означало «душа бабушки», «дух прародительницы». Наши далекие предки, следя за полетом красивых насекомых, наблюдая, как кружатся они возле окон и дверей жилья, как упрямо летят на свет, задумались: да уж не порхает ли это вокруг родного дома душа умершей родоначальницы тех, кто в нем теперь живет? Выходит, что бабочка и бабушка – это одно и то же слово.

Учитель:

– Завершая наш разговор, прошу еще раз обратить внимание на схему рассказа.

### 5. Групповая работа.

*Задание.* Что необходимо сделать нам в настоящем, чтобы наши потомки жили счастливо? Что хотели бы мы пожелать себе и другим? Работы представить на «древе знаний».

Результаты этой работы были следующими:

- Помнить о том, что мы хранители прошлого.
- Бережно относиться к своей планете.
- Думать не только о своей выгоде, но и о судьбе Земли.
- Думай, анализируй.
- Наше счастье – это счастье нашей планеты.
- Не допускать в свою душу Экедьса.
- Все в наших руках.

### 6. Подведение итогов урока. Выставление отметок.

Отметки за работу в групповом проекте выставляются вместе с руководителями групп.

На следующем уроке может быть предложен следующий тест с самопроверкой или взаимопроверкой.

Коротко, одним-двумя словами, ответь на вопросы:

- 1) Куда было совершено путешествие?

2) «...Нечто извивающееся и гудящее, переплетение проводов и стальных кожухов, переливающийся яркий ореол – то оранжевый, то серебристый, то голубой».

Что это?

- 3) «В США будет хороший президент...»

О ком идет речь?

4) «Этот тип против всего на свете – против мира, против веры, против человечества, против разума...»

О ком идет речь?

- 5) «У нас теперь одна забота...»

Какая?

- 6) В каком времени оказались герои?

7) «Она парит над землей на высоте шести дюймов. Не задевает ни одного дерева, ни одного цветка, ни одной травинки».

О чем идет речь?

8) Какие слова, как заклинание, все время произносит Тревис?

9) «...Слепо шагнул к краю Тропы, сошел с нее и, сам того не сознавая, направился в джунгли...»

Как зовут этого героя?

10) «Пять минут спустя он, дрожа всем телом, вернулся к Машине. Он протянул вперед обе ладони. На них блестели...»

Что?

11) Кто победил на выборах после поездки в Прошлое?

12) Определите значение слов *диктатура*, *демократия*.

За каждый правильный ответ начисляется один балл. Шкала отметок: «5» – 11–12 баллов, «4» – 8–10 баллов, «3» – 5–7 баллов.

*Надежда Винадиевна Гладкова – учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 2, г. Салехард, Ямало-Ненецкий автономный округ.*



## Учим детей общаться

Л.Я. Лозован

Эффективными формами работы с учащимися по развитию их коммуникативной сферы являются **кружковые или клубные объединения**, для которых нами разработана **программа формирования коммуникативных умений**, рассчитанная на учащихся 2–3-х классов. Занятия проходят во внеурочное время в форме заседаний клуба «Земляне». Первое начинается со знакомства ребят с гномиком Молчуном, который прилетел к ним с планеты Мультиляндия и хочет как можно больше узнать о планете Земля, ее жителях и о том, как они общаются. (Более подробное знакомство с гномиком происходит в рабочей тетради для младших школьников «Путешествие в Мир Общения».) Ребятам нужно рассказать о себе, о жителях нашей планеты, научить инопланетянина Молчуна общаться так, как принято у людей. С этой целью и создается клуб «Земляне».

Организация клуба позволяет: 1) ориентировать учащихся на бесконфликтное позитивное общение, на котором и построена разыгрываемая ими роль представителей человечества; 2) стимулировать интерес учеников к коммуникативной деятельности – ведь они выступают в роли учителей общения для гномика Молчуна; 3) обратить внимание учащихся на важность общения в жизни человека и на различные аспекты коммуникативной деятельности; 4) вовлечь в процесс общения малоконтактных, замкнутых детей.

Заседания клуба проходят один раз в неделю в течение всего учебного года, их продолжительность варьируется от 25 до 35 минут. Тематика и содержание занятий разбиты на три блока.



### Блок 1. «Мы – жители планеты Земля».

Цель: формирование у младших школьников целостного представления о человеке как об одном из жителей нашей планеты; воспитание чувства ответственности за свою деятельность на планете.

Тематика занятий: «Земля – наш дом», «Наши земные соседи», «Хозяин ли человек на Земле?»

### Блок 2. «Я – человек».

Цель: ознакомление с психологическим портретом человека; формирование отношения к человеку как к личности.

Тематика занятий: «Кто такой человек?», «Человек в прошлом», «Что умеет человек?», «Как ты выглядишь?», «Твой имидж», «Наши мысли», «Наши поступки», «Твой характер», «Что значит быть хорошим человеком?»

### Блок 3. «Я и Мы».

Цель: ознакомление с правилами и особенностями общения людей; формирование отношения к человеку как к субъекту общения.

Тематика занятий: «Человек и общение», «Общение без слов», «Речевой этикет», «По одежке встречают...», «Глаза – зеркало души», «Как аукнется – так и откликнется», «Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты», «Вместе – дружная семья», «Цветик-семицветик», «Хорошо ли быть зазнайкой?», «Рождается ли истина в споре?», «Давайте говорить друг другу комплименты».

Содержание каждого занятия построено таким образом, чтобы получа-

емая школьниками информация приобретала для них личностно значимый смысл и определенную эмоциональную окраску. Например, на первом занятии «Земля – твой дом» в ходе беседы о том, как выглядела наша планета раньше и какой она стала сейчас, дети рассматривают иллюстрации и фотографии красивых пейзажей, описывают уголки природы, которые им запомнились, где они любят бывать. Завершает занятие игра: ученики должны в обычном пейзаже за окном подметить что-то необычное, красивое.

Одно из занятий второго блока называется «Наши мысли». На нем дети в доступной форме знакомятся с понятием «мышление», а затем обсуждают, каким образом мысли человека влияют на его общение с другими людьми. Школьники рисуют цветными карандашами плохие и хорошие мысли, при помощи мимики изображают лица людей, которых одолевают дурные и приятные мысли. Затем учащиеся обсуждают вопросы:

– С кем из тех людей, которых вы изображали, приятно общаться? Почему?

– Вспомните, как вы ведете себя, когда вы бываете негативно (отрицательно) настроены и у вас преобладают плохие мысли.

– Как ваше поведение в данный момент влияет на общение с другими людьми? Приведите примеры из личной жизни.

Учащиеся включаются в практико-ориентированную деятельность посредством беседы, рассказа, соревнования, игры, поведенческого тренинга, упражнений. Работа осуществляется фронтально и индивидуально, в парах и группах сменного состава.

**Тренинги**, проводимые в рамках программы, направлены на овладение экспрессивными (выразительность), кинетическими (подкрепление речи мимикой, пантомимикой, жестикуляцией), проксемическими (пространственная организация общения) умениями, а также на формирование навыков ведения диалога. Напри-

мер, для развития выразительности речи используются следующие тренинги:

- Двое или более участников читают по ролям текст, причем каждый должен придерживаться определенной интонации (обвинять, уговаривать, подбадривать, упрашивать, извиняться и др.).

- Внимательно наблюдая за жестами учителя, определить, соответствует ли жестикуляция интонации, с которой учитель произносит фразу (например, фраза произносится с недоумением, а учитель сопровождает ее угрожающими жестами; фраза произносится с грустью, но сопровождается жестами удивления и др.).

- Выразить заданное эмоциональное состояние (восхищение, недоверие, насмешку, раздражение, радость и др.) интонационно и соответствующими жестами, мимикой.

- Определить, где знак препинания, стоящий в конце предложения, не соответствует содержанию фразы: «Ура, мы едем домой?», «Где ты был!», «Как здесь красиво», и т.п.

**Для овладения культурой пространственной организации общения** учащимся предлагаются такие тренинги:

- Обсудите в парах интересный фильм (важное событие или любую тему, интересующую обоих собеседников), располагаясь в разных концах класса, сидя рядом, напротив друг друга; выберите наиболее удобный вариант расположения в данной ситуации.

- При помощи расстояния и расположения между тобой и твоим собеседником дай ему понять, что ты обижен, недоволен, с удовольствием общаешься, заинтересован беседой и др.

- Попрактикуйтесь и из предложенных вариантов расположения собеседников (лицом к лицу, сидя в пол оборота, рядом) выберите те, которые со-ответствуют следующим ситуациям общения: деловой беседе, принужденной дружеской беседе, выполнению совместной работы, задания.

У младших школьников часто отсутствуют навыки ведения диалога.

В этой связи в программе занятий представлен цикл тренингов, способствующих формированию культуры ведения диалога: развитие функционального и личностного слушания; ознакомление с этикетными формулами; запрос информации; точность словоупотребления.

Например, для развития функционального слушания каждому ребенку предлагается воспроизвести (можно своими словами) смысл фразы, сказанной ему учителем.

Для личностного слушания предназначены специальные виды тренинга, например рассчитанные на работу в парах. Каждый участник тренинга должен выслушать рассказ собеседника (о каком-нибудь произошедшем с ним случае, об интересном фильме и т.д.), соблюдая следующие правила: быть внимательным, не перебивать, стараться понять смысл рассказа, поддерживать говорящего мимикой, жестами, репликами. После тренинга дети делают вывод о том, что гораздо легче общаться с собеседником, когда он активно слушает, проявляя интерес к сказанному.

Приобретенные младшими школьниками знания и умения ведения диалога закрепляются в процессе бесед «за круглым столом» с элементами сюжетно-ролевой игры: «Почему люди общаются?», «Ты – частичка человечества», «Я и Они», «Что имеем – не храним, потеряем – плачем».

Например, беседа «Что имеем – не храним, потеряем – плачем» проводится в форме суда над грубостью и лживостью. Ребятам предлагаются на выбор роли судей, присяжных, свидетелей. Роли обвиняемых в грубости и лживости детям не предлагаются, а соответствующие реплики озвучивает учитель.

На занятиях клуба «Земляне» преобладают сюжетно-ролевые игры и игры с правилами, поскольку игра в таком возрасте еще очень значима.

Сюжеты ролевых игр представляют реальные и вымышленные ситуации общения. Детям предлагаются ре-

альные, жизненные ситуации: беседа двух попутчиков, покупатель обращается к продавцу за консультацией, в театре перед спектаклем, хозяин принимает гостей, общение с родителями, в библиотеке и т.д. Разбившись на несколько групп, участники игры инсценируют заданную учителем ситуацию так, как считают нужным. После каждой инсценировки проводится обсуждение и выявляются ошибки (если они были) или сразу делается вывод о правилах общения в каждой ситуации.

Аналогично строится работа в ходе сюжетно-ролевых игр с вымышленным сюжетом, где нужно прочитать по ролям предложенную сценку с участием известных сказочных героев и найти ошибки в их общении.

Работа со стимульным материалом осуществляется практически на каждом занятии. Таким материалом являются иллюстрированные задания в разработанной нами рабочей тетради «Путешествие в Мир Общения». Приведем в качестве примера фрагмент работы с тетрадью по теме одного из занятий второго блока.

#### Тема занятия «Твой имидж».

Вступительное слово учителя:

– Сегодня вы познакомились с понятием *имидж*. Вы узнали о том, что во внешности и поведении человека характеризует его образ. Молчун решил помочь вам и попытался составить имидж ученика. Посмотрите, все ли правильно сделал гномик.



Напишите, что во внешности Молчуна не соответствует имиджу ученика.

Отметьте, что должен делать настоящий ученик.

Хорошо учиться.  
Слушать внимательно учителя.  
Разговаривать вежливо.  
Опаздывать на уроки.  
Сорить в классе.  
Выполнять домашнее задание.  
Громко разговаривать в классе.  
Играть на уроках в «Морской бой».

Каждое занятие завершается работой с «лесенкой успеха». Этот прием помогает детям отслеживать свои достижения.

Один раз в месяц в клубе проводится тематический день, например: День комплиментов, День сюрпризов, День помощи, День похвалы, День улыбок, День наоборот, День прощения, День примирения, День благодарения.

Проведению каждого тематического дня предшествует беседа на соответствующую тему. Так, прежде чем проводить День комплиментов, учитель объясняет детям значение этого слова, обсуждает вместе с ними, как нужно делать комплименты. В течение всего дня дети выполняют общее задание, сформулированное таким образом: «"Доброе слово и кошке приятно", – гласит пословица. Постарайтесь сего-

дня сказать друг другу как можно больше комплиментов».

Каждый тематический день обязательно завершается его анализом. Например, обсуждаются следующие вопросы:

1. Трудно ли было говорить комплименты (улыбкой отвечать на грубость, прощать и т.д.)? Почему?

2. Что ты при этом чувствовал? Было ли тебе приятно от того, что ты сделал что-то хорошее для другого человека?

3. Хочется ли тебе, чтобы эти ощущения повторились?

4. Как нужно строить свои взаимоотношения с окружающими, чтобы они относились к тебе хорошо?

Надеемся, что опыт такой работы будет полезен и интересен как учителям, так и воспитателям групп продленного дня.

