

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- О.В. Чиндилова, Е.В. Бунеева*
Технология продуктивного чтения
как образовательная технология
деятельностного типа 3
- Е.В. Бунеева*
Развитие интеллектуально-речевых умений
учащихся как составляющей
их функциональной грамотности 10
- В.В. Лебединцев*
Планируемые образовательные
результаты по литературному чтению 14
- С.А. Козлова*
Развитие мышления детей 7–10 лет
на основе анализа текста
и графической модели текстовой задачи 19

НА ТЕМУ НОМЕРА

- Е.А. Самойлова*
Технология продуктивного чтения
на уроках математики
в начальной школе 23
- Г.Я. Наволенко*
Работа с научно-популярными текстами
(Формирование осознанного чтения) 25
- Л.П. Короленко*
Развитие УУД в процессе проектной
деятельности в начальной школе 28
- Л.Н. Петрова*
Путь «идеального читателя»
(Мастер-класс для учителей) 32

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- Н.Н. Старцева*
Работа с фольклором
по технологии продуктивного чтения
(На примерах текстов «Букваря») 37
- Н.Ю. Тищенко, Л.Н. Митичкина,
Л.Н. Петрова*
Где правда, там и счастье
(Урок литературного чтения) 41
- Н.В. Смирнова*
Так рождаются проекты 45
- С.Б. Сухова*
«Детское чтение для сердца и разума»
(Из опыта работы) 49
- Л.А. Фролова*
Тесты по литературному чтению
как средство развития
познавательных универсальных
учебных действий младших школьников 51

МОЯ КАРЬЕРА

- Е.П. Лебедева, М.И. Губанова*
Организационно-методическое
сопровождение повышения
технологической компетентности
учителей начальных классов 55
- Н.А. Миронова*
Отражение концепции непрерывного
литературного образования в современных
программах по литературному чтению
(В методическую лабораторию
учителя начальных классов) 59

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

- Л.С. Бушуева, О.В. Федосеева*
Использование фразеологических единиц
с целью обогащения и активизации
словарного запаса третьеклассников
на внеклассных занятиях
по русскому языку 66
- Н.И. Бухалко*
«Тропинками лета»
(День знаний в 3-м классе) 69

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- Н.А. Ипполитова*
Методический аспект учения
о речевых жанрах 72
- Л.Д. Мали*
Коммуникативно-деятельностный подход
на уроках литературного чтения
в начальной школе 76
- Н.П. Терентьева*
Педагогические и методические
принципы литературного образования,
ориентированного на ценностное
самоопределение учащихся 80
- С.Д. Максютова*
Личностные результаты начального
литературного образования 84
- А.А. Вертьянова, Л.А. Крючкова*
Формирование учебно-познавательной
компетентности студентов
при обучении интерпретации
художественного текста 89
- Т.А. Стрелкова*
Формирование основ изобразительной
граммоты у младших школьников
при создании декоративного пейзажа 92
- Summary 95

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

Дорогие коллеги!

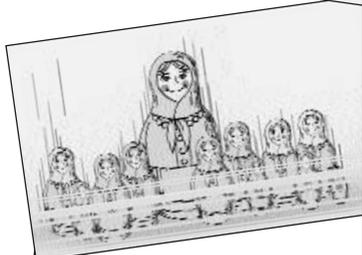
Сегодня научить ребёнка читать недостаточно. Научить его читать «правильно», эффективно, продуктивно – подставляйте любое из этих определений – важная задача учителя, и не только на уроках литературного чтения, хотя именно на них оттачиваются необходимые умения. Собственно, с этой целью и была создана **технология продуктивного чтения**, которой мы решили посвятить отдельный номер журнала.

Несмотря на то что многие педагоги работают по учебно-методическим комплексам Образовательной системы «Школа 2100», не все владеют данной технологией в совершенстве. Результат – ученики, которые не особенно интересуются чтением, не воспринимают литературные произведения во всей их глубине и красоте; не знают, как вести себя в различных ситуациях общения; с трудом решают текстовые математические задачи, потому что не могут проследить взаимосвязи и отношения между её данными; недостаточно хорошо понимают стиль учебно-научных текстов, составляющих учебники русского языка, окружающего мира, изобразительного искусства и других школьных дисциплин, и т.п. Словом, правильное чтение – основа обучения не только в школе, но и за её пределами. Помогая учителям, мы тем самым помогаем детям войти в реальную, невыдуманную жизнь. Мы стремимся «вооружить» педагогов современными технологиями, которые будут способствовать организации работы в нужном направлении.

Технология продуктивного чтения, с одной стороны, не настолько сложна, как кажется (даже с учётом её многоэтапности), а с другой – не настолько проста, чтобы её не стоило изучать, совершенствовать и обмениваться опытом её применения на уроках по разным предметам. Всё это мы постарались учесть и надеемся, что вам будут полезны материалы, которые мы публикуем. Ждём ваших откликов и рассчитываем узнать, что удалось сделать вам и вашим ученикам в рамках технологии продуктивного чтения.

Желаю успехов!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа

О.В. Чиндилова,
Е.В. Бунеева



В статье даётся определение технологии продуктивного чтения, рассматриваются её составляющие, предлагается технологическая карта урока литературного чтения.

Ключевые слова: образовательные технологии деятельностного типа, преемственность, дошкольники, школьники, продуктивное чтение, полноценное восприятие и понимание текста.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования поставил перед школой задачу освоения обучающимися умений полноценного чтения, что предполагает готовность школьников к решению таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание текста (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и др.

В свою очередь Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования среди десяти обязательных образовательных областей назвали принципиально новую – «Чтение художественной литературы», которая должна обеспечивать достижение цели формирования у детей «интереса и потребности в чтении (восприятии) книг» [8].

Авторский коллектив Образовательной системы (ОС) «Школа 2100» целенаправленно и последовательно решает задачи **непрерывного литературного образования дошкольников и школьников**. В представлении о ребёнке-читателе для нас на любой ступени образования значимы читательская самостоятельность, инициативность, способность к активному слушанию, пониманию, го-

товность и умение задавать вопросы, высказывать свои суждения, мнения по возникающим вопросам и проблемам, строить умозаключения, поскольку от сформированности этих умений и качеств зависит продуктивный характер чтения.

С позиции деятельностного компонента содержания образования **выращивание грамотного читателя** (что является сквозной целью в ОС «Школа 2100») требует обеспечения полноценного восприятия и понимания прочитанного текста, «переживания» произведения искусства читателями разных возрастов. Перед нами встала задача обеспечения воспитателя, учителя средствами целенаправленного развития в ребёнке читателя, создания эффективных методик, учитывающих специфику читательского развития на разных этапах детства.

Разработка методического (технологического) оснащения педагогов велась нами с учётом актуальных научных исследований. Так, в методике литературного образования (В.В. Голубков, Н.И. Кудряшёв, Н.О. Корст, О.И. Никифорова, Н.Д. Молдавская, З.И. Романовская, В.Г. Маранцман, Т.Д. Полозова, О.Ю. Богданова и др.) под **восприятием произведений искусства** понимается деятельность, в которой синтезируются процессы как мышления, памяти, воображения, так и эмоциональной сферы ребёнка.

Восприятие – активный процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а внутреннее содействие, сопереживание героям, которое проявляется в воображаемом перенесении на себя событий, в результате чего возникает эффект личного участия в них, личного присутствия.

Понимание текста – ещё одно качество читателя, с одной стороны, несущее на себе возрастную специфику, с другой стороны, развивающееся (за редким исключением) только в условиях специально организованной читательской деятельности (семейные или совместные чтения, занятия по чтению и т.п.). Недооценка подобной деятельности на ступени дошкольного образования нередко приводит к тому, что в школу приходит ребёнок, в той или иной степени владеющий техникой чтения, т.е. умеющий артикулировать написанное, но, возможно, потерянный для чтения (читать не любит, прочитанное не может объяснить, истолковать, оценить, соотнести с реальностью или миром литературного произведения).

Именно полноценное для конкретного читателя **восприятие и понимание текста** мы называем **основным «продуктом»** чтения любого текста.

Разрабатывая технологию продуктивного чтения, мы опирались на природосообразную теорию формирования типа правильной читательской деятельности, или теорию формирования читательской самостоятельности (Н.Н. Светловская).

Теория формирования типа правильной читательской деятельности в том виде, как она описана в работе [5], обеспечивает последовательность естественных для любого читателя шагов при **самостоятельном** чтении книги, включение его в «общение» с автором. Для нас, как было сказано, принципиально важным было обеспечить **готовность** дошкольников и школьников к такой читательской самостоятельности. Мы исходили из того, что, только обеспечивая в педагогически организованном процессе деятельности чтения (сначала – чтения-слушания и только потом – самостоятельного чтения) полноценное для конкретного читателя (в том числе и дошкольника) полноценное восприятие и понимание любого текста, можно формировать у ребёнка потребность в чтении, развивать его эмоционально, эстетически и т.д. В то же время полноценное восприятие и понимание возможны только при условии присвоения читателем соответствующих методик и приёмов чтения.

Итак, **технология продуктивного чтения**, в соответствии с изложенными выше научными основаниями, – это природосообразная образовательная технология, опирающаяся на законы читательской деятельности и обеспечивающая с помощью конкретных приёмов чтения полноценное восприятие и понимание текста читателем, активную читательскую позицию по отношению к тексту и его автору. Кроме того, мы принимали во внимание, что решение задач литературного образования предполагает поиск сочетания устойчивых законов психологии, филологии и педагогики и неповторимости их проявления в каждом конкретном тексте.

С позиции структуры читательской деятельности разработанная нами технология предполагает **три этапа работы с текстом** (естественные для любого читателя).

I. Работа с текстом до чтения.

Цель – развитие такого важнейшего читательского умения, как антиципация, т.е. умение предполагать, прогнозировать содержание текста по заглавию, фамилии автора, иллюстрации.

Главная задача взрослого – вызвать у ребёнка желание, мотивацию прочитать книгу.

1. В детском саду дети листают, рассматривают книгу, задают вопросы взрослому; в начальной школе читают фамилию автора, заглавие произведения, рассматривают иллюстрацию, которая предшествует тексту, затем высказывают свои предположения о героях, теме, содержании.

Если дети читают текст дома самостоятельно, этап антиципации сохраняется. Работа в классе начинается с вопросов: «Какими были ваши ожидания? Какие вопросы до чтения у вас возникали? На что вы обратили внимание перед чтением и почему?» и т.п.

2. Педагог предлагает прочитать текст, проверить возникшие предположения.

II. Работа с текстом во время чтения.

Цель – понимание текста и создание его читательской интерпретации (истолкования, оценки).

Главная задача взрослого – обеспечить полноценное восприятие текста.

1. Дошкольники слушают чтение взрослого, в школе дети могут самостоятельно читать текст про себя в классе или дома с установкой провести диалог с автором и проверить свои предположения и ожидания.

2. Чтение вслух в режиме диалога с автором, комментированное чтение. Объём текста, требующего подобного «медленного» чтения, определяет взрослый с учётом художественной задачи текста и читательских возможностей детей.

По ходу чтения может вестись словарная работа (объяснение и уточнение значений слов). В этом случае она становится мотивированной и интересной: ведь именно в процессе чтения становится понятно, какие слова нуждаются в толковании, а само слово толкуется в контексте, а не вне его.

3. Беседа по содержанию текста в целом, выборочное чтение. Обсуждение читательских интерпретаций.

III. Работа с текстом после чтения.

Цель – корректировка читательской интерпретации в соответствии с авторским смыслом.

Главная задача взрослого – обеспечить углублённое восприятие и понимание текста.

1. Педагог ставит концептуальный вопрос к тексту в целом. Далее следуют ответы детей на этот вопрос и беседа. Её результатом должно стать понимание авторского смысла.

2. Рассказ взрослого о писателе и беседа с детьми о его личности рекомендуются после чтения произведения, а не до, поскольку именно после чтения эта информация ляжет на подготовленную почву: ребёнок сможет соотнести её с тем представлением о личности автора, которое у него сложилось в процессе чтения. Кроме того, грамотно построенный рассказ о писателе углубит понимание прочитанного произведения.

Сведения о биографии писателя, об истории создания произведения можно сообщить и до чтения, если это оправдано.

3. Повторное обращение к заглавию произведения и иллюстрациям. Беседа о смысле заглавия, о его связи с темой, главной мыслью автора и

т.д. Вопросы по иллюстрации: «Какой именно фрагмент текста проиллюстрировал художник (а может быть, это иллюстрация ко всему тексту в целом)? Точен ли художник в деталях? Совпадает ли его видение с вашим?» и т.д.

4. Выполнение творческих заданий.

Уточним, что мы понимаем под творческим заданием. На наш взгляд, оно обязательно предполагает самостоятельность ребёнка при его выполнении. В этом случае творческий характер будут носить не только задания типа «Проиллюстрируй...», «Сочини...», «Придумай...», но и такие, как «Самостоятельно составь план», «Докажи, что...» и т.п.

Педагог выбирает творческие задания на третьем этапе работы с текстом, учитывая

– художественные задачи текста (например, многие рассказы К.Г. Паустовского помогают увидеть необычное в обычном, повседневном, а это значит, что творческое задание может быть связано со сферой воображения: иллюстрирование, пересказ от лица одного из героев, устное словесное рисование и др.);

– особенности класса в целом и возможности отдельного ребёнка (например, к рассказам К.Г. Паустовского можно дать творческие задания по группам, дифференцировать их на уроке и дома: детям с художественными наклонностями предложить иллюстрирование, «музыкантам» – подобрать музыкальный ряд, детям с развитым чувством языка – подготовить устное словесное рисование);

– учебные задачи (например, если педагог сосредоточен на развитии устной речи, следует выбрать соответствующие задания).

Однако главный критерий для выбора заданий на данном этапе – это **ориентир на наиболее активно включившуюся у детей в процессе чтения текста сферу читательской деятельности** (В.Г. Маранцман).

Из четырёх сфер читательской деятельности (эмоциональная, воображения, осмысление содержания, реакция на художественную форму) самая развитая у дошкольников и младших школьников – это сфера осмысления содержания. Поэтому методика пред-

лагает педагогу большой выбор заданий, связанных с этой сферой: рассказ о герое, событии; выборочный и краткий пересказ; составление плана, структурной модели текста; постановка контрольных вопросов к тексту, ответы на вопросы и др.

Реакция на художественную форму у большинства детей-читателей зачастую отсутствует. Отсюда ограниченный перечень заданий, связанных с этой областью восприятия: подробный художественный пересказ, стилистический эксперимент, стилизация, наблюдение над языком, художественными особенностями текста, сопоставление литературного произведения с его художественной основой (например: сказка, написанная А.С. Пушкиным, – сказка, рассказанная Ариной Родионовной).

Эмоциональная сфера у детей работает активно, но эмоции читателей в этом возрасте, как правило, не носят эстетического характера, они порождаются наложением на текст собственного жизненного опыта. Задания, направленные на развитие этой сферы, могут быть следующими: выразительное чтение, сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, оживление личных впечатлений по ассоциации с текстом и др.

Сфера воображения чрезвычайно важна для формирования ребёнка-читателя. Развитию творческого воображения способствуют следующие задания: составление диафильма, киносценария, комикса по тексту; творческий пересказ; иллюстрирование, изготовление карт, схем, макетов; чтение по ролям, инсценирование, драматизация и др.

Конечно, подобное деление условно: ведь чтение по ролям, например, работает и на осмысление содержания, и на эмоциональную сферу, усиливает реакцию на художественную форму и т.д.

На основе технологии продуктивного чтения нами была разработана **технологическая карта урока литературного чтения в ОС «Школа 2100»** (начальная школа – 5–6-е классы; см. таблицу на с. 7–9).

Обращаем внимание читателей на то, что главное для педагога – не точное исполнение пронумерованных

действий внутри этапа, а достижение цели. Разумеется, реализация технологии требует от педагога творческого подхода.

Ещё раз подчеркнём: соблюдение последовательности шагов в процессе чтения **не обеспечивает успешности** использования данной технологии. Чрезвычайно важным является **диалоговый характер чтения текста** (ребёнком, взрослым). Первичное чтение, обеспечивающее максимально возможное для конкретного читателя погружение в текст, – вот задача, которую необходимо решать на втором этапе работы с текстом. **Диалог с автором через текст и комментированное чтение** рассматриваются нами как ведущие **приёмы**, обеспечивающие полноценное восприятие и понимание основных смыслов любого текста, «погружение» в текст читателей самого разного возраста. Не случайно именно на них в технологии **продуктивного чтения** делается особый акцент.

Образцы ведения диалога с автором и комментированного чтения можно найти в наших тетрадях для дошкольников, в учебниках для начальной, основной и старшей школы, в методических рекомендациях для воспитателя и учителя (в том числе и во вступительных статьях), в тетрадях по литературе для 5–9-го классов.

По нашим наблюдениям, преемственность в использовании данной образовательной технологии помогает педагогу в решении задач ФГОС и ФГТ, поскольку обеспечивает формирование таких сторон читательского развития, как

- эмоциональная отзывчивость (активность читательских чувств и точное улавливание авторских чувств, сопереживание ситуации, героям произведения, автору);
- активность и объективность читательского воображения, воссоздающего и творческого;
- постижение содержания произведения на уровне репродуктивного (пересказ), аналитического (вопросы к тексту, размышления над прочитанным, мотивировка событий, поступков героев), синтезирующем (концепция произведения в целом);
- осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

Технология продуктивного чтения

Этап урока	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность детей
Организационный момент	<p>1. Общая готовность детей к уроку.</p> <p>2. Концентрация внимания детей.</p> <p>3. Общий план действий</p>	<p>1. Проверка готовности.</p> <p>2. Выбор эффективного способа, приёма концентрации внимания.</p> <p>3. Наличие общей установки на урок</p>	<p>1. Самоконтроль готовности.</p> <p>2. Реакция на учителя, внимание.</p> <p>3. Самоопределение: – знаю, что буду делать; – понимаю, хочу делать или нет; – думаю, что могу сделать</p>
Этап I. Работа с текстом до чтения	<p>1. Проверка домашнего задания.</p> <p>2. Актуализация знаний, появление темы, проблемы урока.</p> <p>3. Антиципация чтения.</p> <p>4. Появление целей урока</p>	<p>1. Выбор способа проверки (критерии: необходимость проверки, активность способа, соответствие теме и типу урока, обратная связь, создание возможности для учащихся корректировать свою работу, формировать навык самооценки и самоконтроля).</p> <p>2. Точность подобранных заданий (в том числе и по тетради), их объём и характер, связь с темой нового урока. Способ постановки темы, проблемы урока.</p> <p>3. Организация подготовки учащихся к чтению текста, прогнозирование его содержания и тематической, эмоциональной направленности в соответствии с их возрастом.</p> <p>4. Постановка целей урока с учётом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе</p>	<p>1. Свободное владение знакомым материалом. Умение работать самостоятельно, по цепочке, в парах и группах с использованием ранее изученного и освоенного инструментария.</p> <p>2. Умение зафиксировать затруднение или удивление, выразить их в речи, самостоятельно сформулировать тему урока.</p> <p>3. Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев (самостоятельное) по названию, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации, с опорой на читательский опыт.</p> <p>4. Принятие целей урока, готовность к чтению и обсуждению текста</p>
Этап II. Работа с текстом во время чтения	<p>1. Первичное чтение текста.</p> <p>2. Перечитывание текста (в случае необходимости).</p>	<p>1. Выбор вида первичного чтения (самостоятельно учащимися, комбинированное, чтение учителем; вслух или про себя) с учётом специфики текста, возможностей учащихся, целей и задач урока, общей художественной задачи текста.</p> <p>Выбор способа выявления первичного восприятия (беседа, тест, фиксация первичных впечатлений, письменные ответы на вопросы, с помощью смежных видов искусств) с учётом особенностей текста, возрастных и индивидуальных возможностей учащихся. Соотнесение качества первичного восприятия с содержанием последующей работы, внесение необходимых корректив.</p> <p>2. Целевое обоснование этапа, связь с результатами выявления первичного восприятия.</p> <p>Организация медленного «вдумчивого» чтения, диалога с автором через текст, вычитывание подтекста.</p>	<p>1. Самостоятельное чтение (или чтение-слежение, чтение-слушание) в соответствии с программными требованиями к качеству чтения (осмысленность чтения).</p> <p>Наличие первичной эмоциональной реакции на текст, её адекватность тексту. Умение выразить свои чувства, мысли.</p> <p>Проверка своих предположений о содержании и героях текста, рефлексия: «Почему прогноз оказался неточным? Какой информации оказалось недостаточно?» и т.д.</p> <p>2. Умение включаться в диалог с автором и с учителем, отвечать на вопросы учителя с опорой на текст, аргументировать свою точку зрения.</p> <p>Проявление внимания к суждениям товарищей, стремле-</p>

	3. Беседа по содержанию в целом	<p>Постановка к тексту вопросов разной смысловой направленности, соотнесение объёма фактуальных и подтекстовых вопросов с художественными особенностями текста и возможностями учащихся.</p> <p>Краткий и ёмкий комментарий текста.</p> <p>Деление текста на смысловые части и постановка уточняющего вопроса к части.</p> <p>Организация в случае необходимости попутного составления плана, пересказа (в том числе и с опорой на учебную тетрадь).</p> <p>Проведение необходимой словарной работы по ходу перечитывания и комментирования текста.</p> <p>3. Обобщение прочитанного. Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с окончательными выводами по тексту.</p> <p>Обращение в случае необходимости к отдельным фрагментам текста, отработка его выразительного чтения. Постановка к тексту обобщающих вопросов</p>	<p>ние найти и «разгадать» авторские подсказки в тексте.</p> <p>3. Умение отвечать развёрнуто, используя элементы пересказа, выразительного чтения. Умение определять тему текста</p>
Этап III. Работа с текстом после чтения	<p>1. Концептуальная беседа по тексту.</p> <p>2. Знакомство с писателем.</p> <p>3. Работа с заглавием, иллюстрациями.</p> <p>4. Творческие задания</p>	<p>1. Постановка концептуального вопроса к тексту (желательно как проблемного). Организация коллективной дискуссии (в том числе и проблемной). Подведение учащихся к коллективному решению, соотносящемуся с авторской позицией. Формулирование основной идеи или концепта текста (совокупности главных смыслов).</p> <p>2. Рассказ о писателе. Организация беседы о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.</p> <p>3. Организация обсуждения смысла заглавия, выбор формы обсуждения.</p> <p>Обращение учащихся к готовым иллюстрациям.</p> <p>4. Выбор (творческого) задания, направленного на одну из</p>	<p>1. Участие в коллективной дискуссии. Выдвижение гипотез, формулирование аргументов, контраргументов. Умение корректировать, изменять свою точку зрения.</p> <p>Выделение основной идеи текста, его концептуального уровня (самостоятельное).</p> <p>2. Умение дать характеристику личности писателя на основании прочитанного («Какой он? Что его привлекает в мире, в людях, а что отталкивает? В чём особенность его взгляда на мир?» и т.д.).</p> <p>Корректировка своих первоначальных представлений о писателе.</p> <p>Умение разводить понятия «писатель (создатель)», «автор (герой произведения)», «рассказчик (повествователь)».</p> <p>Работа с дополнительными источниками информации (аппарат учебника, учебная тетрадь, словарь и пр.).</p> <p>3. Определение «характера» заглавия: что оно отражает – тему или идею.</p> <p>Соотнесение текста с иллюстрациями, сопоставление своего взгляда на прочитанное со взглядом художника.</p> <p>4. Выполнение (творческого) задания (в том числе и в учеб-</p>

		сфер читательской деятельности учащихся: эмоциональной сферы, сферы воображения, сферы осмысления содержания, сферы реакции на художественную форму. Обоснованность выбора общей художественной задачей текста, особенностями литературного развития учащихся. Выбор организационной формы выполнения задания	ной тетради) самостоятельно, под руководством учителя, в паре, в группах
Подведение итогов урока		Аргументированное оценивание качества состоявшегося чтения, деятельности учащихся в целом и по отдельности. Повторение выведенных законов, определений (нового, что узнали учащиеся). Организация подведения итогов урока учащимися	Оценка и рефлексия собственной и коллективной деятельности («Сегодня я научился...», «Я ещё не очень хорошо читаю выразительно, мне надо...»). Перечисление своих действий: читали рассказ (ФИО автора) «...» (название произведения) и т.д. Демонстрация главного итога: выразительное чтение, интерпретация текста, ответ на проблемный вопрос и пр.
Домашнее задание	Творческое задание	Выбор домашнего задания в соответствии с результатами урока, целями следующего урока. Дифференцированный и индивидуальный характер домашнего задания, учёт деятельности учащихся на уроке, их способностей и возможностей. Исследовательское, поисковое задание (требующее высокой степени самостоятельности учащихся). Самостоятельное чтение текста. Задание в учебной тетради. Заучивание наизусть. Работа по развитию речи	

Литература

1. *Запорожец, А.В.* Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Избр. психол. тр. : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 66–77.
2. *Леонтьев, А.А.* Что такое виды речевой деятельности? / А.А. Леонтьев // Начальная школа : плюс-минус. – 2000. – № 5. – С. 9–12.
3. Методика преподавания литературы : пос. для студ. и препод. ; в 2-х ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение ; Владос, 1995. – Ч. 1. – 288 с. – Ч. 2. – 302 с.
4. Образовательные технологии : сб. мат. – М. : Баласс, 2012. – 160 с.
5. *Светловская, Н.Н.* Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
6. *Чиндилова, О.В.* Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования в ОС «Школа 2100» : [Монография] / О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2010. – 208 с.

7. *Бунеев, Р.Н.* Программа «Чтение и начальное литературное образование (для четырёхлетней начальной школы)» [Электронный ресурс] / Р.Н. Бунеев, Е.Н. Бунеева. – www.school2100.ru

8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. – <http://www.edu.ru>

Ольга Васильевна Чиндилова – доктор пед. наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования АПКиППРО, координатор дошкольного направления в ОС «Школа 2100»;

Екатерина Валерьевна Бунеева – доктор пед. наук, координатор гуманитарного направления в ОС «Школа 2100», автор учебников по русскому языку и литературному чтению, г. Москва.

Развитие интеллектуально-речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности

Е.В. Бунеева

В статье рассматривается понятие функциональной грамотности учащихся и его составляющих, место и объём интеллектуально-речевых умений учащихся начальной школы в соотношении с речевыми и коммуникативными умениями. Показано, как в курсах русского языка и литературного чтения Образовательной системы «Школа 2100» осуществляется развитие рецептивных и продуктивных интеллектуально-речевых умений.

Ключевые слова: интеллектуально-речевые умения (рецептивные, продуктивные), функциональная грамотность, читательская деятельность учащегося начальной школы, литературное чтение, русский язык.

Сегодняшний младший школьник во многом отличается от своих родителей в его возрасте и даже от старших братьев и сестёр. Он живёт в открытом миру обществе, постоянно испытывает прессинг разнообразной информации, которая воздействует на его формирующееся мышление и эмоциональную сферу, переходит в личный чувственный опыт и создаёт потребительское, утилитарное отношение к информации, т.е. к знанию как таковому, к внутренней, личностной потребности в нём, к самому процессу получения знания, к самообразованию, к культуре мышления. Ребёнок получает через визуальные каналы большой объём информации с уже заложенной в ней чужой интерпретацией, в то время как информация, получаемая через слово слышимое и читаемое, должна интерпретироваться им самим.

Это создаёт серьёзные проблемы, затрудняющие целостное развитие личности, а именно:

1) современный младший школьник, как правило, не имеет достаточного запаса слов, причём слов своих, наполненных собственным, личным опытом переживания, для рефлексии над той информацией,

которую он получает визуальным способом. Его визуальный опыт не успевает или не может завершиться необходимой вербализацией, т.е. практически пропадает для работы сознания, мышления, творческой интуиции. Подсознание ребёнка наполнено, таким образом, чужими интерпретациями без выработанного собственного отношения к ним;

2) увлечение виртуальным общением приводит к тому, что учащиеся психологически не готовы к коммуникации, а учебный процесс не предоставляет им для этого необходимых возможностей. Вместе с тем всё большую актуальность приобретает развитие коммуникативных умений двух типов (Т.А. Ладыженская): а) связанных с анализом и оценкой общения (степень его эффективности, уровень владения языком и т.д.) и б) связанных собственно с общением (умение учитывать адресата, аудиторию, формировать коммуникативное намерение, определять коммуникативные удачи и промахи и т.д.);

3) у сегодняшнего младшего школьника зачастую не выработан достаточный навык слушания и понимания слова как такового, в том числе при чтении текстов (процесс, который должен происходить достаточно быстро и с адекватной глубиной понимания). Это создаёт существенные препятствия для обучения ребёнка, так как оно предполагает работу с учебниками, т.е. со словом, не говоря уже об изучении родного и иностранных языков.

В этой связи особую актуальность приобретает развитие **интеллектуально-речевых умений** учащихся [4]. Данные умения группируются по двум основным разновидностям речевой деятельности: «а) умения, в основе которых лежит смысловое восприятие речи (умения слушать, читать); б) умения, суть которых составляет порождение речи (умение излагать свои мысли в устной и письменной форме)» [4, с. 87].

К первой группе отнесены умения читать тексты различных стилей речи; использовать различные виды чтения; составлять простой и сложный план текста; строить на основании текста таблицы, схемы, графики;

составлять тезисы, конспекты, аннотацию; осуществлять цитирование текста; определять основные компоненты речевой ситуации, вид общения; оценивать соответствие выбранного вида общения речевой ситуации; определять вид и приёмы слушания; находить коммуникативные недочёты. Ко второй группе отнесены умения создавать различные типы текстов, тексты разных стилей речи; составлять рецензию, реферат; владеть различными видами изложения текста; создавать тексты с применением компьютера; владеть этикетными средствами вежливости, в том числе при ведении диалога; исправлять тексты по условным обозначениям редактора и др.

Интеллектуально-речевые умения связаны с речевой деятельностью и являются разновидностью интеллектуальных. В педагогическом процессе эти умения дополняют друг друга и образуют комплекс умений учебного труда. Педагогу необходимо учитывать следующие особенности интеллектуально-речевых умений:

- опираясь на автоматизмы и навыки, сами они в автоматизированные действия не превращаются, поэтому можно говорить о различной степени сформированности умений, разном уровне владения ими;
- они связаны с общелогическими умениями и навыками, в основе которых лежат логические операции;
- требуют специального обучения [Там же, с. 87–89].

Покажем место и объём интеллектуально-речевых умений (в соотношении с речевыми и коммуникативными) в курсах русского языка и литературного чтения Образовательной системы «Школа 2100» (по итогам обучения в начальной школе).

1. Речевые умения:

- конструировать предложения изученных видов (простые предложения с однородными членами, предложения с прямой речью, сложные);
- использовать в речи изученные синтаксические конструкции;
- различать однозначные и многозначные слова;
- видеть в тексте синонимы, антонимы; подбирать синонимы и антонимы к данным словам;

- употреблять в речи слова с учётом их значения и лексической сочетаемости;

- совместно с учителем семантизировать незнакомые слова.

2. Интеллектуально-речевые умения.

а) Рецептивные (умения слушать, читать):

- использовать различные виды чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее);
- делить текст на структурно-смысловые части;
- самостоятельно ставить вопросы к тексту;
- вести диалог с автором текста;
- отвечать на вопросы учителя по тексту;
- выделять в тексте главное;
- составлять простой план текста;
- составлять таблицу, схему по содержанию текста;
- находить ключевые слова;
- соотносить заглавие с содержанием текста;

б) продуктивные (умения говорить, писать):

- подробно пересказывать текст с опорой на план (схему, таблицу);
- создавать текст-повествование и текст-описание в разговорном стиле (устно и письменно);
- создавать текст-повествование в учебно-научном стиле (устно);
- озаглавливать текст;
- подробно излагать текст-повествование (письменное изложение);
- исправлять тексты по условным обозначениям учителя.

3. Коммуникативные умения:

- вступать в диалог с учителем и сверстниками;
- высказывать и аргументировать свою точку зрения; воспринимать аргументы собеседника;
- обсуждать проблему (вопрос, задание) в группе (в паре);
- договариваться, согласовывать позиции в группе (в паре), чтобы сделать что-то сообща.

Интеллектуально-речевые умения учащихся входят составной частью в понятие **функционально грамотной личности**.

В широком смысле под функционально грамотной личностью понимается личность, которая способна

использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [5, с. 62].

В Образовательной системе «Школа 2100» определено, что функционально грамотная личность – прежде всего **человек самостоятельный**: способный достичь успеха в жизни, найти себя и реализовать свои интересы и возможности; умеющий искать и находить решение в нестандартных ситуациях; готовый принимать решения и отвечать за них, а также нести ответственность за себя, своих близких.

Функционально грамотная личность – **человек познающий**: обладающий приёмами учения, в том числе навыками чтения и работы с информацией, и готовый к постоянному самообразованию; располагающий сформированной целостной картиной мира; владеющий набором компетенций, как ключевых, так и по различным отраслям знаний; умеющий пользоваться современными информационными технологиями.

Функционально грамотная личность – **человек, умеющий жить среди людей**: легко адаптирующийся в любом социуме и способный активно влиять на него; обладающий толерантностью, т.е. понимающий, что жизнь среди людей – это поиск постоянных компромиссов и необходимость искать общие решения, что кроме личного мнения, которое надо защищать и отстаивать, есть и другие, которые также имеют право на существование; хорошо владеющий всеми видами речевой деятельности, устной и письменной речью как средством взаимодействия между людьми и достижения поставленных задач; умеющий соотносить и координировать свои действия с действиями других людей; способный понимать условия собственных действий в соответствии с задачами, стоящими перед человечеством в целом; действующий в границах нормы с целью выбора оптимальных условий [5, с. 63].

Данные качества функционально грамотной личности могут и

должны рассматриваться как портрет современного выпускника школы.

Один из важнейших показателей функциональной грамотности – **квалифицированное чтение**, развитые умения читательской деятельности. Именно поэтому в программы и учебники по русскому языку и литературному чтению ОС «Школа 2100» введены необходимые сведения о видах чтения в соответствии с его целью, о приёмах изучающего, просмотрового и ознакомительного чтения, а также об учебном лингвистическом тексте, его видах, структуре. Уже в начальной школе у учащихся целенаправленно и последовательно формируются приёмы продуктивного чтения, потребность в правильной логике работы с учебным текстом средствами не только предмета «Литературное чтение», но и предмета «Русский язык»; формируется гибкость чтения – важнейший показатель функциональной грамотности – параллельно с совершенствованием техники (в частности, скорости) чтения; разработана и введена в учебники 1–5-го классов система обучения приёмам изучающего, ознакомительного и просмотрового чтения.

Наряду с ведущими характеристиками готовности к дальнейшему развитию школьника функциональная грамотность рассматривается и как обязательное условие его самостоятельного развития.

Под функциональной грамотностью в более узком смысле понимается способность человека свободно использовать навыки и умения чтения и письма для получения информации из реального (аутентичного) текста – его понимания, компрессии, трансформации и т.д. (чтение) и передачи такой информации в реальном общении (письмо).

Составной частью функциональной грамотности является владение умениями **гибкого чтения**: способность менять стратегию и тактику чтения в соответствии с его целью и задачами, т.е. читать различные тексты (художественные, учебно-научные) по-разному, пользуясь и просмотровым, и ознакомительным, и изучающим («медленным») чтением.

В курсе литературного чтения в ОС «Школа 2100» главная цель определена как обеспечение правильной и полноценной читательской деятельности учащихся, поэтому соответствующий учебно-методический комплект (учебники, тетради, методические рекомендации) реализует информационно-коммуникативную технологию продуктивного чтения, формирующую тип правильной читательской деятельности [2; 6].

