

СОДЕРЖАНИЕ

ИДЕТ ЭКСПЕРИМЕНТ

- Д.Д. Данилов,
А.А. Якунина*
**Итоги первого года
экспериментальной проверки
новой модели контроля и оценивания** 3
- Е.Г. Фирсина,
Н.П. Мурзина*
**Формирование самоконтроля
и самооценки у младших школьников** 5
- Е.И. Бакина,
М.Е. Турчина*
**Экспериментальная модель контроля
и оценивания в Образовательной системе
«Школа 2100»**
- Статья 1**11
Статья 213

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- О.Е. Вороничев*
**О том, что имя собственное
не всем предметам свойственное,
а имя нарицательное
дано как обязательное**16
- Л.В. Газаева*
**Некоторые проблемы обучения
младших школьников синтаксису**21
- С.А. Сейфулина*
**Орфоэпические ошибки
в речи младших школьников,
вызываемые воздействием письма**26
- Г.Г. Мисаренко*
**Технология проведения
орфографического диктанта**29

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- В.В. Смирнова*
**Работа над орфограммами
на уроках русского языка
в начальной школе**34
- Т.В. Головкина*
**Обобщающие уроки чтения
(Из опыта работы по учебникам для чтения
серии «Свободный ум»)**38

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

- Г.И. Чеховская*
**Олимпиадные задания по русскому языку
в начальный период обучения**44
- Г.Н. Ивакина*
**Олимпиада по русскому языку
в младших классах**50
- А.В. Карпенко*
**Использование метода моделирования
на уроках математики
в начальной школе**53

ЛИКБЕЗ

- С.В. Маланов*
**Леонтьев Алексей Алексеевич
Психологическая теория речевой
деятельности**60

ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

- Материалы для контроля
по Образовательной системе
«Школа 2100»
(I полугодие)**68

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- Организация учебного процесса
по русскому языку в 5-м классе
(Примерное тематическое планирование)** . . .74

Главный редактор

- чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев*
Заместитель главного редактора
Е.Ю. Звездинская
Художественный редактор
Е.Д. Ковалевская
Художник *П.А. Северцов*

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

Дорогие коллеги!

Минул год с тех пор, как в рамках Образовательной системы «Школа 2100» начался эксперимент по апробации **новой модели контроля и оценивания учебных достижений учащихся**. Разумеется, окончательные выводы делать рано, но некоторые тенденции уже обозначились. Это прежде всего рост самостоятельности и учебной активности школьников при снижении у них уровня тревожности, что, безусловно, обнадеживает. Вместе с тем многие учителя высказывают необходимость доработать некоторые элементы модели – но не за тем ли и был начат эксперимент, чтобы поверить теорию практикой? Главное, что участники эксперимента готовы продолжать работу, а мы обещаем информировать вас о ее ходе.

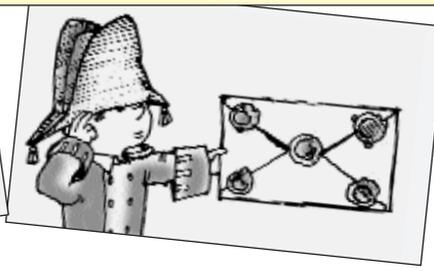
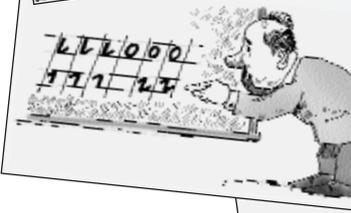
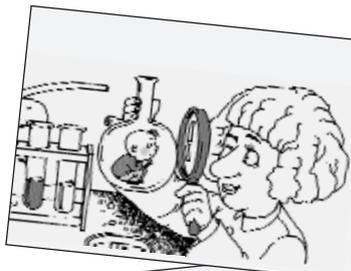
Продолжает сегодняшней номер **подборка статей по различным вопросам, связанным с обучением русскому языку**. Здесь вы найдете как теоретические материалы, которые помогут вам сделать уроки содержательно более глубокими, так и практические, которые подскажут, как научить детей правильно писать и проверять (!) диктанты, а заодно предложат и тексты самих диктантов, познакомят с наглядными опорными, облегчающими работу над орфограммами (особенно в классах, где есть дети, для которых русский – второй «родной» язык наряду с национальным), предложат задания для олимпиад, сгруппированные по разделам курса и уровням сложности.

Кроме того, мы публикуем и другие материалы, призванные помочь вам в работе.

Желаем успехов!

Искренне ваши

Рустэм Николаевич Бунеев



плюс до
«ПОСЛЕ»

Итоги первого года экспериментальной проверки новой модели контроля и оценивания

Д.Д. Данилов,
А.А. Якунина



С сентября 2004 г. в 15 школах – базовых площадках Образовательной системы «Школа 2100» – идет экспериментальная проверка новой модели контроля и оценивания. Ее основные элементы – активное участие ученика в оценке своих достижений, фиксирование результатов в таблице требований по каждому предмету, качественная оценка достижений по трем уровням успешности (необходимый, программный и максимальный), право ученика отказаться от текущей оценки и обязательность тематической. Результативность использования этих новых правил и должен показать эксперимент.

Общие выводы по итогам 2004/2005 уч. года

В начале и в конце учебного года была проведена диагностика экспериментальных классов (в которых использовались новые правила контроля и оценивания) и контрольных классов (в которых сохранялись традиционные правила контроля и оценивания) по следующим методикам:

- анкетирование участников эксперимента (учеников, учителей, родителей), позволяющее сделать выводы оприятии или неприятии новой модели оценивания и ее удобстве для работы;
- психологическое тестирование по методике ГИТ (групповой интеллектуальный тест), позволяющей определить уровень развития мыслительных операций в экспериментальных и контрольных классах, а также уровни выполнения данного теста;
- исследование сформированности самооценки (методика Дембо–Рубинштейн), по результатам

которой можно судить не только о количестве учащихся с тем или иным уровнем самооценки, но и сравнивать классы по определенным параметрам (память, здоровье, друзья, умение решать задачи, счастье);

- исследование школьной тревожности (тест Филлипса).

На основании анкетирования учеников можно говорить о том, что:

- большинство ребят воспринимают новую систему оценивания положительно;

- к концу года больший процент учащихся (76% в конце года против 66% в начале) хорошо ориентируется в сложности заданий и соотносит их со своими силами;

- большинству учащихся новая система дается легко, вызывает интерес и желание продолжать работать так же;

- в то же время на 10% сократилось число желающих работать по правилу «в конце четверти учитель вместе с вами по таблице требований высчитывает итоговую оценку и отметку».

На основании анкетирования родителей можно говорить о том, что:

- родители в основном проявляют заинтересованность в новой системе оценивания, успели к ней привыкнуть и большинство хотели бы придерживаться ее и дальше;

- к концу года родители освоились с новой системой оценивания, им стало легче разбираться в новых правилах;

- большинство родителей к концу года стали принимать правило, когда «на обычных уроках отметка Вашему ребенку ставится только по желанию, но ему надо обязательно справиться

с каждым заданием проверочной работы».

На основании анкетирования учителей можно говорить о том, что:

– учителя одобряют предложенную модель контроля и оценивания; к концу учебного года многие проблемы, возникшие на начальном этапе эксперимента, были успешно решены;

– большинство учителей готовы продолжать работу в рамках новой системы;

– в процессе работы с некоторыми элементами модели возникла необходимость их доработки.

Основные трудности для учителя представляют: таблицы требований, бесконечные передачи работ, нехватка времени на подсчет баллов и их перевод в традиционную отметку, возросшая нагрузка на учителя, не проработанные методические рекомендации, касающиеся алгоритма самооценки по каждому предмету, отсутствие ряда тем в таблицах требований по определенным предметам и т.д.

При исследовании уровня сформированности самооценки самые существенные отличия выявились по шкале «умение решать учебные задачи»: в экспериментальных классах большинство учащихся (52%) дают адекватную самооценку этому умению, в то время как в контрольных классах свыше половины учеников (53%) имеют несколько завышенные представления. Кроме того, в экспериментальных классах выявлен значительный процент заниженных самооценок по данному параметру. Это та шкала, которая в большей степени, чем другие, отражает связь с новой системой контроля и оценивания. Зная четкие критерии оценивания умения решать учебные задачи, дети экспериментальных классов более адекватно оценивают свои силы. Что же касается остальных шкал, то на них новые правила оценивания практически не могли повлиять, так как никто не обсуждал с детьми критерии хорошего здоровья или счастья. Поэтому по этим параметрам учащиеся обеих групп пока-

зывают схожие результаты. Таким образом, можно говорить о том, что **гипотеза о влиянии новой системы оценивания на самооценку детей нашла свое подтверждение.**

В результате проведенного исследования было выявлено, что в экспериментальных классах, в отличие от контрольных, произошло снижение параметров тревожности в ситуациях «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «проблемы и страхи в отношениях с учителями» и «фрустрация потребности в достижении успеха» (неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.) – это те шкалы, которые отражают влияние новой системы оценивания на личность ученика. К сожалению, нельзя говорить о полном подтверждении гипотезы, поскольку по шкале «страх ситуации проверки знаний» показатели к концу года не снизились.

В результате проведения ГИТ выявилась следующая тенденция: за счет более сознательного (судя по анкетам участников эксперимента) отношения к учебе в экспериментальных классах рост интеллектуальных способностей детей несколько ускоряется по сравнению с контрольными классами. В данном случае мы говорим лишь о тенденции, а не о полном подтверждении данной гипотезы, поскольку количество экспериментальных и контрольных классов, приславших результаты проведения ГИТ в конце года, сократилось.

В целом же гипотезы нашего исследования подтвердились. Это позволяет продолжить работу по преобразованию экспериментальной модели контроля и оценивания в технологию оценки учебных успехов. Данная работа будет завершена в течение двух ближайших лет.

Дмитрий Давидович Данилов – канд. ист. наук, координатор эксперимента;

Елена Александровна Якунина – психолог, ГОУ СОШ № 996, г. Москва.

Формирование самоконтроля и самооценки у младших школьников

Е.Г. Фирсина,
Н.П. Мурзина

Актуальность разработки и апробации новой модели контроля и оценивания учебных достижений младших школьников определяется многими причинами. Так, например, изменения в содержании современного образования привели к переносу акцента в задачах педагогической деятельности.

В традиционной системе обучения основной целью являлось формирование предметных знаний, умений и навыков, в инновационном образовании во главу угла поставлено формирование общеучебных умений, развитие умений самостоятельно осуществлять учебные действия. Это в свою очередь повлекло за собой изменение подходов к системе оценивания учебных достижений школьников. Традиционная «отметочная» система оценивания выполняет только функцию внешнего контроля успешности обучения со стороны учителя, но не предполагает оценку учеником собственных действий, сопоставление его внутренней оценки с внешней оценкой (оценкой учителя, других учеников).

Несовершенство существующей пятибалльной системы оценивания вызвано:

- 1) отсутствием возможности четко фиксировать различия в уровнях достижений учеников «вчера» и «сегодня»;
- 2) травмирующим характером «отметочной» системы, поскольку она становится орудием психологического давления и на самого ребенка, и на его родителей (ребенок буквально с 1-го класса живет под страхом двойки);
- 3) малой информативностью традиционной отметки в силу отсут-

ствия ее четких критериев, что создает трудности как для учителя, так и для учащихся. В ситуации внешнего контроля ученик не защищен, поскольку не знает своих прав и не может оценить справедливость такого контроля. Или, например, проверочная работа может состоять из целого набора разноплановых заданий, каждое из которых является носителем отдельного умения, сформированность которого отслеживается учителем. В итоге задача данной работы понятна только учителю, а ученик опять выступает безликим «объектом» изучения.

У педагогов вполне закономерно возникают вопросы: как преодолеть недостатки существующей традиционной «отметочной» системы? Как оценивать изменения в деятельности ученика, не ущемляя его прав? Как определять действительный уровень знаний? Что положить в основу критериев оценки?

Отличная от существующей модель оценивания разрабатывается сегодня на уровне технологии авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100». В этой экспериментальной модели показаны новые подходы к оцениванию учебных достижений школьников. Однако теоретические разработки необходимо дополнить конкретным содержанием деятельности учителя и учеников.

Для определения направлений работы по решению данной проблемы нами был построен образ желаемого результата образовательного процесса по УМК «Школа 2000...» – «Школа 2100». Им является **ученик, способный к самоопределению, самоорганизации, самоконтролю, саморазвитию и самореализации.**

В предметной сфере это овладение знаниями о способах деятельности и умениями осуществлять деятельность по известным алгоритмам, осуществлять самоконтроль и самооценку своих действий.

В сфере учебной деятельности – способность к самостоятельному овладению новыми видами деятельности.

В сфере эмоционально-ценностных отношений – способность к осуществлению коммуникации «учитель – ученик», «ученик – ученик».

На основе полученных результатов диагностики учащихся распределили по группам в соответствии с концепци-

ей уровней усвоения знаний В.П. Беспалько: I – узнавание нового среди уже существующего и его адаптация (адаптивный, ученический уровень); II – понимание тех закономерностей, на которых оно выстраивается и репродукция необходимых умений

Таблица 1

Уровни учебных достижений обучающихся по УМК «Школа 2100»		Уровни успешности в системе контроля и оценивания	
Креативный	Собственно исследовательская деятельность, не характерная для детей младшего школьного возраста	Максимальный (сверх требований к школьнику)	Самостоятельное решение задачи, в ходе которой использовалась как знакомая, так и незнакомая информация, самостоятельная постановка задачи (проблемы), ее самостоятельное решение, самооценка результатов своей деятельности. Возможности, превышающие требования школьной программы
Продуктивный (эвристический)	Обученность на репродуктивном и творческом уровнях. Демонстрация стабильно высоких результатов. Знания и умения превышают образовательный минимум. Развиты способности осуществлять перенос знаний в нестандартной ситуации	Программный	Самостоятельное решение задач нового типа. Представление решения. Самостоятельное или с помощью учителя осуществление основных этапов деятельности: целеполагание, планирование, осуществление операций, самоконтроль и коррекция своих действий. Соответствие требованиям предметных программ ОС «Школа 2100»
Репродуктивный (алгоритмический)	Обученность на уровне понимания и воспроизведения учебного материала. Демонстрация стабильных результатов. Знания и умения соответствуют требованиям к обязательному минимуму содержания образования	Необходимый	Задания на прямое воспроизведение изученной ранее информации, пошаговое решение новой задачи (проблемы) с помощью учителя или самостоятельное решение новой задачи (проблемы), подобной задачам изученного типа. Ориентация на требования государственного стандарта
Неадекватный (ученический)	Обученность на уровне узнавания и запоминания. Знания и умения не превышают обязательного минимума (нестабильные результаты)	Ниже необходимого (нижняя граница минимакса)	Не достигнут даже минимальный уровень соответствия требованиям государственного стандарта

(алгоритмический, репродуктивный уровень); III – применение знаний в нестандартной ситуации (эвристический уровень); IV – собственная творческая деятельность ученика (креативный уровень). На основе этого определили уровни учебных достижений учащихся и соотнесли их с уровнями успешности в рамках экспериментальной модели контроля и оценивания ОС «Школа 2100» (см. табл. 1).

Как правило, в лучшем случае эти уровни (усвоения знаний, успешности обучения) знает педагог и совершенно не ведает о них ученик. Стоит задача определить место контроля и оценивания в деятельности ученика на уроке. Для того чтобы определить цель контроля и оценивания, следует найти

ответы на вопросы: что контролировать и что оценивать в учебном процессе? Сформулированные выше цели образования указывают, что контролировать и оценивать следует не отдельные знания, а умения пользоваться этими знаниями на практике, в жизненных ситуациях.

На уроке данная задача решается через организацию следующих этапов деятельности на уровне учителя и учащихся (см. табл. 2).

Нетрудно видеть, что контролировать свои умения пользоваться полученными в процессе обучения знаниями может только функционально грамотная личность, которая готова к саморазвитию. Поэтому фиксировать результаты контроля должен не толь-

Таблица 2

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Мотивация к предстоящей деятельности	Формирование ценностного отношения к предстоящей деятельности, пробуждение потребности в знании
Создание готовности к предстоящей деятельности. Постановка цели. Формирование сознательного отношения к самостоятельному осуществлению деятельности	Осознание цели предстоящей деятельности
Актуализация знаний, необходимых для осуществления намеченной деятельности. Включение проблемного вопроса по изучению новой темы	Выполнение упражнений (заданий)
Развитие умений планировать предстоящую деятельность. Предложение учащимся самим составить план	Самостоятельное составление плана предстоящей деятельности. Установление последовательности промежуточных результатов
Организация контроля и оценка результатов	
Предложение учащимся самим проверить правильность полученных результатов. Побуждение учащихся к коррекции своей деятельности. Предложение самим исправить ошибки	Контроль за промежуточными результатами действий по общему алгоритму способа действий или по образцу выполнения задания. Самостоятельная корректировка собственных действий. Самооценка полученных результатов
Оценка значимости выполненной деятельности и ее результатов	
Побуждение учащихся к выявлению практической и познавательной значимости деятельности на уроке	Указание на необходимость этих знаний (умений, навыков)

ко учитель, как принято в традиционном обучении, – это могут делать и учитель, и ученики в равноправном диалоге. Причем ученик имеет право оспорить отметку.