*Любовь Ярославовна Лозован – канд. пед. наук., ст. преподаватель кафедры педагогики начального образования Кузбасской государственной педагогической академии.*



## **Внимание! Новинка!**

В издательстве «Баласс» выходит сборник методических материалов  
**«Предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100"»**  
(подготовка к школе детей, не посещающих ДОУ)

### **В новом сборнике:**

- ◆ Концепция предшкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100»;
- ◆ формы организации и общие подходы к содержанию предшкольного образования;
- ◆ карты программных требований;
- ◆ диагностика познавательного развития детей;
- ◆ методические рекомендации к проведению занятий:
  - по развитию речи;
  - по ознакомлению с художественной литературой;
  - по введению в математику;
  - по ознакомлению с окружающим.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru> E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

## Формирование учебных умений у младших школьников (Проблемы, поиски, решения)

Н.Н. Веселова



В настоящее время государство предъявляет исключительные требования ко всякому члену общества как личности с присущим ей строем знаний, навыков, умений и способностей.

В психолого-педагогической науке и практике существует точка зрения на то, что человек обучается и переобучается всю жизнь, и процесс этот носит непрерывный характер. Основу непрерывного образования составляет **учебная деятельность**.

В вопросе формирования учебной деятельности в начальной школе выделяется ряд проблем теоретического, дидактико-методического, организационного и практического характера. Рассмотрим их подробнее.

### 1. Теоретические проблемы

1. Расхождение точек зрения на само понятие «учебная деятельность». Сегодня в научной и специальной литературе оно раскрывается как:

- деятельность по приобретению знаний, умений и навыков (традиционный подход);
- умение учиться;
- деятельность субъекта по самоизменению;
- основа непрерывного образования;
- самостоятельная работа обучающихся;
- проектная деятельность.

В своем развитии понятие «учебная деятельность» претерпело существенные изменения. Изначально оно понималось как деятельность по приобретению знаний, умений и навыков. Иначе говоря, все, что делал учащийся в школе, объявлялось учебной деятельностью. Иное и более перспектив-

ное психологическое толкование учебной деятельности дал во второй половине прошлого века Д.Б. Эльконин. Им было введено понятие «ведущий вид деятельности». Для младших школьников ведущей была признана учебная деятельность, которая понимается как **деятельность субъекта по самоизменению**.

В соответствии с другой точкой зрения учебная деятельность – это **деятельность, обеспечивающая формирование умения учиться** – основного психического новообразования в начальной школе, которое рассматривается как способность учащихся решать и ставить задачи по саморазвитию. Умение учиться складывается из действий, необходимых для понимания нового, для того, чтобы перейти от его внешней, материальной формы к внутренней, умственной форме. К таким действиям относятся: 1) общедеятельные; 2) определяющие приемы логического мышления; 3) специфические, принадлежащие конкретной предметной области. Стержневую основу умения учиться составляют общедеятельностные умения. Умственные действия предполагается ставить в соответствие со схемой П.Я. Гальперина. Психологическим механизмом формирования умения учиться является интериоризация (перевод в умственный план) действий, выполняемых на вещественных объектах.

2. Расхождение мнений относительно механизмов интериоризации. Сторонники поэтапного формирования умственных действий обращают мало внимания на невозможность перевода некоторых действий в умственный



план [5]. Между тем существует группа действий, которые не подлежат такому переводу, – например, умения, характеризующие организацию учебной деятельности во времени. Указание на то, какие умения не подлежат интериоризации, сделает образовательный процесс более контролируемым и качественным. Бессмысленная трата сил и времени учащихся на перевод в умственный план действий, не подлежащих интериоризации, должна быть приостановлена.

3. Введение понятий «ведущий вид деятельности» и «психические новообразования», которые сопровождают становление учебной деятельности в условиях непрерывного образования.

Длительное время учебная деятельность как ведущий вид деятельности рассматривалась в связи с обучением младших школьников. Спустя некоторое время она стала признаваться ведущим видом деятельности у старшеклассников, но с уже элементами исследовательского характера (см. «Психологический словарь», 1987).

4. В психолого-педагогической науке продолжает разрабатываться подход, согласно которому учебная деятельность представляется в учебных умениях, являющихся ее конечной целью. Такое толкование оказалось более доступным для педагогов-практиков. Это направление исследований активно заявило о себе в 70–80-х годах XX в. В это время получает одобрение к реализации в образовательной практике программа развития общих учебных умений и навыков школьников, разработанная Н.А. Лошкаревой [6]. В ней выделены следующие группы учебных умений и навыков учебной деятельности: учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, учебно-коммуникативные. Были прописаны этапы их формирования по годам школьного обучения, дано представление о путях рационализации учебной деятельности, описаны учебно-организационные умения, обеспечивающие выполнение отдельных компонентов учебной

деятельности. В соответствии со структурой учебной деятельности осуществлена систематизация интеллектуальных и организационных умений. В отношении учебно-информационных и учебно-коммуникативных умений это не было сделано. В классификаторе учебно-организационных умений основное внимание оказалось сконцентрированным на умениях организации деятельности в пространстве. Умения, связанные с организацией работы во времени, не получили своего системного оформления. Несмотря на ряд недостатков данного проекта, его позитивной стороной стала возможность обеспечения преемственности и последовательности поэтапного формирования умений учебной деятельности. Этот подход все еще практикуется в школе, но современный его вариант делает акцент на отработку учебно-предметных умений.

5. Различные точки зрения на строение учебной деятельности. Известны следующие подходы: психологический, полидисциплинарный, социологический (социотехнический), генетический, функциональный, системогенетический, методологический.

Не столь давнее включение в состав учебной деятельности средств деятельности связано с отсутствием должного внимания педагогов-практиков к формированию данного структурного компонента. В этой связи особой задачей начальной школы становится привлечение серьезного внимания педагогов на отработку данного компонента у младших школьников.

6. Разнообразие подходов к формированию учебной деятельности. К числу основных направлений, в рамках которых осуществляется поиск путей формирования полноценной учебной деятельности школьников, относят:

- концепцию содержательного обобщения (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Н.В. Репкина, Л.К. Максимов и др.);
- концепцию формирования интеллектуальных умений, приемов умственных действий (Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.А. Мен-

чинская, Н.Я. Чутко, Н.И. Шевченко и др.);

– концепцию формирования учебной деятельности с использованием потенциала групповых, парных форм учебной работы (И.М. Витковская, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.);

– метод проектов (Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик, С.Т. Шацкий).

7. Расхождение точек зрения на понятия «формирование» и «развитие». В этой связи уместно обратиться к работе «Теория развивающего обучения» В.В. Давыдова [3]. В ней он пишет, что понятие и термин «формирование» относятся к объектам, качественные изменения которых происходят под воздействием внешних управляющих сил, а понятие и термин «развитие» относятся к системам, имеющим высокую степень самодостаточности и автономные внутренние источники своих качественных изменений.

Под формированием учебной деятельности Д.Б. Эльконин рассматривает процесс передачи отдельных действий этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя.

Процесс формирования, начинаясь с взаимодействия с педагогом, постепенно переходит в плоскость взаимодействия со значимыми сверстниками и лишь потом становится сугубо индивидуальным. Источники возникновения и первоначального существования учебной деятельности у обучающегося В. В. Давыдов находит в управляющем влиянии системы социальных взаимоотношений, в которую учащийся по необходимости включен. Именно социальное взаимодействие обеспечивает формирование учебной деятельности, но с элементами инициативы учащегося. В упомянутой работе ученый указывает на существование психологических закономерностей формирования и развития учебной деятельности [3]. Их знание позволяет планомерно управлять процессом организации учебной деятельности обучающихся, не допуская преждевременного распада этого процесса. Однако пред-

ставление этих закономерностей носит описательный характер при полном отсутствии количественных показателей. На наш взгляд, отправной точкой в решении данного вопроса должна стать система умений учебной деятельности, классифицированных в соответствии с ее структурой. Система должна содержать умения пространственного и временного типов исполнения деятельности. Анализ учебной и методической литературы для начальной школы свидетельствует, что единого мнения по поводу того, какие умения следует относить к разряду учебных, ни у исследователей учебной деятельности, ни у разработчиков учебных программ не сложилось.

## **II. Дидактико-методические проблемы**

1. Отсутствие дидактического и методического решения вопроса преемственности формирования умений учебной деятельности в системе непрерывного общего и профессионального образования с учетом:

- достижений предыдущей ступени обучения;
- возрастных, индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей обучающихся;
- перспективности развития психических процессов.

2. В методическом плане недостаточно используются возможности теории П.Я. Гальперина как основания для разработки методики формирования умений учебной деятельности. Следует иметь в виду, что знание пространства у детей развивается быстрее знания времени [1, с. 213]. Поэтому формирование учебной деятельности следует начинать со становления умений пространственной группы и лишь затем – временной.

3. Расширение представлений о пространстве и времени, сложившихся в системе научного знания.

В конце XX в. мировое сообщество вступило в постиндустриальную фазу своего развития, которая сопровождается быстрой сменой временного мас-

штаба социально-исторического процесса. Информационная деятельность стала интенсивно вытеснять индустриальную. Радикально меняются социальные пространство и время. Происходит переход к новым времяорганизующим средствам. В жизнедеятельности людей возрастает значение более мелких промежутков времени, значительно меньших секунды. Основными чертами современного человека становятся деловитость, способность организовать и оптимально реализовать свою деятельность в «уплотненные», «сокращенные» сроки. Существенным образом меняются представления о пространстве и времени деятельности. Они объединены в единое целое – пространство-время. Именно в таком пространственно-временном соединении должна организовываться деятельность учащихся. «Новое» время потребовало иных представлений о нем и его организации.

В XXI в. активно развиваются новые научные направления, имеющие отношение к организации человеческого труда: синергетика, менеджмент, тайм-менеджмент, теория организации, психология организации времени, проксемика и др. Это может существенным образом продвинуть теорию и практику обучения начальной школы в решении целого ряда организационных и управленческих проблем, связанных с учебной деятельностью. Так, в рамках синергетического направления исследований в психолого-педагогической науке указано на естественные тенденции самоорганизации деятельности и поведения в условиях дефицита пространства и времени. Это существенным образом ускоряет выход на будущие формы организации.

Расширение представлений о пространстве и времени, сложившееся в системе научного знания, должно быть отражено в учебных программах и учебной литературе по причине их глубокой связи с социализацией и профессиональной деятельностью.

4. Выделение мышления в качестве компонента в структуре учебной деятельности. Формирование педагогом учебной деятельности обучающихся с учетом уровня развития мышления затруднено из-за отсутствия педагогически ориентированных методик диагностирования вида мышления и информации о количественном распределении обучающихся по уровням его развития.

В психологии принято делить мышление на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. В случае развития мышления до уровня наглядно-действенного обучающемуся легче всего работать с вещественным материалом. На уровне наглядно-образного мышления наиболее значительную роль играют зрительные, слуховые и двигательные образы. Как один из видов образного мышления выделяют пространственное мышление. Это вид мыслительной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими при решении различных задач. Выявление пространственных свойств и отношений возможно лишь в ходе преобразующей деятельности. В образном мышлении слова используются как средство выражения выполненных в образах преобразований. На уровне наглядно-образного мышления обучающемуся легче всего работать со схематическими рисунками, схемами, планами, таблицами и графиками. Словесно-логическое мышление функционирует в абстрактной вербальной форме, осуществляется при помощи логических операций с понятиями [8].

По роду связей и отношений, отражаемых мышлением, выделяют эмпирическое мышление (отражение объектов со стороны их внешних связей и проявлений) и теоретическое (отражение внутренних связей объектов и законов их движения). В ряде работ психологов (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Н.В. Репкина и др.) делается акцент на особенностях развития последнего. Понимание эмпирического мышления как опытного (эксперимен-

тального) процесса объясняет, почему данные авторы обратились к идее создания условий для исследовательской и творческой активности обучающегося.

Однако современные дидакты и методисты обошли своим вниманием существование двух уровней теоретического мышления, в числе которых А.В. Брушлинский рассматривал:

- уровень, отражающий возможное деление предмета (объекта, явления и т.п.) на части. Здесь имеется в виду то, что он изначально был из них собран (изготовлен, состоял и т.п.);

- уровень, отражающий невозможность деления предмета (объекта, явления и т.п.) на части, ибо он образует единое неразрывное целое [2].

Работа педагогов-практиков над развитием у учащихся теоретического мышления выстроена таким образом, что у младших школьников отрабатывается только первый уровень. Подход, объединяющий в себе двухуровневую отработку теоретического мышления, на сегодня не нашел должного отражения в педагогических методиках. Практическая ценность данного подхода заключена в подготовке обучающихся к пониманию сущности целого ряда феноменов материального мира, с которыми они будут в дальнейшем сталкиваться в процессе изучения ряда образовательных областей и в социальной действительности. В их числе: волны, дуализм света, единство психического и физиологического в работе мозга, физическое и социальное пространство-время и др.

Организация двухуровневого формирования теоретического мышления должна исходить из последовательности смены этапов развития мышления: от наглядно-действенного к наглядно-образному (включая пространственное) и далее к словесно-логическому.

5. Существуют два пути формирования учебной деятельности: прямой и косвенный. Прямой путь осуществляется через систему специальных заданий. Косвенный представляет собой формирование учебной деятельности в процессе общего развития. Кон-

цептуальные подходы к ее формированию различаются соотношением прямого и косвенного путей. Вопрос о том, каким должно быть их соотношение, чтобы процесс овладения учебными умениями стал наиболее эффективным, остается открытым.

### **III. Организационные проблемы**

1. Сегодня нет единой точки зрения на то, с какого компонента и как следует начинать формирование учебной деятельности. Высказываются мнения, подтвержденные результатами экспериментальной работы, что это лучше всего делать, начиная с контрольного компонента (Д.Б. Эльконин и др.); с мотивационного компонента (В.Я. Ляудис и др.).

