

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОВЕРШЕННО ОФИЦИАЛЬНО

**Российское образование  
сегодня и завтра**  
Интервью главного редактора журнала  
Р.Н. Бунеева с руководителем  
Департамента общего образования  
МО РФ А.В. Баранниковым . . . . . 3

**Методические рекомендации  
по проведению «Урока гражданина»  
в первом классе . . . . . 8**

### ИЗ ПЕРВЫХ РУК

*Л.С. Сильченкова*  
**Графические ориентиры  
как лингвистическая основа  
обучения грамоте . . . . . 10**

*О.В. Соболева,  
С.А. Дыбленко*  
**Обучение диалогу с текстом:  
взгляд психолога и взгляд учителя . . . 18**

*И.И. Тихомирова*  
**Чему учить, обучая ребенка чтению? 23**

*С.А. Сейфулина*  
**Развитие  
литературных способностей детей  
младшего школьного возраста . . . . 29**

### УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

*С.К. Георгиева*  
**Тесты по учебнику литературы  
«Шаг за горизонт», 5-й класс,  
часть 1 . . . . . 33**

*Л.А. Кузьмина*  
**Опыт интеллектуального развития  
детей на уроках русского языка . . . 37**

*В.В. Смирнова*  
**Опорные схемы по русскому языку  
в начальной школе (продолжение) . . . 43**

*М.И. Классин,  
В.Е. Лебедева*  
**Изучение отдельных проблемных  
вопросов в процессе преподавания  
русского языка по системе  
«Школа 2100» . . . . . 47**

### ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

*Л.Ю. Комиссарова*  
**Планирование  
уроков русского языка  
в 7-м классе . . . . . 50**

### УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

*И.В. Егорова*  
**Некоторые  
методические рекомендации  
по проведению внеклассных занятий  
по экологии в начальной школе . . . . 58**

### ИДЕТ ЭКСПЕРИМЕНТ

*С.С. Пичугин*  
**Творческая самореализация учителя  
в инновационной деятельности  
по Образовательной системе  
«Школа 2100» . . . . . 64**

*И.А. Шипулина*  
**Базовая модель урока,  
направленного на развитие  
творческих способностей учащихся 68**

*И.Н. Рыбак*  
**Развитие Образовательной системы  
«Школа 2100» в Клинском районе . . 70**

*Е.В. Борзова*  
**О работе межшкольного объединения  
учителей «Школа 2100» . . . . . 72**

*Л.А. Филиппова*  
**Сложный путь от традиционного  
обучения к проблемному  
(Организация методической работы  
в начальных классах) . . . . . 75**

### Главный редактор

*чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев*

### Заместитель главного редактора

*Е.Ю. Звездинская*

### Художественный редактор

*Е.Д. Ковалевская*

### Художник

*П.А. Северцов*

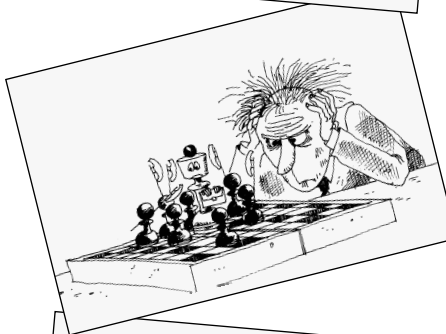
### Верстка

*Н.Н. Бурова*

### Корректор

*Л.В. Куварина*

*Наш журнал – для молодых учителей  
и тех педагогов, кто разделяет идеи  
вариативного  
развивающего образования.*



**Дорогие коллеги!**

Этот номер журнала выходит накануне начала нового учебного года. Знаю по опыту, что у всех педагогов конец августа – время тревожного ожидания и волнения. Есть ли причины для тревоги? **Что ждет нашу школу? Какие направления ее деятельности Министерство образования считает приоритетными?** На эти и другие вопросы вы найдете ответы в нашей рубрике «Совершенно официально».

Мы постарались сделать этот номер максимально «рабочим» и предлагаем вам материалы исключительно **практической направленности**. Особое внимание мы уделили предметам гуманитарного цикла, в частности, рекомендую вам обратить внимание на две концептуальные статьи **о целях и сущности обучения чтению**. Полагаю, что многие из вас, коллеги, согласны с мнением наших уважаемых авторов, что чтение – беседа автора с читателем и читателя с автором – это вид творчества, сходный с литературным.

В связи со сменой названия нашего журнала и уточнением его основного направления (**решение проблемы преемственности и непрерывности** между дошкольной подготовкой, начальной и основной школой) мы предлагаем материалы, которые заинтересуют учителей-словесников.

Мы рады сообщить вам, дорогие коллеги, что наши опасения потерять часть подписчиков в связи с изменением названия журнала не оправдались. Более того, тираж его вырос, а это значит, что друзей и единомышленников у нас стало больше. Спасибо!

С началом нового учебного года вас. Здоровья и удачи вам и вашим ученикам.

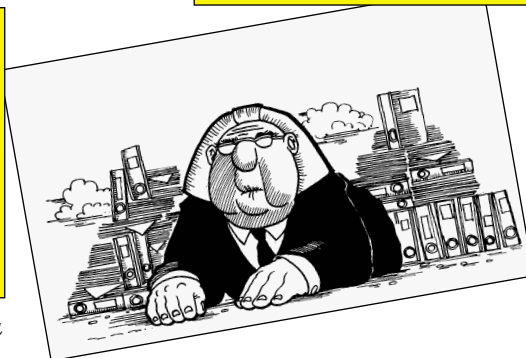
**Искренне ваш –  
Рустэм Николаевич Бунеев**

ПЛЮС ДО  
«ПОСЛЕ»

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

## Российское образование сегодня и завтра

Интервью главного редактора журнала  
Р.Н. Бунеева с руководителем Департамента  
общего образования МО РФ А.В. Баранниковым



— Анатолий Витальевич, начнем с самого главного вопроса. В последнее время российское образование как никогда привлекает к себе внимание общества, его проблемы широко обсуждаются. Так каким же оно должно стать в целом, как бы Вы определили?

— Сейчас действительно возникает масса разговоров — плохое у нас образование или хорошее? Самое интересное то, что такой абстрактный вопрос в общем-то не предполагает никакого ответа. Мы можем определить качество образования только исходя из того, насколько оно отвечает реальным запросам современного общества и тем тенденциям, которые проявляются в экономике, в социальной сфере, в культуре, — ведь именно они указывают на то, какой человек сегодня нужен. Поэтому, когда мы говорим о том, каким должно быть наше образование, нам нужно сначала очень четко определить, что в настоящий момент является в нашей жизни — в социальной, производственной, культурной — самым главным, и только после этого мы будем знать, какое именно образование нам сегодня требуется. Иначе мы рискуем готовить людей с таким образованием, которое в данном обществе никому не будет нужно.

Разумеется, кардинальные изменения, которые произошли за последние 10 лет во всех сферах жизни нашего общества, требуют таких же изменений и в образовании. Поэтому сегодня все постановления правительства, все те новые образовательные программы, которые реализуются, сама новая Доктрина образования ориентируют школы прежде всего на подготовку человека к самостоятельной жизни в данном обществе. А это предполагает,

что человек в первую очередь должен уметь хорошо ориентироваться в информационном поле как нашего государства, так и мирового общества в целом. Он должен прекрасно понимать, какие складываются тенденции, что нового появляется в этой жизни; должен разбираться в социально-экономических вопросах, которые по многим параметрам сегодня являются общими для многих стран; он должен хорошо знать свою культуру и культуру других народов. И в то же время, воспринимая глобализацию мировых процессов, этот человек должен в хорошем смысле слова охранять свою культуру, не эксплуатировать ее, как это у нас часто бывает, а опираться на нее, обогащая себя и других. Это очень важно. Но не менее важно, чтобы это был человек, который способен развивать новые демократические тенденции, — это то условие, которое в качестве одного из первых пунктов было подписано при объединении Европы, частью которой мы являемся. И все это должно быть внесено в наше образование.

Таким образом, человек, который выходит сегодня из школы, должен, если можно так сказать, существовать на перекрестке различных культур, различных интересов, различных взглядов. Ведь те культуры, те взгляды и образы жизни, которые были от нас закрыты 20–30 лет тому назад, теперь находятся в едином информационном поле, в едином общественном пространстве. Поэтому так важно, чтобы человек в этом ориентировался и это понимал и, даже если он чего-то не принимает, с уважением относился к другим взглядам, другим национальностям, другим образам жизни.

Итак, подытоживая краткий обзор того, что сейчас происходит в российском образовании, могу сказать о том, что мы должны подготовить человека, который сам способен определиться, что он такое, как он будет жить, что он будет делать, чему он будет учиться. Для этого он должен обладать достаточно широкой информативностью, т.е. широким кругозором знаний, и умением самому отвечать за свои поступки. Быстроизменчивость происходящего требует от него умения действовать в экстремальных ситуациях и быть при этом психологически устойчивым. Он должен быть готов к тому, что его жизнь в какой-то момент может измениться, т.е. это должен быть человек достаточно мобильный по своим взглядам и действиям.

Ну и, наконец, еще одно важное обстоятельство. Поскольку поток информации сегодня огромен, стремительно меняется и жизнь, и представления о ней, человек должен уметь переучиваться. Если принять к сведению шутливую мудрость, что образование – это то, что остается после того, как ты все забыл, то сегодняшний человек должен выходить в жизнь с определенным набором, системой взглядов, умений, компетенций – причем самых разных: социальных, образовательных – одним словом, ключевых компетенций, и всем этим он должен уметь пользоваться, поскольку знание сферы информационной во многом переходит в знание сферы операционной.

Таким образом, сегодняшнее образование должно готовить человека самоопределяющегося, самообразующегося и саморазвивающегося. Как только он сможет стать таким сам, он сможет помочь в этом и другим. И здесь у нас, конечно, много проблем.

– *Какие из них Вы считаете самыми важными?*

– Во многих постановлениях и документах мы заявляем, что образование у нас должно быть личностно ориентированным, т.е. что учитель должен повернуться лицом к интересам ребенка, для того чтобы успешно реализовать, развить его способности. Но, к сожалению, пока школа этого де-

лать в полной мере не в состоянии, надо готовить новые педагогические кадры, что, в свою очередь, требует обеспечения учителей и учеников соответствующей литературой. Но это должны быть совсем другие учебники. Мы об этом много говорим, но посмотрите – в основной своей массе учебники остаются традиционными. Все те же, определенные наборы текстов и упражнений, причем данных чаще всего в традиционной форме. Эти учебники не содержат пространства для самообразования, для самостоятельной работы учащихся. Однако для создания новых пособий нужно время.

Радует то, что многое сейчас начинает пробоваться в качестве эксперимента. В этом году прошел первый этап – а точнее сказать, введение в широкомасштабный эксперимент по обновлению содержания и структуры образования. Для нас очень важно было не только дать учителям какие-то установки, по которым они будут работать и проверять, как их ученики усвоили знания, но сделать так, чтобы учитель сам мог участвовать в организации и проведении этого эксперимента, мог высказывать по его ходу свои претензии и пожелания и тем самым влиять на сам процесс эксперимента.

– *Скажите, а какие-то результаты этого эксперимента уже имеются?*

– После завершения первого этапа эксперимента нами был проведен мониторинг. В нем приняли участие 1507 школ, 6517 учителей, 41 585 учащихся 1-х классов и 43 418 учеников 10-х классов. В результате мы фактически впервые получили «картинку» нашего образования. Тестирование проводилось по самым разным методикам – это и медико-физиологическая, и психологическая оценка, и оценка уровня знаний. В итоге сложились следующие цифры: 10% учащихся просто не усваивают знания, 40% имеют уровень неустойчивых знаний – это те люди, у которых впоследствии могут возникнуть серьезные проблемы с образованием. И только 60% учащихся продемонстрировали удовлетворительное усвоение знаний. Это говорит о том, что и само содержание

образования, конечно, у нас, немножко усложнено, и сами методики в большей степени ориентированы на коллективные формы работы, не всегда учитывающие особенности отдельных детей. Разумеется, эти вещи будут постепенно корректироваться, ибо ничего невозможно изменить сразу, и ориентация пойдет все-таки на ученика, поскольку если мы в школе не научим его быть самостоятельным, организовывать свое образование и отвечать за него, то, естественно, он и во взрослой жизни не будет этого делать.

– У нашего журнала много подписчиков, которые работают в сельских школах. Что Вы можете сказать для них?

– У нас так сложилась ситуация, что, в общем-то, образование на селе значительно уступает образованию в городе, и это фактически также подтвердилось экспериментом. В этом плане мы, конечно, должны в большей степени обеспечить создание равных условий для учащихся сельских и городских школ. Сегодня, конечно, абсолютно одинаковых условий создать нельзя, это связано и с социальными, и с экономическими условиями на селе. Но тем не менее в этом направлении проводится соответствующая политика. Если вы помните, в прошлом году именно сельские школы были прежде всего обеспечены компьютерами с соответствующими программами, им была дана возможность подсоединиться к Интернету, было проведено обучение преподавателей. Такая политика будет продолжаться и в дальнейшем. Уже в этом году начнется эксперимент по оптимизации структуры сети сельских школ. С целью создания оптимальных условий для учащихся будут предложены различные модели – всего их около девяти. Среди них будут и так называемые базовые модели, когда на базе какой-либо школы будет повышаться квалификация учителей, происходит обеспечение необходимыми материалами и т.д.

– А как будут обстоять дела с профильным обучением?

– В следующем учебном году начнется широкое – собственно,

оно уже началось – обсуждение профильной школы. Предполагается, что учащийся, переходя в старшее звено, выбирает профиль исходя из той профессии, которой он хочет себя посвятить. Подчеркну, что профильность будет самого разного направления. Человек в соответствии со своими желаниями и способностями сможет выбрать тот профиль, после которого он пойдет в вуз, в колледж либо в ПТУ, и в этом плане будет пересмотрено и взаимодействие высшей ступени образования со средней и средне-технической. Возможно, они будут более тесно взаимосвязаны для создания оптимальных условий для учащихся.

Сейчас уже создана концепция профильной школы, она обсуждалась на большом совещании, прошедшем 28 июня, будет обсуждаться на августовских педагогических чтениях, а затем будет проведен эксперимент по постепенному введению профильной школы.

Вы знаете, что в первом чтении принят Закон о государственном стандарте образования. Документ готовится ко второму чтению, на котором будет проходить уже постатейное его обсуждение и, конечно, в текст будут внесены изменения. Параллельно с этим ведется разработка федерального компонента образовательного стандарта. Над ним работает большая группа специалистов – почти 300 человек, и после принятия упомянутого Закона в соответствии с ним будет откорректирован и введен федеральный компонент. Вполне возможно, что это произойдет в 2003 году.

– Ждут ли учителей уже в этом году какие-то серьезные изменения, нововведения?

– Судя по прошлому году, кардинальных изменений и нововведений не было... Самым крупным «потрясением» в кавычках было введение в качестве эксперимента Единого государственного экзамена. Но я хотел бы сказать, что в целом его надо поддерживать. Единый экзамен дает дополнительные возможности учащимся отдаленных областей и районов страны. Вместо двух экзаменов сдается один, что уже



очень важно. Страхи же по поводу того, что экзамен будет не совсем объективным и в вузы пойдут люди, не имеющие должной подготовки, мне кажется, не имеют под собой никаких оснований, потому что тесты составляют специалисты, они проходят строжайшую экспертизу, являются многоуровневыми, дают объективную картину. Этот эксперимент тоже еще ведется, и пока он дает положительные результаты. Когда он закончится, мы взвесим все «за» и «против», и только тогда будет принято решение о введении ЕГЭ.

В этом же году, хочу успокоить вас, «потрясений» не ожидается – будет происходить, как я уже сказал, модернизация образования, т.е. постепенное введение нового с учетом и особенностей, и возможностей, и традиций, и культуры, и кадров, которые есть на местах, и только после того, как все будет тщательнейшим образом проверено в ходе эксперимента.

– Анатолий Витальевич, до Вашего назначения руководителем Департамента общего образования Вы работали заместителем начальника Департамента прогнозирования и развития системы образования МО РФ, куда поступала вся информация, в том числе и о западных образовательных системах. Кроме того, я знаю, что одним из аспектов Ваших научных интересов были зарубежные образовательные системы. Сегодня идет «гонка образований» в мире. Как по-Вашему, можно ли сравнивать российское и западное образование, в том числе американское?

– Прежде всего хочу сказать, что сравнивать наше образование с другими странами – хорошее оно или плохое – это не совсем продуктивно. Каждое образование готовит граждан для своей страны, с учетом своих условий, экономических и производственных отношений, которые там сложились. Поэтому говорить, что образование в Америке лучше или хуже, чем у нас, было бы неправильно, хотя сами американцы резко критикуют свое образование.

Что же касается такого «объективного» критерия сравнения, как

олимпиады, то на сегодня наиболее высокие показатели дают Россия и азиатские страны: Китай, Сингапур, Таиланд, Япония. В целом мы показываем довольно высокие результаты, по количеству медалей находимся в числе лидеров.

А вот если исходить из того, насколько наше сегодняшнее образование отвечает тому, что мы хотим от него получить, то мне кажется, оно не вполне отвечает нашим ожиданиям. И здесь неважно, хуже оно или лучше, чем образование в любой другой стране, а важно то, что требования у нас и к специалисту, и к человеку значительно изменились. От него требуется большая самостоятельность, психологическая устойчивость, способность работать с самыми разными источниками и справочниками, в том числе с информационными технологиями и компьютерами, и т.д.

Российское образование сегодня в общем пока остается традиционным. Это имеет и свои плюсы, и свои минусы. Все те кардинальные изменения, которые происходили в обществе, в том числе и негативные, в целом не смогли сильно повлиять на образование. В этом смысле консерватизм в какой-то степени нас спас, а с другой стороны, наше образование должно быть, как я уже говорил, более мобильным и открытым, для того чтобы оно могло адекватно отвечать на изменение ситуации.

– Как Вы считаете, необходимо ли сегодня возвращать в школу работу по гражданскому и патриотическому воспитанию, и на каких фактах мы можем воспитывать наших детей сегодня?

– Школа в воспитании гражданственности и патриотизма, к сожалению, не первична. Воспитывает семья, воспитывает среда, в которой растут дети. И все негативные моменты отношения взрослых к нашей действительности не могут не коснуться мировоззрения наших детей. В течение долгого времени нам доказывали, что у нас все самое лучшее. Но люди видели совершенно обратное. У многих сформировалось определенное отно-

шение: то, что мы знаем и говорим, – это все неправда, а на самом деле у нас все хуже всех, и с отголосками этого настроения мы имеем дело и в обществе, и в школе.

Мы действительно по очень многим параметрам уступаем уровню развитых стран, и это ни для кого не секрет. И сколько бы мы теперь ни говорили, что у нас все лучше всех, этому больше никто не верит. Но у нас есть чем гордиться – прежде всего это наша богатейшая культура: литература, искусство, музыка. Это наши замечательные ученые, работающие в области физики и химии; это выдающиеся достижения, которые есть у нас в других сферах... Вот эту часть нашей жизни мы должны шире популяризировать, а не говорить, что у нас все плохо... Да, у нас были и объективные, и субъективные причины, которые привели страну к этой жизни, но мы не утратили ни своего достоинства, ни своих достижений, ни своей богатейшей культуры. Мы действительно нация, которая несмотря ни на что не потеряла своих лучших качеств, и наши достижения говорят о том, что у страны огромный потенциал, который позволит нам быть действительно ведущим государством не только в тех областях, которые я назвал, но и в целом ряде других.

– И в заключение расскажите, пожалуйста, нашим читателям немного о себе. Кто Вы, откуда? Вы, профессиональный управленец, между тем много лет профессионально занимаетесь наукой...

– После 9-го класса я окончил ПТУ, работал семь лет на заводе им. Лихачева в Москве, экстерном сдал экзамены за среднюю школу и поступил в педагогический институт им. Ленина. После окончания института работал в школе, затем поступил в аспирантуру, и круг моих интересов всегда был связан со школой. Я защищал кандидатскую диссертацию по вопросам преподавания литературы XX века. Затем я работал в вузе преподавателем и параллельно – в школе, после чего был приглашен в Министерство образования, где со временем возглавил Главное управление общего обра-

зования. Написал и защитил докторскую диссертацию. В течение последнего года руковожу Департаментом общего образования и преподаю в Московском гуманитарном педагогическом институте, читаю там лекции в качестве профессора.

– А дети у Вас есть?

– Я не знаю, стоит ли об этом говорить... У меня трое детей, и еще есть приемная дочь.

– Время на общение с детьми остается?

– К сожалению, не так много, как хотелось бы, но, к счастью, они меня понимают и не обижаются. Думаю, что без поддержки моей семьи работать было бы трудно.

– Анатолий Витальевич, Вы возглавляете департамент, который определяет стратегию нашего образования на годы. В принципе, любая Ваша ошибка может через 3–4–5 лет сказаться на жизни страны... Вам не страшно?

– Бояться некогда, слишком много работы и проблем, которые требуют решения. А потом я не один. Сегодня как никогда много людей помогают нам в выработке стратегии и тактики модернизации Российского образования. Прежде чем принимается какое-либо решение, оно проходит широчайшее обсуждение, с обязательным привлечением заключений экспертов по всем принципиальным вопросам. Обсуждения не ограничиваются рамками министерства – в них участвуют специалисты из регионов. Кроме того, сегодня большую часть решений нам удастся проверять экспериментально. Хотя, конечно, я понимаю, сколь велики ответственность и важность сегодняшних эволюционных преобразований школы. На встречах с учителями я чувствую, что мы хорошо понимаем друг друга. Я уверен, что то, что мы делаем сегодня, – необходимо. И вместе у нас все обязательно получится!

**Анатолий Виталий Баранников** – доктор пед. наук, профессор, руководитель Департамента общего образования МО РФ, г. Москва.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

(Минобразование России)

**ДЕПАРТАМЕНТ  
ОБЩЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

101990, г. Москва, Чистопрудный бульвар, 6/19  
факс: (095) 924-69-89, телетайп: 114027 КОНОИД

E-mail: avb@miem.edu.ru

телефон/факс: (095) 923-36-19

Г Органы управления  
образованием субъектов  
Российской Федерации Г

№ 13-51-68/13 от 04.06.2002  
На № \_\_\_\_\_

Департамент общего образования направляет для  
использования в работе «Методические рекомендации по  
проведению «Урока гражданина» в первом классе».

Приложение: письмо на 2 л.

Руководитель Департамента

А.В.Баранников

## Методические рекомендации по проведению «Урока гражданина» в первом классе

Любовь к родному городу (поселку, селу), гордость за свою страну имеет огромное значение для развития личности ребенка. Без любви к Родине и уважения к ее истории и культуре невозможно воспитать гражданина и патриота своей Родины, сформировать у детей чувство собственного достоинства, положительные качества личности.

Первый урок, с которого начинается учебный год в первом классе, – «Урок гражданина».

Задача урока – вызвать у детей интерес к родной стране, дать первоначальные представления о родном крае, о Родине, познакомить с понятиями «государство», «гражданин», «законы страны», «государственные символы: флаг, герб, гимн», «права и обязанности гражданина».

На уроке рекомендуется использовать изображения Государственного герба и Государственного флага России, картин природы родного края, нашей Родины, запись Государственного гимна Российской Федерации, музыкальные записи народных песен, плясовых и хороводных мелодий. Для создания эмоционального настроения на уроке можно начать его с прослушивания песни «С чего начинается Родина» (сл. М. Матусовского, муз. В. Баснера).

ПИСЬМО  
ДО  
ПОСЛЕ

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА



На уроке дети должны почувствовать, что они являются частью народа огромной и богатой страны, что они – граждане России, россияне. Для этого целесообразно начать знакомство детей с малой Родиной – города (села), где они живут, и постепенно подвести к пониманию того, что город – часть большой страны, а дети – жители России, граждане страны. Гражданин – житель страны, который признает ее законы (правила поведения), он любит свою страну, гордится ею, вместе с ней переживает горе и радости, старается сделать ее сильной и богатой. Первоклассник – маленький гражданин большой страны, ее будущее. Званием гражданина России следует гордиться. За время учебы в школе дети многое узнают о родной стране, ее прошлом и настоящем.

Можно задать первоклассникам вопросы: «Как называется наш город (село)?», «Как называется наша большая страна?», «Какой город в нашей стране самый главный?». Беседа сопровождается показом иллюстраций картин природы родного края, его достопримечательностей, а также картин природы России и др. Это дает возможность вызвать у детей чувство гордости за свой родной край. Можно предложить ученикам объяснить смысл некоторых пословиц и поговорок о Родине. Например, «Береги землю родимую, как мать любимую», «Всякому мила своя сторона».

Что нас объединяет и делает гражданами одной страны? Это общая территория, единый язык, законы. Также у страны есть государственные символы: флаг, герб и гимн. Учитель показывает детям изображения флага и герба и рассказывает, что эти символы можно увидеть в городах и селах, на границе нашей Родины, на форме защитников Отечества, на российских космических кораблях, на скафандрах космонавтов, на костюмах олимпийской сборной и пр.

На уроке возможен небольшой рассказ о земляке – жителе родного города, села, – прославившем свой край успехами в труде или бою, в науке или искусстве.

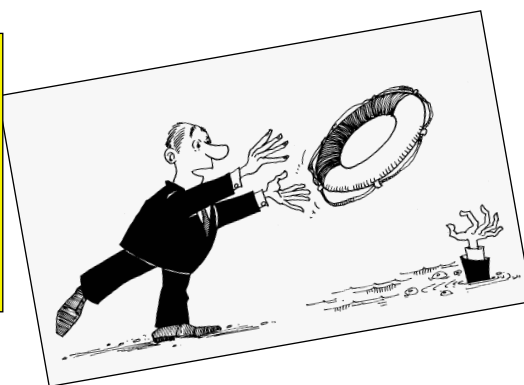
Можно рекомендовать при приеме детей в школу (апрель–август) предложить родителям к «Уроку гражданина» подготовить вместе с ребенком материал из опыта семейной жизни (пословицы, поговорки, песенки, обычаи). На уроке заслушивается несколько детей (можно пригласить поучаствовать в уроке бабушек, мам или других родственников). После этого учитель помогает детям сделать вывод, что все мы разные, но живем в одной стране – мы граждане России.

В первом классе целесообразно ограничиться знакомством с символикой России. Ученики должны зрительно представлять, как выглядят Государственный флаг и Государственный герб России. Значения символов раскрываются в последующих классах.

Для первоначального знакомства с понятиями «права и обязанности» разговор на уроке идет о важном для каждого ребенка событии – с сегодняшнего дня они ученики, школьники. Детям разъясняется, что они как граждане России имеют право на образование. Главная задача школы – вырастить из учеников достойных граждан своей страны. Главная задача школьников – старательно учиться. Следует подчеркнуть, что кроме права на учебу у школьников есть и обязанности. Они должны бережно относиться к своей школе и своему классу, стремиться внести посильный вклад в то, чтобы они были красивыми и чистыми. Школьники должны следить за своим внешним видом, поддерживать порядок на своем рабочем месте.

## Графические ориентиры как лингвистическая основа обучения грамоте

Л.С. Сильченкова



Давно известно, что метод обучения русской грамоте имеет звуковой аналитико-синтетический характер. В основе обучения – звук, потому что наше письмо звуковое. Осуществляется обучение с помощью аналитических и синтетических операций. Анализ имеет место преимущественно в устной речи (выделить звуки из потока речи, разбить слово на слоги и т.д.), синтетическая деятельность наблюдается в основном в письменной форме речи: из отдельных букв составить слоги, которые потом сливаются в слова, слова – в предложения и т.д.

Современные исследователи отмечают, что «внутренний механизм чтения представляет собой сложное явление с развернутой системой ориентировок и динамичных корректировок, прежде всего зрительных, речедвигательных, речеслуховых, мыслительных и других компонентов. Принципиально важно с первых шагов формирования начального навыка чтения вооружить учеников правильным набором зрительно воспринимаемых ориентиров» [1, с. 5].

Тем самым утверждается, что **сначала особое внимание надо уделить зрительному компоненту**, потому что остальные компоненты (речедвигательные, речеслуховые, мыслительные и проч.) у ребенка более или менее развиты и отработаны.