Тип правильной читательской деятельности предусматривает вычитывание из текста всех видов текстовой информации: фактуальной, подтекстовой и концептуальной [3]; овладение приёмами понимания текста по ходу чтения (например, системой приёмов, обеспечивающих ведение диалога с автором в терминологии Г.Г. Граник – умениями видеть прямые и скрытые авторские вопросы, прогнозировать ответы на них, проверять себя по тексту). Осмысление текста осуществляется в три этапа: до начала чтения, во время чтения, после чтения. На этапе работы с текстом до начала чтения развиваются умения просмотрового и ознакомительного чтения, во время чтения – изучающего, после чтения – рефлексивного.

В курсе русского языка осуществляется перенос и дальнейшее развитие указанных умений за счёт структуры и содержания каждого параграфа учебника, что позволяет развивать умения просмотрового и ознакомительного чтения, а именно:

- прогнозирование темы и содержания по названию параграфа;
- выделение ключевых слов в названии и в содержании параграфа (темы);
- прогнозирование по формулировкам заданий к упражнениям (например, в рубрике «Это ты знаешь и умеешь»), какие основные умения будут развиваться в ходе изучения материала параграфа;
- включение в учебник русского языка, начиная с 3-го класса, специальных заданий на развитие умений изучающего чтения в ходе работы с текстами правил и определений.

Эти тексты требуют особого вни-

мания: их нужно не только прочитать и понять (т.е. вычитать все виды текстовой информации), но и запомнить и уметь использовать – применять полученную информацию в качестве ориентировочной основы деятельности.

Кроме того, перенос и дальнейшее развитие умений гибкого чтения осуществляется также с помощью системы упражнений. В своём общем виде в учебниках «Русский язык» для начальной и основной школы она направлена на развитие функциональной грамотности на материале учебно-научных текстов. Данная система включает

- 1) деление текста на смысловые части;
- 2) самостоятельную постановку вопросов к выделенным частям текста и ответы на них;
- 3) составление простого плана текста (так называемого вопросного плана);
- 4) выделение ключевых слов в смысловых частях текста;
- 5) отделение новой текстовой информации от уже известной;
- 6) подробный пересказ текста по плану;
- 7) запись текстовой информации в виде таблицы, схемы;
- 8) перевод информации из сокращённых видов записи (таблица, план, схема) в текстовую форму (устно).

Эта система упражнений обеспечивает развитие не только функциональной грамотности, но и устной учебно-научной речи школьников.

В ходе развития читательских умений особое внимание уделяется такому механизму речи, как антиципация (прогнозирование).

Умение прогнозировать развивается с помощью системы текстовых упражнений, включённых в учебники и другие компоненты УМК по литературному чтению и русскому языку. Упражнения предполагают

- 1) прогнозирование содержания текста по заголовку, иллюстрации, ключевым словам, началу;
- 2) прогнозирование ответов на прямые авторские вопросы и формулирование вопросов к автору по ходу чтения; проверка себя по тексту;

3) восстановление в тексте опущенных элементов – слов, словосочетаний;

4) составление текста из заданных слов, словосочетаний, предложений, готовых частей текста;

5) дополнение текста недостающими предложениями, частями;

6) продолжение текста в соответствии с заданной темой;

7) развёртывание предложения (предложений) в текст;

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

Целостное представление о совокупности интеллектуально-речевых умений и способах их развития на уроках русского языка и литературного чтения даст возможность учителю выстроить систему работы с учащимися в направлении формирования их функциональной грамотности.

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение : учеб. для 1, 2, 3, 4-го кл. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2000–2012.

2. Бунеева, Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования : монография / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2009. – 208 с.

3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

4. Ладыженская, Т.А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников / Т.А. Ладыженская // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 85–91.

5. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. мат. / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – 320 с.

6. Светловская, Н.Н. Основы науки о читателе : теория формирования типа правильной читательской деятельности / Н.Н. Светловская. – М. : Магистр, 1993. – 180 с.

Екатерина Валерьевна Бунеева – доктор пед. наук, координатор гуманитарного направления в ОС «Школа 2100», автор учебников по литературному чтению и русскому языку, г. Москва.

Планируемые образовательные результаты по литературному чтению

В.Б. Лебединцев

В Примерной основной образовательной программе, на основе которой каждая школа разрабатывает и утверждает свою образовательную программу, планируемые результаты представлены довольно обобщённо. Для их целенаправленного достижения необходимо конкретизировать пооперационный состав учебных действий и показать их в динамике – по этапам формирования.

Планируемые образовательные результаты систематизированы нами в соответствии с ключевыми умениями читательской деятельности, куда входит функционально грамотная деятельность, направленная на работу с книгой и художественным произведением как искусством слова. Итак, от младшего школьника требуется:

- читать с пониманием;
- пересказывать прочитанное;
- читать правильно, выразительно и бегло;
- аудировать (слушать);
- выполнять литературоведческий анализ текста (на доступном для школьников уровне);
- работать с книгой;
- сочинять тексты разных жанров и типов.

Конкретизируем эти краткие формулировки.

Умение читать с пониманием означает, что школьник умеет выполнять следующие действия:

- оценочно сопоставлять и осмысливать поступки героев литературных произведений, соотносить эти поступки с нравственными нормами;
- эмоционально воспринимать текст;
- определять основные события и устанавливать их последовательность;

- устанавливать взаимосвязь между событиями, поступками героев, явлениями, фактами, опираясь на содержание текста;

- соотносить ситуацию и поступки героев;

- понимать текст, опираясь на жанр, структуру, язык произведения;

- высказывать своё мнение о прочитанном;

- формулировать простые выводы;

- задавать вопросы;

- отвечать на поставленный вопрос;

- находить в тексте фрагмент на определённую тему, ответ на заданный вопрос;

- передавать смысл прочитанного;

- читать (декламировать) наизусть;

- выделять непонятные слова;

- выделять ключевые слова;

- пояснять прямое и переносное значение слова, его многозначность (по словарю, по контексту произведения);

- определять тему текста;

- определять основную мысль текста;

- делить текст на смысловые части;

- составлять план.

Заметим, что составление плана не является самоцелью. Оно подчинено задаче понимания смысла произведения.

На первом этапе формирования умения читать с пониманием школьник научится:

- определять тему текста;

- задавать элементарные вопросы по сюжету и отвечать на них без обоснования;

- выделять главных героев произведения;

- читать наизусть отдельные четверостишия и строфы;

- указывать на непонятные слова;

- кратко передавать смысл прочитанного.

Для формирования и оценивания этих действий желательно предлагать ученику нетрудные в содержательном и лексическом отношении тексты.

На втором этапе школьник научится:

- определять тему текста;

- формулировать основную мысль исходя из предложенных суждений;

- задавать вопросы по сюжету, отвечать на поставленные вопросы;

- делить текст на смысловые части;

- самостоятельно составлять план (рисуночный или вербальный) по уже выделенным частям текста;

- с помощью других составлять план по самостоятельно выделенным частям текста;

- давать простую оценочную характеристику поступков героев;

- высказывать простые суждения эмоционального плана о произведении;

- читать наизусть стихи сюжетного и описательного характера (от 2-х до 5-ти строф, по которым легко рисуются словесные картины);

- отмечать непонятные слова и, опираясь на контекст, пытаться объяснить их;

- выделять ключевые слова в отдельных частях текста;

- находить в тексте фрагмент на заданную тему.

На этом этапе целесообразно использовать нетрудные в содержательном отношении тексты, в которых встречаются новые, ещё непонятные ребёнку слова.

На третьем этапе школьник научится:

- определять тему и основную мысль текста;

- задавать вопросы на сопоставление и установление причинно-следственных отношений;

- отвечать на поставленный вопрос;

- делить текст на смысловые части;

- составлять план;

- сопоставлять и осмысливать поступки героев;

- выражать своё отношение к героям и обосновывать его;

- читать наизусть лирические стихи (по которым можно нарисовать словесные картины);

- выделять и объяснять с помощью контекста и словаря непонятные слова;

- находить ключевые слова;

- передавать смысл прочитанного;

- находить в тексте фрагмент (отрывок, эпизод, выражение, слова) на заданную тему.

Ученику предлагаются тексты-описания, рассуждения, повествования (со скрытым смыслом).

Пересказ. Это умение предполагает, что школьник может

– владеть различными видами пересказа (кратким, полным, выборочным, творческим);

– пересказывать с учётом жанра произведения;

– пересказывать от определённого лица (от разных лиц);

– высказывать оценочные суждения;

– отвечать на вопросы по содержанию текста;

– устанавливать смысловые связи между частями текста, соблюдать логику пересказа;

– выделять главную мысль и тему произведения;

– делить текст на части;

– составлять план произведения;

– реконструировать текст: восстанавливать последовательность событий, причинно-следственные связи.

На первом этапе формирования умения пересказа школьник научится

– подробно излагать прочитанный текст с опорой на ключевые слова, картинный план и вопросы;

– высказывать краткие оценочные суждения.

На этом этапе следует предлагать тексты, небольшие по объёму и доступные детям в смысловом и лексическом отношении.

На втором этапе школьник научится

– подробно или кратко, без логических искажений излагать прочитанный текст (можно опираться на план), устанавливая смысловые связи между частями текста, соблюдая логику пересказа;

– при кратком пересказе придерживаться главной мысли;

– составлять план произведения;

– высказывать оценочные суждения.

Для формирования и диагностики этих действий желательно использовать тексты объёмом 2–3 страницы, несложные в содержательном отношении, в которых встречаются непонятные слова.

На третьем этапе школьник научится

– самостоятельно выбирать в тексте определённый (логически завершённый) фрагмент для пересказа;

– кратко или выборочно, без искажения передавать содержание прочитанного текста или выбранного фрагмента;

– составлять план краткого пересказа;

– пересказывать текст с учётом жанра произведения;

– пересказывать от разных лиц;

– в творческом пересказе придерживаться темы и логики текста;

– обосновывать оценочные суждения;

– коротко пересказывать текст в форме аннотирования с указанием темы, основного события и обобщённых сведений о герое (героях).

Ученику предлагаются тексты с неоднозначным содержанием, имеющие сложные для понимания слова. Например, для подробного пересказа – «Не надо врать» М.М. Зощенко, для краткого – «Сказка про всё на свете» Б.В. Заходера, для выборочного – «У классной доски» Л.А. Кассиля, для творческого – отрывок из книги «Чук и Гек» А.П. Гайдара.

Правильное, выразительное и беглое чтение. Умение читать правильно предполагает недопущение пропуска и замены слов, искажения окончаний и ударений, соблюдение норм литературного произношения.

Умение выразительно читать включает

– сознательное чтение;

– постановку логического ударения;

– соблюдение пауз;

– нахождение нужной интонации, в том числе передачу голосом эмоционального состояния героя, своего отношения к персонажам или событиям (после самостоятельной подготовки);

– правильное чтение диалогов.

Главная задача выразительного чтения – интерпретация текста, воздействие на слушающего для того, чтобы «заставить» его воспринимать текст так, как это делает читающий.

Уровни сформированности беглого чтения:

– первый уровень – чтение целыми

словами, скорость чтения не менее 40 слов в минуту;

- второй уровень – чтение целыми словами с переходом на понимание смысла фразы (при повторном чтении текста), скорость чтения вслух не менее 80–90 слов в минуту;

- третий уровень – чтение целыми словами с переходом на понимание смысла фразы; прочтение, опережающее артикуляцию, скорость чтения про себя не менее 120 слов в минуту.

На первом этапе формирования умения правильного, выразительно и беглого чтения школьник научится

- не допускать пропуска и замены слов, искажения окончаний;

- соблюдать элементарные орфоэпические нормы («что», окончания -ого, -его);

- читать сознательно, соблюдать паузы согласно знакам препинания.

Ученику предлагаются несложные в содержательном, лексическом и синтаксическом отношении тексты.

На втором этапе школьник научится

- соблюдать нормы литературного произношения при повторном чтении текста;

- не допускать искажения ударений;

- читать сознательно;

- делать логические ударения в знакомом тексте;

- соблюдать паузы по смыслу;

- находить и соблюдать нужную интонацию после подробной работы над текстом;

- читать диалоги.

На третьем этапе школьник научится

- безошибочно читать незнакомый текст с соблюдением норм литературного произношения;

- читать сознательно;

- делать в незнакомом тексте логические ударения;

- соблюдать паузы;

- находить и соблюдать нужную интонацию, в том числе передавать голосом эмоциональное состояние героя, своё отношение к персонажам или событиям (после самостоятельной подготовки).

На данном этапе можно предлагать для изучения более сложные в лексическом и синтаксическом отношении тексты, вызывающие особый эмоциональный отклик, например стихотворение С.А. Есенина «Лебёдушка». С нашей точки зрения, чтение былин может стать завершением третьего этапа.

Аудирование – умение слушать – состоит из следующих действий:

- воспринимать на слух и понимать художественные произведения разных жанров;

- устанавливать логические связи в прослушанном произведении;

- передавать содержание прослушанного произведения по вопросам;

- понимать ситуацию общения (цели, мотивы, поступки участников общения) и адекватного реагирования;

- использовать невербальные способы общения.

На первом этапе формирования этого умения школьники учатся слушать учителя (целесообразно придерживаться такой последовательности: стихи → авторская проза → фольклорные произведения), **на втором** – друг друга в парах, **на третьем** – индивидуально работают с аудиозаписью.

Литературоведческий анализ включает следующие учебные действия:

- узнавать и различать жанры литературных произведений (сказка, рассказ, басня, стихотворение, былина, повесть, роман, малые фольклорные жанры), приводить примеры произведений по жанрам;

- различать сказки народные и литературные (и их виды);

- приводить примеры художественных произведений разной тематики по изученному материалу;

- понимать содержание литературного произведения (внешняя сторона образа);

- вникать в смысл (что хотел передать автор, как он относится к героям), формулировать тему и главную мысль произведения (внутренняя сторона образа);

- рисовать словесную иллюстрацию;

- выделять событие (события) или

систему событий, составляющих основу художественного произведения;

- характеризовать героя, его поступки и их мотивы;

- выражать собственное эмоциональное отношение к прочитанному;

- понимать текст, опираясь на жанр, структуру, язык произведения;

- практически выделять языковые средства художественной выразительности: сравнение, эпитет, метафору, олицетворение (возможно, без использования терминологии), понимать замысел автора по их использованию.

На первом этапе формирования умения литературоведческого анализа школьник научится

- различать и приводить примеры сказок, стихотворений, рассказов и малых фольклорных форм;

- выделять события, составляющие основу произведения;

- эмоционально откликаться на содержание произведения.

На втором этапе школьник научится

- различать и приводить примеры сказок, стихотворений, рассказов, басен и малых фольклорных форм;

- различать народные и литературные сказки;

- формулировать тему и главную мысль произведения (если она очевидна);

- рисовать словесную иллюстрацию;

- выделять события без указания связей между ними;

- давать герою эмоциональную оценку;

- находить сравнения, понимать замысел автора по их использованию.

На третьем этапе школьник научится

- различать виды народных и литературных сказок;

- приводить примеры художественных произведений разной тематики по изученному материалу;

- определять, как автор относится к героям;

- выделять событие (события) или систему событий, составляющих основу художественного произведения;

- характеризовать героя, его поступки и их мотивы;

- выражать собственное эмоциональное отношение к прочитанному в форме устного монологического высказывания;

- выделять языковые средства выразительности (сравнение, эпитет, олицетворение), понимать замысел автора по их использованию.

Умение **работать с книгой** состоит из следующих учебных действий:

- различать элементы и аппарат книги (титальный лист, обложка, автор, заглавие, оглавление, иллюстрация, аннотация);

- ориентироваться в книге по названию, оглавлению;

- различать типы изданий (художественное произведение, сборник, собрание сочинений, учебник, периодическая печать, справочник, энциклопедия);

- различать виды информации (художественная, научно-популярная, публицистическая, деловая и пр.);

- различать жанры произведений (сказка, басня, стихотворение, рассказ, повесть, статья, летопись, былина);

- отличать прозаический текст от стихотворного, выделяя два-три существенных признака;

- распознавать особенности построения фольклорных форм: сказки, загадки, пословицы);

- самостоятельно выбирать книги в библиотеке на определённую тему по заданной тематике, по собственному желанию на основе открытого доступа к произведениям и картотеки, алфавитного и тематического каталога;

- составлять краткую аннотацию (автор, название, тема книги, рекомендации к чтению) на литературное произведение по образцу;

- соблюдать правила обращения с книгой.

Умение **сочинительской деятельности** состоит из следующих учебных действий:

- сочинять тексты разных жанров (рассказы, загадки, стихотворения, дразнилки, считалки и т.д., в том числе по аналогии на основе авторского текста);

Развитие мышления детей 7–10 лет на основе анализа текста и графической модели текстовой задачи

С.А. Козлова

– сочинять тексты разных типов (повествование, описание, рассуждение, повествование с элементами рассуждения и описания, в том числе по аналогии на основе авторского текста);

– создавать текст на основе личного опыта, картин, опорных слов и выражений, по серии иллюстраций;

– сочинять начало и концовку текста;

– кратко письменно отвечать на поставленный вопрос по прочитанному (прослушанному) произведению, в том числе с использованием компьютера.

Достижение планируемых результатов важно систематически отслеживать и фиксировать в специальных учётных таблицах (ниже приводим пример). Получаемая информация служит для анализа индивидуальной динамики, а также степени сформированности учебных действий в целом у класса, что позволяет целенаправленно организовывать их формирование, вносить необходимые коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса.

Таблица учёта сформированности учебных действий

№ п/п	Фамилия, имя ученика	I этап формирования умения читать с пониманием					
		Определяет тему текста	Задаёт и отвечает на элементарные вопросы по сюжету без обоснования	Выделяет главных героев произведения	Читает наизусть отдельные четверостишия и строфы	Указывает на непонятные слова	Односложно передаёт смысл прочитанного
1							
2							
...							

Владимир Борисович Лебединцев – канд. пед. наук, доцент Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск.

Математическая текстовая задача – одно из важнейших средств формирования и развития мышления детей. В статье изложена система работы с текстами простых и составных задач, основанная на психологических особенностях младших школьников и ориентированная на формирование у них приёмов логического мышления. Данная работа состоит из нескольких этапов, распределена по уровням сложности, по классам начальной школы и опирается на умение учащихся читать и понимать прочитанное.

Ключевые слова: младшие школьники, текстовая задача, приёмы и этапы работы над текстовой задачей, приёмы логического мышления.

Большинство детей, приходящих в школу, находятся на дооперационном уровне интеллектуального развития. Это уровень наглядно-образного мышления, который основан на логике эмпирических связей вещей, усвоенной при их практическом использовании. Обучение основам наук не может в полной мере опираться на такой тип мышления, поэтому необходимо создание оптимальных условий для перехода первоклассников от наглядно-образного мышления к наглядно-схематическому и, далее, к логическому на основе формирования у них процессов анализа и синтеза.

Умственное развитие в этот период, как известно, проходит через три стадии, если рассматривать его относительно процесса моделирования. Первая – действия с эталонами и их моделями; вторая – устранение действий с эталонами и формирование действий в моделях; третья – устранение моделей и переход к умственным действиям [4, с. 31–36]. Вопрос о выборе средств и приёмов, позволяющих учителю целенаправленно и осознанно организовывать свою работу в данном направлении,

является одним из наиболее важных. Математика даёт нам такие средства, и одно из них – текстовая задача, так как эффективное формирование умения решать её неразрывно связано с развитием у детей процессов мышления.

Формирование культуры решения задач заключается в том, что поиск решения осуществляется на базе глубокого и всестороннего предварительного анализа задачи. Главное здесь – **сделать текст задачи, его структуру и особенности предметом особого изучения.** Для этого необходимо использовать систему упражнений, в которых конкретно задачи рассматриваются лишь как материал, а целью (требованием) является последовательно

1) расчленение задачи на элементарные условия и требования;

2) выявление связей и зависимостей между отдельными данными и между данными и требованием;

3) построение схематической модели к задаче;

4) перекодировка задачи на другой язык [3, с. 250–251].

Педагогическая практика последнего времени показывает эффективность таких подходов, однако и выявляет трудности в их применении, которые связаны с возрастными особенностями мышления детей и, в частности, с трудностями в понимании текста, составляющих его слов и грамматических конструкций. Очевидно, что развитие умений решать задачи должно сопровождаться развитием умений, позволяющих **понимать текст.**

Работа над пониманием текста включает в себя формирование процессов анализа и синтеза и проходит несколько этапов. Первый из них, относящийся к рассматриваемому нами периоду, – это овладение навыками восприятия в плане «речи-значения», позволяющими понимать фактическое, предметное, в широком смысле этого термина, содержание того, о чём говорится или о чём написано [2, с. 238]. При этом мы занимаемся, в сущности, формированием понимания компонентов речевого высказывания повествовательного характера [1, с. 187–202].

В соответствии с вышеизложенным становится ясно, что работа по созданию приёмов, позволяющих младшим школьникам эффективно осуществлять анализ текста задачи, занимаясь в то же время работой над пониманием текста, сохраняет свою значимость и в настоящее время. Поэтому специально для начального курса математики в Образовательной системе «Школа 2100» и, следовательно, для массовой школы нами были разработаны **алгоритмы**, ориентированные на поэтапное формирование у детей младшего школьного возраста умения самостоятельно и осознанно решать задачи на основе их анализа.

Данные алгоритмы позволяют сначала анализировать текст задачи и сопутствующие им вспомогательные модели, находить на основе такого анализа решение задачи, а затем переходить от анализа модели к её самостоятельному созданию.

Первый из предложенных ниже алгоритмов основан на **сопоставлении текста простой задачи и готовой вспомогательной графической модели.** Он предполагает оказание помощи плохо читающим детям в понимании прочитанного, а также равноценное включение их в процесс анализа задачи наравне с хорошо читающими и понимающими прочитанное детьми. Особо отметим, что проблема исключения плохо читающих детей из процесса анализа задачи и, как следствие, неучастие их в творческом процессе, сопровождающемся активным формированием всех мыслительных операций, является чрезвычайно актуальной для массовой школы. Таким детям чаще всего достаются только репродуктивные задания: воспроизвести готовое решение вслед за более успешными одноклассниками и записать его. Это понятно: пока плохо читающие дети осваивают текст и пытаются понять его, остальные теряют к процессу анализа всякий интерес. Напомним, что если ребёнка долго и упорно отлучать от творческого действия, то к моменту, когда он будет способен принять в нём участие (научится читать), привлечь его к творчеству окажется крайне сложно.

Предлагаемый нами алгоритм используется после того, как все дети в

классе научатся успешно работать с информацией, содержащейся во вспомогательных графических моделях: смогут увидеть взаимосвязь данных величин, обнаруживать связь между данными величинами и искомой, составлять и решать на этой основе простые задачи. Новой на данном этапе становится только работа с текстом задачи, и заключается она в сопоставлении готовой и понятной модели с текстом, в разъяснении смысла текста через модель. При этом плохо читающим детям предлагается проанализировать задачу, а хорошо читающим – выслушать и оценить результаты их деятельности.

1-й класс. Этапы работы по анализу текста и готовой вспомогательной графической модели простой текстовой задачи

1. Самостоятельное чтение текста задачи **всеми** детьми класса.
2. Чтение плохо читающими детьми информации, записанной на схеме (работают 1–2 человека). Одновременно осуществляется поиск этой информации в тексте **всеми** детьми класса.
3. Выявление плохо читающими детьми связей и зависимостей между отдельными данными и между данными и требованием задачи с опорой на схему на основе понятий «целое – часть» (работают 1–2 человека).
4. Совместное обсуждение и формулирование условия и вопроса задачи **всеми** детьми класса.
5. Проверка этого устного текста хорошо читающими детьми с опорой на текст задачи.
6. Совместное обсуждение и составление плана решения **всеми** детьми класса.
7. Работа детей в парах: запись решения задачи.
8. Запись полученного результата на доске, его объяснение и оценивание.

Второй из предлагаемых нами алгоритмов является промежуточным. Он позволяет ребёнку с высокой степенью осознанности перейти от анализа текстов с ясной, прозрачной логической структурой к более сложным текстам, понимание которых требует усилий по установлению логических взаимосвязей между заключёнными в них данными.

Сначала детям предлагаются готовые вспомогательные модели, которые следует сопоставить с текстом, а затем модели, которые надо заполнить после прочтения и анализа текста.

1-й класс. Этапы работы по анализу текста и готовой вспомогательной графической модели составной текстовой задачи

1. Самостоятельное чтение текста задачи **всеми** детьми класса.
2. Чтение плохо читающими детьми информации, записанной на схеме (работают 1–2 человека). Одновременно осуществляется поиск этой информации в тексте **всеми** детьми класса.
3. Проверка заполненной схемы хорошо читающими детьми.
4. Анализ схемы и деление составной задачи на простые. Совместная работа **всех** детей в классе.
5. Составление плана решения. Совместная работа **всех** детей класса.
6. Индивидуальная или парная работа детей по решению задачи. При этом те дети, которые пока могут решать только простые задачи, выполняют лишь первое действие, остальные идут дальше.
7. Запись на доске **полного** решения задачи теми детьми, которые его нашли самостоятельно.
8. Объяснение этого решения теми детьми, которые пока могут самостоятельно решать только простые задачи. Проверка и уточнение данного объяснения теми детьми, кто смог решить всю задачу.
9. Оценивание результатов и выявление общих приёмов, используемых при решении составных задач.

Предлагаемый нами **третий алгоритм** ориентирован на следующий шаг в формировании умения самостоятельно решать текстовые задачи: обучение детей построению вспомогательной модели к задаче на основе развёрнутого анализа текста.

2–4-й классы. Этапы работы по анализу текста и построению вспомогательной графической модели текстовой задачи

1. Самостоятельное чтение текста задачи **всеми** детьми класса и подчёркивание всех информационных единиц (все названные в тексте величины).

2. Выписывание найденных величин на доску учителем под диктовку учеников.

3. Установление и фиксирование связей между величинами с помощью стрелок, подчёркиваний и т.д. Совместная работа **всех** детей и учителя.

4. Совместное составление вспомогательной модели.

5. Оценка этой модели детьми с точки зрения её понятности и доступности.

6. Переход в случае необходимости к другой вспомогательной модели.

7. Составление на основе модели плана решения. Совместная работа **всех** детей в классе.

8. Индивидуальная или парная работа детей по решению задачи.

9. Оценивание результатов и выявление общих приёмов, используемых при решении задач.

Предложенные нами алгоритмы уточняют и дополняют уже существующие приёмы работы с текстом задачи с точки зрения облегчения дифференциации работы педагога в соответствии с возможностями учащихся, а также поэтапно выстраивают процесс осознанного моделирования задач детьми.

В заключение особо отметим, что использование при работе с младшими школьниками данных алгоритмов позволяет педагогу активизировать совместную познавательную деятельность детей и, как следствие, процессы их мышления.

Литература

1. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979.

2. *Морозова, Н.Г.* О понимании текста / Н.Г. Морозова // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – М.; Л., 1947. – Вып. 7.

3. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991.

4. *Эльконин, Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.

Светлана Александровна Козлова – автор учебников непрерывного курса математики, координатор направления «Математика» в ОС «Школа 2100», г. Москва.



В издательстве «Баласс»

выпущено пособие серии

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

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

(автор *О.В. Соболева*)

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

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

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

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

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

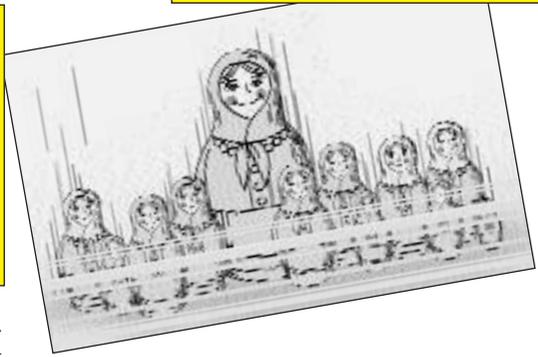
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Технология продуктивного чтения на уроках математики в начальной школе

Е.А. Самойлова



Текстовая задача открывает педагогу широкое поле деятельности для формирования у учащихся умений работать с текстом. Эта работа позволяет не только развивать словесно-логическое мышление, но и учит детей конструировать и рассматривать математические модели некоторых жизненных ситуаций.

Развитие умений решать текстовые задачи должно с 1-го класса сопровождаться развитием умений, позволяющих **осознанно читать и понимать текст** (всю заложенную в нём информацию), а также читать, понимать, строить и применять вспомогательные модели. Для этого на уроках математики, как и на уроках обучения грамоте, литературного чтения, идёт кропотливая работа с текстом, со словом. Дети учатся находить и выделять слова-помощники, несущие основную смысловую нагрузку, что помогает нарисовать в воображении заданную ситуацию, а также представить содержание задачи через вспомогательные модели, удобные для составления решения.

В 1-м классе главная задача учителя – умело организовать и направить работу по анализу текста задачи с помощью наводящих вопросов. Мы учим детей находить и выделять (если можно, подчёркивать) важные (опорные) слова, соотносить их с готовой схемой либо «одевать» её. Такое продвижение к пониманию смысла задачи идёт в ходе коллективного обсуждения, через диалог. Вовлечь в него надо всех учеников, особенно тех, кто готов только повторить уже сказанное. Этому и помогают готовые схемы задач.

В 1-м классе **алгоритм действий по анализу задач** таков:

1. Чтение задачи детьми (про себя).
2. Выделение числовых данных.
3. Выделение важных слов-помощников.

4. Обсуждение всей найденной информации.

5. Соотнесение текста задачи с рисунком или готовой схемой.

6. Рассказывание задачи по рисунку или схеме.

7. Составление плана решения через наглядную опору или пиктограмму.

В конце 1-го класса и далее мы учим детей сопоставлению готовой и понятной модели с текстом задачи для разъяснения и обсуждения смысла текста через эту модель. Ребёнок должен математическим языком строить высказывания по опорным словам и устанавливать связи между величинами задачи. Для чего это нужно?

Графическое моделирование на основе развёрнутого анализа текста делает задачу более понятной, обеспечивает её качественный анализ, учит строить целостное высказывание и повышает активность и гибкость мыслительной деятельности учащихся. При этом важна и грамотность изложения собственных рассуждений.

На первый взгляд тексты задач представляют собой несложную структуру для «вычерпывания» фактуальной информации. Все факты, как говорится, лежат на поверхности. Их надо просто понять и соотнести друг с другом в зависимости от поставленного вопроса. Дело в том, что дети часто не могут сделать этого сами, но данное умение развивается, особенно на уроках литературного чтения. Ребёнок учится читать, понимать, объяснять тексты, по-своему интерпретировать их, самостоятельно ставить вопросы, творчески продолжать или додумывать недостающие факты, события. Иными словами, он учится работать с текстом, выбирая из него важную ин-

формацию. Текст управляет пониманием и ведёт читателя к главному – своему «смысловому ядру» [2]. Та же работа предполагается и на уроках математики. Содержание текстовой задачи и умелая аналитическая работа ведут к верному способу решения и ответу на поставленный вопрос. Вот почему мы говорим о единой для разных предметов технологии продуктивного чтения.

В нашей школе третий год проводится городской семинар по реализации ФГОС средствами предмета «Математика». Учителя с 1-го по 4-й класс дают открытые уроки либо показывают коллегам фрагменты уроков, на которых демонстрируются возможности учебников математики Образовательной системы «Школа 2100» по формированию у детей универсальных учебных действий, в том числе умений работать с текстами задач.

Наблюдая за своими учениками, я вижу, как развивается у них умение внимательно читать и выделять в задаче слова-помощники, необходимые для анализа. В 1-м классе, да и во 2-м, когда для решения предлагаются составные задачи, ученики пытаются назвать большое количество нужных, как им кажется, слов, потому что не все школьники на уроке самостоятельно приходят к выделению главного. И только когда мы совместно начинаем устанавливать взаимосвязи между величинами, выделенными в задаче, главных слов остаётся не более 3–5. Они и используются при выборе оптимальной вспомогательной модели.

Например, во 2-м классе на одном из уроков математики была предложена для решения задача [1]:

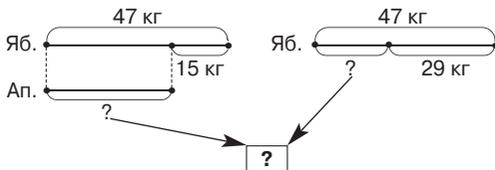
В детский сад привезли 47 кг яблок. Это на 15 кг больше, чем апельсинов. Из 29 кг яблок сварили компот. Сколько килограммов свежих фруктов ещё осталось?

Выбирая необходимую для анализа задачи информацию, ученики без труда назвали все числовые данные и множество важных, по их мнению, слов-помощников: *привезли, сварили, это, больше, осталось, на, апельсинов, яблок, компот...*

После обсуждения текста на доске остались слова *привезли, сварили, осталось, на* и числовые данные.

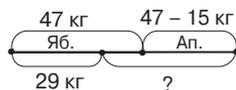
Это позволило нам сначала установить взаимосвязи между величинами, затем, выделив в содержании составной задачи простые, составить несколько схем. Такое моделирование может являться основой для понимания текстовых задач и выбора способа их решения даже «слабыми» учениками. Приведём пример:

Схема 1



Более подготовленные дети, понимая всю заложенную в тексте задачи информацию, составляют одну схему:

Схема 2



Для того чтобы научить детей внимательно вычитывать условия и вопроса, следует включать в содержание уроков и предлагать для решения задачи с излишними или недостающими данными, нестандартные задачи.

Добавим, что учитель должен быть готов к обсуждению всех заложенных в текстовые задачи возможностей для поиска решения. Значит, он должен понимать важность организации диалога при работе с разными видами математических текстов. И тогда к 4-му классу дети смогут полностью самостоятельно читать, анализировать текстовый материал задачи, составлять различные вспомогательные модели и предлагать различные способы решения.

Литература

1. Демидова, Т.Е. Математика : учеб. для 2-го кл. ; в 3-х ч. / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких. – Изд. 3-е, испр. – М. : Баласс, 2010.
2. Соболева, О. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст : пос. для учителей нач. классов / О. Соболева. – М. : Баласс, 2010.

Елена Анатольевна Самойлова – заслуженный учитель РФ, учитель начальных классов ГОУ ЦО № 1450, г. Москва.

Работа
с научно-популярными текстами
(Формирование осознанного чтения)

Г.Я. Наволенко

Научиться читать – значит не только овладеть техникой чтения, но и «вычерпывать» из текста все заложенные в нём смыслы. Ученик должен уметь работать с текстом и видеть отличия одного текста от другого. А как мы, уважаемые коллеги, работаем – умеем ли определять, что за текст перед нами, и видеть его стилиевые особенности? Перед вами два текста. Определите тему и стиль каждого из них, найдите отличия, заполнив таблицу. Вам помогут слова-подсказки.

Текст № 1

Весна – одно из четырёх времён года. В Северном полушарии Земли она продолжается с момента весеннего равноденствия (20–21 марта) до летнего солнцестояния (21–22 июня). В обиходе весной считаются месяцы март, апрель и май. В Южном полушарии в это время бывает осень.

В средних широтах с началом весны связаны такие явления, как повышение дневных температур, таяние снежного покрова, цветение деревьев и кустарников, прилёт птиц (например, скворцов), ледоход на реках.

Текст № 2

...Приступил к работе другой художник – Весна-Красна. Не сразу взялась она за дело. Сперва призадумалась: какую бы ей картину нарисовать?

Вот стоит перед ней лес – хмурый, унылый.

«А дай-ка я раскрашу его по-своему, по-весеннему».

Взяла она тонкие, нежные кисточки. Чуть-чуть тронула зеленью ветки берёз, а на осины и тополя поразвесила длинные розовые и серебряные серёжки.

День за днём всё наряднее пишет свою картину Весна.

На широкой лесной поляне синей краской вывела она большую весеннюю лужу. А вокруг неё рассыпала первые цветы подснежника, медуницы.