Другой подход связан с предъявлением обучающимся таких заданий, которые позволяют отрабатывать все компоненты одновременно (Л.К. Максимов, Н.Я. Чутко и др.).

Выделяется подход, ориентирующий педагогов на организацию отработки учебных действий и операций на уроках разной целевой направленности (Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева и др.).

Остается дискуссионным вопрос о том, сколько необходимо выполнить упражнений и заданий, для того чтобы овладеть одним учебным умением. По утверждению психологов, ученикам в условиях традиционного обучения требуется выполнить от 20 до 30 упражнений, а по методикам, основанным на идее интериоризации П.Я. Гальперина, – менее десятка.

2. «Место» формирования учебной деятельности. Это может быть образовательное учреждение, включая учреждения дополнительного образования, а также место проживания ребенка. В этой связи существует деление учебной деятельности на выполняемую в образовательном учреждении и выполняемую в условиях проживания (дома). В работах Д. Хамблина рассматривается вопрос о возможности формирования умений, входящих в состав умения учиться, на дополни-

тельных занятиях вне образовательного учреждения, при этом на одном занятии предлагается отрабатывать только одно умение [7].

3. Становление учебной деятельности в условиях использования информационных технологий, на что в свое время указывал один из разработчиков концепции учебной деятельности В.В. Давыдов [4]. Переход начальной школы к изучению информатики делает эту проблему особенно актуальной.

4. Проблема мотивирована выделением В.В. Давыдовым в структуре учебной деятельности основных и вспомогательных компонентов. К последним он относил традиционно выделяемые в психологии психические процессы: мышление, восприятие, память, чувства, волю. Вопрос о том, на каком этапе обучения (дошкольном или начальном) и как педагогу следует организовать работу по их развитию у детей, все еще обсуждается.

#### IV. Практические проблемы

1. Педагоги по-своему понимают «учебную деятельность». Так, 92,5% учителей начальной школы склонны считать ее деятельностью обучающихся, нацеленной на накопление знаний, умений и навыков.

2. Анализ программно-методических материалов учебных дисциплин показал, что они ориентируют педагога начальной школы на отработку у учащихся порядка 150 учебно-предметных умений. При этом упускается из вида работа над умениями учебной деятельности.

3. Несмотря на достаточно активную теоретическую разработку проблемы формирования учебной деятельности, ее практическое решение в современной школе нельзя считать удовлетворительным. Человек не рождается с умениями и навыками учебной деятельности. Приобретаются они либо в условиях специально организованного педагогом обучения, либо в отсутствие такового. Последнее происходит крайне медленно. По нашим данным признаки сформированности операционных компонентов уже присутствуют у 10%

первоклассников к началу обучения. К этому времени часть детей усваивает их стихийно. Если и дальше с детьми не ведется целенаправленная работа по овладению учебной деятельностью, то она остается несформированной у 75% школьников на момент перехода в основную школу.

Подводя итог сказанному, отметим, что от того, как будет работать начальная школа, формируя учебную деятельность учащихся, всецело зависит успешность их дальнейшего обучения в системе непрерывного образования.

#### Литература

1. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005.
5. Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002.
6. Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников: Мат. VI пленума Ученого метод. совета при Министерстве просвещения СССР. – М.: Педагогика, 1984.
7. Хамблин Д. Формирование учебных навыков: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1986.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Уч. пос. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1986.

*Надежда Николаевна Веселова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ПАО, г. Серпухов, Московская обл.*



## Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании

А.А. Штец

В прошлом году завершился третий цикл международных исследований PISA (Programme for International Student Assessment), проводившийся по инициативе Организации экономического сотрудничества и развития. По мнению многих специалистов, это исследование оказало в последние годы наибольшее влияние на развитие образования в мире, в том числе и в России. Так, руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки В.А. Болотов отмечает: «В настоящее время ряд подходов к разработке инструментария исследования PISA используется при создании контрольных измерительных материалов для единого государственного экзамена (ЕГЭ). Результаты исследования сопоставляются с результатами всероссийских исследований качества образования, и полученные выводы учитываются при принятии решений в области образовательной политики» [1, с. 9]. Добавим, не учитывать результаты PISA отечественное образование сегодня просто не имеет права, это неизбежно приведет к значительному снижению его конкурентоспособности.

Основная цель международных исследований – оценить, обладают ли учащиеся, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе [3]. Образовательные достижения учащихся оценивались по трем основным направлениям:

- грамотность чтения (1-й цикл исследования в 2000 г.);
- математическая грамотность (2-й цикл в 2003 г.);

– естественно-научная грамотность (3-й цикл в 2006 г.).

При этом под грамотностью чтения понималась способность к осмыслению письменных текстов, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, активного участия в жизни общества. Как видим, центральным понятием в международной программе выступает «грамотность», которая в широком смысле определяется еще и как **функциональная грамотность**. Этот термин отражает **общеучебную компетенцию**, поэтому все оценивание в исследовании было ориентировано на компетентностный подход.

Тесты выявляли способность учащихся разрешать нестандартные ситуации, т.е. **компетентность понималась как умение человека результативно действовать в нестандартных ситуациях**.

Исследования грамотности учащихся, проведенные по указанным направлениям, показали, что качество российского образования существенно отличается от качества образования за рубежом. При достаточно высоких предметных знаниях и умениях российские школьники испытывали затруднения в применении своих знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различной форме, характерной для СМИ. **В целом российское образование носит явный академический или теоретико-ориентированный характер.**

Подтверждают это конкретные результаты изучения подготовленности 15-летних школьников к активному участию в жизни общества. Показатели российских учащихся существенно ниже средних результатов, продемонстрированных их зарубежными сверстниками. Так, из 32 стран, участвовавших в исследовании PISA, по общей шкале грамотности чтения россияне заняли 27–29-е места; по математической грамотности – 20-е место, а по естественно-научной грамотности

сти – 26–29-е места. Таким образом, по важнейшему сегодня в мире практико-ориентированному показателю российское образование оказалось на одном из последних мест. Эти итоги свидетельствуют о том, что российская школа не обеспечивает подготовку ее выпускников к жизни в современном постиндустриальном информационном обществе, которая отвечает международным требованиям и стандартам.

Невысокие результаты российских учащихся обусловлены следующими основными причинами [1, с. 166–167]:

1) недостаточная практическая ориентированность содержания образования по русскому языку, математике и естественно-научным дисциплинам, их оторванность от реалий окружающей жизни;

2) перегруженность программ и учебников;

3) недостаточное внимание к формированию общеучебных и интеллектуальных умений;

4) недостаточное внимание к формированию и развитию способности учащихся к осмыслению информации разного содержания и формы, ее оценке и использованию для разрешения различных ситуаций, близких к реальным.

**Какие же главные выводы мы должны сделать по данным, полученным международным исследованием PISA?**

На наш взгляд, со всей очевидностью перед российским образованием сегодня встали две **основные проблемы**.

Во-первых, **проблема качественного изменения содержания и процесса образования** на основе выделения приоритетов функциональной грамотности.

Во-вторых, **переориентация отечественного образования в новую лично-стно развивающую парадигму**, усиливающую смысловой характер содержания образования.

Решение первой проблемы предполагает ориентацию всех ступеней отечественного образования на выращивание функционально грамотной

личности, 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 [2, с. 35].

Итак, функционально грамотная личность – это человек:

- ориентирующий в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами (в частности, умеющий соотносить и координировать свои действия с действиями других людей, сознательно действовать в соответствии с задачами, стоящими перед человечеством в целом, и в границах норматива, выбирая оптимальные условия);

- способный быть самостоятельным в ситуации выбора и принятия решений;

- умеющий отвечать за свои решения;

- способный нести ответственность за себя и своих близких;

- владеющий приемами учения и готовый к постоянной переподготовке;

- обладающий набором компетенций, как ключевых, так и по различным областям знаний;

- для которого поиск решения в нестандартной ситуации – привычное явление;

- легко адаптирующийся в любом социуме и умеющий активно влиять на него;

- понимающий, что жизнь среди людей – это поиск постоянных компромиссов и необходимость искать общие решения; что кроме личного мнения, которое надо защищать и отстаивать, существуют и другие, которые также имеют право на существование;

- хорошо владеющий устной и письменной речью как средством взаимодействия между людьми;

- владеющий современными информационными технологиями.

Данные качества функционально грамотной личности могут и должны

рассматриваться как портрет современного выпускника школы.

Для успешного воспитания функционально грамотной личности в российской школе **необходимо придать образованию личностный смысл**, т.е. усилить смысловой характер его содержания и реализовать в образовательной среде соответствующие педагогические принципы и условия.

На наш взгляд, ведущим принципом такого личностно смыслового образования может выступать **принцип образовательной среды развития**. В соответствии с ним основной развивающий потенциал образовательной среды должен сосредотачиваться на формировании уже у младшего школьника умения учиться, готовности к дальнейшему развитию и успешному обучению в школе II ступени. Ведущая роль в развитии отводится системе личностных смыслов как содержательных представлений-образов, постепенно трансформирующихся в понятия, в том числе и как «содержательные обобщения». С учетом психологических особенностей возрастного развития младших школьников абстрактное (теоретическое) мышление не противопоставляется, а опирается на наглядно-действенное и эмоционально-образное мышление. Это важнейшая объективная предпосылка формирования собственно научного мышления и интуиции. Таким образом, **начальная школа должна быть нацелена на формирование у школьников личностно-смыслового отражения научной картины мира, которая включает в себя элементы постоянно расширяющегося понятийного отражения**.

Смысловой характер отражения мира определяет на первых этапах обучения в начальной школе и специфику целостности содержания образования. Важнейшее его отличие состоит в том, что основное внимание в обучении переносится с отдельных объектов окружающей действительности на закономерности в связях и отношениях между ними как на материально-предметном, так и на функциональном

уровне. Таким способом псевдонаучная (конкретно-чувственная) картина мира младшего школьника в процессе обучения подвергается упорядочиванию в движении от общего в конкретном к общему в абстрактном, от простой абстракции к сложной, не создавая из кусочков новую (научную) картину мира, а лишь качественно изменяя и дополняя уже существующие представления ребенка об этом мире. По сути, перед младшим школьником постепенно раскрывается мир отношений, фундаментальных законов и категорий, и таким образом развивается его интеллектуальная сфера: качества системного и логического мышления – важнейшие параметры готовности к понятийному обучению в школе II ступени.

В целом **важнейшими предпосылками реализации принципа образовательной среды развития могут выступать**

- целостное развитие личности школьника (системы свойств и качеств личности в соответствии с возрастными периодами ее становления);
- благоприятные условия, обеспечивающие потребности и возможности для постоянного, самостоятельного развития личности, т.е. ее готовности развиваться;
- педагогическое взаимодействие между педагогом и учащимися на основе сотрудничества и сотворчества в рамках равноправных и достойных отношений;
- формирование у школьников смыслового отношения к миру, системы личностных смыслов (объединяющих индивидуальные переживания, мотивы и установки, ценности и убеждения, познавательный и эмоционально-смысловой опыт);
- сохранение на всех ступенях обучения целостности содержания образования (единого образа мира) с помощью межпредметной содержательной интеграции, системы содержательно-целевых линий, а также формирования у школьников не только понятийного, но и личностно-смыслового отражения научной картины мира;

– поэтапное развитие личности школьника на основе выводной логики развития содержания обучения – общеучебных и внутрипредметных знаний, умений и навыков (способностей).

Необходимый развивающий эффект в начальной школе во многом определяется особенностями персонификации образовательной среды, создающей условия для развития и самореализации каждому школьнику. **Персонифицированность образовательной среды** предполагает следующие условия:

– индивидуализацию содержания и организации образовательного процесса (на основе проектирования педагогом персональных траекторий обучения);

– личностную дифференциацию содержания обучения (на уровне стандарта как обязательного для учащихся практического содержания образования и на уровне «образовательного идеала» – возможного, но необязательного для учащихся фундаментального содержания, усиливающего развивающий потенциал образовательной среды);

– персонифицированную технологию образовательного процесса, гарантирующую максимальную самореализацию для каждого школьника.

Не меньшее значение для успешного воспитания функционально грамотной личности приобретает **принцип мотивационности образовательной среды**. В целом он предусматривает

– ориентацию на реальные внутренние мотивы учения школьников: мотивы успешности (осознание школьником результативности и содержания собственной учебной деятельности – «у меня получается») и личностно-смысловые мотивы «жизненности» знаний, умений и навыков (осознание школьником востребованности результатов обучения в жизни – «это мне понадобится»);

– организацию учебного процесса в условиях проблемности, выбора, решения учебных задач «открытия» и созидания собственных знаний (осознание школьником собственного

незнания – «это я знаю, а это еще нет»);

– управляемую рефлекссию учащихся при изучении системно организованного учебного материала (осознание школьником, почему и для чего осваивается новый материал – «для того, чтобы знать, нужно...»);

– развертывающуюся систему исполнения тренировочных упражнений (типологию воспроизведения до формирующих заданий и учебных задач (осознание школьником, как выполнять учебные действия).

Таким образом, **выращивание функционально грамотной личности** с точки зрения личностно развивающего образования должно опираться на три базовых педагогических принципа: образовательная среда развития, персонификация и мотивационность. Эти принципы обеспечивают действительную самореализацию и самоопределение личности ребенка в современном обществе, стремящемся к глобализации.