Итак, что же такое «зрительный ориентир»? Зачем он нужен? Очевидно, он нужен глазу чтеца (если это «зрительный ориентир»), чтобы задать верное направление его движения при расшифровке буквенного кода (при чтении).

**Сколько же зрительных ориентиров существует в русской графике?** Остановимся на этом вопросе.

В своем пособии «Уроки обучения грамоте» авторы ныне действующего стабильного букваря пишут: «В качестве важнейших ориентиров выступают такие графические средства письменной речи, как гласные и согласные буквы, различные их сочетания, мягкий и твердый знаки, пробелы между словами, знак ударения и знаки препинания» [1, с. 5–6]. Нетрудно заметить, что авторы перечислили почти все графические средства русского языка. Но где же среди них ориентиры? Что же задает направление движения глаз при чтении? В указанном пособии мы находим ответ на этот вопрос: «При всем многообразии графических ориентиров особое место занимает гласная буква в сочетании СГ» [1, с. 6]. Нам нередко приходилось слышать и от учителей-практиков такую фразу: «Учим детей читать с ориентиром на гласную букву».

Наверное, наряду с принципом частотности этот аргумент был использован авторами названного букваря в защиту своего тезиса о порядке изучения букв в период обучения грамоте. Напомним, что первыми в этом букваре изучаются буквы А, О, И, Ы, У [2]. Не обижены гласные буквы и в букварях других авторов, например Д.Б. Эльконина, В.В. Репкина. Гласные здесь также изучаются первыми, подчеркивается их особая значимость (они выполняют две «работы»).

Одним словом, почет и уважение гласной букве везде! Вспомните, даже в популярной телевизионной передаче «Поле чудес» ей оказывается особое внимание: участники передачи не обращаются к согласным буквам, пока не перечислят все гласные. Правда, при этом редко угадываются слова, так как **гласные буквы менее информативны, чем согласные.**

На наш взгляд, **совершенно незаслуженно забыта согласная буква.** А между тем именно она, как нам представляется, является **главным ориентиром чтения в русской графике.** Какие аргументы можно привести в пользу согласной буквы как главного ориентира чтения?

Исторически так сложилось, что звуковое письмо возникло сначала как консонантное. В финикийском алфавите, который дал начало всем современным алфавитам, были буквы только для обозначения согласных звуков. Правда, финикийский язык был консонантным (корни слов состояли только из согласных звуков), гласные звуки как бы прослаивались между согласными, они были показателями грамматических форм слов и при чтении легко угадывались. В некоторых современных языках также отсутствуют буквы для обозначения гласных звуков, например в арабском и еврейском алфавитах. Гласные звуки обозначаются отдельными диакритическими значками. Так, в арабском алфавите буквы обозначают только согласные звуки, а гласные звуки обозначаются диакритическими значками: точками, черточками, которые могут располагаться по отношению к согласной букве сверху или снизу, поэтому при чтении учитывается также и расположение этого диакритического значка. Согласная буква изначально более информативна: при сокращении слов жертвуют гласными буквами, оставляя при этом как можно больше согласных, например «тчк», «зпт», «в/ч», «г.». На ум приходят многочисленные случаи из учебной практики: дети чаще пропускают при

письме гласные буквы, чем согласные, опять-таки в силу их меньшей информативности. Можно сказать, что в этом случае наши дети поступают как древние финикийцы.

Кроме того согласная буква в русской графике является главным ориентиром еще и потому, что там действует **позиционный принцип.** Для прочтения (расшифровки буквенного кода) нужен анализ позиции буквы. Задаёт же направление этого анализа чаще всего именно согласная буква. Гласная буква при этом является как бы диакритическим знаком при ней, хотя при этом она играет и вполне самостоятельную роль – обозначает соответствующий гласный звук.

Считается, что наше письмо – вокализованное консонантное, так как и гласные, и согласные звуки обозначаются отдельными буквами. Нетрудно подсчитать, что в этом случае русский алфавит должен был бы состоять из 43 букв – именно столько фонем (звуко-типов) насчитывается в русском языке. Однако наш алфавит построен более экономно, зато и более сложно. Для



обозначения 43 фонем мы используем алфавит из 33 букв, причем две из них (Ъ и Ъ) никаких фонем не обозначают.

С точки зрения формирования механизма чтения наш алфавит чрезвычайно неоднороден. Можно утверждать, что он построен на трех принципах одновременно: фонемном (звуковом), слоговом и позиционном. Для иллюстрации первого из названных принципов приведем такие слова: ЧАЩА, ЧУ (междометие), ЦАЦА, ЦЕЦЕ, ЩИ, ЖУ-ЖУ. Для того чтобы прочитать эти слова, необходимо «узнавать» буквы и последовательно озвучивать их. Здесь каждая буква обозначает только один звук.

Как писал Д.Б. Эльконин, «воссоздание звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели не происходит на основе простой ассоциации между буквами и их звуковым значением, а представляет более сложное интеллектуальное действие» [2]. Система русской графики указывает, что процесс чтения нельзя представить в виде последовательного анализа – синтеза. Прежде чем перейти к последовательному синтезу (чтению), ребенок должен осуществить синтез на уровне единиц чтения, предварительно проанализировав графемы, позиции каждой буквы. Это обусловлено позиционным принципом русской графики. Позиционный принцип действует в области обозначения твердости – мягкости согласных фонем, парных по этому признаку. Согласная буква не передает всей информации о согласной фонеме, твердость – мягкость как дифференциальный признак согласной фонемы обозначается дополнительными графическими средствами. Чтобы «прочитать» (озвучить) согласную букву, нужно знать ее постпозицию. Так, в слове ПИТЬ мягкость согласных фонем обозначена следующими за согласными буквами И и Ъ. Твердость согласных фонем в слове ТОТ обозначена буквой О и знаком пробела, также расположенными после согласных букв. Одним словом, гласные буквы выполняют роль

диакритических значков при согласных буквах наряду с обозначением соответствующего гласного звука. Именно согласная буква задает направление зрительного анализа: МАЛИНА, КОНЬ, ТОТ, КОНЬКИ. С психофизиологической точки зрения здесь действует один и тот же механизм расшифровки буквенного кода: «Смотри, что за согласной буквой».

Думается, что в этом же ряду находится и согласная буква вне слога СГ, которая также не передает всей информации о согласной фонеме и нуждается в дополнительных графических средствах. Но их нет, и поэтому в каждом конкретном случае эта буква читается по-разному, несмотря на то что соседние буквы остаются прежними, например: буква С в слове ЛИСТ читается твердо – [л'ист], а в слове ЛИСТИК – мягко – [л'ист'ик]. Звуковое соответствие в этом случае часто бывает обусловлено изменяющимися с течением времени орфоэпическими нормами. Чаще дети (да и взрослые тоже) в данном случае произносят твердый согласный, видимо, по аналогии с названием буквы, где, как правило, согласный произносится твердо: «эс», «дэ», «эр», «пэ». Такой вариант прочтения подкрепляется и орфоэпической тенденцией к утрате ассимилятивной мягкости согласных в русском языке.

Единицей чтения и письма в русском языке является сочетание согласной и гласной букв (СГ) – ВА, ЛЯ, РИ, ВЫ, ТУ. Этот слог является более частотным, если иметь в виду, что он входит составной частью в другие слоговые структуры типа ССГС, СГССС, СССГС, ССГ (указаны в порядке убывания их частотности). Сочетание согласной и гласной букв (СГ) – единица чтения в русской графике, в которой элементы взаимно обусловлены, читаются с учетом друг друга. В методике обучения первоначальному навыку чтения овладение чтением слога СГ составляет главную задачу, на что указывали в свое время методисты прошлого, отмечают это и современ-

ные исследователи. Слог СГ сложен тем, что он, на наш взгляд, несет информацию как бы двух видов. Первая касается твердости-мягкости согласных фонем: ЛА-ЛЯ, ЛУ-ЛЮ, ЛЫ-ЛИ и т.д. Второй вид информации слога СГ относится к тому, как читать уже «узнанные» буквы, т.е. те, которые вот-вот будут озвучены: [ла] – [л'а], [л у] – [л'у], [лы] – [л'и], но еще не озвучены. Губы ребенка беззвучно шевелятся, как бы пробуя произнести слог. Взрослому кажется, что это происходит чрезвычайно долго. Догадывается ли учащий или помогающий ребенку читать, сколько задач решил за это время маленький человек? Узнал буквы, расшифровал их, а теперь пробует их произнести в согласии друг с другом (имеется в виду процесс аккомодации). Именно на это направлена работа со схемами-моделями, имеющимися в современных букварях. В устной речи ребенок уже умеет приспосабливать звуки друг к другу, но все равно это каждый раз открытие, узнавание старого в новом.

Итак, мы проанализировали два принципа русской графики. Но есть еще один – слоговой. Он действует в том случае, когда буква обозначает не звук, а целый слог: Я, ЕЮ, ЮЛА, ЁЛКА. Как указывает А.И. Моисеев [4], 15% букв русского алфавита характеризуют наше письмо как слоговое. Буквы Е, Ё, Ю, Я (в некоторых случаях И) вносят в русское письмо элементы силлабографического письма.

Напомним, что тип письма определяется по тому, что обозначает основной знак письма: звук – звуковое письмо, слог – слоговое, морфему – морфемографическое и т.д.

Как научиться читать эти графемы? Здесь требуется усвоить анализ препозиции этих букв: ЯМА, ПОЕЛ, ВЬЮГА. Именно эти буквы задают направление зрительного анализа: справа налево, тогда как в слоге СГ направление зрительного анализа – слева направо и задает его согласная буква. Йотированные гласные буквы в начале слова, после гласных

и после твердого и мягкого знаков являются ориентирами чтения. В слоге же СГ при расшифровке буквенного кода эти буквы выполняют вспомогательную роль – роль диакритического значка. Особо следует оговорить еще один момент. Йотированные гласные буквы в указанных выше позициях являются также и единицами чтения: в результате анализа препозиции эти буквы прочитываются не целостно, а по слогам: ЕЁ [ИИ – ЙО], ЕЮ [ЙЭ – ЙУ]. В плане устной речи это обыкновенные двусложные слова.

Остановимся на одном весьма важном и, как нам представляется, несколько спорном моменте. Дело в том, что в лингвистике слоговой и позиционный принципы графики совершенно уравниваются. Так, в вузовском учебнике русского языка для студентов факультета начальных классов эти два термина употребляются синонимично: «Позиционный принцип графики (его также называют слоговым или буквосочетательным)»... [5, с. 201]. Лингвисты считают, что действует этот принцип при обозначении твердости-мягкости согласных фонем и при обозначении фонемы [j]. На наш взгляд, следует развести эти два случая. По крайней мере, для методики обучения грамоте это представляется весьма необходимым. Ведь с психофизиологической точки зрения слоги типа СГ и слоги, обозначаемые йотированными гласными буквами, суть продукты разнонаправленной деятельности зрительного анализатора.

На это лингвистическое противоречие в свое время указывал еще Д.Б. Эльконин: «Особенности обозначения согласных в русской системе письма ошибочно отождествлены со слоговой системой письма. В русском алфавите есть только четыре буквы, обозначающие слоги. Это буквы Я, Ю, Ё, Е, которые в некоторых позициях (выделено нами. – Л. С.) обозначают соответственно *йа, йу, йо, йэ*. Но это исключения, а не правило» [2].

Приведем еще одну цитату из указанного сочинения Д.Б. Элькониной:



«...основной принцип обучения чтению и письму определяется в значительной мере системой письма: при логографической системе это "метод целых слов", при слоговой – "метод целых слогов", при звуко-буквенной – звуковой метод, или, вернее, фонематический. Переход к каждой новой системе письма приводил к изменению психологического механизма чтения» [2].

Поскольку наше письмо не только фонематическое, но и слоговое (что мы стремились доказать выше), то следует признать, что в обучении наших детей чтению должны быть использованы два метода: звуковой и слоговой (или метод целых слогов). При этом слоговой метод нельзя путать со слоговой работой, или слоговыми приемами, которые важны и при звуковом методе.

Родители и учителя отмечают одну особенность. Дети очень быстро запоминают все 33 буквы русского алфавита, но еще долгое время не могут перейти к чтению, хотя бы и с помощью взрослых. Известный психолог Г.А. Цукерман также обратила внимание на то, как трудно дается детям слияние букв в слог. И хотя она советует обратиться к лингвистике, все же однозначного ответа на этот вопрос не дает. При этом она считает, что многое здесь имеет не закономерный, а случайный характер: «Тайну слияния каждый ребенок открывает самостоятельно: в один прекрасный день его глаза и губы улавливают правильную координацию. Этот момент всегда и для всех детей содержит элемент догадки, интуиции. Малышу ведь не объяснишь, что, готовясь прочесть согласную, надо смотреть на следующую за ней гласную. Этого и не покажешь, ведь речь идет о неуловимых микродвижениях глаз и органов речи. Совершить интуитивный скачок от буквенных значков к звучащему слову каждый ребенок должен сам» [6].

Здесь весьма кстати задуматься над вопросом: а сами взрослые, обучающие детей чтению, представляют себе эту «тайну»? Думается, что не всегда, иначе хотя бы в одном

букваре или азбуке эта «тайна» была бы раскрыта.

Почему детям сложно уловить механизм считывания, или расшифровки, буквенного кода? Во-первых, потому что он очень сложен и, как мы пытались доказать ранее, представляет собой по сути дела целых три разных механизма, по крайней мере, с точки зрения направления работы зрительного анализатора. А во-вторых, при современных системах обучения мы не соблюдаем функциональный (иначе говоря, деятельностный) подход к обучению первоначальному чтению. Здесь нужно иметь в виду одно весьма интересное обстоятельство. Отдельно стоящая буква и буква в тексте – это явления разного порядка. В первом случае буква является объектом узнавания: ребенок запомнил ее начертание и запомнил, как это начертание (рисунок) называется. Буква в тексте – это предмет анализа ее позиции, это выяснение ее функции, постижение механизма функционирования буквенных знаков. Большинство букв русского алфавита многозначно. Так, например, буква А может обозначать только один звук (фонему): АСТРА, АИСТ, ЧАЩА, а может обозначать гласный звук и твердость предшествующего согласного звука: ТАМ, ДАМ, САМ. То же самое можно сказать о любой гласной букве.

Многозначны также и согласные буквы, которые обозначают фонемы, парные по признаку твердости-мягкости, например буква Б может обозначать звуки [б] или [б']: БЫЛ – БИЛ. При функционировании (т.е. в тексте) буквы не могут быть многозначны, в тексте существует графический механизм конкретизации буквенного значения. Так, например, в конкретизации нуждается согласная буква, ее конкретизатором является последующая гласная буква, или знак пробела, или буква В. Говоря другими словами, вне текста, изолированно употребленная буква может обозначать звуки [б] и [б'], а буква В, употребленная в тексте, всегда обозначает только один

вполне конкретный звук – [б], например в слове БУБЕН, или [б'] – как в слове БИДОН. **Постижение механизма конкретизации буквенного значения и есть суть первоначального навыка чтения.** В этой ситуации вполне логично выглядит мысль о ведущей роли зрительного анализатора в формировании механизма чтения.

Нетрудно заметить, что акрофонический принцип названия букв (когда буква в своем названии содержит обозначаемый ею звук) только затушевывает постижение механизма считывания буквенного кода. Как правильно замечает А.И. Моисеев, мы в этом смысле недалеко ушли от буквослагательного метода: сократилось лишь название буквы, а принцип остался прежним [4]. При современном же подходе к обучению грамоте дети сначала усваивают именно эту, пока не очень нужную им информацию (как правильно называется буква М – «эм» или «мэ»), хотя для становления первоначального навыка чтения это не имеет принципиального значения.

**Выводами** из всего вышесказанного могут быть следующие утверждения. В современной методике обучения грамоте можно выделить три группы зрительных ориентиров, исходя из трех принципов русской графики – фонематического, слогового и позиционного. Между принципами графики и зрительными ориентирами нет прямого соответствия, отношения здесь гораздо сложнее, и все-таки методике обучения грамоте игнорировать их не стоит. Скорее, наоборот, надо создавать новые приемы и методы, опираясь на эти закономерности. Думается, наша букваристика вплотную подошла к осознанию этого неоднозначного соответствия между принципами графики и зрительными ориентирами, которое мы и пытались показать в нашей статье. **Появился букварь, где первыми изучаются согласные буквы – «Моя любимая азбука» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и О.В. Прониной [7].** На стр. 40 этого учебника дана первая группа

букв – 4 согласных (Г, Т, Р, П) и в конце списка 1 гласная буква – И. Налицо приоритет согласных букв, скрытый пока намек на их ведущую роль в механизме кодирования звучащей речи, а значит и расшифровки ее (чтения). Имплицитно дети постигают ведущую роль согласных букв русского алфавита в механизмах чтения и письма.

Одним из первых текстов для чтения в этом букваре идет миниатюра Александра Шибаева «Всегда вместе» (стр. 47). Вот как организовала работу над ним учительница средней школы № 8 г. Красноярска Татьяна Петровна Бычина, имеющая большой стаж педагогической работы, но впервые осваивающая вместе со своими первоклассниками учебник «Моя любимая азбука».

#### Фрагмент урока в 1-м классе по учебнику «Моя любимая Азбука»

В начале урока проводилась своеобразная разминка, направленная на осознание детьми роли гласных и согласных букв, на различение гласных и согласных звуков. Дети сравнивали в плане устной речи слова ПОРОГ и ПИРОГ. Выяснили, что есть разница в составе гласных и согласных звуков (первые согласные звуки [п] и [п']). Затем, составляя эти слова из разрезной азбуки, учащиеся вместе с Татьяной Петровной подробно обсудили набор букв, необходимых для печатания (зашифровки) этого слова. Выбрали букву П, но при этом вспомнили, что она может обозначать звуки [п] и [п']. Так, глядя на эти согласные буквы, выставленные на разных линейках, нельзя определенно сказать, где будет написано слово ПИРОГ, а где – ПОРОГ. («Все будет зависеть от того, какую гласную букву мы напишем после».)

Затем поговорили о гласных буквах О и И, которые обозначают гласные звуки, а также твердость и мягкость предшествующего согласного звука. После того как буквы О и И поставили на свои места, первоклассники отме-

тили, что теперь уже можно догадаться, где будет располагаться слово ПИРОГ, а где – ПОРОГ. Конечно, Татьяна Петровна не забыла обратить внимание детей на слабую позицию гласного [О]: он не слышится в слове ПОРОГ, но дети на предыдущем уроке читали это слово, так что вспомнили его графический облик без особого труда и выбрали нужную гласную букву.

В конце работы оказалось, что Татьяна Петровна при составлении слова ПОРОГ «допустила ошибку» – пропустила одну гласную букву, и слово у нее выглядело так: ПРОГ. Дети поправляют учительницу: «Надо было взять из кассы еще одну букву О, а не переставлять ее в ударный слог»; «Слово получилось некрасивое»; «Не узнать, как читать букву П – мягко или твердо». Но было и мнение Роберта М., читающего мальчика: «А я все равно понял и прочитал это слово». Однако большинство детей сошлись все-таки во мнении, что гласная буква необходима: «У нее две работы, как же без нее?».

Далее на уроке неоднократно обсуждалась функция гласных букв: например, в слове ТОПОТ все согласные читаются твердо, потому что буквы О и О обозначают твердость звуков Т и П. «И в конце слова согласная читается твердо: ТОПОТ, ТИР, ПИР», – добавляет Татьяна Петровна. Функция знака пробела сродни функции буквы Ь для обозначения мягкости, да и механизм работы зрительного анализатора тот же, и учительница заранее готовит к этому своих первоклассников.

Вторая половина урока посвящена работе над текстом А. Шибаева «Все-гда вместе». В качестве подготовки к ней была использована дидактическая игра. Мышка Пи-Пи (имя ее тоже «печатали» на наборном полотне и обсуждали запись в классе) предлагала разные задания в течение всего урока: отгадать загадки, решить кроссворд и т.д. Но одно задание было осложнено «потерей гласных букв». Надо

было прочитать заглавие текста из азбуки, но гласных букв не оказалось ни в пластмассовом магнитном наборе, ни в кассе букв и слогов. Заглавие текста на магнитной доске выглядело так: «ВСГД ВМСТ». Дети пытались читать, но не получалось. Правда, читающий Роберт М. все-таки прочитал: «ВСЕГДА ВМЕСТЕ». Однако большинство детей в ходе обсуждения этой загадки пришли к выводу, что так читать неудобно, что заглавие не совсем понятно и что следует проверить, прав ли Роберт, для чего и надо прочитать текст. Заметим, что подготовительная работа к чтению текста идет в логике формирования типа правильной читательской деятельности – дети сами выдвигают цель предстоящей учебной деятельности [8].

После прочтения текста вновь возник разговор о роли гласных и согласных букв в нашем письме. Татьяна Петровна заранее «напечатала» слова из текста, состоящие только из гласных букв: «А-а-а!», «О-о-о!», «Уа! Уа!», «Ау! Ау!» и слова, состоящие только из согласных букв: «Кх!», «Пчх!», «Кс!», «Тс!». Оказывается, есть и такие слова. Но их очень мало в русском языке. Большинство слов состоят как из гласных, так и из согласных букв. Если из слова изъять согласные буквы, то его невозможно прочитать: «УЕ, ЕА, ЕЕ» (это тоже было «напечатано» Татьяной Петровной на доске и представляло собой фрагмент текста). Если убрать из слова гласные буквы, то читать его тоже почти невозможно, по крайней мере очень трудно. Дети пытаются прочитать такие слова из текста, подготовленные учительницей на доске, но получается с трудом: «БДМ ВСГД ВМСТ».

Следует отметить, что из 24 учеников этого класса только 5 не знали букв, вернее, знали не все буквы или путали их. На этапе анализа текста, который представлял собой попытки чтения слов, можно было наблюдать активную работу всех учащихся, и особенно тех, кто не читал совсем или читал по слогам, а таких в классе

Т.П. Бычиной большинство. Читающий Роберт М. выступал в роли помощника учителя, своего рода проверяющего, контролировал выполнение заданий.

Завершилась беседа по тексту тем, что ребята «подружили» согласные и гласные буквы, вставили гласные буквы в слова на нужные места, рядом с согласными, «чтобы согласные буквы правильно и хорошо читать»: «БУДЕМ ВСЕГДА ВМЕСТЕ». Затем Полина К. предложила исправить и другие «неудобные» слова в тексте: «Кхе!», «Пчхи!», «Кыс!».

Так в ходе работы над данным текстом первоклассники приходят к осознанию функционального назначения согласных и гласных букв. Эта кропотливая работа по формированию первоначального навыка чтения будет продолжена и на других уроках обучения грамоте по следующим страницам учебника «Моя любимая азбука». Но задать правильное направление этой работы необходимо уже на первых этапах букварного периода.

#### **Литература**

1. Горещкий В.Г. и др. Уроки обучения грамоте / В.Г. Горещкий, В.А. Кирюшкин,

А.Ф. Шанько. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1988.

2. Горещкий В., Кирюшкин В.А., Шанько А.Ф. Букварь – М.: Просвещение, 1990.

3. Эльконин Д.Б. Как научить детей читать. – М., 1976.

4. Мусеев А.И. Звуки и буквы, буквы и цифры. – М., 1987.

5. Русский язык: Учебник для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»: В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. Л.Ю. Максимова. – М.: Просвещение, 1989.

6. Цукерман Г.А., Школяренко Е.К. Как Винни-Пух и все-все-все научились читать: Сказка-букварь. Книга первая / Рис. Е. Школяренко. – М.: Интор, 1997.

7. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Проница О.В. Моя любимая Азбука: Учебник для первоклассников / Серия «Свободный ум». – М.: Баласс, 1997.

8. Светловская Н.Н. Теория методики обучения чтению. – М.: Мегатрон, 1998.

*Людмила Семеновна Сильченко – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка Красноярского государственного университета.*

### **Внимание! Новинка!**

**Издательство «Баласс» выпустило новое пособие по русскому языку:**

**Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.А. Фролова  
«Орфографическая тетрадь», 2-й класс  
к учебнику «Русский язык»**

**Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной.**

В тетрадь на печатной основе включены слова с непроверяемыми написаниями из курса русского языка 2-го класса.  
К каждому слову предложена система лексических и орфографических упражнений.

**Заявки принимаются по адресу:**

**111123 Москва, а/я 2, «Баласс».**

**Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.**

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

**<http://www.mtu-net.ru/balass>**

## Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя\*

О.В. Соболева,  
С.А. Дыбленко

«Ввести ребенка в сознательное овладение сокровищами родного языка» – такой видел одну из основных целей начальной школы основоположник отечественной педагогической психологии К.Д. Ушинский [1]. Он считал, что быстрота чтения должна развиваться сообразно скорости понимания. **Если же ребенок читает быстрее, чем может понять прочитанное, то это значит, что он читает бессознательно.** Подобное бессознательное чтение, чтение без понимания, столь часто встречающееся в школе, все больше волнует и педагогов-практиков, и исследователей в области педагогической психологии. Эта проблема находит свое отражение в современных концепциях начального литературного образования, где **задача формирования приемов понимания текста начинает выдвигаться на одно из первых мест.**

С точки зрения психологов, обучение детей приемам работы с книгой должно опираться на знание психологических особенностей процесса понимания. Процесс этот сложен, и чтобы это осознать, проведем небольшой эксперимент и попробуем в общих чертах проследить, какие психические процессы включаются в понимание. Будем медленно читать текст, доступный пониманию даже самого маленького читателя, анализируя, как протекает понимание:

Три маленькие хрюшки  
Отчаянно кричат.

Конечно, у читателя, как большого, так и маленького, при **восприятии** текстовой информации включается

**воображение.** Оно воссоздает картину происходящего в тексте. Одновременно рождается вопрос: «Почему хрюшки кричат?». А с удивления, с вопроса, как известно, начинается **мышление.** Но на этом мыслительный процесс не заканчивается. Мышление устроено таким образом, что на возникший вопрос человек пытается дать хотя бы приблизительный ответ. У каждого читателя будет свой ответ-предположение. Например, кто-то хрюшек обидел, они чего-то испугались, чего-то требуют или от чего-то отказываются. Несомненно одно: их что-то очень беспокоит, так как кричат они «отчаянно» (замечит **внимательный** читатель). Как возникают эти предположения? Их подсказывает наша **память**, жизненный опыт на основе сравнения текстовой информации с «эталоном наиболее вероятного» (термин А.А. Брудного), имеющимся у читателя.

Продолжая самонаблюдение за процессом понимания, заметим, что в этот процесс вовлечены **эмоции** читателя: мы начинаем переживать за героев текста. Возникший интерес (**потребность**, имеющая положительную эмоциональную окраску) непроизвольно поддерживает ожидание следующей информации из текста. Вот она:

Пора помыть им ушки,  
А хрюшки не хотят.

Сверив свои предположения с текстом, т.е. совершив важную **мыслительную** операцию самоконтроля, многие читатели улыбнутся. Положительные эмоции вызваны шутливым характером стихотворения, для многих неожиданным. Становится интересно: что же случится дальше?

Заканчивается текст двумя строками, которые тоже содержат скрытый вопрос и ответ на него. Попробуйте при чтении проследить за включаемыми в понимание процессами самостоятельно.

\* Изучение психологических основ обучения младших школьников пониманию текста поддержано грантом Министерства образования РФ.



Напрасно мы купали  
В корыте поросят.

(Приостановите чтение и выскажите свои ответы-предположения на скрытый в тексте вопрос. А теперь проверьте себя по тексту:)

Они от нас сбежали  
И в лужице лежат.

Этот «детский» пример позволяет увидеть, что чтение всего одной строки из стихотворения приводит в движение механизмы понимания текста, в которое включены внимание, мышление, память, воображение, эмоционально-волевые процессы, потребности и другие психические процессы и свойства читателя. В данном примере мы рассмотрели только поверхностный слой процесса, направленного на понимание. На самом деле его механизмы гораздо сложнее и не до конца ясны даже ученым-психологам.