К 3-му классу совместная деятельность учителя и учащихся может быть представлена в виде следующего алгоритма.

1. Понимаю задание и определяю цель его выполнения. Алгоритм понимания задания:

- читаю задание;
- представляю результат;
- определяю форму выражения результата;
- составляю план действий.

2. Определяю уровень выполняемого задания в диалоге с учителем: необходимым – соответствие требованиям государственного стандарта, программный – требования программы «Школа 2100», максимальный – сверх школьных требований (см. табл. 3).

3. Разрабатываю в диалоге с учителем критерии правильности выполнения задания, которые можно оформить в виде оценочной шкалы или таблицы (см. выше).

4. Выполняю задание и получаю результат.

5. Сравниваю полученный результат с нормой после выполнения задания.

6. Провожу самооценку полученного результата и выражаю ее в форме символов или оценочной шкалы.

7. Сравниваю конечный результат с целью.

8. Определяю уровень своей успешности и выражаю его в баллах успешности.

Как видим, ученик сам оценивает свою успешность, а учитель только после этого оценивает выполнение задания. Таким образом происходит согласование позиций внешнего и внутреннего контроля в устной или письменной форме.

Внешнее выражение уровня самоконтроля и самооценки может быть представлено следующим образом:

 – «Я это умею и могу двигаться дальше. Я понял материал урока и справился со всеми заданиями».

 – «Этот способ деятельности мной еще не освоен, и я пока не могу дви-

Таблица 3

Необходимый уровень	Программный уровень	Максимальный уровень
Задача (задание), для решения которой нужны хорошо усвоенные знания и умения действовать по заданному образцу. Могу для получения результата самостоятельно сделать 1–2 шага	Задача (задание), для решения которой нужны новые знания и умение «открывать» знания под руководством учителя, а также умение выполнять нестандартные задания (которых не выполняли раньше) на изученном материале. Могу для получения результата самостоятельно сделать 1–2 шага	Задача (задание), для решения которой нужны самостоятельно добытые знания. Полностью самостоятельная постановка учебной задачи (проблемы), ее самостоятельное решение и оценка результатов своей деятельности
1 б. у. – частично успешное решение задачи – традиционная отметка «3». 2 б. у. – полностью успешное решение задачи – «4»	3 б. у. – частично успешное решение задачи; решение задачи с помощью учителя – «4». 4 б. у. – полностью успешное решение задачи – «5»	5 б. у. – самостоятельное решение задачи, где использовалась как старая, так и новая информация. Самооценка результатов своей деятельности – «5+». 6 б. у. – самостоятельная постановка задачи (проблемы), ее самостоятельное решение, самооценка результатов своей деятельности – «5+ +»

гаться дальше. Мне не все понятно, в моей работе есть ошибки, мне нужна помощь».

– «Не могу самостоятельно двигаться дальше. Я не понял материал, не смог выполнить задание, мне срочно требуется помощь!»

Такая работа ведется с 1-го класса. Использование условных сигналов способствует созданию психологического комфорта, повышению удовлетворенности ученика от деятельности на уроке.

Со 2-го класса в обучении используется алгоритм, направленный на развитие умений самоконтроля (он был представлен ранее). На этом этапе можно предложить учащимся заполнить анкету, цель которой – определить, умеют ли они контролировать свою учебную деятельность.

Анкета

1. Бывают ли случаи, когда ты не уверен, правильно ли выполнил задание, решил задачу, составил план?
а) Часто; б) иногда; в) никогда.
2. Что ты делаешь в таком случае?
3. Проверяешь ли себя при выполнении какого-нибудь задания?
а) Часто; б) иногда; в) никогда.
4. Как ты себя проверяешь?
5. Зачем ты себя проверяешь?
6. Что значит – проверить выполненную работу?
7. Есть ли что-нибудь общее в том, что ты делаешь, чтобы проверить выполнение задания по математике, русскому языку, окружающему миру и т. д.?

Затем на материале двух различных учебных предметов (русского языка и математики) ученикам предлагается карточка, в которой задания могут быть даны в обобщенном виде:

1. Реши учебную задачу.
2. Как ты думаешь, правильно ли ты решил задачу? Выбери вариант ответа:
а) уверен, что правильно;
б) сомневаюсь;
в) думаю, что неправильно.
3. Проверь, правильно ли решена задача.

Далее механизм проведения проверочных работ определяется особенностями фиксирования результатов контроля. Во время текущего контроля, на уроке «открытия» нового знания ученик понимает, что он только учится, а значит, оценка обязательна, отметка же ставится только по его желанию. Так, например, выполняя задание по определению жанра произведения, дети рассуждают следующим образом:

К. Паустовский «Кот-ворюга» – *рассказ*;

С. Голицын «Сорок изыскателей» – *повесть*;

«Кот и лиса» – *сказка*;

С. Маршак «Сказка про козла» – *новое произведение*, которое раньше не изучалось, следовательно, его жанр предстоит определить. Если я это сделал самостоятельно, значит, заслуживаю высокой отметки, если учитель помогал – чуть ниже, если учитель сообщил новое знание в готовом виде – отметка не ставится.

В ходе тематического контроля осуществляется решение задачи в письменных самостоятельных работах по итогам темы. Оценка обязательна, а отметка ставится только после работы над ошибками.

На этапе итогового контроля учащиеся выполняют задания в контрольных работах. Итоговая оценка – показатель продемонстрированных за четверть (год) умений и возможностей по предмету, которые определены в дневнике. Ученик знакомится с ними заранее, определяет уровень каждого задания и предполагаемое количество баллов.

Для развития умения планировать свою деятельность варианты заданий могут быть следующими:

Русский язык, 3-й класс

Составь план действий при написании слова *лесок*.

Результатом работы детей может быть такое описание:

– нахожу опасное место по определенным признакам;



- определяю орфограмму (фиксирую) и называю ее;
- вспоминаю правило;
- подбираю проверочное слово;
- записываю;
- графически объясняю написание.

Математика, 3-й класс

Составь план действий при выполнении задания:

Начерти прямоугольник со сторонами 4 см и 2 см. Найди его периметр и площадь.

Ученики рассуждают:

- черчу прямоугольник со сторонами 4 см и 2 см;
- вспоминаю формулу нахождения периметра и площади;
- последовательно нахожу по ней периметр и площадь;
- записываю ответ;
- проверяю себя.

Для определения уровня самооценки учащимся предлагается выбрать одно из трех заданий (на материале любого учебного предмета) и выполнить его. Задания подбираются в соответствии с уровнями успешности.

Адекватность и неадекватность самооценки определяется из выбора, сделанного учеником, и его реальных возможностей. Кроме того, исследования школьного психолога помогают учителю ориентироваться в решении данной проблемы. В результате выполнения такого задания к середине 3-го класса было выявлено, что

11 человек имеют адекватную самооценку, 10 – завышенную и 2 – заниженную, т.е. неадекватную.

Целенаправленная работа педагога по развитию умений самоконтроля и самооценки младших школьников позволяет к концу 3-го класса сформировать умения адекватно оценивать выполненное задание. Однако у учеников остаются затруднения в оценке всей деятельности на уроке, в формулировании дальнейшей стратегии действий. Поэтому сегодня перед нами стоит задача по формированию таких действий, как умение планировать учебную деятельность в рамках предмета на неделю, учебную четверть, полугодие, год и оценивать ее результаты.

В заключение приведем **мнения детей об экспериментальной модели контроля и оценивания.**

«Лично мне все понятно и интересно, но больше всего мне нравится самооценка и наши дневнички».

Ира Линг

«Мне нравится оценивать саму себя и исправлять оценки».

Юстина Кузеккина

«Мне нравятся новые правила и то, как выставляются оценки. Мне более понятны простые оценки, но оценки в баллах более интересны и тоже хорошо понятны».

Саша Ефименко

«Я за то, чтобы ставить оценки в пятибалльной системе».

Эдвард Сальцберг

«Мне нравится, что отметку я ставлю сам и задание выбираю сам».

Максим Ремденок

«Мне нравится, что нас оценивают в баллах и можно исправить балл».

Вильдан Авазов

Елена Григорьевна Фирсина – учитель начальных классов школы № 54 г. Омска;

Наталья Павловна Мурзина – канд. пед. наук, преподаватель Омского государственного педагогического университета, региональный представитель МОО «Школа 2100».

Экспериментальная модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100»

Статья 1

Е.И. Бакина

– Эксперимент? Какой? Зачем?

Именно такие вопросы возникли у нас в первые минуты, когда нам была предложена новая исследовательская работа.

– Эксперимент по теме «Модель контроля и оценивания в Образовательной системе "Школа 2100"». Необходимо апробировать данную модель, проверить ее эффективность и жизнеспособность, а затем, усовершенствовав, внедрять в практику школ.

Теперь наши эмоции меняют свой характер.

– Эксперимент! Есть возможность узнать новое, совершенствоваться в педагогической деятельности, внести свой вклад в общую исследовательскую работу.

Однако, окунувшись в эту большую, серьезную, интересную работу, мы погружаемся в новое эмоциональное состояние.

– Эксперимент... Как осуществить то, что запланировано? Как эксперимент отразится на учениках? К каким результатам приведет эта работа?

И так на протяжении всего учебного года: вопросы, восклицания, сомнения и вновь вопросы и восклицания. А вот сомнений, признаться, остается все меньше и меньше.

Напомню, что в 2004/2005 уч. году в ряде образовательных учреждений России проходила апробацию новая модель контроля и оценивания, разработанная в рамках Образовательной системы «Школа 2100». Среди участников эксперимента оказа-

лась и наша СОШ № 2 г. Лобня Московской области. В работу по новой модели включились ученики 3 «А» и 6 «А» классов, обучающиеся по программам Образовательной системы «Школа 2100», и мы, их педагоги.

Задача, которая стояла перед нами, заключалась в том, чтобы выявить эффективность модели проверки учебных достижений школьников, понять ее влияние на показатели личностного развития: уровень тревожности в ситуации контроля знаний, уровень развития мыслительных операций, интеллекта детей. Для того чтобы решить данную задачу, мы осуществляли контроль и оценку учебной деятельности учащихся согласно экспериментальной модели и вели психологическую работу по наблюдению за развитием личностных качеств школьников.

Эксперимент? В ходе работы мы находили ответы на многие вопросы.

Эксперимент! Нельзя было не восхищаться активностью, с которой дети включились в работу вместе с нами, приняли новые критерии оценивания и пользовались ими для самооценки и оценки учебных достижений своих товарищей, постоянно стремились к повышению уровня своих достижений в учебе.

Эксперимент... Назад пути нет, работа движется вперед, и уже выявлены некоторые ее результаты.

Обратим внимание на психологические аспекты, которые наблюдались во время апробационного периода эксперимента. В начале и конце учебного года определялся уровень тревожности у учащихся (тест Филлипса), ведь большая часть школьных страхов лежит в области учебной деятельности: страх перед ошибкой, боязнь получить плохую отметку, вступить в конфликт со сверстниками. Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов.

Используя методику диагностики умственного развития учащихся (груп-

повой интеллектуальный тест), мы определяли уровень развития у детей мыслительных операций. Данный тест позволил выявить, насколько учащиеся к моменту обследования овладели предлагаемыми им в заданиях словами и терминами, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия – все это характеризует уровень умственного развития учеников, существенный для успешного прохождения школьного курса.

Проиллюстрируем влияние модели контроля и оценивания на показатели личностного развития детей.

Каковы же результаты теста тревожности Филлипса?



- Фактор 1 – общая тревожность,
- 2 – переживание социального стресса,
- 3 – фрустрация потребности в достижении успеха,
- 4 – страх самовыражения,
- 5 – страх ситуации проверки знаний,
- 6 – страх не соответствовать ожиданиям окружающих,
- 7 – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу,
- 8 – проблемы и страхи в отношениях со взрослыми, учителями.



Исходя из данных диаграмм, можно сделать вывод о том, что уровень школьной тревожности по целому

ряду факторов снизился, хотя и не достигал во многих случаях критической отметки (от 50 до 75% – повышенный уровень тревожности, от 75% и выше – высокий уровень). Но больше всего нас интересовал страх ситуации проверки знаний (фактор 5). Здесь мы наблюдали положительную динамику и осмелимся предположить, что процент тревожности снизился благодаря работе по новой модели контроля и оценивания как в 3 «А», так и в 6 «А» классе.

А что же произошло с уровнем умственного развития школьников?

Данные говорят о том, что работа по Образовательной системе «Школа 2100» с использованием технологий проблемно-диалогического обучения и новой модели контроля и оценивания положительно влияет на развитие интеллектуальных способностей детей, уровень развития мыслительных операций и некоторых общеучебных умений растет.

Эксперимент? Эксперимент! Эксперимент... Естественно, мы переживали самые разные эмоциональные состояния в связи с этой исследовательской работой. Если бы мы не сомневались, не размышляли, не задавали вопросов сами себе, друг другу, авторам «Школы 2100» и не находили на них ответов, то не было бы положительных результатов и удовлетворения от той работы, которую мы уже провели, не было бы желания продолжать начатое дело, расширять эксперимент. А это желание у нас есть, и мы надеемся на дальнейшие успехи.

Елена Ивановна Бакина – учитель начальных классов, педагог-психолог школы № 2 г. Лобня Московской области, методист-консультант Образовательной системы «Школа 2100».

Статья 2

М.Е. Турчина

На протяжении года в школе № 2 г. Лобня велась экспериментальная работа по апробированию новой модели контроля и оценивания знаний умений и навыков учащихся в общеобразовательной школе. Несомненно, есть первые результаты, определенные достижения в учебном процессе, но также остается много нерешенных вопросов, на которые предстоит ответить в последующие два года эксперимента.

Сегодня мне хотелось бы поделиться с коллегами своими впечатлениями, педагогическими наблюдениями и результатами той творческой работы, которая была проделана за год.

Новая модель контроля и оценивания является одним из элементов Образовательной системы «Школа 2100». Следует отметить, что ни одна система не будет считаться полноценной без идей, принципов, целей и конкретных действий отдельных людей, обеспечивающих существование данной системы. Этот принцип безусловно применим к Образовательной системе «Школа 2100», в основе которой лежит идея «педагогика здравого смысла», базирующаяся на личностно ориентированных принципах, которые реализуют идею развивающего образования в массовой школе. Главной целью «Школы 2100» является формирование функционально грамотной личности, которая способна решать жизненно важные задачи, используя при этом знания, умения, навыки, приобретаемые в течение жизни.

Экспериментальная модель контроля и оценивания – новое направление работы «Школы 2100» – представляет собой систему элементов, находящихся во взаимной связи. Это таблица требований, баллы успешности, уровни возможностей, самооценка и взаимно-оценка.

Ключевым элементом данной модели является таблица требований, ориентированная на:

- 1) учителя-практика,
- 2) ученика,
- 3) родителей.

Как готовится к уроку учитель, работающий по традиционной системе? Конечно, он составляет конспект, где формулирует цели, задачи, этапы урока. Планирует определенные задания на повторение, закрепление пройденного материала. Прописывает действия учителя и учеников при изучении нового материала. А собственно говоря, что учитель отработывает при этом с учениками? То, что учитель дает ученикам определенный объем знаний, – бесспорно, но ведь обучение в школе – это не только знания, но и умения применять эти знания на практике.

Следовательно, таблица требований помогает учителю эффективнее подготовиться к уроку.

Планируя действия учеников при выполнении упражнений и заданий, учитель легко может соотнести их с таблицей требований, где четко прописаны умения, которые должны быть отработаны на уроке. На практике это может выглядеть следующим образом. Продумывая вопросы и задания для каждого этапа урока, учитель отмечает, какие умения будут при этом отработаны и каким образом. В результате возникает некая схема конспекта: этап урока – задание – умение – форма работы учеников.

Таким образом, учитель наглядно представляет, что он будет отработывать на уроке.

Таблица требований помогает и в работе с родителями. Представьте себе такую ситуацию. Приходят родители мальчика Пети к учителю, например, истории и пытаются выяснить, как учится их сын. Марина Евгеньевна назидательным тоном говорит, что дела с учебной у Пети обстоят плохо, он ничего не делает на уроке, с заданиями не справляется и т.п. Родители обещают учителю повлиять на сына и заставить его учиться, правда, при этом толком не понимая, как это сделать, что конкретно нужно учить, какие

навыки отрабатывать. Вот здесь нам на выручку и приходит таблица требований. Используя ее, учитель может дать родителям полную характеристику учебной деятельности их ребенка. Следовательно, таблица требований является средством обратной связи между учителем, учеником и его родителями.

Поскольку мы говорим о новой модели контроля и оценивания как системе взаимодействующих элементов, рассмотрим следующее звено. Это баллы успешности, которые дополняют таблицу требований.

Оценивая действия учеников при выполнении задания, учитель выставляет баллы успешности в таблицу требований. В результате наглядно видно, насколько успешно ученик усвоил тему или какую отметку можно поставить ему за четверть.

По окончании первой четверти я объявила ребятам их четвертные отметки. Кто-то был доволен своими успехами, кто-то огорчился, а один ученик смотрел на меня недоумевающим взглядом. После урока Виталик подошел ко мне и спросил: «Марина Евгеньевна, мне не понятно, как выставлена отметка за четверть». Мы вместе проанализировали по таблице умений достижения Виталика. В ходе беседы между нами произошел следующий диалог.