Всё рисует день и другой. Вот на склоне оврага кусты черёмухи, их ветки покрыла Весна мохнатыми гроздьями белых цветов. И на лесной опушке тоже белые, будто в снегу, дикие яблоньки, груши...

(По Г. Скребицкому)

Текст № 1	Текст № 2
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Слова-подсказки: проявление чувств, умозаключение, факты, как живое существо, описание картин, художественный образ, выделение признаков, самое важное, образные выражения, вывод.

Ещё раз прочитайте про себя эти тексты и скажите, почему первое описание мы называем научно-популярным, а второе – художественным?

В художественном тексте картины весны образные, они созданы с помощью художественных средств: автор изображает весну как живое существо и использует слова, которые помогают нам увидеть художественный образ, а не просто сам факт наступления весны. Кроме того, это произведение вызывает у читателя определённые чувства: весна ему нравится, она очень красива; а когда мы читаем научно-популярный текст, мы выделяем только признаки весны, факты, выявляем самое важное и делаем вывод.

Учебно-научные тексты есть в учебниках по всем предметам. Учить детей читать такие тексты и работать с ними необходимо. Это требование сегодняшнего времени и новых стандартов.

В учебно-научных текстах иной **предмет познания** – не образы, а понятия, в связи с этим меняется и цель чтения – усвоение связей и основных признаков понятия, явления (исторического, природо-

ведческого содержания), усвоение элементов понятия, формулирование обобщённых выводов, заключение по поводу основной мысли текста.

Отличаются учебно-научные тексты построением, логикой изложения и особым точным, лаконичным языком. Чтобы освоить содержание текста, необходимы логическое мышление, опора на наглядные схемы, шрифтовые выделения в тексте, зарисовки деталей объекта.

Научно-популярная литература дополняет и углубляет систему знаний, даёт больше возможностей для поиска истины, при этом читатель в процессе осмысления текста использует связи между отдельными учебными предметами. Тексты научно-популярного стиля сложнее для восприятия, поэтому для эффективной работы требуется определённая предварительная подготовка, цель которой – уточнение и обогащение опыта детей.

Организация работы с учебно-научными текстами

Учащийся, приступая к чтению, должен чётко представить последовательность своих действий, знать конечный результат, продукт своей деятельности и уметь контролировать себя.

1. Первичное чтение (целостное, элементарно-аналитическое восприятие и первичное понимание). При этом важно

- сосредоточиваться на том, что читаешь;
- «выжимать» самую сущность читаемого;
- определять тему текста;
- «схватывать» общее содержание («о чём текст», «о чём говорится»).

2. Вторичное чтение (осмысление прочитанного):

- установление причинных связей (используются вопросы и выборочное чтение);
- поиск ключевых (опорных) слов, словосочетаний, предложений (внешнее описание предмета, факта, действия);
- определение того, какими признаками обладает предмет, описываемый в тексте;

– нахождение связи предмета с окружающими его другими предметами или явлениями;

– установление причины событий (почему это произошло).

3. Перечитывание (просмотровое чтение). Корректировка работы и осмысление текста в целом.

4. Составление графического, словесного плана, схем (для закрепления и осмысления логической структуры текста).

5. Последующий просмотр (обдумывание своих схем и плана, чтобы прийти к правильному заключению). На этом этапе определяют главную мысль текста – то, ради чего он написан, и устанавливают, как это сделано: раскрыл ли текст главное, показав его с разных сторон, подводил ли последовательно к окончательному выводу, поставил ли перед читателем прямой вопрос, давая возможность ответить, опираясь на факты, явления, события.

6. Завершение работы. Совместное обсуждение того, что нового открыли для себя дети, зачем это нужно знать, можно ли использовать где-либо эти факты, т.е. необходимо дать свою оценку факту (выразить своё отношение к нему).

7. Закрепление. Для закрепления используется пересказ (подробный, краткий, выборочный). Он, как и составление плана, является одной из форм работы, необходимой для более глубокого понимания содержания текста, его осмысления и практического применения информации.

Последовательность действий определяется детьми устно под руководством учителя, и повторяется она перед каждым занятием, пока дети не овладеют этой последовательностью и содержательной стороной действий.

В результате учащиеся овладевают инструментом познания, развивается их речь, логическое и образное мышление, творческое воображение, воспитывается активное, заинтересованное отношение к учению.

Приёмы и формы привлечения внимания ребёнка к научно-популярной литературе:

- выставки книг;
- беседы о книгах;

- викторины;
- создание проблемных ситуаций;
- сообщение интересных сведений об авторе;
- классные часы;
- посещение выставок;
- взаимное рассказывание друг другу прочитанного;
- экскурсии.

Первостепенное значение уделяется осознанию ребёнком содержательной стороны читаемого текста. **Осознанность** – это понимание текста. Что это такое?

Психологи называют пониманием установление логической связи между предметами путём использования имеющихся знаний. При чтении несложного текста понимание как бы сливается с восприятием – мы мгновенно вспоминаем полученные ранее знания (осознаём известное значение слов) или отбираем из имеющихся знаний нужные в данный момент и связываем их с новыми впечатлениями. Но часто при чтении незнакомого и трудного текста осмысление (применение знаний и установление логических связей) представляет собой сложный процесс. Для осмысления в таких случаях необходимо не только быть внимательным, иметь знания и уметь их применять, но и владеть определёнными мыслительными приёмами. Свести содержание текста к коротким и существенным логическим формулам, отметить центральное по смыслу понятие, ассоциировать понятия между собой и образовать таким путём единую логическую цепочку идей – вот сущность понимания текста.

Технику восприятия нужно развивать, считает А.А. Леонтьев, основатель отечественной теории речевой деятельности. Необходимо учить детей «обдумывающему» восприятию, умению размышлять над содержанием. Главное – привить детям привычку вчитываться в текст.

Работу можно строить следующим образом.

Стадия «вызова» – у учащихся активизируются имеющиеся знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Этапы работы.

1. Как вы думаете, о чём пойдёт речь в данном тексте? (Детям предлагается ответить на вопрос, пользуясь лишь заглавием текста.)

2. Чтение текста по частям:

- задаю вопросы, когда читаю;
- представляю, включая мысленный экран;
- думаю, ЧТО в тексте главное.

3. Остановка (осмысление предыдущего фрагмента и одновременно стадия вызова для следующего):

– Как вы полагаете, о чём далее пойдёт речь?

– Вы получили новую информацию. Как вы теперь думаете, о чём этот текст? Чем он закончится?

– Подтвердились ли наши предположения?

4. Сделай модель обложки.

5. Спроси о том, что ты не понял.

Стадия «осмысления» – формулирование тех смыслов, которые были вычитаны в тексте.

Для развития умений осознанного чтения используют следующие упражнения.

1. Наведи порядок. Расположи предложения так, чтобы получился связный текст.

2. Подбери заголовки к абзацам (одновременно дети учатся составлять план текста).

3. Прочитай текст. Выбери заглавие из данных или придумай своё.

4. Закончи текст.

5. Восстанови текст (необходимо распределить последовательность абзацев).

6. Прочитай заглавие и определи, о чём можно узнать из текста.

7. Прочитай текст. Пронумеруй вопросы так, чтобы они соответствовали содержанию.

8. Объясни название текста.

9. Прочитай текст и задания к нему, отметь знаком «+» своё согласие и знаком «-» несоответствие вопроса содержанию текста.

10. Самостоятельно поставь вопрос к тексту.

11. Найди в тексте необходимые предложения для характеристики героя.

12. Восстанови перепутанные логические цепочки.

13. Спрогнозируй, о чём будет говориться в тексте (по заголовку, иллюстрации).

14. Прочитай вопросы учебника. Определи, какого вопроса не хватает.

Рефлексия – размышление, осознание, осмысление. Учащийся формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его с помощью своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учётом вновь приобретённых знаний.

1. Я узнал...; запомнил...; научился...; расскажу дома о...; повторил... .

2. Урок привлёк меня... Показался интересным... Взволновал, заставил задуматься... Навёл меня на размышление... Оказался поучительным...

3. Сочинение синквейнов.

4. Создание кластеров.

Для развития умений определять тему и главную мысль текста используют следующие упражнения.

1. Назови и подчеркни главные слова-ориентиры.

2. Определи тему и главную мысль текста.

3. Расскажи, как ты определяешь тему текста.

4. Укажи знаком «+», какие действия ты выполняешь, когда определяешь тему:

- громко читаю вслух;
- составляю план текста;
- записываю текст;
- думаю, о чём говорится в тексте.

5. Найди в учебнике по литературному чтению тексты, у которых

- тема общая, но разные основные мысли;
- темы разные, но основная мысль общая;
- темы разные и основные мысли разные.

6. «Прочти, спроси, ответь» (постановка друг другу вопросов: кто...? как...? что...? что делает...? какой...?).

В заключение хотелось бы привести цитату. «Чтение – ничто; осмысленное чтение – кое-что; чтение осмысленное и прочувствованное – совершенство», – говорил великий русский поэт А.С. Пушкин.

Литература

1. Криволапова, Н.А. Формирование учебно-информационных умений учащихся / Н.А. Криволапова. – Курган, 2005.

2. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М., 2003.

3. Оморокова, М.И. Чтение в начальных классах / М.И. Оморокова. – М.: АСТ «Астрель», 2003.

4. Соколова, Т.Е. Информационно-поисковые умения: От наблюдения и описания к сравнению / Т.Е. Соколова. – Самара: Изд. дом «Фёдоров», 2008.

Галина Яковлевна Наволенко – учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 6», г. Ноябрьск, Тюменская обл.

Развитие УУД в процессе проектной деятельности в начальной школе

Л.П. Короленко

Универсальные учебные действия (УУД) – неотъемлемая часть нового стандарта образования [1]. Важным элементом формирования УУД на ступени начального общего образования является ориентировка младших школьников в информационных и коммуникационных технологиях (ИКТ) и овладение способностью их грамотно применять.

Например, **регулятивные действия** обеспечивают школьникам организацию своей учебной деятельности. К этим действиям относятся

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимся, и того, что им ещё не известно;

- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и изменений в план,

способ действий в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– оценка – выделение и осознание обучающимися того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.

Познавательные универсальные действия включают общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

1. Общеучебные универсальные действия:

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

– структурирование информации;

– построение речевых высказываний в устной и письменной форме;

– рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

– смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

2. Универсальные логические действия:

– установление причинно-следственных связей;

– построение логической цепи рассуждений;

– доказательство;

– выдвижение гипотез и их обоснование.

3. Постановка и решение проблемы:

– формулирование проблемы;

– самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компе-

тентность и учёт позиции других людей, партнёра по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Видами коммуникативных действий являются:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

– постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

– разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

– управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка его действий;

– умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы УУД – личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий может осуществляться в проектной деятельности. Проектная деятельность в рамках образования есть особое результативное действие, совершаемое в специально организованных педагогом условиях, которые дают ребёнку возможность действовать самостоятельно и получать определённый результат. Его можно увидеть, осмыслить, применить на практике.

Интерес учителей к проектной деятельности чрезвычайно велик, поскольку он во многом способствует формированию УУД. Чтобы понять, каким образом это происходит, необходимо знать этапы работы над проектом. Речь идёт прежде всего о проблематизации, целеполагании, планировании, реализации, рефлексии.

Проектная работа учеников моего 4-го класса, в ходе которой формировались УУД, проходила в увлекательной форме. А это значит, что получен-

ные знания и опыт могут быть легко перенесены на любые другие виды учебной деятельности и житейской практики ребят. Основной упор был сделан на развитие творческой компетентности, так как проект был связан с изучением литературных произведений и созданием собственного творческого продукта.

Тема проекта «Путешествие в историю детской литературы».

Задачи проекта: изучить историю зарождения детской литературы; выбрать фотоматериал; изучить мнения одноклассников по вопросу «Какую роль в твоей жизни играет чтение?»; провести конкурс сочинений.

Творческий отчёт моих учеников по проекту был таким:

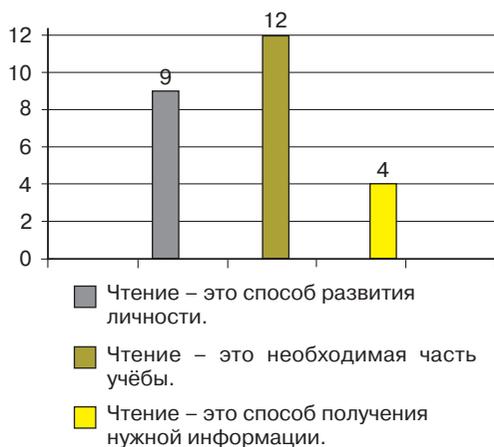
«Эта тема была выбрана нами не случайно. Мы решили окунуться в далёкое прошлое и узнать, как появились первые книги для детей, как они выглядели, что читали наши сверстники в давние времена, как зарождалась детская литература. Мы уже успели познакомиться со многими детскими писателями и их произведениями. В этом нам помогли учебники "Маленькая дверь в большой мир" и "В океане света" Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой. Эти книги стали для нас путеводителями по миру детской литературы. Не зря авторы учебников говорят, что детская литература – "это целый океан света и добра". Нам очень захотелось узнать историю её зарождения. Для этого мы решили отправиться в путешествие в далёкое прошлое. Мы предполагали, что это путешествие поможет найти ответы на наши вопросы.

Цель нашей работы – узнать историю зарождения детской литературы.

Данный проект был долгосрочным, в течение четверти мы работали над его реализацией. Конечным продуктом было проведение конкурса сочинений по одной из тем: "Моё путешествие в историю детской литературы", "Страничка истории детской литературы".

На подготовительном этапе (слайд) мы познакомимся с обращением авторов учебника "В океане света" к четвероклассникам, а затем стали разрабатывать проект, где и

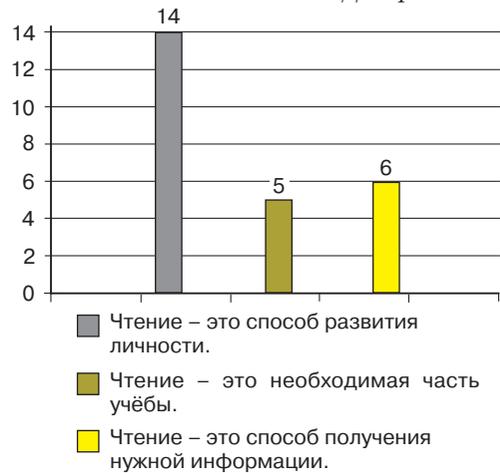
Диаграмма 1



столкнулись с первой трудностью. Но здесь нам помог наш учитель. Вместе мы обсудили тему проекта и его мероприятия. Было принято решение провести анкетирование с целью выяснить, какую роль играет чтение книг для каждого из нас. Для этого были предложены следующие ответы: чтение – это способ развития личности; чтение – необходимая часть учёбы; чтение – способ получения нужной информации. Результаты тестирования представлены на диаграмме 1 (слайд). Видно, что не все ребята осознавали на тот момент, что чтение является способом развития личности.

Потом мы приступили к **основному этапу** проекта (слайд) – надо было познакомиться с информацией о зарождении детской литературы. Встал вопрос: где найти эту информацию? Часть её мы нашли в Интернете, часть узнали из дополнительной литературы, что-то почерпнули из рассказов родителей и со многими фактами познакомимся на уроках чтения. Мы узнали о первых рукописных книгах, о том, что читали дети на Руси, что эти книги относятся к X веку и были религиозными или представляли собой отрывки из летописей (слайд). Кроме того, мы узнали о первых печатных детских книгах. Ими оказались учебники (слайд). Но всё же мы хотели узнать, кто был первым писателем или поэтом для детей. На уроках чтения мы познакомимся с первым детским поэтом XVI века монахом Савватием (Терентий Васильев), и нам даже пришлось занять-

Диаграмма 2



ся переводами отрывков из его стихов и стихов двух других поэтов, Симеона Полоцкого и Кариона Истомина, которые были написаны на старославянском языке, например (слайд):

Ничто же светлейше солнечного сияния,
Ничто же сладчайше книжного писания.
Солнечный бо свет вселенну осиевает,
Книжное же писание душу просвещает.
(Савватий)

Нет ничего светлее солнечного света

Нет ничего слаще, чем чтение книги,

Так как солнечный свет всё освещает,

А книги душу нашу просвещают.
(Перевод Нasti Герасименко)

Нас удивило то, что русская императрица Екатерина II написала восемь книг для детей (слайд). В том же XVIII веке появился первый детский журнал под названием "Детское чтение для сердца и разума"» (слайд).

Мы продолжили своё путешествие и направились к усадьбе небогатого помещика Тимофея Аксакова, где родился писатель Сергей Аксаков. Мы узнали, что в детстве он очень любил читать. Его любимыми изданиями и были журналы Николая Ивановича Новикова "Детское чтение для сердца и разума". Когда мы познакомились со статьями этого журнала, то поняли, почему их любил читать Сергей Аксаков, столько было в них интересного, поучительного и смешного. Прочитав эти статьи, мы решили написать свои поучительные рассказы, и вот что у нас получилось (слайд).

Следующей нашей встречей было знакомство с первой автобиографической книгой для детей (слайд). Так мы снова оказались в XVIII веке. Мы с удовольствием прочитали отрывки из замечательной книги Сергея Аксакова "Детские годы Багрова внука".

Мы понимали, что на этом наше путешествие не заканчивается. Впереди у нас много интересных встреч с писателями и их книгами. На следующем этапе проекта мы провели повторное анкетирование и отве-

чали на тот же вопрос. Итоги анкетирования показали иные результаты (слайд, диаграмма 2). Большинство детей поняли, что чтение – это способ развития личности человека, и это произошло благодаря нашему проекту.

Следующим шагом было **написание творческих работ** – сочинений на одну из предлагаемых тем (слайд). Это и есть конечный продукт проекта. В своих сочинениях мы выражали своё отношение к писателям, к их произведениям и к детской литературе в целом.

На **заключительном этапе** (слайд) были награждены победители конкурса сочинений. Затем мы представляли свой проект на городском методическом заседании школьных библиотекарей. Мы довольны своей работой, так как многое узнали о зарождении детской литературы, а значит, проект достиг цели. Исходя из этого мы сделали следующие выводы: важно знать о прошлом своей культуры, о её истоках; без прошлого нельзя понять настоящее; чтение является способом развития личности; детская литература – огромный "океан света и добра"».

Литература

1. Асмолов, А.Г. Универсальные учебные действия / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2009.
2. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение («В океане света») : учеб. для 4-го кл. ; в 2-х ч. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2010.
3. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пос. для учи-

телей и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2003.

4. *Ступницкая, М.А.* Творческий потенциал проектной деятельности школьников / М.А. Ступницкая. – М. : Центр «Школьная книга», 2006.

5. *Хуторской, А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/>

Людмила Петровна Короленко – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 5», г. Ноябрьск, Тюменская обл., Ямало-Ненецкий автономный округ.

Путь «идеального читателя» (Мастер-класс для учителей)

Л.Н. Петрова

В современном образовании большое внимание уделяется читательской деятельности. Перед дидактикой стоит вопрос не только о том, как научить ребёнка читать, но и вопрос, как построить урок чтения, чтобы ученики и освоили технику чтения, и задумывались в процессе чтения над многими вопросами, а также ответами на эти вопросы, и старались проявить активную читательскую позицию, пытаясь понять авторский замысел.

Известно, что любая деятельность только в том случае даёт хороший результат, когда она осуществляется путём привлечения собственных ощущений и эмоций. Предлагаем с помощью описанного ниже мастер-класса пройти путь «идеального читателя».

Первый этап – процесс понимания текста (деятельность «идеального читателя»).

Постараемся проследить описанный психологами процесс понимания текста, чтобы дать рекомендации учителю, как растить грамотного читателя.

С психологической точки зрения процесс, направленный на понимание текста, очень сложен: в него включены внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и другие психические функции и процессы. Кроме того, он не осознаётся читателем, поэтому возникают большие трудности в его исследовании. Психологи проанализировали особенности работы с текстом высокоуровневых читателей и пришли к выводу, что эти особенности оказались сходными.

Проследим, какие приёмы использует «идеальный читатель» при работе с текстом.

I. Размышление над текстом, книгой до чтения (прогнозирование).

Участникам семинара предлагается рассмотреть различные обложки книг или отдельные тексты, где написаны название произведения, автор и имеются иллюстрации.

Ведущий:

– Спрогнозируйте, о чём будет это произведение.

Слушатели высказывают предположения по некоторым книгам.

На экране – слайд № 1:

Любовь к жизни

– О чём может быть это произведение?

Слайд № 2:

Джек Лондон

Слайд № 3: иллюстрация к рассказу Джека Лондона «Любовь к жизни».

– Помогла ли нам иллюстрация спрогнозировать содержание произведения?

– Прогнозирование содержания произведения до чтения помогает «идеальному читателю» заинтересоваться текстом, появляется мотив, желание прочитать текст и проверить свои предположения.

– На примере отрывка из рассказа Джека Лондона «Любовь к жизни» проследим, как происходит работа с текстом.

II. Активное осмысление и переживание (проживание) произведения по ходу чтения.

– Давайте попробуем читать и прогнозировать по ходу чтения. Мне хочется предложить вашему вниманию небольшое стихотворение Михаила Пляцковского «Чего без чего не бывает». Вставьте пропущенные слова.

Знайте, не бывает моря
 без волны,
 Шутки – без ..., марта – без ...,
 Лётчиков – без ..., армий – без ...,
 Школ – без ..., драк – без

– Проверьте себя.

Слайд № 4: на экране появляются слова: улыбки, весны, неба, полков, переменок, синяков.

– Продолжим игру и попробуем ответить на вопрос: без чего не бывает понимания текста? (*Без внимания к слову.*)

– Какие же слова нуждаются в читательском внимании?

1) Слова-незнакомцы.

– Начинаящий читатель не всегда осознаёт, что в тексте есть непонятные слова. Очень часто такие слова в контексте оставляют иллюзию ясности. Попробуйте в предложенном тексте (Дж. Лондон, отрывок из рассказа «Любовь к жизни») отыскать слова, которые могут оказаться для детей неизвестными, и объяснить значение таких слов.

Учителя слушают предложения из текста и находят слова, которые могут вызвать у детей затруднения в понимании их лексического значения. Приведём пример.

• *Плечи им оттягивали тяжёлые тюки, стянутые ремнями.*

Тюк – большой, хорошо увязанный сверток товара, большая связка вещей. (Д.Н. Ушаков. Большой толковый словарь.)

• *Второй путник поскользнулся на гладком валуне и чуть не упал, но удержался на ногах, громко вскрикнув от боли.*

Валуны – обломки горных пород, слегка закруглённые и, как показывает самоё их название, являющиеся чуждыми пришельцами, как бы заблудившимися в той местности, где они находятся. (Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона.)

• *Его товарищ долго следил, как он неуклюжей походкой, прихрамывая и спотыкаясь, взбирается по отлогому склону.*

Отлогий – расположенный под небольшим уклоном, спускающийся постепенно, не крутой. (Д.Н. Ушаков. Большой толковый словарь.)

2) Слова-ключики.

– Серьёзно страдает понимание текста от невнимания к ключевым словам, от которых зависит смысл всего текста.

• – *Хорошо бы иметь хоть два патрона из тех, что лежат у нас в тайнике, – сказал один.*

– Как вы думаете, какие в этом отрывке ключевые слова? Что они помогают понять читателю? (*Эти слова показывают, что у людей закончились патроны, но они необходимы, поскольку опасность может быть близка.*)

3) Слова-образы.

– Получать удовольствие от чтения художественного текста невозможно без чуткого отношения к словам-образам. Это и многозначные слова, и фразеологизмы.

Слайд № 5:

Долгие лишения, гребень холма, выбились из сил, обвёл взглядом тот круг вселенной...

4) Заполнение «скважин».

– «Скважины» – смысловые пробы, которые содержат информацию, понятную без объяснения, т.е. очевидную. А.П. Чехов, например, писал, что он вполне рассчитывает на то, что читатель «недостающие в рассказе субъективные элементы подбавит сам». Психологи предлагают использовать такой приём, как расшифровка предложений.

Можно предложить задания по вариантам.

1-й вариант.

Прихрамывая, они спустились к речке, и один раз тот, что шёл впереди, зашатался, споткнулся посреди каменной россыпи.

2-й вариант.

Он говорил равнодушно, и его спутник, только что ступивший в молочно-белую воду, пенившуюся по камням, ничего ему не ответил.

3-й вариант.

Губы у него так сильно дрожали, что шевелились жёсткие рыжие усы над ними.

5) Слова-«превращения».

– Обычные слова в тексте могут приобретать новый, особый смысл, когда они употребляются с другими словами в ином значении – переносном. В основе переносного значения слова лежит сравнение. Сравнения могут быть разными. Простое сравнение выражается при помощи слов *как, будто, словно*.

– Попробуйте найти в тексте простые сравнения. (*Холодная, как лёд; словно у раненого оленя...*)

– Существует переходный тип сравнения, который выражается творительным падежом имени существительного. Найдите в тексте такой тип сравнения. Если его нет, то попробуйте преобразовать простое сравнение. (*Раненым оленем он смотрел вдаль.*)

– Скрытое сравнение называется метафорой, например:

В его взгляде была тоска раненого оленя.

6) Диалог с автором.

– «Идеальный читатель» задаёт автору вопросы по ходу чтения, т.е. «видит» в тексте скрытые вопросы (В), задумывается о дальнейшем развитии событий, прогнозирует их, отвечает на вопросы к автору (О), проверяет свои предположения и корректирует их (П). Согласитесь, такое чтение напоминает беседу, диалог.

Прихрамывая (В – «Почему? Что случилось?»), (О, П) они спустились к речке, и один раз тот, что шёл впереди, зашатался, споткнувшись посреди каменной россыпи. Оба устали и выбились из сил, и лица их выражали терпеливую покорность – след долгих лишений. (В – «Ради чего герои терпят долгие лишения?») Плечи им оттягивали тяжёлые туки, стянутые ремнями. Каждый из них нёс ружьё. Оба шли сгорбившись, низко нагнув голову и не поднимая глаз.

– Хорошо бы иметь хоть два патрона из тех, что лежат у нас в тайнике, – сказал один. (П)

Голос его звучал вяло, без всякого выражения. Он говорил равнодуш-

но, и его спутник, только что ступивший в молочно-белую воду, пенившуюся по камням, ничего ему не ответил. (В – «Почему его спутник проигнорировал эти слова?»)

– Что же такое диалог с автором? (Ответы слушателей.)

7) Активность воображения.

– «Идеальный читатель» по ходу чтения включает активность воображения, которое помогает не только понимать текст, но и запоминать его.

– Расскажите, что вы представили, услышали, почувствовали:

Они не разулись, хотя вода была холодная, как лёд, – такая холодная, что ноги у них и даже пальцы на ногах онемели от холода. Местами вода захлёстывала колени, и оба они пошатывались, теряя опору.

Его товарищ долго следил, как он неуклюжей походкой, прихрамывая и спотыкаясь, взбирается по отлогому склону к волнистой линии горизонта, образованной гребнем невысокого холма. Следил до тех пор, пока Билл не скрылся из виду, перевалив за гребень.

III. Работа над текстом после чтения.

– Заканчивается ли работа над текстом после чтения? Что делает «идеальный читатель» после того, как произведение прочитано? (*«Идеальный читатель» делится впечатлениями о прочитанном, размышляет над смыслом произведения, ищет «смысловое ядро» текста, его концепт (концептуальную информацию).*)

– Кроме концептуальной в тексте существует **фактуальная** информация, которую составляет описание событий, героев, места и времени действия, и **подтекстовая** информация, которая содержится в текстовых «скважинах», в словах-образах, в монтаже текста.

С точки зрения лингвистики (теория И.Р. Гальперина) понимание текста – это «вычитывание» из него разных видов текстовой информации.

Второй этап мастер-класса – проведение урока по тексту и применение технологии продуктивного чтения.

Слушателям предлагается рассказ Ю. Ковалёва «Дик и черника».

– Как помочь детям освоить технологию продуктивного чтения? На примере рассказа Ю. Ковалёва попробуем осуществить работу с текстом.

I. Работа с текстом до чтения.

– Прочитайте название текста. Как вы думаете, о ком пойдёт речь? (Предположения слушателей.)

– Кто автор этого произведения?

– Кто знаком с произведениями этого автора?

– Теперь мы можем предположить, кто такой Дик? (*Пока это сделать сложно.*)

– Поможет ли нам иллюстрация?

Появляется слайд № 6 с иллюстрацией к произведению Ю. Ковалёва «Дик и черника». Слушатели рассматривают иллюстрацию и высказывают свои предположения.

– Что мы сейчас с вами делали? (*Работали с текстом до чтения.*)

Слайд № 7:

Этап I. Работа с текстом до чтения

1. Антиципация (прогнозирование предстоящего чтения).

Самостоятельное – по названию, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации, с опорой на читательский опыт определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев.

2. Постановка целей урока с учётом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся.

II. Работа с текстом во время чтения.

– Давайте прочитаем текст. Я буду читать его вслух, а по ходу процесса покажу вам приёмы комментированного чтения и диалога с автором.

С нами в избушке живёт пёс, которого звать Дик. Дик – добрый пёс, но обжора. Набить живот рыбьей требухой и закопать голову под ёлку, чтоб не кусали комары, – вот чего ему надо! (*Рыбья требуха – что это? Это вкусно? Почему Дик это ест? И ведь он не просто ест, а «набивает живот», т.е. ест быстро, много и всё подряд.*)

Раз на болоте я нашёл черничную поляну. Никогда не мог оторваться от черники, собирал и ел пригоршню за пригоршней. (*Почему рассказчик ел и не мог оторваться?*) Дик забегал то с одного боку, то с другого, заглядывал мне в рот, не понимая, что это я ем. (*Почему Дик так беспокоится себя вёл?*)

– Да черника это, Дик! – объяснял я. – Смотри, как её много.

Я набрал пригоршню, протянул ему. Он мигом убрал ягоды с ладони. (*«Мигом убрал» – что это значит? Слизнул всю пригоршню: раз – и нет.*)

– Теперь сам, – сказала я.

Но Дик не понимал, откуда берутся ягоды, бегал вокруг, толкал в бок носом, чтоб я не забывал про него. (*Зачем Дик толкал в бок носом? Наверное, ещё черники хотел.*)

Тогда я решил немного поучить Дика уму-разуму. Стыдно рассказать, но я встал на четвереньки, подмигнул ему и стал есть ягоды прямо с куста. (*Представили себе эту картину? Взрослый человек на четвереньках... Что значит «ел прямо с куста»?») Дик подпрыгнул от восхищения, раскрыл пасть – и только кустики затрещали. (*Почему Дик подпрыгнул? Он понял, что ему нужно делать. А что значит «только кустики затрещали»?»)**

Через два дня Дик собрал чернику вокруг избушки, и я радовался, что не научил его любить смородину и морошку. (*А если бы научил?»)*

– Мы прочитали текст. Что мы делали во время чтения?

– Мы работали со словом? Отмечали слова-незнакомцы, слова-ключики, слова-образы, слова-превращения, заполняли «скважины»?

– Включали воображение?

– Состоялся ли у нас диалог с автором?

– Смогли мы «вычитать» подтекстовую информацию?

– Как вы думаете, каким будет второй этап работы с текстом?

Слайд № 8:

Этап II. Работа с текстом во время чтения

1. Первичное чтение текста.

Самостоятельное чтение (дома или в классе), чтение-слушание, комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с учётом особенностей текста, возрастных и индивидуальных возможностей учащихся. Выявление первичного восприятия (с помощью беседы, текста, фиксации первичных впечатлений, письменных ответов на вопросы).

2. Перечитывание текста. Медленное, «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или отдельных его фрагментов). Постановка вопросов к тексту и к автору. Необходимый комментарий текста (словаря, подтекста). Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

3. Беседа по содержанию в целом.

– Закончилась ли наша работа с детьми на втором этапе?

– Мы помним, что «идеальный читатель» после чтения делится впечатлениями о прочитанном, размышляет над смыслом произведения, т.е. ищет «смысловое ядро» текста.

– Для выявления концептуальной информации детям можно предложить дать ответы на следующие вопросы:

1. Каким предстаёт пёс в этом рассказе?

2. Каким человеком нам представляется рассказчик?

3. Какие взаимоотношения связывают этих героев?

4. С каким настроением написан этот рассказ?

5. Как относятся друг к другу герои рассказа?

– Итак, третий этап...

III. Работа с текстом после чтения.

Слайд № 9:

Этап III. Работа с текстом после чтения

1. Концептуальная (смысловая) беседа по тексту.

Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Соотнесение читательских интерпретаций (истолкований, оценок) произведения с авторской позицией. Формулирование основной идеи текста или совокупность его главных смыслов.

2. Знакомство с писателем. Рассказ о писателе. Беседа о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.

3. Работа с заглавием, иллюстрациями. Обсуждение смысла заглавия. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. Соотнесение видения художника с читательским представлением.

4. (Творческие) задания, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности.

– Посмотрите на доску. У нас обозначены этапы технологии продуктивного чтения. Каждый этап, как и вся технология в целом, даёт возможность реализовать учителю на уроке деятельностный подход, что является концептуальной основой ФГОС.

Рефлексия.

– Итак, давайте проанализируем свою читательскую деятельность: «Я – идеальный читатель».

Участникам мастер-класса предлагается ответить на вопросы:

1. При размышлении над книгой до чтения я:

а) Обращал(а) внимание на _____

б) Теперь буду акцентировать своё внимание на _____

2. При чтении произведения я понял(а), что _____

3. Работа над текстом после чтения помогает читателю: _____

Литература

1. Гальперин, И.Р. Лингвистика текста / И.Р. Гальперин // Энциклопедический словарь юного филолога / Сост. М.В. Панов. – М., 1984.

2. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М., 1981.

3. Граник, Г.Г. Как учить работать с книгой / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концева. – М., 2007.

4. Матвеева, Е.И. Учим младшего школьника понимать текст / Е.И. Матвеева. – М., 2005.

5. Светловская, Н.Н. Обучение чтению : практическая методика / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – М., 2001.

6. Соболева, О.В. Путешествие в Страну Книги : метод. пос. по лит. чтению для 1–4-го кл. / О.В. Соболева, Г.Г. Граник. – СПб., 2003.

Лариса Николаевна Петрова – канд. пед. наук, учитель начальных классов ГБОУ ЦО № 1927, г. Москва.

Работа с фольклором по технологии продуктивного чтения

(На примерах текстов «Букваря»)

Н.Н. Старцева



Теперь я крайне редко покупаю книги: библиотеки трёх семей постепенно перешли ко мне. Эти книги в течение долгих лет собирали люди, считавшие чтение наивысшей радостью, долгожданным наслаждением после трудовых будней. Детективы и исторические романы, фантастика и пособия по истории литературы, собрания сочинений русских и зарубежных классиков, книги по педагогике, психологии, шесть зачитанных томов А.С. Макаренко, полные закладок, сделанных ещё маминой рукой, книги В.А. Сухомлинского и Ш.А. Амонашвили – занимают четыре огромных шкафа.

И всё же порой я захожу в книжный магазин. Медленно иду по его залам, дохожу до заветных полок, перебираю книги, которые читала и перечитывала неоднократно. А потом беру новое издание для детей, смотрю на готические буквы, украшающие обложку, и не торопясь разглядываю её. Огромный пёс, глаза, умные и пронзительные, пугают и притягивают одновременно. На заднем плане маленький ребёнок, мужчина с перекосенным лицом... Я пытаюсь определить: название – это имя ребёнка? Мужчины? А может, кличка пса? Почему от всех веет ужасом скорого конца? Воображение работает, я строю одно предположение за другим, потом открываю книгу и читаю аннотацию. Одна из моих версий подтверждается...