В связи с этим невольно возникает вопрос: **как учить пониманию?** Психологи установили, что существуют приемы, которые помогают запустить механизм понимания. Один из таких приемов ученые называли «**диалог с текстом**».

Проблеме диалога с текстом посвящено большое количество научных работ философов, психологов, лингвистов. С научно-практической точки зрения психологические основы обучения диалогу с текстом и другим приемам понимания наиболее подробно изложены для учителя в работах Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой [2, 3, 4].

**Начинается диалог с текстом с вычитывания информации из каждой единицы текста** (слова, словосочетания, предложения) и, в первую очередь, с внимания к СЛОВУ. Это может быть ключевое слово, помогающее понять мысль автора; или незнакомое слово, значение которого нужно выяснить; или слово-образ, сравнение, в которое автор заложил свое отношение к описываемому в тексте.

Вычитанная информация позволяет читателю установить, что



ему непонятно в тексте, и сформулировать непонятное в виде вопроса. Многие тексты содержат скрытые вопросы (как это было в нашем примере). Если скрытого вопроса в тексте нет, то читатель может задаться вопросами: что следует из прочитанного? К чему это приведет? Что случится дальше?

Вопросы подталкивают читателя к **следующему этапу** диалога с текстом — **вероятностному прогнозированию**. Прогнозы могут быть разными. Во-первых, они могут быть общими. Такие прогнозы часто возникают после чтения названия текста. Например, прочитав заголовок «Три маленькие хрюшки», читатель едва ли сможет предположить что-либо конкретное. Скорее всего он подумает, что в тексте пойдет речь о трех маленьких поросятах или трех грязнулях, если принять во внимание переносное значение слова «хрюшка».

Во-вторых, прогнозы могут иметь несколько равновероятных вариантов. Так было в нашем примере после чте-



ния первой строчки стихотворения о хрюшках. И, наконец, прогноз может быть однозначным. Иллюстрацией может служить прогноз, который появляется после чтения строки «Напрасно мы купали в корыте поросят». К такому прогнозу подводит читателя ключевое слово «напрасно», так как ему сразу становится ясно, что поросята опять испачкались.

Психологами установлено, что для эффективности процесса понимания **предположений должно быть как можно больше**. В противном случае может возникнуть жесткая установка, которая заблокирует понимание. Такая блокировка проявляется в том, что читатель перестает воспринимать сигналы текста, приписывает тексту свои смыслы, не понимает прочитанное, начинает раздражаться и откладывает книгу в сторону [5].

**Третий этап** диалога с текстом называют **самоконтролем**. Он включает в себя проверку по тексту ответов на возникающие вопросы или предположений о том, что случится дальше. Сопоставление своего ответа с авторским вызывает, как правило, различные эмоции: интеллектуальное удовлетворение, радость в случае их совпадения или разочарование, удивление при их расхождении. И в том, и в другом случае чтение проходит на эмоционально окрашенном фоне, что вызывает интерес к дальнейшим событиям текста и, безусловно, помогает его пониманию.

Прием «диалог с текстом» считают наиболее значимым на этапе до чтения текста (работа с заголовком) и по ходу

чтения текста, так как он активизирует процессы, участвующие в понимании. После диалога с текстом читателю намного проще перейти к анализу тех мыслей и чувств, которыми автор хотел с ним поделиться, создавая свое произведение.

Пути обучения диалогу с текстом могут быть различными. Здесь основная задача – показать детям, что с текстом можно беседовать так же, как с человеком, и такая беседа делает чтение увлекательным занятием. С позиций психодидактики обучение целесообразно проводить на небольших, специально подобранных текстах, содержащих явные и скрытые вопросы и ответы на них. Обучение приемам понимания предполагает также организацию самоконтроля.

Психологами создана специальная методика обучения пониманию текста и в первую очередь диалогу с текстом [6]. Исследования показали, что ее можно использовать в начальной школе при работе по разным учебным книгам. **Покажем, как вести обучение диалогу с текстом в 1-м классе на основе данной методики и учебника Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «Капельки солнца».**

#### Фрагмент № 1.

– На предыдущих уроках мы учились говорить на языке Пристав-лок (герои «Путешествия в Страну Книги», пристающие ко всем с вопросами. – Л.С.) – учились задавать вопросы. Оказывается, задавая вопросы, можно и с книгой разговаривать так же, как с человеком. Давайте попробуем сделать это.

Прочитаем стихотворение «Ива». Но вначале давайте вспомним, как она выглядит. (Это дерево с тонкими, свисающими до земли ветвями, узкими листьями.)

Учитель вывешивает на доску картину с изображением ивы.

Плачет ива у обрыва.

– Что вам захотелось спросить у текста? (Почему ива плачет?)



– Читаем дальше:

Кем обижена ты, ива?

– Текст тоже задает вопрос, вступает в наш разговор. Давайте ему ответим. *(Кто-то оборвал листочки. Сильный ветер гнул и наклонял иву к земле. Люди сломали ветки. Солнышко кору обожгло.)*

– Молодцы! А теперь давайте проверим себя – узнаем ответ текста:

Видно, ветер, по привычке,  
Дернул иву за косички.

(Дети улыбаются.)

– У вас были интересные предположения, а некоторые даже догадались, что речь пойдет о ветре-обидчике. Что в тексте сравнивается с косичками? *(Ветви ивы похожи на косы.)*

– Автор текста по-своему представил, почему иву называют плакучей. А теперь прочитаем этот маленький текст, стараясь передать голосом ощущение иве и отметить шаловливое поведение ветра.

– Сегодня в нашей любимой книге – в нашем учебнике – засияет еще одна капелька солнца. Это отрывок из знакомого вам произведения Эдуарда Успенского «Крокодил Гена и его друзья». Но мы будем не просто читать его – мы будем беседовать с текстом. Приготовьте свои волшебные палочки-открывалочки (непрозрачные закладки, с помощью которых текст «открывается» по строчкам). Читаем:

Галю Чебурашка и Гена застали дома. Она лежала в кровати и плакала.

– Захотелось ли вам заговорить с текстом? Что вам интересно узнать? *(Почему Галя плакала? Почему она лежала в постели?)*

– Хотите предположить, почему девочка плакала, или узнаем это из текста? *(Хотим догадаться сами. Может быть, она была больна или ее кто-то обидел.)*

– Я заболела, – сообщила она друзьям. – У меня температура. Поэтому сегодня в детском театре сорвется спектакль. Ребята придут, а спектакля не будет.

– Спектакль будет! – гордо произнес крокодил.

– Ребята, какие вопросы вы готовы задать? *(Почему крокодил Гена так уверен, что спектакль будет? Почему он произнес это гордо?)*

– Ответим на эти вопросы? Высказывайте ваши предположения. *(Кто-то заменит Галю, и спектакль состоится. А крокодил Гена поможет найти артиста.)*

– Давайте проведем самоконтроль и проверим, верны ли ваши предположения. Читаем дальше...

Далее идет работа с текстом, организуемая вниманием к ключевым словам, с остановками для прогнозирования. По ходу чтения дети находят ответы на свои вопросы, проверяют прогнозы и по окончании работы с текстом отвечают на вопросы: почему спектакль был странным? Каким еще был спектакль? Почему было смешно? И т.д.

## Фрагмент № 2.

– Как называют человека, который идет на охоту? *(Охотник.)*

– Сегодня мы отправимся на охоту. Что для этого необходимо взять с собой? *(Ружье, сапоги, теплую одежду и т.д.)*

– Охота наша будет воображаемая. Поможет нам в этом книга. Поэтому давайте вспомним, что в первую очередь должен взять с собой читатель? *(Внимание к слову.)*

– Правильно. Начнем беседовать с текстом.

Шел охотник на охоту,  
Увидал в кустах кого-то...

– Почему я сделала остановку? *(Мы говорим с текстом, значит, надо задать тексту вопросы. Кого увидел охотник? Кто мог прятаться в кустах?)*

– Попробуем сначала сами ответить на эти вопросы, а потом проверим, что говорит об этом текст. *(Охотник мог увидеть волка, медведя, кабана или еще какого-нибудь зверя.)*

Он затвором щелк да щелк:  
И...

– Давайте придумаем грустный конец для этой истории. (*Съел его волк. Охотник ранил зверя, и зверь на него напал. Охотник забыл дома патроны, ружье не выстрелило, и зверь его напугал.*)

– А теперь придумайте веселое окончание. (*Охотник не стал убивать зверя. Зверь подошел к охотнику, понюхал его и ушел в чащу леса. Зверь оказался совсем не страшным. В кустах не было никакого зверя.*)

– Давайте узнаем окончание этой истории из текста. (Чтение хором:)

И на снимке вышел волк.

(Дети смеются, так как не ожидали такого окончания. Тут же рождаются свои стихотворные варианты: «И в капкан попался волк», «И спугнул добычу волк»).

– Герой какого произведения мог быть этим охотником? (*Им мог быть Шарик из книги Эдуарда Успенского «Дядя Федор, пес и кот».*)

– Мы можем побывать еще на одной охоте. Откройте учебник «Капельки солнца». Прочитайте название текста вполголоса («Никита-охотник»). Как вы думаете, о чем будет этот текст? (*Текст об охотнике, которого зовут Никита.*)

– Рассмотрите иллюстрацию в учебнике. Что теперь вы можете предположить об охотнике и его охоте? (*Охотник – мальчик Никита. Он играет: охотится на игрушечных зверей.*)

– Давайте проверим наши предположения.

Есть у Никиты деревянный тигр, крокодил резиновый и слон. Слон из тряпок сшит, а внутри у него вата. А еще есть у Никиты веревочка. Вот запрятал Никита своего тигра под кровать, крокодила – за комод, слона – под стол.

– Вы оказались правы. Звери у Никиты игрушечные. Захотелось ли вам что-то спросить у текста? (*Зачем Никита спрятал свои игрушки? Для чего мальчику нужна веревочка?*)

– Попробуйте сами ответить на эти вопросы. (*Может быть, у него такая игра, он так собирается охотиться. Веребочка пригодится, чтобы катать игрушки, ловить зверей.*)

Наиболее внимательные ученики замечают на иллюстрации змею из веревки.

Далее при чтении текста дети проверяют ответы на свои вопросы. В итоговой части урока учитель подводит их к выводу о том, что есть охота, которая не причиняет вреда природе (фотоохота, игра в охоту, «тихая охота» грибников и т.д.).

Опыт обучения детей диалогу с текстом позволяет говорить о том, что такая работа с текстом не только растит читателя, но и имеет развивающий эффект. Формируется познавательный интерес, развивается речь, улучшается запоминание материала, активизируется воображение, появляется внимание к слову, умение сопоставлять факты и делать умозаключения. Это сказывается на понимании любого текста (от художественного до математического).

#### Литература

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. – Т.4. – М., 1989.
2. Концевая Л.А. Учебник в руках у школьника. – М., 1975.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М., 1988.
4. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге. – М., 1996.
5. Граник Г.Г., Самсонова А.Н. Роль установки в понимании текста // Вопросы психологии. 1993. № 2.
6. Граник Г.Г., Соболева О.В. Путешествие в Страну Книги: Задачник по литературному чтению. В 4-х кн. – М., 1998.

**Ольга Владимировна Соболева** – канд. психол. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Курского государственного педагогического университета.

**Светлана Александровна Дыбленко** – учитель высшей категории средней общеобразовательной школы № 6 г. Курска.



## Чему учить, обучая ребенка чтению?

*И.И. Тихомирова*

В недавно вышедшей книге «Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке» [1] ее автор О.С. Фомичева утверждает (а утверждение это основано на многолетней практике общения с детьми в Московском Дворце юных), что успешное вхождение ребенка в информационное общество зависит от реализации творческого потенциала детей, от развития их способности к восприятию символической информации. А это, в свою очередь, определяется развитием мышления, фантазии, умения выразить себя словом, культурой общения с другими, умением настроиться на их волну. Символическая информация закодирована во всем многообразии жизни, в том числе в разных видах искусства. Но более всего она закодирована в языке. Чтобы человек был востребованным и признанным в современном обществе, его надо с детства учить метафорически мыслить, выражать словами свои мысли, эмоционально включаться в жизненные позиции других и ставить себя на их место, соглашаться и спорить, фантазировать и представлять. Иными словами, **ребенка надо готовить к тому, чтобы он умел реагировать на множественность и многообразие мира.**

Все эти качества личности более всего тренируются и развиваются в процессе чтения. Слова, обороты, метафоры, образы, напоминающие текст, дают импульс для рождения собственных образов, аналогий, ассоциаций, идей. Читающему ребенку важно понимать, что стоит за словом, жестом, взглядом, поступком персонажа, что стоит за каждым образом, за текстом в целом. Чтобы компьютер не разрушал психику ребенка, ему надо помочь сформироваться в думающего человека, способного вый-

ти за пределы получаемой информации, стать не потребителем, а творцом. На развитие этих качеств, а следовательно, полноценной личности, и должна быть нацелена вся система обучения детей чтению. Естественно, что материалом, на котором ребенок будет учиться читать, должна быть классическая литература, более всего ориентированная на возбуждение в читателе его собственных чувств и мыслей, на «внедрение» сознания в глубину жизни, на развитие речевого богатства личности. «Облегченная» литература типа комиксов, «страшилок», детективов и проч., в противовес классике, рассчитана на лень мысли, на убаюкивание воображения, на лингвистический стандарт, на речевую бедность.

**Рассмотрим с этих позиций некоторые концепции «изучающего чтения»** (термин Н.Н. Светловской), которые нашли претворение в нынешних программах обучения чтению детей в начальной школе (и не только в ней), в учебниках и пособиях. Мы сосредоточим свой взгляд не на выработке техники чтения, т.е. на умении складывать из букв слова, из слов – предложения (это особая задача), а на его **содержательном аспекте.**

Вхождение России в информационное общество породило и активизировало соответствующую стратегию в деятельности образовательных учреждений, в том числе и в отношении чтения детей. Само определение понятия «чтение» стало напрямую связываться с поиском, получением и воспроизведением информации, т.е. «фактов, объектов, явлений, процессов», заключенных в тексте. Задача педагога в этом случае состоит в том, чтобы выработать в ребенке способность запомнить и пересказать текст, найти в нем те или иные элементы. Типичные вопросы, которые учитель задает детям на уроке при таком подходе: назовите главных героев; опишите, как они выглядели, что произошло; перескажите один из эпизодов; что вы узнали из прочитанного



и т.п. Их цель – тренировать внимание, навыки репродуктивной деятельности, умение вычленять требуемые сведения, воспроизводить их. Эта концепция в наши дни является преобладающей, и нет необходимости ссылаться на ее авторство.

К более усложненному варианту информационной концепции может быть отнесена концепция известных теоретиков литературного образования Г.Г. Граник и О.Л. Соболевой, изложенная и конкретизированная ими в серии книг «Путешествие в страну книги» [2], рассчитанных на семейное чтение. По их мнению, траектория развития ребенка в процессе чтения должна направляться от текстовой информации – к подтекстовой, и от подтекстовой – к концептуальной. Соответственно этому выстраивается система усложняющихся тестов: начиная с того, что лежит на поверхности текста, к тому, что под ним скрыто, и далее к авторскому взгляду на мир.

В последние годы широко распространился смысловой (рациональный) подход к самому понятию «чтение» и к соответствующей направленности читательской деятельности. Он нацелен на логическую доминанту, предполагающую способность читателя осмысливать, интерпретировать и анализировать текст, решать проблемные вопросы. Примером такого подхода могут служить компьютерные программы «Семейные чтения» супругов Невских из Эстонии. Широко известные в библиотечной сфере, эти программы предлагают разные варианты бесед о художественных классических произведениях, адресованные детям разного возраста, начиная с малышкой и кончая старшеклассниками. Алгоритмы бесед определяются как их целью, так и содержанием самого произведения. К каждому из них предлагается целый перечень вариантов вопросов (к «Фаусту», например, их более сорока). Изменение целей беседы влечет за собой и изменение ее хода и логики.

Применительно к школьному обучению данное направление

наиболее четко выражено в книге «Развивающее чтение» [3] профессора Л.П. Засориной, где приводятся разные типы развивающих уроков. «Главное внимание педагога на уроках развивающего чтения, – утверждает она, – обращено на смысловое восприятие текста, на умение считывать логику построения фраз, целостного текста, истолковывать его». Отсюда вытекает весь набор вопросов: что, кто, где, когда, как, почему и каким образом. Качество текста, по мнению автора, для такого рода тренинга не имеет принципиального значения. Он может быть сконструирован самим учителем в соответствии с темой и целью урока, доминантой которого является речемыслительная деятельность школьника по образцу урока русского языка.

При всем различии информационного и смыслового подходов к пониманию сущности самого процесса чтения и его развивающего эффекта они имеют много общего. Оба они сосредотачивают внимание учителя и ребенка на тексте книги и манипуляции с ним. Главная идея урока и домашних заданий – работа с текстом как объектом изучения, находящимся вне личности читающего ребенка. **Субъективная сторона отношения читателя к произведению в данных стратегиях выходит, как правило, за рамки цели уроков.** Собственные мысли ребенка по поводу прочитанного, его чувства, образы, воспоминания, представления, вызванные произведением, остаются не востребованными и не реализованными. Вопросы, над которыми ему предлагается думать, его как личность не волнуют, ибо они не связаны с его актуальными жизненными задачами. Важно и другое: мотивация чтения при таких подходах и стратегиях вызвана чаще всего не личными потребностями читателя, его интересами и внутренними побуждениями, а заданиями, оценками, т.е. чисто учебными целями. И еще одно обстоятельство объединяет названные стратегии изучения литературы: **читательское раз-**

витие в обоих случаях напрямую связывается с увеличением скорости чтения. Учитель часто озабочен не столько развитием ребенка как читающей личности, сколько увеличением скорости озвучивания текста и правильным его воспроизведением.

Отдельно остановимся на концепции известного теоретика и методиста в области изучающего чтения Н.Н. Светловской, чьи идеи имеют широкое распространение и поддержку в современной школе. Коснемся преимущественно ее нового учебного пособия «Обучение детей чтению. Практическая методика» [4], написанного совместно с Т.С. Пиче-Оол и предназначенного для будущих учителей начального образования.

В первом параграфе книги, названном «Что такое чтение», дается определение: «Чтение – это беседа книги с читателем, а не наоборот». Беседа в данном случае из диалога, предполагающего прямую и обратную связь собеседников, превращена в монолог автора, не допускающий проявления ответной реакции читателя («а не наоборот»). Можно было бы принять это определение за неудачную метафору, если бы вся последующая методическая система обучения чтению не вытекала из него и не подчинялась ему. Предлагаемая модель односторонней связи лишает ребенка права высказывать свое субъективное отношение к прочитанному, свои мысли и чувства, свое понимание происходящего в книге. Он предстает здесь как «слушатель» чужой речи, задача которого – внять голосу автора и воспроизвести вслух или про себя то, что он сказал. Таким образом вся система обучения ребенка чтению носит репродуктивный характер. Ребенок в ней – лишь объект читательского развития, а не его субъект. Возможно, что реализация именно этой концепции дала основание Н.Н. Светловской еще ранее сформулировать парадоксальный по своей сути «Закон провоцирования обучением нежелания читать» [5].

Новая книга автора может лишь

подтвердить открытый ею закон. Характерно в этой связи высказывание одного юного петербуржца: «Раньше, еще до школы, я любил читать, и мы с мамой прочитали много детских книг, они у меня до сих пор остались в памяти. Но как только я пошел в школу, я перестал любить это занятие. Особенно я ненавижу анализировать текст. И я сказал себе: вообще не буду больше читать». Под этим высказыванием могли бы подписаться сотни тысяч наших учеников.

В данной модели чтения особенно «не повезло» эмоциям. Вопреки установленному психологами выводу, что восприятие художественного произведения начинается с чувства и проходит через него, «переживанию» Н.Н. Светловская в иерархии читательских действий учащихся отводит одно из последних мест – после запоминания, пересказа, анализа и оценки прочитанного. Можно заранее угадать, что «переживание» после ненавистного анализа произведения будет всего скорей со знаком минус. Школа, таким образом, преграждает литературе путь к сердцу читателя и возводит это



в закон. Надо ли удивляться кризису детского чтения в нашей стране, опасные последствия которого мы уже пожинаем в виде так называемой негативной идентичности подростков: наркомании, преступности, агрессивности и других асоциальных проявлений. Литературная классика, лишенная обратной связи с читающим ребенком, становится бессильной противостоять деструктивным явлениям, происходящим в детской среде и в обществе в целом. Ее облагораживающее влияние, способность регулировать душевные состояния и поведение человека, развивать его творческий потенциал сводятся на нет. Не может она помочь и новым скринэйджерам (от «скрин» – экран, и «тинэйджер» – подросток) в формировании языковой культуры, символического мышления, в предупреждении опасности попасть в рабство к компьютеру.

Акция «Чтение», начатая выступлением заместителя директора Российской государственной детской библиотеки Е.И. Голубевой в газете «Книжное обозрение» в 2000 г., переросла в «Конгресс в защиту чтения», проведенный в сентябре 2001 г. при содействии Министерства РФ по делам печати, Министерства образования и Министерства культуры. По итогам его разработана Концепция национальной программы «Чтение». Во всех ее документах [6] красной нитью проходит тревога общества по поводу состояния детского чтения в стране.

Детское чтение как духовный ресурс России ставится ныне в один ряд с важнейшими государственными задачами обеспечения безопасности России, сохранения и развития национальной культуры. Ни у кого уже нет сомнения, что положение с детским чтением надо менять безотлагательно. Эта задача может быть решена коллективными усилиями разных социальных институтов, в том числе семьи, библиотеки, детского сада, средств массовой информации. Но все же первое место здесь принадлежит школе, и прежде всего начальной, так

как именно она начинает формировать как навыки чтения, так и отношение к этому роду духовной деятельности.

Специалистами, деятелями искусства, вековым опытом литературного воспитания признано, что **чтение только тогда становится внутренней потребностью человека, когда оно проходит через эмоциональную сферу личности и индуцируется в ней.** Когда в процессе чтения, следя за судьбой героя, ребенок страдает и радуется за него, когда эти горести и радости он переживает сполна, когда в чужом узнает свое, когда почувствует неповторимую и незаменимую ничем другим прелесть тревоги сердца и исканий собственной мысли – только тогда и может возникнуть любовь к чтению. Чтобы в школе утверждался противоположный ныне действующему «Закон провоцирования школой **желания читать**», надо исходить именно из субъективной значимости чтения для личности ребенка. Сам **феномен чтения должен пониматься как диалог писателя с читателем, в котором читатель имеет право на реализацию обратной связи и с автором, и с его героями.** Если воспользоваться лексикой Н.Н. Светловской, то определение понятия «чтение» надо бы сформулировать так: **«Чтение – это беседа книги с читателем и наоборот».**

Ориентация всей системы «изучающего чтения» на ребенка как субъекта читательской деятельности предполагает смену парадигм: от репродуктивной – к творческой.

В книге, с которой я начала свой разговор на тему, чему учить нынешнего ребенка, уча его читать, О.С. Фомичева привела знаменательное высказывание немецкого лингвиста и философа Вильгельма Гумбольдта, которое позволю себе воспроизвести: «Люди понимают друг друга тем, что затрагивают друг в друге то же звено цепи чувственных представлений и понятий, прикасаются к той же клавише своего духовного инструмента, вследствие чего в каждом восстают соответствующие, но не те же понятия».

«Соответствующие, но не те же понятия» – вот где заложен источник читательского творчества, собственно-го открытия, идущего от личности, ее жизненного уникального опыта и в то же время подсказанного читаемым произведением. Поддержка, востребование, возбуждение на уроке читательского творчества и должно стать центром всей системы обучения чтению, ибо в нем и заключен импульс интереса к общению с книгой.

Надо сказать, что мысль, высказанная немецким ученым, для отечественной традиции литературного образования и воспитания не нова. Она восходит еще к XIX веку, к трудам В. Острогорского, В. Стоюнина. В XX веке ее развили М. Рыбникова, Л. Выготский, Н. Рубакин, В. Сухомлинский. Особо четко эта мысль была очерчена в статье эстетика В. Асмуса «Чтение как труд и творчество», написанной в начале 60-х годов. В конце 80-х ее философски разработал А. М. Левилов в своем труде «Автор-образ-читатель». Суть взглядов перечисленных теоретиков и практиков состоит в том, что **чтение понимается как вид творчества, сходный по природе с литературным**. Создавая произведение, писатель рассчитывает на отклик читателя: на его самостоятельную мысль, на его эмоциональную реакцию, на способность создавать свои образы в ответ на образы писателя, на активность ассоциативных связей.

Именно наличие субъективного творчества читателя позволило Н. Рубакину сформулировать вывод: «Сколько читателей, столько и содержания произведения» – и подчеркнуть, что главное в чтении – не текст сам по себе, а мысли, чувства, образы, вопросы, которые рождаются в душе читателя.

Многие учителя интуитивно нащупывают путь от литературного произведения к сердцу читателя. Их опыт нуждается в поддержке и защите. Радуют порой находки сельских учителей, далеких от теоретических

изысканий деятелей РАО. Не могу удержаться, чтобы хотя бы кратко не рассказать **об опыте учительницы М.К. Ковалевой из Октябрьской средней школы Волосовского района Ленинградской области**. Суть ее метода, названного «Слушаю – чувствую – осознаю – выражаю в общении с другими» [7], состоит в том, что каждый ученик, участвующий в разговоре о произведении, прежде чем высказать свою точку зрения, должен повторить то, что сказал предыдущий собеседник, открывая таким образом свой путь к пониманию другого. Слушая же свою мысль в пересказе собеседника, ребенок ощущает, что его услышали, приняли. Размышление детей учитель организует заданием рассказать: что я вижу, что я слышу, что я чувствую. Произведение реализуется, таким образом, в мыслях и чувствах читателей, в их высказываниях, общении и совместном творчестве.

Приведенный пример – лишь частный вариант, олицетворяющий собой смену приоритетов – чтения как средства получения информации, тренирующего внимание и память ученика, чтением как явлением культуры, ориентированным на саморазвитие и самосознание личности, на активизацию и реализацию ее творческого потенциала. Такого рода коллективная работа нацелена не столько на обучение, сколько на самораскрытие ребенка, на осознание им богатства собственного внутреннего мира через восприятие литературного произведения. Учась слушать других и одновременно выражать словами свои собственные мысли, чувства и представления, ребенок обретает веру в себя, начинает ощущать состояние успеха. Общение по поводу прочитанного литературного произведения перерастает в данном случае в осознание каждым участником этого обсуждения своего «Я». Одновременно с открытием **личностного смысла прочитанного** ребенок приходит к открытию жизни, ее ценностей, к осознанию возможностей человека. Умная книга, проходя через

творческое сознание ребенка, реализуя себя в мыслях, чувствах, ассоциациях и образах и активизируясь в общении с другими, боится его в настоящем и будущем от порабощения электронными носителями информации, помогает осознать, что они лишь помощники человека, а не заменители его творческой силы.

Культурологический подход к чтению, которого потребовала новая жизненная реальность, не исключает его частных значений, зависящих от конкретных целей. Чтение может быть и получением информации, и смысловым толкованием текста; оно может быть эмоциональным и рациональным, скоростным и медленным, но как ценность культуры оно только тогда приобретает духовно-нравственное значение, возвышающее человека, когда станет моментом **творческой самореализации личности, основанной на обратной связи читателя с искусством слова.**

Не в таком ли понимании сущности чтения надо искать точку опоры для выхода его из кризиса, не здесь ли кроется гарантия успешного вхождения ребенка в новый мир и не тут ли

находится «центр тяжести» обучения детей искусству чтения?

#### Литература

1. Фомичева О.С. Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке. – М.: Гелиос, 2000.
2. Граник Г.Г., Соболева О.Л. Путешествие в страну книги. – М.: НПО Образование, 1998.
3. Засорина Л.Н. Развивающее чтение: Кн. для учителя. – СПб.: Сударыня, 1996.
4. Светловская Н.Н., Пиче-Оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. – М.: Академия, 2001.
5. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе. Теория формирования типа правильной читательской деятельности. – М.: Магистр, 1993. С. 70.
6. См.: Чтение. Общество. Государство: Мат. к Всерос. конгрессу в поддержку чтения. – М.: Сирпп, 2001.
7. Мир детской жизни. – СПб., 1997. С. 14–17.