Учитель: Давай вспомним, за что выставляется в таблице требований отметка (в баллах успешности).

Виталик: За те умения, которые я продемонстрировал на уроке.

Учитель: Правильно. А как объяснить, почему за одно умение у тебя выставлено 3 балла успешности, а за другое – 6?

Виталик: Я думаю, надо обратиться к таблице «Признаки уровней успешности».

Мы подошли к плакату с таблицей, который в течение всего учебного года находится в классе, и еще раз разобрали, какие баллы соответствуют трем уровням успешности.

Учитель: А теперь, Виталик, об-

рати внимание, за какое умение, в основном, у тебя выставлены максимальные баллы успешности (5, 6 б. у.).

Виталик: За умение давать оценку поступкам исторических личностей.

Учитель: Совершенно верно. Ты отлично овладел оценочными умениями. Но посмотри, некоторые умения ты продемонстрировал на необходимом уровне. Следовательно, это тоже повлияло на твою отметку.

Далее мы с Виталиком проанализировали, почему некоторые баллы успешности в таблице требований обведены в кружок. Виталик вспомнил, что это отметки за контрольную и проверочную работы, а значит, они будут расцениваться как главный показатель обученности ученика.

Учитель: Теперь давай посмотрим, как высчитывается итоговая отметка за четверть. Складываются все баллы за задания проверочных работ и баллы за текущий контроль. Полученная сумма делится на общее число отметок (с учетом пустых кружков, обозначающих, что ученик не справился с тем или иным заданием). Таким образом, полученный среднеарифметический балл успешности будет являться отметкой за четверть.

Далее я предложила Виталику самому высчитать свою отметку. После этого он понял, почему у него вышла такая отметка за четверть.

Из описанного эпизода хорошо видно, что этот элемент данной модели продуктивно работает и в отношении ученика. Получая баллы успешности за определенные умения, ребята имеют наглядное представление о своих успехах и пробелах в учебе, а также понимают, из чего складывается итоговая отметка.

Определенное количество баллов успешности характеризует еще один элемент новой модели – уровни успешности. По данной системе их три: необходимый, программный, максимальный. Уровни и баллы успешности помогают ученику проследить за его продвижением в обучении. Тот же самый Виталик был очень рад, когда

узнал, что во второй четверти он перешел с необходимого уровня на программный. Потому что для многих учеников главное – повысить свой уровень возможностей.

Эти же элементы создают условия для формирования у ребят самооценки и взаимооценки. Например, на уроке истории в 6-м классе один из учеников выполнял задание по выявлению признаков цивилизации. После ответа ученика учитель задал ему следующие вопросы:

– Каков был уровень задания?

– Как ты считаешь, ты выполнил его полностью правильно или с значительной ошибкой?

– Ты справился самостоятельно или с чьей-либо помощью?

– Какой балл успешности ты можешь себе поставить?

После этого учитель предложил другим ученикам оценить ответ товарища.

Таким образом, работа по данной модели контроля и оценивания приводит к повышению мотивации учебной деятельности учащихся, которые умеют оценивать себя на определенном уровне успешности с учетом таблицы требований. Самооценка и взаимооценка способствуют формированию коммуникативных умений. Взаимо-

оценивание происходит не по принципу «с кем дружу, того и хвалю», а по определенному алгоритму, на основе реальных умений.

Хотелось бы сказать несколько слов о психолого-педагогических наблюдениях. В процессе всего учебного года была проанализирована интеллектуальная сфера учеников, участвующих в эксперименте. Ссылаясь на работу психолога, мы сделали вывод, что интеллект каждого ученика находится в норме. На конец учебного года не выявлено ни одного ребенка с низким интеллектом и очень низким уровнем развития. Психологические тесты показали, что при использовании новой модели контроля и оценивания у детей снизился уровень тревожности, связанный с включением их в школьную жизнь.

Таким образом, новая модель контроля и оценивания способствует развитию ребенка, создает комфортные условия для учебного процесса, а самое главное – способствует выращиванию функционально грамотной личности, что является основной целью Образовательной системы «Школа 2100».

Марина Евгеньевна Турчина – учитель истории школы № 2, г. Лобня Московской обл.



В издательстве «Баласс»

выпущены новые книги из серии

«За страницами учебника»:

1. В.А. Бердинских, М.Л. Бердинских. Родная страна. Книга для чтения по истории для 3–4 классов.
2. В.А. Бердинских. Россия в IX–XVI веках. Книга для чтения по истории для 6–7 классов.
3. И.В. Душина, Т.Л. Смоктунович. Народы мира. Книга для чтения по географии для 7 класса.

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

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

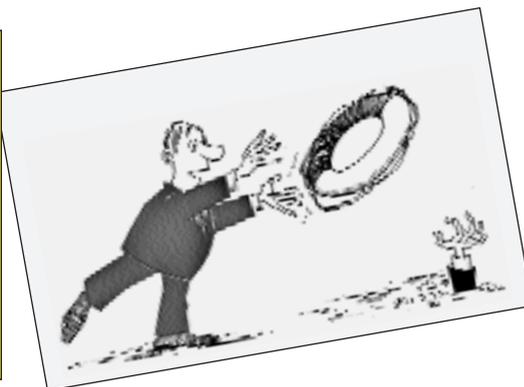
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

О том, что имя собственное не всем предметам свойственное, а имя нарицательное дано как обязательное

О.Е. Вороничев



Принадлежность к собственным или нарицательным именам не случайно стала первым постоянным лексико-грамматическим признаком существительного, так как другие свойства, и прежде всего лексико-грамматический разряд по отношению к категории числа, в полной мере проявляются у нарицательных существительных.

По мнению Л.Д. Чесноковой, при морфологическом анализе имен собственных «следует помнить, что они не изменяются по числам (*Кавказ, Альпы, Лермонтов* и др.). Однако в некоторых случаях имена и фамилии могут использоваться в форме множественного числа, но при этом происходит изменение семантики существительного». Такого рода собственные имена исследователь объединяет в 5 тематических групп: 1) родственники; 2) однофамильцы; 3) тезки; 4) разные лица, имеющие общий признак в характере, поведении (*Маниловы, Обломовы*); 5) имена, типичные для определенной страны или социальной группы [7, с. 23]. Семантика подобных собственных имен, употребляемых в форме мн. ч., по ряду признаков приближает их к нарицательным существительным. Поэтому следует согласиться с практическим указанием Л.Д. Чесноковой, что при анализе таких слов, имеющих принципиально иное лексическое значение в сравнении с однокоренными именами в форме ед. ч., начальной формой целесообразнее считать им. п. мн. ч.

Только нарицательные существительные обладают полноценным лексическим значением, по-

скольку имеют понятийное содержание. Любое нарицательное имя, входящее в наш словарный запас, вызывает в сознании определенное представление о том, что им названо. Например, услышав слово *стул*, мы соотносим его с предметом мебели в виде сиденья, имеющего ножки и спинку и рассчитанного на одного человека. Совокупность перечисленных признаков образует понятие, составляющее основу лексического значения существительного *стул*. **Собственные же имена отличаются от нарицательных «тем, что они только называют объект, но не выражают никакого понятия»** [5, с. 185], образуя особую лексическую область – ономастику, в которой действуют не всегда или не в полную силу все обязательные для нарицательных имен законы языка и существительные в зависимости от объекта номинации объединяются в ономастические разряды: топонимы (географические названия – *Десна, Лондон*), антропонимы (имена, фамилии и отчества людей – *Степан Петрович Иванов*), зоонимы (клички животных – *Барсик, Тузик, Зорька*), астронимы (названия небесных тел – *Юпитер, Млечный Путь*), идеонимы (названия документов, художественных и научных произведений – *Уголовный кодекс РФ, Отцы и дети, История государства Российского*), мифонимы (имена мифологических персонажей – *Зевс, Перун, Святогор*) и т.д. [4].

Разделение существительных на собственные и нарицательные основано на индивидуальности или однородности называемых ими предметов.

Например, существительное *Брянск* является именем собственным, так как называет уникальный город России, а существительное *город* относится к нарицательным, поскольку обозначает типичную административно-территориальную единицу, т.е. предмет из ряда подобных. Таким образом, нарицательное имя служит названием как конкретного предмета, так и целого класса, к которому данный предмет относится, а собственное имя обычно дается одному предмету и является как бы его собственностью (отсюда название этого лексико-грамматического разряда). Собственное имя в сравнении с нарицательным – вторичное наименование. Например, новорожденный ребенок часто еще не имеет личного имени, но уже имеет нарицательное: младенец, мальчик или девочка, человек. Далеко не все, что существует или появляется в природе, должно иметь имя собственное, но все, познанное человеком, обязательно имеет нарицательное имя. При этом нарицательное имя, как правило, дается предмету не случайно, поскольку оно не только называет, но и описывает объект, содержит определенную информацию о нем. Вполне объяснимы названия автомашин *грузовик* и *самосвал*, женских профессий *ткачиха* и *доярка*, инструментов *зажим* и *наковальня* и многие другие. Собственные имена по отношению к предмету обычно носят случайный, условный характер. С их помощью нельзя дать логическое определение какому-либо слову. Попробуйте, например, определить, используя только собственные имена, слово *дуб*. Это можно сделать только при помощи имен нарицательных: «Крупное лиственное дерево семейства буковых с крепкой древесиной и плодами-желудями»*.

В связи со сказанным возникает вопрос о границах ономастического наименования. Поиски ответа привели известного исследователя антропони-

мики А.В. Суперанскую к выводу, что из всего комплекса окружающих нас предметов, действий, качеств и отношений лишь предметы могут иметь собственные имена и чем реальнее и конкретнее предмет, тем выше его способность иметь собственное имя. Ничто не мешает тому, чтобы собственное имя было у каждого животного, дерева или бытового предмета, но в действительности получают имена лишь те объекты живой и неживой природы, которые представляют особый интерес для человека и нуждаются в персональном подходе.

Не имеет окончательного практического решения для выработки четких принципов морфологического анализа собственных имен и вопрос об их протяженности и составе. Разбор таких наименований, как «Война и мир», «Кому на Руси жить хорошо», «На всякого мудреца довольно простоты» и т.п., может вызвать серьезные затруднения. Л.П. Буланин выявляет объективные причины этих трудностей: «Для того чтобы признать существительными собственными все типы названий, не являющихся по форме существительными, необходимо прежде установить... факт субстантивации, от чего, однако, пока воздерживаются и научная, и тем более школьная грамматика» [1, с. 32].

Между тем нельзя утверждать, что собственные имена, называя предметы, абсолютно ничего не обозначают. Почти все они произошли от полных или корневых основ нарицательных существительных, хотя современными носителями языка эта мотивированность наименования чаще всего не осознается. Тем не менее нетрудно установить, что, например, имена с латинским корнем *Виктор* и *Виктория* обозначают «победитель» и «победительница»; древнескандинавские имена *Хельг* и *Хельга*, получившие русскую переогласовку *Олег* и *Ольга*, имеют в языке-источнике значение

* Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. язык, 1990.

«святой» и «святая»; *Анастасия* в переводе с греческого значит «воскресшая». Прозрачна этимология русских женских имен *Светлана, Вера, Надежда, Любовь* и др. *Чернышом* обычно называют котенка с черной шерстью, а кличку *Дозор* охотник дает щенку в надежде на то, что эта собака будет раньше других находить дичь. Нетрудно догадаться, каким ремеслом занимались прародители людей с фамилиями *Кузнецов* (или *Ковалев, Коваленко, Ковальский, Ковальчук*), *Гончаров, Столяров, Плотников* и т.п. Сведения о происхождении своего имени или фамилии можно найти в специальных справочных изданиях.

А.В. Суперанская обоснованно утверждает, что «имена людей – часть истории народов. В них отражаются быт, верования, чаяния, фантазия и художественное творчество народов, их исторические контакты» [6, с. 3]. Собственные имена людей могут быть социальными знаками или приметам времени. Например, в XIX в. в России женскими именами *Агафья, Фекла, Ефросинья* и т.п. называли крестьянок или купеческих дочерей. Именами *Ставр, Добрыня, Предслава, Рогнеда* и т.п. назывались наши далекие пращурь, и на страницах историко-художественных произведений эти антропонимы становятся для нас условными знаками эпохи Древней Руси. Каждое известное собственное имя порождает массу ассоциаций, связанных с историческими, культурными, географическими и многими другими понятиями. Лучше всех об этом сказал А.С. Пушкин: «Москва... Как много в этом звуке для сердца русского слилось! Как много в нем отозвалось!»

Для того чтобы показать, что известные собственные имена обозначают для нас нечто большее, чем неизвестные, А.В. Суперанская предлагает сравнить два экспериментальных мини-рассказа:

1. *Самсонов не был Березиным, но он все же поехал в Копытов, чтобы стать Киселевым, Печкиным, Абрамовым.*

2. *Самсонов не был Пушкиным, но он все же поехал в Петербург, чтобы стать Некрасовым, Белинским, Чернышевским.*

Очевидно, что в первом случае рассказ не имеет почти никакого смысла; можно только констатировать, что Копытов – название города или поселка, а остальные пять собственных имен – фамилии неизвестных лиц, из которых четыре последних никак не определяют первое. В сопоставляемом тексте хорошо известны все собственные имена, кроме первого, и поэтому, зная, что Пушкин и Некрасов – поэты, а Белинский и Чернышевский – критики, можно уже вполне определенно судить о том, кем хотел стать Самсонов. Следовательно, информация, содержащаяся в известных фамилиях, приближает их к именам нарицательным.

Границы между собственными и нарицательными именами неустойчивы. К переходным явлениям относятся:

1) издательские и товарные знаки, т.е. названия газет, журналов, конфет, духов, марки автомобилей, часов, компьютеров и т.д., которые могут считаться собственными потому, что тиражируются, изготавливаются в больших количествах не они сами, а носящие их предметы;

2) лексика терминологического характера: *таблица Менделеева, теорема Ферма, торричеллиева пустота, английская соль, даурский хомячок* и т.п.;

3) сортовые и фирменные названия: «*Антоновка пятисотграммовая, конфеты «Суфле», зубная паста «Поморин»* и т.п. (ср.: *посадить антоновку, взвесить суфле, почистить зубы поморином* – при серийном производстве и массовом бытовом употреблении данной продукции ее собственное название превращается в видовое обозначение, т.е. становится нарицательным).

Отсутствие строгих границ между собственными и нарицательными существительными имеет негативные последствия для практического применения знаний об особенностях этих лексико-грамматических разрядов, т.е. является одним из наименее упо-

рядоченных положений орфографического кодекса. Многочисленные попытки унифицировать сложные, основанные на семантике правила употребления прописных букв пока не увенчались успехом. Авторы популярного пособия «Современная русская орфография» А.И. Кайдалова и И.К. Калинина отмечают, что применение главного правила – имена собственные пишутся с прописной буквы – не вызывает затруднений, если название состоит из одного слова: *Ирина, Москва, Волга, Альпы*. Проблемным остается написание названий, включающих несколько слов, так как «нелегко объяснить, почему в названии *Военно-Морской Флот* с прописной буквы пишутся все слова, а в названии *Гражданский воздушный флот* – только первое слово», из чего следует вывод, что «правила употребления прописных букв совсем не безупречны и нуждаются в дальнейшем упрощении» [3, с. 142].

Иногда существительные подвергаются в процессе развития языка ономизации и десемантизации, т.е. переходят из нарицательных в собственные и утрачивают свое бывшее значение. Например, топоним *Украина* до XVII в. существовал в русском языке как нарицательное имя с конкретной семантикой: окраина Киевской, а затем Московской Руси. В этом значении слово впервые употреблено в Киевской летописи под 1187 г. Сообщая о смерти переяславского князя Владимира Глебовича, летописец записал: «Плакашися по нем все переяславцы... о нем же *украина* много постонала». Именно в этом несобственном значении слово активно используется и в художественных произведениях о соответствующей эпохе – например, в историческом романе К.С. Бадигина «Корсары Ивана Грозного»: «Бояре и воеводы в один голос указали на князя Воротынского. "Он-де, – сказали они, – хорошо знает повадки ордынцев и умеет бить их в степях московской *украины*". К данной категории можно отнести и другие бывшие нарица-

тельные имена, ставшие затем собственными: *мещера* (народность) – *Мещера* (край), *литва* (народность) – *Литва* (государство) и др. Вполне прозрачно происхождение названия города *Орел* или кличек животных *Шарик, Рыжик, Вихрь* и т.п.

Не менее продуктивен в языке и обратный процесс – переход собственных имен в нарицательные или образование нарицательного имени от производящей основы собственного. В словаре, прилагаемом к научно-популярной книге Л.А. Введенской и Н.П. Колесникова «От названий к именам», приводится свыше 2000 русских и иноязычных по происхождению слов, созданных на базе собственных имен, в том числе *ампер, вольт, ом* (единицы измерения силы электрического тока, напряжения и сопротивления, названные именами открывших эти явления физиков), *арабеска* (по французскому названию географической области Аравия – *Arabie*), *бандеровцы* (участники военных формирований украинских националистов в Западной Украине в 1943–1947 гг., названные по имени их руководителя С.А. Бандеры), *весталки* (жрицы древнеримской богини Весты), *морзянка, спартакиада, чарльстон* и др. (см. [2]).