### Литература

1. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. – М.: Логос, 2004.
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сб. материалов/Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003.
3. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. материалов/Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006.
4. Measuring student knowledge and skills. A New framework for Assessment. – OECD, 1999.

*Александр Александрович Штец – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Мурманского государственного педагогического университета.*

## Интеллектуально-личностный марафон по «Школе 2100»

*И.В. Кузнецова*

В прошедшем учебном году авторский коллектив и учебно-методический центр «Школа 2100» уже второй раз провели интеллектуально-личностный марафон «Твои возможности» для детей, обучающихся по Образовательной системе «Школа 2100». На сей раз марафон впервые проводился для всех регионов России. Заявки на участие поступили от методического кабинета Департамента образования городов Нягань Тюменской обл. и Свободный Амурской обл., Клима Московской обл., Обнинска Калужской обл., Управления образования г. Мариинска Кемеровской обл., ИПК городов Новокузнецка, Красноярска, Сыктывкара, Тюменского областного института развития регионального образования, школ и школ – методических центров по Образовательной системе «Школа 2100» городов Пензы, Салавата, Дудинки, Архангельска, Калуги, Москвы, Усть-Илимска Иркутской обл., Вышнего Волочка Тверской обл., Заволжья Волгоградской обл., Канска, Заозерного, Шарыпова Красноярского края, Коврова Владимирской обл., Балабаново Калужской обл., пос. Стерлибашево (Башкортостан), Министерства образования Республики Удмуртии. По нашим данным в интеллектуально-личностном марафоне 2007 г. приняли участие около 11 тыс. учащихся.

Материалы для марафона были подготовлены авторами учебников, методистами УМЦ «Школа 2100», учителями московских школ № 1279 и № 932. Задания были направлены на то, чтобы ребята имели возможность проявить свою функциональную грамотность.

Основные цели марафона в этом году остались прежними:

- выявить и поддержать тех учеников и учителей, кто может проявить себя как функционально грамотная творческая личность, умеющая решать нестандартные жизненные или учебные задачи, не относящиеся к строго определенным областям школьных дисциплин;

- воспитывать в учениках и учителях толерантность, умение сотрудничать в коллективном творческом деле;

- повысить престиж Образовательной системы «Школа 2100» как системы, выращающей функционально грамотную личность;

- привлечь к активной работе с учащимися «Школы 2100» Управления образования, Методические центры городов и регионов, школы, имеющие статус «Школа – методический центр "Школа 2100"», школы – базовые площадки.

Предполагалось, что каждый участник сможет самореализоваться, получить удовольствие от участия в марафоне и убедиться в том, что учеба в школе может приносить радость, быть интересной, а главное – полезной.

По замыслу авторов марафон должен был состоять из трех этапов: школьного тура, в котором принимают участие все ученики 3–6-х классов, обучающиеся по Образовательной системе «Школа 2100»; городского (районного) тура, в котором участвуют школьные команды; республиканского (городского) тура, в который выйдут команды-победители республики (города). Однако жизнь внесла в эти планы свои коррективы. Заявки поступили как от отдельных классов, школ, городов (больших и не очень), так и от целых республик. С каждой заявкой Методический центр работал индивидуально. Где-то был проведен только один тур, где-то марафон прошел по полной схеме с привлечением к участию сотен детей, десятков учителей, органов управления. Начиная с этого номера журнала, представляем вам материалы всех трех этапов. Тем, кто еще не знаком с опытом проведения интеллектуально-личностного



марафона «Твои возможности» рекомендуем журнал «Начальная школа плюс До и После», № 4 за 2006 г.

### Основные задачи и условия проведения марафона

**Школьный тур** – это тур индивидуальный. Мы не ставим перед собой цель сделать его задания очень трудными, как это обычно бывает на интеллектуальных соревнованиях. Нам хочется, чтобы каждый ребенок добился успеха, хотя, конечно, любое выполненное задание оценивается определенным количеством баллов. **Городской (районный) тур** отличается большей интеллектуальной направленностью, при этом усилен акцент на личностные качества участников, а именно: в индивидуальной части этого тура содержатся задания, выявляющие черты характера ребенка, его личностные особенности; предусматриваются также задания для всей команды, т.е. групповая работа, где каждый участник должен найти свое место, суметь объединить свои знания и умения со знаниями товарищей, договориться, распределить роли, выполнить работу и представить ее. **На республиканском (городском) туре** именно «личностное» направление становится ведущим на заключительном этапе, а задания даются всей разновозрастной команде.

Учитывая опыт прошлого года, мы решили, что каждая из команд, вышедших в финал, должна быть награждена дипломом в какой-либо номинации, а также что необходимо ввести индивидуальные номинации, например: «Самая функционально грамотная команда», «Творческий

коллектив», «Самая дружная команда», «Единство индивидуальностей». В каждой команде жюри с учетом мнения самих участников может выделить по 3 человека – победителей в номинациях «Организатор наших побед», «Яркая индивидуальность», «Творческая личность».

**Нам очень хотелось, чтобы все дети пережили ситуацию успеха**, чтобы работа команды получила максимально объективную оценку, чтобы цель каждого задания и критерии его оценки были и ребятам и взрослым абсолютно понятны и прозрачны. Для этого была разработана оптимальная, на наш взгляд, система оценивания (см. таблицу внизу).

Критерии оценки можно поделить на две группы: обязательные и «желательные». Обязательными являются **креативность, коммуникативность и командность**. Дополнительно могут быть оценены глубина содержания, логичность и цельность выступления, а также юмор. Под креативностью мы подразумеваем умение ребят раскрыть тему творчески, интересно, нестандартно. Коммуникативность команды – владение речью, умение держаться, общаться, выражать свою мысль. Командность – умение показать себя дружным коллективом.

Для измерения принята трехбалльная система: 0 баллов – данная позиция никак не проявлена; 1 балл – данная позиция проявляется, но не всегда или не очень ярко; 2 балла – позиция ярко выражена, постоянно присутствует. Данная система оценивания используется при проведении четырех командных конкурсов.

Мы планировали наше взаимодей-

### Протокол жюри

Критерии Команда	Креативность				Коммуникативность				Командность				Глубина содержания				Логичность и цельность				Юмор			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Номер конкурса																								
				итого				итого				итого				итого				итого				итого

ствие с участниками следующим образом.

1. Методический центр разрабатывает вариант для учителя с разбалловкой и «детский» вариант и отправляет материалы каждого этапа по электронной почте организатору марафона.

2. Организатор марафона проводит подготовительную работу. Для этого требуется растиражировать и разослать по школам «детский» вариант.

3. Организатор и его помощники поэтапно проводят марафон.

4. Организатор и его помощники проверяют написанные работы (по варианту для учителя) и выбирают участников следующего тура.

5. По электронной почте нам присылается в свободной форме короткое сообщение о том, как прошел данный этап марафона: сколько школ, сколько учащихся приняли в нем участие, какие основные результаты отмечены, какие школы стали победителями этапа, каких учителей хотелось бы отметить (на 2-м и 3-м этапах), какие проблемы возникли. Методисты «Школы 2100» в декабре почтой высылают организатору дипломы и грамоты от авторского коллектива Образовательной системы «Школа 2100» за подписью авторов в количестве предполагаемых номинаций.

**Сроки проведения марафона:** 1-й тур – октябрь, 2-й тур – декабрь, 3-й тур – январь.

Мы понимаем, что эта работа потребует много сил и времени у людей, взявшихся за такое масштабное и новое дело, но искренне надеемся, что она принесет всем нам, а главное, нашим детям радость от участия в ней.

Ниже даны тексты заданий, которые предлагались участникам марафона на разных этапах. Публикуем варианты для учителей.

### **Школьный тур**

#### **3-й класс**

#### ***Родиться под счастливой звездой***

*Астрономия – наука о небе. Не так давно рядом с этой великой наукой существовала астрология. Астро-*

*логи уверяли, будто судьба человека зависит от того, под какой звездой он родился. Составляя гороскопы – особые таблицы расположения звезд на небе, звездочеты предсказывали события и в жизни людей, и в жизни всего мира. При этом некоторые звезды у них числились «счастливыми», другие – нет. Отсюда и пошло выражение «родиться под счастливой звездой».*

*Предлагаем тебе испытать свою судьбу и узнать, под какой звездой ты родился. Для этого тебе нужно выполнить наши задания.*

**1. Напиши названия планет Солнечной системы.**

*По 3 балла за планету (максимум – 27)*

**Ответ:** Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун, Плутон.

**2. Отгадай загадки.**

а) За бесчисленной отарой  
Ночью шел пастух нестарый,  
А когда пропел петух –  
Скрылись овцы и пастух.

*(Звезды и месяц)*

**5 баллов**

б) Что выше леса, краше света, без огня горит?

*(Солнце)*

**5 баллов**

**3. Сыграй с нами в игру «Ошибка наборщика».**

Пословицы рассыпались: начало от одной, окончание от другой.

При солнышке тепло, а дома лучше.

Большому кораблю отворяй ворота.

*По 4 балла за каждую из пословиц (максимум – 16)*

**Ответ.** При солнышке тепло, при матери – добро.

В гостях хорошо, а дома лучше.

Большому кораблю – большое плавание.

Пришла беда – отворяй ворота.

**4. Разгадай метаграммы.**

а) Я зверь свирепый, хитрый, злой.  
Но дело в букве лишь одной,  
Скорей смените букву эту,  
Я тотчас превращусь в монету.

*(Лиса – лира)*

**10 баллов**

б) Я сибирская река,  
Широка и глубока.  
Букву «Е» на «У» смени –  
Стану спутником Земли.

(Лена – Луна)

10 баллов

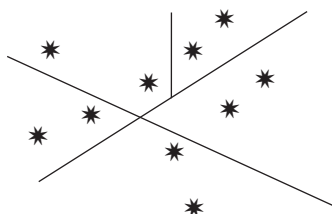
5. Переложи одну палочку так, чтобы равенство стало верным, и ты узнаешь, какой по счету планетой Солнечной системы является Нептун.

$$VIII - XI = III$$

Ответ:  $VIII = XI - III$ .

10 баллов

6. Раздели звездное небо тремя прямыми линиями на 5 частей так, чтобы в каждой части было по две звезды.



7 баллов

7. Известно, что диаметр Солнца в 109 раз больше диаметра Земли. А сможешь ли ты получить число 109 из семи троек? (Можно использовать все знаки действий.)

$$3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 = 109$$

Ответ:  $33 \cdot 3 + 3 : 3 + 3 \cdot 3 = 109$ .

10 баллов

**Молодец! Ты родился под счастливой звездой, даже если справился не со всеми заданиями.**

#### 4-й класс

*Дорогой друг!*

Ты знаешь, что героиней многих русских народных сказок является лиса. Прославилась она своей хитростью. Но почему же ее прозвали Патрикеевной? Ты сможешь узнать это, выполнив наши задания. В них будут встречаться ключевые слова, которые помогут тебе ответить на этот вопрос.

1. Сначала узнай, из какого языка к нам пришло слово, ставшее отчеством лисы. Язык этот называют «мертвым», но до сих пор им пользуются люди определенных профессий.

Ответ: латынь.

5 баллов

2. Объясни значение слова «патриций».

Если ты затрудняешься это сделать, то выполни задание «Алфавит». В нем каждая буква в слове заменена следующим номером в алфавите. Запиши получившееся слово.

(2) (19) (11) (20) (21) (17) (13) (19) (2) (21)

Ответ: аристократ.

Но в старину [ц] в некоторых латинских словах читали как [к]. Замени эту букву в слове «патриций» и запиши новое слово.

Ответ: Патрикий, Патрикей.

10 баллов

3. Слово, которое у тебя получилось, – это имя знатного, уважаемого человека, который жил очень много лет назад. А как давно это было, ты сможешь ответить, выполнив задание:

$$400 + 40 + 30 - 100 - 300 + 630 = (700)$$

10 баллов

4. Ты узнал, как давно жил этот человек. А в каком городе он жил? Ответ на этот вопрос ты можешь найти в сканворде «Старинные города».

ж	о	в	е	л	о
к	е	р	о	а	в
в	а	я	и	р	л
в	я	р	м	о	ь
л	а	д	и	г	у
о	д	ч	я	д	г

а) Город, заложенный Ярославом Мудрым на месте впадения речки Которосли в реку Волгу. По преданию, здесь князь зарубил секирой медведя. Позднее изображение этого животного попало на герб города и сохраняется там по сей день. (Ярославль)

10 баллов

б) Город Золотого кольца России, которому более 1000 лет. Он находится между Москвой и Нижним Новгородом и основан Владимиром Красное Солнышко. (Владимир)

10 баллов

в) Этот город стоит на Волге. В месте его расположения река изгибается, течет «углом». Возможно, отсюда и возникло название этого города. Здесь находится часовой завод, где производятся часы «Чайка». (Углич)

10 баллов

5. Каким главным свойством характера был наделен этот герой?

Соедини литературных героев с теми чертами характера, которые им особенно присущи.

Баба-Яга	добрый
Иван-дурак	хитрый
Илья Муромец	злой
Айболит	смелый
Серый волк	наивный
Кот в сапогах	вредный
Шапокляк	глупый

То качество, которым не наделен ни один из героев, и является ответом (подчеркнутое слово).

По 1 баллу за пару (максимум – 7)

6. Поскольку лисе это качество тоже присуще, то и отчество она получила Патрикеевна. А самого умного и сообразительного перехитрить очень сложно. Докажи лисе, что ты умнее и хитрее нее. Попробуй решить блиц-турнир!