*Ираида Ивановна Тихомирова – канд. пед. наук, доцент Санкт-Петербургского гос. Университета культуры и искусства.*

#### Учебно-методический центр «Школа 2100»

приглашает школы, работающие по учебникам Образовательной системы «Школа 2100»,

**принять участие в ежегодном мониторинге по итогам обучения детей**

**предметам гуманитарного цикла**

**по учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной:**

- обучение грамоте – 1-й класс (апрель);
- русский язык – 2, 3, 4-й классы (май);
- чтение – 4-й класс (сентябрь).

Используемые измерительные средства разработаны сотрудниками лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета. Данные измерительные средства стандартизированы и прошли апробацию на массиве учащихся (более двух тысяч человек).

Мониторинг проводится на платной основе.

Справки и запись по телефону: (095) 368-42-86.

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



## Развитие литературных способностей детей младшего школьного возраста

С.А. Сейфулина

Наиболее частое проявление одаренности у детей – это ранняя речь, большой словарный запас, владение сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы. Именно это чаще всего привлекает внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события.

Ни у кого не вызывает сомнения, что прогресс цивилизации зависит от исключительно одаренных людей. Несмотря на то что самые большие надежды на улучшение условий жизни и будущее всей планеты связаны именно с творчески мыслящими молодыми людьми, в детстве им, как правило, не дают «раскрыться» и проявить свою индивидуальность.

Учителю необходимо создать в классе такой психологический климат, в котором ребенок может отдавать свою энергию творческим, продуктивным занятиям.

Приведу отрывок из рассказа Татьяны Тэсс «Добрые зерна»: «Однажды в школе учительница показала ребятам простую круглую чашку и предложила нарисовать ее. Сидящий впереди мальчик долго смотрел на чашку и наконец поднял руку. Он был маленького роста и поэтому казался младше всех других.

– Можно, я нарисую не чашку, а то чего я никогда не видел? – спросил он.

– Что же ты хочешь нарисовать? – удивилась учительница.

– Дерево эвкалипт, – сказал мальчик задумчиво.

– Нарисуй, – согласилась учительница.

Мальчик некоторое время молчал и смотрел перед собой. Потом опять поднял руку.

– Можно, я нарисую то, что видели только некоторые? – спросил он.

– Объясни, пожалуйста, что это такое, – сказала учительница с интересом.

– Синяя птица, – сказал мальчик очень серьезно.

– Пожалуйста, рисуй синюю птицу, если тебе так хочется.

Весь класс старательно скрипел карандашами. Но мальчик, спустя какой-то срок, снова поднял руку.

– Я хотел бы нарисовать то, что никто никогда не видел, – сказал он тихо. – Можно?

– Например?

– Мамонта, когда он просыпается, – сказал мальчик виновато.

– Мамонта? – переспросила учительница, внимательно глядя на него.

– Мамонта, – вздохнул мальчик.

– Ну что же, – сказала учительница. – В конце концов, можно и мамонта.

Урок закончился, весь класс отдал учительнице тетради, где была старательно нарисована круглая чашка с ручкой "бубликом".

Только перед мальчиком, сидящим впереди, лежал чистый лист бумаги.

Мальчик хотел нарисовать эвкалипт, синюю птицу, просыпающегося мамонта – и не нарисовал ничего.

Но весь урок он видел их, видел огромное красное дерево с голубой тенью, стаи попугайчиков, которые клевали его цветы, видел волшебную птицу счастья, видел мамонта, медленно выходящего на луг, поросший гигантскими цветущими травами...

Он видел их, восхищался ими, стремился их нарисовать, но маленькие пальцы его были слабей, чем его воображение, его мечта: лист бумаги остался чистым.

Мальчик не выполнил задания. Учительница была вправе, очевидно, поставить двойку.

Но она не сделала этого. Она поставила ему отметку, не предусмотренную, вероятно, в учебниках педагогики, оценив силу и пылкость его воображения. Она угадала в мальчике поэта...»

Однако достаточно ли «пассивного» поощрения развития творчества в детях, простого невмешательства в их фантазии и пусть дружелюбного, но созерцания? Хорошо, если в ребенке есть стремление сочинять, воображать. А если нет, что делать? Все ли дети могут творчески работать? Не идилическое ли это стремление – всех приобщить к творчеству? Не напрасно ли мы тратим силы? И не калечим ли мы детей, заражая их жаждой творчества «при малых способностях»?

Да, способности к разного рода деятельности у всех разные. И, скажем, писателя без литературных задатков можно вырастить лишь посредством, впрочем, как и инженера при малых технических способностях. Иными словами, природа, наследственность, конечно же, имеют значение, и немалое, при «раздаче» нам задатков. И тем не менее множество экспериментов ученых доказывает, что **способности можно возвращать, и притом весьма значительные**. Композитор Д. Кабалевский, например, доказал своей работой, что у всех здоровых детей можно развить музыкальный слух. Художник Б. Неменский уверяет, что талантливость каждого человека можно развивать при постоянной целеустремленной тренировке, как развивают мускулы и память.

Оказывается, если подобрать соответствующие методы обучения, то дети, не теряя своеобразия творчества, создадут произведения гораздо более высокого уровня, чем их необученные самовыражающиеся сверстники. Конечно, ведется еще много споров о том, чему же и как учить детей, но тот факт, что учить их творчески работать надо, уже не вызывает сомнений.

Но что же считается основным в обучении творчеству? Прежде всего стало понятным, что ребенку необходимо дать средства той дея-

тельности, которой он начинает заниматься. Если он занимается живописью, ему надо научиться элементарно пользоваться кистью и красками, уметь видеть цвет и форму предметов. Если он начинает сам сочинять стихи и рассказы, ему необходимо знание и практика овладения художественным словом и т.д. Сам ребенок не сможет найти эти средства, выработанные на долгом пути развития человечества. Он сможет открыть только самые примитивные из них, и творчество его обречено оставаться на самой низкой ступени.

На деле, однако, оказывается, что дать ребенку только технические навыки недостаточно. Даже при хорошем овладении ими ребенок, да часто и взрослый, остается на уровне ремесла, а не творчества. Нужно суметь еще вложить в свое произведение то, что раньше называлось душой, а теперь определяется психологами как эмоции, чувства, переживания, жизненный опыт.

Казалось бы, это настолько тонкая и индивидуальная сфера, что уж сюда вмешиваться никак невозможно. Но если мы правильно поймем, что составляет в художественном произведении основу эмоционального переживания, то сможем оказать влияние на развитие чувств ребенка, которые придадут неповторимость и полноту его творчеству. Такая работа давно ведется учителями, которые преподают литературу по программе Г.Н. Кудиной – З.Н. Новлянской.

Детям даются основы того, что составляет эмоциональный мир любого художника, умение сочувствовать, сопереживать людям, животным, цветам и самым простым предметам, которые нас окружают. После таких специальных занятий рассказы детей приобретают эмоциональность, индивидуальность, приближаются к действительно творческим произведениям.

Хочется привести несколько отрывков из сочинений учащихся 3 «А» класса средней школы № 24 г. Таганрога.

Когда я слышу слова «звездное небо», я чувствую, как небо качает луну на своих голубых качелях. Как падающая звезда подпевает играющему на скрипке сверчку. Как ворчат старые пролетающие мимо земли кометы. Как сверкают разноцветные искры.

(Владик Б.)

Снег кружил вальс. И когда он оканчивал свой танец, то садился отдохнуть на замерзшую землю. Он садился на приоткрытые форточки, но потом падал, хватаясь за прохладный воздух своими снежно-белыми снежинками.

Ягоды рябины побледнели. А летом они хвастали, что самые красные. Но теперь им холодно. Лишь доносящиеся звуки скрипки согревают им сердца.

(Таня П.)

Ветер осенний, словно пес, сорвавшийся с цепи, который бежит, завывая в трубах. Листья, словно седоки, оседлавшие крылатых коней, несутся по ветру. А большие листья, как корабли, плывущие по невидимому воздушному океану. Этот ветер приносит огромные тучи фрегаты, из которых летят тысячи, нет, даже миллионы мокрых ядер капель.

Весенний же ветер после зимы подметает остатки серого противного неба. И на чистое голубое небо поле пригоняет белых овец облаков.

(Саша М.)

В традиционной школе отношение к сочинениям достаточно одностороннее: они рассматриваются как объект обучения. Поэтому и методика работы с ними сводится к простому научению. Отсюда с неизбежностью следует необходимость проводить с детьми большую коллективную подготовительную работу: составление общего плана, обсуждение содержания каждого его пункта, устное составление будущего текста, выписывание на доске опорных слов, разбор написания трудных слов. И только после этого все приступают к записи работ в тетрадях. Таким образом, ученикам остается просто воспроизвести только что услы-

шанное. Узкометодический подход к сочинению как к одному из упражнений по русскому языку мешает проявлению его специфики: единству содержания и формы, мысли и чувства.

Детское сочинение – это форма самовыражения, самосознания ребенка, возможность поделиться впечатлениями, переживаниями с учителем, с классом. Ценность детского сочинения определяется по тому, насколько в нем нашли отражение чувства, мысли ребенка, свежесть восприятия им каких-либо явлений.

Увидеть событие по-своему и суметь рассказать о нем – это очень большая интеллектуальная работа для ребенка. По существу, в маленьком сочинении сосредоточен весь жизненный опыт ребенка и все его способности: видеть, чувствовать, думать, облекать мысли в слова, помнить...

Умению запоминать и вспоминать, «раскручивать» свою память, детей тоже надо учить.

Детям нравится вести в тетрадках словарики, записывать и заучивать новые слова, а потом играть в них.

Любимая игра младших школьников – «Что на что похоже». Ученые утверждают, что воображение можно тренировать, как любую способность человека. Леонардо да Винчи советовал, например, развивать фантазию, разглядывая различные пятна, трещины стен, облака...

Вкус ребят к слову лучше всего воспитывать на поэзии. Всем детям доступны для понимания сюжетные поэтические произведения. Нужно просто почаще читать их вслух. Полубившиеся строчки дети переписывают к себе в тетради и заучивают наизусть.

Очень нравится детям игра «Допиши две строки». Ребятам предлагается не известное им «неоконченное» четверостишие. Дети добавляют к нему две свои строки. Самое главное в этих играх – оценочные действия участников. Дети должны помнить о критериях оценки. Хороши те сравнения и наблюдения, которые неожиданны и точны.

Некоторые педагоги считают, что развитию речи и литературного творчества способствует накопление ребенком «поэтических словосочетаний»: «золотая осень», «серебряные нити дождя», «сердце бьется как птица». Эти словесные штампы только создают у ребенка иллюзию самовыражения, а в действительности уводят его от необходимости искать средства выражения своего видения.

Начальная школа должна найти такие стимулы к творчеству, которые рождали бы у ребенка подлинное желание сочинять.

Учителю необходимо создать особую атмосферу доверия на уроке, обстановку теплоты и ценности человеческого общения, средством которого и выступает литература как вид искусства, создать творческую атмосферу, в которой ребенок непринужденно, легко и радостно сам начинает творить. Необходимо помнить, что увлеченность

возникает лишь в процессе активной деятельности самого ребенка и возможна лишь при очень доброжелательном отношении взрослых к его фантазиям, когда взрослые не критикуют и не поправляют его произведения, а дают полный простор детскому воображению, не одергивают ребят, не охлаждают творческий порыв холодной оценкой, а хвалят за малейший успех, за усердие, за активность.

Школ для поэтически одаренных детей, возможно, все-таки не будет, потому что это дар особый. Поэт – это судьба, а не только подаренный природой особый слух на слово. Но развивать, а тем более поддерживать этот дар в ребенке – наша задача.

*Светлана Анатольевна Сейфуллина – канд. филолог. наук, старший преподаватель Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог Ростовской обл.*

## Внимание! Новинки!

Издательство «Баласс» выпустило комплект пособий по программе **«Синтез искусств» для 1-го и 2-го классов** – продолжение непрерывного курса по эстетическому циклу и трудовому обучению.

Авторы – О.А. Куревина, Е.А. Лутцева

### В комплект входят:

- 1. Учебники для 1-го и 2-го классов** по курсу «Синтез искусств» – «Прекрасное рядом с тобой».
- 2. Рабочие тетради** к учебникам «Прекрасное рядом с тобой», 1-й и 2-й классы.
- 3. Методические рекомендации** для учителя.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)  
<http://www.mtu-net.ru/balass>

## Тесты по учебнику литературы «Шаг за горизонт», 5-й класс, часть 1

С.К. Георгиева



Предлагаемые тесты по литературе (5-й класс, учебник Р.Н. и Е.В. Бунеевых) не являются оригинальными. При их составлении была использована методика, предложенная О. Волошиной (Тесты к школьному учебнику. Литература. 5-й класс: Справочное пособие. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998). Подобные тесты, как считают авторы указанного издания, «помогут определить, что ученик понял и запомнил, какие пробелы в изученных темах у него есть».

### Тесты к части 1

#### «От чего захватывает дух»

#### 1. Соотнесите определения с литературными понятиями.

1. Описание внешности литературного персонажа: его лица, фигуры, одежды, манеры двигаться, говорить и т.д.

2. Описание природы в художественном произведении.

3. Цепь событий, о которых повествуется в произведении.

А. Фабула

Б. Портрет

В. Пейзаж

#### 2. Соотнесите названия произведений с их авторами.

1. «Дети капитана Гранта»

2. «Три мушкетера»

3. «Золотой жук»

4. «Остров сокровищ»

5. «Кортис»

А. Эдгар По

Б. Роберт Льюис Стивенсон

В. Анатолий Рыбаков

Г. Жюль Верн

Д. Александр Дюма

#### 3. Соотнесите художественные

#### произведения с именами литературных героев.

1. Капитан Смоллетт, Джим Хокинс, Сильвер

2. Эдуард Гленарван, Джон Мангльс, Паганель

А. «Дети капитана Гранта»

Б. «Остров сокровищ»

#### 4. Кому из героев соответствует каждое из приведенных описаний?

1. «Благородная, изысканная внешность..., вспышки душевного величия..., храбрость, которую можно было бы назвать слепой, если бы она не являлась следствием редчайшего хладнокровия, – все эти качества вызывали у д'Артаньяна больше, чем уважение, больше, чем дружеское расположение: они вызывали у него восхищение».

2. «Многое в характере отшельника внушало интерес и уважение. Я видел, что он отлично образован и наделен недюжинными способностями, но вместе с тем страдает от болезненного состояния ума, впадая попеременно то в восторженность, то в угрюмость».

3. «Глаза... глядели не с мужицкой наивностью, в них заметна была своего рода интеллигентность. Ни роду, ни племени, ни звания, ни сословия, ни ремесла, ни профессии – ничего не было у этого странного человека».

А. Легран

Б. Федор Бесприютный

В. Атос

#### 5. Какой из приведенных фрагментов можно назвать портретом литературного героя?

1. «Полевого все называли "товарищ комиссар". В прошлом матрос, он до



сих пор ходил в широких черных брюках и куртке, пропахшей табачным дымом. Это был высокий, мощный человек с русыми волосами и лукавыми, смеющимися глазами. Из-под куртки на ремешке у него всегда болтался наган».

2. «Бывают обстоятельства, при которых человек бессилен бороться, обстоятельства, при которых неистовствующую стихию в силах побороть лишь какая-нибудь другая стихия. Гленарван блуждающими глазами смотрел на ополчившихся против него огонь и воду, не зная, откуда могло бы прийти спасение».

**6. Выберите качества, которые характеризуют данный поступок героя.**

«Доктор (Ливси) вошел в дом и, холодно кивнув мне головой, занялся своими больными. Он держался спокойно и просто, хотя не мог не знать, что жизнь его среди этих коварных людей висит на волоске. Он болтал с пациентами, будто его пригласили к больному в тихое английское семейство. Его обращение с пиратами, видимо, оказывало на них сильное влияние».

- А. Смелость
- Б. Коварство
- В. Льстивость
- Г. Верность долгу

**7. Выберите из предложенного списка те черты, которыми, по-вашему, обладает герой приключенческой литературы.**

- А. Благородство
- Б. Хвастливость
- В. Решительность
- Г. Жажда приключений

**8. Укажите фрагмент, в котором есть пейзаж.**

А. «Зимы на широте Сэлливанова острова редко бывают очень суровыми, и в осеннее время почти никогда не приходится разводить огонь в помещении. В средних числах октября... выдался, однако, необычайно холодный день. Перед самым заходом солнца я пробрался сквозь вечнозеленые заросли к хижине моего друга».

Б. «Вначале наше продвижение очень затруднялось топкой

почвой и густой болотной растительностью. Но мало-помалу подъем стал круче, почва каменистее, растительность выше и реже. Мы приближались к лучшей части острова. Вместо травы по земле стлался пахучий дрок и цветущий кустарник. Среди зеленых зарослей мускатного ореха там и сям возвышались багряные колонны высоких сосен, бросавших широкую тень. Запах муската смешивался с запахом хвои. Воздух был свеж. Сияло солнце, но легкий ветерок освежал наши лица».

В. «Генкин шалаш устроен из досок, веток и листьев, меж трех деревьев, на высоте полутора-двух саженей. Он незаметен снизу, но из него виден весь Ревск, вокзал, Десна и дорога, ведущая на деревню Носовку. В нем прохладно, пахнет сосной и листва чуть дрожит под уходящими лучами июльского солнца».

**9. Укажите слова, не только передающие описание природы, но и подчеркивающие эмоциональное состояние героя.**

«Густая, темная, резко очерченная туча постепенно поднималась вверх, гася звезды. Мрачная, зловещая, она вскоре заволокла половину небесного свода. ...Гленарван в последний раз окинул взором грозное небо. Оно было покрыто густыми, черными тучами».

**10. Кто автор этих строк?**

На полярных морях и на южных,  
По изгибам зеленых зыбей,  
Меж базальтовых скал  
и жемчужных  
Шелестят паруса кораблей.

- А. Окуджава
- Б. Стивенсон
- В. Гумилев

**11. Кто из писателей:**

1. Впервые создал приключенческие и так называемые детективные рассказы?

2. Для своего приемного сына придумал карту воображаемого острова и события, которые стали разворачиваться вокруг нее?

3. Совершил путешествие по России в 1858–1859 годах и был принят в

Петербурге с истинно русским радушием и гостеприимством?

- А. Стивенсон
- Б. Дюма
- В. Эдгар По

**12. Из какого произведения взят этот фрагмент?**

«Никогда в своей жизни не видел я людей, до такой степени беззаботно относящихся к завтрашнему дню. Все делали спустя рукава, истребляли без всякого толка провизию, засыпали, стоя на часах, и так далее. Вообще они были способны лишь на короткую вспышку, но на длительные военные действия их не хватало».

- А. «Три мушкетера»
- Б. «Остров сокровищ»
- В. «Дети капитана Гранта»

**13. Кому из литературных героев поставлен памятник во Франции?**

- А. Паганелю
- Б. Тому Сойеру
- В. д'Артаньяну
- Г. Атосу

#### Тесты к части 2

«Что можно увидеть с закрытыми глазами?»

и части 3

«В лабиринте событий».

**1. Когда начинается бурное развитие научной фантастики?**

- А. В 15 веке
- Б. В конце 19—начале 20 веков
- В. В 18 веке

**2. Кого называют самым выдающимся из ныне живущих фантастов?**

- А. Жюль Верна
- Б. Александра Беляева
- В. Рэя Бредбери

**3. Кто придумал и описал в своих романах подводную лодку и летательный аппарат?**

- А. Жюль Верн
- Б. Артур Конан Дойл
- В. Рэй Бредбери

**4. Кто написал «Марсианские хроники»?**

- А. Франсуа Рабле
- Б. Рэй Бредбери
- В. Эдгар По

**5. Кто из писателей учился в монастырской школе, готовился стать монахом, а стал врачом и писателем, автором книг о жизни и приключениях великанов?**

- А. Свифт
- Б. Гоголь
- В. Рабле

**6. Кто из литературных героев «день-деньской валялся в грязи, пачкал себе нос, бил баклуши, повсюду лазил, точил зубы о деревянный башмак, руки мыл похлебкой, чесался стаканом, сидел между двух стуль-**



ев, пускал мыльные пузыри, совал нос, куда не следует. Словом, жил в полное удовольствие»?

- А. Гулливер
- Б. Гаргантюа
- В. Пантагрюэль

**7. Гулливер отправляется в путешествие и попадает:**

- А. В «затерянный мир»
- Б. В прошлое на машине времени
- В. В царство лошадей
- Г. В страну великанов
- Д. В Лиллипутию
- Е. На другую планету

**8. Что послужило причиной вражды двух партий в Лиллипутии?**

- А. Длина платьев
- Б. Высота каблучков
- В. Фасон шляп

**9. Кто из литературных героев А. Конан Дойла, «будучи самым младшим членом экспедиции и уступая... товарищам во всем, что касалось опыта и характера», решил ночью тихонько выйти из лагеря, найти дорогу к центральному озеру и утром вернуться с целым ворохом новостей?**

- А. Саммерли
- Б. Челленджер
- В. Мелуэн

**10. Кому из литературных героев принадлежит комната, описание которой дано ниже?**

«Какая мрачная комната! Но заниматься здесь хорошо: ничто не отвлекает внимания. Лампа с глухим абажуром освещает только письменный стол, заваленный книгами, рукописями, корректурными оттисками. Глаз едва различает солидную мебель черного дуба. Темные обои, темные драпировки. В полумраке поблескивает только золото тисненых переплетов в тяжелых шкафах. Длинный маятник старинных стенных часов движется размеренно и плавно».

- А. Профессору Челленджеру
- Б. Профессору Керну
- В. Профессору Доуэлю

**11. Слово «детектив» по-английски значит:**

- А. Разведчик
- Б. Помощник

- В. Сыщик
- Г. Герой

**12. Мастерами детективного жанра являются:**

- А. Рэй Брэдбери
- Б. Артур Конан Дойл
- В. Агата Кристи
- Г. Эдгар По
- Д. Братья Стругацкие

**13. О ком «часто говорили, что он не человек, а машина»?**

- А. О Шерлоке Холмсе
- Б. Об Огюсте Дюпене
- В. О докторе Уотсоне

**14. В Лондоне на Бейкер-стрит, 221-б существует музей-квартира:**

- А. Конан Дойла
- Б. Шерлока Холмса
- В. Агаты Кристи
- Г. Эдгара По

**Ответы к части 1:**

- |        |            |
|--------|------------|
| 1. 1-Б | 4. 1-В     |
| 2-В    | 2-А        |
| 3-А    | 3-Б        |
| 2. 1-Г | 5. 1       |
| 2-Д    | 6. А, Г    |
| 3-А    | 7. А, В, Г |
| 4-Б    | 8. Б       |
| 5-В    |            |
| 3. 1-Б |            |
| 2-А    |            |

**9.** Мрачная, зловещая туча; грозное небо

- |         |       |
|---------|-------|
| 10. В   | 12. Б |
| 11. 1-В | 13. В |
| 2-А     |       |
| 3-Б     |       |

**Ответы к частям 3, 4:**

- |            |             |
|------------|-------------|
| 1. Б       | 8. Б        |
| 2. В       | 9. В        |
| 3. А       | 10. Б       |
| 4. Б       | 11. В       |
| 5. В       | 12. Б, В, Г |
| 6. Б       | 13. А       |
| 7. В, Г, Д | 14. Б       |

*Светлана Кузьминична Георгиева – учитель русского языка и литературы школы № 97 г. Ижевска, Республика Удмуртия.*

## Опыт интеллектуального развития детей на уроках русского языка

Л.А. Кузьмина

*В настоящее время в образовательных учреждениях, на страницах печати идут споры о путях развития образования, в том числе и школьного. На этом фоне наблюдается большая активность учителей. Внедряются новые технологии, системы обучения – Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, «Школа 2100», «Гармония», «Школа XXI века». Новые дидактические принципы, новые концепции порой конфликтуют между собой, да и учителю сложно бывает разобраться в многообразии новых систем и последовать какой-либо из них. Иными стали и задачи учителя: не только научить, а еще и побудить; не просто оценить, а проанализировать. Учитель становится не только источником информации, но еще и организатором получения информации.*

Меня заинтересовала система академика Л.В. Занкова. Она помогает решать такие задачи, как обучение детей без принуждения и отрицательных оценок, как развитие у учащихся интереса к занятиям и потребности в самостоятельном поиске.

Наряду с изучением русского языка и математики дети проходят курс «Литературное чтение», где формируется представление о главных гуманитарных ценностях, о праве каждого живого существа на жизнь, о любви как о главном законе жизни, о свободе и неизбежной ограниченности этой свободы законами общества и природы. Представление целостной, широкой картины мира с ее внутренними взаимосвязями между различными областями знаний дает изучение интегрированного курса «Мы и окружающий мир». Его содержание со-

ставляют материалы из астрономии, географии, биологии, истории, т.е. то, из чего складывается представление школьника об окружающем мире.

На первый план в обучении выходит личность ученика, готовность его к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения. Это захватывает ребенка, так как путь назначения идет «от ученика»; учителю необходимо создать доверительную, бодрую атмосферу успеха и веры в каждого ученика, как сильного, так и слабого. Казалось бы, все отлично: и сама система, и учебники; единственное, что меня не удовлетворяет, – так это нехватка времени для того, чтобы все это изучить.

Дело в том, что с каждым новым набором первоклассников увеличивается количество слабоуспевающих детей. Из всего класса, а это 26–28 учащихся, здоровых только пять–шесть детей. Остальные имеют различные заболевания: пограничные нарушения психического здоровья, нарушения зрения, осанки, психоневрологические отклонения, патологию органов пищеварения, дыхания, различного рода травмы, кроме того, наблюдаются дисграфия (ошибки при письме), дислексия (ошибки при чтении). Многие первоклассники нуждаются в занятиях с логопедом. Часть детей приходит в школу «домашними», т.е. не посещавшими ДОУ, а следовательно, недостаточно подготовленными. Как правило, один, а то и два раза в учебном году дети не посещают школу из-за карантина, который длится две–три недели, не проводятся занятия в связи с низким температурным режимом. Все эти причины плюс большой объем учебного материала и быстрый темп прохождения программы лишают учащихся возможности отработать полученные знания и качественно усвоить их.

Что делать? Как учить детей, когда учебный год продолжается не тридцать четыре недели и даже не тридцать, а всего-то двадцать пять –

двадцать шесть! Как учить детей, из которых одна треть имеет низкий уровень развития? Как сделать обучение для них радостным, интересным, и чтобы при этом они получали прочные, хорошие знания?

Хочу поделиться с коллегами **опытом интеллектуального развития учащихся на уроках русского языка в первом классе**. У детей этого возраста наблюдается некая «лингвистическая предрасположенность». Интеллектуальное развитие младших школьников в процессе обучения русскому языку происходит путем обогащения его содержания и совершенствования способов практической деятельности учащихся на уроке. При этом, чтобы не увеличивался объем учебного материала, используется **тактика качественного изменения заданий**, а не количественного их увеличения. В связи с этим не стоит злоупотреблять упражнениями репродуктивного характера, основанными на подражании и не требующими усилий детского ума. Я отдаю предпочтение методам и приемам обучения, стимулирующим сложные познавательные процессы и способствующим самостоятельной деятельности учащихся.

Учитывая возрастные психологические особенности детей седьмого года жизни – такие, как быстрая утомляемость, неустойчивое внимание, затруднение в оценке результата и качества своей работы, неспособность самостоятельно исправить ошибки и внести коррективы по ходу деятельности, – я использую в начале урока неяркую наглядность «Игровое поле». Этот этап я называю **мобилизующим**, его цель – включить ребенка в работу. Упражнения мобилизующего этапа рассчитаны на четыре – пять минут.

Цель этих упражнений – совершенствовать наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление, развивать память, интеллектуальную гибкость, умение приводить аргументы и доказательства.

## I. Мобилизующий этап «Игровое поле».

### Задание №1.

Г		Ж	Д
Г	Д	Ж	

*Учитель (У.):* Как стоят карточки с буквами вверх и вниз? Сравните. Что необходимо сделать, чтобы буквы в обоих рядах располагались одинаково?