Подвижны границы и внутри самого класса собственных имен: например, топонимы и антропонимы становятся зоонимами, когда лошадь называют *Волгой*, а кота – *Васькой*. Иногда собственное имя становится нарицательным, а затем обретает второе рождение в том же самом или другом ономастическом разряде. Такая судьба была, например, у фамилий людей или кличек животных *Цезарь* и *Король*, генетически восходящих к именам древнеримского полководца Гая Юлия Цезаря и императора франков Карла Великого. Эти собственные имена в последующие исторические эпохи, подвергаясь переогласовке в национальных языках, стали употребляться как нарицательные названия монархов (*цезарь, кесарь, кайзер, царь и король*), т.е. на протяжении своего исторического существования сначала они подверглись деонимизации, перейдя из разряда антропонимов в нарицательные существительные, а затем вновь ономизировались. Корни этих имен мы находим в архаических топонимах *Царицын* (Волгоград), *Царское Село* (г. Пушкин), фамилиях *Кесарев, Царев, Королев, Короленко* и др.

Литература

1. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии. – М., 1976.
2. Введенская Л.А., Колесников Н.П. От названий к именам. – Ростов/н/Д.: Феникс, 1995.
3. Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфография. – М.: Высшая школа, 1983.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978.
5. Русский язык / Под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
6. Суслова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. – Л.: Лениздат, 1991.
7. Чеснокова Л.Д. Трудные случаи морфологического разбора. – М.: Высшая школа, 1991.

Олег Евгеньевич Вороничев – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания факультета начальных классов Брянского государственного университета.



Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» выпущен

комплект наглядных пособий (таблицы и картины) по следующим предметам:

для 2-го класса

- ◆ русский язык
- ◆ окружающий мир
- ◆ математика
- ◆ информатика

для 3-го класса

- ◆ русский язык
- ◆ информатика

для 4-го класса

- ◆ информатика

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Некоторые проблемы обучения младших школьников синтаксису

Л.В. Газаева

Для целенаправленного развития речи младших школьников необходимо совершенствовать преподавание синтаксиса.

Требования к методике, нацеливающей на свободное владение речью, могут быть сведены к следующим:

- рассматривать языковые явления в системе и во взаимосвязи;
- подходить к анализу явлений языка в единстве трех параметров;
- отбирать языковой материал с учетом задач речевого общения;
- в процессе преподавания опираться на основную единицу речи – предложение.

Задача школы (в том числе и начальной) состоит не в том, чтобы сообщать учащимся разные точки зрения, существующие в лингвистической науке по поводу того или иного грамматического явления. Младшие школьники должны понять данное языковое явление, научиться узнавать его среди других. Эти наблюдения способствуют развитию логического мышления, обостряют «грамматическую зоркость», учат видеть за конкретными фактами речи общее для многих речевых явлений.

Стремление шире привлекать синтаксические знания при обучении русскому языку связано с тем, что изучение синтаксиса способствует осмыслению отражаемых в языке связей и отношений, существующих между явлениями реальной действительности и особенностей их восприятия человеком.

Синтаксис – это своего рода коррекция способов реализации той или иной коммуникативной задачи. Нельзя не согласиться с авторами программы «Коммуникативный синтаксис

русского языка»: определяя свойства синтаксиса, они отмечают, что он конструктивен (организуется конструкциями, единицами, устроенными определенным образом), функционален (единицы его наделены определенными функциями), семантичен (функционируя, его единицы выражают определенное внеязыковое содержание), коммуникативен (служит процессу коммуникации) [3, с. 34].

Современные тенденции в обучении синтаксису русского языка можно представить таким образом:

- ведущая роль теоретических знаний;
- усиление внимания к функциональной стороне языка с учетом коммуникативной направленности обучения;
- единство аспектного и коммуникативного подходов к изучению языковых уровней и категорий;
- единство семантики, структуры и функции языковых единиц.

Несмотря на абстрактность синтаксических понятий и теоретическую сложность изучения синтаксических единиц, современная психологическая наука не дает оснований считать интеллектуальные возможности младших школьников заниженными, а усвоение ими ряда грамматических понятий недоступным. Признание этого факта привело к утверждению учебных программ для начальной школы, в которых больше внимания уделяется теоретическим знаниям как основе овладения умениями и навыками.

Наш интерес к синтаксису обусловлен тем, что **проблема формирования у младших школьников умения строить предложение, исходя из коммуникативного намерения, важна в начальной школе.** «Усвоение явлений синтаксиса и законов построения предложений есть процесс абстрагирования и обобщения, процесс образования общих понятий» [1, с. 116].

Если предложение – многоаспектная единица, необходимо рассматривать его смысловую организацию со всех сторон: на логическом, структурном, коммуникативном уровнях.

Анализ программ и учебников для начальной школы по традиционной системе обучения показал, что предложение рассматривается в них в основном с точки зрения формы (теории членов предложения). Семантическому и коммуникативному аспекту внимание почти не уделяется. Осмысление языковых средств в единстве их значения, формы и функции, провозглашенное в действующих методиках, реализуется недостаточно.

Лишь в некоторых развивающих технологиях обучения (система Л.В. Занкова, «Школа 2100», «Начальная школа XXI века» под редакцией Н.Ф. Виноградовой и др.) мы видим попытку дать трехаспектное представление о русском предложении: формальное (разбор по членам предложения), семантическое (субъект, предикат и т.д.), коммуникативное – тематическое членение предложения: «данное» – тема, «новое» – рема.

Практика показывает, что при изучении предложения на первом плане оказываются его структурные свойства.

Структурный аспект предложения – это его формальная сторона. Грамматическую основу двусоставных предложений составляет приписывание предикативного признака предмету, грамматический аспект совпадает с подлежащим и является организующим членом предложения. Сказуемое согласуется с подлежащим по линии числа и рода (*дерево выросло, деревья выросли*).

Логический аспект предложения реализует категории субъекта и действия с помощью различных грамматических форм. Логический субъект выражается как грамматически независимой формой именительного падежа (подлежащее), так и формами всех остальных падежей, т.е. второстепенными членами предложения.

Коммуникативный аспект предложения связан с функцией сообщения информации: предложение приобретает разный смысл в зависимости от коммуникативной установки говорящего. Все предложения употребля-

ются в составе какого-то текста и включаются в еще более сложные текстовые единицы, членясь при этом на две части: как бы связующую (уже известную) и основную (новую) информацию.

Выбор синтаксической структуры для описания заданной ситуации обычно увязывается с выбором подлежащего – оно оценивается как элемент, на котором фокусируется внимание говорящего, и как точка отсчета для представления всей ситуации.

Наблюдения за учебным процессом в начальной школе показывают, что у учащихся не вызывает затруднений выделение главных членов предложения, выражающих предикативные отношения «предмет – признак» (*Птица летит*) в рамках структурного аспекта (подлежащее совпадает только с грамматическим субъектом).

Формальный признак подлежащего и сказуемого (структурный аспект) признан в школьной практике ведущим: ему уделяется особое внимание. При этом для дифференциации подлежащего возникает необходимость следующего противопоставления:

Синтаксически независимая форма
(грамматический аспект)

Я не сплю
(независимая форма им. п.)
Деревья качаются
(независимая форма им. п.)

Синтаксически зависимая форма
(логический аспект)

Мне не спится
(зависимая форма дат. п.)
Деревья качает
(зависимая форма вин. п.)

Практика изучения синтаксиса в начальной школе показывает, что учащиеся имеют дело только с двусоставными предложениями. Вырабатывается стереотип: имя существительное (местоимение) в им. п. – всегда подлежащее, глагол – всегда сказуемое.

А.Ю. Купалова обоснованно предлагает «при толковании главных членов предложения, фундаментальных по-

нятий синтаксиса, в отличие от давней традиции, согласно которой подлежащим может быть признано только имя в им. п. (или другая категория в позиции имени непременно в им.п.)... поставить во главу угла значение субъекта...» [4, с. 29]. По ее мнению, при таком подходе уделяется больше внимания «анализу семантических отличий сопоставимых конструкций, разнообразию способов выражений, оттенкам значения субъекта в русском языке, наблюдению над вероятной сферой их использования» [Там же].

В некоторых конструкциях при выделении подлежащего достаточно вопроса «О ком говорится в предложении?». Для анализа других предложений (*К морю Андрея водила бабушка*) этот вопрос оказывается ненадежным: в предложении говорится и об Андрее, и о бабушке. Помогает другой способ выделения подлежащего: *кто? Бабушка* – это подлежащее – таков характерный ответ на морфологическом уровне опознавания подлежащего, когда вопрос ставится к изолированной словоформе вне ее связи с другими словами в предложении.

При разборе предложения *Берег моря обдувал ветер* постановка морфологического вопроса не гарантирует правильного ответа: в предложении есть омонимичные словоформы (*что? берег, ветер*). Чтобы решить, какая из них является подлежащим, нужно вдуматься в смысловую сочетаемость каждой из двух конкурирующих словоформ со сказуемым: (*обдувал кто? что? – ветер; обдувал кого? что? – берег*). В этом случае в решение задачи включается синтаксический признак – связь между членами предложения.

Дидактический материал должен быть таким, чтобы сравнивать эти падежи по значению, их синтаксической роли в предложении, по порядку слов, например: *купили книгу – книга лежит; дерево растет – посадили дерево; виднеется село – село стоит на горе*.

Важно требовать от младших школьников постановки полных вопросов: при выделении подлежащего и

сказуемого необходимо учитывать и значение (*о чем говорится? что говорится?*), и вопрос, который можно ставить от подлежащего к сказуемому и, наоборот, от сказуемого к подлежащему.

Выделение главных членов предложения в рамках структурного аспекта невозможно в тех предложениях, грамматической основой которых является прежде всего выражение предикативных отношений «признак – признак». Главные члены в этих предложениях представлены инфинитивом, им. п. имени существительного, словами категории состояния (*Жизнь прожить – не поле перейти. Создать счастье – это высокий труд. Для волков овцы – легкая добыча*).

При перестановке компонентов предикативной основы главные члены предложения часто меняют свою квалификацию: подлежащее становится сказуемым и наоборот: *Его богатство – книги. Книги – его богатство*. Подлежащее и сказуемое в данном случае определяются с позиции актуального членения.

Изменение порядка компонентов – это сигнал нарушения целостности словосочетания, возрастания или ослабления коммуникативной роли его составляющих. К примеру, атрибутивное словосочетание (*солнечная погода*) может быть предикативным



словосочетанием подлежащего и сказуемого (*погода солнечная*).

Как показывает практика, особенно низки показатели по выделению грамматической основы у младших школьников в тех случаях, когда:

– она односоставна (понятие грамматической основы воспринимается младшими школьниками на формальном уровне);

– логический субъект выражен формой косвенного падежа;

– форма вин. п. совпадает с формой им. п.

Чтобы у младших школьников сформировалось представление о предикации, чтобы они поняли природу такого сложного языкового явления, как предложение, научились узнавать его среди других языковых явлений, **важно акцентировать внимание на связи слов в предложении.**

Поскольку школьная традиция относит связь подлежащего и сказуемого к согласованию, представляется целесообразным уделить внимание словосочетанию, которое служит основным способом номинации уточненного понятия окружающей действительности как отношения между его первичным и вторичным содержанием.

При этом мы исходим из того, что предмет и действие как понятия окружающей действительности первичны, а признак (и предмета, и действия) и объект (субъект) действия – вторичны. Подлежащее и сказуемое являются первичными понятиями, хотя приписывание предмету признака составляет сущность такой синтаксической единицы, как предложение.

Необходимо иметь в виду, что в словосочетании признак не приписывается, а мыслится говорящим как часть общего понятия, являясь средством называния (номинации): *пасмурный день*.

Чтобы приписать признак предмету, этот признак нужно обнаружить, понять. Эти мыслительные действия говорящий соединяет с речевыми – утверждением или отрицанием.

Будучи коммуникативной едини-

цей, предложение, в отличие от словосочетания, оформляется интонационно, в приписываемом признаке содержится важная для слушающего и говорящего информация. Предикативные отношения указывают на отношение ко времени, к действительности (*День пасмурный*).

Предикативная пара напоминает атрибутивную, но в этом соединении нет главного и нет зависимого компонентов, как в словосочетании.

Важно, чтобы младшим школьникам в доступной форме была показана разница, которую отмечает Ю.А. Левицкий: «Атрибутивная связь односторонняя: если словосочетание свернуть (отбросить прилагательное), то общий грамматический статус не изменится: развернутое существительное станет "просто" существительным (*интересная книга – книга*). В предикативной паре связь двусторонняя. Ни один из компонентов при отбрасывании другого не составит предложение» [5, с. 51].

В связи главных членов мы имеем не формальное уподобление, а взаимообусловленное соотношение словоформ, координацию, что дает основание выделять «в традиционной грамматике три типа связи: сочинительную, подчинительную и предикативную» [5, с. 21], а также рассматривать «в качестве синтаксической единицы понятие предикативной единицы» [6, с. 6].

Работа над синтаксисом на начальном этапе обучения поможет сформировать у школьников такие умения и навыки, как:

– правильная постановка вопроса, выделение группы слов не по признаку расположенности рядом, а с учетом лексического значения (в практике начальной школы вопрос часто ставится от определения к дополнению, от подлежащего к дополнению и т.д.);

– различение морфологического (падежного) и синтаксического (смыслового) вопросов: С.Ф. Жуйков видит причину этих ошибок в неумении учащихся «рассматривать одно и то же слово в двух аспектах, соотносить его

синтаксические и морфологические признаки» [2, с. 172];

– синтаксический анализ предложения.

Несмотря на то что обучение синтаксису в начальной школе имеет пропедевтический характер, нельзя не учитывать наметившуюся в последние десятилетия тенденцию к развитию методики синтаксиса в разных его аспектах.

Литература

1. Дудников А.В. Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе. – М., 1963.

2. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1964.

3. Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Осипенко Н.К. Программа курса «Коммуникативный синтаксис русского языка». Функциональный подход к изучению синтаксического строя современного русского языка (8–9 классы гуманитарной специа-

лизации)//Русский язык в школе. 1993. № 2. С. 33–40.

4. Купалова Л.Ю. Язык и речь в школьном курсе родного языка)//Русский язык в школе. 1999. № 1. С. 27–32.

5. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса: Уч. пос. по спец. курсу. – М.: Едиториал УРСС, 2002.

6. Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка: Уч. пос. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

7. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах: Пос. для учителей. – М.: Просвещение, 1981.

Лариса Владимировна Газаева – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, проректор по научной работе Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.



Издательство «Баласс»

выпустило серию пособий для дополнительного образования

«Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

Новый курс поможет

педагогу

- ◆ раскрыть творческий потенциал каждого ребенка;
- ◆ воспитать театрального зрителя;

ребенку

- ◆ овладеть навыками общения и творческого взаимодействия;
- ◆ интересно и с пользой провести свободное время.

Курс соотнесен по содержанию и технологии с учебными предметами в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Орфоэпические ошибки в речи младших школьников, вызываемые воздействием письма

С.А. Сейфулина

Работа по развитию речи учащихся в школе многогранна. Одно из ее направлений – развитие орфоэпически правильной речи детей, т.е. совершенствование их произносительно-слуховой культуры, формирование хорошей дикции, развитие выразительности речи, повышение культуры живого слова. К сожалению, в современной школе язык в основном изучается в письменном виде, грамоте обучают исключительно в виде орфографии. До сих пор актуальными остаются слова, сказанные более полувека назад: «...мысль о правильности произношения в школе не есть постоянная хозяйка нашей речи, а гостья, да еще редкая гостья, парадная, так сказать» [1, с. 98].

Внимание к орфоэпической стороне речи детей определяется множеством факторов, среди которых первое место занимают социальные. Грамотная устная речь способствует быстроте, легкости общения между людьми, придает речи коммуникативное совершенство. В жизни современного общества необычайно расширилась сфера воздействия на человека живого, звучащего слова. Все это заставляет предъявлять высокие требования к правильности звучащей речи.

Основы произносительной культуры закладываются в самом раннем детстве. В школе заботу о культуре произношения призвана взять на себя начальная ступень обучения. Младший школьный возраст считается наиболее благоприятным периодом для становления и совершенствования произносительной культуры.

Высокая языковая восприимчивость, большая склонность младших школьников к подражанию способствуют успешной организации работы по развитию речи на произносительном уровне в начальных классах. Однако именно в начальной школе «обучение живому слову» «нередко недооценивается учителями; недочеты речи застревают, и исправить их впоследствии уже оказывается очень трудно» [2, с. 9].

В речи детей младшего школьного возраста встречаются разнообразные отклонения от норм русского литературного произношения. Для русскоговорящих учащихся главными источниками возникновения произносительных ошибок являются письмо, просторечие и диалект.