Я знаю, что, переделав все дела, далеко за полночь, когда весь дом погружается в сон, я останусь один на один со Стивеном Кингом, буду читать медленно и вдумчиво, останавливаясь и перечитывая. Я буду разговаривать с автором, удивляясь и восхищаясь, а порой и сердясь...

Чтение с детства захватывает меня настолько, что я не могу оторваться от событий, в которые погружаюсь и проживаю их вместе с героями. Потом я долго буду размышлять о прочитанном, пытаться узнать как можно больше об авторе, чтобы понять мотивы и источник его фантазий.

Разве не так выбираем и читаем книги мы, взрослые?

Разве не таким мы представляем грамотного читателя?

Почему бы не растить такого читателя с самого раннего детства?

Технология продуктивного чтения – одна из ведущих технологий в Образовательной системе «Школа 2100». Уверена – это та технология, которую можно применить к любому содержанию. Значит, необходимо учить детей правильно работать с текстом с 1-го класса, когда они только приступают к чтению «Букваря». Кстати, в первой книге для маленьких учеников есть детские сюжетные и лирические стихи, народные песенки и потешки, сказки и рассказы, тексты познавательные, в том числе из энциклопедии, и описательные. К каждому из этих текстов можно применить приёмы формирования типа правильной читательской деятельности.

Что слышат дети с самого рождения? Потешки, прибаутки, песенки – всё, что составляет так называемый детский фольклор. Как утверждают специалисты, в самом раннем возрасте происходит решающая закладка звуковой информации. Фольклор – это наша духовная экологическая среда. Уверена, что он и есть искомая нами «связь времён», историческая память самого народа.

Как можно работать с фольклорными произведениями, помещёнными в «Букваре», по технологии продуктивного чтения?

Букварь, с. 43, русская народная песенка.

1-й этап. Работа с текстом до чтения.

Учитель:

– Рассмотрите иллюстрацию. Кого нарисовал художник? (*Птицу, соворку, грача, ворону...*)

– Давайте соберём название птицы из рассыпанных букв. (*Ворон.*)

– Можно ли такого ворона встретить в жизни? (*Нет.*)

– Что необычного у птицы? (*У неё сапоги, серьги, труба. Это сказочная птица.*)

– Значит, мы будем читать... (*Сказку!*)

– Это проза или стихотворение? (*Стихотворение.*)

– Есть ли заглавие у произведения? Автор? (*Нет!*)

– Как вы думаете, почему? (Дети затрудняются с ответом.)

– Хорошо, мы вернёмся к этому вопросу позже. Прочитайте ключевые слова: *сказка говорит*, посмотрите ещё раз на иллюстрацию. О чём может быть это произведение?

Приведу примеры ответов детей. Они свидетельствуют об усилиях мысли, о попытке размышлять и фантазировать. «Развитие творческого мышления» – так я назвала бы этот этап.

– *Ворон дует в трубу, значит, близка опасность, и все звери должны прятаться. А когда враг в лес приходит, ворон ему сказку рассказывает. Злодей забудет, зачем пришёл, и уйдёт. И опять в лесу веселье!*

– *Этот ворон в трубу играет, чтобы жену себе найти. Женщины любят музыку. Потом они сыграют свадьбу, и ворон своим детям будет сказки рассказывать.*

– Давайте проверим ваши предположения.

2-й этап. Работа с текстом во время чтения.

Дети, умеющие читать, читают текст про себя. С остальными я работаю отдельно: читаем слоги и договариваем до целого слова, ко-

торое встретится в тексте песенки, подчёркиваем в тексте называемые мной слоги или буквосочетания, например: 3-я строчка – слог *то*, 6-я строчка – сочетание *оро* и т.д.

Чтение вслух с комментированием.

Ой-люли, та-ра-ра!

На горе стоит гора,

(*Ух ты, как высоко!*)

А на той горе лужок,

А на том лужку дубок,

А на том дубку сидит

Ворон в красных сапогах,

Во зелёных серьгах.

(*Представили ворона? Где же его можно встретить?*)

Чёрный ворон на дубу,

Он играет во трубу,

Труба го́ченая,

(*Красивая, выточенная.*)

Позолоченная.

(*Что делает ворон?*)

Утром он в трубу трубит.

К ночи сказки говорит.

(*Чем ворон занят утром? А вечером? Интересно, кому же он говорит сказки?*)

Сбегаются зверьки

Ворона послушать,

(*Вот, оказывается, кому!*)

Пряничка покусать.

(*Нравится ли зверькам слушать ворона?*)

– Нравится. Они они отовсюду сбегают, а ещё им нравится, что можно пряничка покусать.

3-й этап. Работа с текстом после чтения.

Вопросы ко всему тексту:

– Похоже ли это произведение на сказку? Чем похоже?

Работа над выразительностью чтения.

– Прочитайте первую строчку. Правда, необычное начало для сказки? Протяжно, певуче, словно... (*...песня.*)

– Попробуем перечитать произведение, передавая голосом протяжность и певучесть.

– Кому можно петь «сказочную» песню? (*Детям.*)

– Это русская народная песенка. Её автор не указан потому, что имя его не дошло до наших дней. Тот, кто её сочинил, неизвестен. Он сочинил и спел. Другой человек услышал, за-

помнил, как смог, и тоже спел, но уже добавив свои слова. И вот песенка передаётся из уст в уста, плавно и протяжно звучит много-много лет. Прабабушки могли петь её вашим бабушкам, бабушки – мамам, мамы – вам. А когда вы вырастаете, будете петь своим детям... Кто попробует спеть сейчас? Давайте попробуем вместе со мной!

Мы поём на предложенный мной мотив, и лица детей светятся. Впрочем, поют не все, некоторые с удивлением и непониманием воспринимают это действо. Есть ребята, которым ближе и понятнее мультики, игры-стрелялки, а вот такое пение – что-то незнакомое. Пусть сегодня они только слушают и удивляются. Дойдёт и до них обаяние протяжных русских песен, в которых воплотились ширь, раздолье пространств и доброта русской души...

Моя внучка, годовалая Лизонька, при моём приходе с удовольствием несёт мне все свои книжки-малышки. Есть там и про слонов, и про цирк, и про Алёнку... Слушать пока не слушает, только картинки разглядывает. Даже и не разглядывает пока, просто смотрит. Но вот только начинаю нараспев «Ой, вы, люли-люленьки, прилетели гуленьки...», и Лизонька замирает, притихает, вслушиваясь в удивительные звуковые сочетания, дошедшие до нас от предков.

Это я говорю для тех, кто всё ещё недоумевает: что может дать современному ребёнку чтение «глупой» песни про ворона, какого на свете не бывает?

С фольклором, в частности с колыбельными песенками, первоклассники сталкиваются и на с. 73 «Букваря». Какой замечательный котик на кубике! Не поленитесь, откройте страничку – вы непременно улыбнётесь! Вот и малыши мои улыбаются во весь рот, тут же начинают наперебой рассказывать про своих домашних любимцев.

– Мне это очень интересно, – пытаюсь я остановить их, – но давайте поговорим об этом попозже и даже нарисуем ваших котят, котов и кошек на уроке рисования. А теперь прочитаем «Букварь».

1-й этап. Работа с текстом до чтения.

– Попробуйте предположить, о чём мы будем читать. И только ли кот изображён на иллюстрации? Прочитайте название текста – оно должно вам помочь.

– Почему эти песенки называются колыбельными? Что такое колыбель?

– Это стихи или проза?

– А почему нет автора?

Дети теперь уже могут ответить на последний вопрос.

– Песенки придуманы так давно, что в них есть слова, не очень понятные нам, современным людям. О значении некоторых мы догадаемся по тексту, какие-то слова объясню я. Но есть слово, значение которого вы можете узнать, прочитав сноску. (Объясню, что такое сноска и как с ней работать.)

– Сколько песенок на страничке?

– Прочитайте первую.

2-й этап. Работа с текстом во время чтения.

Чтение первой песенки сначала про себя, затем вслух.

Следуют комментарии по ходу чтения.

Уж ты котя-коток,

Котя – серенький лобок,

(Представили? Какой котик?)

Приходи, котя-коток,

Во печурочке поспать,

(Печурка от слова... печка.)

Во печурочке поспать,

(После того как печку перестают топить, она медленно остывает, в ней долго держится тепло, а коты его очень любят.)

Мне Володю качать!

Уж как я тебе, коту,

За работу заплачу,

(Интересно – чем?)

За работу заплачу,

Шубку новую куплю!

Шубку плисовую,

(Читаем сноску.)

Шапку бархатную.

(– Да зачем они ему?! – возмущённо выкрикнул Ваня.)

«Мне не надо, коту,

Шубки плисовой,

Шапки бархатной,

(– Я же говорил! – радуется Иван. – А чего же ему надо?)

Только надо мне, коту,
Корки с мяконьком,
(*Что это – мяконька? Мягкая
часть хлеба, мякиш.*)

Только надо мне, коту,
Со сметанкой молочка!»
(*Ишь, какой хитренький!*)

Вопросы после чтения:

– Как вы думаете, кто поёт эту песенку?

Иногда я строю диалог с ребятами таким образом, что им приходится меня разубеждать, доказывать свою правоту. Сначала они робко удивляются, недоумённо смотрят на меня, а потом принимают правила игры и всю оспаривают мои доводы, с детской горячностью приводят свои аргументы. Этому я училась у Ш.А. Амонашвили. Оканчивая институт, я получила от мамы в подарок две книги тогда ещё неизвестного мне автора. Прошло 27 лет, но до сих пор книги «Здравствуйте, дети!» и «Как живёте, дети?» приводят меня в восторг!

– Песенка написана в форме угрозы? (*Нет, мама просит кота!*)

– Почему маме нужна помощь? Разве она сама не справится? (*Когда ребёнок маленький, от него не отойти ни на минутку. А маме надо ещё постирать, приготовить, убрать, вот она и устала.*)

– Колыбельные песни поют рано утром? (*Что вы – на ночь!*)

– Наверное, чтобы ребёнок лучше слышал, надо петь громко? (*Нет, конечно же! Его укладывают спать, значит – тихо.*)

– Чувствуется ли здесь досада, раздражение? Ведь мать устала! (*Нет, мама всегда любит своего ребёнка, надо петь по-доброму, нежно, с любовью.*)

– Найдите слова с уменьшительно-ласкательным значением, тогда вы меня убедите окончательно.

– А теперь попробуйте спеть сами – тихо, напевно, нежно.

Выразительное чтение.

3-й этап. Работа с текстом после чтения.

– Вам понравилась колыбельная? Ваши мамы пели вам? Вы помните свои колыбельные песенки? Я помню!

При затихшем классе вывожу незатейливую мелодию маминой

колыбельной. Как хорошо, что детки маленькие и не хихикают ни над моими вокальными данными, ни над моими слезами. Уже 16 лет мамы нет рядом, но она всегда со мной. Мы связаны с ней узами, которые сильнее смерти.

– А вы споёте мне свои колыбельные на следующем уроке? С нетерпением буду ждать!

Дома вновь и вновь анализирую прожитый день. Вспоминаю лица детей, когда я пела мамину колыбельную. Мне кажется, что колыбельные песни передаются с молоком и любовью матери и живут в нас до последнего вздоха, летя из поколения в поколение. Это вечно! Может, потому я и выбрала профессию учителя начальных классов, чтобы эта чудная песня детства звучала ежедневно? Невозможно жить без светящихся глазёнок, которые рады тебя видеть, без звоночков-голосов. Я осознаю, что обязана научить детей понимать искусство слова, чувствовать его предназначение, любить, наслаждаться им, а главное – уметь слышать.

Всегда помню: моя миссия – воспитывать детей так, чтобы однажды, пройдя немалую часть жизненного пути, среди шума и грохота городов они могли расслышать и шелест играющего травой ветра, и слабый голос просящего о милосердии, и ту далёкую, родную мамину колыбельную.

Литература

Бунеев Р.Н. Букварь : учеб. по обучению грамоте и чтению / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 2008. – (Образовательная система «Школа 2100», серия «Свободный ум»).

Надежда Николаевна Старцева – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 9», г. Ртищево, Саратовская обл.

Где правда, там и счастье (Урок литературного чтения)

*Н.Ю. Тищенко,
Л.Н. Митичкина,
Л.Н. Петрова*

Труд учителя – нелёгкий труд, но становится радостно, когда видишь хорошие плоды своей работы.

Успешная деятельность учителя начальных классов возможна при осознании и принятии им возрастных и психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста. Знание этих особенностей поможет педагогу подобрать оптимальные методы, способы, приёмы, которые позволят обучающимся основательно усвоить необходимый материал.

Психологические особенности младших школьников: их природная любознательность, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать всё, что даёт учитель, – создают благоприятные условия для развития у детей познавательных интересов и активности. И сами школьники единодушны во мнении: когда учиться интересно – учиться легко, учиться хочется.

В настоящее время у наших детей всё в большей степени проявляются проблемы психологического характера: повышенный уровень тревожности, агрессия, неумение слушать и слышать других и т.д. В связи с этим всё более актуальной становится работа психолога в школе.

Следует при этом заметить, что основная часть практической работы психолога смещена на вторую половину дня, когда большинство детей уже покинули школу или занимаются в различных секциях и кружках. Это побуждает психологов искать такие формы работы с детьми, которые позволили бы охватить как можно большее количество учащихся, не допуская их перегрузки. Вследствие этого перед психологом встаёт задача более тесной работы с учителями

начальной школы, а перед учителем – более рационального использования временного пространства урока.

Одной из форм работы, совмещающей педагогические и психологические цели, по нашему мнению, могли бы стать **бинарные уроки**. Особенно это касается уроков чтения, которые способствуют личностному развитию ребёнка, развитию его познавательного интереса, расширению словарного запаса, формированию представлений о нравственных понятиях, о хороших и плохих чертах характера, укреплению интереса детей к самопознанию и рефлексии, формированию позитивной «Я-концепции».

Работа с литературным произведением – это не только совершенствование техники чтения, развитие умения понимать прочитанное, обогащение словарного запаса детей, но и работа с чувствами, эмоциями, нравственными ценностями.

Всё это заставило нас по-новому взглянуть на уроки чтения, усовершенствовать их и поделиться накопленным опытом. Хотелось бы представить вашему вниманию один из таких уроков. Ему предшествовала большая систематическая работа, направленная на повышение интереса к самопознанию, актуализацию морально-нравственных ценностей, которые необходимы для развития личности современного ребёнка и соответствуют требованиям новых стандартов образования. Так, одна из задач этого урока – научить младших школьников соотносить представления о морально-нравственных качествах с адекватной самооценкой, что будет способствовать сохранению психического здоровья детей.

Тема урока «Где правда, там и счастье (корейская сказка "Честный мальчик")».

Вид урока: бинарный.

Тип урока: знакомство с новым произведением.

Обучающие цели:

- совершенствовать технику чтения;
- развивать умение понимать прочитанное;
- познакомить с особенностями содержания корейской сказки, её языком;

- работать над обогащением словарного запаса;
- развивать интерес к устному народному творчеству;
- учить понимать и анализировать поступки и поведение героев, развивать творческие возможности и фантазию учащихся.

Формирование универсальных учебных действий:

- развивать интеллектуальные умения – анализировать и обобщать;
- создавать условия для развития умения формулировать собственную точку зрения, высказывать её и аргументировать;
- содействовать развитию умения общаться между собой;
- обучать умению работать в группе, слушать и слышать друг друга;
- воспитывать уважительное отношение к старшим;
- воспитывать желание быть честным, правдивым, вежливым.

Психологические цели:

- расширять запас слов, используемых для обозначения черт характера;
- актуализировать нравственные представления о хороших и плохих чертах характера;
- укреплять интерес детей к самопознанию и рефлексии;
- способствовать формированию позитивной «Я-концепции».

Оборудование:

- мультимедийное оборудование;
- конверты, список черт характера, записанный на листах бумаги;
- книги: В. Одоевский «Мороз Иванович», П. Бажов «Серебряное копытце», «Честный мальчик» (корейская сказка);
- карточки с ключевыми словами, пословицами, планом;
- свиток с домашним заданием;
- корейский алфавит;
- материал для рефлексии.

Ход урока.

I. Актуализация опорных знаний

Учитель:

- Как вы понимаете сочетание слов: устное народное творчество, фольклор?
- Какие жанры относятся к устному народному творчеству? (*Пословицы, поговорки, былины, сказки, песни, загадки.*)

– Какие виды сказок вы знаете? (*Волшебные, бытовые, богатырские, о животных.*)

– Какую тему мы сейчас изучаем по литературному чтению? (*«Сказка мудростью богата».*)

– Как вы понимаете эту пословицу? Что значит «мудрый»? (*Умный, опытный человек, который много знает. Ум, находчивость, метко сказанное слово часто спасали людей в трудную минуту.*)

– С какими произведениями данного раздела мы уже познакомились? (*Русская сказка «Мудрая дева», киргизская сказка «Мудрая девушка», татарская сказка «Мудрый старик».*)

Проверка домашнего задания.

Дети на заранее подготовленных листах письменно отвечали на вопросы:

1. Почему у разных народов мира есть сказки о мудрых людях?
2. Что объединяет и чем могут отличаться сказки разных народов мира?

Ответ оформляется в виде свитка.

– Я просила вас уточнить, почему у разных народов мира есть сказки о мудрых людях. Что их объединяет? (*Мудрость не имеет национальности, возраста. Все народы во все времена ценят умных, мудрых людей. Все народы в своих сказках рассказывают о лучших человеческих качествах и высмеивают недостатки и пороки.*)

– Чем могут отличаться сказки разных народов? (*Сказки возникли в разных странах, в них отразились обычаи, традиции, духовные ценности, быт, условия жизни разных стран и народов, черты характера людей.*)

Работа с психологом.

На столе у детей лежат бумажные конверты (конверты-«чемоданчики»).

Психолог:

– Ребята, я сейчас услышала слова *мудрость, доброта, находчивость...* Что это за слова? (*Это черты характера.*)

– Как мы можем определить, что у человека есть эти или другие черты характера?

– Кого называют честным? (*Человека прямого, добросовестного.*)

– Когда мы с вами встречались в последний раз, мы познакомились с разными чертами характера, и вы писали, какие из них есть у вас. А сегодня нам предстоит одно увлекательное путешествие, и взять в него мы можем только те черты характера, которые вы хотели бы иметь у себя в будущем. Перед вами лежат листы бумаги, на которых записаны черты характера. Какие вы хотели бы иметь у себя? Отделите (отрежьте, оторвите) от листа и вложите в конверт те слова, обозначающие черты характера, которые вы выбрали.

ум
осторожность
доброта
завистливость
вежливость
грубость
общительность
упрямство
смелость
находчивость
честность
капризность
трудолюбие

– Кто справился, поставьте конверт на подставку. Вот теперь мы готовы путешествовать. А отправляемся мы с вами в удивительную страну – Корею. Знакома ли она вам? Может быть, кто-нибудь слышал о ней или что-то знает?

Презентация.

Слайд: карта Кореи.

• Корея находится в восточной части Азии на Корейском полуострове и имеет сухопутную границу с Китаем и Россией.

Слайды: изображение местности.

• Местность здесь преимущественно гористая, равнины составляют меньшую часть территории. Лето жаркое и влажное, зима относительно холодная и сухая.

• Из растений преобладают клён, тополь, осина, ясень. Из хвойных деревьев – ель, сосна, корейская пихта. Поскольку большая часть территории занята горами, каждый клочок земли тщательно ухожен.

Слайды: изображения домов.

• Дома построены на холмах

входной дверью к югу, чтобы получать больше солнца и тепла. Обратите внимание на необычную форму крыш.

Слайд: изображение продуктов питания.

• Основными продуктами питания являются рис, ячмень, фасоль, разнообразные овощи и морепродукты, так как Корея с трёх сторон омывается морями.

Слайды: изображения женских и мужских костюмов.

• Женские костюмы очень красочны и нарядны. Женщины носили по несколько юбок, широкий пояс и накидку на плечах, а зимой надевали сверху ватные халаты. Прическа объёмная, схожа с китайской.

• Традиционная одежда корейских мужчин называется «ханбок», состоит из рубашки, широких штанов и верёвочных или соломенных башмаков. На голову иногда надевали шляпу с полями из камыша.

– И вот в этой стране произошла одна удивительная история...

II. Работа с текстом до чтения.

1. Чтение заглавия сказки и ответы на вопросы.

Учитель:

– Откройте учебник на с. 58. Как называется сказка, над которой мы будем сегодня работать?

– Кто автор этой сказки?

2. Рассматривание иллюстрации.

– Как вы думаете, чем занимается мальчик?

– Что необычного вы видите на иллюстрации?

– Можно ли предположить, какие отношения (добрые или враждебные) существуют между героями сказки?

– Как вы догадались? (*По доброму взгляду, улыбке старика.*)

3. Составление сказки по ключевым словам.

Ключевые слова: *мальчик, дрова, горное озеро, старичок, золотой топор, серебряный топор, железный топор, награда за честность.*

– Прочитайте про себя ключевые слова. Попробуйте составить сказку, используя эти слова.

– Давайте прочитаем сказку и сравним её с теми, которые вы составили.

4. Актуализация прочитанного.

– Постарайтесь вспомнить, из какой сказки эти слова: «Будешь умна,

тебе же лучше; будешь ленива, тебе же хуже»; «Какова твоя работа, такова будет тебе и награда». (В. Одоевский «Мороз Иванович».)

Слайд:

Будешь умна, тебе же лучше; будешь ленива, тебе же хуже.

Какова твоя работа, такова будет тебе и награда.

Слайд: обложка книги В. Одоевского «Мороз Иванович».

– Давайте вспомним ещё одно литературное произведение. Откуда эти строки: «Козлик этот особенный. У него на правой передней ноге серебряное копытце. Ростом он не выше стола»? (П. Бажов «Серебряное копытце».)

Слайд:

Козлик этот особенный. У него на правой передней ноге серебряное копытце. Ростом он не выше стола.

Слайд: обложка книги П. Бажова «Серебряное копытце».

– Я не случайно вспомнила эти два произведения. Читая сказку «Честный мальчик», постарайтесь найти сходные черты со сказкой В. Одоевского «Мороз Иванович» и сказком П. Бажова «Серебряное копытце».

III. Работа с текстом во время чтения.

1. Чтение про себя.

– Кто герои корейской сказки? (Дедушка, мальчик.)

– За что старичок наградила мальчика? (За честность, уважение к старшим.)

2. Чтение сказки вслух с комментариями.

– Почему мальчику пришлось идти за дровами? (Жили бедно, не в достатке.)

– Объясните смысл словосочетания «топор дороже золота». (Топор – необходимая вещь в хозяйстве для людей, которые живут честно, своим трудом.)

– Кем же был этот старичок? (Волшебником.)

– Как он отнёсся к тому, что мальчик не взял золотой топор? (Он «усмехнулся в седую бороду».)

– Почему? (Он удивлён, но рад, что мальчик делает правильный выбор.)

– Почему старичок предлагал мальчику не его железный топор, а очень дорогие топоры? (Проверял его, испытывал.)

– Что значит «не позарился на серебро да золото»? (Работа с толковым словарём.)

– «Сто и тысячу раз». Это сколько? (1100.)

– Зачем старичок отдал все три топора мальчику? Почему? (Старичок наградила мальчика за честность.)

– Найдите слова, которые доказывают, что мальчик был не только честный, но и вежливый, добрый. (Мальчик называл старика «дедушка», поблагодарил его «сто и тысячу раз».)

IV. Работа с текстом после чтения.

1. Формулирование основной мысли сказки.

– Что произошло бы, если бы мальчик сказал старику, что золотой или серебряный топор принадлежит ему?

– Кем был старик из озера? Почему он решил испытать мальчика на честность?

– Почему эта сказка помещена в разделе «Сказка мудростью богата»? (Это поучительная история.)

– Кто в ней носитель мудрости? (Старичок.)

– В чём проявилась его мудрость? (Старичок показал мальчику, что надо быть честным.)

– Выполните самостоятельно задание № 2 на с. 37 рабочей тетради.

2. Беседа о жанре произведения.

– Докажите, что данное произведение – сказка. Найдите все сказочные приметы. (Здесь есть зачин, тройной повтор, устойчивые сказочные обороты, волшебные события, добрый конец.)

– К какой группе сказок её можно отнести? (Это волшебная сказка.)

– Есть ли в сказке отрицательные герои?

– Зачем эту сказку взрослые рассказывают детям?

Слайд: изображение обложек книг В. Одоевского «Мороз Иванович», П. Бажова «Серебряное копытце», «Честный мальчик».

– Так давайте ответим на вопрос: чем похожи эти три произведения?

V. Итог урока.

– Прочитайте пословицы. Подходят ли они к сказкам? Почему? (Работа в парах.)

В ком добра нет, в том и правды мало.
Береги платье снову, а честь смолоду.
Где правда, там и счастье.

Хочешь есть калачи – не сиди на печи.
Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.

– Права ли я буду, если скажу, что тема нашего урока могла бы звучать следующим образом: «Где правда, там и счастье»? Почему?

– Были ли в вашей жизни случаи, когда честность помогала вам в трудную минуту?

– Какой волшебный совет вы дали бы человеку, который хочет стать честным?

Психолог:

– Возьмите узенькие листочки. Вам надо оценить свою работу на уроке. Подумайте, как каждый из вас работал, и поставьте свой знак напротив шкалы.

– Кто хочет поделиться результатом? Объясните свой выбор.

VI. Домашнее задание.

– Прочитайте сказку ещё раз и разделите её на части по готовому плану.

План напечатан на отдельных листах бумаги и находится у каждого ученика на парте:

1. С мальчиком случилась беда.
2. Встреча мальчика со стариком.
3. Три топора.
4. Награда.

– В 1-м классе мы с вами изучили русский алфавит. Недавно мы показали вам церковно-славянский алфавит. Сегодня в память о нашем уроке я хочу вам подарить корейский алфавит. Урок окончен.

Наталья Юрьевна Тищенко – учитель начальных классов;

Лариса Николаевна Митичкина – педагог-психолог;

Лариса Николаевна Петрова – канд. пед. наук, учитель начальных классов ГБОУ ЦО № 1927, г. Москва.

Так рождаются проекты

Н.В. Смирнова

Как-то на уроке литературного чтения в 3-м классе (учебник «В одном счастливом детстве», авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева) я проводила проверочную работу по разделу «И кот учёный свои мне сказки говорил...». В одном из заданий детям предлагалось порассуждать на тему «Зачем писатели сочиняют сказки?». Ничего неожиданного прочитать в детских размышлениях я и не рассчитывала. Мы об этом так много говорили! Каково же было моё удивление, когда среди ожидаемых ответов («Сказка – ложь, да в ней намёк...») были совершенно нетипичные, удивляющие, заставляющие задуматься, заслуживающие внимания. Дети считают, что сочиняют

- для собственного удовольствия;
- для того чтобы прославиться и заработать много денег;
- чтобы не было скучно;
- чтобы показать красоту родного языка;
- чтобы передать опыт поколений;
- чтобы научить добру, состраданию, милосердию.

А как бы вы ответили на этот вопрос? Меня он заставил всерьёз задуматься, отойти от стандартного мышления, избитых клише, взрослого морализаторства...

Подводя итог проверочной работы, мы с детьми обсудили все варианты ответов и решили провести исследовательскую работу. Ответы ребят на поставленный вопрос оформились в гипотезы, требующие проверки. Так зародился проект «Зачем писатели сочиняют сказки?», реализованный во внеурочной деятельности. Для того чтобы проверить выдвинутые гипотезы, мы провели опрос, анкетирование учеников и родителей, изучили дополнительную литературу, материал в Интернете. Дети разделились на группы, каждая из которых выбрала

для себя наиболее интересную версию.

При выполнении задуманного проекта была применена технология продуктивного чтения.

I. Работа с текстом до чтения.

Учитель:

– Чтобы найти нужную информацию, важно правильно выбрать источник этой информации. Проверяем гипотезу «чтобы прославиться и заработать много денег». Где будем искать? Какие книги выберем? (*Наверное, биографии, воспоминания современников, автобиографии.*)

– Могут ли это быть конкретные произведения авторов? (*Наверное, нет.*)

В данном случае можно поспорить, но пусть дети сами попробуют найти ответ.

– Вы, конечно же, воспользуетесь Интернетом. В этом случае важно правильно, максимально точно ввести запрос в поисковик. Затем необходимо в открывшемся списке внимательно прочитать ключевые слова к каждой статье и только потом выбрать подходящую.

– Проверяем гипотезу «показать красоту родного языка». Какие книги нам потребуются? (*Авторские произведения.*)

– На что будете обращать внимание? (*На описания природы, на образы, эпитеты, олицетворения.*)

– Проверяем гипотезу «научить добру, состраданию, милосердию». Какие книги возьмём? На что обратим внимание? (*На мысли автора, скрытые между строк.*)

II. Работа с текстом во время чтения.

Первичное знакомство с текстом происходит дома. Здесь велика доля самостоятельной работы. Дети вычлениают самую необходимую информацию по конкретной проблеме. Замечу, что не у всех это получилось. Оказалось много лишних данных, которые в работе с каждой группой в отдельности анализировались и исключались.

– Присутствует ли здесь диалог с автором? (*Конечно!*)

– О чём говорят те или иные поступки героев?

– Как сам автор относится к своему герою?

– Какие факты из жизни писателя говорят о его тяжёлом материальном положении или жажде славы?

– Каким человеком предстаёт писатель в воспоминаниях современников?

На этом этапе присутствует и словарная работа. При изучении дополнительной литературы младший школьник всегда встретит незнакомые для себя слова. Выяснить их значение придётся ему самому или с помощью родителей.

Для полного осмысления дети составляют план ответа на вопрос или доказательства (опровержения) гипотезы, используя выражения

– Я узнал, что...

– Факты говорят о том, что...

– Таким образом, делаем вывод о...

III. Работа с текстом после чтения.

Ребята продемонстрировали презентации, выступили с отчётами о своих исследованиях. Приведу некоторые результаты исследования, которые показали мне интересными и значимыми.

1-я группа проверяла гипотезу «ради славы и богатства».

Ксюша Слостён: «Я читала сказки и стихи А.С. Пушкина и нашла такие строчки:

Я памятник себе воздвиг
нерукотворный,
К нему не зарастёт народная
тропа,
Вознёсся выше он главою
непокорной
Александрийского столпа.

Или:

Нет, весь я не умру – душа
в заветной лире
Мой прах переживёт
и тленья убежит –
И славен буду я, доколь
в подлунном мире
Жив будет хоть один пиит.

Эти строки – спокойное признание того, что много сделано, что жизнь прожита не даром. Поэт уверен, что слава его не померкнет, а будет расти и расходиться "по всей Руси великой". И всё же главные заслуги

свои он видел в том, что "чувства добрые" он вынес из своей жизни и этими чувствами воодушевил свои лучшие создания. И вместе с тем это гордое сознание своего величия».

Катя Новикова: «Читая биографию А.С. Пушкина, мы с мамой обратили внимание на то, что "желание добыть как можно более денег побуждало его взяться за какое-нибудь периодическое издание". Так, сначала он мечтал о газете, но, когда газета не была ему разрешена, предпринял в последний год жизни ежемесячный журнал "Современник"».

Егор Соловьёв: «А.С. Пушкин признавался в том, что ему нужны деньги, а их дают ему его труды: "Жизнь моя в Петербурге ни то, ни сё. Заботы мешают мне скучать. Но нет у меня досуга, вольной холостой жизни, необходимой для писателя. Кружусь в свете; жена моя в большой моде; всё это требует денег, деньги достаются мне через мои труды, а труды требуют уединения". Пушкин оправдывался, что он вынужден "торговать музой" ("Не продаётся вдохновенье, но можно рукопись продать")».

Вика Павлова: «В возрасте 14 лет Х.К. Андерсен поехал в Копенгаген. Мать отпустила его, так как надеялась, что он побудет там немного и вернётся. Когда она спросила причину, по которой он едет, покидая её и дом, юный Андерсен тотчас ответил: "Чтобы стать знаменитым!" Славу ему принесли сказки, которые он презирал. Но он продолжал их писать, ведь их неоднократно переиздание помогло ему исполнить мечту о путешествиях».

Литературная деятельность французского сказочника Ш. Перро приходится на то время, когда в высшем обществе появляется мода на сказки. Чтение и слушание сказок становится одним из распространённых увлечений светского общества, сравнимых разве что с чтением детективов нашими современниками. Литераторы, стремясь удовлетворить эти запросы, записывают сказки, обрабатывая знакомые им с детства сюжеты, и устная сказочная традиция постепенно начинает переходить в письменную. Однако Перро не

решился опубликовать сказки под своим именем, и на выпущенной им книжке значилось имя его восемнадцатилетнего сына – П. Дарманкура. Он опасался, что при всей любви к "сказочным" развлечениям писание сказок будет воспринято как занятие несерьёзное, бросающее тень своей легкомысленностью на авторитет серьёзного литератора».

Желание достичь известности и славы родилось не вчера, это вечное стремление в людях. Плохо это или хорошо? Известная доля честолюбия заставляет человека самосовершенствоваться, развиваться, добиваясь роста в творчестве и карьере. Часто наши знаменитые современники, мелькающие на экранах, вызывают у детей стремление жить так же, как они. Машины, виллы, отдых за рубежом – и не важно, какой это достигнуто ценой. Да, без денег прожить нельзя. Однако идти по головам, поступаясь нормами морали и нравственности, тоже нельзя! Так не должно быть, и этому надо учить, чтобы не вырастить поколение жадных, циничных, безразличных к окружающим молодых людей.

Учат ли этому сказки? Какие уроки дают они детям? Умеют ли малыши сами понять их скрытый смысл?

2-я группа проверяла гипотезу «преподать урок».

Саша Коритикос: «Прочитав сказку, мы всегда получаем какой-то урок. Так, из сказки В.В. Одоевского "Мороз Иванович" про Рукодельницу и Ленивицу мы понимаем, что если будем помогать людям в трудную минуту, относиться к ним с добром, то они ответят нам тем же. Рукодельницу Мороз наградил, а Ленивица как *потопала, так и полопала!*»

Никита Афонькин: «В "Сказке о рыбаке и рыбке" мы видим жадную старуху, которая была всем недовольна и хотела всё больше и больше. В результате пострадала за это и осталась опять у разбитого корыта».

Яна Архипова: «К.И. Чуковский писал, что цель сказочника, и в первую очередь народного, – "воспитать в ребёнке человечность – эту дивную

способность человека волноваться чужим несчастьем, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою". Читая сказки, мы сравниваем себя с героями, размышляем – хотим мы или не хотим быть похожими на них. Жадный пусть послушает "Сказку о рыбаке и рыбке", "О трёх жадных медвежатах"; пугливому и робкому поможет сказка "О трусливом зайце"; шаловливому и доверчивому – "Приключения Буратино"; капризному – "Принцесса на горошине"».

3-я группа проверяла гипотезы «для собственного удовольствия» и «чтобы не было скучно».

Ребятам удалось найти подтверждения и этой гипотезе. Вот что они нашли:

«Сочинять истории о Винни-Пухе Алан Александр Милн начал для своего сына Кристофера Робина.

Свою первую большую сказку "Пеппи Длинныйчулок" Астрид Линдгрэн написала в подарок дочери в 1944 г. Когда Карин исполнилось семь лет, она тяжело заболела и пролежала в постели несколько месяцев. Дочь и подсказала идею сказки про "Карлсона, который живёт на крыше". Астрид обратила внимание на смешной рассказ Карин о том, что, когда девочка остаётся одна, к ней в комнату через окно влетает маленький весёлый человечек, который прячется за картину, если входят взрослые. Так появился Карлсон – "красивый, умный и в меру упитанный мужчина в самом расцвете сил". Астрид Линдгрэн не раз повторяла: "Не хочу писать для взрослых!" Она хотела писать только для детей, потому что полностью разделяла точку зрения французского писателя Антуана де Сент-Экзюпери, что все люди родом из детства. "Я люблю одиночество и люблю книги. Я люблю свою работу. Мне нравятся театр и кино. Я люблю путешествовать и люблю возвращаться после путешествия домой... и ещё: я люблю детей..."»