а) Аркадий – сын Романа, Роман – сын Василия. Кем приходится Аркадий Василию, а Василий Аркадию?

Ответ: внук, дед.

10 баллов

б) Теленок отбежал от коровника на 20 метров, потом еще на 5 метров, а затем в противоположном направлении на 10 метров. На каком расстоянии от коровника оказался теленок?

Ответ: в 15 метрах.

10 баллов

в) Отца зовут Антон Павлович, отчество деда Филиппович. Сына называли в честь прадеда. Как зовут сына и деда?

Ответ: сын – Филипп Антонович, дед – Павел Филиппович.

10 баллов

г) Эта эпоха носит название главного города нашей страны. Как называется эта эпоха?

Ответ: Московское государство.

10 баллов

### Справка для учителя

Лиса Патрикеевна. Патрикей – старинное имя, от латинского слова «патриций», т.е. аристократ. Но в старину [ц] на Руси в некоторых случаях произносили как [к]. Поэтому и получалось – Патрикей. 700 лет назад жил-был новгородский князь Патрикей. Он прославился своей изворотливостью, хитростью. С тех пор имя Патрикей стало равнозначно слову «хитрец». А поскольку лиса издавна считалась самым хитрым зверем, то и получила отчество Патрикеевна.

### 5-й класс

Летние каникулы подошли к концу. Антон все лето был на даче. Перед началом школьных занятий он сел писать рассказ «Как я провел лето». Долго думал Антошка и решил, что в рассказ стоит поместить все интересные вопросы и задачи, которые ему пришлось решать летом.

1. В начале июня по радио Антошка услышал, что от ближайшей звезды до Солнечной системы расстояние 4 световых года. Антошка знал, что скорость света 300 000 км/с. Интересно, сколько же километров пролетит за 4 года солнечный лучик?

Ответ:  $4 \cdot 365 \cdot 24 \cdot 60 \cdot 60 \cdot 300\,000 = 37\,843\,200\,000\,000$  (4 – годы; 365 – дни, 24 – часы, 60 – минуты).

15 баллов

2. В конце июня на дачи съехались все Антошкины друзья: Лера, Вика, Дуня, Сева, Тима. Как их будут звать, когда они вырастут?

Ответ: Валерия, Виктория, Евдокия (Авдотья), Всеволод, Тимофей.

По 3 балла (максимум – 15)

3. Лето близилось к середине, надо было выполнять домашнее задание. Вот и пошел Антошка ловить членистоногих. Наловил насекомых и пауков. Пока шел домой, все ножки у них пересчитал. Пришел к нему Сева, а Антошка ему задачку задает: «Сколько у меня в банке насекомых и сколько пауков, если у них у всех 52 ноги и

пауков меньше насекомых?» Решил Сева задачу и спросил: «А что ты с ними делать будешь?» – «Вот сфотографирую и выпущу: они же живые».

*Ответ:* у насекомых – 6 ног, у членистоногих, у паукообразных – 8 ног;  $52 : 6 = 8$  (остаток 4);  $6 + 2 = 8$ , пауков 2;  $4 = 2 + 2$ , насекомых 6.

*10 баллов*

4. В конце июля ребята пошли на рыбалку, ночи были прохладные, и наш герой никак не мог решить, что надо надеть, чтобы было теплее: три рубашки или одну рубашку, но тройной толщины?

*Ответ:* три рубашки, так как между ними воздух, который, как известно, плохо проводит тепло. Значит, тепло тела будет лучше сохраняться.

*5 баллов*

5. Были летом и походы в кино. Ребята смотрели фильм «Мумия». А потом дома решали, почему за тысячи лет, прошедших со времен их построй-ки, пирамиды не утонули в песке.

*Ответ:* пирамида хоть и стоит в пустыне, но под песком залегает плотная горная порода. Она и держит пирамиду.

*10 баллов*

6. Всем друзьям так понравились исторические загадки, что после мультфильма о Геракле Тема придумал задачу об Олимпийских играх, которые Геракл основал в 776 г. до н.э., а император Феодосий I запретил как языческие в 394 г. н.э. Сколько же лет древние греки выходили на олимпийские арены?

*Ответ:*  $776 + 394 = 1170$ .

*10 баллов*

7. Вставь по смыслу пропущенное слово:

Хеопс – пирамида

Ленин – ...

Хеопс – Египет

Наполеон – ...

Египет – Каир

... – Париж

Египет – Африка

Франция – ...

*Ответ:* мавзолей, Франция, Франция, Европа.

*По 1 баллу за ответ*

8. Лето приближалось к концу, и надо было повторять русский язык, уж точно не самый простой язык в мире. Догадайтесь, сколько раз встречается один и тот же звук в следующих предложениях:

[Ж] Тихонько жужжит жук, визжит и дрожит.

*Ответ:* 5 раз.

*3 балла*

[Ш] Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот хорош, кто для дела гож.

*Ответ:* 4 раза.

*3 балла*

9. Однажды вечером ребята играли в «Вопросы и ответы». Каждый должен был придумать по вопросу, и вот что получилось.

– Кто поет ногами и ими же слушает? (*Кузнечик*)

*5 баллов*

– Сколько яблок в дюжине? (*12*)

*5 баллов*

– Кто остался в шляпе, когда король снял свою шляпу? (*Нильс в сказке «Путешествие Нильса с дикими гусями» С. Лагерфельд*)

*5 баллов*

– Чем Архимед сжег корабли? (*Зеркалами направил лучи света на корабли*)

*5 баллов*

– Где день длится несколько месяцев? (*В Арктике и Антарктике*)

*5 баллов*

Ты нашел ответы на вопросы друзей? А какой из всех вопросов тебе больше всего понравился? Отметь его.

*(Продолжение следует)*

*Ирина Владимировна Кузнецова – методист УМЦ «Школа 2100», Почетный работник общего образования, г. Москва.*



## Контроль и оценивание в условиях личностно ориентированного обучения

Т.О. Автайкина

Необходимость фундаментальной реформы контрольно-оценочной деятельности при переходе на личностно ориентированное образование высказывается многими известными педагогами, и не только российскими.

В личностно ориентированном образовательном процессе важно выявить не столько результат, соотносимый с определенным государственным стандартом, сколько личностные достижения учащихся, под которыми понимаются: а) степень прогресса личности по отношению к ее предыдущим проявлениям в образовательной деятельности (Л.С. Ильшин); б) личностное продвижение учащегося по лестнице достижений в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностных качеств (А.Н. Майоров). Известный ученый А.В. Хуторской считает, что проверяться должна не только степень достижения учениками внешних заданных результатов, но и «творческое отклонение» от них. Основной параметр оценки личных образовательных результатов – степень образовательного приращения ученика, включающего как стандартные, так и индивидуальные параметры.

Диагностировать личностный рост ученика очень сложно. Мы разделяем мнение российских и зарубежных педагогов и психологов, которые признают, что общепринятые методы и формы контроля и оценивания личностных достижений учащихся не позволяют использовать их в личностно ориентированной практике. В частности, британский психолог Джон Равен считает, что существующая система

контроля и оценивания не распознает таланты учеников, тормозя тем самым их развитие, сужая их возможности и тем самым лишая общество отдачи от их потенциальных достижений.

Проблемы реализации контрольно-оценочной деятельности учителя с позиций личностно ориентированного подхода в обучении представлены в трудах Ш.А. Амонашвили, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, З.И. Калмыковой и др.

Очевидно, что многие учителя видят в оценке только дидактический инструмент, направленный на измерение соответствия знаний учащихся уровню существующей учебной программы. Среди причин, затрудняющих реализацию оценочной деятельности, называются как объективные, не зависящие от педагога (сложность современной социальной ситуации, снижение воспитательного потенциала семьи и т.п.), так и субъективные, а именно недостаточно качественный уровень психолого-педагогической подготовки учителей к реализации оценочной деятельности. В результате оценка часто выступает как средство наказания за нарушение школьной дисциплины.

Несмотря на то что оценочное суждение должно сопровождать отметку в качестве заключения по существу работы, раскрывающего как положительные, так и отрицательные ее стороны, а также способы устранения недочетов и ошибок, 52% учителей, по результатам исследования В.П. Симонova, считают словесную оценку учебных достижений школьника формальным актом и в основном просто сообщают учащемуся отметку за его работу, не обосновав ее и не отметив старания ребенка. Между тем отсутствие коррекционного обоснования отметки оставляет ученика в состоянии неопределенности, сомнений и догадок, дезорганизующем его поведение, учение и общение.

Одна из распространенных проблем реализации оценочной деятельности учителя связана с объективностью

отметок (оценок) как наиболее спорной в теории и практике школьного образования.

Вопрос о несовершенстве 5-балльной шкалы (4-балльной в начальной школе), снижающей объективность отметок, представлен в целом ряде работ (А.Г. Ковалева, В.М. Полонского, В.И. Михеева и др.). Выражая мнение большинства исследователей, В.И. Михеев отмечает, что сколько существует преподавателей, столько существует и систем правил, позволяющих выбрать соответствующую оценку из набора. При этом он указывает, что это происходит не только из-за малой степени формализованности критериев оценки, их неструктурированности, но и в результате неравенства интервалов в балльной шкале. Очевидно, что общепринятая шкала не дает полного представления о качестве образовательных результатов учеников. Многие учителя расширяют ее, добавляя к баллам знаки «+» и «-». В некоторых школах, лицеях и гимназиях применяются 10-, 20-, 100-балльные шкалы.

Многие исследователи (А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, И.С. Якиманская, А.В. Захарова и др.) отмечают, что в условиях перехода на личностно ориентированное обучение необходимо разработать специальные дидактические и психологические критерии оценивания учебных достижений школьников, не совпадающие с принятыми. Дидактические критерии школьных отметок фиксируют лишь уровни усвоения и характер использования знаний, умений. В качестве психологических критериев необходимо использовать характер организации деятельности ученика по овладению содержанием знаний. Без критериев, направленных на анализ и оценку умственной деятельности каждого ученика, трудно рассчитывать, что современная школа сможет формировать индивидуальность учащихся.

Эта мысль находит свое развитие в работах Г.Ю. Ксензовой. Она обращает внимание на то, что при переходе на личностно ориентированное обу-

чение важно изменить представление учителя об эталонах оценивания учебных достижений школьников. Автор выделяет общепринятые (социальные) и индивидуальные эталоны оценивания. Социальная нормативная ориентация подразумевает, что критерием оценки являются социальные нормы, общезначимые сравнения, общепринятые эталоны. Социально ориентированный педагог сравнивает действия и учебные результаты ученика, во-первых, с аналогичным результатом других учеников класса, а во-вторых, с установленной нормой. Оценке в этом случае подвергаются только наличные знания ученика, а его старания и усилия не принимаются во внимание. Не учитывается и рациональность его учебной деятельности, внутреннее состояние школьника [3].

Учителя с индивидуальной ориентацией применяют специфические для каждого ученика эталоны: результат, полученный учеником, сравнивается с его прошлым результатом и тем самым выявляется динамика его интеллектуального развития. Основным критерий такой оценки – индивидуальный, личностный, когда человек сравнивается с самим собой вчерашним.

Между тем исследование, проведенное Л.М. Фридманом, показало, что в настоящее время в дидактике, в методических рекомендациях предлагается, главным образом, нормативный способ оценивания работы учащихся, а на практике учителя большей частью пользуются сопоставительным способом.

Методическое обеспечение в решении вопроса объективного контроля и оценивания знаний, умений, навыков учащихся представлено в Методическом письме Департамента общего среднего образования МО РФ «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе». В нем указывается, что требование объективности оценки проявляется прежде всего в оценивании результата деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке (отметке).

В документе представлены программные нормы отметок, которые построены по принципу «алгоритма» для каждого вида учебной деятельности младших школьников, т.е. нормативно обосновано выставление любой цифровой оценки (отметки). Тем не менее опросы свидетельствуют, что отсутствие однозначности, конкретности и четкости в этих нормах вызывает затруднения при выставлении объективных отметок учебных результатов младших школьников у 86% опрошенных педагогов.

Рассмотрим подробнее характеристику цифровой оценки (см. таблицу ниже), представленной в упомянутом методическом письме [2].

Как видим, за точку отсчета берется «удовлетворительный» (он же – достаточный минимальный) уровень знаний, умений учащихся. При этом характе-

ристика данного уровня в документе отсутствует. Отметке «5» соответствует уровень выполнения требований «значительно выше удовлетворительного», отметке «4» – уровень «выше удовлетворительного», отметке «2» – уровень «ниже удовлетворительного». Отсутствие развернутой характеристики каждого уровня относительно удовлетворительного позволяет учителю по своему усмотрению интерпретировать требования к уровням обученности учащихся.

Характеристика отметки «4» включает ряд параметров, степень выраженности которых в характеристиках других отметок отсутствует.