Рассмотрим **произносительные ошибки, вызываемые воздействием письма.**

Дети приходят в школу, уже владея звуковым строем языка. Дети, для которых русский – родной язык, спонтанно, без специального обучения, под влиянием окружающей речевой среды (в основном речи родителей) усваивают литературное произношение, обусловленное свойствами и закономерностями фонетической системы русского литературного языка. Дошкольники правильно произносят ударные и безударные гласные, твердые и мягкие, глухие и звонкие согласные в словах, соблюдают в речи законы редукации, ассимиляции и т.п. Младшие школьники, естественно, также владеют подобными законами произношения, обязательными для всех говорящих по-русски, однако владеют ими весьма специфично.

Влияние письма на произношение не переступает известных границ: так, под влиянием буквы никто не произносит слово *сад* со звонким согласным [д] на конце, *зубки* – с [б] перед глухим [к] и т.п. Подобное произношение для любого взрослого русского человека является неестественным, но для учащегося начальных классов оно не

только вполне возможно, но даже неизбежно.

Младшие школьники, соблюдая объективные для всех говорящих порусски законы произношения в обычной устной речи, нарушают их в процессе чтения, когда буквенный облик слова оказывает прямое воздействие на произношение. Для чтения учащихся начальных классов характерны следующие фонетические ошибки:

– нередуцированное произношение безударных гласных – [м'а]ч^и вместо [м'иэ]ч^и, [в'эс'э]л^ят^{ся} вместо [в'ис'иэ]л^ят^{ся};

– произношение парных звонких согласных на конце слова и перед шумными глухими вместо глухих – *эта*[ж] вместо *эта*[ш], *ска*[з]ка вместо *ска*[с]ка;

– чтение сочетаний *стн*, *здн* со средним согласным звуком – *сви*[стн]ули вместо *сви*[сн]ули и др.

Фонетические ошибки находятся в прямой зависимости от темпа чтения школьника: чем он ниже, тем последовательнее проявляются отклонения от фонетического произношения. Ученикам, овладевшим навыком беглого чтения целыми словами, фонетические ошибки не свойственны. Присущее чтению «орфографическое» произношение не переносится на процесс говорения: в обычной устной речи младших школьников фонетические ошибки не встречаются (исключение составляют дети, выросшие в диалектном окружении).

Главной особенностью орфоэпических ошибок, вызванных несоответствием звукового и буквенного состава слова, является их широкое распространение не только в озвученной письменной, но и в естественной разговорной речи детей, не связанной с книжным текстом (рассказ, беседа). Отмечая широкое распространение «книжного» произношения в речи учеников, А.В. Текучев подчеркивал: «Эта дурная привычка, усваиваемая детьми обычно в начальных классах, нередко удерживается очень долго» [3, с. 350].

Представляем наиболее характерные для младших школьников орфоэпические ошибки, обусловленные воздействием письма.

1. Произношение местоимения *что* и его производных.

В обычной речи учащиеся произносят слова *что*, *чтобы*, *потому что* и подобные соответственно орфоэпической норме с [шт]. Однако на уроках русского языка младшие школьники довольно часто употребляют нелитературное произношение указанных слов. Как правило, это происходит в беседах грамматического характера. При чтении 40% учащихся нарушают эту орфоэпическую норму.

2. Произношение сочетания *чи* в отдельных словах.

Наименьшее число орфоэпических ошибок вызывают слова *конечно*, *нарочно*, *двоечник*, которые произносятся с [ч'н] вместо [шн], главным образом, во время чтения. В словах *яичница*, *скворечник*, *скучный*, *Ильинична* количество орфоэпических ошибок возрастает.

3. Произношение слова *сегодня* и окончания *-ого/-его*.



Около трети учащихся начальных классов произносят согласный звук [г] вместо литературного [в] в словоформах, иллюстрирующих данное орфоэпическое правило. Нелитературное произношение характерно в основном для чтения.

4. Произношение слов *легкий, мягкий* и их производных.

Наибольшее число орфоэпических ошибок вызывают формы сравнительной степени (*легче, мягче*): произношение, продиктованное влиянием буквы, – *ле[к]че, мя[к]че*, просторечное произношение – *ле[кш]е, ле[хш]е*. В общем рассматриваемой нормой (*лѐ[х]кий, ле[хч]е*) не владеют около 80% школьников.

Описанные ошибки вызваны расхождением звукового и буквенного состава слов. Объем «орфографического» произношения чрезвычайно значителен как в спонтанной устной речи детей, так и при чтении. И все же чтение вызывает большее число отступлений от орфоэпических норм. При чтении учащихся начальных классов по сравнению с устной речью вдвое возрастает количество орфоэпических ошибок, определяемых непосредственным воздействием зрительного облика слова. В целом две трети ответов детей оформлены по нормам литературного произношения, треть – не соответствует им, из нее на долю произношения, обусловленного написанием, приходится около 90%.

К сожалению, рассмотренные орфоэпические ошибки не оцениваются учителями начальных классов как серьезные нарушения произносительных норм русского литературного языка. Многие учителя не просто мирятся с этими наиболее характерными для детей младшего школьного возраста орфоэпическими ошибками, а, как правило, не замечают их на уроке.

К орфоэпическим ошибкам, обусловленным влиянием письма, присоединяется нелитературное произношение согласных перед *е* в словах иноязычного происхождения.

Этот вид отклонений от орфоэпических норм связан с особенностями русской графики, точнее, с непоследовательностью в употреблении буквы *е*. Буква *е* в русском языке, в отличие от гласных *ѐ, и, ю, я*, не указывает на качество предшествующей согласной фонемы.

Графическая модель «согласная буква + *е*» реализуется в речи двумя сочетаниями:

а) мягкий согласный звук + [э]: *мел, белый*;

б) твердый согласный звук + [э]: *шоссе, антенна*.

Непоследовательностью звуковой реализации буквенной модели объясняются ошибки детей в произношении заимствованных слов с твердыми и мягкими согласными перед *е*.

Слова с твердыми согласными перед *е* (*тире, теннис*) произносятся детьми в основном правильно, хотя в некоторых словах (*компьютер, фонема, дециметр*) ошибки довольно часты. Нередко встречаются ошибки и в словах второй группы (слова с мягкими согласными перед *е*): *шинель, фанера*.

Доведение речевых умений детей до нужного минимума, ниже которого не должен остаться ни один учащийся, – задача каждого учителя.

Литература

1. Богоявленский Л. Место орфоэпии в школьной работе // Родной язык в школе. 1926. № 9.
2. Львов М.Р. Основы развития речи младших школьников. – М., 1999.
3. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1980.

Светлана Анатольевна Сейфулина – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института.

Технология проведения орфографического диктанта

Г.Г. Мисаренко

Диктант – один из основных способов проверки орфографической грамотности школьников. Вместе с тем, как показывают и исследования, и практика, очень немногие ученики умеют писать слуховой диктант.

А что это такое – уметь писать диктант?

Современная педагогика во главу угла поставила деятельностный подход к обучению школьников, который переносит акценты с конечного результата на систему действий, необходимых для получения этого самого результата и обеспечивающих его высокое качество. Другими словами, важно не то, *что* ты сделаешь, а то, *как* ты это будешь делать, ибо только правильные действия могут привести к качественному результату. Следовательно, прежде чем делать выводы о состоянии орфографической и пунктуационной грамотности учеников на основании результатов диктанта, мы должны дать детям ориентировочную основу действий и научить пользоваться ею.

Для того чтобы понять, чему следует учить детей, рассмотрим полную картину деятельности, связанной с проведением диктанта.

Сразу оговоримся – в данной статье речь пойдет о рабочих контрольных диктантах, проводимых внутри темы или после завершения ее изучения и призванных осуществлять текущий контроль. Итоговые диктанты (четвертные, годовые, административные) проводятся в более строгом, традиционном режиме. Единственным, пожалуй, изменением здесь должно быть увеличение времени его написания.

Надеемся, педагоги согласятся с этим, прочитав статью до конца.

Поскольку написание диктанта является определенным видом деятельности, то оно предполагает наличие мотивационного, операционного и контрольного блоков. Каждый блок включает в себя систему операций, четкое выполнение которых и обеспечивает успешность этого вида деятельности в целом.

Мотивационный блок в данном случае – это цели и задачи работы. Исследования показывают, что ученики осознают лишь общую цель: записать диктуемое без ошибок. Они весьма туманно представляют себе, зачем учитель читает сначала весь текст целиком, затем предложение и потом его части. На вопрос «О чем ты думаешь, когда слушаешь текст (предложение, часть предложения)?» 88% учеников в возрасте от 9 до 15 лет ответили, что они думают о том, как писать слова. Непонимание главного – зачем я слушаю то, что мне диктуют, – означает, что мыслительная работа учеников в эти моменты хаотична и, следовательно, малоэффективна. Для каждого уровня предъявления лексического материала должны быть определены свои задачи, отражающие возможности уровня и отвечающие на вопрос «Что можно извлечь из предъявляемой единицы и запомнить на предстоящий период ее записи?».

Итак, **о чем должны думать ученики во время слушания текста?**

Во-первых, следует фиксировать наличие вопросительных и восклицательных предложений, не стараясь, однако, их заранее запоминать. Достаточно просто отметить, что они есть и сколько их. Возможно даже занести эти сведения на отдельный лист бумаги, отмечая либо какое-то ключевое слово, либо их количество значками: | – 1, Г – 2, П – 3, □ – 4, ▣ – 5 предложений. Жаль, что учителя недооценивают значение таких заметок для снижения общего нервно-эмоционального напряжения в условиях интенсивной умственной работы. Эти своеобразные «шпаргалки» существенно помогут

при заключительной проверке диктанта.

Во-вторых, ученики обращают внимание на присутствие в тексте имен собственных, особенно географических названий, которые хорошо заметны в контексте, а в предложении могут «раствориться», особенно если они созвучны общеупотребительным словам, например: *Над Горками опустился задумчивый вечер*. Эти слова также можно занести в «шпаргалку»: имя собств. – \square Г.

В-третьих, ученики могут составить общее представление о структуре предложений, в частности, о наличии однородных членов предложения (если таковые были изучены).

Общий смысл текста нецелесообразно делать отдельным объектом осмысления, поскольку он будет воспринят опосредованно в процессе слушания. Также не стоит загружать память количеством абзацев, ибо в процессе диктанта ученикам, как правило, сообщается о красной строке.

Учитель читает текст не спеша, выразительно, не менее двух раз.

О чем следует думать при слушании целого предложения?

Главная задача этого уровня – осмысление конкретной синтаксической конструкции: простая она или

сложная, есть ли однородные члены предложения, для которых характерна интонация перечисления, и проч.

Здесь важно научить школьников концентрировать внимание именно на осмыслении структуры предложения, а не на запоминании, между какими словами надо ставить знаки препинания, потому что далее, в процессе записи, основная мыслительная работа будет сосредоточена на графо-орфографическом кодировании слов. А она настолько объемна по содержанию, что способна подавить механическое запоминание места знака препинания. Понимая это, более целесообразно и эффективно учить школьников ставить при записи только те знаки, которые им хорошо известны и не вызывают ни капли сомнения. А в целом расстановку знаков препинания следует осуществлять во время итоговой проверки текста.

Вторая задача – отметить в сознании предлоги и союзы.

Третья – уточнить то, что было отмечено на предыдущем уровне восприятия: это ли предложение является вопросительным или восклицательным и в нем ли находятся имена собственные.

Совершенно неэффективны и вредны попытки учеников дословно запомнить предложение. Вредны, потому что его запись все равно будет проходить частями, а слова, находящиеся за рамками записываемой части, только «замусоривают» оперативную память, ресурсы которой у младших школьников и так весьма ограничены. Она должна быть достаточно свободна для мыслительной работы.

Существует еще один момент, на котором хотелось бы остановиться, – запоминание начала и конца предложения. Эта задача не будет дополнительной трудностью для учеников только тогда, когда предложение небольшое по объему и простое по орфографии. В противном случае к той напряженной умственной работе, которая будет сопровождать запись, добавится новая, в общем-то ненужная, информация. Она



также займет часть оперативной памяти, где в это время должны находиться только записываемый отрезок предложения и те сведения, которые школьник извлекает из долговременной памяти для решения орфографических задач. А поскольку младшие школьники еще только учатся целенаправленно и осознанно пользоваться оперативной памятью, негативные последствия ее «замусоривания» легко предсказать. Учитывая это, будет более разумно и гуманно по отношению к ученикам сообщать им после записи конечной части предложения, что оно завершено, словами «Конец предложения» или «Слушайте следующее предложение». В этом нет никакой подсказки, ибо выбор пунктуационного знака остается за учеником.

При слушании части предложения следует, во-первых, определить количество слов, разобраться в предлогах, приставках и союзах, а во-вторых, сконцентрировать внимание на грамматических связях слов, т. е. на окончаниях (особенно прилагательных).

При записи части предложения поле размышлений суживается до одного слова. И только на этом уровне следует думать об орфографии.

Операционный блок содержит конкретные операции кодирования слов. Он включается в работу в тот момент, когда учитель произносит части предложения.

В процессе записи услышанного (кодирования) ученик должен выполнить несколько программ действий,

каждая из которых включает в себя последовательный ряд действий.

Так, услышав словосочетание или часть предложения, ученик раскладывает его на цепочку слов. Выделяет первое слово, остальные отправляет в оперативную память. В выделенном слове он должен:

1) обнаружить орфограммы:

- проговорить слово «для себя» и прослушать каждый его звук,
- выделить опасное место (орфограмму);

2) распознать орфограмму:

- понять тип орфограммы – безударный гласный, парный согласный, сочетание ЧК, ЧН и проч.;
- определить место орфограммы – в приставке, корне, суффиксе или окончании (если орфограмма в окончании – определить часть речи);

3) выбрать соответствующую программу решения орфографической задачи. Например, для безударных гласных она имеет вид таблицы, помещенной ниже*;

4) реализовать выбранную программу действий:

- устно выполнить соответствующие орфографические действия;
- написать слово, орфографически четко проговаривая его.

После кодирования первого слова ученик актуализирует из оперативной памяти второе слово, кодирует его и т. д. Если кодируемое слово достаточно трудно и все внимание ребенка поглощено решением орфографических задач (часто – нескольких),

Если в корне	Если в окончаниях		
	глаголов	существительных	прилагательных
а) подобрать однокоренные слова;	а) определить спряжение;	а) определить склонение;	а) поставить вопрос
б) выбрать проверочное слово, например:	петь, говорить;	стена;	
	в) поставить проверочное слово в ту же форму, что и проверяемое		

* Для краткости в качестве примера приводится таблица для безударных лишь в корне и окончании. (Прим. авт.)

оперативная память избавляется от остальных слов как от мешающего балласта, и ученик неизбежно вынужден будет просить учителя повторить данную часть предложения. Понимая это, учитель должен делить предложение для записи на минимально возможные отрезки. Может быть, даже диктовать и одно слово, если оно сложно по структуре и насыщено орфограммами.

Для всей этой работы требуется много времени, значительно больше, чем для того, чтобы просто услышать и просто написать. Но если мы хотим получить качественный результат, необходимо это время находить.

Контрольный блок содержит операции проверки написанного.

Надо ли говорить о том, что этот блок во всем процессе написания диктанта самый «провальный»? Не умеют наши ученики проверять написанное!

Почему?

Потому что не знают – как это следует делать. К сожалению, мало кто из учителей проводит специальную серию упражнений для обучения школьников способам проверки. Между тем, как станет ясно из дальнейшего, этот раздел работы необходим.

Проверка – это тоже серия программ действий, количество которых определяется ответом на вопрос «Что должны проверять ученики?». А проверять они должны три позиции: пунктуацию, грамматические отношения между словами и орфографию. Следовательно, и **проверка должна состоять из трех модулей**. В самом начале работы по обучению школьников проверке (в соответствии с теорией формирования умственных действий) текст должен быть прочитан школьником не менее трех раз. В ходе каждого прочитывания внимание сосредотачивается на отдельной языковой области – синтаксисе, грамматике, орфографии. Каждая из них требует своей особенной мозговой организации действий, и все операции, входящие в нее, нужно хорошо отработать и

автоматизировать. Постепенно, по мере автоматизации этих навыков, последовательная цепь действий начнет «сворачиваться», и ученик будет способен одновременно проверять, например, грамматику и орфографию или грамматику и синтаксис. Этот процесс глубоко индивидуален, поэтому «сворачиванием» учитель уже не руководит. Его задача – вооружить ученика развернутой системой действий, а дальше ребенок уже будет развиваться самостоятельно.

Последовательность модулей не играет значительной роли, начинать проверку можно с любого. В этом ученик также вправе определяться самостоятельно, исходя из своих предпочтений.

Первый модуль – проверка пунктуации. Поскольку пунктуация находится в области синтаксиса, то осуществлять ее проверку нужно на уровне предложения. Ученик читает его целиком, не спеша, стараясь обнаружить структурно-смысловые части. Обнаружив их, он должен подробно пояснить самому себе, почему он поставил знак препинания (если сделал это во время записи) или почему ему хочется поставить знак именно в этом месте предложения. Уточняется знак в конце предложения, для чего, возможно, понадобится прочитать и соседние предложения или целый абзац (т. е. осмыслить контекст). Закончив проверку пунктуации, ученик может соотнести со «шпаргалкой», составленной при первом слушании текста.