*Дети (Д.):* Карточку с буквой Д надо поставить в пустой второй карман.

*У.:* Что вы можете сказать о буквах Г, Д, Ж?

Дети говорят все о буквах и звуках [г], [г'], [д], [д'], [ж] – всегда твердый. Правило: ЖИ пиши с И.

### Задание № 2.

З		И
И	З	

*У.:* Какие две перестановки карточек с буквами необходимо сделать в нижнем ряду, чтобы вверх и вниз буквы стояли в одинаковом порядке?

*Д.:* Карточку с буквой И в нижнем ряду надо поставить в пустой кармашек. Карточку с буквой З поставить в освободившийся карман, где была буква И.

*У.:* Дайте характеристику буквам и звукам.

Далее упражнения с каждым уроком усложняются и требуется уже три-четыре перестановки.

### Задание № 3.

К		Р	М
М	Р	К	



**Задание № 4.**

Ж	Ш	Ч	
Ш	Ч	Ж	
3	2	1	

У.: Какую букву можно добавить к буквам Ж, Ш, Ч?

Д.: Букву Щ. Это всё буквы, обозначающие шипящие согласные.

У.: Какие буквосочетания с шипящими вы знаете?

Д.: ЖИ и ШИ пиши с И.

ЧУ и ЩУ пиши с У.

ЧА и ЩА пиши с А

Далее упражнения усложняются и разнообразятся. Учащиеся мысленно совершают действия с буквами, не меняя их фактического положения.

**Задание № 5.**

Б	В	Г
П	Ф	К
Д	Ж	З

У.: Белочка выбежала из домика Б и, побегав по «Игровому полю», вернулась в тот же домик. Проследите путь зверька, но помните при этом, что белочка прыгает только по диагонали, т.е. наискосок.

Д.: Из Б в К.

– Из К в Д.

– Из Д в В.

– Из В в К.

– Из К в Д.

– Из В в З.

– Из З в И.

– Из П в Г.

– Из Г в Ж.

– Из Ж в Б.

У.: Большой путь проделала белочка. Какие слова-синонимы вы использовали, когда речь шла о действиях зверька?

Д.: Прыгнула, попала, перемес-

тилась, перескочила, побывала, отправилась, появилась, вернулась, ...

У.: Каких букв нет на «Игровом поле»?

Д.: На «Игровом поле» находятся парные согласные Б-П, В-Ф, Г-К, но нет букв Т, Ш, С, которые составляют пары с Д, Ж, З.

**Задание № 6.**

Е	Ё	И
Ю	Я	Ы
А	О	У

У.: Белочка выскочила из домика Е. В конце своего пути она попала в домик И. Назовите два промежуточных домика, в которых белочка побывала за время пути.

Д.: Зная, что белочка прыгает наискось через дорожку, то по пути она побывала в домике У и в домике Ю.

У.: Что общего и какие различия вы можете найти в буквах «Игрового поля»?

Д.: Мы видим на «Игровом поле» гласные буквы. Гласные Е, Ё, И, Ю, Я обозначают мягкость согласных звуков на письме. Гласные А, О, У, Ы обозначают твердость согласных звуков.

У.: Какие буквы следует добавить к каждой группе?

Д.: К первой букве – букву Ь. Она обозначает мягкость согласных. Ко второй – букву Э. Она обозначает твердость согласного звука.

**Задания, направленные на развитие словесно-логического мышления**

**Задание № 1.**

Перед детьми изображения домиков: кирпичного, соломенного и деревянного.

У.: Сегодня мы поговорим о трех буквах: А, О, У. Они живут в трех домиках. Буква А – в кирпичном, буква О живет не в соломенном доме. В каких домах живут буквы?

Д.: Буква А – в кирпичном, буква О – не в соломенном, значит в деревянном или кирпичном, но кирпичный занят буквой А, тогда О живет в деревянном, а в соломенном – У.

У.: Что вы можете сказать о буквах А, О, У?

Д.: А, О, У – гласные. Обозначают твердость согласных звуков в слогах – слияниях.

## Задание № 2.

У.: Три буквы Ц, Ж, Ш пришли на праздник в красивых платьях: розовом, голубом и сиреновом. Ц была в голубом, Ж – не в розовом. В каких платьях были буквы?

Д.: Ц – в голубом платье, Ж – не в розовом, значит в сиреновом. Тогда Ш – в розовом платье.

У.: Найдите в этом задании имена существительные, прилагательные и глаголы. Докажите, что вы правы.

Работая со словарными словами, я включаю в словарно-орфографический этап разнообразные пословицы, поговорки, загадки, афоризмы, синонимы, антонимы, омонимы.

Ознакомление с лексическим значением изучаемого слова осуществляется частично-поисковым методом, в соответствии с которым ученики составляют определение, находя родовое понятие и существенные признаки того или иного предмета, обозначенного новым словом. В процессе работы, которая осуществляется в атмосфере общения с учителем и одноклассниками, дети анализируют, составляют, обобщают, т.е. происходит коллективный поиск ответа, результата. При этом каждый ученик вносит свою лепту в поиск, таким образом у ребенка повышается интерес к изучаемому предмету и формируется вера в свои силы. Такие коллективные рассуждения развивают у детей интеллектуальные качества, способствуют более прочному овладению орфографией слова, к тому же учащиеся самостоятельно работают с орфографическими, толковыми и этимологическими сло-

варями. Дети записывают слова, делят их на слоги, определяют ударный слог, безударные слоги, подчеркивают безударную гласную – происходит самостоятельная интеллектуальная деятельность.

## II. Второй этап урока – словарно-орфографический.

Цель заданий этого этапа:

1. Находить общие существенные и несущественные признаки словарных слов.

2. Учить сравнивать предметы, устанавливать связь между понятиями.

3. Вырабатывать умение правильно выражать свои мысли, совершенствовать речь учащихся.

4. Развивать детское воображение, наблюдательность.

Каждое новое слово дети находят в занимательных заданиях, например в змейке слогов, в пятиконечной звезде, в таблице слогов и т.д.

У.: Сегодня мы познакомимся со словом, которое вы найдете в слоговой таблице:

КА	ЗА	РА	ВА	НА	ПА
МО	СА	ПО	ГИ	ЛО	ЛИ
МИ	ПИ	ДИ	РИ	ГИ	ФИ

Можно также использовать загадку:

Два братца не могут расстаться;

Утром в дорогу, ночью к порогу.

Д.: Это слово *сапоги*.

У.: Что такое сапоги?

Д.: Сапоги – это обувь.

У.: Верно. Но туфли, кроссовки, калоши – это тоже обувь. Чем они отличаются?

Д.: Сапоги – это высокая обувь, а туфли, калоши, кроссовки – низкая.

У.: Из какого материала шьют сапоги?

Д.: Их шьют из кожи, резины и другого материала.

У.: Дайте полное определение: что такое сапоги?

Д.: Сапоги – это высокая обувь из кожи, резины или другого материала.

У.: Слово *сапоги* – древнерусское. У ученых нет единого мнения, от како-

го слова оно образовалось. Одни считают, что от слова *соп* – печная труба, так как сапоги напоминают ее по форме; другие – что от слова *сапати*, т.е. *сопеть, скрипеть*, так как при ходьбе обувь обычно поскрипывает. Вторая точка зрения считается более убедительной.

Произнесите слово *сапоги* по слогам, определите ударный.

Д.: Ударный слог – третий.

У.: Найдите *сапоги* в орфографическом словарики, запишите его в тетрадь, поставьте ударение, подчеркните безударные гласные.

Слева написаны фразеологические обороты со словом *сапоги*, справа – значения данных оборотов, но не по порядку\*. Соотнесите обороты с их значениями:

1. Сапоги каши просят.
2. Быть под сапогом.
3. Лизать сапоги.
4. Два сапога пара.
5. Сапоги всмятку.
6. Стлаться под сапог.

1. Похожие люди, особенно по недостаткам.
2. Чепуха, бессмыслица.
3. Быть в полном подчинении у кого-либо.
4. Заискивать, угодничать, унижаться.
5. Продырявились, износились, требуют ремонта.

У.: Почему фразеологических оборотов со словом *сапоги* приведено шесть, а их значений – только пять?

Д.: Потому что «быть под сапогом» и «стлаться под сапог» – это одно и то же, это значит быть в полном подчинении у кого-либо.

У.: Составьте для этого слова родовое гнездо (подберите однокоренные слова).

Д.: Сапог, сапожок, сапожище, са-

пожник, сапожный. Корень – *сапог-*, *сапож-*. Корень – это общая часть однокоренных слов, здесь в корне происходит чередование согласных *г / ж*.

У.: Теперь рассмотрим сочетаемость слов. Сапоги какие?

Д.: Хорошие, добротные, красивые, модные, старые, зимние, кожаные, мужские, детские, ...

У.: Составьте предложение со словом *сапоги*.

Д.: У меня новые сапоги.

– Сестре купили новые сапоги.

– Старые сапоги промокли.

– У сапог отстала подошва.

– Сапоги резиновые, а туфли кожаные.

У.: Какие пословицы и поговорки с этим словом вы знаете?

Д.: Тесные сапоги разносятся, а узкие ссядутся.

– Портной без кафтана, сапожник без сапог.

– По размеру ноги подбирай сапоги.

У.: Запишите предложение:

Приходили к мухе блошки, приносили ей сапожки, а сапожки не простые – в них застежки золотые.

Из какого произведения эти строчки? Кто его написал?

Д.: К.И. Чуковский. «Муха-цокотуха».

Для планирования уроков русского языка в первом классе хорошим помощником является пособие В.П. Канакиной «Работа над трудными словами в начальных классах».

Хочется поделиться еще одним опытом – опытом создания **проблемной ситуации на уроке**. Здесь предусматривается несколько уровней: высокий, средний, низкий. Уровни проблемности зависят от того, над какой учебной задачей работают дети и какую помощь оказывает им учитель. Если изучаемый материал несложен, то дети справляются с ним без подсказок, т.е. без помощи учителя. Если

\* По техническим причинам, связанным с форматом набора, помещаем оба списка один под другим.

же материал сложный, то учитель использует такие вопросы и задания, отвечая на которые учащиеся приходят к нужному выводу. В этом, собственно, и заключается помощь, которую учитель может и должен оказать детям.

Приведу пример.

**Тема** «Слова, обозначающие предметы, признаки и действия».

**Высокий уровень.**

У.: Прочитайте слова: *мама, красивый, играть, брат, птица, желтый, сладкий, писать, обедать, верблюд, бегать, соленый, щука.*

Распределите их по группам. Выпишите каждую группу слов в отдельный столбик. Обоснуйте свое решение.

**Средний уровень.**

У.: Прочитайте слова. Их можно разделить на три группы по вопросам. Выпишите каждую группу слов в отдельный столбик.

**Низкий уровень.**

У.: Прочитайте слова. Их можно распределить по трем группам по вопросам. В первую группу входят слова, которые отвечают на вопрос *кто?* Во вторую – слова, которые отвечают на вопрос *какой?* В третью – слова, которые отвечают на вопрос *что делать?*

Еще один пример.

**Тема** «Ударение. Ударный слог».

**Высокий уровень.**

У.: Прочитайте слова: *гора, горка, стена, стенка, нора, норка, трава,*

*травка, лиса, лиска.* Распределите их по группам.

**Средний уровень.**

У.: 1. Прочитайте слова.

2. Распределите их по двум группам в зависимости от места ударения в словах.

3. Запишите каждую группу слов в отдельный столбик.

**Низкий уровень.**

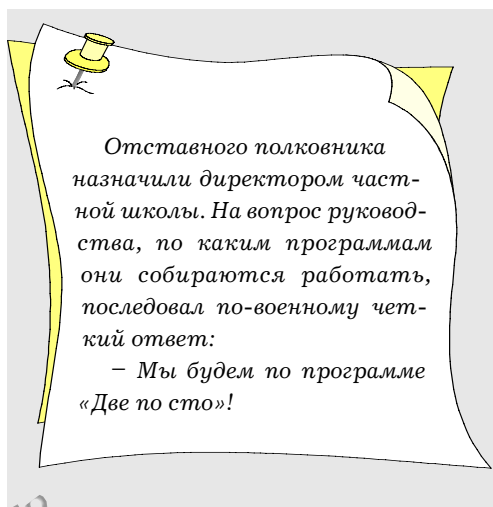
У.: 1. Прочитайте слова.

2. Распределите их по двум группам в зависимости от места ударения в словах. Чтобы найти ударение, прислушайтесь, какой слог в каждом слове звучит сильнее.

3. В первый столбик выпишите слова, ударение в которых падает на первый слог, во второй столбик – слова, ударение в которых падает на второй слог.

Для работы над решением проблемной ситуации можно распределить детей по группам, учитывая уровень их подготовки. В каждой группе дети работают над своей проблемной задачей, которая является общей для всего класса, т.е. формулируется определенное правило, над которым работают все, а проверку результатов деятельности учащихся целесообразно начинать с группы, которая решила ее на низком уровне, далее – на среднем и высоком.

Таким образом, эффективность интеллектуального развития младших школьников зависит от деятельности учителя, от его творческого подхода к обучению детей, когда учитель отдает предпочтение методам и приемам обучения, стимулирующим сложные познавательные процессы: анализ, обобщение и т.д., способствует самостоятельной деятельности учащихся, ориентированной на их творчество.



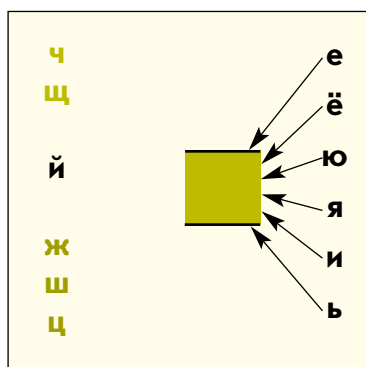
**Любовь Александровна Кузьмина** – учитель начальных классов школы-гимназии № 1 г. Олекминска, Республика Саха (Якутия).

## Опорные схемы по русскому языку в начальной школе\*

В.В. Смирнова

Многие опорные схемы можно широко использовать на уроках не только русского, но и других национальных языков.

В 1-м классе еще в букварный период дается понятие о твердых и мягких согласных звуках и их обозначении на письме. В учебнике «Русский язык» А. Поляковой выделена тема «Твердые и мягкие согласные звуки». При ознакомлении с ними помогает такая опорная схема:



Мягкость согласных звуков обозначается на письме буквами **е, ё, ю, я, и, ь**. Буквы **е, ё, ю, я, и** обозначают мягкость согласных звуков в том случае, если стоят после них. Стрелки показывают, что на предыдущий согласный звук сильно влияют гласные **е, ё, ю, я, и, ь**. Зеленым квадратиком обозначен мягкий согласный звук\*\*. Черные линии на нем – линии среза. Туда вставляется подвижная полоска с буквами, обозначающими согласный

звук, кроме букв **ж, ш, ц, ч, щ, й**. Звуки **ж, ш, ц** – всегда твердые согласные, **ч, щ, й** – всегда мягкие. Поэтому они на схеме помещены в стороне от остальных согласных. С помощью такой схемы можно легко вспомнить правописание буквосочетаний **ча-ща, чу-щу, жи-ши**. При движении полоски получаются слоги **не, рю, ли, ть, сь** и т.д. Учитель на доске записывает слова: *роза, кролик, няня, дорога, ней*. В данных словах дети по этой схеме находят нужные слоги. В конце делается вывод.

В ряде учебников русского языка дается понятие о сложных словах. При этом на уроках очень помогают такие опорные схемы:

I.



Соединительная гласная **о** пишется только после твердых согласных. Синий квадрат обозначает твердый согласный звук.

II.



Соединительная гласная **е** пишется:

1) после мягких согласных (зеленый квадрат): *земледелец*;

2) после шипящих: *пищевар, кашевар*;

3) *птицеферма*.

III.



\* Продолжение. Начало публикации см. в № 6, 7 за 2002 год.

\*\* Приносим автору и читателям свои извинения в связи с тем, что технические условия не позволяют нам передать все цветовое разнообразие схем. Оставляем авторский текст без изменения, поскольку это поможет вам восстановить схемы в соответствии с замыслом автора. – Прим. ред.



В сложных словах основы могут соединяться **и** без соединительных гласных **о, е** (*фотокружок, кинозал, кофемолка*). В этих случаях буквы **о, е** – не соединительные гласные, а входят в 1-ю основу. Это наблюдается в иноязычных словах.

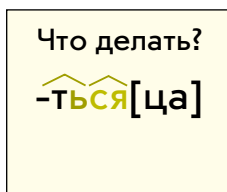
Глядя на эти схемы, дети самостоятельно могут формулировать выводы и приводить примеры, группировать слова.

В словах типа *школьница, мыльница* дети часто вставляют букву **т**. При усвоении правописания подобных слов помогает схема:

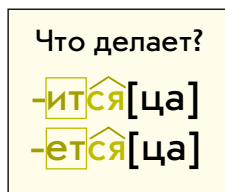


Перед **-ца** никогда букву **т** не пишем, если слово отвечает на вопрос *кто? что?* (ср.: нет *братца* – нет *кого?*). В таких словах, как *мыльни + ца, ключни + ца, -ца* никак нельзя отбросить.

Параллельно с этой схемой подаются другие и сравниваются с первой:



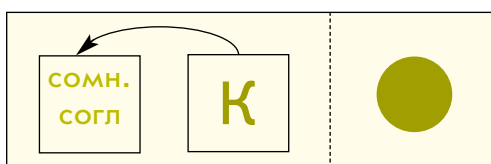
кататься



катится

*Кататься, катится* – глаголы. В них суффикс **-ся** можно отбросить: *катать, катит*.

При изучении темы «Звонкие и глухие согласные в середине слова» во 2-м классе лучшему усвоению материала помогает такая опорная схема:



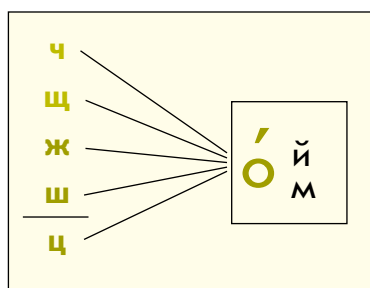
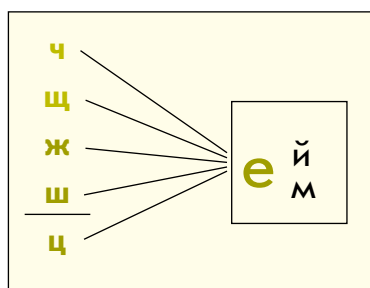
Примечание:

----- – линия сгиба;

● – красный круг обозначает гласный звук, рисуется на другой стороне схемы.

Когда сгибаем схему по линии сгиба, буква **к** закрывается и появляется красный кружок (гласная буква). Проверяем слово: *лошадка* – лошади, *коробка* – коробочка.

Также во 2-м классе изучается тема «Правописание **о** и **е** в окончаниях существительных после шипящих и **ц**». При объяснении и повторении этой темы рекомендую использовать следующие схемы:



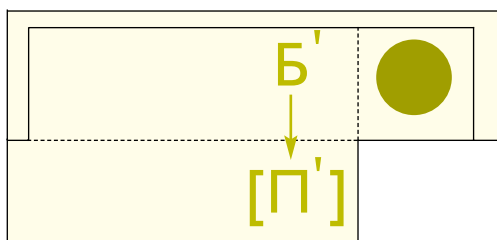
В окончаниях существительных после шипящих и **ц** под ударением пишется **о**, без ударения – **е** (*свеч<sup>ой</sup> – ту<sup>чей</sup>, плащ<sup>ом</sup> – товарищ<sup>ем</sup>, овц<sup>ой</sup> – пти<sup>цей</sup>*).

В 1-м классе знакомим детей со звонкими и глухими согласными в конце слова. При изучении этой темы помогают опорные схемы (см. с. 45).

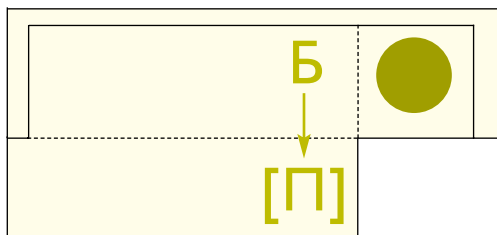
Примечание:

● – красный круг – гласная буква;

----- – линии сгиба.



голубь – голуби



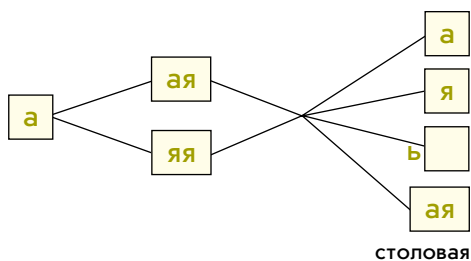
столб – столбы

Когда произносим слово *столб*, загибаем красный кружок. Детям показываем, что на конце произносится звук [п]. А чтобы проверить написание этого слова, наоборот, убираем значок транскрипции, а открываем красный кружок – получается *столбы*.

Так же делаются схемы с парными глухими и звонкими согласными. Дети, глядя на эти схемы, сами приходят к выводу: чтобы правильно написать согласные буквы в конце слова, их нужно проверять. Для этого надо изменить слово так, чтобы после согласного звука стоял гласный. Дети надолго запоминают такие схемы.

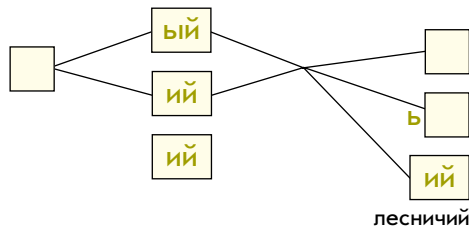
В 1-м классе при изучении темы «Имя прилагательное» можно использовать следующие опорные схемы:

#### Женский род

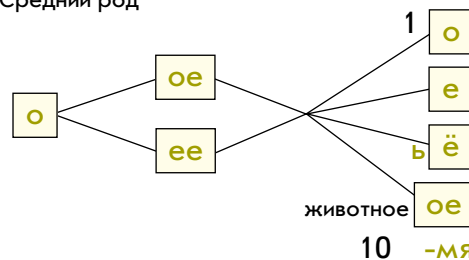


#### УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

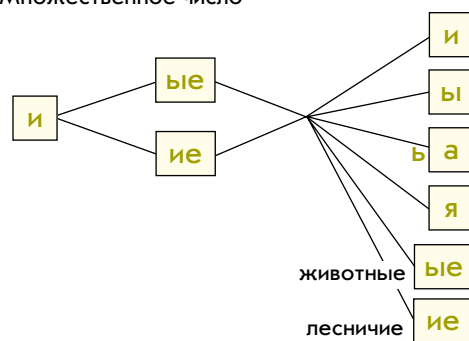
##### Мужской род



##### Средний род



##### Множественное число



Такие опорные схемы используются и при изучении темы «Согласование существительных с прилагательными и глаголами в прошедшем времени».

На схемах каждый род обозначен своим цветом\*. Эти опорные схемы имеет учитель и каждый ученик.

Проводится упражнение в быстром темпе: учитель читает предложение, а ученик должен быстро показать соответствующую схему. Например: *Во дворе росла стройная береза (ж.р.). В огороде росли красные помидоры (мн.ч.).*

В дальнейшем работа усложняется: учитель называет предложение, в котором имя существительное, прилагательное и глагол стоят во множествен-

\* Женский род – красным, мужской – синим, средний – желтым, множественное число – зеленым. – Прим. ред.

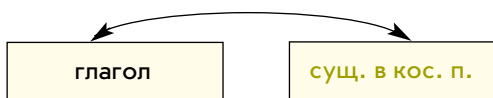
ном числе, а дети должны «про себя» поставить их в единственном числе и показать соответствующую схему, например:

*Учитель:* У дома росли молодые березы.

*Дети:* У дома росла молодая береза.

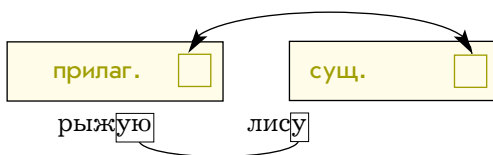
На обратной стороне схем «Женский род», «Мужской род», «Средний род» ученики вместе с учителем пишут существительные на **-ь**: *печь* (ж.р.), *конь* (м.р.); на **+ -мя** (10 сущ. ср. рода) и т.д. Эти схемы в кармашках лежат на каждом уроке на партах. На любом уроке могут встретиться существительные с **ь**. С помощью учителя дети тут же определяют род существительных и пишут эти слова на обратной стороне схем.

В начальных классах по системе развивающего обучения изучается тема «Связь слов в глагольных словосочетаниях», и при этом используются такие схемы:



Глагол в предложении требует от существительного определенного косвенного падежа (без предлога или с предлогом). Такая связь называется управлением.

Прилагательные употребляются в том же роде, числе и падеже, что и существительные, к которым прилагательные относятся. Такая связь прилагательного с существительным называется согласованием.



После изучения всех орфограмм очень полезно проводить следующие обобщения. Для этого нужно заранее приготовить карточки с буквами **а** **о** **е** **я** **и** **ь**.

Ставится вопрос, в каких случаях буква **а** является орфограммой?

Сначала учитель сам подводит

детей к ответу, приводя примеры (все случаи):

1. Бабушка, дядя Юра.
2. Нет арбуза.
3. Картон, столовая.
4. Закрыл, написал, надпилил.
5. Слева, изредка, добела.
6. Окна.
7. Чаща.

В дальнейшем работа проводится так: учитель показывает букву **а**. Дети вспоминают орфограммы, объясняют, приводят примеры. Тут выявляются все случаи, когда буква **а** является орфограммой.

**а**

1. Окончание существительных 1-го склонения: *мама, папа*.
2. Окончание существительных 2-го склонения в родительном падеже: (нет) *арбуза*.
3. Безударная гласная в корне не проверяемая: *картина*, проверяемая: *посадил (сад)*.
4. В приставках **за-**, **на-**, **над-** пишется **а**: *закрыл, написал, надпилил*.
5. В наречиях с приставками **с-**, **из-**, **до-** на конце пишется **а**: *справа, изда-лека, докрасна*.
6. Окончание существительных множественного числа: *вёдра*.
7. В сочетаниях **ча** и **ща** пишется буква **а**: *чаща, туча, щавель*.

Таким же образом проводится работа и с другими буквами.

На уроке учитель пишет на доске предложение, затем вызывает к доске одного из учеников, тот подчеркивает орфограммы и объясняет. Возможна и другая форма работы над тем же заданием: дети отвечают с места, когда учитель показывает пронумерованные орфограммы.

(Продолжение следует)

**Валентина Владимировна Смирнова** –  
учитель начальных классов, д. Хорной,  
Республика Чувашия.

## Изучение отдельных проблемных вопросов в процессе преподавания русского языка по системе «Школа 2100»\*

М.И. Классин,  
В.Е. Лебедева

*Работая по учебникам русского языка Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной пятый год, мы увидели необходимость в исследовании некоторых проблемных тем, в анализе причин недостаточного усвоения детьми материала. Считаем, что наш опыт будет особенно полезен коллегам, которые работают в школах, где в среднем звене еще не введена данная программа по русскому языку.*

### 1. Преодоление трудностей при развитии умения писать безударные окончания в именах существительных единственного числа

За годы работы по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» мы пришли к выводу, что программа по изучению русского языка в начальной школе включает большой, интересный, разнообразный материал. Дети учатся с удовольствием. Особенно им интересны путешествия в историю русского языка, встречи с уже знакомыми героями из книг для чтения. Считаем, что успешному обучению способствует сама система упражнений, выстроенная по разделам учебников, организация учебного материала внутри каждого раздела.

Мы отслеживаем речевую деятельность учащихся (по Н.В. Нечаевой), работаем над формированием компонентов учебной деятельности (по В.В. Репкину). После изучения каждого

раздела проводим мониторинг качества усвоения материала, результаты которого оказываются, как правило, хорошими (75–85% и выше). Практикуем работу в парах, группах, проводим уроки с компьютерной поддержкой.

Хотим поделиться опытом работы по изучению раздела «Правописание безударных падежных окончаний имен существительных единственного числа».