Имеет место противоречие в характеристике отметки «4», а именно: параметры «полнота и логичность раскрытия вопроса» и одновременно

**Характеристика цифровой оценки (отметки)**

«5» («отлично»)	«4» («хорошо»)	«3» («удовлетворительно»)	«2» («плохо»)
<p>Уровень выполнения требований значительно выше удовлетворительного:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– отсутствие ошибок как по текущему, так и по предыдущему учебному материалу;</li> <li>– не более одного недочета;</li> <li>– логичность и полнота изложения материала.</li> </ul>	<p>Уровень выполнения требований выше удовлетворительного:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие 2–3 ошибок или 4–6 недочетов по текущему учебному материалу;</li> <li>– не более 2 ошибок или 4 недочетов по пройденному материалу;</li> <li>– использование дополнительного материала, полнота и логичность раскрытия вопроса;</li> <li>– незначительные нарушения логики изложения материала;</li> <li>– самостоятельность суждений, отражение своего отношения к предмету обсуждения;</li> <li>– использование нерациональных приемов решения учебной задачи;</li> <li>– отдельные неточности в изложении материала.</li> </ul>	<p>Достаточный минимальный уровень выполнения требований, предъявляемых к конкретной работе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– не более 4–6 ошибок или 10 недочетов по текущему учебному материалу;</li> <li>– не более 3–5 ошибок или не более 8 недочетов по пройденному материалу;</li> <li>– отдельные нарушения логики изложения материала;</li> <li>– неполнота раскрытия вопроса.</li> </ul>	<p>Уровень выполнения требований ниже удовлетворительного:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие более 6 ошибок или 10 недочетов по текущему материалу;</li> <li>– более 5 ошибок или более 8 недочетов по пройденному материалу;</li> <li>– нарушение логики изложения, неполнота, нераскрытость обсуждаемого вопроса, отсутствие аргументации либо ошибочность ее основных положений.</li> </ul>

«незначительные нарушения логики изложения материала» затрудняют понимание сущности данной отметки.

Составителями документа установлено количество ошибок и недочетов в соответствии с каждой отметкой. Например, отметка «3» может быть выставлена при наличии не более 5 ошибок или 8 недочетов по пройденному материалу. В документе сказано, что в письменных работах по русскому языку учащиеся могут допустить более 8–10 недочетов. К ним относятся:

- отсутствие знаков препинания в конце предложения, если следующее предложение написано с большой буквы;
- отсутствие красной строки;
- неправильное написание одного слова (при наличии в работе нескольких таких слов);
- незначительные нарушения логики событий авторского текста при написании изложения.

Между тем количественно-качественный анализ письменных работ по русскому языку в 1–4-х классах, опросы учителей-практиков говорят о том, что перечисленные недочеты в указанном количестве вообще не свойственны учащимся 2–4-х классов.

Непонятно, что означает формулировка недочета как «незначительные нарушения логики событий». Причем она же используется в характеристике отметки «4», где трактуется как ошибка.

Ошибкой в письменной работе составители предлагают считать «нарушение правил написания слов, включая грубые случаи пропуска, перестановки, замены и вставки лишних букв в словах». При этом в тексте отсутствует разъяснение, какие ошибки относятся к грубым, а какие к негрубым. Ошибкой также считается «отсутствие изученных знаков препинания в тексте (в конце предложения и заглавной буквы в начале предложения)». Уточнение в скобках вызывает недоумение, так как в курсе русского языка начальной школы изучаются и другие правила постановки знаков препина-

ния, например запятая при однородных членах предложения.

В документе отсутствуют рекомендации по оцениванию таких письменных работ по русскому языку, как контрольное списывание, графический диктант, тестовые задания, грамматические задания к диктанту, различные виды разбора (морфологического, фонетического, синтаксического, морфемного).

Следует отметить, что в методическом письме нет рекомендаций по оцениванию знаний, умений и навыков учащихся начальной школы по предметам «Физкультура», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Технология», «Риторика», «Иностранный язык» и др. Хотя нельзя не признать, что отметка остается пока единственной и наиболее продуктивной формой оценивания знаний и умений учащихся.

Таким образом, Методическое письмо МО РФ, которое должно было регламентировать оценочную деятельность учителя начальных классов, вооружить его методическими рекомендациями по объективному оцениванию учебных достижений школьников, в полной мере свою задачу не выполнило. На современном этапе развития системы образования проблема объективности отметок не решена.

Совершенствование оценочного компонента связано с введением безотметочного обучения в младших классах. Оно позволяет преодолеть недостатки существующей системы оценивания, которая препятствует формированию у ребенка способности к самооценке, затрудняет индивидуализацию обучения, часто носит травмирующий характер и является малоэффективной в силу неясности критериев. Однако введение безотметочного обучения до сих пор вызывает у многих учителей негативную реакцию.

По мнению Ш.А. Амонашвили, проблема реализации безотметочного обучения связана с проблемой психологической готовности учителя к данной деятельности, со сменой позиции педагога в учебно-воспитательном про-

цессе – реализации гуманистического принципа в отношениях к школьникам и усилению развивающей и воспитательной функции обучения. Сложность смены позиции педагога заключается в том, что опыт и методика обучения не являются обособленной совокупностью, которую можно механически прикладывать к человеку. Освоив определенную систему обучения, упрочив и обогатив ее в личной практике, педагог постепенно принимает ее как «кредо своей педагогической деятельности», вырабатывает позицию, в соответствии с которой строит свои методические приемы. Изменить сложившуюся внутреннюю установку педагога и реорганизовать ее в соответствии с самыми передовыми идеями, на самой современной научной основе не всегда удается. Это, в свою очередь, связано с проблемой постепенной и дифференцированной подготовки учителей к реализации измененной контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе начальной школы [1].

Контроль в личностно ориентированном обучении напрямую связан с уровнем характером усвоения знаний. Содержание всех элементов системы контроля и его процедуры должны быть специально подстроены под это. Однако в школьной практике контроль реализуется в основном на двух уровнях: воспроизведения (знания-копии) и применения знаний в различных упражнениях (знания-умения). Осуществить контроль на более высоком уровне применения знаний в новой ситуации, требующей осуществления учеником творческой деятельности (знания-трансформации), учителю не всегда удается. В методических рекомендациях, применяемых в школьной практике, тематический и итоговый контроль, как правило, ограничиваются вторым уровнем с некоторым варьированием задач по сложности. В связи с этим проблема реализации разноуровневого контроля знаний и умений учащихся, а следовательно, реализации дифференцированного подхода в обучении, на сегодняшний день не решена.

Проблема реализации контрольно-оценочной деятельности еще больше обостряется в условиях перехода учителей начальных классов на личностно ориентированную Образовательную систему «Школа 2100», для которой характерно использование наряду с традиционными интерактивных методов – проблемного, проектного, моделирования, методов эвристики.

Авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100» разработана модель контроля и оценивания учебных достижений младших школьников, основными элементами которой являются:

- активное участие ученика в оценке своих достижений;
- фиксирование результатов в таблице требований по предметам;
- качественная оценка достижений по трем уровням успешности (необходимый, программный, максимальный);
- право ученика отказаться от текущей оценки и обязательность тематической и итоговой.

В течение двух лет в образовательных учреждениях г. Новокузнецка – лицее № 34 и школе № 4 (базовая площадка ОС «Школа 2100») – идет экспериментальная проверка новой модели контроля и оценивания. Аprobационный этап эксперимента должен был показать, может ли модель в готовом виде использоваться в образовательном процессе начальной школы, насколько удобны для учителей и учеников различные элементы данной модели.

Действительно, применение оценочных правил позволяет добиться положительных эффектов в образовательном процессе:

- ребенок, определив свое незнание, имеет возможность улучшить свою работу, добиться успеха; более того, у него возникает потребность в улучшении работы по собственной инициативе;
- у детей формируется навык самоконтроля и самооценки, они отслеживают ход выполнения учебных действий, делают необходимые коррективы, а конечная оценка результата, которую обычно выносил учитель,



дает ребенку возможность самому определить качество и успешность своего продвижения;

- результаты, зафиксированные в таблице требований, помогают сделать оценку содержательной и для ученика, и для его родителей;

- «лестница успеха» (уровни успешности) показывает ученику его продвижение вперед (пусть даже незначительное), позволяет сделать оценку работы оптимистичной, не допустить потери веры в себя, закрепить уверенность в своих возможностях.

Однако в ходе апробации предложенной модели контроля и оценивания нами было установлено, что содержательная характеристика уровней успешности требует коррекции. Считаем, что содержание максимального уровня успешности в предложенном варианте (решение никогда не изучавшейся в классе «сверхзадачи», для которой потребовались либо самостоятельно добытые знания, либо новые, самостоятельно освоенные умения), не всегда приемлем для начальной школы. Сверх программы самостоятельно учащиеся могут узнать о новых событиях, явлениях и т.п. по предметам «Окружающий мир», «История», «Изобразительное искусство», «Технология». С правилами или понятиями по математике, русскому и иностранному языкам, чтению младший школьник, как правило, знакомится на уроках. Следовательно, достичь максимального уровня успешности по этим предметам ученик начальной школы практически не может, что создает ситуацию дискомфорта, потери интереса к данной форме оценивания.

Взяв за основу концепцию уровней усвоения знаний М.Н. Скаткина – И.Я. Лернера, мы предложили свой вариант содержательных характеристик уровней учебных достижений младших школьников.

Репродуктивный или «необходимый» (знания-копии) – уровень осознанного восприятия и запоминания, которые внешне проявляются в точном или близком воспроизведении

материала. Репродуктивная деятельность осуществляется путем прямого приложения ранее усвоенного способа действия в аналогичной ситуации, по образцу, по алгоритму, по правилу.

Продуктивный или «программный» (знания-умения) – уровень применения знаний в сходной ситуации, выполнение различных заданий, упражнений. Продуктивная деятельность осуществляется на основе преобразования усвоенных ранее знаний в уже известные человечеству способы деятельности.

Творческий или «максимальный» (знания-трансформации) – уровень творческого применения знаний в новой, ранее не знакомой ученику ситуации. При этом учащиеся способны генерировать субъективно новую для них информацию об изучаемых объектах и действиях с ними. Например, решение нетиповых задач, выбор из набора ранее изученных алгоритмов подходящего для решения конкретной творческой задачи.

В соответствии с уровнями успешности были разработаны контрольно-диагностические материалы, позволяющие обеспечить контроль и оценку реального уровня усвоения учебного содержания каждым учеником класса. Эти материалы представляют собой проверочные работы, которые можно использовать во время текущего и тематического контроля. Они позволяют установить, в какой степени ученик достиг образовательной цели. Проверочные работы включают четыре задания. Ученик выполняет их в строго определенной учителем последовательности за установленное время: два первых задания – на репродуктивном уровне, два последующих – на продуктивном уровне усвоения знаний и на творческом уровне. Задания № 1 и 2 одинаковы по трудности, предельно просты и абсолютно понятны учащимся. Задание № 3 труднее, но обязательно связано с содержанием образовательной цели. Задание № 4 еще труднее, и его успешное выполнение показывает уровень овладения навыками

мышления, определения сложных проблем и использования различных инструментов для решения; уровень сформированности умений пользоваться предметными знаниями на практике, в жизненных ситуациях.

Традиционный подход к выставлению отметок, ориентированный на количество допущенных ошибок, не позволяет объективно оценить знания, умения ученика в условиях разноуровневого контроля. Целесообразнее оценивать разноуровневые работы качественной оценкой (при этом не исключаются и баллы успешности). В этом случае учитель совместно с учащимися в равноправном диалоге выясняет, какому уровню учебных достижений соответствует успешно выполненная работа и почему, фиксирует результат оценивания на общеклассной или индивидуальной «лестнице успеха».

Основные преимущества разноуровневого контроля:

- реально воплощается принцип гарантированности образовательной подготовки учащихся;
- учитель и ученики находятся в равноправном положении (образцы заданий каждого уровня объявляются заранее);
- учащиеся четко знают требования к их знаниям и умениям (образовательная цель представлена на трех уровнях).

Приведем пример разноуровневой самостоятельной работы по теме «Пропишите безударную гласную в корне слова, проверяемой ударением».

**Задание № 1** (минимальный уровень). Графически обозначьте орфограмму в корне слова и подберите проверочное слово.

Звезда – ..., гора – ..., писать – ..., морской – ...

**Задание № 2** (минимальный уровень). Вставьте пропущенную букву, подберите проверочное слово.

Дв \_ рной – ..., л \_ тит – ..., з \_ лень – ..., см \_ трел – ...

**Задание № 3** (программный уровень). Найдите слова с безударной гласной в корне, проверяемой

ударением. Подчеркните орфограмму.

Ночью стоял сильный мороз. Река покрылась льдом. На полях лежит толстый слой снега.

**Задание № 4** (максимальный уровень). Самодиктант. Вспомните и запишите 5–7 слов с безударной гласной в корне, проверяемой ударением.

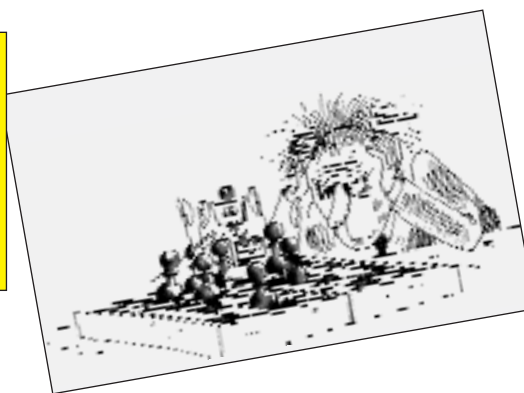
Декларативный подход к решению проблем реализации контрольно-оценочной деятельности не имел успеха ни в начале века, ни на современном этапе развития начальной школы. Реакция многих педагогов на сложившуюся ситуацию в сфере контрольно-оценочной деятельности не всегда адекватна задачам и направлениям ее совершенствования. Некоторые учителя прилагают немало усилий, чтобы сохранить традиционную, годами складывавшуюся систему контроля и оценки: подправить, улучшить ее, иногда сделав вид, будто нет никаких проблем. Однако сама практика обучения вынуждает даже самых консервативных педагогов пересмотреть устоявшиеся догмы и перейти на личностно ориентированные модели (технологии) контроля и оценивания учебных достижений младших школьников.

### Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе: Методическое письмо МО РФ, №1561 от 19.11.98.
3. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя // Текст: Сб. ст. – М., 1999.

Татьяна Осиповна Автайкина – ст. преподаватель кафедры начального образования ИПК, г. Новокузнецк.

## Учебный план начальной школы по Образовательной системе «Школа 2100»



### Пояснительная записка

Учебный план начальной школы разработан на основе Федерального базисного учебного плана и Федерального компонента государственного стандарта общего образования (2004 г.) и является **основой для разработки учебных планов образовательных учреждений**, работающих по Образовательной системе «Школа 2100».

Учебный план ориентирован на 4-летний нормативный срок освоения образовательных программ начального общего образования.

Продолжительность учебного года: 1-й класс – 33 учебные недели, 2–4-й классы – не менее 34 учебных недель\*. Продолжительность урока для 1-го класса – 35 минут, для 2–4-го классов – 35–45 минут\*\*.

Режим работы по пятидневной или шестидневной учебной неделе определяется образовательным учреждением самостоятельно\*\*\*. В 1-м классе допускается только пятидневная учебная неделя, итоговые часы учебного плана при шестидневной учебной неделе рассчитываются для 1-го класса с учетом пятидневной учебной недели.

Учебный план включает в себя **инвариантную часть** (федеральный компонент) и **вариативную часть** (региональный компонент и компонент образовательного учреждения).

В соответствии с Федеральным базисным учебным планом на компонент образовательного учреждения отводится не менее 10% времени. Часы компонента образовательного учреждения могут использоваться для углубленного изучения учебных предметов федерального компонента, для введения новых учебных предметов, факультативов, дополнительных образовательных модулей, спецкурсов и практикумов, проведения индивидуальных и групповых занятий.

В соответствии с Федеральным компонентом государственного стандарта начального общего образования **в инвариантную часть** учебного плана входят **предметы, обязательные для изучения**: русский язык, литературное чтение, иностранный язык, математика, окружающий мир, информатика и информационные технологии, изобразительное искусство, музыкальное искусство, технология, физическая культура.

Часы на предметы «Русский язык» и «Литературное чтение» распределяются следующим образом.

**В школах с родным русским языком обучения** все часы базисного учебного плана, отведенные на русский язык, литературное чтение, родной язык и литературу, могут суммиро-

\* Устанавливается учредителем.

\*\* Устанавливается образовательным учреждением.

\*\*\* Типовое положение об общеобразовательном учреждении, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 19 марта 2001 г. № 196 («Собрание законодательства РФ», 26 марта 2001 г., № 13, с. 1252).

ваться и составлять в 1-м классе 9 часов в неделю, во 2-м классе – 9 часов в неделю, в 3-м и 4-м классах – по 8 часов. **Деление этих часов между предметами «Русский язык» и «Литературное чтение» может быть вариативным и решается в рамках образовательного учреждения**, например, **1-й и 2-й классы:** 1) «Русский язык» – 5 часов, «Литературное чтение» – 4 часа; 2) «Русский язык» – 4 часа, «Литературное чтение» – 4 часа, «Риторика» – 1 час; **3–4-й классы:** 1) «Русский язык» – 4 часа, «Литературное чтение» – 4 часа; 2) «Русский язык» – 5 часов, «Литературное чтение» – 3 часа; 3) «Русский язык» – 4 часа, «Литературное чтение» – 4 часа, «Риторика» – 1 час (за счет школьного компонента).

Не совсем правильно воспринимать примерный учебный план как обязательный к исполнению и требовать от администрации школ выделять 5 часов на русский язык и 3 на литературное чтение в 3-м и 4-м классах, как это предложено в плане. В данном случае **решение остается за образовательным учреждением.**

Что касается школ с русским неродным языком обучения, эти образовательные учреждения или субъект РФ сами определяют, сколько часов отвести на изучение родного языка и литературы, а сколько – на русский язык и литературное чтение. Однако при этом обязательный минимум должен быть соблюден, а именно: русский язык – 3 часа в неделю, литературное чтение – 2 часа в неделю. Поскольку такое количество учебного времени позволит обеспечить только обязательный минимум государственного образовательного стандарта, учителям придется самостоятельно составлять тематическое планирование, опираясь на стандарт и авторское планирование.

Учебный предмет «Иностранный язык» изучается со 2-го класса.

Учебный предмет «Окружающий мир (человек, природа, общество)» изучается с 1-го по 4-й класс по

2 часа в неделю. Данный учебный предмет является интегрированным. В его содержание дополнительно введены развивающие модули и разделы социально-гуманитарной направленности, а также элементы основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ). Особенностью преподавания ОБЖ в начальной школе является то, что этот курс изучается не на отдельных уроках, а на уроках по окружающему миру.

Учебный предмет «Технология» построен по модульному принципу с учетом возможностей образовательного учреждения и потребностей региона.

Предмет «Информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)», направленный на обеспечение всеобщей компьютерной грамотности, изучается в 3–4-м классах в качестве учебного модуля в рамках учебного предмета «Технология» и организуется за счет инвариантной части учебного плана. В Образовательной системе «Школа 2100» минимум часов на ИКТ в 3-м классе составляет 12 часов, в 4-м – 12 часов. **Введение в учебный план информатики как самостоятельного учебного предмета возможно со 2-го класса за счет часов на школьный компонент.**

На преподавание учебного предмета «Физическая культура» третий час отводится из компонента образовательного учреждения в исключительных случаях.

Обучение по Образовательной системе «Школа 2100» предполагает обязательное включение в учебный план предмета «Риторика» (компонент образовательного учреждения).

В учебном плане предложено как недельное, так и годовое распределение часов, что **дает образовательным учреждениям возможность перераспределять нагрузку в течение учебного года, использовать модульный подход, строить учебный план на принципах дифференциации и вариативности.**

**Примерный учебный план по системе «Школа 2100» (годовой).**  
**Начальная школа**

Учебные предметы	Количество часов в год			
	1	2	3	4
Русский язык	132	136	136	136
Литературное чтение	132	136	136	136
Иностранный язык		68	68	68
Математика	132	136	136	136
Окружающий мир	66	68	68	68
Музыка	33	34	34	34
Изобразительное искусство	33	34	34	34
Технология (включая ИКТ)	33	68	68	68
Физическая культура	66	68	68	68
Максимальная учебная нагрузка	660	748	748	748
Региональный (национально-региональный) компонент и компонент образовательного учреждения		68/ 136	68/ 136	68/ 136
Риторика	33	34	34	34
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при пятидневной учебной неделе*	660	850	850	850
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при шестидневной учебной неделе*	660	918	918	918

\* В соответствии с Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами (Сан-ПиН п. 2.4.2. № 1178-02) «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях», зарегистрированными в Минюсте России 5 декабря 2002 г., регистрационный номер 3997, при 35-минутной продолжительности уроков во 2–4-м классах максимально допустимая недельная нагрузка при пятидневной учебной неделе составляет 25 часов, при шестидневной учебной неделе – 27 часов.

**Примерный учебный план по системе «Школа 2100».**  
**Начальная школа**  
**(Шестидневная учебная неделя)**

Учебные предметы	Количество часов в неделю				Всего
	1	2	3	4	
Русский язык	4	4	4	4	16
Литературное чтение	4	4	4	4	16
Иностранный язык		2	2	2	6
Математика	4	4	4	4	16
Окружающий мир	2	2	2	2	8
Музыка	1	1	1	1	4
Изобразительное искусство	1	1	1	1	4
Технология (включая ИКТ)	1	2	2	2	7
Физическая культура	2	2	2	2	8
Максимальная учебная нагрузка	19	22	22	22	85
Региональный (национально-региональный) компонент и компонент образовательного учреждения		4	4	4	12



Учебные предметы	Количество часов в неделю				Всего
	1	2	3	4	
Риторика	1	1	1	1	4
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при шестидневной учебной неделе*	20	27	27	27	101

\* В соответствии с Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами (Сан-ПиН п. 2.4.2. № 1178-02) «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях», зарегистрированными в Минюсте России 5 декабря 2002 г., регистрационный номер 3997, при 35-минутной продолжительности уроков во 2–4-м классах максимально допустимая недельная нагрузка при шестидневной учебной неделе составляет 27 часов.

### Примерный учебный план по системе «Школа 2100».

#### Начальная школа (Пятидневная учебная неделя)

Учебные предметы	Количество часов в неделю				Всего
	1	2	3	4	
Русский язык	4	4	4	4	16
Литературное чтение	4	4	4	4	16
Иностранный язык		2	2	2	6
Математика	4	4	4	4	16
Окружающий мир	2	2	2	2	8
Музыка	1	1	1	1	4
Изобразительное искусство	1	1	1	1	4
Технология (включая ИКТ)	1	2	2	2	7
Физическая культура	2	2	2	2	8
Максимальная учебная нагрузка	20	22	22	22	86
Региональный (национально-региональный) компонент		2	2	2	6
Компонент образовательного учреждения					
Риторика	1	1	1	1	4
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при пятидневной учебной неделе**	20	25	25	25	95

\*\* В соответствии с Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами (Сан-ПиН п. 2.4.2. № 1178-02) «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях», зарегистрированными в Минюсте России 5 декабря 2002 г., регистрационный номер 3997, при 35-минутной продолжительности уроков во 2–4-м классах максимально допустимая недельная нагрузка при пятидневной учебной неделе – 25 часов.

## Влияние педагога с синдромом профессионального «выгорания» на учеников

Д.Р. Мерзлякова



Интенсивное социальное, экономическое и культурное развитие современного общества существенно повышает требования, предъявляемые к школе, основной целью которой является всестороннее развитие личности ребенка, создание оптимальных условий для раскрытия и реализации его потенциальных возможностей, способностей и потребностей.

Главным фактором развития ребенка выступает личность самого учителя, от эффективности деятельности которого во многом зависит будущее не только самого ребенка, но и всего общества.

Особенно актуальна данная проблема с точки зрения взаимодействия учителя начальных классов и его учеников. Это связано с особой значимостью оценки учителя у младших классов. Именно в этом возрасте происходит **актуализация внешних оценок, которые социум делегирует через учителя.**

Происходящие в результате длительной профессиональной деятельности личностные изменения («выгорание») учителя, безусловно, оставляют свой след в других людях. Образ учителя обладает метаиндивидуальным эффектом в глазах воспитанников. Метаиндивидуальность, по определению В.С. Мерлина [5], – это психологическая характеристика отношения окружающих людей к данной конкретной индивидуальности.

Метаиндивидуальная характеристика учителя – это интегрированное многоуровневое и многокомпонентное образование, представленное в социальном мире и воспринимаемое другими субъектами социальной действительности по причине выраженных внешних критериев профессио-

нальной значимости и наличия таких механизмов влияния, как симпатия, власть, референтность и т.д. Кроме того, метаиндивидуальность определяет и те «вклады», которые производит интегральная индивидуальность в других людей, осуществляя реальные изменения в их поведении [4, 5, 6, 8].

К. Маслач, С. Джексон [3], определяя **синдром профессионального «выгорания»**, включили в него **эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений.**

Рассмотрим проявления каждого из компонентов данного синдрома и их влияние на личность ученика.

**Эмоциональное истощение.** Эмоциональность учителя – важнейший фактор воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе; она мобилизует учащихся, побуждает их к действиям, активизирует их интеллектуальную активность. Соответственно, ученики «выгоревшего» педагога будут испытывать трудности в формировании опыта эмоционального реагирования. Поскольку эмпатия является аффективным «пониманием» другого человека, такие ученики не смогут откликнуться на проблемы других людей или осознать, как они будут восприниматься партнерами по общению. Для учеников «выгоревшего» педагога характерна затрудненность в развитии эмпатии и рефлексии, что неизбежно приведет к низкому уровню развития коммуникативных навыков.

Эмоции выступают регуляторами познавательной деятельности. Поэтому у детей с низким уровнем развития навыков эмоционального реагирования

неизбежно будет страдать процесс **приема и трансляции учебного материала**. Как следствие, у детей развивается негативное восприятие себя со стороны учителя, что в свою очередь затрудняет формирование адекватной самооценки и вызывает нарушения нормативного поведения. Негативное оценивание педагогом результатов работы ученика в итоге приведет к **снижению мотивации учебной деятельности**.

По определению К. Маслач, С. Джексона, В. Вилмар [3], **деперсонализация** – негативное отношение к человеку, отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, развивается как защита от подавляющих эмоциональных состояний вследствие обращения с учеником как с объектом профессионального воздействия. Для «выгоревшего» педагога характерно превалирование негативных оценок в восприятии своих учеников.

В.В. Бойко [2] отмечает еще одну особенность «выгоревшего» педагога – слабую мотивацию эмоциональной отдачи в работе. Специалист сферы «человек – человек» не считает необходимым или почему-либо не заинтересован проявлять соучастие и сопереживание субъекту своей деятельности.

«Выгоревший» педагог стремится облегчить или сократить те свои обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Происходит полная или частичная утрата интереса к ребенку. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций. Учитель, подверженный синдрому «выгорания», стремится поменять субъект-субъектное взаимодействие с учеником на субъект-объектное.

**Редукция профессиональных достижений** проявляется в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности, т. е. для «выгоревшего» педагога характерна низкая профессиональная самооценка [3].