Второй модуль – проверка грамматических отношений между словами. В нее входит уточнение количества слов в предложении (раздельное написание предлогов и союзов) и проверка согласования слов между собой при помощи окончаний. При этом ученик, по сути, делает синтаксический экспресс-анализ, выделяя все или некоторые словосочетания. Здесь же проверяется наличие имен собственных, поскольку при проверке именно в составе словосочетания они проявляются ярче всего.

Третий модуль – проверка орфографии. Реализуя эту задачу, ученик читает отдельно каждое слово, находит опасные места и обдумывает выбор того или иного написания буквы, вспоминает соответствующие правила или применяет иные способы проверки.

Как видим, качественная проверка написанного текста так же, как реализация операционного блока, требует достаточного времени и не может проходить в быстром темпе, если мы хотим получить хороший результат.

Где взять это время?

Выхода может быть два. Один – выделение для диктанта двух уроков. На первом из них ученики спокойно, не торопясь, пишут диктант и сдают тетрадь учителю. Через 2-3 дня (а может, и более) тетради вновь раздаются ученикам, и они производят проверку. Превращаю возражение: они же узнают, как пишутся трудные слова! Отвечу на вопрос: а что в этом плохого? Ведь в конечном итоге цель нашей работы – грамотное письмо учеников. Если ребенок в ответственный момент контрольного диктанта заглянет в словарь или другим способом узнает правописание трудного слова да еще и сохранит его в памяти в течение нескольких дней,

разве это не будет шагом к намеченной цели? Давайте, наконец, решим для себя: мы кто – упертые держиморды с установкой «тащить и не пущать» или разумные и добрые учителя, стремящиеся всеми способами, в том числе и немного лукавыми, добиться желаемого? Контроль тоже должен быть обучающим.

Второй выход видится в уменьшении объема диктуемого материала до таких размеров, которые позволят детям без спешки обработать, записать и проверить его в течение одного урока.

Для формирования и автоматизации необходимых операций следует проводить диктанты не только с контрольной целью, но и с целью обучения школьников писать контрольные диктанты. Как показывает практика, традиционная методика проведения по принципу «послушал – написал» не способствует ни выявлению истинной грамотности школьников, ни ее повышению.

Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО МО, г. Москва.



В издательстве «Баласс»

выпущены тетради на печатной основе:

- 1. Тетрадь по литературе к учебнику «Путь к станции "Я". 7 класс»**
(авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова)
- 2. «Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку. 7 класс»**
(авторы Е.С. Барова, М.Р. Богданова)

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

Работа над орфограммами на уроках русского языка в начальной школе

В.В. Смирнова



Вряд ли найдется учитель, который не задумывался бы над тем, как выработать навыки грамотного письма у детей младшего школьного возраста.

Изучив «Методические рекомендации» Е.В. Бунеевой и М.А. Яковлевой к учебнику «Русский язык» для 4-го класса Образовательной системы «Школа 2100», я пришла к выводу, что авторы нашли оптимальный путь к решению этой проблемы. Приняв за основу их методику проведения языковой разминки, я так организовала работу на уроках, что за короткое время мне удалось снизить количество ошибок у детей до минимума. В диктантах и работах творческого характера мои ученики допускают ошибки в основном в тех случаях, когда им непонятно лексическое значение слова, а эти проблемы нам создает двуязычие.

На уроках русского языка мы широко используем ручки с пастой зеленого цвета и цветные мелки. Саму работу мы с детьми назвали «письмо через строчку». Предложения в тетрадях записываем, пропуская строчку для проверочных слов. Если только устно находить и подчеркивать орфограммы и называть проверочные слова, то слабоуспевающие ученики (а их в классе бывает немало) могут всё «пропустить мимо ушей». Очень нелегко научить детей находить орфограммы в словах предложения, когда они все сливаются, и подбирать проверочные слова. И учителю трудно проверять тетради, и сам ученик ничего не различит. Вот тут-то нас и выручает зеленый цвет.

Многолетняя практика показывает, что достичь орфографической грамотности у младших школьников можно лишь каждодневным упорным трудом. Поэтому на каждом

уроке русского языка даю на дом упражнение такого вида. После записи «Домашняя работа» записываем 1–2 предложения под диктовку через строчку. Дети дома выполняют орфографическую работу зеленым цветом (рисуют стрелки и подбирают проверочные слова). Во время проверки в местах пропуска детьми орфограмм подчеркиваю орфограмму, провожу стрелку красным цветом и возвращаю тетради. Дети после моей проверки вновь подбирают проверочные слова.

При написании контрольных диктантов и работ творческого характера предупреждаю детей, чтобы они помнили о «письме через строчку». Бывает, что ученик неплохо знает все правила, а применять их на практике совершенно не умеет. Чтобы избежать этого, мы вместе с детьми придумали схемы, с помощью которых можно легко ориентироваться в нахождении орфограмм и подборе проверочных слов. В процессе работы, анализируя характер ошибок, я выяснила, что дети часто ошибаются в выборе проверочных слов. Возник вопрос: с чего начать? С действий по плану.

I. Поставить в словах ударение.

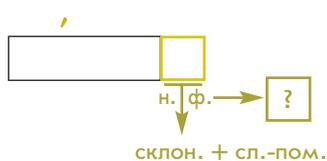
II. Определить часть речи.

III. Выяснить, в какой части слова находится орфограмма.

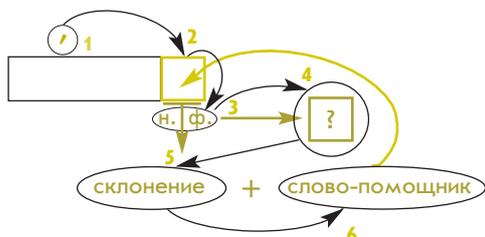
IV. Дальше действовать по правилам.

1. Имя существительное с безударным окончанием в косвенном падеже поставить в начальную форму, определить склонение и применить слово-помощник.

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ



Ход рассуждения:



Например:

Вместе с мамой.
н. ф. - а
1 скл. (луно́й)

Ход рассуждения нумеруем и показываем стрелками. Такой вид работы очень полезен слабоуспевающим учащимся.

2. В глаголах прошедшего времени женского и среднего рода с безударным окончанием проверочным является слово, которое в предложении выполняет роль подлежащего.

Схема 3 Женский род

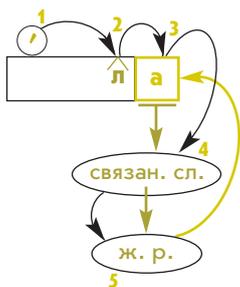


Схема 4 Средний род

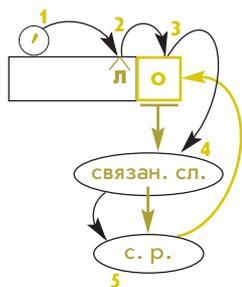


Схема 5

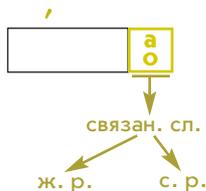


Схема 6 Возвратный глагол

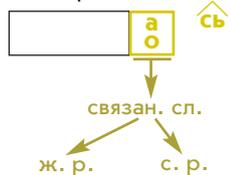


Схема 1*

Например:

Да вдруг лиса провали́лась под снег.
лиса (ж. р.)

Схема 2

3. В наречиях, оканчивающихся на безударный [о], пишем вопрос как?

Схема 7



Например:

Лампочка горела ярко.
как?

4. В именах прилагательных с безударным окончанием проверочными словами являются вопросы прилагательных:

Схема 8

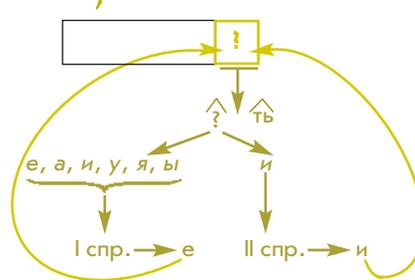


Например:

Пришла мра́чная дождли́вая осень.
какая? какая?

5. В глаголах с безударным личным окончанием спряжение определяется по суффиксу, который стоит в неопределенной форме перед -ть.

Схема 9



* Приносим автору и читателям свои извинения в связи с невозможностью воспроизвести цвета, использованные в статье. Условимся передавать нужные цвета следующим образом: ■ – зеленый, ■ – красный. (Прим. ред.)

Например:
 Уже стучит за окном звонкая капель,
 теплеет воздух, темнеет и оседает снег.

-еть, I спр. -еть, I спр. -ать, I спр.

6. Безударные гласные в корне слова проверяются однокоренными словами с ударным гласным в корне или это словарное слово.

Схема 10



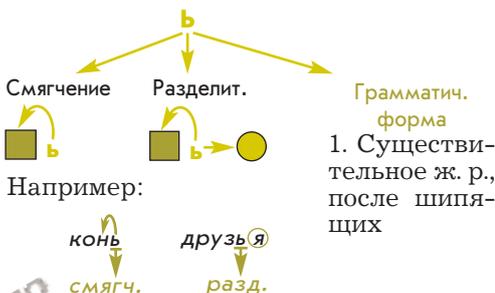
7. Орфограмма-пробел (предлог + существительное).

Схема 11



8. Мягкий знак.

Схема 12



ПЛЮС ДО
 «ПОСЛЕ»

существ. ж ш ь
 ч щ

Например: помощь.

ж. р.

2. -С^Ь – возвратный суффикс.

Например: ката^{льс}.

возвр.

3. Начальная форма глагола.

н. ф. ть чь сь

Например: чита^{ть} ле^{чь}

н. ф. н. ф.

4. Глагол 2-го лица ед. ч.

(ты) ? ш ь

2 л. ед. ч.

Например: пи^{шь}

2 л. ед. ч.

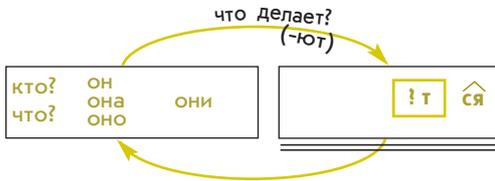
Большие трудности у детей вызывает правописание возвратных глаголов 3-го лица и глаголов неопределенной формы (-тся и -ться). Объясняю детям, что в таких глаголах стоят сразу 3 суффикса рядом: глагольный суффикс, суффикс неопределенной формы и суффикс возвратной формы. Ищем в предложении слово, связанное с возвратным глаголом, которое называется вспомогательным глаголом (словом). Ставим вопрос от вспомогательного глагола к глаголу неопределенной формы. В своем объяснении особо подчеркиваю, что глагол неопределенной формы без вспомогательного глагола конкретного смысла не имеет. В предложении оба глагола являются сказуемыми.

Схема 13



Например:
 Пришли они на Шушь и начали кататься.
 начали что делать?

Схема возвратных глаголов 3-го лица:
 Схема 14



На схеме хорошо видно, что в глаголах 3-го лица перед возвратным суффиксом -ся всегда стоит окончание, а не суффикс. Вопрос можно поставить двойко: и к возвратному глаголу 3-го лица, и от него. Например:

С помощью хобота слон быстро
 (Передвигается кто? И слон что делает?)
 передвигает ся.
 слон (он) 3 л.

Чтобы убедительно показать детям различие возвратных глаголов неопределенной формы и глаголов 3-го лица, берем глаголы в сравнении:

Приборы точно укажут, где он
 находитится.
 он, 3 л.

Приборы точно укажут, где он
 должен находится.
 должен что делать?

Работы детей выглядят так:
 Дорога шла через рожь. Все по пути
 сл. ржи ж.р. долгому
 мне было интересно. Вот
 все, с.р. сл. интересен как?
 пробежала мышь. Вот в лесу послы-
 бег мышь, ж.р. мыши ж.р. темном лес
 шался плач. Это сыч затянул свою
 м.р. м.р. тянет свой
 песню.

На первых порах все эти схемы висят перед глазами детей, затем постепенно их убираю, и дальше дети работают самостоятельно. Схемы надолго остаются в памяти детей, позволяют им свободно справиться с трудностями.

В начале урока перед языковой разминкой быстро вспоминаем все орфограммы по схемам. На это много времени не требуется. По данным схемам дети легко могут догадаться, о какой части речи мы говорим, могут без труда выделять соответствующую орфограмму, объяснять способ проверки, подбирать проверочные слова и самостоятельно формулировать правила.

В конце концов дети сами пришли к выводу, что с помощью схем очень легко находить орфограммы и подбирать к ним проверочные слова. Урок проходит живо, интересно.

Такой вид работы требует от детей внимания, работы мысли, знания орфографии русского языка, прививает интерес к предмету даже слабоуспевающим учащимся. У детей младшего школьного возраста постепенно вырабатывается навык осознанного грамотного письма.

Хочется поблагодарить авторов гуманитарного цикла Образовательной системы «Школа 2100» за то, что побуждают к творчеству и учителя, и детей.

Валентина Владимировна Смирнова –
 учитель начальных классов Моргаушской
 средней школы, Чувашская Республика.

Обобщающие уроки чтения
(Из опыта работы по учебникам для чтения
серии «Свободный ум»)*

Т.В. Головкина

2-й КЛАСС
Обобщение по разделу III
«Сказочные богатыри»

Вступительное слово учителя:

– Прежде чем начать сегодняшний урок, давайте вспомним, как назывался раздел, произведение которого мы закончили читать... На команды вы уже поделились, а теперь выберите капитанов и придумайте девиз и название команд. Помните, девиз и название должны быть созвучны с темой раздела.

Приветствия командам прозвучали, жюри нашего конкурса представлено, начинаем наш урок. Помните: дорогу осилит идущий.

Этап I. «Назови произведение».

– Какое произведение открывает раздел? («*Руслан и Людмила*»)

– А в этом произведении рассказы-вается про охотника, сражавшегося с чудищем. («*Дыйканбай и дэв*»)

– Какой город спас от врагов Илья Муромец? («*Чернигов*»)

– Герой этой сказки – очень странный богатырь... («*Богатырь Назнай*»)

– Былина про двух русских богатырей. («*Илья Муромец и Святогор*»)

– В этом произведении герой ехал в столичный град Киев послужить князю Владимиру. («*Сказка про Илью Муромца*»)

Этап II. «Бюро находок».

– Кому принадлежат эти предметы?

• Чаша в полтора ведра. (*Илье Муромцу*)
• Сабля с замечательной надписью. (*Богатырю Назнаю*)

• Гора золота. (*Дыйканбаю*)

Этап III. «Узнай по описанию».

1. Сидит, как столб; ноги, как плети. (*Илья Муромец*)

2. Родом из Дагестана, очень везучий человек. (*Богатырь Назнай*)

3. Могучий богатырь, с ним хотел подружиться Илья Муромец. (*Святогор*)

4. Был он отважным охотником... (*Дыйканбай*)

5. Огромное чудовище с носом, как бурдюк. (*Дэв*)

Этап IV. «Где это было?»

1. Где жили три великана-дэва? (*На острове посреди реки*)

2. В каком городе княжил Владимир Красно Солнышко? (*В Киеве*)

3. Откуда родом Илья Муромец? (*Из города Мурома, из села Карачарова*)

4. По каким горам ездил Святогор-богатырь? (*По Араратским*)

Этап V. «Трудные слова».

• Визирь (*царский советник*).

• Зурна (*духовой музыкальный инструмент*).

• Дэв (*великан, чудище*).

• Сыть (*еда, пища*).

• Шелепуга (*плеть, кнут*).

• Тын (*забор из бревен, жердей*).

Этап VI. «Кто так говорил и при каких обстоятельствах».

1. «Кто ослушается моего зятя и не будет делать того же, что он, тот изменник». («*Богатырь Назнай*», *царь говорил войску*)

2. «Видно, тот человек был очень хитер. Я слышал, что человек, хоть и мал ростом, но силен своим умом и находчивостью». («*Дыйканбай и дэв*», *царь дэвов говорил другим дэвам*)

3. «Есть еще на Руси кому постоять за землю Русскую». («*Сказка про Илью Муромца*», *Илья говорил царевичам басурманским*)

4. «Ой ты гой еси, удалый добрый молодец». («*Илья Муромец и Святогор*», *Илья обращался к Святогору*)

5. «Пусть будет побольше храбровцев, а мне пусть счастье помогает!» («*Богатырь Назнай*», *Назнай говорил людям*)

Этап VII. Конкурс капитанов.

– Сколько лет жили родители в ожидании рождения сына Ильи? (*50 лет*)

* Окончание. Начало см. в № 10 за 2005 г.

– Кого защищал Илья Муромец в своем первом сражении? (*Черниговских мужиков*)

– На что похожи нос и ноги дэва? (*На бурдюк и чурбаки*)

– Сколько странников постучали в окошко к Илье Муромцу? (*Двое*)

– Сколько было дэвов на небольшом островке посреди реки? (*40*)

– Сколько раз змей тревожил царя в сказке «Богатырь Назнай»? (*2 раза в год*)

Этап VIII. «Свои вопросы».

Команды выбирают из приготовленных каждым участником дома вопросов лучшие и задают их соперникам (по 2 вопроса каждой команде).

Этап IX. «Проверь себя».

Выполняется проверочная работа по разделу III в тетради по чтению.

Этап X. Подведение итогов.

Жюри подсчитывает баллы и называет победителей в командном и в индивидуальном первенстве.

Обобщение по разделу IV

«Сказка мудростью богата»

Организационный момент урока.