Что касается сочинительства ради собственного удовольствия, я думаю, с этого всё и начинается. Ещё в раннем возрасте каждый из нас

выбирает ту стезю, которая дарит ему радость и удовольствие. Рисование, танцы, музыка, сочинение стихов, сказок... Попробуйте заставить ребёнка делать что-то против его желания! Он часами будет заниматься любимым делом и забросит то, к чему не лежит душа. Получив же похвалу, одобрение, мы хотим, чтобы наши успехи оценили и другие люди. Дети будут писать, рисовать, танцевать, выходя на другой уровень: им хочется, чтобы их увидели родители, друзья, одноклассники... Это ли не творчество для людей?

О красоте и богатстве языка сказок мы с детьми говорили много: сравнивали, учились тому, как не только действия и жесты, но и язык героев помогают раскрыть душевные переживания; наблюдали за тем, как речь сказочных персонажей отражает неповторимые особенности их характеров. Затем дети пытались применить полученные ими знания в своём творчестве. Некоторые из них сочинили свои сказки. Конечно, с помощью родителей. Ведь это прекрасный повод провести свободное время с детьми и получить от совместного творчества огромное удовольствие.

Ручеёк

Однажды в лесной чаще, в овраге пробил ключ, и появился молодой резвый Ручеёк. Вода в нём была чистая, свежая, прохладная. И стали к Ручейку приходить лесные обитатели. Утоляли жажду ключевой водой, умывались по утрам. Радовался Ручеёк, что пользу приносит.

Но одно лето выдалось жарким и засушливым. Сохнуть стал Ручеёк, воды в нём поубавилось.

– Здравствуй, Ручеёк, – сказал пришедший напиться енот, – что-то ты стал совсем маленький.

– Да, – ответил Ручеёк, – мне кажется, что скоро вы меня совсем не увидите. Я, наверно, засохну.

– Попробую тебе помочь.

И ушёл енот к друзьям за помощью. Совсем скоро он вернулся с бобрами.

– Вот, нужно помочь нашему Ручейку. Погибает. Без него и нам всем плохо будет.

Дружно взялись бобры за дело. Валили деревья, таскали сучья, ветки – строили запруды. Скоро плотина была готова. Овраг быстро наполнился родниковой водой, превратившись в лесное озеро.

– Спасибо вам, друзья! Без вас я бы засох.

– Мы рады были тебе помочь, – отвечали бобры. – Теперь мы не только напиться сможем, но и искупаться в жару будет приятно.

– Я всегда буду рад вас видеть, приходите в гости.

(Вика Павлова)

Сказка о Дракоше

Однажды, очень давно жили на свете злые драконы. Они держали в страхе все окрестные деревни. В один солнечный денёк в их племени появился дракончик, который был совсем не похож на других. Он не умел рычать и метать огонь, а был очень добрым и улыбчивым. Он любил летать в деревню, чтобы посмотреть, как играют деревенские ребятишки. Старшие драконы ругали его и заставляли пугать людей, вредить им. Дракоша очень расстраивался, ведь он не хотел быть злым, ему хотелось дружить с людьми.

Время шло. Дракоша вырос, но продолжал летать в деревню. Сначала люди его боялись, прятались, едва завидев. Но потом люди привыкли к его визитам и перестали бояться. А Дракоша стал помогать жителям деревни, пахал поля, корчевал пни, поливал огороды. А в свободное время играл с детворой.

Другие драконы продолжали пугать людей. Но скоро поняли, что их никто не боится. Им стало скучно, и они улетели за высокую гору и никогда больше не возвращались. Дракоша же остался с людьми. Ему нравилось быть полезным. Наконец-то сбылась его заветная мечта!

(Егор Грищенко)

С одним из ребят у нас произошёл такой диалог:

– Почему ты решил сочинить сказку?

– Просто захотелось, стало интересно – смогу ли...

– Хотел бы ты, чтобы твоя сказка всем понравилась и её напечатали?

– Конечно!

– Тебе нравится, когда тебя хвалят?

– Мне это приятно, хочется ещё что-нибудь написать.

– Какой урок ты хотел бы дать детям в своей сказке?

– Урок дружбы и взаимопомощи.

Судите теперь сами, какая гипотеза имеет право на жизнь...

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение («В одном счастливым детстве»): учеб. для 3-го кл. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М.: Баласс, 2005. – (Образовательная система «Школа 2100», серия «Свободный ум»).

2. Биографии: История жизни великих людей [Электронный ресурс]. – <http://www.tunnel.ru>

Наталья Владимировна Смирнова – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 9», г. Ртищево, Саратовская обл.

«Детское чтение для сердца и разума» (Из опыта работы)

С.Б. Сухова

Часто мы слышим и произносим следующие слова: «Современные дети не любят читать, не хотят читать, не читают, не умеют выбрать интересную книгу, не могут сформулировать авторскую позицию» и т.д. Хочется рассказать о своем опыте работы по этой проблеме. В прошлом году наш класс удостоился звания «Самый читающий класс в районе», а самым активным читателем школы был признан ученик из нашего класса.

Образовательная система «Школа 2100» даёт возможность воспитывать грамотного, вдумчивого читателя. В своей работе стараемся следовать

принципам авторов программы курса «Литературное чтение». Чтение должно быть мотивированным, а сама литература должна быть тесно связана с жизнью детей, их интересами, вкусами, потребностями.

Для достижения вышеперечисленных задач в учебном процессе мы применяем разнообразные методы и приёмы обучения. Особый акцент делаем на использование проектного метода обучения, так как проектная деятельность развивает потребность в знаниях, формирует высокие мотивы учения и стремление к самообразованию.

Кропотливую работу в этом направлении начинаем с 1-го класса. Учащиеся ведут читательские дневники, делятся прочитанным друг с другом. В классе всегда есть книга, которую мы читаем вслух, и ребята ждут встреч с этой книгой. Как правило, это очень редкие издания. Например, вместе мы прочитали книги нашего брянского писателя И. Шкроба о жизни юных партизан во время Великой Отечественной войны. Старенькие зачитанные книги «Еланька» и «Сын партизанский» хранятся в библиотеке в единственном экземпляре. Кроме того, для совместного чтения вслух нами была выбрана книга из программного содержания «Записки маленькой гимназистки» Л. Чарской.

Удачным моментом в своей практике по развитию грамотного читателя считаем работу над проектом по литературному чтению в 4-м классе. Изучая раздел «У истоков русской детской литературы», ребята узнают, что в XVII–XVIII вв. практически не было книг, написанных специально для детей, – они стали появляться позже, и их было очень мало.

Особенно тронул ребят герой автобиографической повести С. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» Серёжа Багров, который очень любил читать. Ребята узнают и о первом детском журнале «Детское чтение для сердца и разума», и о том, с каким интересом читал и перечитывал Серёжа номера этих журналов.

На одном из уроков пытаемся представить, что было бы, попади к нам Серёжа в гости на той «маши-не времени», на которой мы от-

правляемся с ребятами в путешествие по страницам истории русской детской литературы. Что бы мы посоветовали ему прочитать в нашем современном литературном мире? Сначала поступает масса предложений, а потом возникают споры – что стоит читать. И мы сообща приходим к заключению: сегодня перед нами встаёт иная проблема – книг издаётся очень много, но не всегда легко выбрать из них интересную.

Так родилась идея нашего проекта «Детское чтение для сердца и разума», название которого соответствует названию первого детского журнала Н.И. Новикова. Почему именно так мы назвали свой проект? Мы решили, что рекомендательные списки будем составлять по двум направлениям: книги для «воспитания сердца» и книги для «обогащения ума».

В процессе работы над проектом ребята узнавали о любимых книгах детства своих родителей, близких. Каждый учащийся сделал рекламный проспект любимой книги для «воспитания сердца» и для «обогащения ума». Обязательным условием было следующее: объяснить, почему ты советуешь прочитать эту книгу, дать свою оценку прочитанному.

Вот несколько строк из проекта Вики Ш. о книге для «воспитания сердца», которую она предлагала, – А. Гайдар «Тимур и его команда»:

Мне эта книга понравилась тем, что, прочитав её, хочется быть, как Тимур, – честным и добрым человеком, помогать людям, которые нуждаются в помощи, защищать слабых, уважать пожилых людей и помогать им. Мне хотелось бы, чтобы мы с ребятами в нашем классе создали такую же дружную команду, которая в любую минуту придёт на помощь тем, кто нуждается в ней.

А вот строки из проекта Алёши Р. о книге для «обогащения ума» – «Большой атлас природы России»:

Непросто было авторам отобрать то, что необходимо поместить в книгу. Ведь на территории России сотни тысяч видов растений. Взглянув на какую-то иллюстрацию, я говорил: «Надо же, я много раз видел это растение, но не знал, как оно называется! Теперь буду знать...»

В ходе работы готовые рекламные проспекты вывешивались на дереве познания, которое мы нарисовали на листе ватмана и повесили на стену. Решили, что «чтение для разума» будем помещать на корнях дерева, а «чтение для души» – в кроне.

Ребята с интересом рассматривали буклеты своих одноклассников, делились мнениями, выражали своё отношение, общались по поводу прочитанного. Особый восторг вызывали у ребят уже знакомые названия – они радовались, что многие книги из нашего рекомендательного списка им уже знакомы. Значит, они на правильном пути, читают интересные, замечательные книги, которые любимы многими читателями. В ходе оформления проекта у ребят была возможность проявить и свои творческие способности. Процесс работы над данным проектом продолжился и по окончании изучения раздела «У истоков детской литературы».

В течение работы над проектом учащиеся организовывали выставки книг, предлагали другим школьникам наши списки детской литературы для «воспитания сердца» и «обогащения ума». Многие книги использовались для семейного чтения. Стоит заметить положительную динамику и в овладении учащимися регулятивными, познавательными, коммуникативными универсальными учебными действиями.

В заключение хочется сказать, что у ребят повысился интерес к чтению, возросла способность оценивать то, что они читают, а также критически анализировать прочитанное. Такие формы работы дают возможность серьёзно работать с книгой, воспитывают сознательного и вдумчивого читателя.

Литература

1. Образовательная система «Школа 2100»: Дошкольное образование: Начальная школа: сб. программ / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2009.

Тесты по литературному чтению как средство развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников

Л.А. Фролова

Особенность современной начальной школы определяется переходом на новый Федеральный государственный стандарт, основным требованием которого выступает личностное развитие ребёнка и формирование универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Познавательные учебные действия предполагают умение извлечь информацию, интерпретировать её и использовать для решения жизненных задач. На уроках литературного и внеклассного чтения младшие школьники учатся так работать с художественным произведением, чтобы осознать тему и совокупность смыслов текста, подружиться с героями, восхищаться богатством и красотой русского слова.

Познавательные учебные действия у младших школьников будут формироваться наилучшим образом в процессе выполнения тестовых заданий. Тесты по литературному чтению развивают у детей способность полноценно воспринимать художественное произведение, сопереживать героям, чувствовать слово, понимать образный язык, видеть, какими выразительными средствами пользуется тот или иной автор. Разнообразие формулировок в тестовых заданиях развивает остроту ума и гибкость мышления, требует предельной внимательности и собранности. Наличие ответов в тестах позволяет ученикам объективно оценить свои знания, воспитать способность самооценки, что окажет положительное влияние на развитие самостоятельности. Тестовые задания

Светлана Борисовна Сухова – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 33 им. М.А. Титовой», г. Брянск.

помогут осуществить проверку самостоятельного чтения, сформируют умения просмотрового чтения, расширят читательский опыт младших школьников.

Рассмотрим тестовые задания к сказкам Н.М. Грибачёва из сборника «Заяц Коська и его друзья» [1]. К сожалению, в современных учебниках по литературному чтению нет сказок этого автора, но учитель может рекомендовать их для чтения во внеурочное время в 1-м или во 2-м классах.

Николай Матвеевич Грибачёв (1910–1992) родился в Брянской области в крестьянской семье. Окончил гидромелиоративный техникум, работал журналистом. Во время Великой Отечественной войны был командиром сапёрного батальона, а затем – спецкором армейской газеты. Был главным редактором журнала «Советский Союз», секретарём правления Союза писателей СССР.

Свежо, современно звучат сказки этого автора. Невозможно не проникнуться симпатией к зайцу Коське – доброму, любознательному, любящему друзей, готовому помочь им в трудную минуту. Удивительно доброжелательная атмосфера царит в сказках из этого сборника. Много интересных фактов из жизни зверей почерпнут младшие школьники, научатся сочувствовать лисе, волку, медведю, попадающим в нелепые или смешные ситуации. Поражает яркий, выразительный, лаконичный язык сказок.

1. Восстанови названия сказок Н. Грибачёва.

- 1) «Старый Лось ...»;
 - 2) «Заяц Коська ...»;
 - 3) «Волшебные ...»;
 - 4) «Рыжие ...».
- а) Очки; б) листья; в) и Родничок; г) около стога сена.

Ответ: 1г, 2в, 3а, 4б.

2. Назови героев сказок Н. Грибачёва.

- 1) Лиса ...;
 - 2) медведь ...;
 - 3) ёж ...;
 - 4) волк ...;
 - 5) белка ...;
 - 6) сом
- а) Кирюха; б) Самсон; в) Ленка;

г) Лариска; д) Бакула; е) Потап.

Ответ: 1г, 2е, 3а, 4д, 5г, 6б.

3. Что принесли друзья, чтобы вылечить ежа Кирюху из сказки «Как ежа Кирюху лечили»?

- 1) Белка – ...;
 - 2) медведь – ...;
 - 3) крот Прокоп – ...;
 - 4) оленёнок – ...;
 - 5) лосёнок – ...;
 - 6) бобёр Борька –
- а) Медуницу; б) корешки; в) можжевельник; г) шишки; д) кувшинки; е) малину.

Ответ: 1г, 2е, 3б, 4а, 5в, 6д.

4. О чём думает заяц Коська из сказки «Эй, догони!»?

- 1) Медведь Потап ...;
 - 2) ёж Кирюха ...;
 - 3) бобёр Борька
- а) На речку выплывет; б) из берлоги вылезет; в) проснётся.

Ответ: 1б, 2в, 3а.

5. Соедини конец сказки с её названием.

1) «Так и кончилась зима для зайца Коськи. Весной же он опять встретится и с ежом Кирюхой, и с белкой Ленкой, и с медведем Потапом, и с кротом Прокопом, и с бобром Борькой и со многими другими. Может быть, старый Лось расскажет нам о всяких приключениях. Только его хорошо просить придётся – он любит ребят вежливых, уважительных, которые ни зверей, ни птиц не обижают».

2) «С тех пор белка Ленка подружилась с дятлом Димкой. Иногда они вместе, чтобы не так скучно было, в дождливую ночь на одной ёлке ночуют».

а) «Рыжие листья»; б) «Эй, догони!»; в) «Орех»; г) «Волшебные очки».

Ответ: 1б, 2в.

6. Из какой сказки перечисленные герои?

Заяц Коська, лиса Лариска, волк Бакула, сойка Софка, лосёнок Филя, крот Прокоп, ёж Кирюха, барсук Пахом.

а) «Волшебные очки»; б) «Крапивная горка»; в) «Коська-велосипедист»; г) «Проволочный заяц».

Ответ: 6б.

7. О ком эти строки?

«Вода в лесном озере холодная, замёрзли ... и ..., посинели, зубы стучат... Так и просидели до самой ночи, уже в темноте ... побрели домой. Губы у них распухли, носы распухли, языки распухли, шерсть мокрая, ноги от холодной воды ломят».

а) Лиса Лариска и волк Бакула из сказки «Красивая горка»;

б) лиса Лариска и медведь Потап из сказки «Как мёд добывали»;

в) медведь Потап и заяц Коська из сказки «Коська-велосипедист».

Ответ: б.

8. Кто поёт песенку:

А я по лесу хожу,
Как цветы растут, гляжу,
Как летают птицы –
Дятлы и синицы!

а) Медведь Потап из сказки «Сом Самсон и медведь Потап»;

б) ёж Кирюха из сказки «Как заяц Коська лису Лариску ловил»;

в) заяц Коська из сказки «Проволочный заяц».

Ответ: в.

9. Описание какого героя дано?

1) «Шкурка серая, уши длинные, глаза чёрные и всё по сторонам косят».

2) «Небольшая ямка под ракушкой, а из неё вода льётся, журчит».

3) «Из ручейка в речку, из речки в туман, из тумана в облако. Летал я, летал, на луга, на поля и леса насмотрелся, зверей разных повидал. Потом холодно вверх стало, превратился я в дождь, упал на землю, тебе, зайцу Коське, шерстку помыл да домой под землю. Теперь вот опять попутешествовать решил».

4) «...Немного посидела, на другую ветку перепрыгнула, на третью, на пятую. С ёлки на другую ёлку. По пути шишек поела. Потом к речке в осинник добралась».

а) Белка Ленка из сказки «Лиса Лариска и белка Ленка»;

б) заяц Коська из сказки «Заяц Коська и Родничок»;

в) Родничок из сказки «Заяц Коська и Родничок»;

г) бобёр Борька из сказки «Проволочный заяц».

Ответ: 1б, 2в, 3в, 4а.

10. Узнай сказку по её началу.

1) «Встал ёж Кирюха, позавтракал, пол в доме подмёл. Гулять собрался. А небо тучами заволокло, пасмурно стало. "Дождь может пойти", – решил ёж Кирюха и остался дома».

2) «Встал утром заяц Коська, промыл глаза росой, смотрит – погода хорошая. Солнышко светит. Тепло. Ветерок обдувает, на цветах пчёлки жужжат, мёд собирают».

3) «Думал, думал заяц Коська – куда бы ему сходить? На речке был, сома Самсона видел. У озера был, с белкой Ленкой поговорил, под большой сосной был, с ежом Кирюхой спорил – что лучше, капуста или грибы?»

4) «Осень в лес пришла. Зелёными остались только сосны и ёлки, другие деревья стали делаться жёлтыми, рыжими, красными».

а) «Рыжие листья»;

б) «Как ежа Кирюху лечили»;

в) «Коська-велосипедист»;

г) «Проволочный заяц».

Ответ: 1б, 2в, 3г, 4а.

Несомненно, выполнение тестовых заданий по литературному чтению научит младших школьников получать информацию, преобразовывать её, использовать в жизненных ситуациях, а значит, сформирует познавательные универсальные учебные действия.

Литература

1. Грибачёв, Н.М. Заяц Коська и его друзья / Н.М. Грибачёв. – М. : Самовар, 2008.

Любовь Андреевна Фролова – канд. пед. наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методик их преподавания Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы). **Незакавыченное бессмысленное цитирование не допускается!**

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.

**Организационно-методическое
сопровождение повышения
технологической компетентности
учителей начальных классов**

*Е.П. Лебедева,
М.И. Губанова*



В последнее время в связи с введением новых образовательных стандартов учителя стали уделять пристальное внимание выбору тех учебно-методических комплексов (УМК), образовательных систем (ОС), которые наиболее полно соответствуют современным требованиям, а именно: созданию условий для формирования опыта обучающихся по самостоятельному решению познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных задач.

В Кузбассе за последние два года количество учителей, выбравших для обучения младших школьников программы и учебники ОС «Школа 2100», возросло на 21%. Такой выбор предполагает прежде всего практическую реализацию деятельностного подхода на основе психолого-педагогических и дидактических принципов концепции ОС «Школа 2100» с учётом особенностей личности ориентированного развивающего образования. Учителю необходимо овладеть методами и приёмами реализации этих принципов: технологиями проблемно-диалогического введения новых знаний, продуктивного чтения, контроля и оценивания учебных успехов учащихся [1].

Самостоятельное освоение такого большого объёма информации, изучение новых для учителя образовательных технологий и их практическое применение связаны со значительными затруднениями, вызванными различными причинами.

Мы считаем, что методическое сопровождение профессиональ-

ной деятельности учителя существенно облегчает реализацию новых для него форм организации образовательного процесса.

Организационно-методическое сопровождение – это целенаправленное, практико-ориентированное, планомерное, пошаговое взаимодействие преподавателей и методистов кафедры начального общего образования Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования с учителями младших классов, начавших работать по УМК ОС «Школа 2100», во время обучения их на курсах повышения квалификации и в послекурсовой период по оказанию им информационной поддержки и методической помощи

- в совершенствовании профессионального мастерства;

- в углублении теоретического освоения основных положений «Педагогики здравого смысла» как концептуальной основы ОС «Школа 2100» и практического усвоения новых образовательных технологий;

- в обеспечении продуктивности практической деятельности учителя по реализации изученных дидактических принципов концепции ОС «Школа 2100» и внедрению освоенных технологий в образовательный процесс;

- в выявлении, анализе и устранении дидактических затруднений, возникающих в процессе педагогической деятельности с использованием образовательных технологий.

Цель организационно-методического сопровождения – создание условий для осознанного повышения учителями начальных классов соб-

ственной профессиональной и, в первую очередь, технологической компетентности по формированию функциональной грамотности младших школьников. При этом мы акцентируем внимание учителей на постоянном повышении уровня профессиональной деятельности посредством поэтапного освоения и практического использования как традиционных, так и новых для них технологий.

Изменение целей повышения квалификации педагогов от ориентации на знание предмета к созданию условий для развития личности ученика повлекло за собой обновление содержания педагогического образования на курсах по образовательным программам «Школы 2100». На первом месте стоит индивидуальность, самостоятельность, неординарность и инициатива личности учителя, способного воспитать будущее поколение творчески мыслящим, мобильным и конкурентоспособным. В связи с этим мы стараемся сделать обучение учителей начальных классов на курсах повышения квалификации в Кузбасском региональном ИПКиПРО **личностно ориентированным**. Ориентация на личность педагога, его творческое развитие, способность к саморазвитию, самосовершенствованию в зависимости от изменения условий и характера труда мы рассматриваем как важное средство совершенствования профессиональной подготовки.

Наиболее важными качествами учителя вслед за Ю.Н. Синягиным и Н.Ю. Синягиной мы считаем

- высокий уровень психолого-педагогической подготовки, обеспечивающий возможность реализации индивидуального подхода в организации учебного процесса, создание эмоционально насыщенной атмосферы взаимоотношений с учениками и родителями;

- широкую эрудицию, позволяющую качественно и интересно преподнести учебный материал, увязать его в единую систему и тем самым способствовать формированию в сознании младшего школьника целостной картины мира;

- способность к творчеству;

- свободу от стереотипов и педагогических догм как в организации, так и в содержании учебно-воспитательного процесса [2].

Проведя анализ научной литературы о подходах, направлениях и этапах в обеспечении повышения квалификации педагогов, мы определили наиболее приемлемой трёхэтапную циклическую форму повышения технологической компетентности учителя начальных классов, включающую исходно-подготовительный, теоретико-практический и рефлексивно-внедренческий этапы (см. схему на с. 57).

На **исходно-подготовительном этапе** каждый учитель, прибывший на курсы по ОС «Школа 2100», используя предложенные нами средства педагогической диагностики, определяет уровень своей осведомлённости о технологиях проблемно-диалогического обучения, продуктивного чтения, оценивания учебных успехов учащихся. На этой основе (после обсуждения результатов диагностики с каждым слушателем) учитель с нашей помощью определяет для себя цель, задачи, ожидаемые результаты обучения, методы отслеживания изменения профессионализма.

В ходе **теоретико-практического этапа** каждый слушатель курсов производит постоянный самоанализ учебной деятельности, уровня своей самостоятельности. На этом этапе мы максимально используем разнообразные формы организации обучения: индивидуальные, групповые, интерактивные, творческие и др. Наше взаимодействие с учителями начальных классов способствует формированию ядра запланированного профессионального проекта, поэтому на курсах по ОС «Школа 2100» мы изучаем и применяем в процессе обучения педагогов три образовательные технологии: проблемно-диалогическую технологию освоения новых знаний, технологию продуктивного чтения и технологию оценивания образовательных достижений. Аргументация нашего выбора этого комплекса такова: данные технологии являются а) **общепредметными** по сфере применения (могут применяться при изучении любого нового материала); б) **гиб-**

Трёхэтапная циклическая форма повышения технологической компетентности учителей



кими по способу использования (могут применяться на различных ступенях образования); в) перспективными по характеру обучения (лично ориентированный, развивающий, деятельностный).

Рефлексивно-внедренческий этап является показательным для отслеживания результативности курсового обучения, так как именно здесь осуществляется полномасштабная рефлексия всей деятельно-

сти по повышению технологической компетентности: педагоги самостоятельно апробируют современные образовательные технологии и отслеживают собственные затруднения, демонстрируют своим коллегам мастер-классы, творческие отчёты об осуществлённой ими деятельности на первых двух этапах. В то же время каждый учитель, прошедший обучение, имеет возможность получать нашу постоянную методи-

ческую поддержку. С одной стороны, в этот период у педагогов формируется ответственность за результаты обученности, а с другой – эта деятельность очень серьёзно мотивируется, так как по своему характеру большинство учителей хотят, чтобы их опыт был замечен. На этом же этапе мы совместно с учителями выявляем трудности и проблемы, связанные с применением изученных технологий в учебном процессе и планируем новый проект по решению этих проблем. Таким образом, цикл повторяется.

Во время курсового обучения мы проводим занятия с использованием изучаемых технологий, т.е. не просто информируем педагогов о технологиях обучения, рекомендуем авторским коллективом ОС «Школа 2100», но даём им возможность понять, представить, ощутить, прочувствовать их продуктивность, эффективность, гарантированную мотивацию к изучению нового, возможности для творчества и развития не только учащихся, но и педагогов. Реализуя данную образовательную программу повышения квалификации, мы стремимся сделать теоретический материал, преподаваемый в

учебном курсе, практико-ориентированным для того, чтобы обеспечить слушателям курсов понимание природы методов обучения с использованием перечисленных образовательных технологий и механизмов, способствующих повышению их результативности.

В ходе курсовой подготовки мы создаём условия, содействующие формированию педагогами первичного опыта как устойчивой базы для того, чтобы они могли использовать усвоенные образовательные технологии на уроках сразу после окончания обучения на курсах. Мы считаем, что современные образовательные технологии должны осваиваться учителями в условиях нетрадиционных учебных занятий: модераторский семинар, деловая игра, тренинг, метод «case-study» и др. [3].

В качестве примера представим занятие по теме «Технология продуктивного чтения в ОС "Школа 2100" с использованием технологий проблемно-диалогического обучения и оценивания образовательных достижений (см. таблицу внизу).

В послекурсовой период каждый слушатель может рассчитывать на дальнейшее организационно-методи-

Блок-схема занятия «Технология продуктивного чтения»

Этапы	Операции
I. Создание проблемной ситуации. Формулирование проблемы занятия	1. Предъявление слушателям противоречивых фактов: а) для усвоения большого количества информации школьникам необходимо владеть различными видами чтения; б) современные школьники не любят читать, техника чтения низкая. 2. Осознание противоречия. Формулирование проблемного вопроса («Как учить?»)
II. Поиск решения	3. Выдвижение слушателями гипотез (мнений). Проверка гипотез (аргументы и контраргументы слушателей). 4. Подведение к решающей гипотезе. 5. Выдвижение решающей гипотезы «На уроке нужно читать так, как это происходит в жизни». 6. Проверка решающей гипотезы (несоответствие структуры традиционного урока литературного чтения действиям грамотного читателя в жизни)
III. «Открытие» нового знания	7. Поиск ответа на вопрос «Каким должен быть современный урок литературного чтения?» (определение этапов урока, целей и задач каждого этапа). 8. Изучение технологии продуктивного чтения
IV. Воспроизведение знаний	9. Чтение и анализ текстов различных жанров. 10. Работа в группах: моделирование уроков литературного чтения в начальной школе. 11. Презентация уроков. 12. Итоговый самоконтроль и самооценивание

ческое сопровождение процесса повышения его технологической компетентности, которое мы постарались сделать разнообразным и многоплановым:

- проведение теоретических семинаров (доклады, сообщения), проблемных семинаров (с показом уроков, внеклассных и внешкольных мероприятий), «круглых столов», «деловых игр», ролевых игр;

- обсуждение трудностей в реализации изученных технологий, отдельных открытых уроков, авторских программ, учебных пособий, результатов предметных олимпиад, подготовки учащихся к мониторингу качества знаний и др.;

- консультирование учителей по различным возникающим у них вопросам (индивидуальное, групповое, тематическое, обзорное и др.).

Выбор формы занятий зависит не только от заинтересованности педагогов в освоении инновационных форм работы, но и от их активного участия в поиске новых методов, анализе ведущих мастер-классов и т.д., от творческого потенциала учителей. Наша система деятельности направлена на поддержание инновационного духа и творческого поиска, совершенствование того, что наработано, и применение новых подходов и идей.

Таким образом, организация и проведение теоретических, проблемных, практических семинаров и «круглых столов» позволило нам получить следующие результаты:

- принятие учителями начальных классов идеи построения образовательного процесса на основе принципов ОС «Школа 2100», их реализации с помощью современных образовательных технологий;

- понимание основных характеристик технологий проблемно-диалогического обучения, продуктивного чтения и оценивания учебных успехов учащихся; проявление умений проектировать учебный процесс на их основе;

- проявление умения рефлексировать и анализировать развитие собственного опыта решения профессиональных задач на основе использования перечисленных технологий.

1. Образовательная система «Школа 2100» : Педагогика здравого смысла : сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003. – 368 с.

2. Сиягин, Ю.Н. Начальное образование в авторской школе / Ю.Н. Сиягин, Н.Ю. Сиягина // Частная школа. – 1995. – № 3. – С. 37–41.

3. Губанова, М.И. Профессиональная деятельность преподавателя : учеб. пос. для студентов, магистров, аспирантов и преподавателей / Сост. М.И. Губанова, Л.А. Николаева ; Кемеровский государственный университет. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2009. – 88 с.

Елена Павловна Лебедева – канд. пед. наук, ст. преподаватель, методист кафедры начального общего образования Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования;

Маргарита Ивановна Губанова – доктор пед. наук, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

**Отражение концепции
непрерывного литературного
образования в современных
программах по литературному чтению
(в методическую лабораторию
учителя начальных классов)**

Н.А. Миронова

В концепции Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» заявлено: «Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет... Принципиально обновлены квалификационные требования и квалификационные характери-

ки учителей, центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетентности» [4, с. 3–5]. Профессионально грамотный педагог, обладающий широким кругозором, способный к совершенствованию своего профессионального мастерства, является залогом успешного развития ученика начальной школы.

В современной образовательной практике начальная школа рассматривается как один из этапов непрерывного образования, которое, по мнению Ч. Кулисевиича, «призвано готовить людей к учению инновационному, к альтернативному и одновременно всеобъемлющему мышлению, к объединению интересов личности и общества в гармоничное целое...» [2, с. 89]. Так, современные программы по литературному чтению для начальной школы ориентированы на концепцию непрерывного литературного образования. Задача данной статьи – показать, как заявленная выше концепция реализуется в программах на начальном этапе непрерывного литературного образования.

Курс литературного чтения, разработанный Л.Ф. Климановой, В.Г. Горьким, М.В. Головановой в УМК «Школа России» [11], является первой ступенью единого непрерывного курса литературы средней общеобразовательной школы, начальным этапом обучения, на котором ребёнок с позиции слушателя переходит на позицию читателя. Авторы программы советуют учителю акцентировать внимание начинающего читателя на словесно-образной природе художественного произведения, на отношении автора к героям и окружающему миру, на нравственных проблемах, волнующих писателя.

Обозначим основные содержательные компоненты программы:

- сознательное, выразительное чтение целыми словами при темпе громкого чтения не менее 90 слов в минуту;

- понимание содержания прочитанного произведения, определение его темы; установление смысловых связей между частями прочитанного текста; определение глав-

ной мысли прочитанного и формулирование её своими словами;

- краткий, полный, выборочный, творческий (с изменением лица рассказчика, от имени одного из персонажей) пересказ;

- составление начала повествования или его возможное продолжение и завершение;

- составление плана к прочитанному (полный, краткий, картинный); введение в пересказы-повествования элементов описания, рассуждения и цитирования;

- выделение в тексте слов автора, действующих лиц, пейзажных и бытовых описаний;

- простейшая характеристика основных действующих лиц произведения;

- полноценное слушание, осознанное и полное восприятие содержания читаемого учителем или одноклассником произведения, устного ответа товарища, т.е. быстрое схватывание того, о чём идёт речь в его ответе, с чего он начал отвечать, чем продолжил ответ, какими фактами и другими доказательствами оперирует, как и чем завершил свой ответ;

- реальная самооценка выполнения любой проделанной работы, учебного задания.

В методической концепции УМК [7] «Перспективная начальная школа» курс литературного чтения рассматривается как базовый гуманитарный предмет в начальной школе, с помощью которого решаются не только узкопредметные, но и общие задачи гуманитарного развития младшего школьника. Данная программа ориентирована на концепцию содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено).

Целью литературного образования в начальной школе, по мнению авторов программы, является формирование инструментария для анализа художественных произведений, отражённое в главных идеях, развиваемых на протяжении четырёх лет обучения:

- идея первая – сформировать грамотные представления о взаимоотношениях мифа, фольклорных жанров и произведений авторской литературы;

– идея вторая – постепенно формировать базовое понятие художественного образа, не вводя данный литературоведческий термин;

– идея третья – учить младших школьников различать фольклорные жанры, жанры литературы, показывать условность жанровых границ, делить литературу на разные типы повествования;

– идея четвёртая – помочь младшим школьникам полюбить поэзию, научить наслаждаться особенностями поэтической формы.

Принцип преемственности и непрерывности образования (дошкольное, начальное, основное общее образование) является одним из основных при построении **методической концепции системы «Ритм»** в целом и **программы по литературному чтению** в частности [1]. В данной программе начальная школа рассматривается как важная и значимая ступень в системе школьного образования, поскольку впервые ведущей деятельностью ребёнка становится учебная деятельность. Содержание курса «Литературное чтение» строится здесь таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие, в результате которого происходит постепенный процесс формирования у младших школьников научных понятий, которые оказывают существенное влияние на становление словесно-логического мышления.

Акцент в ходе изучения курса «Литературное чтение» делается на формирование метапредметного навыка чтения, способ и приёмов работы над текстом и книгой, а также знакомство с детской литературой и на этой основе создание предпосылок к общему и литературному развитию, культуре коммуникации, реализации творческих способностей, а также гарантии перехода к изучению систематического курса литературы в средних классах. Авторы программы предлагают обучать чтению через книгу, реализуя механизм обучения собственно чтению, показав, как и на каком этапе осуществляется продвижение в навыке чтения.

В структуру курса «Литературное чтение» в УМК «Начальная

школа XXI века», созданного Л.А. Ефросининой, М.И. Омороковой [9], в первом полугодии 1-го класса включён интегрированный курс «Литературное слушание», ведущей идеей которого является углубление процесса восприятия художественного произведения, поддержка и развитие интереса к чтению в тот период, когда сам школьник ещё недостаточно владеет навыком самостоятельного чтения. Исходя из этого уроки литературного слушания не столько решают дидактические задачи, сколько развивают оценочные суждения первоклассников, умение анализировать эмоциональные состояния, вызванные слушанием конкретного произведения. Особое внимание авторы данной программы уделяют созданию эмоционально-положительной атмосферы обучения младших школьников, развитию их учебной инициативы и самостоятельности.

В программе по литературному чтению УМК «Гармония» [10] сделан акцент на обеспечение качественного литературного общения учащихся, которое включает предварительную ориентировку в теме и собеседники перед началом общения через книгу; осмысление информации в процессе чтения; осознание своего отношения к результатам общения. Методика обучения работе с книгой основывается на научных положениях теории формирования правильной читательской деятельности Н.Н. Светловской.