Мы решили проверить гипотезу, согласно которой школьники, обучающиеся у учителей с выраженным синдромом профессионального «выгорания», характеризуются более

высокой тревожностью и более низкими показателями самоотношения, школьной мотивации и успеваемости по сравнению со школьниками, обучающимися у педагогов с низким уровнем профессионального «выгорания».

Общее количество испытуемых составило 45 учителей начальных классов школ г. Ижевска и г. Сарапула и 1080 учеников 3–4-х классов. Стаж работы педагогов – от 7 до 26 лет, возраст – от 26 до 47 лет. В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: опросник МБИ; тест школьной тревожности Филлипса; диагностика школьной мотивации учащихся начальных классов (В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин); субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн.

Полученные результаты подтвердили гипотезу и позволили выделить три группы педагогов с разным уровнем профессионального «выгорания» и их учеников.

### Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.
3. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 70–78.
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
5. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психолог. наук. – Пермь, 1992.

*Дина Рафаиловна Мерзлякова – преподаватель кафедры психологии и специального образования ИПК и ПРО, г. Ижевск, Удмуртская Республика.*

**Особенности мышления  
неуспевающих младших школьников  
(Нейропсихологический анализ)**

*Е.В. Глебова*

Всемирная организация здравоохранения связывает снижение успешности обучения в школе со следующими причинами: ухудшение природной и социальной экологии, оказывающее неблагоприятное воздействие на соматическое и нервно-психическое здоровье детей, сложные инновационные программы с высокими требованиями к подготовке детей к обучению в школе и повышенная загруженность режима дня школьников. Кроме того, школьной успеваемости способствует не всегда своевременная и квалифицированная диагностика трудностей обучения детей, выявление их причин и механизмов [1, с. 73].

Начальная школа предъявляет особые требования к развитию мышления, потому что именно в это время закладывается фундамент, на котором строится дальнейшее обучение. Несформированность мышления может негативно отразиться на успешности обучения ребенка. Мышление в начальной школе находится еще в процессе формирования, которое происходит во взаимодействии и взаимовлиянии с другими высшими психическими функциями (ВПФ). Слабость развития одних функций будет неизменно влиять на формирование других, образуя варианты развития [2, с. 505]. Согласно нейропсихологическим исследованиям, в их основе лежат различные факторы, связанные с несформированностью соответствующим им блоков мозга.

Таким образом, изучение особенностей сформированности мышления у младших школьников с различ-

ной успеваемостью и особенностей межфункционального взаимодействия мышления и других ВПФ позволяет выделить факторы, лежащие в основе его формирования, а также определить пути и методы его коррекции и способы диагностики причин школьной неуспеваемости [4].

Нами было проведено исследование на базе нескольких московских школ (№ 26, № 130, № 37), расположенных на относительно благоприятной в экологическом отношении территории. В исследовании приняли участие ученики 1–2-х классов – всего 61 человек в возрасте от 7,5 до 9 лет. Дети не имели признаков аномального развития и были признаны медицинскими работниками практическими здоровыми. Из учащихся были сформированы две группы: основная, из неуспевающих детей, – 37 человек и контрольная, в которую вошли дети, успевающие по школьным предметам, – 24 человека. Рассматривалась их успеваемость по трем основным предметам: русскому языку, чтению и математике. С психологической точки зрения выбор этих предметов обусловлен тем, что при их изучении начинают активно применяться новые методы, связанные с развитием вербального (словесного) мышления. В группу детей, испытывающих трудности в обучении, были отнесены те, кто не успевал по одному или нескольким из этих предметов.

Основной методикой была выбрана «Методика нейропсихологической диагностики детей» Л.С. Цветковой, ее экспресс-вариант [3].

Нами исследовались двигательные навыки ребенка, его умение удерживать в памяти и выполнять различные двигательные программы, координированность движений, скорость, плавность, переключаемость; восприятие различной модальности: зрительно-предметной, акустической, кожно-кинестетической, зрительной, зрительно-пространственной, памяти, внимания, сферы образов-представлений, речи. При этом мы рас-

смаатривали время выполнения задания, инертность мышления, импульсивность.

Мыслительная деятельность на вербальном уровне предполагает оперирование значениями и смыслами слов, фраз и текста. Такая способность связана с реализацией двух последовательных цепочек действий: 1) от устной речи – к значениям слов – к смыслу слов – к выражению мысли; 2) от мотива – к мысли – к оформлению мысли во внутренней речи – к значениям слов – к внешней речи.

Мы выделили следующие критерии развития вербального мышления младших школьников:

- 1) способность анализировать вербальную информацию при фактическом понимании содержания текста;
- 2) способность анализировать вербальную информацию на уровне не только фактического, но и смыслового понимания;
- 3) способность формулировать мысль;
- 4) способность к нахождению смысловой последовательности.

С этой целью в первой серии эксперимента у младших школьников с разной успеваемостью исследовалась степень сформированности понимания фактического содержания текста (первый показатель). Учащимся предлагался для прочтения рассказ «Лев и мышь». Для проверки понимания его содержания учащиеся из 6 различных картинок с изображениями льва и мыши должны были выбрать те, которые иллюстрируют данный рассказ (три картинки иллюстрировали содержание, две – частично отражали смысл, но не отражали содержания, одна – не отражала ни смысла, ни содержания). Потом детей просили пересказать текст.

Во второй серии требовалось разбить текст на части. Это задание выявляет умение ориентироваться в тексте, анализировать его, выделять смысловые узлы.

Для диагностики способности ребенка анализировать вербальную

информацию на смысловом уровне (второй показатель) предлагались небольшие рассказы «Лев и мышь», «Отец и сыновья», «Жучка и кость», «Обезьяна и горох». Перед началом чтения детям раздавали карточки, на которых были напечатаны пословицы для каждого текста, подобранные таким образом, что две отражали смысл, но по содержанию были далеки от рассказа, а две далеки по смыслу, но близки по содержанию. Ребенка просили выбрать пословицу и обосновать свой выбор.

Способность формулировать мысль (третий показатель) проверяли, когда учащиеся придумывали названия к выделенным частям текста.

Для исследования умения ребенка выделять смысловую последовательность (четвертый показатель) была использована методика, направленная на диагностику умения составлять рассказ из отдельных частей.

Диагностика динамических характеристик мышления являлась частью рассмотренных выше методик и оценивалась по специальным критериям. Каждый из показателей имел качественную и количественную систему оценок (см. таблицу на с. 94).

В итоге нейропсихологического анализа ВПФ у детей контрольной и основной групп мы получили следующие результаты.

1. Дети из контрольной группы лучше справлялись практически со всеми заданиями, чем дети основной группы.

2. Низкие результаты в контрольной и основной группах были получены при выполнении заданий на зрительное восприятие. Эти результаты свидетельствуют о слабости зрительно-гностических функций, несформированности образа предмета и образов-представлений.

3. Дети контрольной группы продемонстрировали высокий уровень развития произвольных движений и действий, акустического восприятия, фонематического слуха и вербальной памяти.



**Качественная и количественная система оценок мышления**

Критерии динамических характеристик мышления	Характеристика деятельности	Оценка в баллах
Целенаправленность	Ребенок активен, выполняет действия осмысленно, у него есть какая-то цель, на которую он ориентируется	0
	Целенаправленность и активность периодически то исчезают, то снова восстанавливаются	1
	После некоторых попыток выполнить задание цель теряется, действия становятся чисто манипулятивными, ребенок перестает проверять свои действия, предлагать новые варианты решений, может «съезжать» на другие темы и т.д.	2
Критичность	Самостоятельно может оценить свой результат как правильный или неправильный, может сказать, что неправильно и что непохоже на образец	0
	Для того чтобы критично оценить результат работы, необходима стимуляция со стороны взрослого: «Похоже?», «Все правильно?» и т.д.	1
	Не может самостоятельно оценить свой результат, убежден, что у него «всё правильно», даже после наводящей стимуляции со стороны взрослого	2
Контроль текущий и конечный	Все время сверяется с образцом, прежде чем сказать, что все выполнил, еще раз проверяет данные	0
	Сверяется с образцом только в начале деятельности, в дальнейшем выполняет задание без опоры на его условия, контроль осуществляет лишь время от времени, в конце – не всегда	1
	Практически сразу начинает выполнять задание без текущего контроля, отсутствует и конечный контроль	2
Эмоциональное реагирование на задание	Интерес к заданию, положительные эмоции при правильном выполнении, разочарование и досада при неудаче	0
	Нейтральное отношение к заданию, равнодушие к результатам	1
	Негативное отношение к заданию и необходимости его выполнения. Досада, раздражение, отсутствие какого-либо интереса к результатам	2
Импульсивность	Ребенок внимательно слушает инструкцию, анализирует условия и сопоставляет их между собой, контролирует непосредственно возникающие у него реакции	0
	Ребенок может в единичных случаях поддаться непосредственно возникшей у него реакции в результате провоцирующего действия инструкции	1
	В большем числе случаев не контролирует возникающие реакции, при повторном выполнении задания допускает те же ошибки	2
Инертность	Действия четкие и точные, предыдущая деятельность не влияет на последующую	0
	Действия более произвольны и замедлены. Под влиянием предыдущей деятельности возможны ошибки с самокоррекцией	1
	Влияние предыдущей деятельности очень сильно, коррекция затруднена	2
Время выполнения	Меньше среднего времени	0
	Среднее	1
	Затрачено времени больше, чем в среднем	2

Анализ полученных в основной группе результатов обнаружил тенденцию к выделению среди неуспевающих младших школьников трех групп детей с различными вариантами развития ВПФ.

1. Первый вариант развития ВПФ связан с синдромом несформированности вербально-гностических и вербально-мнестических процессов (52% детей основной группы). Возникает при недостаточном развитии височных отделов, преимущественно левого полушария. В основе этого синдрома – слабость развития таких факторов, как фонематический слух, стойкость речевых следов и выделение существенных признаков в зрительно-предметном восприятии.

2. Второй вариант развития ВПФ у неуспевающих младших школьников представлен синдромом несформированности зрительно-предметных процессов. Этот вариант возникает при недостаточной зрелости теменно-затылочных отделов как левого, так и правого полушария. В эту группу вошло 22% детей основной группы. В основе синдрома – слабость пространственного фактора и фактора оптического предметного восприятия.

3. Синдром несформированности произвольных движений и действий возникает у 26% детей основной группы при недостаточной зрелости передних отделов мозга. Основными нейропсихологическими симптомами здесь выступает изменение динамики протекания моторных процессов – динамических характеристик произвольных движений и речевых процессов в результате нарушения кинетического фактора.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что нами определены три группы детей, где в качестве ведущего был выделен один из синдромов несформированности слухоречевой памяти и слухового восприятия, несформированности зрительно-предметных процессов и динамики двигательных процессов. Эти синдромы были выделены в качестве веду-

щих, но не единственных, так как практически у всех детей с трудностями в обучении наблюдалась несформированность целого комплекса психических функций, образующих разные синдромы, но они были выражены не столь ярко.

Таким образом, мы получили три варианта развития ВПФ, в системе с которыми формируется мышление в данный возрастной период. Эти функции взаимодействуют друг с другом и взаимовлияют друг на друга. Рассмотрим особенности межфункционального взаимодействия мышления и других ВПФ, которые возникают при каждом варианте развития последних.

При первом варианте мышление неуспевающих младших школьников характеризуется низкой степенью сформированности его динамического компонента и проявляется у группы детей с синдромом несформированности произвольных движений и действий. Этот вариант развития мышления имеет низкие показатели по параметрам ориентировочной основы деятельности, планирования, регуляции, контроля, критичности и мотивации, а также повышенную инертность, импульсивность. Данный вариант несформированности мышления связан с незрелостью коры передних отделов мозга (1-й блок по А.Р. Лурия).

При втором и третьем вариантах развития ВПФ особенности мышления проявляются в низкой степени сформированности операционального компонента и соотносятся с незрелостью задних гностических зон коры головного мозга (2-й блок по А.Р. Лурия).

У неуспевающих младших школьников, которые входят в группу с синдромом несформированности вербально-гностических и вербально-мнестических процессов (второй вариант развития) несформированность мышления проявляется в трудностях работы с текстом (запоминания текста и отдельных его фрагментов, факти-

ческого и смыслового его понимания, выделения основной мысли и скрытого смысла, формулирования мысли, понимания значений слов и т.д.).

Подводя итог, можно отметить, что несформированность таких факторов, как фонематический слух, сужение объема слухового восприятия и вербальной памяти определяют трудности формирования мышления как на вербальном, так и на невербальном уровнях, что связано с их ведущей ролью в процессах мышления. Снижение зрительного восприятия и пространственного анализа и синтеза проявляется в большей степени при решении невербальных мыслительных задач.

#### Литература

1. Давыдов В.В. Психологическое развитие младших школьников. – М., 1990.

2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных повреждениях мозга. – М., 2000.

3. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. – М., 1995.

4. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.; Воронеж, 2000.

*Елена Вячеславовна Глебова – соискатель кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва.*



### Издательство «Баласс»

выпускает книги из серии

#### «За страницами учебника»:

1. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Русская литература. От былин до Крылова.

Книга для чтения, 7–11 классы.

2. Бердинских В.А., Бердинских М.Л. Родная страна.

Книга для чтения по истории для 3–4 классов.

3. Бердинских В.А. Россия в IX–XVI веках.

Книга для чтения по истории для 6–7 классов.

4. Душина И.В., Смоктунович Т.Л. Народы мира.

Книга для чтения по географии для 7 класса.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru> E-mail: balass.izd@mtu-net.ru