Представление команд, выбор капитанов.

Учитель:

– Как вы понимаете слова «Сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок»? Сегодня нам предстоит конкурс на лучшего знатока сказок из раздела IV нашей книги для чтения.

Этап I. «Назови произведение».

1. В этой сказке избрали нового хана. («*Мудрая девушка*»)

2. Название одно, а сказки две. («*Настоятель и служка*»)

3. Спорили два брата, бедный и богатый. («*Мудрая дева*»)

4. В этой сказке был очень жестокий падишах. («*Мудрый старик*»)

5. «Отец его умер, мать с утра до ночи на чужих работала, а мальчик рубил в лесу дрова и продавал их на рынке». («*Честный мальчик*»)

6. Эту сказку мы учили наизусть. («*Три калача и одна баранка*»)

7. Эта сказка написана в стихотворной форме. («*Сказка о глупости*»)

Этап II. «Бюро находок».

• Банка меда. («*Настоятель и служка*»)

• меховая шуба, вывернутая наизнанку.

(«*Как появились разные народы*»)

• Телега. («*Мудрая дева*»)

• Три топора. («*Честный мальчик*»)

• Драгоценный камень. («*Мудрый старик*»)

• Белый сокол. («*Мудрая девушка*»)

Этап III. «Трудные слова».

• Аксакал (*старейшина*).

• Арба (*телега*).

• Кросны (*ткацкий станок*).

• Кручиниться (*переживать*).

• Настоятель (*священник в храме*).

• Служка (*мальчик, прислуживающий в храме*).

Этап IV. «Назови автора».

– Кто писал загадки? (*Б. Заходер, С. Маршак, А. Прокофьев*)

– Авторы колыбельных. (*В. Брюсов, Я. Балтвилкс*)

– Автор сказки о глупости. (*И. Франко, перевел С. Маршак*)

Этап V. «Чьи сказки?»

– Составь пары (письменная работа, выполняется индивидуально, на листочках).

1. Русская	1. «Мудрый старик»
2. Киргизская	2. «Мудрая девушка»
3. Корейская	3. «Мудрая дева»
4. Татарская	4. «Как появились разные народы»
5. Долганская	5. «Честный мальчик»
6. Японская	6. «Настоятель и служка»
	7. «Три калача и одна баранка»

Ответ: 1–3, 1–7, 2–2, 3–5, 4–1, 5–4, 6–6.

Этап VI. «Узнай по описанию».

1. Скупой, жадный священник. (*Настоятель, «Настоятель и служка*)

2. Хан, у которого не было детей, а потому перед смертью он просил народ избрать себе хана. (*Сарыбай, «Мудрая девушка*»)

3. Пастух, ставший ханом. (*Болотбек, «Мудрая девушка*»)

4. Она подарила царю перепелку. (*Дочь-семилетка, «Мудрая дева*»)

5. Ростом с ноготок, комочек пуха

да мяса на глоток. (Птичка, «Сказка о глупости»)

Этап VII. «Загадки».

– Загадайте командам загадки, которые встречались в прочитанных сказках.

– Загадайте приготовленные дома загадки команде соперников (по 3 каждой команде).

Этап VIII. Конкурс капитанов.

– На какие две группы по авторству можно разделить загадки? (Литературные и народные.)

– Загадки строятся... (По принципу описания предмета, составления «биографии» предмета, как сравнение, в форме вопроса.)

– Эти песни поются без музыки? (Колыбельные.)

– Как появились разные народы?

– В чем отличие пословицы от предложения?

Этап IX. «Объяснялки».

• Попал впросак (очутился в смешном положении по своей вине).

• Не стоит портить кровь (не стоит волноваться).

• Белены объелся (с ума сошел).

Этап X. «Лучшие исполнители колыбельных».

Конкурсное исполнение колыбельных песен (с. 38 тетради по чтению).

Этап XI. Подведение итогов.



ПЛЮС ДО
«ПОСЛЕ»

3-й КЛАСС

Обобщающий урок по разделу 4 «Уроки и переменки»

Звенит звонок,
Рассыпав смех веселый, –
Он стосковался
В летний час по нас.
День добрый, школа,
Дорогая школа!
День добрый,
Наш уютный светлый класс!

– Как называется раздел, который можно было бы начать этим стихотворением?

– Какие по жанру произведения собраны в нем?

– Какое из произведений раздела вам понравилось больше всего и почему?

– Сегодня нам предстоит провести обобщающий урок по данному разделу, а для этого мы, как всегда, должны распределиться на команды, выбрать капитанов, придумать название и девиз для команд.

(Идет организационный момент урока.)

– Какая из этих пословиц в большей степени подходит в качестве девиза к сегодняшнему уроку и почему?

• Усталость пройдет, а добрая слава останется.

• Делу время – потехе час.

• Без терпенья нет ученья.

Этап I. «Героев надо знать».

– Назови героя, укажи, из какого он произведения и кто автор.

1. Старик с белыми волосами и белой бородой, белый плащ вышит блестящим черным шелком. (Глагол повелительного наклонения, «В стране невыученных уроков», Л. Гераскина)

2. У его папы был портсигар с вензелями. (Виктор Перестукин, «В стране невыученных уроков»)

3. Сгорбленная старушка со злыми красными глазками. (Запятая, «В стране невыученных уроков»)

4. Он был председателем совета отряда, серьезным и ответственным.

(Игорь Булавин, «Как я влиял на Севку», Г. Куликов)

5. Бритый, в галстук и с большим портфелем. (Товарищ Помидоров, «Школа клоунов», Э. Успенский)

6. Он очень весело проводил перемены, а на уроках дремал. (Вова, «Перемена», Б. Заходер)

Этап II. «Бюро находок».

– Из какого произведения эти предметы?

• Чучело фламинго. (Г. Куликов, «Как я влиял на Севку»)

• Большие железные скобки. (Л. Гераскина, «В стране невыученных уроков»)

• Морковка. (О. Григорьев, «Витамин роста»)

• Скомканная скатерть, заляпанные тетради. (Б. Заходер, «Вредный кот»)

• Письмо с непонятными рисунками. (Э. Успенский, «Школа клоунов»)

Этап III. «О животных».

– Кто такой Полкан? (Коза)

– Он мешал делать уроки. (Кот)

– Они были альбиносами. (Крысы)

– С ним путешествовал Виктор Перестукин. (Кот Кузя)

– Он приснился Косте Горохову после экскурсии в зоопарк. (Верблюд)

Этап IV. «Детали».

– Когда и где можно было прочитать об открытии школы клоунов? (В 6 часов вечера в московской газете)

– Что просил дать детям Э. Успенский в песенке о рабочем месте? (Тетрадь и карандаш)

– Как звали бородатого дворника в школе клоунов? (Шакир)

– Перечислите все дела, которые успел сделать Вова на перемене. (Поставил 3 подножки...)

– Кому принадлежат слова: «А у нас в школе...»? (Алику Камлееву)

– Что отвлекало Виктора Перестукина от приготовления уроков? (Кричали мальчишки, светило солнце, пахло сиренью)

– Как называлась газета в «Школе клоунов»? («Современный лесоруб»)

– Самая молодая ученица в школе клоунов. (Наташа)

– Как звали учительницу Севки? (Анна Ивановна)

Этап V. «Телеграммы и объявления».

Командам дается начало телеграммы или объявления, необходимо закончить текст (за каждое правильное слово присуждается очко).

• Встречайте меня. Я уже вылетел...» (учебник, с. 112)

• Внимание! Внимание!..» (учебник, с. 137)

• Тили-тили тесто – хочу...» (учебник, с. 120)

Этап VI. «Трудные слова».

• Прогресс

• Дефектный ген

• Лоток

• Песталоцци

• Галиматъя

Этап VII. «Назови произведение и автора».

– Один из героев этого произведения вопил: «Это нечестно! Мы будем жаловаться!» («В стране невыученных уроков», Л. Гераскина)

– В этом произведении мальчика обвинили в нежелании делать уроки и ему пришлось оправдываться. («Вредный кот», Б. Заходер)

– У доски этот герой не мог сказать ни слова. («Перемена», Б. Заходер)

– В этой школе было принято помогать отстающим. («Как я влиял на Севку», Г. Куликов)



– Здесь мы смогли прочесть призыв «Прячьте спички от детей». («Школа клоунов», Э. Успенский)

Этап VIII. «Свои вопросы».

Команды выбирают лучшие из приготовленных дома вопросов и задают их соперникам. При этом оцениваются как ответы, так и вопросы.

Этап IX. «Конкурс капитанов».

– Как называлась улица, на которой была расположена школа клоунов? (Имени бабушки летчика Антона Семенова)

– Почему школу клоунов все же открыли? (Учеников стало больше, чем учителей)

– Какой предмет должны были осваивать дети в песенке о рабочем месте? (Грамматику)

– В чем учебники обвинили Витю Перестукина? (Не усвоил зоны, не понял круговорота воды...)

– Сколько всего и какие задания выполнил Витя Перестукин? (6)

– С помощью чего человечество ведет войну с крысами? (С помощью мышьяка, ядохимикатов, капканов, крысоловок, смеха)

Этап X. «Поэтический конкурс».

Представители команд читают наизусть стихи, выученные в рамках данного раздела.

Этап XI. Подведение итогов.

4-й КЛАСС

Обобщающий урок по 3 разделу (путешествия 4, 5, 6)

Организационный момент урока (формирование команд, выбор капитанов, подготовка девизов).

– Вот уже много уроков подряд мы с вами совершаем удивительные путешествия, попадая в разные века. С какой целью мы это делаем? Сегодня я предлагаю вам сделать небольшую остановку и оглядеться вокруг. В каком веке мы находимся? Чем запомнилось вам это время?

Команды, я вижу, уже готовы к состязанию, осталось лишь представить жюри и выслушать представление команд. Итак, начинаем.

Этап I. «Узнай автора».

1. «Незнакомец, выйдя из экипажа, остановился у книжной лавки. Зашел внутрь, полистал книгу Эзопа...» (И.А. Крылов)

2. Его мы увидели шагающим по аллее вместе с племянником Алешей. Доктор философских и словесных наук, участник войны 1812 года... (А. Погорельский)

3. Господин средних лет, с тростью в руке, поэт, воспитатель наследника престола. (В.А. Жуковский)

4. Именно он был судьей на поэтическом состязании между Пушкиным и Жуковским. (Н.В. Гоголь)

5. Кому принадлежат эти строки: «Сегодня я открыл Вашу "Историю в рассказах" и поневоле зачитался. Вот как надобно писать»? (А.С. Пушкину)

6. К кому обращался Пушкин с этими словами? Могу добавить, что современники считали, что этот автор как никто другой умеет своими рассказами воспитывать в детях благородство и любовь к отчизне. (К А.О. Ишимовой)

7. Знаменитым его сделала сказка, написанная им в 18 лет. Она стала его лучшим произведением. (П.П. Ершов)

Этап II. «Кто скрывается за псевдонимом?»

– Зачем писатели придумывают псевдонимы?

– Чей это псевдоним и как он был придуман?

• Казак Луганский (В. Даль)

• Антоний Погорельский (А.А. Перовский)

• Волрык (Крылов)

Этап III. «Трудные слова».

• Шандал (подсвечник).

• Мурава (тонкий слой жидкого цветного стекла).

• Изразцы (глиняные плитки с узором, покрытые глазурью).

• Балдахин (украшенный навес на столбиках).

• Аршин (русская мера длины, примерно 70 см).

• Мантия (широкая одежда в виде плаща).

• Шлейф (длинный подол платья).

• Паж (мальчик из дворян, состоящий при знатной особе).

- Учивость (почтительность, вежливость).
- Фалды (задние полы мужской одежды, например фрака).
- Хорунжий (воин, несущий знамя полка).
- Пенячь (укорять).

Этап IV. «Героев надо знать».

– Назовите героя, из какого он произведения и кто автор.

1. Величественная осанка, венец на голове с блестящими драгоценными камнями, светло-зеленая мантия. (Король, «Черная курица», Погорельский)

2. «Месяц под косой блестит, / А во лбу звезда горит». (Царевна, «Сказка о царе Салтане...», Пушкин)

3. Хромоногая, старая, злая. (Чародейка, «Спящая царевна», Жуковский)

4. «Мы все старые старушки, не повинны на войну!» (Волнушки, «Война грибов», Даль)

5. «Заплетенные косой, / Кудри черной полосой / Обвились вокруг чела...» (Царевна, «Спящая царевна», Жуковский)

6. Маленький человек во всем черном, на голове особого рода шапка малинового цвета, наверху с зубчиками. (Министр, «Черная курица», Погорельский)

Этап V. «О животных».

1. Храбра, хоть ростом и мала, задириста... (Моська)

2. Проказница, спорщица, хвастунишка. (Мартышка)

3. Глупая, упрямая, невежественная, неблагодарная. (Свинья)

4. Она была вторым чудом в сказке. (Белка)

5. Он вместе с Мартышкой, Козлом и Мишкой хотел играть квартет... (Осел)

Этап VI. «Продолжи логическую цепочку».

- ... – муха -шмель (комар).
- Народная сказка – ... – литературная сказка (авторская).
- Пушкин – Жуковский – ... (Гоголь).

Этап VII. «Играем в рифмы».

- Волнушки – ... (старушки)
- Опенки – ... (ноги тонки)
- Сморчки – ... (старички)

- Грузди – ... (братья дружны)
- Клалы волнушки – ... (в кадушки)
- Опенки – ... (в бочонки)
- Сморчки – ... (в бурачки)
- Груздки – ... (в кузовки)

Этап VIII. «Каждый за себя» (индивидуальная самостоятельная работа).

– Закончи таблицу.

произведение	автор	жанр
«Квартет»	Крылов	
«Черная курица»		повесть
	Пушкин	сказка
	Ишимова	пересказ летописи
«Война грибов»		сказка

Этап IX. «Конкурс капитанов».

– Какой жанр детской литературы родился в XIX веке? (Литературная сказка)

– Назовите автора первого русского научно-фантастического романа. (В.Ф. Одоевский)

– Какие цвета преобладали в одеждах подземных жителей и почему? (Черный и красный)

Этап X. «Поэтическое состязание».

Представители команд читают наилучшую отрывку из произведений данного раздела.

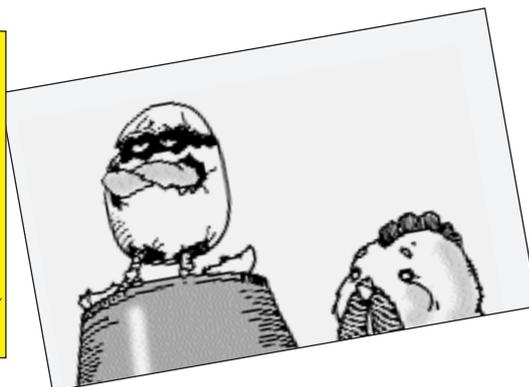
Этап XI. Подведение итогов.

Татьяна Владимировна Головкина – учитель начальных классов гимназии № 91, г. Железногорск Красноярского края.

В оформлении журнала использованы рисунки Кристины Звездинской

Олимпиадные задания по русскому языку в начальный период обучения

Т.И. Чеховская



Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растет. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Поэтому всегда можно найти что-то увлекательное, что пробуждает у детей интерес к урокам русского языка.

Основным, наиболее распространенным видом внеклассной работы по предмету является олимпиада. Это своеобразное соревнование в знаниях, итог работы учащихся. Обычно олимпиады проводятся для учащихся 3–4-х классов. Олимпиады могут быть классными, школьными, районными, общегородскими, областными. Все участники олимпиады должны пройти несколько туров.

Первый тур – отборочный – проводится по классам. Получив вопросник, учащиеся, естественно, будут обращаться за помощью. Это не должно смущать руководителей олимпиады, так как к первому туру обычно готовятся 90% учащихся. Им, как правило, предлагается написать диктант, текст которого не должен выходить за пределы программы по русскому языку для данного возраста, и ответить на несколько пунктов вывешенного вопросника. К участию во втором туре допускаются те учащиеся, которые в первом туре показали лучшие результаты. К участию в третьем туре – те школьники, которые набрали 55–85 очков во втором туре, что составляет 65–100% выполненной рабо-

ты. Четвертый тур – итоговый, устанавливающий победителей проведенной олимпиады. Здесь предлагаются вопросы, рассчитанные на языковое чутье и сообразительность.

Для олимпиады мы подбираем игры, задания, загадки, шарады, ребусы, кроссворды, которые никого не оставляют равнодушным. Этот занимательный материал помогает детям в усвоении орфографии, повышает уровень речевой культуры, активизирует мышление ребенка.

Второй тур

Задания, оцениваемые в 3 балла

1. Даны слова:

ухо
перо
ваза

кот
гриб
стол
ель

Выбери подпись к каждому столбику:

- а) слова разделены по числу букв;
- б) слова разделены по числу слогов;
- в) слова разделены по родам.

Ответ: б).

2. Из вторых слогов этих слов составь новое слово:

- а) соловей, затопить (лото);
- б) змея, рама (яма);
- в) пуговица, молоток, лава (голова);
- г) укор, бузина, тина (корзина);
- д) поворот, пороша, канава (ворона).

3. Какая буква в ряду лишняя?