Источником ошибок в указанных случаях является звуковое совпадение безударных окончаний существительных в сочетаниях типа: *по деревне – из деревни, в роще – из рощи, на площадке – на площади* и т.п.

По нашим наблюдениям, дети лучше усваивают правописание окончаний, если изучать эту тему в сопоставлении и взаимосвязи, используя уже знакомый детям алгоритм написания окончаний и слова-помощники.

На уроке предлагаем детям решить практическую задачу:

– Что нужно сделать, чтобы правильно написать гласную букву в безударном окончании имени существительного?

(Дети работают в группах.)

Дается связный текст или предложения с пропущенными окончаниями в именах существительных единственного числа, а не отдельные слова или словосочетания. Дети должны научиться находить в предложении слово, от которого задается вопрос к существительному. Например:

*Ветки черемух\_стояли в кувшин\_на окошк\_. Кисти белых цветов сирен\_выделялись на зелен\_листьев.*

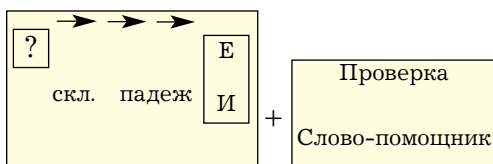
Работая с предложенным заданием, дети столкнутся с тем, что не всегда смогут объяснить написание окончаний. Так возникает проблемная ситуация, которую ученики должны разрешить, опираясь на запас ранее приобретен-

\* Статья написана по материалам доклада, сделанного авторами на традиционных городских педагогических чтениях, проходивших в марте 2002 года в г. Нерюнгри (Якутия).

ных теоретических знаний (разделы 5, 6, 7 темы «Имя существительное»).

Каждая группа предлагает свой выход из проблемной ситуации.

В ходе обсуждения выполненного задания получается модель-схема по написанию безударного падежного окончания имени существительного в единственном числе:



По выведенной модели дети составляют алгоритм-рассуждение:

- чтобы правильно написать безударное окончание **-е** или **-и** существительных единственного числа, нужно сначала определить склонение существительного;
- для этого ставлю имя существительное в начальную форму, определяю его род, окончание;
- определяю падеж, пользуясь памяткой;
- вспоминаю, когда пишется окончание **-е (-и)**;
- проверяю словом-помощником;
- пишу окончание.

Модель-схема, выведенная самими учащимися, пробуждает интерес к изучаемой теме, формирует творческое мышление, помогает лучше усвоить написание безударных падежных окончаний имен существительных.

В целях оказания детям помощи используем демонстрационный материал в виде таблиц, опорных схем, моделей.

Приводим в качестве примера опорную таблицу по теме «Правописание **-е, -и** в падежных окончаниях имен существительных»:

Падеж	1-е склонение	2-е склонение	3-е склонение
Р	и	–	и
Д	е	–	и
П	е	е	и

В нашей «методической копилке» есть опорные и проверочные карточки, тесты. Приведем один из примеров.

### Проверочная карточка

**Задание.** Выберите правильный ответ:

Словосочетания	Ответы			
	1	2	3	4
ехать в трамва_	е	е	е	и
у поворота дорог_	е	и	и	е
писать в тетрад_	и	е	и	е

Правильный ответ – третий.

Каждый ученик пользуется при работе тетрадью с памятками, моделями, схемами, а также тетрадью на печатной основе с заданиями для самостоятельных работ и самоконтроля. При работе над ошибками учащиеся пользуются той же моделью-схемой и алгоритмом.

## 2. Работа со словами с непроверяемым написанием

Научить ребенка писать слова с непроверяемым написанием без ошибок всегда было одной из проблем обучения.

В учебнике Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и О.В. Прониной много новых, современных слов и слов, трудных для написания. Для лучшего их усвоения и запоминания мы разделили эти слова на две группы, в одну из которых вошли слова из активной лексики детей, в другую – из пассивной.

По нашей рекомендации дети завели словарик для слов повышенной сложности, которым они могут воспользоваться в случае необходимости, пока твердо не запомнят написание этих слов. Таким образом, время на запоминание и повторение увеличивается.

Приводим диктант из слов с непроверяемым написанием и полученные результаты. Диктант проводился 16 марта 2002 г. во втором (третьем) классе:



*Орфограмма, до свидания, помидор, вокзал, искусство, праздник, облако, черемуха, лестница, серебряный, галерея, как будто.*

Писали диктант – 50 чел.  
Написали без ошибок – 35 чел.  
Допустили 1 ошибку – 9 чел.  
Допустили 2 ошибки – 5 чел.  
Допустили 3 ошибки и более – 1 чел.

Таким образом, работа с группами слов помогла учащимся лучше усвоить материал.

Чтобы детям было интереснее работать с трудными словами, мы проводим тренировочные диктанты-пародии, составленные как учителями, так и самими детьми; диктовки слов парами, тройками, четверками; составление «Чепушинок»; практикуем проведение словарной работы «Проверь себя» с использованием компьютера.

Приведем пример диктанта-пародии:

*Аккуратная гражданка Жанна приняла ванну и поехала на троллейбусе в театр. Девочка купила программу и прошла на балкон. Ее соседкой слева оказалась Инна, которой сегодня в дорогу. Чемодан с массой вещей и лопатой уже на вокзале. Но сначала искусство, а потом касса, перрон. До свидания, ребята! Вперед – Москва!*

В диктанте-пародии – 25 слов из словарика.

Такой подход к изучению трудных тем по русскому языку дает, как мы убедились, положительные результаты. Мониторинг показал, что грамотность учащихся растет, развивается их речь. Дети проявляют больше самостоятельности, чувствуют себя более комфортно, у них повышается интерес к родному языку.

Обеспечить такой подход нам помогает совместная работа, тесное сотрудничество учителей, работающих в одной параллели.

### Литература

1. Программа по русскому языку для начальной школы (1–4 и 1–3). – Изд. 2-е, уточн. и доп. – М., 1999.
2. Бунеева Е.В., Яковлева М.А. Методические рекомендации к учебнику «Русский язык», 3 (4) класс. – М., 2001.
3. Рамзаева Т.Г. Уроки русского языка в 3-м классе. – М., 1977.

*Мария Ивановна Классин, Вера Евдокимовна Лебедева – учителя многопрофильной гимназии № 1 г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия).*

### Уважаемые читатели!

Как вы уже, должно быть, заметили, в нашем журнале появилась новая мини-рубрика.

Мы решили назвать ее «Давайте улыбнемся»

и публиковать в ней различные забавные случаи, происходившие с вами или вашими учениками.

Думаем, у каждого учителя найдется в запасе немало таких смешных историй, непридуманных анекдотов.

Предлагаем вам поделиться ими с нами. Давайте улыбнемся вместе! Ждем ваших писем.

Редакция

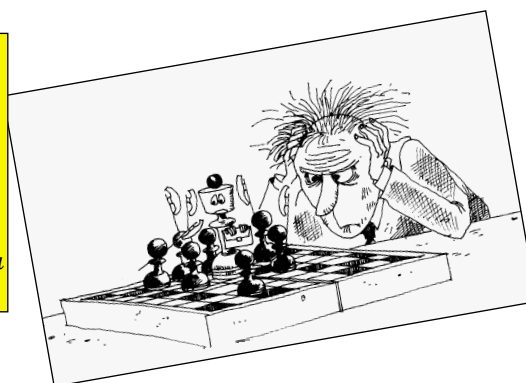
Студентам предложили написать реферат по проблемам воспитания в различных образовательных системах. Студентка спрашивает научного руководителя:

– Можно я напишу по системе «Школа 2100»?

– Надюша, ну куда ты на такую перспективу?! Ну напиши по системе

# Планирование уроков русского языка в 7-м классе\*

Л.Ю. Комиссарова



## Примерное тематическое планирование уроков русского языка в 7-м классе из расчета 5 часов в неделю (170 часов)

Раздел и параграф учебника	Тема урока	Кол-во часов	Материал учебника
<p>I четверть (46 ч) <b>Введение</b></p>			
Русский язык среди других славянских языков (1 ч)	Русский язык среди других славянских языков	1	Упр. 1–4
<p><b>Слово в языке и речи.</b> <b>Повторение и углубление изученного в 6-м классе (44 ч)</b></p>			
1. Текст (7 ч) § 1 (2 ч)	Тексты разных типов	1	Вопросы и задания для повторения (с. 8), упр. 5
	р/р Свободный диктант	1	Упр. 6
§ 2 (2 ч)	Тексты разных стилей (начало)	1	Вопросы и задания для повторения (с. 11), упр. 8–9
	Тексты разных стилей (оконча- ние)	1	Упр. 10–11
§ 3 (3 ч)	Тексты публицистического сти- ля (начало)		Упр. 13–14
	Тексты публицистического сти- ля (окончание)		Упр. 15
	р/р Подробное изложение тек- ста публицистического стиля		Упр. 17
2. Простое и сложное предложение (13 ч) § 4 (1 ч)	Понятие «предложение». Син- таксический разбор	1	Вопросы для по- вторения (с. 21), упр. 18–22

\* Эта публикация предназначена для учителей-словесников, продолжающих работу по непрерывному курсу русского языка авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой и др. Предлагаемое планирование поможет организовать работу в 7-м классе по новому учебнику (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева. Русский язык. 7 кл. – М.: Баласс, 2001)

**ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ**

§ 5 (6 ч)	Однородные члены предложения. Разделительные знаки препинания	2	Вопросы для повторения (с. 23), упр. 24–26
	Сложные предложения. Разделительные знаки препинания	1	Упр. 28–31
	Сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными. Сложноподчиненные предложения с придаточными определительными	1	Упр. 33–37
	р/р Творческий диктант. Свободный диктант	1	Упр. 39–40
§ 6 (2 ч)	Обращение. Вводные слова. Выделительные знаки препинания	1	Вопросы для повторения (с. 30), упр. 42–45
	Причастный оборот. Выделительные знаки препинания	1	Упр. 47–49
§ 7 (2 ч)	Предложения с прямой и косвенной речью. Разделительные и выделительные знаки препинания	1	Задания для повторения (с. 33), упр. 51–53
	Диалог. Разделительные и выделительные знаки препинания	1	Упр. 55–57
	Контрольный диктант с грамматическим заданием	1	
	Работа над ошибками в контрольном диктанте	1	
<b>3. Части речи</b> (25 ч) § 8 (3 ч)	Понятие «часть речи». Морфологический разбор. Самостоятельные и служебные части речи (начало)	1	Упр. 59–64
	Понятие «часть речи». Морфологический разбор. Самостоятельные и служебные части речи (окончание)	1	Упр. 66–67
	р/р Диктант с продолжением	1	Упр. 68
§ 9 (2 ч)	Имя прилагательное как часть речи и как член предложения (начало)		Задания для повторения (с. 42), упр. 69–71
	Имя прилагательное как часть речи и как член предложения (окончание)	1	Упр. 73–76
§ 10 (3 ч)	Буквенные и небуквенные орфограммы в именах прилагательных (повторение)	1	Вопросы и задания для повторения (с. 45–47), упр. 78–80
	Совершенствование орфографических умений, связанных с повторяемыми орфограммами в именах прилагательных	2	Упр. 82–84
	р/р Свободный диктант		Упр. 85

Раздел и параграф учебника	Тема урока	Кол-во часов	Материал учебника
§ 11 (2 ч)	Слитное и дефисное написание сложных прилагательных	2	Упр. 88–93
§ 12 (2 ч)	Причастие как особая форма глагола и как член предложения. Причастный оборот	1	Вопросы для повторения (с. 60), упр. 96–99
	р/р Свободный диктант		Упр. 100
§ 13 (4 ч)	Буквенные и небуквенные орфограммы в причастиях (повторение)	1	Вопросы и задания для повторения (с. 64–65), упр. 103–105
	Совершенствование орфографических умений, связанных с повторяемыми орфограммами в причастиях	3	Упр. 107–111, 113–117
	р/р Свободный диктант		Упр. 111, 118
§ 14 (2 ч)	Имя числительное как часть речи и как член предложения (начало)	1	Вопросы для повторения (с. 76), упр. 120–122
	Имя числительное как часть речи и как член предложения (окончание)	1	Упр. 124–126
	р/р Составление текста-рассуждения по заданной структуре с использованием разных разрядов имен числительных		Упр. 127
§ 15 (1 ч)	Буквенные орфограммы в именах числительных (повторение)	1	Вопросы и задания для повторения (с. 80–81), упр. 129–132
	р/р Свободный диктант		Упр. 133
§ 16 (2 ч)	Местоимение как часть речи и как член предложения (начало)	1	Вопросы и задания для повторения (с. 86), упр. 135–136
	Местоимение как часть речи и как член предложения (окончание)	1	Упр. 137
	р/р Письменное редактирование текста		Упр. 138
§ 17 (2 ч)	Буквенные и небуквенные орфограммы в местоимениях	1	Вопросы и задания для повторения (с. 90), упр. 140–142
	р/р Свободный диктант	1	Упр. 143
	Контрольный диктант с грамматическим заданием	1	
	Работа над ошибками в контрольном диктанте	1	

II четверть (38 ч) <b>Знаменательные (самостоятельные) слова.</b> <b>Слова со значением «признак действия» и «признак другого признака»</b>			
<b>4. Наречие в языке и речи (38 ч)</b> § 18 (2 ч)	Грамматическое значение наречия и его морфологические признаки	2	Упр. 145–149
§ 19 (1 ч)	Лексическое значение наречий	1	Упр. 151–154
§ 20 (2 ч)	Способы образования наречий	2	Упр. 156–160
§ 21 (2 ч)	Сравнительная форма наречий	2	Вопросы (с. 103), упр. 162–165
§ 22 (2 ч)	Буквы <b>е</b> и <b>и</b> в приставках <b>не-</b> и <b>ни-</b> отрицательных местоименных наречий	1	Вопросы (с. 106), упр. 167–169
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемым видом орфограммы	1	Упр. 170–172
§ 23 (2 ч)	Буквы <b>а</b> , <b>о</b> на конце наречий с приставками	1	Упр. 175–177
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемым видом орфограммы		Упр. 178–179
§ 24 (2 ч)	Буквы <b>о</b> и <b>е</b> после шипящих на конце наречий	1	Вопросы (с. 113), упр. 181–183
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемым видом орфограммы	1	Упр. 184–185
§ 25 (2 ч)	Мягкий знак после шипящих на конце наречий	1	Таблица (с. 116–117), упр. 187–189
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемым видом орфограммы		Упр. 190
§ 26 (3 ч)	Слитное и раздельное написание <b>не</b> с наречиями на <b>-о</b> , <b>-е</b>	1	Таблица, вопросы (с. 120–121), упр. 192–195
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемым видом орфограммы	2	Упр. 196, 198–200
§ 27 (3 ч)	Одна и две буквы <b>н</b> в наречиях на <b>-о</b> , <b>-е</b>	1	Вопросы (с. 127), упр. 203–207
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемым видом орфограммы	1	Таблица (с. 131), упр. 209–211
	р/р Свободный диктант	1	Упр. 212
§ 28 (3 ч)	Дефисное написание наречий	1	Вопросы (с. 135), упр. 214–217
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемым видом орфограммы	2	Упр. 218–221



Раздел и параграф учебника	Тема урока	Кол-во часов	Материал учебника
	р/р Свободный диктант		Упр. 222
§ 29 (3 ч)	Слитное и раздельное написа- ние наречий, образованных от существительных, прилага- тельных, числительных	1	Таблица (с. 141), вопросы (с. 142), упр. 225–229
	Формирование орфографичес- ких умений, связанных с изуча- емым видом орфограммы р/р Свободный диктант	2	Упр. 230–231  Упр. 232
§ 30 (2 ч)	Наречие как член предложения	1	Вопросы (с. 146), упр. 235 Упр. 236
	р/р Свободный диктант Виды обстоятельств	1	Таблица (с. 148), упр. 238–242
§ 31 (1 ч)	Морфологический разбор наре- чий	1	Вопросы (с. 150), упр. 244
§ 32 (1 ч)	Наречие в словосочетании. Примыкание	1	Вопросы (с. 152), упр. 246–248
§ 33 (2 ч)	Сложноподчиненные предложе- ния с придаточными места	1	Вопросы (с. 154), упр. 250–251
	Сложноподчиненные предложе- ния с придаточными времени		Упр. 254–256
§ 34 (3 ч)	Наречия в художественном и публицистическом текстах р/р Сочинение-миниатюра по опорным словам	1	Вопросы (с. 159), упр. 258–259 Упр. 260
	р/р Сжатое изложение	2	Упр. 261
	Контрольный диктант с грамма- тическим заданием	1	
	Работа над ошибками в кон- трольном диктанте	1	
<p style="text-align: center;">III четверть</p> <p style="text-align: center;"><b>Слова со значением «состояние»</b></p>			
<b>5. Категория состоя- ния в языке и речи</b> (3 ч) § 35 (3 ч)	Категория состояния как часть речи	2	Вопросы (с. 161), упр. 262–265, 267
	Морфологический разбор кате- гории состояния	1	Упр. 268
<p style="text-align: center;"><b>Слова со значением «добавочное действие»</b></p>			
<b>6. Деепричастие в языке и речи</b> (20 ч) § 36 (2 ч)	Грамматическое значение дее- причастия	2	Упр. 270–273

§ 37 (3 ч)	Морфологические признаки деепричастия. Признаки глагола и наречия у деепричастия (начало)	1	Упр. 275–278
	Морфологические признаки деепричастия. Признаки глагола и наречия у деепричастия (окончание)	1	Упр. 280–285, таблица (с. 171)
§ 38 (3 ч)	Деепричастный оборот. Выделение деепричастия и деепричастного оборота на письме (начало)	1	Упр. 287–289
	Деепричастный оборот. Выделение деепричастия и деепричастного оборота на письме (продолжение) р/р Свободный диктант	2	Упр. 291  Упр. 292
§ 39 (2 ч)	Раздельное написание <b>не</b> с деепричастиями р/р Свободный диктант	2	Упр. 294–297  Упр. 298
§ 40 (2 ч)	Деепричастие как член предложения	2	Упр. 300–302
§ 41 (1 ч)	Морфологический разбор деепричастия	1	Вопросы (с. 181), упр. 304–306
§ 42 (2 ч)	Деепричастие в словосочетании. Примыкание	2	Вопросы (с. 184), упр. 308–310
§ 43 (4 ч)	Деепричастие в текстах разных стилей	2	Упр. 312–316
	р/р Выборочное изложение Проверочная работа	2 1	Упр. 317
<b>Служебные слова</b>			
§ 44 (2 ч)	Самостоятельные и служебные части речи	2	Вопросы (с. 192), упр. 318–319
<b>7. Предлог (14 ч)</b> § 45 (2 ч)	Предлог как часть речи	1	Упр. 321–325
	Простые и составные предлоги	1	Таблица (с. 197), вопросы (с. 198)
§ 46 (2 ч)	Производные и непроизводные предлоги (начало)	1	Упр. 328–331
	Производные и непроизводные предлоги (окончание)	1	Упр. 332–334
§ 47 (4 ч)	Дефис в предлогах. Слитное и раздельное написание производных предлогов	1	Таблица (с. 203), упр. 336–339
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемыми видами орфограмм р/р Свободный диктант	2	Упр. 340–341  Упр. 342
§ 48 (1 ч)	Морфологический разбор предлога	1	Упр. 344–347

Раздел и параграф учебника	Тема урока	Кол-во часов	Материал учебника
§ 49 (3 ч)	Употребление предлогов	2	Упр. 349–355
	р/р Свободный диктант	1	Упр. 357
	Контрольный диктант с грамматическим заданием	1	
	Работа над ошибками в контрольном диктанте	1	
<b>8. Союз</b> (16 ч) § 50 (2 ч)	Союз как часть речи	1	Вопросы (с. 216), упр. 358–360
	Простые и составные союзы	1	Упр. 361–363
	Сочинительные и подчинительные союзы (начало)	1	Упр. 365–367, вопросы (с. 220)
	Сочинительные и подчинительные союзы (окончание)	1	Упр. 368–372
§ 52 (2 ч)	Производные и непроизводные союзы	2	Упр. 375–378
§ 53 (3 ч)	Слитное написание производных союзов	3	Упр. 380–384
§ 54 (1 ч)	Морфологический разбор слова	1	Упр. 386–388
§ 55 (4 ч)	Союзы в тексте	1	Упр. 390–392
	р/р Свободный диктант	1	Упр. 393
	р/р Обучающее изложение текста публицистического стиля (подробное или выборочное)	2	Упр. 394
	Контрольный диктант с грамматическим заданием	1	
	Работа над ошибками в контрольном диктанте	1	
IV четверть (33 ч)			
<b>9. Частица</b> (15 ч) § 56 (2 ч)	Частица как часть речи	2	Упр. 395–399
§ 57 (2 ч)	Разряды частиц	2	Таблица (с. 239), упр. 401–404
§ 58 (3 ч)	Раздельное и дефисное написание частиц	1	Упр. 406–408
	Формирование орфографических умений, связанных с изучаемыми видами орфограмм	2	Упр. 409–411
§ 59 (4 ч)	Употребление и разграничение на письме частиц <b>не</b> и <b>ни</b> . Употребление частицы <b>не</b>	2	Упр. 413–418
	Употребление частицы <b>ни</b>	2	Упр. 419–426
§ 60 (1 ч)	Морфологический разбор частицы	1	Задания (с. 253), упр. 429
§ 61 (2 ч)	Частицы в тексте	1	Упр. 431
	р/р Свободный диктант	1	Упр. 432
	Проверочная работа	1	

# ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

<b>10. Междометие (4 ч)</b> § 62 (2 ч)	Междометие как часть речи	2	Упр. 433–439
	Контрольный диктант с грамматическим заданием	1	
	Работа над ошибками в контрольном диктанте	1	
<b>Повторение и систематизация изученного в 7-м классе (14 ч)</b>			
§ 63 (3 ч)	Морфология. Речь	3	Вопросы и задания для зачета (с. 262), упр. 441–443
§ 64 (4 ч)	Орфография. Речь	4	Вопросы для зачета (с. 264–266), упр. 444–445 Упр. 446
§ 65 (3 ч)	Р/р Свободный диктант Синтаксис. Пунктуация. Речь	3	Вопросы и задания для зачета (с. 270), упр. 447–448
§ 66 (3 ч)	Текст	3	Вопросы для зачета (с. 272), упр. 450
	р/р Заключительный урок	1	

*Людмила Юрьевна Комиссарова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка МПГУ, автор учебников русского языка для 5–7-го классов.*

## Внимание! Новинки!

Издательство «Баласс» выпустило

**«Тетрадь по чистописанию»**

для 2-го класса

(автор М.А. Яковлева)

к учебнику «Русский язык» 2 кл. Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

# Некоторые методические рекомендации по проведению внеклассных занятий по экологии в начальной школе\*

И.В. Егорова



**Занятие 4 (2-й класс). «Ну и ну, оно живое, это семечко простое!»\*\***

**Примечание.** Работа рассчитана на 4–5 недель.

**Цель:** поставить опыт по проращиванию семян бобовых (фасоли, гороха и т.д.), выяснить условия прорастания семян, наблюдать за развитием проростков.

**Материалы и оборудование:** семена фасоли/гороха, чашки Петри (или блюдца, крышки от банок и т.д.), марля/бинт, вода в стаканчиках.

## Проведение работы.

1. Проводится предварительная беседа с детьми о том, какие условия необходимы растениям, чтобы расти и быть здоровыми. Дети вспоминают, что им известно о частях растений, об их роли в жизни этого организма. Особое внимание уделяется цветку и плоду как органам размножения.

2. Далее дети готовят чашки Петри для замачивания семян (в чашку на дно укладывается вата/марля, смоченная водой), при этом учитель объясняет ребятам, почему воды не должно быть много (вспоминаются признаки живого: дыхание (!), питание, рост, размножение).

3. На дно укладываются 3–4 семени фасоли/гороха, прикрываются сверху ватой/марлей, смоченной водой.

Чашки Петри с семенами ставятся в теплое место.

4. Каждые 2–3 дня производится осмотр семян, смачивается водой

вата/марля. В это же время заполняется дневник наблюдений за семенами – таблица и карточки для фланелеграфа, заранее заготовленные учителем:

Дата	Состояние семян

Примеры карточек для заполнения таблицы:

Сухое семя	
Набухшее семя	
Появился корешок	
Появился стебелек	
Появились листья	
Проросток имеет 2 настоящих листа	
Проросток имеет 4 настоящих листа	

\* Окончание. Начало публикации см. в № 7 за 2002 год.

\*\* В курсе окружающего мира в Образовательной системе «Школа 2100» это занятие можно проводить в III четверти 1-го класса.



После каждого наблюдения дети, посоветовавшись, прикрепляют напротив соответствующей даты наиболее подходящую карточку с изображением состояния семени и проростка.

5. После завершения всего опыта учитель с учениками обсуждают, правильные ли условия для проращивания семян они избрали. Делают соответствующий вывод.

### Занятие 5 (2-й класс). «Растения зимой».

**Цель:** выяснить причины анабиоза многих растений зимой, объяснить понятие «вечнозеленые растения» на примере хвойных деревьев и зимующих под снегом трав, определить значение снегового покрова для жизни растений.

**Форма проведения занятия:** экскурсия в природу, беседа.

Во время экскурсии на пришкольный участок дети с учителем рассматривают растения (деревья) и отвечают на вопросы:

- Как выглядят растения?
- Что изменилось в их облике по сравнению с летом и осенью?
- Почему с растениями произошли эти перемены?
- Почему многие растения не могут позволить себе сохранить листья зимой?

При этом обсуждается значение листопада для сохранения жизнеспособности деревьев.

После этого в беседе затрагивается вопрос о хвойных растениях. Если на участке нет таких деревьев, дети рассматривают ветку ели или сосны, заранее приготовленную учителем. Обсуждается форма и размер листьев-хвоинок, сравнивается форма кроны ели и лиственного дерева, определяется ущерб, который может нанести снег, если он будет лежать на ветвях этих деревьев.

Направление движения снега, если он накопился на ветках дерева (см. рис.)



Далее учитель предлагает детям осторожно раскопать снег и рассмотреть находящиеся под ним растения.

В ходе беседы обсуждаются следующие вопросы:

– Почему эти растения могут позволить себе сохранить зеленые листья, почему они не замерзают?

– В чем состоит для растения значение сохранения зеленых листьев всю зиму до весны? (Раннее распускание при наступлении благоприятных условий, без затрат времени на развертывание листа. Тут можно вспомнить опыт по проращиванию семян: сколько времени потребовалось, чтобы появились первые листочки!)

Закрепляется понятие «вечнозеленые растения», особо подчеркивается, что это могут быть не только хвойные деревья, но и травянистые цветковые растения.

### Занятие 6 (3-й класс). «Села пчелка на цветок...»

**Цель:** выяснить значение насекомых в жизни цветковых растений, показать детям глубокую взаимосвязь и взаимоприспособленность этих организмов друг к другу, невозможность их нормального функционирования друг без друга.

**Форма проведения занятия:** предварительная беседа, экскурсия на цветущий луг, лесную поляну, в парк.

**Материалы и оборудование:** крупные рисунки пчелы, шмеля, мухи; рисунки цветов колокольчика, душистого табака, ржи; желательно иметь два макета цветка и подходящую по размеру плюшевую игрушку пчелу; цветущие комнатные растения.

**Ход занятия.**

1. Сначала проводится предварительная беседа с учащимися, в ходе

которой дети и учитель рассматривают строение цветка, отмечают его части (названия их можно давать как научные: пестик, венчик, тычинки, чашелистики, так и знакомые детям: лепестки, ножка цветка и т. д.). Рассматривается строение пчелы и мухи (обращается внимание на опушение тела и лапок).

2. Далее следует игра с макетом цветка и пчелой: учитель с подсказки учеников имитирует действия пчелы, севшей на цветок. На тычинки цветка можно нанести меловую пыль, тогда дети замечают, что плюшевая пчела испачкалась в «пыльце». После этого пчела «летит» на другой цветок, тычинки которого измазаны мелом другого цвета.

Учитель и ученики анализируют полученные результаты. Здесь учитель обращает внимание детей на то, что процесс переноса пыльцы с цветка на цветок называется опылением и что плоды без опыления у цветковых растений не возникают.