В концепции программы литературного образования учащихся предложено осуществлять с помощью использования определённых технологий, методов и приёмов обучения:

– специальные алгоритмы и памятки, обучающие чтению по ролям, драматизации (анализ иллюстраций с точки зрения «эмоциональных знаков», постановка «живых картин», произнесение реплик персонажей с использованием мимики и пантомимики, чтение по ролям, развёрнутая драматизация и др.), словесному рисованию, составлению плана, творческому, выборочному и краткому пересказам;

– алгоритмы для составления вопросного, цитатного, сложного пла-

нов, создания сочинения по картине, написания отзыва, аннотации, составления диафильма, экранизации, подготовки презентации и др.

Литературный материал расположен в соответствии с общей логикой и ведущими учебными задачами: разработка технической базы чтения (во 2-м классе), накопление литературных идейно-тематических и жанровых представлений (в 3-м классе), литературное развитие на основе упорядочения литературных впечатлений в рамках видожанровых особенностей (в 4-м классе). Идея непрерывного литературного развития личности реализуется в программе следующим образом: авторами заложено упорядоченное накопление литературных представлений, которое является неперенным условием последующих литературных обобщений, на которых основывается литературное образование и развитие учащихся в средней школе. Таким образом, соблюдается принцип преемственности между начальным и средним звеном в литературном образовании учащихся.

Курс «Литературное чтение» в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [8] рассматривается как особый предмет школьной программы первой ступени образования, дающий представление о многообразии литературы как явлению национальной и мировой культуры, средстве сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций; значимый для личностного развития ребенка; создающий условия для успешности обучения по всем предметам; формирующий потребность в систематическом чтении.

Курс литературного чтения, разработанный Е.И. Матвеевой, является фундаментом для всего последующего обучения читателя, способного самостоятельно добывать знания, обладающего основным умением – умением учиться.

Существенным отличием данной программы от других является тот факт, что, кроме художественных текстов, предлагается рассмотреть с детьми и нехудожественные литературные источники (произведения эпистолярного жанра, истори-

ческой прозы, научные, учебные и другие тексты). Творческое чтение нехудожественного текста, по мнению автора программы, состоит в открытии авторской позиции и формировании читателем своей собственной позиции, но эта позиция имеет принципиально иной характер. Здесь в концепции программы заложена идея преемственности начального литературного образования с основной и старшей школой. Осознание специфики авторской и читательской позиций по отношению к нехудожественным текстам – залог успешной читательской деятельности учащегося основной школы. В этот период ведущей формой учебной деятельности подростка должен стать учебный диалог с книгой: это один из путей интериоризации учебной деятельности в подростковом возрасте. Урок литературного чтения выстраивается как урок-диалог, являющийся наиболее эффективным методом и формой изучения произведений, как коммуникативное событие встречи читателей (учителя и детей) с автором. Важно установление связей между точкой зрения одного ученика и «другого», умелое построение диалога о прочитанном (с целью открытия новых смыслов текста).

В программе предложены различные отдельные техники «проникновения» в смысл текста, овладения его содержанием:

– «тщательное» чтение с выделением «точек предпонимания» (Г.-Г. Гадамер) текста (работа на этапе первичного восприятия текста, выяснение того, что непонятно, что показалось странным, необычным; именно в «точках предпонимания» можно уловить зачатки будущих «гипотез смысла», которые рассматриваются в ходе анализа);

– чтение текста «островками» (В.В. Розанов) – неторопливое чтение с остановками и пояснением прочитанного фрагмента, установление связей между разными точками зрения читателей и выявлением самых ярких мест для понимания содержания произведения;

– составление «вопросника» к новым изучаемым текстам, формулиро-

вание на его основе учебной задачи урока;

- организация «диалога» автора и читателей через систему поставленных к тексту вопросов, выявляющих эмоционально-ценностные ориентации, предмет разговора и особенности «языка» текста;

- чтение с иллюстрированием;

- чтение с переводом текста с языка литературы на язык театра, кинофильма (распределение ролей, чтение по ролям, драматизация текста);

- выделение выбранного фрагмента, наиболее ярко иллюстрирующего замысел автора, его точку зрения на проблему; соотнесение своей позиции с позицией автора и других читателей;

- прогнозированное чтение (во время чтения текста произведения учитель делает остановку («обрыв») и опускает одно из событийных звеньев, чаще всего финальное, нарушая тем самым привычный для читателя ритм формирования эстетического объекта; читатель вынужден самостоятельно, опираясь на факты художественной реальности и на показатели собственного переживания, заполнить сюжетные «пустоты»).

Органичной частью УМК «Планета знаний» является авторская концепция литературного образования Э.Э. Кац по курсу «Литературное чтение» [6]. В программе сделан акцент на том, что художественная литература оказывает комплексное воздействие на все стороны личности человека. Особое внимание обращено на технологию обучения выразительному чтению: умение выдерживать паузу, изменять темп чтения, силу и высоту голоса, интонацию. В 1-м классе ведущим методом работы с художественным произведением выступает игра, которая является предпосылкой художественного творчества. В последующих классах (2–4-й) ведущим методом является беседа (предлагается система заданий, способствующих развитию словаря и коммуникативных способностей детей, формированию навыка «молчаливого» чтения, чтения про себя).

Идея непрерывного литературного развития личности реализуется и в указанной программе: напри-

мер, в данном курсе не предусмотрено монографическое изучение творчества писателя, поскольку ребёнок не подготовлен к такой работе, но в процессе анализа художественного произведения в начальных классах он готовится к такому изучению в средней школе (учащиеся учатся слышать голос автора, различать голоса писателей). В связи с этим в программе предусмотрены повторные встречи с одним и тем же автором в течение учебного года. Литературоведческие знания, помогающие проникнуть в многозначный мир художественного произведения, невелики. Они также вводятся, прежде всего, для ознакомления и подготовки учащихся к углублённой работе по теории литературы в средних и старших классах.

Курс литературного чтения, предлагаемый в методической концепции УМК «Перспектива» [3], включает два основных направления:

- формирование и совершенствование навыка чтения и коммуникативно-речевых умений;

- приобщение младших школьников к чтению художественной литературы, имеющей огромный потенциал с точки зрения эстетического и нравственного развития учащихся.

Отличительной чертой курса литературного чтения, созданного Л.Ф. Климановой, М.В. Бойкиной, является разработанная ими специальная система навигации, позволяющая учителю и ученику как ориентироваться внутри УМК, так и выходить за его рамки в поисках других источников информации.

В качестве методического сопровождения разработаны «Технологические карты» – новый методический инструментарий, обеспечивающий учителю качественное преподавание учебного курса путём перехода от планирования урока к проектированию изучения темы. В «Технологических картах» определены задачи, планируемые результаты (личностные и метапредметные), указаны возможные межпредметные связи, предложен алгоритм прохождения темы и диагностические работы (промежуточные и итоговые) для определения уровня освоения темы учащимися.

Методическая концепция курса «Литературное чтение» в Образовательной системе «Школа 2100» [5] наиболее последовательно реализует идею непрерывного литературного образования в процессе развития учащихся средствами предмета. Для этого авторами программы выявлены следующие сквозные линии: 1) линии, общие с курсом русского языка: овладение функциональной грамотностью на уровне предмета (извлечение, преобразование и использование текстовой информации); овладение техникой чтения, приёмами понимания и анализа текстов; овладение умениями, навыками различных видов устной и письменной речи; 2) линии, специфические для курса «Литературное чтение»: определение и объяснение своего эмоционально-оценочного отношения к прочитанному; приобщение к литературе как искусству слова; приобретение и первичная систематизация знаний о литературе, книгах, писателях.

В ходе освоения курса литературного чтения в начальных классах в качестве ведущей используется технология продуктивного чтения, обеспечивающая формирование читательской компетенции младших школьников. В её основе лежит технология формирования типа правильной читательской деятельности (Н.Н. Светловская). Продуктивное чтение предполагает три этапа работы с текстом, обеспечивающие его восприятие и понимание.

I этап – работа с текстом до чтения: 1) антиципация (прогнозирование предстоящего чтения); 2) постановка целей урока с учетом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе.

II этап – работа с текстом во время чтения: 1) первичное чтение текста (самостоятельное чтение в классе или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями учащихся); 2) выявление первичного восприятия (с помощью беседы, фиксации первичных впечатлений, смежных видов искусств – на выбор учителя);

3) выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста; 4) перечитывание текста – медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов), анализ текста (приёмы: диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному, выделение ключевых слов и др.); 5) постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части; 6) беседа по содержанию в целом; 7) обобщение прочитанного: постановка к тексту обобщающих вопросов; обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста, выразительное чтение.

III этап – работа с текстом после чтения: 1) концептуальная (смысловая) беседа по тексту, коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия; соотнесение читательских интерпретаций произведения с авторской позицией; 2) выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов; 3) знакомство с писателем: рассказ о писателе; беседа о личности писателя; работа с материалами учебника, дополнительными источниками; 4) работа с заглавием, иллюстрациями: обсуждение смысла заглавия, обращение учащихся к готовым иллюстрациям, соотнесение видения художника с читательским представлением; 5) творческие задания, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной формы). В течение 4-х лет у учащихся формируется правильный тип читательской деятельности, они усваивают и «присваивают» этапы и приёмы чтения и понимания текста.

Преемственность между начальным и основным звеном литературного образования реализована в программе через ведущую технологию, сквозные линии развития, системную взаимосвязь личностных, метапредметных и предметных результатов освоения учебного предмета, где главными являются умения квалифицированного чтения. Этот подход пол-

ностью соответствует требованиям ФГОС.

На современном этапе развития начального литературного образования все УМК ориентируются на проявление сознательной активности ребёнка в процессе обучения. Идея преемственности и непрерывности литературного образования также основана на тезисе активности детей, на принятии ученика как целостной личности. В связи с этим курс «Литературное чтение» в большинстве УМК для начальной школы рассматривается как один из основных этапов системы непрерывного литературного образования.

Умение педагога выбрать оптимальную программу по предмету, отражающую концепцию непрерывного литературного образования и учитывающую индивидуальную траекторию развития каждого ученика, – та профессиональная компетентность, которой должен обладать учитель начальных классов в современных условиях.

Литература

1. Концепция системы учебников для начального общего образования «Развитие. Индивидуальность. Творчество. Мышление» (Ритм) : Литературное чтение / Автор-сост. О.В. Джежелей. – М. : Дрофа, 2011.
2. Кулисевиц, Ч. Проблемы непрерывного образования / Ч. Кулисевиц // ВВШ. – 1988. – № 1.
3. Литературное чтение : Рабочие программы : 1–4-й кл. : Комплект «Перспектива» / Авт. Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина. – М. : Просвещение, 2011.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» : Утверждена

Президентом Российской Федерации от 04.02.2010, № Пр-271.

5. Образовательная система «Школа 2100» : Федеральный государственный образовательный стандарт : Примерная основная образовательная программа ; в 2-х кн. ; кн. 1 : Программы отдельных предметов (курсов) для начальной школы / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, испр. – М. : Баласс, 2011.
6. Программы общеобразовательных учреждений : Начальная школа : 1–4-й кл. : Учебно-методический комплект «Планета знаний» : Русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир / Под ред. И.А. Петровой. – М. : АСТ, 2010.
7. Программы четырёхлетней начальной школы : Перспективная начальная школа / Авт.-сост. Р.Г. Чуракова. – М. : Академкнига ; Учебник, 2009.
8. Сборник программ для начальной общеобразовательной школы : Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова : Литературное чтение / Авт. Е.И. Матвеева. – М. : Вита-Пресс, 2004.
9. Сборник программ к комплекту учебников «Начальная школа XXI века» / Авт.-сост. Н.Ф. Виноградова. – М. : Вентана-Граф, 2010.
10. Сборник программ к комплекту учебников УМК «Гармония» : Литературное чтение / Авт. О.В. Кубасова. – М. : Ассоциация XXI век, 2010.
11. «Школа России» : Концепция и программы для начальных классов ; в 2-х ч. / Под ред. А.А. Плешакова. – М. : Просвещение, 2009.

Наталья Александровна Миронова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, г. Москва.



**Издательство «Баласс» выпустило
методические рекомендации для учителей 1-х классов,
работающих по Образовательной системе «Школа 2100»:**

**«Реализация
Федерального государственного образовательного стандарта»**

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

Использование фразеологических единиц с целью обогащения и активизации словарного запаса третьеклассников на внеклассных занятиях по русскому языку

Л.С. Бушуева,
О.В. Федосеева



Проблема обогащения и активизации словарного запаса младших школьников всегда была актуальной, остаётся она таковой и сейчас.

Для того чтобы способствовать решению этой проблемы, мы предлагаем использовать на внеклассных занятиях по русскому языку фразеологические единицы. Они раскрывают «загадки» и возможности родного языка, прививают интерес к нему, формируют и развивают чувство слова, а главное – обогащают словарный запас детей. Систематическая и последовательная работа с фразеологизмами на внеклассных занятиях по русскому языку поможет обогатить и активизировать словарный запас третьеклассников.

Знакомство с фразеологическими единицами мы осуществляли при проведении интеллектуальной игры «**Знакомьтесь, фразеологизм**». Детям предлагалось озаглавить следующий текст.

Пригласил нас как-то сын лесника к себе. За грибами, говорит, ходим, поохотимся, рыбу удить будем. Уху сварим – пальчики оближешь.

Мы, конечно, обрадовались, уши развесили, слушаем. Мой братишка так голову от счастья потерял. Как же! В лесу заночуем, палатку разобьём, костёр разложим, из ружья пальть будем. Потом он мне покоя не давал: «Пойдём да пойдём!» Говорит, он такой мастер рыбу ловить, собаку на этом деле съел. Не знаю, каких он собак ел, а вот мы попались на удочку. Обманул он нас. Договорились пойти в субботу к вечеру. Пять

километров одним духом отшагали. А нашего «приятеля» дома не оказалось. Уехал, говорят, к тётке на воскресенье.

– Он же нас пригласил рыбу удить, охотиться, – растерялись мы.

– Вот пустомеля, – возмутился дед, – всё время кому-нибудь морочит голову.

У братишки слёзы в три ручья. Я, конечно, тоже не в своей тарелке.

– Ничего, ребятишки, – успокоил нас дед, – со мной пойдёте.

И пошли. И рыбу ловили. И костёр развели. А уха была – ни в сказке сказать, ни пером описать. Только ружья нам дед не дал. Малы ещё.

В ходе беседы дети предложили свои заголовки («Попались на удочку», «Пустомеля»); назвали встретившиеся в тексте фразеологизмы («пальчики оближешь», «развесить уши», «собаку съесть», «одним духом», «морочить голову», «(плакать) в три ручья», «быть не в своей тарелке», «ни в сказке сказать, ни пером описать»). Учитель, используя иллюстрации, познакомил детей с фразеологическими единицами «раздуть из мухи слона», «тянуть kota за хвост», «крокодиловы слёзы» и т.д.

Дети, которые подготовились заранее, рассказали историю «крылатых слов»: «засучив рукава», «шиворот-навыворот»; назвали некоторые устойчивые обороты из русских сказок, ставшие крылатыми: «оставить рожки да ножки», «битый небитого везёт». После просмотра мультфильма «Премудрый пескарь» (по М.Е. Салтыкову-Щедрину) учащиеся перечислили встретившиеся им в тексте озвучки фразеологические единицы.

На следующем занятии осуществлялось закрепление понятия «фра-

зеологизм» и знакомство со словарями О.Л. Соболевой «Универсальный словарь русского языка», Г.М. Ставской «Учусь понимать образные выражения», В.П. Жукова «Школьный фразеологический словарь», Э.А. Вартањьяна «Из жизни слов».

Историю происхождения некоторых фразеологических единиц дети узнали в ходе проведения игры «Колесо истории» и викторины «Почему мы так говорим?».

При проведении игры «Колесо истории» дети ответили на следующие вопросы:

– Почему о людях, которые очень дружны между собой, говорят «их не разольёшь водой»?

– Что означает выражение «бить баклуши»?

– Когда используются выражения «тянуть канитель», «зарыть талант в землю», «гол как сокол», «зарубить на носу»?

При проведении викторины «Почему мы так говорим?» учитель формировал умение работать с фразеологическим словарём, давал исторические справки о происхождении фразеологизмов «разделать под орех», «дело в шляпе», «скатертью дорога», «белая ворона» и т.д.

Используя «Фразеологический КВН» и лингвистическую игру, дети учились употреблять фразеологические единицы в собственной речи.

«Фразеологический КВН» включал следующие конкурсы: «Узнай фразеологизмы в тексте», «Фразеологизмы-синонимы», «Фразеологизмы-антонимы», «Замени одним словом», «Подпиши рисунок фразеологизмом».

В ходе проведения лингвистической игры дети подбирали фразеологизмы со словом «нос»; толковали фразеологизмы «днём с огнём не сыщешь», «держат в ежовых рукавицах» и рисовали картинки, изображающие эти фразеологизмы.

Внимание детей обращалось на происхождение фразеологизмов «казанская сирота», «дело в шляпе», «крокодиловы слёзы», «спустя рукава», «чучело гороховое»; разыгрывались в виде пантомимы фразеологизмы «вешать лапшу на уши», «брать быка за рога».

Учащиеся подбирали фразеологизмы, отвечая на вопрос «Как говорят о человеке...»

– который часто меняет свои решения («семь пятниц на неделе»);

– которого трудно заставить поверить чему-либо? («Фома неверующий»);

– кротком, безобидном, добром («мухи не обидит»);

– робком, скромном, незаметном («тише воды, ниже травы») и т.д.

Завершающим этапом было проведение беседы «Фразеологизмы Урала», цель которой – ознакомление с фразеологизмами, употребляющимися в речи жителей Урала, со «Словарём говоров уральских (яицких) казаков», со «Словарём русских говоров Среднего Урала».

В речи жителей Урала встречаются такие фразеологические единицы, как «губы на замок», «бегом да скоком», «балясы разводить», «по ком беда не ходила», «морочить голову» и т.д.

В «Словаре говоров уральских (яицких) казаков» Н.М. Малеча дети нашли толкование фразеологизмов «ренку иметь», «факел выкидывать» и нашли ошибку в предложении «Маша так посмотрела на сестрёнку, что та сразу повесила замок на губы».

Повторение и обобщение изученного материала осуществлялось при проведении КВН «Фразеология», который начался с разминки «Знаешь ли ты?». Дети объясняли значения фразеологизмов «водой не разольёшь», «как в воду опущенный», «толочь воду в ступе», «носить воду решетом», «седьмая вода на киселе», «воды не замутит», «набрал в рот воды», «как в воду глянул», «как две капли воды», «прошли огонь и воду».

В одном из конкурсов дети составляли предложения таким образом, чтобы сочетание слов в одном предложении было употреблено в прямом смысле, в другом – в роли фразеологизма.

гладить по головке
кормить завтраками
вырвать с корнем
поставить в тупик
ходить на цыпочках

протянуть руку
прокладывать дорогу
выйти из строя
сесть в лужу
намылить шею

При проведении конкурса капитанов капитаны команд, вытягивая по очереди карточки с именами

собственными, вспоминали фразеологизмы.

На карточках были написаны имена: *Ерёма* («я ему про Фому, а он мне про Ерёму»), *Емеля* («мели, Емеля, – твоя неделя»), *Фома* («Фома неверующий»), *Макар* («куда Макар телят не гонял»), *Сидор* («драть как Сидорову козу»), *Федот* («Федот, да не тот»).

Затем капитаны команды находили устойчивые обороты в отрывках из текстов, заранее записанных на доске:

Оказался молодцом,
Смог осилить ношу –
Не ударил в грязь лицом
И не сел в галошу.

(А. Шибает)

За домом едва
Пожелтела трава,
Два брата рубили дрова.
Один это делал спустя рукава,
Другой – засучив рукава.

(В. Виктор)

Выполняя последнее задание, капитаны не только показали знание фразеологии, но и проявили наблюдательность, артистические способности. Вытащив карточку, на которой был записан фразеологический оборот, капитан передавал его значение с помощью предметов, жестов, а команда называла фразеологизм. На карточках было написано: «сесть в галошу», «водить за нос», «дело в шляпе», «лёт как из ведра», «связать руки», «намылить шею», «ревет в три ручья».

В одном из конкурсов игры КВН учащиеся подбирали синонимы к устойчивым оборотам: «поминай как звали», «куры не клюют», «водить за нос», «глядеть в оба», «смотреть сквозь пальцы», «ни зги не видать», а также антонимы к фразеологизмам: «жить душа в душу», «чуть свет», «хоть пруд пруди», «рукой подать», «дать волю языку».

Итогом работы по обогащению и активизации словарного запаса третьеклассников стало проведение «Праздника фразеологизмов», целью которого стало обобщение знаний по фразеологии: умение определять смысл фразеологизмов; подбирать синонимичные и антонимичные фразеологизмы; давать истори-

ческую справку; составлять предложения с фразеологизмами.

В ходе проведения праздника использовались викторины, плакаты, рисунки, карточки для игры «Найди пару», предметы для «Поля чудес».

В начале праздника дети составляли фразеологизм, соединяя между собой слова из столбиков:

как сыр яблоку глаза куры кот не покладая как снег засучив как сквозь землю делать из мухи	негде упасть разбежались в масле кататься рук на голову рукава наплакал провалиться слона не клюют
---	---

Затем проводилась игра «Кто называет больше фразеологизмов?».

Со словом *ум* были названы фразеологизмы «браться за ум», «задним умом крепок», «себе на уме», «сойти с ума», «раскидывать умом», «ума не приложу», «ум за разум заходит».

Со словом *вода* были предложены фразеологизмы «как в воду опущенный», «водой не разольёшь», «как с гуся вода», «как рыба в воде», «вывести на чистую воду», «толочь воду в ступе», «много воды утекло», «как две капли воды».

Со словом *голова* – «вбить в голову», «взять в голову», «намылить голову», «терять голову», «выкинуть из головы», «вскружить голову».

При проведении викторины дети ответили на вопрос «Какие шесть фразеологизмов не могут без меня существовать?» (на плакате были даны рисунки: палец, ноги, язык, нос). В своих ответах дети назвали следующие фразеологизмы: «попасть пальцем в небо», «палец о палец не ударить», «пальцем не тронуть», «знать как свои пять пальцев», «по пальцам можно перечесть»; «взять ноги в руки», «на широкую ногу», «одна нога здесь – другая там», «уносить ноги», «падать с ног»; «язык до Киева доведёт», «держат язык за зубами», «молоть языком»; «повесить нос», «клевать носом», «задирать нос», «зарубить на носу».

При проведении игры «Найди пару» дети составляли антонимичные пары:

1) хоть иголки собирай	9) ни зги не видно
2) заваривать кашу	10) воспрянуть духом
3) по чайной ложке	11) на ночь глядя
4) коломенская верста	12) от горшка два вершка
5) чуть свет	13) как кошка с собакой
6) повесить нос	14) одним духом
7) жить душа в душу	15) расхлёбывать кашу
8) сидеть сложа руки	16) не покладая рук

Выполняя задание «Запишите по одному фразеологизму, связанному с представителями животного мира», дети называли: «какмышь накрупу», «кот наплакал», «когда рак на горе свистнет», «братъбыка за рога», «комар носа не подточит», «носиться как курица с яйцом» и т.п.

Вторая часть праздника началась с игры «Поле чудес». На игровом поле лежали разные предметы (камень, галоша, ступа, решето, шляпа, лыко). Запускали вертушку. Играющий должен был назвать фразеологизм, содержащий название предмета, на который указала стрелка вертушки. Если он затруднялся с ответом, то в игру вступал следующий участник. Например, когда стрелка вертушки показывала на камень, игроки должны были назвать фразеологизм держать «камень за пазухой», когда стрелка показывала на лыко – «не лыком шит», на галошу – «сестъ в галошу», на ступу – «толочь воду в ступе», на решето – «решетом воду носить», на шляпу – «дело в шляпе».

Затем один из учеников обыгрывал фразеологизмы: «спустя рукава», «втирать очки», «намылить шею», «обвести вокруг пальца», «вешать лашу на уши». Дети называли фразеологизмы, объясняли их значение.

Таким образом, систематическая и последовательная работа с фразеологическими единицами на внеклассных занятиях по русскому языку способствовала обогащению и активизации словарного запаса третьеклассников.

Литература

1. Лагузова, Е.Н. Фразеологическая работа в начальной школе / Е.Н. Лагузова // Начальная школа. – 1994. – № 3. – С. 30–34.

2. Ставская, Г.М. Работа с фразеологиз-

мами в системе развития речи и общего развития учащихся / Г.М. Ставская // Начальная школа. – 2000. – № 12. – С. 30–35.

3. Ушаков, Н.Н. Внеурочная работа по русскому языку / Н.Н. Ушаков, Г.И. Суворова. – М.: Просвещение, 1985. – 173 с.

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

Оксана Валерьевна Федосеева – студентка 5-го курса факультета педагогического образования и сервисных технологий Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск, Челябинская обл.

«Тропинками лета» (День знаний в 3-м классе)

Н.И. Бухалко

Цель: создать мотивацию к учебной деятельности.

Задачи:

- способствовать сплочению детского коллектива, используя игровую форму деятельности;
- развивать творческие способности, память, внимание, познавательный интерес учащихся;
- развивать коммуникативные навыки детей, умение находить выход из проблемных ситуаций; поддерживать доброжелательное общение в играх, продуктивной совместной деятельности.

Ход праздника.

Учитель:

– Дорогие ребята! Уважаемые родители! Поздравляю вас с праздником знаний. Хочу пожелать вам здоровья, терпения, новых интересных открытий, и, конечно же, отличных отметок. Помните, ребята, что вы теперь – третьеклассники. За лето вы

выросли и сильно отличаетесь от тех малышей, которые впервые переступили порог нашей школы только сегодня. Будьте же примером для них во всём: в учёбе, спорте, поведении.

Сегодня мы прощаемся с летом. Я надеюсь, что за каникулы вы хорошо отдохнули, набрались сил к новому учебному году. Скажите, ребята, как вы провели лето.

- В игры играли? *(Да!)*
- На велосипеде катались? *(Катались!)*
- И по парку гуляли? *(Да!)*
- А книжки читали? *(Читали!)*
- С друзьями общались? *(Общались.)*
- Отдохнули, набрались новых сил? *(Да!)*
- Молодцы! Я знаю, что вы очень любите походы. Сегодня мы отправимся в один из них, но сначала разделимся на группы.

I. Распределение ролей.

– Кто такой инструктор в походе? *(Это руководитель похода, командир.)*

Назначаются инструкторы похода, т.е. капитаны команд (им выдаются бейсболки).

Инструкторы выбирают проводников (им выдаются компасы).

Проводники выбирают поваров (они получают поварёшки).

Повара выбирают медиков (те надевают медицинские шапочки).

Медики выбирают фотокорреспондентов (те берут бумагу и ручки).

Фотокорреспонденты выбирают знатоков природы.

Команды рассаживаются на свои места.

– Для начала мы соберём БО-О-О-ЛЬШОЙ рюкзак, который возьмём с собой.

Учитель задаёт вопросы, дети отвечают следующим образом: если ответ на вопрос «да» – хлопают, если ответ «нет» – топают:

- На дно кладем кулёк конфет? *(Да.)*
- А милицейский пистолет? *(Нет.)*
- Туда положим винегрет? *(Нет.)*
- А может быть, улыбок свет? *(Да.)*
- Положим спелый апельсин? *(Да.)*

- А продуктовый магазин? *(Нет.)*
- Цветов корзину для друзей? *(Нет.)*
- А разноцветных кренделей? *(Да.)*
- Салат положим в сумку? *(Нет.)*
- Кладем улыбку и успех? *(Да.)*
- Задорный детский звонкий смех? *(Да.)*
- Отлично!

II. Задание для поваров.

1. – Проверим, чей нос лучше. (Детям завязываются глаза.)

– Нужно определить по запаху, что находится в коробочке: лук, чеснок, лимон, перец...

2. Игра «Съедобное – несъедобное».

Учитель показывает детям картинки с грибами: сыроежка, бледная поганка, маслята, ложные опята, грузди, мухомор, подосиновик, белый гриб. Дети хлопают, если тот гриб, который изображён на картинке, можно съесть, и топают, если его есть нельзя.

III. Задание для медиков.

Ситуация 1.

1) Листья этого дерева имеют форму сердечка. Люди любят это дерево. Его душистые цветы привлекают пчёл. В старину из древесины этого дерева делали ложки, блюда, веретёна, а из лыка плели лапти. Чай из его цветков помогает при простуде. *(Липа.)*

2) Какое растение может заменить вату и йод? *(Болотный мох сфагнум.)*

3) Какое растение называют другом путешественника? *(Подорожник, так как его листья утоляют боль при укусах насекомых, при натёртостях, мозолях, ранах.)*

4) В старину считалось, что это растение излечивает от девяноста девяти болезней. Специальным царским указом его везли из Сибири в Москву, но растёт оно повсюду. Народная молва наделила это растение «страшной силой» – дескать, «косит» всякое зверьё направо и налево. Отсюда и название растения. *(Зверобой.)*

Ситуация 2.

– Нужно перебинтовать голову, руку и ногу. Бинтов должно хватить и не должно остаться.

IV. Задание для фотокорреспондентов.

Ситуация 1.

– Мы наблюдали за повадками некоторых животных, о повадках других животных читали. Попробуйте передать движениями особенности этих животных: заяц, сова, медведь, ёж. Остальные дети должны угадать, какое животное изобразил наш одноклассник.

Ситуация 2.

– Составьте самое длинное предложение со словами *карандаш, озеро, медведь*. Слова можно изменять по падежам и числам.

V. Физминутка.

Дети повторяют движения вслед за учителем:

– Мы охотники на льва,
(*маршируют*)

Не боимся мы его!

(*Правую ногу и плечо выставляют вперёд*)

У нас хорошее ружьё
(*прицеливаются из ружья*)

И калёный меч!
(*Размахивают мечом*)

Ой, что это?
(*Разводят руками*)

Это озеро!

Поплыли!
(*Руками делают гребные движения*)

Ой, что это?
(*Разводят руками*)

Это пустыня.

Потопали.

(*Топают*)

Ой, что это?

Болото.

Похлюпали.

(*Хлопают в ладоши 3 раза*)

Ой, кто это?

Это лев!

(*Разводят руками*)

Спасайся, убегай!

(*Делают быстрые движения в обратном порядке: хлопают, топают, плывут*)

VI. Задание для знатоков природы.

Ситуация 1.

– Вы отдыхаете на привале, сидите на полянке. Вдруг подул ветерок и с деревьев упали несколько

листьев. Какие деревья шлют вам привет?

Предлагаются листья дуба, клёна, рябины, осины.

Ситуация 2.

– Знатоки природы должны отличаться смекалкой. Вот такие зададим им вопросы:

1) Что за растение, которое и незрячий человек знает? (*Крапива.*)

2) Что будет делать ворона, прожив три года? (*Жить четвёртый.*)

3) На какое дерево садится птица после дождя? (*На мокрое.*)

4) Сколько горошин входит в пустой стакан? (*Нисколько, горошины не умеют ходить.*)

VII. Задание для инструкторов (капитанов команд).

– Сочините стихотворение, используя слова *солнце – оконце, привет – кабинет*.

VIII. Задание для проводников природы.

– Проводник должен уметь ориентироваться на местности. Командам надо выполнить перестроения. Руководить ими будут проводники. Надо выстроиться

1) по росту (большой – маленький);

2) по размеру обуви (маленький – большой);

3) по цвету волос (тёмные – светлые);

4) по длине указательного пальца.

– Молодцы! А сейчас вернёмся в класс. Рада, что путешествие прошло успешно. Надеюсь, что и в лабиринтах знаний мы с вами не заблудимся.

Наталья Ивановна Бухалко – учитель начальных классов МКОУ «Каргапольская НОШ № 3», р.п. Каргаполье, Курганская обл.

Методический аспект учения о речевых жанрах

Н.А. Ипполитова

Трудно представить себе обучение эффективному общению вне работы над теми речевыми жанрами, которые широко распространены в жизни...

Т.А. Ладыженская

Интерес к изучению речевых жанров, возникший в лингвистике под влиянием идей М.М. Бахтина, в настоящее время всё более усиливается, что подтверждается данными исследований, в частности в рамках речеведческих изысканий. Отметим также, что повышенное внимание к речевым жанрам проявляется и в методических работах в связи с решением таких актуальных проблем, как развитие речи, формирование коммуникативно-речевых умений, совершенствование различных видов речевой деятельности, становление личности в процессе обучения и др.

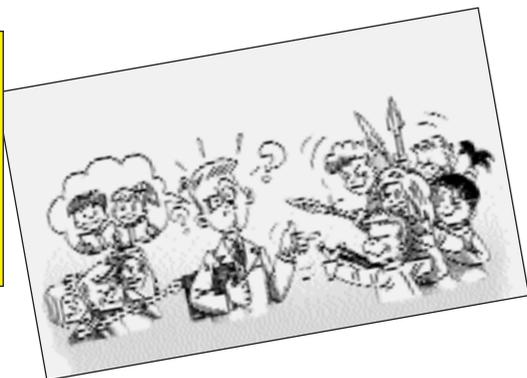
Этот интерес обусловлен несколькими причинами. Назовём наиболее значимые из них.

Во-первых, изучение природы речевых жанров позволяет более полно и убедительно описать процессы создания и восприятия высказываний, процессы порождения и понимания речи.

Во-вторых, теория речевых жанров обеспечивает более глубокое проникновение в сущность общения как коммуникативного процесса.

И наконец, исходя из сказанного, изучение речевых жанров может дать ответ на многие вопросы методического характера и прежде всего на вопрос о том, как совершенствовать процесс развития речи в образовательных учреждениях различного характера.

Проанализируем **основные положения теории речевых жанров**, имеющие значение для понимания многих явлений, связанных с процессом развития речи.



1. Речевой жанр – это форма существования высказываний (текстов), которые используются в процессе общения. Это модель, тип, разновидность высказывания (письмо, приветствие, объявление, реферат, аннотация, приказ, просьба, жалоба, заявление и т.п.). В основе каждой такой модели лежит единство содержания, коммуникативной задачи, композиционной структуры, организации определённого содержания, стилистического (языкового) оформления.

Таким образом, речевые жанры представляют «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [1, с. 241–242].

2. Речевые жанры позволяют придать текстам соответствующую задачам и ситуации общения форму, которая принята в данном социуме, в данной культуре и которая воспринимается как обязательная типическая форма высказывания. Подобные формы даются человеку, как и формы общенародного языка, т.е. существуют объективно. В процессе социализации ребёнок овладевает этими формами как образцом, моделью речевого поведения в той или иной коммуникативной ситуации.

Таким образом, жанр (как и язык) – это исторически и культурно сформированное образование, способ коммуникации, образец организации текста [2, с. 104].

3. Речевые жанры отражают специфику ситуации (ситуационной модели), суть и особенности которой зафиксированы в культурной памяти общающихся, соотносят высказывание с определённым фрагментом знания о мире, о действительности. Так,

попадая в некоторую ситуацию (покупка в магазине, выступление на собрании, желание или необходимость попросить о чём-то и т.п.), человек, проанализировав все её параметры, должен создать тексты соответствующих жанров (вопрос, доклад, сообщение, просьба различного характера, комментарий и т.п.).

Вот как об этом пишет Н.В. Ладыженская: «...если мы нуждаемся в помощи, то реализуем речевой жанр **просьбы** (здесь и далее выделено автором. – Н.И.); если хотим поделиться мыслями, рассказать другу о происшедших событиях, то пишем **личное письмо**. В незнакомой компании мы реализуем речевой жанр **знакомства**; для того чтобы научить пользоваться новым прибором – **инструкцию**. Конечно, знакомство будет разным в случаях, когда мы представляем себя будущим коллегам или... компании своего друга. Аналогично, инструкция прозвучит неодинаково для взрослого и ребёнка, подготовленного и неподготовленного слушателя» [3, с. 8].