3. После этого в ходе беседы дети выясняют, что дает цветок пчеле.

4. Далее учитель задает детям вопрос о том, как должен выглядеть цветок, на который, по их мнению, полетит пчела (яркий, хорошо пахнущий). А муха? («Ее» цветок пахнет падалью, похож на разлагающиеся останки – так выглядят, например, некоторые виды орхидей.)

5. Учитель демонстрирует рисунок цветка ржи и подорожника и задает детям вопросы: привлекут ли такие цветки внимание насекомых? Кто же их опыляет?

Среди различных версий ответов выбирается правильная – ветер. Обсуждаются особенности цветов, опыляемых ветром (неяркие, нет лепестков, не пахнут, много пыльцы).

6. Учитель предлагает посмотреть на цветущие комнатные растения и определить, кто или что будет их опылять.

7. В конце занятия в качестве обобщения зачитывается стихотворение:

Если вырос у тебя на лугу цветочек,  
Вкусно пахнет и горит  
ярким огонечком,  
Позови к нему пчелу  
с золотой полоской,  
Знает ведь она: нектар  
спрятан в чашке броской!  
Если пахнет твой цветок  
чем-то неприятным  
И вообще его видок очень неопрятный,  
Значит, муху ты зови,  
жужжащую отважно,  
Ей как раз всё нравится,  
что выглядит неважно.  
Если ж нету у цветков  
аромата, лепестков,  
Значит, ветер надо звать,  
он поможет опылять.

В качестве закрепления полученных знаний можно провести экскурсию в природу.

### **Занятие 7 (3-й класс). «Почва – это живое или нет?»**

**Цель:** изучение строения почвы; рассмотрение процесса ее образования и зависимости скорости этого процесса от условий среды; обсуждение значения почвы для жизни растений.

**Материалы и оборудование:** схема строения почвы; муляжи срезов почв различных природных зон; свежие образцы почвы (содержащие живой компонент) и плодородных грунтов искусственного происхождения; бинокляры/лупы (увеличение в 10–20 раз); оборудование для приготовления микропрепаратов.

#### **Ход занятия.**

1. В начале занятия учитель проводит с ребятами беседу, в ходе которой дети вспоминают способы питания растений (почвенный и воздушный). Далее обсуждается, какие вещества растения берут из почвы (минеральные неорганические вещества – соли – и воду).

2. Учитель читает детям сказку (при этом можно использовать картинки, подходящие по смыслу к рассказу):

«Жила-была скала, крепкая да сильная, ничего на свете не боялась. И жить бы ей дальше, да ветер с водой невзлюбили за что-то скалу. Ветер на нее со всей силой обрушивался, вода в трещины забивалась и затаивалась там до морозов. А как морозы ударяли, замерзала вода, в лед превращалась, давил лед на стенки трещинок. Глядь, а на месте небольшого углубления уже ямка образовалась, а небольшая трещинка в разлом превратилась! А корни трав да деревьев тут как тут: трещинки расширяют. Не выдержала скала, стала разваливаться на мелкие кусочки. Смешались обломки скалы с отмершими растениями, прелыми листьями, напитались влагой, а там, гляди, уже и червяки с жуками появились. Не узнать скалу! И не мудрено, ведь это уже и не скала вовсе: почва на ее месте образовалась».

3. Далее проводится беседа, в ходе которой выявляются необходимые условия для образования почвы (тепло, влага, растения-пионеры – например, лишайники, микроорганизмы, животные). Учитель вводит понятие «перегной», обсуждается плодородие почв.

4. После этого учитель предлагает ребятам посмотреть заранее приготовленные микропрепараты почвы и сравнить их с искусственным грунтом, выявить отличия (отсутствие живого компонента в составе грунтов).

Ставится вопрос: можно ли искусственные смеси назвать почвой? Почему? В ходе беседы учитель должен упомянуть, что для образования почвы нужно очень много времени, а уничтожить это богатство можно мгновенно, например, разлив на почве нефть.

5. Закончить занятие можно стихотворением:

Земля прекрасна красотой лугов,  
Цветов дыханьем и лесов прохладой.  
И золотым полям без берегов,  
И шуму сада наше сердце радо.  
А что вскормило эту красоту,  
Дало цвести планете нашей светлой?  
Что помогает в стужу и пургу

Дожить растениям до цветного лета?  
Что жизнь дает, питание и кров?  
Что колыбелью стало для растений?  
О почва! Гимн я петю тебе готов  
За все труды, за ласку и терпенье!

### Занятие 8 (3-й класс). «Ах, листопад, листопад...»

**Цель:** наблюдение листопада в природе; анализ значения листопада для жизни растений и природы вообще; выявление роли листопада в образовании почвы; показать красоту и неповторимость природы в момент листопада.

**Форма проведения занятия:** экскурсия в природу в момент листопада.

#### Ход занятия.

Педагог и ученики выходят в природу (на пришкольную территорию, в парк, в сад, в лес). Учитель предлагает ребятам полюбоваться на летящие по воздуху разноцветные листья, зачитывает им стихи об осени и листопаде.

В ходе экскурсии учитель в ходе беседы с ребятами обсуждает следующие вопросы:

– Что такое листопад? Когда он происходит?

– Почему деревья освобождаются от листьев перед приходом зимы?

– Почему листья меняют свою окраску перед листопадом? (Детям можно объяснить это так: в листьях за лето скапливаются вредные вещества, и, сбрасывая листья, растения освобождаются от них. А перед этим из листьев оттекают, «уходят» все вещества, которые еще нужны растениям, в том числе и зеленые пигменты («цвет»), а красная и желтая краски остаются, поэтому окраска листьев изменяется.)

– Куда деваются опавшие листья? Что с ними происходит? (Здесь надо рассмотреть прошлогодний опад и выяснить, что произошло с листьями, опавшими в прошлом году.)

– Почему жилки листа сохраняются дольше «мякоти»?

– Что быстрее перегниет: ветка или травинка? Где почва будет плодород-

нее: в лесу или на лугу? (При этом необходимо вспомнить все, что известно детям о почве.)

После беседы можно собрать букет из опавших листьев, чтобы украсить им класс.

### **Занятие 9 (4-й класс). «Как они растут?»\***

**Цель:** доказать, что растения растут; выяснить влияние условий (освещение и влажность) на скорость роста стеблей растений; воспитание в детях ответственности и наблюдательности; развитие навыков работы в группе.

**Форма проведения занятия:** наблюдение за ростом проростков фасоли при различных внешних условиях.

**Материалы и оборудование:** 10–15-дневные проростки фасоли, линейки, шаблоны таблиц, светонепроницаемые коробки небольшого размера.

**Ход работы** (опыт рассчитан на 3–4 недели).

1. Учитель просит ребят доказать, что растения живые. После обсуждения предложенных вариантов ответов учитель суммирует признаки живого (дыхание, питание, рост, размножение) и предлагает ребятам убедиться в том, что растения живые, на опыте, наблюдая их рост.

2. Класс разбивается на 5–6 групп.

Каждая группа получает по 4–6 проростков одинакового возраста и, желательно, размера и общего состояния. Учитель просит вспомнить ребят, какие условия необходимы для роста растений (вода, свет, тепло, воздух). Вся дальнейшая работа направлена на то, чтобы доказать, что это необходимые условия для дальнейшего роста растения.

3. Далее работа ведется в группах. В каждой группе 2–3 проростка помещаются в наиболее выгодные условия (достаточный полив, тепло, свет). А 2–3 других проростка помещаются под светонепроницаемую коробку, и режим полива для них устанавливается так, чтобы воды было недостаточно, но растение не погибло. Все проростки нумеруются.

4. В течение 3–4 недель один раз в неделю ребята проводят измерения своих питомцев (длина стебля, количество листьев) и заполняют таблицу наблюдений. (Пример таблицы наблюдения за ростом проростка фасоли см. ниже.)

5. После окончания наблюдений дети под руководством учителя делают выводы.

За растениями можно продолжить уход и наблюдение. Растения, находившиеся в неблагоприятных условиях, помещаются в нормальные. При

	1-й проросток		2-й проросток		3-й проросток		4-й проросток		5-й проросток	
	длина стебля	кол-во листьев	длина стебля	кол-во листьев	длина стебля	кол-во листьев	длина стебля	кол-во листьев	длина стебля	кол-во листьев
Условия	много света, много влаги		много света, много влаги		много света, много влаги		мало света, мало влаги		мало света, мало влаги	
Дата										
1-я неделя										
2-я неделя										
3-я неделя										

\* В курсе окружающего мира в Образовательной системе «Школа 2100» это занятие можно проводить в III четверти 3-го класса.

этом темпы их роста увеличиваются, и скоро они становятся уже практически неотличимы от остальных проростков. Это доказывает способность растений к возобновлению нормально-го развития при попадании в благоприятные условия обитания.

#### **Занятие 10 (4-й класс). «Вот какие они разные!..»\***

**Цель:** познакомить детей с жизненными формами растений; показать способы приспособленности растений к различным условиям обитания; познакомить детей с некоторыми экологическими группами растений.

**Материалы и оборудование:** фотографии и рисунки растений разных мест обитания, разнообразные комнатные и аквариумные растения; гербарный материал (растения различных мест обитания).

**Форма проведения занятия:** беседа с последующей экскурсией. К проведению данного занятия можно привлечь старшеклассников, которые будут изображать различные растения (мини-спектакль).

##### **Ход занятия.**

**1.** Можно начать занятие стихотворением:

Мир прекрасен, чуден он и неповторим.  
О разнообразии сейчас поговорим.  
О больших и маленьких, с запахом и без,  
Со стволом и ветками прямо до небес.  
О былинках тоненьких, гнущихся к земле...  
Вновь планета солнышком подмигнет тебе.

**2.** Учитель просит детей назвать известные им растения. В это время в класс входят 4–5 старшеклассников, одетых в костюмы различных растений (ромашка, малина, дуб, водоросль, мох).

*Учитель:* Посмотрите-ка, кто к нам пришел.

*Артисты:* Это мы – растения.

*Учитель:* Но вы такие разные! Расскажите о себе.

Далее артисты по очереди рассказывают о своих персонажах. Например:

*Ромашка:* Я – ромашка. Я травянистое растение, трава. Ребята, почему меня считают травой? (*Ответы детей.*) Правильно, у меня нет большого многолетнего ствола, мой стебелек мягкий и зеленый. Я очень небольшого роста, а солнышко я люблю ничуть не меньше, чем огромные деревья. Поэтому я расту там, где много солнышка и ничто не загораживает его. У меня дома много воды и света, и там растут только травянистые растения. Ну-ка, подскажите, ребята, где я живу? (*На лугу.*) Какие растения луга вы еще знаете? (*Ответы ребят.*) А вот мой знакомый – дуб – предпочитает жить совсем в другом месте. Давайте его послушаем.

Таким образом о своих персонажах рассказывают все артисты, постоянно ведя диалог с ребятами.

После окончания выступления учитель подводит итог, используя иллюстрации и фотографии растений различных групп (жизненных форм), делает вместе с ребятами вывод о том, что жизненная форма растений, их строение и внешний вид разнообразны потому, что все они живут в разных условиях. Растения, обитающие в сходных условиях, имеют похожее строение и приспособления к жизни (водоросли имеют мягкие стволы, опорных тканей у них нет, так как тело растения поддерживает вода; растения пустынь отличает запасание воды в стеблях, корневищах и т.д.).

Для закрепления знаний о жизненных формах растений (травянистые, кустарники, древесные) можно провести экскурсию на пришкольный участок.

*Ирина Валерьевна Егорова – учитель биологии школы № 725, г. Москва.*

\* В курсе окружающего мира в Образовательной системе «Школа 2100» это занятие можно проводить в III четверти 3-го класса.



**Творческая самореализация учителя  
в инновационной деятельности  
по образовательной системе  
«Школа 2100»**

*С.С. Пичугин*



Только в творчестве осуществляется личность, а его отсутствие означает отсутствие личности.

*В.А. Никифоров*

Изменившаяся образовательная парадигма требует определенного переосмысления всего положительного опыта, накопленного русской, советской и современной педагогической школой, его применения с учетом коренных преобразований. Соответственно необходимы исследования, посвященные проблеме совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущего учителя и рассматриваемые в контексте формирования **педагогического творчества как основы, определяющей профессиональную компетентность специалиста.**

Особенностью деятельности учителя является тот факт, что он участвует в творческом акте – сотворении нового человека, следовательно, творчество есть наиболее существенная сторона деятельности педагога.

Важнейшей задачей школы, по мнению А.А. Леонтьева, является создание у учащихся установки на творчество, на свободный, но ответственный и обоснованный выбор или создание новых возможностей.

Но может ли педагог, сам творчески не развитый, развить творческие способности у своих учеников? Очевидно, нет. Именно поэтому учителю должно быть присуще профессиональное творчество. Творчество учителя, работающего в рамках Образовательной системы «Школа 2100» – это

прежде всего вера в потенциальные силы и возможности ребенка, умение видеть свою социальную роль в успехах своих питомцев, их нравственном становлении.

Справедливо замечание Л.М. Денякиной о том, что «не каждый педагог может подняться до вершин новаторства или педагогического изобретения. Но к творчеству, к поиску оптимальных средств, форм, методов обучения и воспитания детей может (и, добавим, должен! – С.П.) приобщиться каждый».

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу (Ш.А. Амонашвили, Р.Н. Бунеев, В.Г. Горчакова, Е.Ю. Дробиз, В.П. Кисляков, И.О. Котлярова, А.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Б.Д. Эльконин и др.) помог выделить **основные характеристики и определить понятия «творчество» и «педагогическое творчество» в частности.**

Наука определяет творчество как многомерное понятие, характеризующееся в целом степенью активности в области приложения. «Творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое», – справедливо отмечает Л.С. Выготский.

С точки зрения философии, творчество можно рассматривать как состояние, как процесс и как результат. Другими словами, это способ существования личности.

Рассматривая сущностные аспекты творчества с позиций диалектического материализма, можно определить

творчество как «процесс создания нового, выражающий созидательный, преобразующий труд человека, неразрывно связанный с его познавательной деятельностью, являющийся отражением объективного мира в сознании человека» (Л.Н. Титова).

В процессе творчества не только отражаются предметы и явления объективного мира, но и познаются цели, условия и причины возникновения, существования этих предметов и явлений. Поэтому творчество современного учителя можно рассматривать как процесс сложных объективно-субъективных отношений между творцами и объектами творчества, как единство познания и преобразования. Это, в свою очередь, является познавательным компонентом мировоззрения, так необходимым для формирования качеств личности педагога.

Рассматривая педагогический аспект понятия творчества как средство созидания творческой личности учителя, мы считаем, что раскрытие творческого потенциала личности является главной задачей педагогической деятельности, которая определяется характером этой деятельности, интересами личности и индивидуальными особенностями. Педагогическое творчество есть процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных возможностей учителя в процессе создания педагогических ценностей, технологий, общения.

Творческий подход к педагогической деятельности обеспечивает максимальную полноту самореализации личности учителя. Самореализация, в свою очередь, служит формой профессионального совершенствования, которое обеспечивает перманентное личностно-творческое обогащение учителя технологиями в профессиональной деятельности.

Принципиально новые требования предъявляются сегодня к педагогам, работающим в Образовательной системе «Школа 2100», что востребует более подготовленных специалистов, чем те, которые пока имеются.

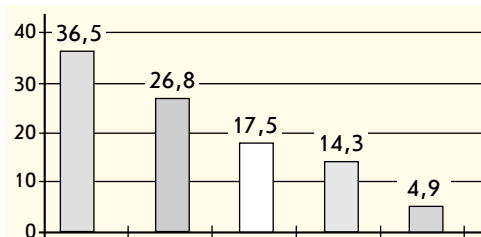
«Школа 2100» предполагает активную творческую работу (как учителя, так и его учеников), предполагает особый психологический климат на занятиях, построенный на сотворчестве учителя и ученика, на сотворчестве учащихся в классе и сотворчестве педагогов в коллективе школы.

При такой организации учебного процесса преподавание становится фактором динамического развития и мобилизации совместных усилий всего педагогического коллектива, который направлен на развитие творческой деятельности.

В содержание образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) должны входить не только знания о природе, обществе, технике, мышлении, способах деятельности, но и **опыт творческой, поисковой деятельности** по решению новых проблем и опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека.

Поэтому система подготовки будущих учителей должна быть ориентирована на овладение ими передовыми педагогическими технологиями, на использование предметных знаний в целях более эффективного воспитания личности, на освоение компьютерной техники, формирование целостной научной картины мира, способности к жизненному самоопределению учащихся.

Проведенный нами опрос выявил, что 36,5% учителей оценивают свою самореализацию как не сложившуюся, а 26,8% считают, что они остановились в своем профессиональном саморазвитии. Лишь 17,5% верят в свои потенциальные возможности, 14,3% оценили свою самореализацию как успешную, а 4,9% вообще затруднились дать ответ на поставленный вопрос.



Согласитесь, цифры получились довольно настораживающие, вызывающие беспокойство. Неужели современный учитель не видит необходимости в своей творческой реализации?

Идея самореализации личности (Е.Н. Маштакова) воплощается в следующих направлениях:

- развитие личности школьника;
- профессиональное совершенствование учителя;
- развитие школы.

Подчеркнем, что движущей силой данной идеи выступает педагог и его творческая самореализация.

Основным и наиболее важным условием творческой самореализации педагога, с нашей точки зрения, является его **профессиональная компетентность**.

В структуре профессионализма учителя выделяют:

- социально-психологическую компетентность – знания об обществе, политике, экономике, стилях общения и т.д.;
- коммуникативную компетентность – знания о способах ориентации в различных ситуациях и свободное владение средствами общения;
- перцептивную компетентность – степень соответствия сформировавшихся картины мира, стереотипов, образов научной картины мира;
- компетентность в области взаимодействия – она сводится к знаниям о природе социальных явлений.

В условиях преобразования современной школы многие учителя испытывают потребность создавать новое, творить и самовыражаться в результатах своей деятельности.

Деятельность, ориентированная на создание нового (учебная, познавательная, исследовательская, методическая и др.), носит название инновационной, продуктом ее являются новации.

Сегодня, когда заработали механизмы внедрения новаций в образовательные учреждения, педагогическая наука пришла к идее об ор-

ганичном сосуществовании режимов функционирования и развития традиционного и инновационного обучения. Феномен инновации превращается в естественную составляющую учебно-воспитательного процесса развивающегося образовательного учреждения.

**Условиями успешной творческой самореализации современного учителя в инновационной деятельности** являются:

- высокий уровень сформированности готовности педагога к инновационной деятельности. Под готовностью мы понимаем прежде всего психологический компонент, формирующий потребность в создании новации, способности учителя как исследователя к рефлексии;
- компетентность, предполагающая наличие у педагога глубоких знаний и опыта в сфере осуществления исследований, овладение передовым педагогическим опытом, психолого-педагогическая грамотность;
- педагогическое мастерство новатора, которое проявляется в сформированности умений и навыков и имеет следствием высокую результативность и качество работы.

**К внешним условиям**, обеспечивающим реальную возможность для творческой самореализации учителя в инновационной деятельности, относятся следующие:

- Нормативно-регламентирующие условия создают правовые основы для осуществления инновационной деятельности.
- Перспективно-целевые условия обеспечивают направленность инновационной деятельности учителя в соответствии с объективно возникающими противоречиями и потребностями образовательного учреждения.
- Потребностно-стимулирующие условия обеспечивают благоприятную материальную и психологическую обстановку для внедрения инновационной работы.
- Коммуникативно-информационные условия обеспечивают грамот-

ность и безопасность субъектов инновации и создают образовательную и координационную основы инновационной деятельности.

Для реализации комплекса выдвигаемых нами условий развития педагогического творчества учителя, несомненно, необходима полномасштабная и целенаправленная, кропотливая работа администрации образовательного учреждения по созданию в школе подлинно развивающей среды, вовлечению педагогов в инновационную деятельность, превращению методической работы в научно-методическую, активизации внутриличностных факторов профессионального роста и максимального раскрытия творческого потенциала учителя.

Другими словами, творчество учителя необходимо поставить на службу делу обучения и воспитания детей, поскольку «творчество» учителя и его питомцев находятся в прямой пропорциональной зависимости и чем более творчески подходит к своей работе учитель, тем больше творчества проявляется у его учеников.

Основными путями повышения уровня творческой самореализации педагога являются:

- формирование устойчивых профессиональных интересов;
- создание системы профессионально-личностного самообразования педагогов;
- формирование у учителя категориального строя педагогического мышления;
- формирование устойчивой потребности в интеграции и гармонизации себя;
- обучение учителя рефлексии собственной деятельности.

Таким образом, новация служит совершенствованию образовательного процесса без ущерба социально-психологическому климату в коллективе и здоровья субъектов образовательного процесса.

Готовность педагога к инновационной деятельности является внутренним условием его профессиональной творческой самореализации.

*Сергей Сергеевич Пичугин – учитель гимназии № 121 г. Уфы, Республика Башкортостан.*

## Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило

**электронные приложения**

**к учебникам «Русский язык» для 2, 3, 4 классов**

авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной

в виде дискеты, которая позволяет учителю проанализировать результаты текущих и итоговых контрольных работ по русскому языку и получить информацию об уровне подготовки каждого учащегося по данной теме (курсу) и всего класса на фоне возрастной группы.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

## Базовая модель урока, направленного на развитие творческих способностей учащихся

И.А. Шипулина

В основе базовой модели урока лежит представление о творчестве, о творчестве как реализации человеком собственной индивидуальности. Индивидуальность понимается как уникальность, неповторимость каждого человеческого существа.

Человеческая уникальность самым тесным образом связана с проблемой творчества. Творчество предполагает новое видение, новый подход, новое решение, т.е. готовность к отказу от привычных стереотипов восприятия, мышления и поведения.

Человеческая индивидуальность всегда неповторима, а следовательно, само ее появление есть уже появление чего-то нового, и реализация уникальности каждой человеческой индивидуальности – это и есть творческий акт.

Таким образом, творческие проявления ребенка – это те его проявления, в которых ему удалось реализовать свою уникальную индивидуальность. Вместе с тем она должна быть выражена социально приемлемым способом – таким, который не препятствует самовыражению, самоактуализации других уникальных индивидуальностей.

Чтобы **любой урок** (факультатив, занятие) был направлен **на развитие творческих способностей учащихся** и реализовал их, учителю необходимо при его проведении ориентироваться на следующие **принципы**.

**1.** Учитель должен пользоваться современными педагогическими развивающими технологиями, ориентированными на развитие способности учащегося быть субъектом образовательной деятельности как про-

цесса своего развития в целом: и телесного, и эмоционального, и интеллектуального, и личностного, и духовно-нравственного.

**2.** Принцип «принятия другого».

Согласно данному принципу учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность, имеющую право быть личностью со своими, уже сложившимися особенностями. Это означает, что отношение ученик – учитель уже не может строиться по логике объект-субъектного взаимодействия.

**3.** Принцип проектирования и реализации образовательной среды, способствующей раскрытию творческих способностей учащихся.

**4.** Принцип «самосознающей позиции», т.е. умение встать в рефлексивную (самосознающую) позицию по отношению к тому, чему учить, как учить и зачем учить.

**5.** Принцип сотрудничества.

Чтобы на любом уроке у учащихся была возможность развивать свои творческие способности, учителю в ходе проведения урока (факультатива, занятия) необходимо обращать внимание на:

- способность учащихся быстро схватывать смысл принципов, понятий, логических построений;

- потребность и способность длительно сосредотачиваться на заинтересовавших ребенка сторонах проблемы и стремление разобраться в них;

- способность подмечать, рассуждать и выдвигать объяснения, в том числе необычные;

- повышенную молчаливость или же, напротив, повышенную потребность в постоянном высказывании и отстаивании своего мнения.

**Обязательные условия** проведения урока, направленного на развитие творческих способностей учащихся, можно сформулировать следующим образом.

**1.** Учитель должен принимать все ответы и реакции детей (устные и письменные ответы; ответы, имеющие литературную и нелитературную



форму; ответы в графической и пластической форме, в форме поведения и реакции на другого человека).

2. Необходимо обеспечить независимость выбора и принятия решений учащимися для того, чтобы они могли самостоятельно контролировать собственное продвижение.

3. Каждой идеей ученика учитель должен восхищаться.

4. Ошибка ученика должна использоваться как возможность нового, неожиданного взгляда на что-то привычное.

5. Непременным условием проведения урока является положительная поддержка личности каждого ребенка.

6. Во время урока (занятия) исключается всякая критика личности и деятельности детей.

7. Следует шире использовать в учебной деятельности повседневный опыт детей.

Основная задача такого урока – помочь раскрыть собственные возможности ученика.

Вместо традиционной задачи усвоения при развитии творческого потенциала ребенка ставится **задача целостного проживания им ситуации**, при котором обязательно должны быть задействованы эмоциональные механизмы. Поэтому то, что в ходе обычного урока чаще всего является помехой (эмоциональные реакции ученика по отношению к происходящему), при развитии творческого потенциала является тем центральным стержнем, с которым должен работать учитель.

*Ирина Александровна Шипулина – заместитель директора гимназии «Интеллект» по начальным классам, г. Ессентуки.*

### Уважаемые читатели!

**Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.**

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см).

3. **К статье автор прилагает написанное от руки заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации данной статьи.** Без указанного заявления статьи **не рассматриваются**.

4. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), домашний адрес с индексом, телефон, паспортные данные.

4. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

5. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

**Ваши статьи просим отправлять по адресу:**

**111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа плюс До и После»**

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

*Следующие две статьи знакомят вас с опытом внедрения Образовательной системы «Школа 2100» в Клинском районе Подмосковья, рассказывают о тех проблемах и трудностях, которые ожидали учителей и методистов на этом пути, и о тех успехах, которых им удалось добиться.*

## **Развитие Образовательной системы «Школа 2100» в Клинском районе**

*И.Н. Рыбак*

Образовательная система «Школа 2100» получает все большее распространение в школах Клинского района Московской области. На сегодня 6% учителей начальных классов используют ее в своей работе. Цифра на первый взгляд незначительная, но нужно учитывать, что именно в качестве системы «Школа 2100» функционирует у нас лишь четвертый год.

В 1998/1999 учебном году методическим кабинетом Управления образования был проведен сбор данных о программах и учебниках, используемых в начальной школе. Анализ полученных результатов показал, что 10% учителей применяли систему общего развития школьников Л.В. Занкова, 90% – традиционную систему. При этом около 15% учителей (из числа работающих по традиционной системе) использовали отдельные учебники комплекта «Школа 2100», не зная ни принципов и особенностей построения учебных программ, ни технологий и структуры уроков. Поэтому вскоре остро встал вопрос о необходимости переподготовки и повышения квалификации учителей начальных классов, решивших работать по системе «Школа 2100».

Уже в 1999/2000 учебном году на базе Управления образования района был организован семинар, главная задача которого состояла в ознакомлении педагогов с полным комплектом учебников и пособий Образовательной системы «Школа 2100», особенностями построения учебных курсов и технологией работы по ним. Занятия проводились один раз в месяц, рабо-

ту семинара возглавила Елена Владимировна Борзова – учитель начальных классов средней школы № 14, методист-консультант по программе «Школа 2100».

Поначалу нам было нелегко, не все у нас получалось – мы, учителя, зачастую не признаемся себе, что чего-то не знаем, не умеем. И все-таки постепенно семинар собрал вместе всех учителей, частично или полностью использующих в своей работе учебно-методический комплект данной программы. План работы на 2000/2001 учебный год составляли уже сами учителя, исходя из своих проблем и вопросов. Заседания проходили в форме лекций, «круглых столов», дискуссий. У слушателей семинара возникла потребность в саморазвитии, самосовершенствовании, многие из них подали заявки на курсы повышения квалификации на базе Академии ПК и ПРО Российской Федерации.

Инициативу учителей начальных классов поддержали воспитатели и заведующие дошкольными образовательными учреждениями, учителя среднего звена. Так, например, в образовательных учреждениях района начала выстраиваться система преемственности программ дошкольного, начального и среднего образования.