Таким образом, знание жанровых моделей обеспечивает «ориентировку в ситуациях и событиях, в которых мы сами участвуем, которые наблюдаем или о которых читаем (слышим)» [4, с. 9].

Другими словами, речевые жанры – это знаки (сигналы), которые позволяют соотнести создаваемое или воспринимаемое высказывание с определённым фрагментом действительности, так как любой жанр является способом отражения того или иного её «куска», фиксирует в органическом единстве наши представления «об эталонах социально значимого взаимодействия людей и нормах речевого оформления такого взаимодействия» [9, с. 18].

4. Жанровые модели должны быть известны большинству членов социума. Это обеспечивает идентификацию (узнавание, определение) жанра в процессе общения и, как следствие, ориентировку в речевом событии, в котором участвуют коммуникативные партнёры, активизацию соответствующего сценария (ситуационной модели), хранящегося в долговременной памяти. Всё это позволя-

ет настроиться на нужную волну, активизировать установку на тот или иной вид речевой деятельности, прогнозировать речевое действие партнёра, дальнейшее развитие речевого события, адекватно реагировать на действия участников общения [4, с. 10].

Таким образом, для говорящего речевой жанр – это образец создания высказывания в определённой ситуации общения, модель построения текста и речевого поведения и в то же время «горизонт ожидания для слушающих» (С. Гайда), условие адекватного восприятия сообщения.

5. Создание речевых жанров нельзя сводить к автоматическим действиям в процессе воспроизведения соответствующей модели или в процессе создания типизированного высказывания. В модели представлены наиболее общие содержательные, структурные и языковые параметры, определяющие специфику оформления текстового образования. В рамках этих параметров говорящий (слушающий) анализирует ситуацию общения, оценивает её, истолковывает по-своему, что позволяет коммуникантам действовать по-разному, выбирать модель поведения с учётом целого ряда обстоятельств, тех многочисленных специфических условий, которые возникают в данной конкретной ситуации (их должен увидеть и оценить каждый участник общения). Следовательно, создание жанра – это творческий процесс, суть которого определяется умением наполнить типизированную модель своеобразным индивидуальным видением проблемы, связанным с выбором нестандартного решения соответствующей коммуникативной задачи.

Таким образом, жанры речи, овладение правилами их создания и восприятия обеспечивают человеку адекватное поведение в процессе социального взаимодействия. Для успешной интеграции в различных сферах жизнедеятельности он должен «владеть не только соответствующим языком, но и общепринятыми правилами речевого поведения» [4, с. 12].

Обобщая сказанное, можно сделать следующие **методически значимые выводы:**

– создавая высказывания в процессе общения, мы пользуемся устойчивыми типизированными формами их конструирования, исторически сложившимися в культуре народа и закреплёнными в языковом сознании;

– внежанровых высказываний не существует, любое из них соотносится с определённым образцом, с моделью организации речевого поведения, которые приняты в социуме;

– следовательно, научиться говорить (писать, слушать, читать) – значит научиться создавать жанрово оформленные высказывания и воспринимать их как соответствующие жанровые образования.

В связи с этим представляется очевидной необходимость целенаправленного обучения школьников умению создавать высказывания с учётом их жанрового своеобразия.

На основе сформулированных выше положений представляется возможным и обоснованным определить основные аспекты (направления) изучения жанров в процессе развития речи школьников, формирования у них коммуникативно-речевых умений.

1. Когнитивно-познавательный аспект предполагает изучение моделей речевых жанров, что обеспечивает познание не только правил создания текстов различной жанровой принадлежности, но и тех фрагментов знания о мире, о действительности, которые отражают содержание ситуационных моделей. Таким образом, изучение жанров речи в значительной мере дополняет, расширяет, корректирует, конкретизирует информацию об особенностях реализации ситуации общения, о связях и отношениях фактов и явлений действительности, которые проявляются и раскрываются в процессе общения.

Другими словами, жанровые стереотипы, правила построения типичных коммуникативных ситуаций расширяют представление о действительности в целом, дают возможность осознать органическую взаимосвязь коммуникативных процессов с формированием знаний о мире, человеке, обществе.

Исходя из сказанного, сделаем методический вывод о том, что работа над жанрами нацелена не

только на изучение их текстовых особенностей, усвоение (и освоение) моделей жанровых стереотипов, но и на осознание роли изучаемых жанров во взаимодействии людей, специфики тех ситуаций, которые отражают отдельные сферы жизнедеятельности человека, обстоятельств и условий, вызывающих коммуникативную потребность использования определённых жанров. Приёмы реализации этой методической стратегии нашли отражение в учебниках и учебных пособиях по риторике для школы и вуза, созданных авторским коллективом под руководством Т.А. Ладыженской.

2. Психологический аспект познания речевых жанров реализуется в более глубоком осмыслении коммуникантами своей социальной роли. Строя своё высказывание по канонам того или иного жанра, адресант (говорящий, пишущий) сигнализирует о том, что адекватно воспринимает коммуникативную ситуацию (в соответствии с жанром) и, следовательно, адекватно реализует свой статус (социальный, личный), исполняет свою речевую роль. Другими словами, он говорит (или пишет) как учитель, директор школы, юрист, экономист, чей-либо приятель, официальное лицо и т.п.

Адресат (слушающий, читающий), реагируя на речевые действия партнёра, принимает на себя роль в соответствии со своим социальным статусом и воспринимает высказывание адекватно этому статусу. Другими словами, он слушает и реагирует на то или иное высказывание как подчинённый, как партнёр по бизнесу, как друг (приятель, знакомый), как официальное лицо и т.п.

В связи с этим сформулируем ещё один методический вывод: изучение жанров речи предполагает работу, направленную на осознание коммуникантами своей социальной роли, в которой они выступают в той или иной ситуации общения. С этой целью полезно разыгрывать сценки, в которых обучаемые исполняют различные роли (экскурсовода, телеведущего, учителя, интервьюера, редактора, составителя словаря и т.п.). В результате обучаемые осознают не

только речевые особенности реализации жанра, но и психологические трудности, возникающие в общении и требующие преодоления. Необходимо задуматься над тем, например, как слушали твой доклад одноклассники (с интересом? внимательно? равнодушно?), в чём причины коммуникативных неудач, что и как нужно было бы изменить в своём речевом поведении.

Иначе говоря, психологический аспект реализации речевых жанров связан с развитием и совершенствованием механизма рефлексии, который обеспечивает самонаблюдение, самоанализ, самооценку и самокоррекцию деятельности субъекта общения. Процесс рефлексии – это «сравнение себя с другими, сравнение себя с образцом, самоотчёт, моделирование своей личности, самопритягивание, самоотождествление, чувство собственной компетенции» [6, с. 86–87].

Рефлексия обеспечивает познание человеком самого себя, своей социальной роли в процессе общения, адекватности её воплощения (реализации) в речевой деятельности.

Таким образом, следование канонам речевых жанров поведения создаёт необходимый психологический контакт, позволяет реализовать индивидуальные, личностные качества общающихся.

3. Социокультурный аспект предполагает изучение жанров речи как компонента культуры. Общность стереотипов речевого поведения, следование канонам, нормам, правилам его реализации отражает систему ценностей личности, которая сознательно, целенаправленно строит свою речь в соответствии с установками и нравственными позициями, исторически сложившимися в культуре определённого народа, определённого социума.

Работа над жанрами речи (как и весь процесс становления речи) должна привести школьников к пониманию значимости овладения правилами создания речевых жанров для становления речевой личности. Следование нормам общения в целом и нормам создания речевых жанров в частности свидетельствует об уровне культуры речевой дея-

тельности, которая является составной частью культуры общества.

В методическом плане реализация этого направления обеспечивается таким, например, компонентом программы по риторике, как нравственно-риторические идеи (термин Т.А. Ладыженской). Предметом работы над созданием высказывания, над его жанровым оформлением становятся размышления обучаемых о сути человеческого общения, о современных речевых идеалах, к которым нужно стремиться. Эти размышления составляют основу для формирования у изучающих риторiku и другие речеведческие дисциплины «**взглядов, вкусов, идей**» (выделено Т.А. Ладыженской. – *Н.И.*), имеющих общекультурную ценность» [7, с. 5, 7].

Отметим ещё одно понятие, связанное с формированием ценностных установок при изучении жанров речи. Это речевой поступок, т.е. высказывание, созданное намеренно для отражения нравственной позиции коммуниканта «в кризисной ситуации общения» (с целью повлиять на его мнение, отношение к чему или кому-либо, на принятие им решения и т.п.) [8, с. 231].

Речевой поступок, как и любое высказывание, имеет определённую жанровую форму. «Есть такие речевые жанры, которые по сути своей уже предопределяют речевой поступок, например: открытое письмо, признание, защита, ультиматум, исповедь, донос, клевета, жалоба и др.» [Там же, с. 235].

Очевидно, что одни речевые жанры соотносятся с негативными речевыми поступками (клевета, донос), другие – с позитивными (защита, признание, исповедь). Существуют речевые жанры, которые в зависимости от помыслов и намерений субъекта речи можно квалифицировать или как позитивные, или как негативные (письмо, ультиматум).

Описанный (в самом общем виде) нравственный аспект изучения жанров позволяет осознать духовные ценности, отражающие традиции, тенденции и специфику социокультурного компонента общества.

Подводя итог, сделаем вывод о том, что обучение речевым жанрам явля-

ется значимым компонентом формирования функциональной грамотности, становления языковой личности обучаемых, что проявляется в умении создавать речевые произведения, обладающие воздействующей силой благодаря осознанию жанровой природы текста как коммуникативной единицы и реализации требований, предъявляемых к его созданию и интерпретации.

Литература

1. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Гайда, С. Жанры разговорных высказываний / С. Гайда // Жанры речи-2. – Саратов, 1999.
3. Гайда, С. Проблема жанра / С. Гайда // Функциональная стилистика : теория стилей и их языковая организация. – Пермь, 1986.
4. Долинин, К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия / К.А. Долинин // Жанры речи-2. – Саратов, 1999.
5. Ладыженская, Н.В. Обучение успешному общению : Речевые жанры : кн. для учителя / Н.В. Ладыженская ; под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 2005.
6. Липатова, В.Ю. Совершенствование текстопорождающей деятельности при изучении риторики / В.Ю. Липатова. – М., 2006.
7. Развитие речи : Школьная риторика : 5-й кл. : метод. ком. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1996
8. Риторика : учеб. / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2006
9. Седов, К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности / К.Ф. Седов // Жанры речи-2. – Саратов, 1999.

Наталья Александровна Ипполитова – доктор пед. наук, профессор кафедры риторики и культуры речи учителя Московского государственного педагогического университета, г. Москва.

Коммуникативно-деятельностный подход на уроках литературного чтения в начальной школе*

Л.Д. Мали

В статье приводятся типы уроков литературного чтения в начальной школе, выделяемые в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Предлагается одна из возможных моделей современного урока литературного чтения с разделением его на этапы, соответствующие этапам в технологии формирования продуктивного чтения.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, урок литературного чтения в начальной школе, принципы обучения литературному чтению, модель современного урока литературного чтения, читательская активность младших школьников.

В условиях перехода начальной школы на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования обозначился целый ряд проблем, связанных с реализацией образовательных программ по разным предметам, в том числе по литературному чтению.

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения предъявляют принципиальные требования к структуре и содержанию образовательных программ, к результатам их освоения и условиям их реализации в школе. Особый акцент при этом делается не на предметные результаты обучения, а на операционные, личностные результаты (компетенции), определяющие мотивацию и направленность деятельности личности.

В обучении утверждается коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий такую организацию учебного процесса, в которой на первый план выдвигается деятельностное общение учащихся с учителем и между собой, учебное сотрудничество

* Тема диссертации «Методика обучения младших школьников основным видам творческих работ на уроках чтения в начальных классах». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор М.Р. Львов.

всех участников урока. Коллективное учебное сотрудничество способствует формированию не только познавательных мотивов, но и ряда важных качеств личности – самостоятельности, инициативности, деловитости, ответственности, готовности к дальнейшему образованию.

Отношение учителя к ученику в рамках коммуникативно-деятельностного подхода – субъект-субъектное. Это отражается как на выборе технологий обучения, так и на разработке качественно нового сценария урока литературного чтения в начальной школе.

Теоретической основой осуществления коммуникативно-деятельностного подхода на уроках литературного чтения, по мнению О.В. Сосновской, является школа коммуникативной дидактики [4, с. 108]. Школа коммуникативной дидактики (Ю.Л. Троицкий, В.И. Тюпа) выступает как альтернатива авторитарной школе. Её авторы исходят из того, что жизнь сознания есть коммуникация. Отсюда выводится стратегия обучения, которая основывается на трёх принципах.

1. Принцип приоритета коммуникации над информацией. В качестве цели обучения выдвигается приобретение и расширение духовного опыта учащегося, полученного в ходе общения с одноклассниками по поводу художественного произведения.

2. Принцип приоритета понимания над знанием (запоминанием). Пониманию нельзя научить, но ему можно научиться во взаимодействии с другими обучающимися. Понимание рассматривается в коммуникативной дидактике как процесс «перевода» знания с общепринятого научного «внешнего» языка – языка учебной дисциплины – на язык «внутренний», в план внутренней речи учащегося. Такая переработка информации преобразует личный опыт субъекта, стимулирует рождение новых смыслов [Там же, с. 106].

3. Принцип приоритета диалога над монологом, диалога согласия над дискуссией, спором. Коммуникативная дидактика не пропагандирует столкновения мнений, так как «единая истина», по мнению её авторов, принципиально несовместима

в пределы одного сознания. В ходе обсуждения текста учитывается каждая читательская версия, и именно из их множества рождается понимание произведения каждым учеником. Диалог согласия предусматривает не спор и отстаивание своей точки зрения, а умение слушать и понимать другого. Задача учителя при этом – не отвергая столкновения мнений, склонять учеников к поиску согласия, так как «сущностное знание – это область согласия, сфера согласуемых версий» [Там же, с. 107].

Каким же может быть сценарий урока литературного чтения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода? На этот вопрос в настоящее время единого ответа нет. Однако из анализа современной методической литературы, а также из опыта учителей, работающих в этом направлении, можно выделить некоторые черты современного урока литературного чтения в начальной школе.

Следует отметить его главную особенность, определяющую позицию специалистов. Если в традиционной методике начального обучения русскому языку существовала одна структурно-содержательная модель урока литературного чтения, которая рекомендовалась методистами для использования во всех классах начальной школы, для изучения всех литературных жанров, то в настоящее время ситуация коренным образом меняется. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает разнообразие типов уроков литературного чтения в начальной школе. Именно разнообразие типов и подходов к планированию уроков должно в значительной степени обеспечить необходимую познавательно-коммуникативную мотивацию читательской деятельности детей, способную превратить урок чтения в яркое коммуникативное событие в жизни ребёнка.

Чем же должен руководствоваться учитель при планировании уроков литературного чтения? Остановимся на этом вопросе подробнее.

Анализ современной методической литературы позволяет выделить некоторые **типы уроков литературного чтения** «в соответствии с формирова-

нием того или иного учебного действия в структуре учебной деятельности: урок постановки учебной задачи; урок решения задачи; урок моделирования и преобразования моделей; урок решения частных задач; урок контроля и оценки» [3, с. 12].

1. Урок постановки учебной задачи. На нём учащиеся впервые сталкиваются с какой-то литературоведческой проблемой (новым литературным жанром, новым художественным средством, новым приёмом анализа или интерпретации литературного произведения и др.) и формулируют учебную задачу, связанную с её решением.

2. Урок решения учебной задачи. На этом уроке учащиеся припоминают уже поставленную ранее литературоведческую проблему, намечают пути её решения и решают её.

3. Урок моделирования и преобразования моделей направлен на раскрытие секретов «устройства» произведений какого-либо жанра или особенностей функционирования какого-либо художественного приёма. Работа сопровождается составлением соответствующей модели с тем, чтобы учащиеся, действуя по ней, могли впоследствии руководствоваться ею в своём собственном литературном творчестве.

4. Урок решения частных задач с применением открытого способа может иметь своей целью или решение частных задач на конкретизацию общего способа действия (например, наблюдение над «действием» выявленной ранее модели на примере других литературных произведений подобного жанра или типа), или выработку каких-либо практических литературоведческих умений, связанных с формированием навыка или закреплением способов действий, которые имеют целью анализ и интерпретацию литературных произведений [1, с. 27].

5. Урок контроля и оценки, назначение которого состоит в том, чтобы с помощью специальных диагностических средств проверить уровень овладения изученным материалом (понятиями, способами действия, пониманием границ их применения и др.).

Сценарий урока литературного чтения во многом зависит и от того, в каком классе он будет проводиться. Нельзя не согласиться с мнением Е.И. Матвеевой о том, что уроки литературного чтения в 1–2-м классах должны существенным образом отличаться от уроков в 3–4-м классах [3].

В 1–2-м классах учитель большую часть времени урока должен отводить формированию способа «взрослого» или синтагматического чтения (терминология Е.И. Матвеевой). Это такое чтение, при котором в поле зрения ребёнка оказывается не слог и не слово, а синтагма – «предельная основная синтаксическая единица, выражающая единое целое и фонетически сплочённая словесным ударением (синтагматическим ударением). Синтагма может состоять из слов, словосочетаний и даже группы словосочетаний» [3, с. 15]. Овладение синтагматическим чтением является содержательным концентром программы по литературному чтению для 1–2-го классов и во многом определяет особенности структуры уроков в этот период обучения. На каждом уроке выделяется время для обучения детей правильному способу чтения, а также для контроля за тем, как ребёнок им овладевает. Для этой цели Е.И. Матвеева предлагает использовать специальные дидактические тексты, составленные и размеченные таким образом, чтобы учащиеся смогли самостоятельно овладеть «взрослым» чтением. Работа с дидактическим текстом предшествует работе с художественным текстом. Они могут быть близкими по содержанию, и работа с дидактическим текстом может быть подготовительным этапом к знакомству с художественным произведением в содержательном плане.

В 3–4-м классах, когда у учащихся будет сформирован навык чтения, содержательным концентром урока становится само литературное произведение и его смыслы.

На этом этапе особенности структуры и содержания урока литературного чтения в значительной степени обуславливаются особенностями жанра произведения, которое изучается. Именно специфика жанра определяет выбор типа урока, постановку

его задач, подбор способов их решения и др.

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода обеспечивается не только правильным выбором типа урока литературного чтения, но и наполнением этого урока специфическим содержанием, выбором адекватных поставленной задаче способов освоения произведения. Надо заметить, что традиционные способы исчерпали себя. Навязывание единственно верной точки зрения, преобладание репродуктивных приёмов анализа текста не увлекают ребёнка эмоционально в процесс восприятия текста, не способствуют развитию культуры его читательской деятельности.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает **диалогичную форму** освоения произведения на уроках чтения [2]. Коммуникативной основой урока становится диалог читателей с автором текста и учебный диалог читателей о произведении. Мастерство учителя состоит в том, чтобы обеспечить создание ситуации взаимодействия учащихся с автором и его произведением, не навязать детям единственно правильную трактовку, а побудить их высказать свои собственные суждения, организовать творческую деятельность на основе прочитанного.

Диалогическая модель освоения литературного произведения освобождает урок от сложившихся стереотипов как в структуре, так и в содержании, предполагает большую свободу, вариативность в его планировании. Если урок начинается с упражнений на формирование навыка чтения (1–2-й классы), то учитель организует диалог учащихся с дидактическим текстом, специально предназначенным для такой работы. Этот диалог направлен на освоение содержания текста, а также на самостоятельную подготовку учащихся к его правильному и выразительному чтению (выделение речевых звеньев, ключевых слов, определение основных компонентов интонации), само чтение, а также коллективное обсуждение – анализ его качества. Далее учащиеся знакомятся с художественным произведением.

В самом общем виде **модель урока литературного чтения** может выглядеть следующим образом.

I. Этап предпонимания или первоначального самоопределения в тексте [2]. Используются следующие приёмы: знакомство с автором и названием произведения, его жанром; прогнозирование содержания по заголовку, иллюстрациям, ключевым словам; выразительное чтение произведения учителем; «медленное», «пошаговое» чтение произведения учащимися (чтение с комментариями, попутной формулировкой вопросов (системы вопросов), выделение в тексте непонятных мест (слов), обмен мнениями, намеренные остановки в чтении, прогнозирование возможного продолжения сюжета, реконструкция отсутствующих частей и т. д.).

II. Этап анализа текста и интерпретация его смысла. Анализ, как правило, начинается с формулирования учителем вместе с учащимися основной познавательной задачи урока (определить жанр произведения и характеристику его персонажей, освоить некоторые художественные приёмы создания текста, раскрыть нравственную идею произведения, понять, что хочет сказать автор, попытаться понять его замысел и др.). Основной метод работы – творческий диалог читателей с автором произведения по поводу прочитанного. Приёмы работы: моделирование способа деятельности для решения поставленной задачи, составление вопросов и заданий по тексту, направленных на достижение поставленной цели; выполнение в группах самостоятельных заданий по тексту, а затем коллективное обсуждение полученных наблюдений; составление плана текста; мини-исследовательские задания по тексту (выбор слов, характеризующих образы персонажей; выбор средств создания образов персонажей; обсуждение значения некоторых слов, особенно важных для осмысления авторской идеи, и др.).

III. Этап работы с текстом после чтения. На этом этапе организуется обобщение всех наблюдений над текстом произведения, оценка качества решения поставленных задач, выполнение мини-проверочных работ (тес-

тирование с целью оценить каждым учеником уровень его участия в уроке и осмыслении произведения). Затем проводятся разнообразные творческие работы на основе прочитанного: творческое пересказывание, инсценирование, составление отзывов и рецензий, иллюстрирование текста, сочинение-рассуждение в жанре эссе и др.

Рассмотренная нами модель урока литературного чтения является лишь **одной из возможных**. Вариантов её реального структурно-содержательного наполнения много. Планируя урок литературного чтения, учитель должен оценить все возможные факторы и выбрать такую логику урока, которая в большей степени способствует пробуждению творческой активности ребёнка-читателя, воспитывает в нём непосредственный интерес к чтению и интерпретации прочитанного, способствует приобретению духовного опыта общения с автором и его произведением и в конечном итоге обогащает и расширяет нравственное сознание ребёнка, его способность к социализации – словом, делает урок литературного чтения уроком жизни.

Литература

1. *Дусавицкий, А.К.* Урок в начальной школе : Реализация системно-деятельностного подхода к обучению : кн. для учителя / А.К. Дусавицкий [и др.]. – 4-е изд. – М. : Вита-пресс, 2012.
2. *Лавлинский, С.П.* Технология литературного образования : Коммуникативно-деятельностный подход / С.П. Лавлинский. – М. : Процесс – Традиция, 2003.
3. *Матвеева, Е.И.* Деятельностный подход к обучению в начальной школе : урок литературного чтения (из опыта работы) / Е.И. Матвеева, И.Е. Патрикеева. – 3-е изд. – М. : Вита-пресс, 2012.
4. *Сосновская, О.В.* Концептуальные основы литературоведческой подготовки современно-го учителя / О.В. Сосновская. – М., 2004.

Любовь Дмитриевна Мали – канд. пед. наук, доцент, декан факультета начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза.

Педагогические и методические принципы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся*

Н.П. Терентьева

Статья посвящена аксиологическому подходу к литературному образованию в школе. Автор формулирует дидактические и методические принципы обучения литературе. В центре внимания находится процесс ценностного самоопределения учащихся.

Ключевые слова: литературное образование, аксиологический подход, ценность, ценностное самоопределение, педагогические и методические принципы.

Обоснование аксиологического подхода к литературному образованию предполагает выявление принципов обучения литературе с учётом диалектического характера взаимодействия дидактики и методики. Данные принципы отражают исходные установки, методологические ориентиры образования, «регулятивные нормы практики» (В.И. Загвязинский).

С одной стороны, в основе литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, лежат классические общедидактические принципы. С другой стороны, сущность процесса ценностного самоопределения личности коррелирует с принципами личностно ориентированного (эвристического) обучения [6]. В изменившихся социокультурных условиях очевиден поиск новой, «неклассической» системы принципов. Эта тенденция проявляется и в методике.

Вопрос о принципах литературного образования в методике преподавания литературы длительное время не акцентировался. Он был затронут в связи с решением задач коммунисти-

* Тема диссертации «Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор М.П. Воюшина.

ческого воспитания учащихся в учебнике методики В.А. Никольского (1971) и в статье Т.Ф. Курдюмовой (1985). Примечательно, что в последних вузовских учебниках по методике преподавания литературы под редакцией З.Я. Рез (1985) и О.Ю. Богдановой (2004) нет разделов о принципах обучения литературе. В ситуации модернизации образования, освоения нового ФГОС жизненно необходимо решение данной проблемы.

Круг методических принципов обучения литературе как учебному предмету в эпоху модернизации образования, смены знаниевой парадигмы культуросообразной обозначен Е.С. Романичевой (2010). Сюда вошли принципы «читателецентричности», направленности на понимание художественного произведения, коммуникативного и деятельностного контекста обучения, диалогичности [5].

Если «принцип есть закономерность, возведённая в ранг принципа» [4, с. 64–65], то в обосновании принципов литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, следует исходить из понимания природы литературы как искусства слова, чтения как художественной коммуникации, включающей ориентацию читателя-школьника в смыслах и ценностях литературы, психологических механизмов ценностного самоопределения личности. Мы видим свою цель в конкретизации сферы действия обозначенных Е.С. Романичевой методических принципов применительно к процессу ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании, а также в дополнении этих принципов, выявлении их системных отношений. Кроме того, необходимо соотнести методические принципы с общедидактическими через их иерархию.

В качестве главных, базовых для литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, мы рассматриваем взаимосвязанные методические **принципы читательской направленности обучения и аксиоцентризма**, которые соотносятся с общедидактическим **принципом культуросообразности**, предполагающим, что обра-

зование должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры.

Принцип читательской направленности обучения на первый взгляд может показаться избыточным, поскольку литературное образование изначально обращено к освоению искусства словесного образа. Однако в современной социокультурной ситуации, характеризующейся огромным потоком информации, утратой литературоцентризма, кризисом чтения, деформациями в системе литературного образования, проявляющимися в его формализации, когда освоение курса литературы нередко превращается в «информпробежку» (Г.И. Беленький), выделение данного принципа представляется своевременным. Он связан с главной целью литературного образования – формированием читателя, способного к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова. Чтение литературы даёт учащимся возможность постоянного пребывания в пространстве художественной культуры и становится фактором литературного и личностного развития, формируя «культурное поле» школьника, так как «литературное произведение – отнюдь не только то, что произведено (автором), но и то, что производит (читателя)» [7, с. 5].

Правомерность принципа читательской направленности обучения литературе усиливается и тем, что читательская компетенция в современной образовательной парадигме относится к числу ключевых, общекультурных, характеризующих метапредметное содержание образования. Как писал Г.И. Богин, «с герменевтической точки зрения методология чтения и интерпретации текстов вербальных даёт основания для построения методик "прочтения" всех остальных текстов и квазитекстов» [8].

Методический принцип аксиоцентризма, опираясь на общедидактический принцип культуросообразности, имеет основанием философскую

теорию ценности. Обучение литературе осуществляется в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Принцип аксиоцентризма литературного образования вытекает из его воспитательной цели, фокусирующей внимание на ценностной и регулятивной функциях культуры, литературы и, соответственно, обучения литературе. Эта цель связана с ценностным самоопределением учащихся в процессе освоения литературы, формировании творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей, что сопряжено с внутренним, а не только информационным приобщением к культуре.

Принцип аксиоцентризма обучения литературе закономерно обусловлен пониманием духовной, ценностной природы образов художественного произведения. Особо в этой связи следует выделить аксиологическую концепцию М.М. Бахтина, в частности методологически значимое представление о всеобщем характере ценностей в культуре: «...ни один культурный творческий акт не имеет дела с совершенно индифферентной к ценности, совершенно случайной, неупорядоченной материей, но всегда с чем-то уже оценённым и как-то упорядоченным, по отношению к чему он должен теперь занять свою ценностную позицию» [2, с. 44]. Понятие «ценностная позиция» универсально: оно обязательно и для автора, и для читателя-интерпретатора. Освоение литературы влияет на мировоззрение, динамику смысловых новообразований – ценностных ориентаций школьников-читателей.

Очевидно, что фундаментальный статус понятия «ценность» в культуре и литературоведении обязывает к системным методическим решениям. Стратегически можно обозначить два направления в реализации принципа аксиоцентризма в методике: во-первых, это актуализация мировоззренческих основ содержания

литературного образования в контексте национальных и общечеловеческих ценностей, во-вторых, усиление значимости субъектной позиции читателя-школьника, что предполагает обоснование соответствующих технологий и способов организации литературного образования.

С общедидактическим **принципом коммуникативности** соотносятся методические **принципы коммуникативно-деятельностного контекста и диалогизма** в обучении литературе, связанные со смысловой образовательной парадигмой.

Коммуникация, изначально характеризующая процесс передачи информации, а следовательно, взаимодействие и общение, включает в качестве неотъемлемых процессы понимания, смыслопорождения, интерпретации. Речь идёт о «встрече» смыслов, рождении новых смыслов.

Литература как искусство словесного образа коммуникативна по своей сути: в её основе лежит язык – средство коммуникации, а также отношение «автор – художественное произведение – читатель», предполагающее взаимодействие и понимание субъектов, обладающих своими ценностными представлениями.

Примечательно, что основы коммуникативной дидактики разработаны филологом, теоретиком литературы В.И. Тюпой. Организация обучения литературе направлена на

- формирование «культуры предметного мышления» – образного, художественного;

- создание «контекста понимания»: именно понимание – путь к постижению авторского смысла и рождению смысла читательского. Понимание, «усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах» (Г.И. Богин), проявляется в смыслопонимании и смыслопорождении;

- понимание, как перевод на язык внутренней речи, коррелирует с психологическим механизмом смыслопорождения, ценностного самоопределения [9].

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает человека к деятельности. Посколь-

ку понимание предполагает активизацию различных структур сознания – не только мышления, но и воображения, эмоциональной отзывчивости, эмпатии, а также собственного жизненного опыта личности, рефлексии, – то очевидна необходимость адекватных коммуникативных технологий, методов и приёмов, которые «включают» деятельность соответствующих структур сознания читателя-школьника. М.М. Бахтин писал о значимости индивидуального контекста в культурной коммуникации: «Культурные ценности суть самооценности, и живому сознанию должно приспособиться к ним, утвердить их для себя... Этим путём живое сознание становится культурным, а культурное воплощается в живом... Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте» [2, с. 115].

Коммуникативно-деятельностная направленность обучения литературе невозможна без событийности – специально организованных на уроке и возникающих стихийно ситуаций, проявляющих коммуникацию, «встречные взаимоактуализации смыслов» (В.И. Тюпа) и ценностей участников коммуникации.

Методический принцип диалогизма направлен на преодоление монолога в литературном образовании и опирается на понимание универсальности диалогических отношений, пронизывающих « всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там... начинается и диалог » [1, с. 71].

В литературном образовании принцип диалогизма реализуется многоаспектно:

- через понимание диалогической природы художественного текста;
- через осознание диалогической природы понимания, проявляющейся в «другодоминантности», взаимодействии ученика-читателя с Другим (автор, герои, культурные собеседники, автокоммуникация), в чтении-вопросании, актуализации смыслового содержания;
- путём организации учебного диалога – использования диало-

гических технологий, приёмов анализа и интерпретации произведения, а также диалогических форм организации уроков;

- через построение школьного курса литературы на основе принципа диалога культур – диалога культурных эпох в искусстве, диалога авторских художественных миров, диалога искусств (В.Г. Маранцман);

- признанием равноценности и равнозначности всех участников диалога.

Общедидактический принцип субъектности определяет методический принцип личностно-смысловой направленности литературного образования. Этот принцип органически связан с предыдущими, вышеназванными, и обозначает «ценностные горизонты литературного образования» (С.П. Лавлинский). Он предопределён своеобразием художественной коммуникации, её индивидуальным контекстом: каждый читатель неповторим как личность со своим жизненным опытом, мировоззрением, ценностными приоритетами, каждый по-своему читает, воспринимает, интерпретирует, оценивает произведение искусства. Следовательно, обучение литературе может быть продуктивным, если оно, будучи открытым для всех, обращено к каждому как субъекту культуры, порождая личностные мотивы освоения искусства слова, смыслов и ценностей культуры, творческой деятельности. Субъектность проявляет такие характеристики личности, как индивидуальность, характер, самостоятельное творческое мышление, активность, духовность, творческий потенциал. Методический контекст обучения литературе должен быть обогащён включением в образование личностного целеполагания ученика, его мотивации чтения и изучения литературы, выбора образовательных траекторий (круга чтения и его стратегий, содержательных аспектов и форм творческой интерпретации литературы), актуализации личностных смыслов, ценностного самоопределения.

Субъектная активность, развитие самосознания читателя-школьника открывают новые личностные горизонты. Традиционный общедидакти-

ческий принцип единства образования и воспитания может быть акцентирован в аспекте самовоспитания. Есть основание говорить о **принципе единства литературного образования и самовоспитания учащихся**. П.П. Блонский отмечал, что «воспитываться – значит самоопределяться» и воспитание есть лишь рациональная организация самовоспитания [3, с. 140]. Аксиологически ориентированное обучение литературе естественным образом через содержание литературного образования, эстетическую деятельность учащихся, имеющую личностно-смысловую направленность, даёт школьнику опыт самоопределения в ценностях и смыслах искусства и жизни.

Литература

1. *Бахтин, М.М.* Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1972. – 424 с.
2. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
3. *Блонский, П.П.* Избр. пед. соч. / П.П. Блонский. – М., 1961.
4. *Пассов, Е.И.* Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 237 с.
5. *Романичева, Е.С.* «...У кого не уяснены принципы... у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха» / Е.С. Романичева // Русская словесность. – 2010. – № 6. – С. 5–8.
6. *Хуторской, А.В.* Современная дидактика / А.В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
7. *Фуксон, Л.Ю.* Проблемы интерпретации и ценностная природа литературного произведения / Л.Ю. Фуксон. – Кемерово, 1999. – 128 с.
8. *Богин, Г.И.* Обретение способности понимать : Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г.И. Богин. – http://www.psy.az/lib.php?book_id=379&download=book
9. *Тюпа, В.И.* Три кита коммуникативной дидактики [Электронный ресурс] / В.И. Тюпа. – <http://altruism.ru/sengine.cgi/5A/7/8/5/4>

Нина Павловна Терентьева – канд. пед. наук, доцент кафедры литературы филологического факультета Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Личностные результаты начального литературного образования*

С.Д. Максютова

Статья посвящена формированию ценностно-смысловой сферы младших школьников на уроках литературного чтения. В ней представлена взаимосвязь воспитательных направлений учебной дисциплины «Литературное чтение» и личностных результатов начального литературного образования, рассмотрены возможности их достижения на основе изучения художественных произведений в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

Ключевые слова: личностные результаты начального литературного образования, курс литературного чтения, ценностно-смысловая сфера, духовно-нравственное воспитание, эмоциональная отзывчивость, эстетические чувства.

Курс литературного чтения открывает значимые возможности для достижения личностных результатов начального образования школьников, прежде всего действий морально-этической направленности, которые в целом можно охарактеризовать как знание основных моральных норм и ориентацию на их выполнение, развитие этических чувств стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения, эмпатии как понимания чувств других людей и сопереживание им.

При наличии обобщённой характеристики результаты начального образования раскрываются применительно к каждой предметной области с учётом особенностей изучаемого содержания. Так, выделяют следующие личностные результаты начального образования, которые достигаются в курсе литературного чтения:

- смыслообразование через прослеживание «судьбы героя» (П.Я. Гальперин) и ориентация учащегося в системе личностных смыслов;
- самоопределение и самопознание на основе сравнения своего «Я» с ге-

* Тема диссертации «Формирование универсальных учебных действий у обучающихся первой ступени общего образования». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор В.М. Янгирова.

роями литературных произведений посредством эмоционально-действенной идентификации;

- сформированность основ гражданской идентичности в результате знакомства с героическим прошлым России и переживания сопричастности подвигам и достижениям её граждан;

- сформированность эстетических ценностей и на их основе эстетических критериев;

- овладение действиями нравственно-этического оценивания через выявление морального содержания и нравственного значения действий персонажей;

- эмоционально-личностная децентрация на основе отождествления себя с героями произведения, соотнесения и сопоставления их позиций, взглядов и мнений [1, с. 136].

В свою очередь в соответствии с концептуальными особенностями, положенными в основу той или иной образовательной системы, в каждой авторской учебной программе по литературному чтению представлено своеобразное видение и конкретизация содержания рассматриваемых результатов, а также логика их достижения в процессе начального образования. В рамках Образовательной системы (ОС) «Школа 2100» в курсе «Литературное чтение» определены следующие **личностные результаты**.

1–2-й классы

Должны сформироваться умения

- оценивать поступки людей, жизненные ситуации с точки зрения общепринятых норм и ценностей, конкретные поступки как хорошие или плохие;

- эмоционально «проживать» текст, выражать свои эмоции;

- понимать эмоции других людей, сочувствовать им, сопереживать;

- выражать своё отношение к героям прочитанных произведений, к их поступкам.

3–4-й классы

Должны сформироваться

- эмоциональность, умение осознавать и определять (называть) свои эмоции;

- эмпатия – умение осознавать и определять эмоции других людей, сочувствовать им, сопереживать;

- чувство прекрасного – умение воспринимать красоту природы, бережно относиться ко всему живому; чувствовать красоту художественного слова, стремиться к совершенствованию собственной речи;

- любовь и уважение к Отечеству, его языку, культуре, истории;

- понимание ценности семьи, чувства уважения, благодарности, ответственности по отношению к своим близким;

- интерес к чтению, к ведению диалога с автором текста; потребность в чтении;

- наличие собственных читательских приоритетов и уважительное отношение к предпочтениям других людей;

- ориентация в нравственном содержании и смысле поступков – своих и окружающих людей;

- этические чувства совести, вины, стыда как регуляторы морального поведения [3, с. 12].

Названные личностные результаты начального образования напрямую соотносятся с решением воспитательных задач, которые стоят перед дисциплиной «Литературное чтение». Их условно можно разделить на ряд направлений:

- развитие эмоциональной отзывчивости при чтении произведений; обогащение нравственного опыта детей;

- формирование эстетического отношения к слову;

- воспитание уважения к культуре народов России и других стран;

- формирование интереса к книге в самом широком смысле и потребности в чтении на основе осознания познавательной, эстетической и духовной сущности произведений.

Если последнее направление представляет собой результат целенаправленной и систематической реализации воспитательного потенциала уроков чтения, то первые четыре являются более частными и требуют, на наш взгляд, детального рассмотрения.

Формирование эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений означает выработку таких личностных действий, как

умение эмоционально «проживать» текст, выражать свои эмоции; понимать эмоции других людей, сочувствовать им, сопереживать и др. Эта работа должна послужить основой для дальнейшего развития ценностно-смысловой сферы ребёнка. На первом этапе, в период знакомства с литературными произведениями, который приходится на 1-й – начало 2-го класса, необходимо добиваться осознания ребёнком своего отношения к читаемому. В связи с этим после первичного чтения текста должно непременно следовать его обсуждение: какие эмоции вызвало произведение, понравилось ли оно и какие моменты вызвали наибольший интерес и переживания, особенную радость или грусть, смех или тоску. Ученик должен осознавать эмоциональную направленность произведения в целом: весёлое или грустное содержание вложил в него автор, а также понимать и дифференцировать смысл этих понятий.

Например, после прочтения короткого стихотворения Б. Заходера (цит. по [2, с. 164])

Плачет киска в коридоре.
У неё большое горе:
Злые люди бедной киске
Не дают украсть сосиски

учащиеся должны ответить на вопросы: «Жалко ли вам киску? Какое горе у неё приключилось? Какое настроение создаёт стихотворение? Почему?» Несмотря на наличие таких слов-указателей, как *плачет* и *горе*, ученики должны прийти к выводу, что на самом деле стихотворение шуточное и создаёт весёлое настроение, а эти слова лишь подчёркивают его игривое содержание.

Следующий этап работы в этом направлении – формирование адекватных переживаний в процессе чтения художественных текстов. Одним из произведений, глубоко затрагивающих младших школьников, можно назвать повесть Л. Чарской «Записки маленькой гимназистки». По её прочтении ученикам предлагается задуматься: «В 1930-е годы книги Лидии Чарской критиковали за то, что они слишком сентиментальны, т.е. чувствительны, их герои слишком много страдают. Действительно,

многие читатели, особенно девочки, плакали над этими книгами. Но разве это плохо?» [2, с. 30]. Школьники приходят к выводу, что страдания, пережитые вместе с героями, помогают прочувствовать внутренний мир человека, быть более чуткими к окружающим, понимать и разделять их чувства.

Однако легче всего ребёнку проявлять радость – в силу присущей ему непосредственности. Подобный эмоциональный отклик способны вызвать юмористические рассказы, потому что в детских произведениях такого плана часто открыто и утрированно демонстрируются абсурдность, нелепость ситуаций и поступков героев. В начальной школе дети читают произведения Н. Носова, В. Драгунского, Г. Куликова и др.

Так, в рассказе В. Драгунского «Кот в сапогах» школьные товарищи обдумывают костюм для новогоднего карнавала, в результате чего главный герой, Дениска, надевает всё самое необычное, что находит в доме. Смех вызывает, среди прочих моментов, то, как выглядит мальчик: «Я прямо с ботинками влез в папины сапоги. Оказалось, что они доходят мне чуть не до подмышек», а также то, как он описывает костюм снежинки, в который были облачены практически все девочки на празднике: «Это такой костюм, когда вокруг много белой марли, а в середине торчит какая-нибудь девочка» (цит. по [2]). Как правило, подобные моменты вызывают у детей соответствующую реакцию, однако педагог должен инициировать их рассуждения и подвести к осознанию того, что именно вызвало у читателей такие эмоции и как автору удалось пробудить их. К примеру, в первом случае писатель использует гиперболу, т.е. преувеличение, описывая громоздкие сапоги, которые неуклюже сидят на герое, а во втором акцентирует внимание на обезличивающем, неинтересном костюме, так что его обладательница становится атрибутом, всего лишь дополнением к огромному количеству марли. Ученикам предстоит понять, что юмористический характер творчества свойствен далеко не всем писателям и требует определённого мастерства в сочета-

нии с острым умом и способностью увидеть в ситуации скрытый комизм. Этому способствуют особый приём, предложенный авторами-составителями учебника Р.Н. Бунеевым и Е.В. Бунеевой, – стилистический эксперимент, когда ученики заменяют выражения, вызывающие смех, на нейтральные по стилю, но сходные по смыслу. Учитель может сформулировать это задание следующим образом: «Давайте попробуем заменить все смешные выражения в этом отрывке на обычные, нейтральные. Может быть, рассказ от этого не пострадает?» После чтения вслух того, что получилось в результате эксперимента, дети без труда замечают, насколько сухим и малоинтересным стал текст, и в полной мере могут оценить неповторимость авторской манеры.

Вторым направлением воспитательного аспекта литературного образования является обогащение нравственного опыта детей, формирование нравственных чувств. В итоге достигаются такие личностные результаты, как умение оценивать поступки людей или жизненные ситуации с точки зрения общепринятых норм и ценностей; высказывать своё отношение к героям прочитанных произведений и др.

Каждое литературное произведение несёт в себе воспитательный потенциал, тем не менее особого внимания заслуживает творчество В.А. Осеевой. Её произведения очень близки ученикам и оставляют глубокий след в их памяти, затрагивая ценностно-смысловую сферу ребёнка. В героях Осеевой дети узнают себя и своих товарищей, оценивают персонажей и в то же время себя со стороны, осознают смысл поступков и приходят к правильному решению. К примеру, рассказ «Почему?», в котором мальчик сваливает вину за разбитую кружку на щенка, учит детей находить в себе решимость и смелость отвечать за свои поступки и не перекладывать ответственность на невиновного, тем более заставлять его расплачиваться за то, чего он не совершал.

Немаловажным направлением воспитательной работы на уроках литературного чтения является формирование эстетического отношения

к слову. Писатель предстаёт перед детьми художником, способным посредством слова нарисовать разнообразные картины природы, человеческой жизни, событий далёкого исторического прошлого и фантастического будущего, раскрыть душевные переживания героев, их эмоциональное и психологическое состояние.

Получать удовольствие от чтения художественного текста невозможно без чуткого отношения к слову. Для осознания ребёнком роли языковых средств на этапе восприятия текста во время чтения применяются такие приёмы, как словарная работа, диалог с автором, комментированное чтение, работа над средствами художественной выразительности (эпитет, сравнение, олицетворение и др.). Например, в ходе анализа стихотворения С. Есенина «С добрым утром» можно использовать следующие задания:

- Как поэту удаётся передать переходное состояние, когда природа ещё не совсем проснулась? (*Сонные берёзки, румянит сетку небосклона.*)

- С помощью каких слов и выражений поэт наполняет картину летнего утра красками, делает её не просто цветной, а как бы драгоценной? (*Звёзды золотые, серебряные росы, крапива обрядилась ярким перламутром.*)

- Как поэту удалось вдохнуть жизнь в описание природы? (*Улыбнулись сонные берёзки, растрепали шёлковые косы, крапива шепчет шаловливо.*)

Подобная работа ориентирована на достижение личностных результатов начального литературного образования – умение чувствовать красоту художественного слова, стремление к совершенствованию собственной речи.

Воспитание уважения к культуре народов России и других стран на уроках литературного чтения соотносится с такими личностными результатами, как сформированность основ гражданской идентичности в результате знакомства с историей России и ощущения эмоциональной причастности подвигам соотечественников; любовь и уважение к родине, её языку и культуре. Данное направление воспитательной работы ориентировано в целом на решение задачи формирования личности, соответствующей

современному национальному идеалу, зафиксированному в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания: это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [4, с 11].

Эта задача в рамках ОС «Школа 2100» в полной мере реализуется в 4-м классе, когда читатели вместе со сквозными персонажами учебника «В океане света» – профессором Рождественским и близнецами Олей и Игорем – на машине времени путешествуют по страницам истории детской литературы, получают возможность увидеть писателей в реальных жизненных ситуациях, воссозданных авторами учебника по биографическим очеркам, письмам, дневникам, воспоминаниям современников [2]. Так, персонажи учебника присутствуют на импровизированной поэтической дуэли между А.С. Пушкиным и В.А. Жуковским, где писатели обсуждают манеру написания детских сказок; беседуют с Васей Морозовым в Ясной Поляне о его учителе Л.Н. Толстом; обсуждают особенности жанра басни с самим И.А. Крыловым.

Вопросу о том, что предшествовало становлению детской литературы, посвящён второй раздел учебника «У истоков детской литературы». Школьники сравнивают образы, созданные авторами в разные века; приходят к выводу, что летописцы были людьми образованными, аскетичными, трудолюбивыми и глубоко религиозными; анализируют язык произведений, находят и раскрывают значение незнакомых и устаревших слов (*келья, лучина, вразумил, лампада* и др.); делают переводы текстов на современный русский язык. Кроме того, в начальной школе изучается «История России в рассказах для детей» талантливейшей писательницы, переводчицы, педагога А.О. Ишимовой, современницы А.С. Пушкина, который высоко оценил её творчество. Школьники читают отрывок «Славяне. До 862 года христианского лето-

исчисления», в котором писательница объяснила этимологию слова следующим образом: «Славяне старались доказать, что недаром их называют так, и отличались всеми хорошими качествами, которыми только можно заслужить славу. Они были так честны, что в обещаниях своих вместо клятв говорили только: "Если я не сдержу моего слова, то да будет мне стыдно!", выражая уважение и любовь к своим предкам, родной земле, её историческому прошлому и, в то же время, прививая их читателям» (цит. по [2]).

Итак, роль уроков литературного чтения неопределима в плане личностного развития ребёнка. Литературное чтение способствует формированию и развитию эмоциональной отзывчивости, духовно-нравственных представлений, эстетических понятий, приобщению к культурному наследию народов России и мира и, в целом, становлению эмоционально-ценностной сферы младшего школьника на основе способности полноценно и глубоко воспринимать художественную литературу.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с.
2. *Бунеев, Р.Н.* Литературное чтение : 4-й кл. («В океане света») ; в 2-х ч. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – 3-е изд., перераб. – М. : Баласс ; Школьный дом, 2011. – Ч. 2. – 224 с., ил. – (Образовательная система «Школа 2100», серия «Свободный ум»).
3. *Бунеев, Р.Н.* Литературное чтение : метод. реком. для учителя / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, О.В. Чиндилова. – Изд. 3-е, перераб. – М. : Баласс, 2010. – 192 с. – (Образовательная система «Школа 2100», серия «Свободный ум»).
4. *Данилюк, А.Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.

Светлана Данильевна Максютова – преподаватель кафедры теории и методик начального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан.

Формирование учебно-познавательной компетентности студентов при обучении интерпретации художественного текста*

А.А. Вертьянова,
Л.А. Крючкова

В статье рассматривается роль курса интерпретации художественного текста в формировании учебно-познавательной компетентности студентов. Логика и методика преподавания данного курса требуют чёткого обозначения стратегий деятельности студентов, а также применения критериального оценивания их работы.

Ключевые слова: лично ориентированный подход, компетентностный подход, компетентность, критериальное оценивание, текст, интерпретация художественного текста, стратегия деятельности.

Основное требование, предъявляемое к современной системе образования в многочисленных документах, включая новые образовательные стандарты, состоит в том, что она должна перейти на лично ориентированное развивающее образование, от установки на формирование исключительно знаний, умений и навыков к формированию ключевых компетенций, одна из которых – учебно-познавательная.

Личностно осмысленный опыт успешного осуществления учебно-познавательной деятельности можно рассматривать как учебно-познавательную компетентность студента, под которой понимается владение учащимися комплексной процедурой, интегрирующей совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний и умений и позволяющей эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению реальных учебно-познавательных проблем в новой ситуации, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения

знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации [1].

Образование, формирующее учебно-познавательную компетентность, прививает ценности, раскрывает цели познания, обеспечивает овладение теорией основных современных методов познания и вооружает специальными технологиями, техниками и методами познания и учения. Осваивая курс интерпретации текста, студенты формируют, развивают и совершенствуют следующие компетенции: готовность и способность

- осуществлять самостоятельную познавательную деятельность, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, оценки собственных возможностей и достижений, а также на навыках самоорганизации;

- организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;

- критически мыслить;

- устно и письменно докладывать о результатах своей работы;

- демонстрировать функциональную грамотность.

Основные задачи курса интерпретации текста:

- 1) научить студентов на практике использовать аппарат текстологии и стилистики, систематизировать их знания способов и средств создания экспрессивности и образности текста, т.е. обучить интерпретационной деятельности;

- 2) сформировать и повысить читательскую культуру, т.е. сформировать компетенции по интерпретации текста на основе его концептуального, лингвокультурологического анализа и, главное, базовых знаний по интерпретации;

- 3) сформировать у студентов готовность и способность выявить в тексте доказательства своего восприятия его идейно-художественного содержания.

Кроме того, перед преподавателем стоят и другие важные задачи:

* Научный консультант А.А. Вертьяновой – доктор пед. наук, профессор К.Э. Безукладников.

– формировать у студентов способность получать удовольствие от критического, самостоятельного чтения художественной литературы;

– учить студентов самостоятельно, аналитически работать над интерпретацией художественного текста, используя стратегии, характерные для первичного и вторичного этапов работы над текстом, выражая своё отношение к прочитанному, осознанно используя терминологию по интерпретации;

– учить студентов анализировать своё восприятие текста, другие варианты его интерпретации и осознавать условия, в которых автор создал этот текст;

– стимулировать студентов использовать свои знания и понимание текста вне учебного процесса, оценивать значение культурного и исторического воздействия текста на читателя;

– расширять лингвокультурологическую компетентность студентов.

Основными понятиями интерпретации текста являются понятие текста вообще и художественного текста в частности. Современная наука исходит из того, что в языке существует текстовый уровень, и его единицей является текст, который рассматривается нами в качестве целостного коммуникативного образования, отличающегося структурно-семантическим, композиционно-стилистическим и функциональным единством, характеризующегося определённым набором текстовых категорий: информативностью, завершённостью, линейностью, интегративностью, повторяемостью и т.д. [2].

Характер воздействия художественного текста на читателя зависит от его подготовленности. Идею содержание произведения не сводится к сумме выраженных в тексте суждений, а имеет образную и эмоциональную сущность. Ключевым моментом, которым следует руководствоваться при интерпретации текста, является то, что при его декодировании необходимо следовать фактам языка. Интерпретация текста успешна, если интерпретатору удалось выявить единство содержания и выражающих его языковых средств, объе-

диния лингвостилистические и литературоведческие компетенции.

Мы считаем, что преподаватели иностранных языков должны владеть высокой культурой чтения, быть готовыми и способными формировать у студентов учебно-познавательную компетентность в ходе работы над интерпретацией текста.

Безусловно, оценка является неотъемлемой составляющей образовательного процесса. В условиях обновления образовательной парадигмы, появления новых образовательных стандартов, базирующихся на компетентностном подходе и обладающих междисциплинарным характером, возникла острая необходимость в критериальном оценивании учебных достижений студентов. Под ним понимается процесс, основанный на сравнении учебных достижений студентов с чётко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования. Иными словами, грамотная критериальная оценка способствует формированию учебно-познавательной компетентности студентов.

Начиная изучение курса интерпретации текста, будущий педагог знакомится с задачами, которые он должен решить в ходе работы. Подготовить студента к критериальному оцениванию результатов его достижений – одна из основных задач, которую призван решить преподаватель. Конкретное содержание курса выбирается в соответствии с определённым критерием и обучение планируется таким образом, чтобы вся необходимая информация о критериях оценивания шла параллельно с теоретическим материалом, а иногда и предваряла его или какой-то этап работы над текстом.

Каждый критерий снабжён дескриптором, который делает процедуру оценивания максимально прозрачной и точной. В дескрипторах указано, за что ставятся баллы по каждому из критериев. В результате студент имеет отчётливое представление о том, за что он получает высокий или низкий балл. Это даст ему возможность спла-

нировать свою работу таким образом, чтобы получить максимальный балл.

Разработка критериев, дескрипторов, определение количества максимальных баллов и инструментов оценивания входят в задачи преподавателя. Мы оцениваем работу студентов по пяти критериям (см. табл. 1).

Студенты заранее знакомятся с дескрипторами, в соответствии с которыми будет оцениваться их интерпретация (см. табл. 2).

Общий уровень достижений студентов переводится в традиционную пятибалльную отметку по следующей шкале: 35–28 баллов – «5»; 27–24 баллов – «4»; 23–11 баллов – «3»; 10–0 баллов – «2».

Опыт успешного применения технологии критериального оценивания

при изучении курса интерпретации художественного текста студентами пятого года обучения подтверждает, что выбранный нами метод является надёжным инструментом для формирования учебно-познавательной компетентности студентов.

Литература

1. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность школьников : опыт системного конструирования / С.Г. Воровщиков // Завуч : Управление современной школой. – 2007. – № 6. – С. 81–97.

2. Крючкова, Л.А. Интерпретация : теория и практика (базовые компетенции и оценка) : учеб. пос. для самост. работы студентов 5-го курса / Л.А. Крючкова, Е.Е. Карпушина, А.А. Красноборова ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – Ч. 1. – 126 с.

Таблица 1

Критерии	Дескрипторы	Баллы
A	Введение	7
B	Анализ художественного стиля автора	7
C	Содержание	7
D	Организация текста	7
E	Рефлексия	7
Итого		35

Анастасия Андреевна Вертьянова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Пермского государственного педагогического университета;
Любовь Александровна Крючкова – канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь.

Таблица 2

Критерии	Дескрипторы
A (максимальный балл 7)	Во введении отражена информация об авторе произведения (краткое описание творческой деятельности, стиль романа/рассказа/отрывка)
B (максимальный балл 7)	Анализ художественного стиля автора предполагает описание и анализ стилистических приёмов, структур, лексики, комментарии по теме, идее, образности, замыслу автора, использованию лексики, структуре текста и предложениям и т.д.
C (максимальный балл 7)	Краткое изложение содержания анализируемого отрывка, его основная идея, место и время описываемых событий. Структура текста, типы повествования, формы, деление текста на логические части. Герои анализируемого фрагмента (способы описания, краткая информация о героях, их отношениях между собой), отношение автора к героям, представленным в тексте. Общая атмосфера и тон анализируемого отрывка. Стилистические приёмы, используемые автором. Основная идея текста
D (максимальный балл 7)	Интерпретация текста должна быть технически оформлена в соответствии с требованиями по использованию иностранного языка: пунктуация; оформленные абзацы (избежание абзацев в одно предложение); лексика, разнообразие структур предложений, терминология по интерпретации текста; использование грамматических конструкций, времён и т.д.; правильное цитирование
E (максимальный балл 7)	Проведение рефлексии (выражение своего мнения, мыслей, идей, чувств в отношении основных идей текста); оценивание своей работы, взаимооценивание

**Формирование основ
изобразительной грамоты
у младших школьников
при создании декоративного пейзажа***

Т.А. Стрелкова

Для рисунков детей младшего школьного возраста характерны условно-стилизированные, декоративные изображения, выделяющие главные, типические черты объектов, поэтому декоративности принадлежит важная роль в обучающем и воспитывающем процессе развития творческих способностей. Формирование основ изобразительной грамоты следует начинать с развития декоративности в рисунках, поскольку это облегчает переход к реалистическому изображению, появляющемуся в детских рисунках позднее.

Ключевые слова: художественно-образное мышление, условно-стилизованное изображение, изобразительная деятельность, изобразительная грамота, декоративный пейзаж.

С древних времён человек, воспринимая окружающий его мир, начал использовать условно-стилизованное изображение, во многом упрощённое, но выявляющее главное, характерное в объекте или форме. Особенно широко стилизация распространена в искусстве Древнего Египта, Двуречья, Индии и Китая, Древней Руси, византийском и западноевропейском средневековом, а также народном искусстве. На тех же принципах изображения основывается и декоративность, с которой тесно связана стилизация, что даёт нам возможность говорить об их сходных проявлениях в искусстве.

В начале XX в. шли активные поиски нового изобразительного языка, и это дало огромное количество примеров условно-стилизованного и декоративного изображения в различных течениях искусства, таких как модерн, арт деко, кубизм, суп-

рематизм, футуризм, поп-арт и др. Не осталось в стороне и современное искусство с его экспериментами [5, с. 5–7].

Декоративность – одно из наиболее важных изобразительно-выразительных средств искусства. Её развитие имеет большое значение для успешной учебно-творческой деятельности младших школьников, рисунки которых отличаются подчёркнутой декоративностью. Преподавателю надо иметь в виду: декоративность в детском творчестве на начальных этапах проявляется спонтанно и естественно, что обусловлено возрастными и психологическими возможностями детей этого возраста [2]. Специфика декоративности в детском рисунке состоит в том, что облик природы преобразуется в формах, претерпевающих значительные обобщения при изображении людей, вещей, природы и проч. Их образы одновременно и зримы, и опозитивированы. Условность в изображении частных деталей и нарочитое невнимание к другим не изменяют правдивости и целостности детского рисования. Декоративность как технический приём лишь усиливает эмоциональность, выразительность, поэтичность, типичность в передаче образов в детских рисунках, проявляясь с наибольшей полнотой в те моменты, когда изображение позволяет детям пережить новые сильные впечатления, что в конечном счёте обогащает их небольшой личный жизненный опыт.

Декоративные проявления заключаются в ярком, часто контрастном цветовом решении живописных работ, выполняемых гуашевыми красками. В данном случае дети относятся к цвету как к украшению. Они стремятся при помощи цвета выразить характерные свойства предмета, своё эмоциональное отношение к нему. Ритмическое выполнение каких-либо элементов (узор на ткани, лес, состоящий из отдельных деревьев,

* Тема диссертации «Методические особенности обучения младших школьников изобразительному искусству при создании декоративного пейзажа». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.А. Буровкина.

и т.д.), схематичное воспроизведение объектов способствует лаконичной передаче основных характерных черт изображаемого. Плоскостные и двухмерные изображения, которые выполняют младшие школьники, являются теми естественными предпосылками, которые на данном этапе совпадают с художественными особенностями декоративного рисования. Известно, насколько детям проще передавать свой замысел в рисунке с помощью средств декоративности, схематичности.

Таким образом, к пониманию объёмного изображения учащихся легче подвести через глубокое изучение декоративного рисования, сравнивая и находя общее и различное. Предлагаем обратиться для этого к пейзажу, поскольку общение с природой благотворно влияет на человека в любом возрасте, разносторонне развивает его мировоззрение. Находясь среди природы, ребёнок начинает испытывать потребность постоянного общения с ней. Это чувство, умело направленное, переходит в любовь к окружающему миру. Помните, что природа всегда была вдохновителем искусства.

Рисую, ученик иногда сознательно, а иногда бессознательно схематизирует изображение предмета, упрощает его, отбрасывая многие детали, подробности, заостряя внимание на главном. Следует направить учащихся на путь грамотного решения задания, обучить их необходимым изобразительным возможностям и, наконец, убедившись, что они освоили особенности создания декоративного пейзажа, прийти к выполнению реалистического рисунка. В работе над созданием пейзажа важно, насколько творчески учащиеся младших классов могут переработать окружающую действительность и внести в неё свои мысли и чувства, индивидуальные оттенки.

Наибольшее число объектов, которые используются для условно-стилизованного и декоративного изображения, можно найти среди природного окружения человека – это в первую очередь растения, птицы, рыбы, насекомые и млекопитающие. Как реальный объёмный

мир можно воспринимать в виде линий, пятен, геометрических форм, так и изображение этого мира можно передавать с помощью этих же средств. Условное изображение должно вызывать у зрителя определённые ощущения, эмоции. При изображении предметов отдельные их характеристики могут быть или исторически сложившимися, или заданными по условию.

Всматриваясь в листья, цветы, ветви деревьев, окраску насекомых, пропорции человека и животных, мы можем обнаружить различные закономерности и ритмическую последовательность, организующие единый образ. Художник, творчески воспринимая природу и находя многообразие принципов организации объектов реального мира, подчиняет их своим целям. Поэтому любое произведение искусства есть рукотворное отображение природы, созданное сознанием и чувствами человека.

Основная ценность детского рисунка заключается в том, что в процессе изображения ребёнок постигает внешний мир и тем самым обогащает свою личность. Однако познание окружающей действительности должно осуществляться в ходе специального ведения, без которого никакое реалистическое изображение невозможно. Эмоциональное отношение учащихся к рисованию – значимый фактор, на который должен опираться преподаватель в обучении этому предмету и в развитии декоративности. Для того чтобы добиться положительных результатов работы, необходимо так руководить изобразительной деятельностью школьника, чтобы он на каждом этапе видел свои успехи. Это может быть достигнуто расчленением сложной изобразительной задачи на ряд простых и вполне доступных ребёнку маленьких задач.

Рисование, которым ребёнок рано овладевает, оказывает влияние на формирование различных сторон его личности, в том числе и на умственное развитие. Поэтому в младшем школьном возрасте путём развития декоративности нужно закреплять и развивать наблюдательность, эстетическое восприятие, художественный вкус, творческие способности; обу-

чать умению видеть прекрасное в окружающей жизни и произведениях искусства, воплощать увиденное в результате его переработки и отбора главного, типичного.

Таким образом, формирование основ изобразительной грамоты у младших школьников следует начинать с развития декоративности в рисунках, поскольку это облегчает переход к реалистическому изображению, появляющемуся в детских рисунках несколько позднее. Усвоение и формирование знаний реалистического рисования у детей в значительной степени зависит от того, насколько глубоко они овладели теоретическими и практическими основами изобразительной грамоты на начальном этапе обучения. Сосредоточив внимание детей на допустимых декоративных акцентах, можно более естественным для ребёнка образом прийти к подлинной реалистичности изображений. Тем самым мы помогаем младшим школьникам перейти от примитивного к объёмно-пространственному изображению и закладываем прочные основы восприятия и художественного отображения впечатлений.

Подводя итоги, отметим, что младшие школьники демонстрируют высокую потребность в обучении. Декоративность в этот период проявляется в их творчестве спонтанно, естественно в силу возрастных и психологических особенностей. Хорошая подготовка в начальной школе средствами декоративности значительно облегчит обучение детей в средних классах. В этот период, который характеризуется как переходный, напряжённый, ребёнок начинает критически относиться к своему творчеству. Неудовлетворительное отношение к продуктам своей изобразительной деятельности может привести к неуверенности в своих силах и, как следствие, вызовет нежелание заниматься рисованием.

Для того чтобы облегчить детям сложность перехода из одной возрастной группы в другую, необходимо уже на начальном этапе обучения не только сформировать твёрдые знания основ изобразительного искусства, но и привить младшим

школьникам эстетическое отношение к свойственным им приёмам рисования, окрашенным декоративным обобщением образов. Эта задача будет разрешена, если мы дадим детям сложный учебный материал на доступном уровне, который станет основой для их дальнейшего обучения изобразительному искусству. Реализовать эту задачу – значит сформировать знания основ реалистического рисования на базе развития мышления образами декоративного обобщения.

Литература

1. Буровкина, Л.А. Декоративно-прикладное искусство в системе средств эстетического воспитания учащихся в художественной школе : монография / Л.А. Буровкина. – М. : МГПУ, 2008. – 124 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с. : ил.
3. Даглдиян, К.Т. Декоративная композиция : учеб. пос. / К.Т. Даглдиян. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 312 с.
4. Игнатъев, С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей / С.Е. Игнатъев. – М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2007. – 208 с. : ил.
5. Стародуб, К.И. Рисунок и живопись : от реалистического изображения к условно-стилизованному : учеб. пос. / К.И. Стародуб, Н.А. Евдокимова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 190 с.

Татьяна Андреевна Стрелкова – учитель изобразительного искусства ГБОУ «СОШ № 601», г. Москва.

Summary

Technology of productive reading as a action-oriented type of educational technology

Description of "productive reading" technology is being given in the article, its components are being considered, technological map of Literature Reading class is being offered.

Keywords: educational technologies of action-oriented type, continuity, pre-scholars, scholars, productive reading, text perception and awareness of full value.

Chindilova Olga Vasilievna – PhD in Pedagogy, professor at Pre-School and Junior School Education Department of Academy of Quality Increase and Re-Training of Education Department Workers, coordinator of pre-school course at Educational System "School 2100";

Buneeva Ekaterina Valerievna – PhD in Pedagogy, coordinator of humanistic course at Educational System "School 2100", author of educational handbooks on Russian language and Literature Reading for Primary, Secondary and High school, Moscow.

Development of scholars' intellectual-speaking skills as a component of their functional literacy

Term of scholars' functional literacy and its components, place and volume of junior scholars' intellectual-speaking skills in correlation with speech and communicative abilities are being considered in the article. It is shown how during the courses of Russian language and Literature reading based on Educational System "School 2100" development of receptive and productive intellectual-speech abilities is being made.

Keywords: intellectual-speech skills (receptive, productive), functional literacy, reader activity of a junior scholar, Literature reading, Russian language.

Buneeva Ekaterina Valerievna – PhD in Pedagogy, coordinator of humanistic course at Educational System "School 2100", author of educational handbooks on Russian language and Literature Reading for Primary, Secondary and High school, Moscow.

Development of 7–10 year old children thinking on the basis of text analysis and text task graphical model

Mathematical text task is one of the most important means of children's thinking creation and development. System of working

with texts of basic and complex tasks, based on psychological feats of junior scholars and aimed towards creating logical thinking means among them, is being revealed in the article. This work consists of several stages, distributed on difficulty levels, junior school classes and is based on individual skills of scholars (reading skill and comprehension).

Keywords: junior scholars, text task, means and stages of work on text task, means of logical thinking.

Kozlova Svetlana Aleksandrovna – lead Methodist of Educational System "School 2100", author of continuous Mathematics course in Educational System "School 2100", Moscow.

Communicative-activity approach during Literature reading lessons in junior school

Types of Literature reading lessons in junior school are being provided in the article, distinguished in frames of communicative-activity reading approach. One of possible models of modern Literature reading lesson with its separation on stages which match the stages in productive reading development technology, is being offered.

Keywords: communicative-activity approach, Literature reading lesson in junior school, principles of teaching Literature reading, model of modern Literature reading lesson, reading activity of junior scholars.

Lubov Dmitrievna Mali – Candidate of Pedagogy, senior lecturer, Dean of Junior and Special Education Department of Penza State Pedagogical University in the name of V.G. Belinskiy, Penza.

Pedagogical and methodical principles of Literature education, oriented on scholars' value self-determination

The article is being devoted to axiological approach to Literature education at school. The author defines didactic and methodical principles of Literature education. Special attention is being paid towards process of scholars' value-oriented self-determination.

Keywords: Literature education, axiological approach, value orient, value-oriented self-approach, pedagogical and methodical principles.

Terentyeva Nina Pavlovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Literature Cathedra of Philological Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

Personal results of primary Literature education

The article focuses on value-sense sphere development among junior scholars during Literature reading lessons. Correlation between upbringing routes of educational discipline "Literature reading" and personal results of primary Literature education is being revealed in it, opportunities of their accomplishment on the basis of studying literature creations in the frames of Educational System "School 2100" are being considered.

Keywords: personal results of primary Literature education, course of Literature reading, value-sense sphere, spiritual-moral upbringing, emotional responsiveness, aesthetic senses.

Maksutova Svetlana Danilyevna – tutor at Theory and Methods of Primary School Education at Bashkir State Pedagogical University in the name of M. Akmulla, Ufa, Bashkortostan Republic.

Development of educational-cognitive students' competence while teaching literature text interpretations

Role of literature text interpretation course in development of educational-cognitive students' competence is being considered in the article. Logic and method of tutoring this course requires strict designation of students' activities, as well as use of criterial grading of their work.

Keywords: personality-oriented approach, competence approach, competence, criterial grading, text, interpretation of literature text, strategy of activities.

Vertyanova Anastasiya Andreevna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Methods of Foreign Languages Tutoring Cathedra of Foreign Languages Department of Perm State Pedagogical University;

Kruchkova Lubov Aleksandrovna – Candidate of Philology, senior lecturer at English Philology Cathedra of Foreign Languages Department of Perm State Pedagogical University, Perm.

Development of imagery literacy among junior scholars when creating decorative landscape

It is common among junior school age children to draw contingent-stylized, decorative images, which stress upon main, typical object's characters, that's why a very important place in educational and upbringing process of creative abilities development belongs to decorativeness. Development of imagery literacy basics should be started from development of decorativeness in drawing, because it makes the change to realistic depiction that can be spotted in children's drawings much later a lot easier.

Keywords: artistic-imagery thinking, contingent-stylized imagery, imagery activity, imagery literacy, decorative landscape.

Strelkova Tatiana Andreevna – teacher of Art at school № 601, Moscow.



Издательство «Баласс» выпустило

пособия по реализации
Федерального государственного образовательного стандарта:

«Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования»

1, 2, 3–4-й классы

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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