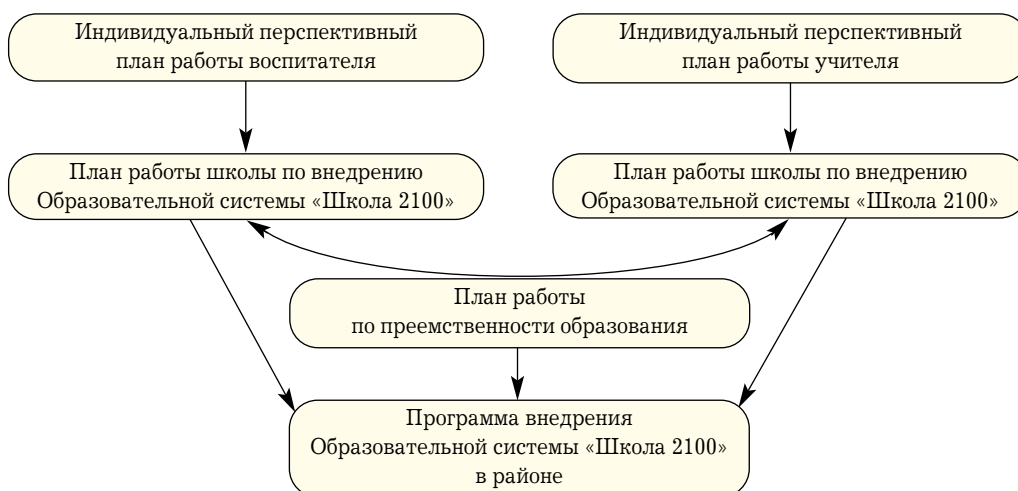
Начатая работа требовала дальнейшего развития. Поэтому в январе 2001 года по инициативе Е.В. Борзовой, поддержанной методическим кабинетом Управления образования, был заключен двусторонний договор с Межрегиональной общественной организацией «Школа 2100» и ее методическим центром. Его условия позволяют учителям и воспитателям нашего района регулярно и планомерно обучаться на предметных и углубленных курсах при Академии ПК и ПРО РФ, получать консультации методистов и авторов программ, дают скидки при приоб-

ретенции учебников и методических пособий (что тоже немаловажно).

На основании договора разработана программа внедрения Образовательной системы «Школа 2100» в практи-

ку работы школ и дошкольных образовательных учреждений Клинского района.

Ее можно представить в виде следующей схемы:



Работа ведется по таким направлениям:

1. Повышение квалификации учителей.
2. Внедренческая деятельность.
3. Методическая работа.
4. Анализ результатов осуществленной деятельности.
5. Обеспечение (методическое, программное, материальное).
6. Перспективы педагогического роста.

Обмен опытом осуществляется в межшкольном объединении учителей начальных классов, в ходе его используются различные формы работы: индивидуальные консультации, открытые уроки, семинары и многое другое. Центром методической работы является средняя школа № 14 – базовая экспериментальная площадка по системе «Школа 2100».

Система продолжает свое развитие. Если в 2000/2001 учебном году Образовательная система «Школа 2100» использовалась в 4 школах района, то сейчас ее применяют уже в 12 образовательных учреждениях (9 школ и 3 ДОУ). Из них 4 школы (средние школы № 1 и Спас-Заулковская, Ново-Шаповская основная и Елгозин-

ская начальная школы) участвуют в широкомасштабном эксперименте по обновлению структуры и содержания общего образования. А включение в работу трех дошкольных образовательных учреждений заложило основу для воплощения в жизнь одного из основных принципов системы – преемственности дошкольного и начального образования.

Обращение к системе «Школа 2100» новых педагогов требует постоянной корректировки районной программы и внесения дополнений во все ее разделы. Сегодня перед нами стоят новые задачи. Возникла потребность в создании **методического объединения воспитателей дошкольных учреждений**. Внедренческая деятельность требует постоянного мониторинга и анализа полученных результатов. Возникают и другие проблемы.

Надеемся, что решить их поможет совместная деятельность педагогов, методического кабинета Управления образования Клинского района и системы «Школа 2100».

*Иванна Николаевна Рыбак – методист  
Управления образования Клинского района  
Московской обл.*

## О работе межшкольного объединения учителей «Школа 2100»

Е.В. Борзова

С 1992 года учителя школ Клинского района Подмосковья знакомы с Образовательной системой «Школа 2100». Первыми учебниками, проложившими себе дорогу в наши школы, стали книги по чтению Р.Н. и Е.В. Бунеевых и «Математика» Л.Г. Петерсон. Выбор учебников тогда во многом был случайным. Привлекло их красочное оформление, обилие интересной информации, различные виды заданий, наконец, даже то, что материал дается в игровой форме. Но учителя не знали принципов обучения, технологии работы по данным учебникам и потому уже вскоре столкнулись с первыми трудностями. Возникла необходимость обучения педагогов работе по учебникам нового поколения.

В 1993 году началась системная работа в этом направлении. Первым ее этапом стал семинар «Обновление традиционного начального образования: концепция "Школа 2100"». Прошли ознакомительные курсы, целью которых было познакомить учителей с комплектом учебников, с принципами, целями и задачами обучения по ним, с общей технологией работы по Образовательной системе «Школа 2100». Первыми слушателями курсов были 10 учителей. Программа заинтересовала их коллег, и уже в следующем году наша группа увеличилась.

Благодаря системной работе с 2000 года эти курсы переросли в более тесное сотрудничество воспитателей ДОУ и учителей начальных классов, главной задачей которого стало распространение Образовательной системы «Школа 2100» в нашем районе. Уже в этом учебном году в работу включились два дошкольных образовательных учреждения («Ландыш» и «Родник») и четыре обра-

зовательные школы (№ 1, 2, 14 и Ново-Шаповская школа).

Почему эта программа получила свое распространение в нашем районе?

1. Для учеников положительным в ней является то, что каждый из них становится активным участником познавательной деятельности на уроке, может проявить свои творческие способности; продвигается при изучении материала в удобном для него темпе, постепенно усваивая материал; осваивает материал в том объеме, который ему доступен и необходим.

2. Привлекает развивающий и разноуровневый характер учебников.

3. На уроке происходит совместное открытие новых знаний учителем и учениками.

4. Предусматривается максимум самостоятельной работы, повышается качество знаний.

5. Прослеживается системная взаимосвязь материала каждого учебника с учебниками по другим предметам, содержательная и структурная преемственность в рамках общей серии учебников.

6. В распоряжении учителя оказывается полный учебно-методический комплект, что дает возможность успешно работать и опытным учителям, и начинающим.

7. Выражена преемственность между дошкольными учреждениями, начальной школой и средним звеном.

8. Учителя имеют возможность повышать свое педагогическое мастерство на курсах, проводимых авторами учебников.

Теперь основными направлениями в нашей работе стали **повышение профессионального мастерства учителя**, выбор оптимальных технологий, методическая корректировка и поддержка, обмен опытом. Поэтому и план работы семинара составлялся с учетом этих направлений.

В 2000 году курсовую переподготовку по системе «Школа 2100» прошли 30 учителей и воспитателей ДОУ. В рамках семинара каждый педагог

разработал и провел урок. На базе средней школы № 14 г. Клина создана внедренческая площадка Образовательной системы «Школа 2100». Проведена диагностика обучаемости и обученности учащихся по основным предметам.

В настоящее время группа воспитателей ДОУ и учителей начальной школы объединились в творческий союз – **межшкольное методическое объединение «Школа 2100»**. Основными направлениями работы объединения на этот учебный год стали:

- обновление содержания начального образования;
- диагностика уровня обученности и обучаемости учащихся;
- анализ затруднений и проблем, возникающих в процессе обучения;
- сравнительное валеологическое исследование утомляемости детей, обучающихся по традиционной программе и по программам Образовательной системы «Школа 2100»;
- обмен опытом;
- самообразование и повышение квалификации, рост педагогической деятельности учителей и аттестация педагогических работников.

Исходя из анализа проблем предыдущего года, методической темой этого учебного года мы объявили проблему «Преподавание предметов гуманитарного цикла» (см. Приложение 1).

В рамках работы межшкольного объединения «Школа 2100» используются такие **формы работы**, как взаимопосещения занятий и уроков воспитателями и учителями начальных классов, семинары, проведение мониторингов, анкетирование учащихся и родителей, аттестации, открытые дискуссии, которые способствуют повышению педагогического мастерства каждого учителя.

Перечисленные формы работы помогли раскрыться творческим способностям учителей, способствовали их педагогическому росту. За три года повысили свою квалификационную категорию 18 учителей и воспитателей.

Учителя собирают и анализируют опыт работы, обмен которым перерастает в творческие тематические семинары. Примером такой формы работы стал семинар, проведенный учителем Ново-Шаповской школы Н.А. Жидовой, на котором она представила свой опыт работы по теме «Разбор слов по составу» (см. Приложение 2).

Мы, педагоги, буквально одержимы идеей повышения уровня обучения и изменения характера образования в массовой школе, при этом мы надеемся на использование только тех образовательных технологий, которые не принесут вреда ребенку, сохраняют у него желание учиться.

Программа «Школа 2100» находит все больше своих последователей. Сейчас наша группа объединяет 27 человек. Это и воспитатели, и учителя начальных классов. Отрадно, что заинтересовались программами «Школы 2100» и поддержали их развитие и учителя среднего звена. Уже в ближайший год наши выпускники продолжат свое обучение по «родным» учебникам в средней школе.

Теперь перед учителями встают новые вопросы и проблемы. И решать их, конечно же, легче всем вместе.

### Приложение 1

#### Методическая тема Межшкольного объединения учителей «Школа 2100» на 2001/2002 уч. год

#### «Преподавание предметов гуманитарного цикла»

##### Сентябрь

Изучение нормативных документов по развитию начальной школы. Проблемы внедрения. Новый сборник программ для начальной школы по Образовательной системе «Школа 2100». Базисный план. Программно-методическое обеспечение курса «Русский язык», «Литературное чтение», «Риторика».

##### Октябрь

Изучение темы «Безударные гласные в корне слова» в программе «Школа 2100». Подход, обозначение орфограмм, отработка навыка, система работы.



### Ноябрь

Система контроля и мониторинга в рамках программы. Особенности проведения контрольных работ и диктантов по русскому языку.

### Декабрь

Система уроков по развитию речи. Их особенности, связь с курсами чтения и риторики. Свободные диктанты, изложения, сочинения.

### Январь

Технология работы с текстом на уроках чтения в 1, 2, 3, 4-х классах. Особенности работы в тетрадях по чтению. Проведение проверочных работ по чтению. Особенности проверки навыка чтения по Образовательной системе «Школа 2100».

### Февраль

Разбор слов по составу. Формирование

понятия «части слова». Отработка навыка разбора слов по составу. Система работы.

### Март

Орфограмма, ее обозначение. Орфографическое чтение. Орфографический разбор. Виды орфограмм, изучаемых в начальной школе по учебникам Образовательной системы «Школа 2100».

### Апрель

Синтаксис в курсе русского языка. Главные и второстепенные члены предложения. Словосочетание. Простое предложение. Сложное предложение. Синтаксический разбор предложений.

### Май

Мониторинг по русскому языку в 1–4-х классах. Выступления педагогов по теме самообразования. «Круглый стол». Подведение итогов.

## Приложение 2

### Таблица

#### Изучение темы «Разбор слова по составу» в системе «Школа 2100»

Класс	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
Время изучения	Октябрь	Декабрь	Декабрь	
Система изучения	1. Знакомство с лексическим значением слов как этап урока. 2. Наблюдение за однокоренными словами. 3. Подготовка к введению понятий «корень» и «суффикс». 4. Упражнения в образовании слов с суффиксами <b>-ок (-ик)</b> . 5. Составление слов с приставками. 6. Знакомство с классификацией суффиксов.	1. Введение темы «Части слова» с определением понятий корня, суффикса, приставки. 2. Введение условного обозначения «разбора слов по составу». Разбор имен существительных и несложных имен прилагательных (однокоренных). 3. Изучение суффиксов, их группировка по значению, изучение приставок. Неполный разбор слов по составу.	1. Отрабатывается умение выделять морфемы в слове. 2. Вводится порядок разбора слов по составу. 3. Вводится определение понятий окончания, основы. 4. Усложняется разбор имен прилагательных. 5. Вводятся глагольные суффиксы <b>-ти, -чь</b> . 6. Постепенно вводится полный разбор слов по составу.	1. Расширение круга знаний учащихся: разбор сложнопроизводных слов. 2. Разбор сложных слов по составу. 3. Разбор глаголов по составу. 4. Отработка умения полного разбора слов по составу. 5. Отработка навыка словоизменения и словообразования.

*Елена Владимировна Борзова – учитель начальных классов школы № 14 г. Клина Московской обл., руководитель межшкольного объединения учителей «Школа 2100», методист-консультант по Образовательной системе «Школа 2100».*

## Сложный путь от традиционного обучения к проблемному

(Организация методической работы в начальных классах)

Л.А. Филиппова

*Этапы пройденного пути:*

*1-й этап – введение элементов адаптивной системы обучения.*

*2-й этап – введение элементов методики врача-офтальмолога В.Ф. Базарного.*

*3-й этап – постепенный переход на проблемное обучение с использованием учебников Образовательной системы «Школа 2100».*

*3.1. Самостоятельная работа школы.*

*3.2. Работа по договору с МОЦ Образовательной системы «Школа 2100».*

В 1996 году в г. Сатка открылась новая школа № 11.

Главной из множества решаемых тогда администрацией школы проблем была проблема адаптации учителей и учеников к новым условиям работы, учебы. Успешности ее решения в начальной школе способствовал выбор единой методической темы: работы коллектива учителей начальных классов «Использование на уроках элементов адаптивной системы обучения». Теоретическую основу этой работы составила книга А.С. Границкой «Научить думать и действовать» (М.: Просвещение, 1991).

В основе адаптивной системы обучения (АСО) лежит новая модель организации обучения. Изменение структуры урока позволяет учителю увеличить время самостоятельной работы учащихся, а также предполагает совершенно иной взгляд учителя на отношения со своими учениками: речь идет о педагогике сотрудничества. Особенно ценно, что собственно

обучение в условиях АСО – это не только сообщение новой информации, но и обучение приемам самостоятельной работы через:

1) ежеурочное введение в учебный процесс активных форм обучения;

2) развитие самоконтроля и взаимоконтроля;

3) обучение детей приемам исследовательской деятельности.

«Включить каждого из 16 учителей начальных классов в творческий процесс по апробированию АСО» – так была сформулирована главная задача первого года работы школы. Однако нам еще предстояло решить, как это сделать.

Мы прошли свой, нетрадиционный путь организации методической работы и уже в конце 1996 года получили прекрасный результат. Все началось с создания творческой группы учителей. Записывались в нее все желающие, тогда еще и не предполагая, чем им предстоит заниматься. Поражал тот факт, что записались не только стажеры, но и учителя с опытом работы более 10 лет (в ту пору средний возраст коллектива составлял 28,5 лет). Может быть, причина этого кроется в том, что, только проработав много лет, учитель в состоянии дать оценку собственному труду: а правильно ли мы учим, десятилетиями не изменяя технологию преподавания? Всем хотелось новизны.

Кто же они, мои коллеги, решившие навсегда расстаться с традиционным взглядом на обучение? С удовольствием представляю их: это Марина Валерьевна Ануфриева – руководитель творческой группы, профессионал – мастер своего дела; Светлана Александровна Ерошина, нашедшая свой удивительный, своеобразный стиль общения с детьми; Вера Николаевна Ельцова – учитель, про каких говорят «учитель от бога»; Нурдзия Кафиевна Аглиуллина – тонкий психолог; Надежда Анатольевна Титова – в ту пору единственная из нас имевшая опыт работы завучем; Надежда Петровна Савеня –

необычайно яркий, эмоциональный учитель.

На первом же заседании творческой группы из множества элементов АСО, которые можно использовать в начальных классах, решено было выбрать пока только работу в парах. В течение недели каждый член творческой группы изучал теоретические основы этой работы. Особо были обозначены требования к ее организации:

1. Четкий инструктаж учителя.
2. Начало и конец работы по определенному сигналу.
3. Подведение итога самостоятельной работы.
4. Не начинать работу, если в классе отсутствует дисциплина.
5. Использовать этот вид деятельности на любых уроках.

После коллективного обсуждения изученной теории творческая группа включилась в творческий процесс – апробирование. Из трех типов парной работы, описанных А.С. Границкой, мы остановились на одном: работа в статической паре. Сущность такой работы заключается в том, что сидящие за одной партой ученики постоянно меняются ролями учителя и ученика. Они могут:

- а) обучать друг друга, работая в режиме взаимообучения;
- б) контролировать друг друга, работая в режиме взаимоконтроля.

Время самостоятельного апробирования парной работы было ограничено нами до одной недели.

Именно в это время мне и предстояло задуматься о зонах риска организованной мной работы.

Выделяю три основных:

1. Все члены творческой группы привыкли работать традиционно; им предстояла серьезная ломка сложившихся десятилетиями стереотипов. Смогут ли они через это пройти?

2. Урок превратится в «большой базар», если учитель не сможет определить его четкие границы, которых ему следует придерживаться.

3. Чрезмерное увлечение новым делом одних и недооценка его

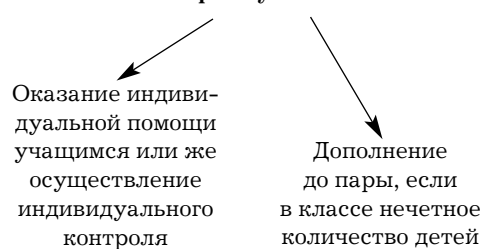
другими могут привести к разочарованию в самом начале творческого пути.

Однако, вопреки моим опасениям, на следующем заседании творческой группы было высказано общее мнение: работать стало интересно. Учителя подчеркнули высокую эффективность парной работы:

- 1) работают все учащиеся;
- 2) можно быстро организовать проверку любого письменного или устного задания через взаимоконтроль;
- 3) в классах стали меняться отношения между учителем и детьми;
- 4) в парной работе кроется огромный потенциал развития речи учащихся.

Впрочем, учителя не сразу смогли определить свое место в парной работе. Его можно обозначить через схему включенного в самостоятельную работу контроля учителя:

#### Включенный в самостоятельную работу контроль учителя



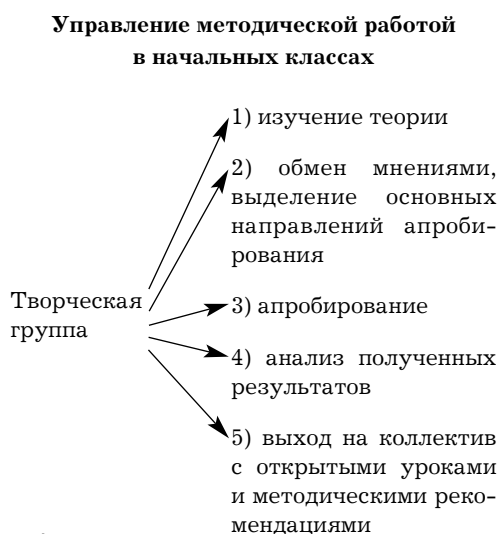
Включенный в самостоятельную работу **контроль учителя** является основным рычагом управления самостоятельной работой. Следует отметить необходимость договориться с детьми об общении в паре: говорим вполголоса или говорим на ушко друг другу. Этот чисто организационный момент играет существенную роль в четкости парной работы.

Далее, обсудив непредвиденные ситуации, приступаем к следующему этапу – включению в творческую работу учителей **контроля завуча**. Главной задачей этого этапа является оказание учителю методической помощи. Попутно проводится тщательный анализ и организация взаимопосещений. Именно на этом этапе, после того как у

каждого учителя, с помощью анализа завуча, будет выявлена своя, особая «изюминка», собираемся все вместе и обсуждаем, что можно посмотреть у того или иного учителя. А далее решаем выйти с открытыми уроками на коллектив учителей.

После просмотра уроков я провожу методическое совещание, на котором излагаю методические рекомендации для использования парной работы. Идет бурное обсуждение увиденного и услышанного. На этом этапе важно подчеркнуть, что включение в творческий процесс совсем не обязательно для всех (подчеркивается важность желания изменить традиционный урок). Без желания работать по-новому не будет результата. Именно поэтому, апробируя групповую работу или элементы здоровьесберегающей педагогики, я старалась никогда не перешагивать эту грань, не навязывала учителям ничего «сверху». Все происходило само собой: ведь если основная масса учителей работает по-новому, остальные оказываются просто вынуждены открывать для себя заново всю прелесть своей профессии.

Описанная выше **технология управления методической работой** уже к середине учебного года сложилась в **систему**, которая отражена в следующей схеме:



К каким же **выводам** пришел наш коллектив, апробируя парную работу?

1. Парная работа эффективна на всех этапах урока любой образовательной области.

2. Важно использовать парную работу в системе.

3. Только в тесном сотрудничестве всех учителей и завуча можно достичь результатов в короткий срок (когда завуч – это прежде всего «учитель учителей», человек, к которому обращается, в случае необходимости, за помощью любой учитель. Большой радостью для меня было приглашение учителей с просьбой прийти на урок, познакомиться с ходом творческого процесса).

По этой же схеме было «прокручено» внедрение работы в малых группах, причем усиления эффективности активных форм обучения мы достигли через введение средств обратной связи и постоянную работу по развитию навыков самоконтроля и взаимоконтроля. Наверное, следует отметить, что групповая работа, пройдя через все этапы апробирования, не нашла своего места на уроках у многих учителей. Думаю, что причина этой неудачи кроется прежде всего в том, что использование этой формы работы требовало от учителя более тщательной подготовки.

Таким образом, к концу учебного года в нашей школе был накоплен практический материал по использованию элементов АСО. А среди учителей начальных классов был объявлен конкурс на лучшую разработку урока или отдельных элементов уроков по использованию элементов АСО. Проводился конкурс в трех возрастных группах:

1-я группа – учителя со стажем работы до 5 лет;

2-я группа – учителя со стажем работы 5–10 лет;

3-я группа – учителя со стажем работы более 10 лет.

В конце 1996/97 учебного года были подведены итоги работы начальной школы, отмечены победители конкурса.

Качественная успеваемость с 49% за I четверть увеличилась в конце года до 57%. В первый же год наши ребята стали призерами районных олимпиад по математике и русскому языку. И, пожалуй, самое главное: значительно вырос уровень преподавания в начальной школе. Произошло это во многом благодаря отлаженной системе взаимопосещений, когда все учителя идут на уроки к тому коллеге, которому введение элементов АСО удастся, по мнению завуча, лучше, чем остальным. Таким образом, только за один учебный год было

проведено 130 взаимопосещений и 35 открытых уроков. Учителя и ученики сдружились между собой, а это значит, процесс адаптации завершился успешно.

Теперь нужно было думать о том, а что же делать дальше.

*(Продолжение следует)*

**Людмила Анатольевна Филиппова** –  
зам. директора по учебно-воспитательной  
работе МОУ «Школа № 11», г. Сатка  
Челябинской обл.

## Уважаемые читатели!

В № 12 за 2001 год была напечатана анкета, подытоживающая трехлетний опыт издания нашего журнала. Благодарим всех, кто откликнулся на нашу просьбу и прислал в адрес редакции свои отзывы и пожелания.

Мы подвели первые итоги и хотим поделиться с вами полученными результатами.

### **Среди самых удачных публикаций 2001 года вы назвали:**

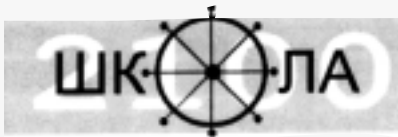
♦ в разделе «**Статья ученого**» – академика РАО А.А. Леонтьева (г. Москва), члена-корр. РАО А.А. Реана (г. Санкт-Петербург) и доцента Т.Ф. Орехову (г. Магнитогорск);

♦ в разделе «**Статья методиста**» – Т.А. и Н.В. Ладыженских (г. Москва), Т.П. Богданец (г. Мурманск) и О.В. Чиндилову (г. Иваново);

♦ в разделе «**Статья учителя**» было отмечено так много материалов, что выбрать лучших оказалось непросто. Ими стали: С.А. Козлова (г. Москва), М.В. Ганькина (г. Москва), М.А. Яцкая (г. Волгоград), Г.В. Раицкая (г. Красноярск), Ф.Ф. Зайнуллина (г. Уфа), Е.В. Смирнова и А.Н. Аскерова (г. Мурманск) и, наконец, особо вами были отмечены статьи Н.М. Метеновой (г. Ярославль) и В.М. Букатова (г. Москва).

Поздравляем наших уважаемых авторов и желаем им новых успехов в работе!

*Редколлегия и редакция*



### Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» принимает участие в курсах повышения квалификации, проводимых Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в 2002/2003 уч. году, по следующим проблемам:

#### I. Углубленные курсы.

1. Углубленные курсы подготовки методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» для начальной школы с правом распространения методики на региональном уровне, 144 ч., две сессии. Группы набираются по рекомендации авторов учебников по итогам конкурса. Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, выпуск не менее одного класса по программе «Школа 2100», прослушивание ознакомительных курсов (подробнее об условиях набора см. журнал «Начальная школа плюс До и После»).

2-я сессия (набор 2002 г.) – осенние каникулы 2002 г. «Авторские курсы естественного и гуманитарного циклов в начальном образовании: теория и практическое применение», 72 ч.

1-я сессия (новый набор) – весенние каникулы 2003 г. «Новые модели развивающего образования в начальной школе». Занятия проводятся по образовательным областям «Филология», «Окружающий мир», «Информатика», 72 ч.

2. 10–20 февраля 2003 г. Углубленные курсы подготовки методистов-консультантов по пособиям Образовательной системы «Школа 2100» «Обновление содержания дошкольного образования и новые технологии развития личности» для работников дошкольного образования с правом распространения методики на региональном уровне, 72 ч.

#### II. Предметные курсы.

1. 7–12 октября 2002 г. и 13–18 января 2003 г. Курсы по программе эстетического цикла «Синтез искусств» для дошкольников, 1 и 2 классов начальной школы (автор – О.А. Куревина), 72 ч., для преподавательского состава ИПК, ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной школы, старших воспитателей, музыкальных руководителей ДОУ.

2. 24–29 марта 2003 г. «Развивающее образование в основной школе: продолжение непрерывных курсов. Преемственность начальной и основной школы. Теория и практика преподавания», 72 ч.

Запланированы группы:

№ 1 – русский язык 5–7 кл., литература 5–8 кл., риторика 5–9 кл. (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.);

№ 2 – история 5–8 кл. (Д.Д. Данилов и др.);

№ 3 – естествознание, биология, география 5–7 кл. (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.);

№ 4 – информатика 5–6 кл. (А.В. Горячев и др.).

#### III. Ознакомительные курсы.

3–13 июня 2003 г. «Ведущие направления в реализации преемственности дошкольного и начального образования в Образовательной системе «Школа 2100» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 ч., для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

Запланированы группы: № 0 – дошкольники; № 1 – 1 класс; № 2 – 2 класс; № 3 – 3 класс; № 4 – 4 класс; № 5 – методисты, администрация школ.

IV. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) по предметам гуманитарного цикла, окружающему миру и истории в начальной школе и для дошкольников, 72 ч. Группы формируются в сентябре.

V. В марте 2003 г. состоится VII Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

Все курсы проводятся на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Обучение на всех курсах **бесплатное**. Оргвзнос составляет 200 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу):  
(095) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»).



## Уважаемые читатели!

### Во всех почтовых отделениях

продолжается подписка на 2-е полугодие 2002 г.

Подписные индексы журнала «Начальная школа плюс До и После»  
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать»:

для подписчиков РФ – 48990;

для подписчиков других государств – 48991.

Министерство связи РФ

**АБОНЕМЕНТ** на журнал **48990**

(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После»

Количество  
комплектов

на 2002 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

**ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА**

на журнал

**48990**

(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После»

Стои-  
мость

подписки  
пере-  
адресовки

руб. коп.

руб. коп.

Количество  
комплектов

на 2002 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

## Внимание! Важная информация!

Просим наших читателей оформлять подписку  
только через отделения связи.

Подписка через отделения Сбербанка не производится.