Р, А, Б, М, Ж, Щ

4. Вставь пропущенные буквы:

п_ро з_р_во
к_са д_р_во
р_ка к_м_нь

5. Буквы в словах переставлены местами. Восстанови эти слова.

- 1) лбко (блок); 2) раяи (ария);
3) еравшн (реванш); 4) ркдети (кредит);
5) рбкадоле (бракодел).

Задания, оцениваемые в 4 балла

1. Составь пословицу из слов, причем бери из них столько букв, сколько указано в скобках.

Уха (1), капуста (2), фара (2), халат (2), глагол (3), коза (2), велосипед (3), веник (2), имя (1).

Ответ: У страха глаза велики.

2. Вместо точек вставь названия животных.

Голоден, как ...; изворотлив, как ...; упрямя, как ...; хитер, как ...; колючий, как ...; мокрый, как ...; труслив, как ...; нем, как ...

3. Шарады.

а) Первая буква есть в слове сурок, Но нет этой буквы в слове урок. А дальше подумай, и краткое слово Среди умных ребят ты найдешь _____ у любого.

Две буквы у мамы возьми _____ без смущения

И в целом получишь итог от сложения.

Ответ: сумма.

б) Две ноты, союз,
Все вместе – игра,
В которую любит
Играть детвора.

Ответ: домино.

в) Мой первый слог – на дереве.
Второй мой слог – союз.

А в целом я материя
И на костюме гожусь.

Ответ: сукно.

4. Ребусы.

- а) Рас100яние.
б) СЗжи.

в) Зо.

г) 7я.

д) 40а.

5. Какое из времен года в древнем первоначальном значении корня имеет смысл «веселое время года»?

- а) Зима, б) весна, в) лето, г) осень.

Ответ: весна.

6. В названии какой птицы есть древний корень со значением «белый»?

- а) Лебедь, б) чайка, в) цапля, г) журавль, д) аист.

Ответ: лебедь.

Задания, оцениваемые в 5 баллов

1. Какие личные местоимения заменяют имена существительные мужского и женского рода?

Ответ: я, ты, мы, вы.

Какое местоимение превращается в союз, если прочесть его справа налево?

Ответ: он, но.

2. Какое окончание состоит из первой и последней букв алфавита?

Ответ: -ая.

3. В каком предложении на месте пропусков пишется буква а?

а) Р_бочий собирается на р_боту, надевает с_поги, п_льто, с_дится в м_шину, едет на з_вод.

б) Стояла х_рошая п_года, мы ехали по д_роге на _город сажать ов_щи: г_рох, м_рковь, _гурцы, п_мидоры.

4. В каком слове произносится гласный звук [а]?

- а) Впечатление, б) приятель, в) выяснить, г) обычай.

Ответ: б).

5. Найди имя существительное в единственном числе.

- а) Блокноты, б) книга, в) журналы, г) газеты, д) тетради.

6. Отгадай слово.

а) Так называется учебник, который обиделся на Витю Перестукина за то, что он не знал правила о безударных гласных. В этом слове 4 слога, 10 букв, но 9 звуков. В нем спряталась единица массы.

Ответ: грамматика.

б) В этом слове 3 орфограммы. В нем

спрятался кросс, но к спорту это слово не относится. Часто этот род загадок встречается на последних страницах газет, журналов.

Ответ: кроссворд.

7. Найди слово, которое имеет несколько значений:

а) Молния, б) класс, в) береза, г) ключ.

Ответ: ключ (допустимо также молния).

8. Исключи лишнее слово:

а) Стужа, б) метель, в) снег, г) пурга, д) буран.

Ответ: стужа.

9. Расшифруй фонетическую запись.

[л'эс пáхн'эт дубам и сасно́й]

10. Упражнения по развитию речи.

а) Запиши слова, в которых есть сто букв Г, Л, Н, П.

Ответ: стог, стол, стон, стоп.

б) Загадки-шутки.

– Какой алфавит состоит из шести букв? (*Азбука*)

– Название каких двух букв составляют целую эпоху? (*Эра*)

Распределение мест по второму туру:

85–100% – 1-й уровень (72–85 баллов, высокий);

84–75% – 2-й уровень (63–71 балл, средний);

74–65% – 3-й уровень (55–63 балла, ниже среднего);

64–55% – 4-й уровень (54–47 баллов, низкий);

54% и ниже – 5-й уровень (от 45 баллов, не справился).

Третий тур

Задания, оцениваемые в 3 балла

1. Сколько раз в стихотворении встретился звук [з]?

Раз, два, три, четыре, пять,

Будем мы слова считать:

Зайка, зонтик, слон, насос,

Воз, сорняк и пылесос.

а) 2, б) 4, в) 3.

Ответ: а) 2.

Упражнения по развитию речи

2. Расшифруй слова:

7я, пи100лет, о5, ви3на.

3. Укажи лишнее слово в ряду синонимов:

а) серый, б) стальной, в) малахитовый, г) свинцовый, д) пепельный.

Ответ: в).

4. Вопрос-шутка.

Чем кончаются день и ночь?

Ответ: ь.

5. Что за слово?

Начало – голос птицы.

Конец – на дне пруда,

А целое в музее

Найдешь ты без труда.

Ответ: картина.

6. Вставь вместо звездочек буквы, чтобы появились новые слова:

*о*о**

*о*о**

*о*о**

Ответ: сорока, ворона, тополь.

7. Напиши слова в порядке возрастания температуры.

Холодный, ледяной, тепловатый, прохладный, обжигающий, теплый, горячий.

Ответ: 2, 1, 4, 3, 6, 7, 5.

8. Какое слово обозначает источник, родник и приспособление для открывания замка?

Ответ: ключ.

9. На какой слог падает ударение в словах: а) творог, б) досуг?

а) 1; б) 2.

Ответ: а) возможно и на 1-й, и на 2-й; б) на 2-й.

10. Сколькими звуками различаются слова *ёж* и *ешь*?

Ответ: одним.

Задания, оцениваемые в 4 балла

1. Допиши к прилагательным подходящие по смыслу имена существительные.

Перочинный ..., русая ..., загадочный ...

2. В каком слове нет приставки?

Расхотеть, растение, расписание.

Ответ: растение.

3. Укажи, какой частью речи является слово *печь* в этом стихотворении.

Это дом или печь?

Это доменная печь.

Что умеет эта печь?

Из руды железо печь.

4. Вместо звездочек вставь буквы так, чтобы по горизонтали и по вертикали слова читались одинаково.

с п о р
п * * *
о * **
р * * *

Ответ: перо, опыт, река.

5. Спиши эти слова загадочного языка. Вставь, если нужно, пропущенный мягкий знак.

Трасикая вокеш..., порпыцый олж..., фавикая гзоч..., жзошный жкач...

Ответ: вокешь, гзочь.

6. Из каких четырех предлогов можно составить название предмета для поездки на велосипеде?

Ответ: насос.

7. Вставь окончания.

Горяч... какао, говорящ... какаду, зелен... эмаль, свободн... такси.

8. Какое слово обозначает и сладкий продукт из творога, и вес предмета?

Ответ: масса.

9. Напиши глагол, который без приставки не употребляется.

Ответ: включить (отключить, подключить).

10. Какой частью речи является слово *больной*?

а) Вот вам лекарство, *больной*.

б) Неужели я такой *больной*?

Ответ: а) существительное, б) прилагательное.

Задания, оцениваемые в 5 баллов

1. Укажи имена существительные мужского рода:

шоссе, депо, кофе, шимпанзе.

Ответ: кофе.

2. Названия, каких государств здесь зашифрованы?

Ка Па
да ма

Ответ: Канада, Панама.

3. Есть ли твердые звуки в этой скороговорке?

Летели лебеди с лебедями.

Ответ: [с], [т].

4. Выпиши только слова с безу-

дарными гласными в корне слова, которые требуют проверки при письме.

Зацепился, тишь, разъединили, пастбище, рассказ.

Ответ: зацепился, разъединили.

5. Придумай и запиши слова, состоящие:

а) из приставки, корня, нулевого окончания;

б) из приставки, корня, окончания.

Ответ: разные варианты.

6. Напиши слова *грамм*, *место*, *мандарин*, *носок* в Р.п. мн.ч.

Ответ: граммов, мест, мандаринов, носков.

7. Спиши слова с приставками (*из-/ис-*, *раз-/рас-*, *без-/бес-*, *воз-/вос-*, *низ-/нис-*) на загадочном языке:

И...крец, Ра...гав, Ра...тцен, в...мог, ни...жзют, в...кчас, бе...чив, бе...цнор.

8. Как перевести устаревшие слова *льзя*, *перст*, *глаголет* на современный язык?

Ответ: можно, палец, говорит.

9. Подчеркни подлежащее и сказуемое в предложениях:

а) Сытый голодного не разумеет.

б) Вдалеке грянуло ура.

10. Вставь недостающую букву, объясни:

Щ, Ц, Т, П, Л, ...

Ответ: Н.

Критерии определения правильности выполнения заданий.

Оценка:

0 баллов – не выполнено,

1 балл – менее 50% правильно,

2 балла – 65% правильно,

3 балла – 75%,

4 балла – 85%,

5 баллов – 100% правильно выполнено.

Распределение мест в третьем туре:

85–100% – 1-й уровень (102–120 баллов, высокий);

84–75% – 2-й уровень (90–100 баллов, средний);

74–65% – 3-й уровень (78–88 баллов, ниже среднего);

64–55% – 4-й уровень (66–76 баллов, низкий);

54% и ниже – 5-й уровень (от 64 баллов, не справился).

Четвертый тур

Задания, оцениваемые в 3 балла

1. Разгадай загадки, составленные из слогов.

Ма ша лав лень кой под рит рик

Ответ: Маленький шарик под лавкой шарит (мышь).

2. Прочитай предложения, убери лишние слова, чтобы предложения получились верными.

Маленький Саша весело заплакал.

По тропинке полз колючий гладенький ежик.

3. Соедини словосочетания с близкими по значению глаголом.

Баловать
Загрустить
Бездельничать
Голодать
Прогнать
Запомнить
Обмануть
Мешать

дать по шапке
обвести вокруг пальца
вставлять палки в колеса
бить баклуши
зарубить на носу
гладить по голове
класть зубы на полку
повесить голову

4. Расставь слова в нужном порядке, чтобы получилось предложение.

Хоботком, нектар, тянет, длинным, пчела, из цветов

(Каким? Чем? Кто? Что делает? Что? Откуда?)

Ответ: Длинным хоботком пчела тянет нектар из цветов.

5. Прочитай и помоги исправить ошибки.

Выглянуло из-за туч солнышко. Наступило весеннее утро. Защебетали веселые птицами. Подняли головки цветы. Полетели за меду пчелы.

Задания, оцениваемые в 4 балла

1. Объедини слова в 3 группы, запиши их и укажи признак, по которому эти слова объединены в группы. Постарайся предложить несколько способов группировки.

Вера, победа, соленый, победить, верный, победный, соль, посопить, поверить.

1.....

2.....

3.....

2. Реши анаграммы и исключи лишнее слово.

Езиенмелсяетр, еиизнвеежр, енианвенонд, еиинсечкюл.

Ответ: землетрясение, извержение, наводнение, исключение.

3. Исправь предложения.

Я укорял меня за невнимательность.

Он хвастун: все время хвалит самого его.

Ответ: себя.

4. Разгадай и запиши пословицу о зиме.

Д – ка – – – – о – – – – – – – – – – , а з – му н – – – на – – .

Ответ: Декабрь год кончает, а зиму начинает.

5. Какие слова нельзя переносить?

фея	рой
книга	улей
уха	лодка
ковер	обед
осень	зима

Ответ: фея, уха, осень, рой, улей, обед.

Задания, оцениваемые в 5 баллов

1. В языке племени крокс безударные гласные звуки обозначаются буквами по таким же правилам, как в русском языке. Вставь буквы в текст сказки. Тебе помогут родственные слова, данные в конце сказки.

Гр...куна тымно в...ковал т...яп. Рам....х варпо т... сом з... же.

(Грик, тяс, отияпо, икрамеха, озниж, вяк.)

Ответ: и, я, и, е, я, и.

2. В каких сказочных словах нужно (по правилам русской орфографии) поставить мягкий знак после шипящего?

Колная нукож, куравый мякриш, укурная мякар, ауварная жукоч, крэпиатый фуч.

Ответ: нукочь, жукочь.

3. Определи известные тебе части речи в предложении. Подчеркни грамматическую основу.

Вероокая трышь грузло окисляла зако-
рявку.

Ответы: 1 – прил., 2 – сущ., 3 – на-
реч., 4 – гл., 5 – сущ.

4. Найди лишнее с точки зрения грамматических признаков слово. Объясни свой ответ.

Дверца, стакан, медведь, дерево.

Ответ: разные варианты.

5. Составь из слогов народную пословицу о весенних месяцах.

ап март гро рель зой

во май тра дой вой

Ответ: март – водой, апрель – тра-
вой, май – грозой.

Распределение мест в 4 туре:

85–100% – 1-й уровень (55 баллов,
высокий);

84–75% – 2-й уровень (41–47 бал-
лов, средний);

74–65% – 3-й уровень (36–40 бал-
лов, ниже среднего);

64–55% – 4-й уровень (30–35 бал-
лов, низкий);

54% и ниже – 5-й уровень (от 29 бал-
лов, не справились).

Литература

1. Бетенькова Н.М. Орфография, грам-
матика – в рифмовках занимательных. –
М., 1995.

2. Волина В. Веселая грамматика. – М.,
1995.

3. Григорян Л.Т. Язык мой – друг мой. –
М., 1988.

4. Симановский А.Э. Развитие твор-
ческого мышления детей. – Ярославль:
«Академия развития», 1997.

5. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие
логического мышления детей. – Яро-
славль, 1995.

6. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Мой пер-
вый экзамен по русскому языку. – М., 2000.

*Татьяна Ивановна Чеховская – учитель
средней школы № 54 г. Омска.*



Внимание! Новинка!

**Издательство «Баласс» выпустило
пособие по физическому воспитанию**

для дошкольных педагогов
в рамках программы «Детский сад – 2100»

«Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика»
(автор Н.А. Фомина)

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

Олимпиада по русскому языку в младших классах

Г.Н. Ивакина

Олимпиады по различным предметам обучения всегда были и остаются действенным средством вовлечения учащихся во внеклассную и внешкольную работу.

Важнейшими задачами олимпиады по русскому языку являются:

- развитие интереса к предмету;
- выявление детей, одаренных в области языкознания;
- активизация внеклассной и внешкольной работы по русскому языку;
- предоставление учащимся возможности соревноваться в масштабе, выходящем за рамки класса.

Олимпиада проводится в два тура. К участию в I туре (школьном) обычно привлекаются все желающие учащиеся школы. Во II туре (городском) – победители I тура.

При открытии олимпиады и подведении итогов необходимо создать обстановку торжественности, включающую также культурно-развлекательную программу для детей.

Основные принципы разработки заданий олимпиады

Задания олимпиады подбираются таким образом, чтобы для их выполнения хватало базовых школьных знаний соответствующего уровня. В то же время большинство заданий для своего решения требуют определенной гибкости ума и сообразительности. Даются как легкие задания, с которыми могут справиться большинство участников, так и трудные, с которыми заведомо могут справиться единицы. В целом задания подбираются максимально разнообразно, так, чтобы охватить различные разделы русского языка.

Приведу в качестве примера ряд заданий из опыта своей работы по разным грамматическим темам или разделам.

Фонетика. Орфоэпия

1. Даны слова:

жир, цирк, щипчики, шип, починка, дорожит.

В каких из них под ударением произносится тот же гласный звук, что и в слове *сыр*?

2. Сколько общих звуков в словах *серп* и *перс*?

3. Даны пары слов:

код – кот, нос – нёс, был – бил, пуд – путь.

В каких парах произношение слов различается лишь одним звуком?

4. В каком слове есть только твердые согласные?

Мел, лось, тема, можешь, матч.

5. Однажды в студенческой стенгазете была опубликована вот такая сатира на безграмотные стихи.

Гра́вер за гра́виуру гро́ша досто́ин.
Несём из магази́на в по́ртфеле
медь.
Мо́жет быть, сти́хи писа́ть
не сто́ит,
А лу́чше в библио́теке
со сло́варем посиде́ть?

Назови слова, где ударение поставлено неверно.

6. Каким фонетическим признаком объединены эти слова?

- а) *Голубь, сыроежка, морковь, берег.*
- б) *Вкривь, коврижка, врозь, книга.*

7. Прочитай данные слова, запиши их транскрипцию. Прочитай транскрипцию в обратном порядке, чтобы получить:

- а) из слова *лей* – название дерева;
- б) из слова *ток* – домашнее животное;
- в) из слова *шёл* – неправду;
- г) из слова *шей* – просьбу;
- д) из слова *лёд* – материал для крыши.

Лексика. Фразеология

1. В каком случае перенос ударения не меняет значения слова?

Ир'ис — ир'ис, кле'щи — кле'щи, ат'лас — ат'лас, мо'лодец — мо'лодец, т'ворог — т'ворог.

2. Составь словосочетания, в которых слова *седой, бархатный, прямой* будут употреблены в переносном значении.

3. Замени одним словом фразеологизмы:

мозолить глаза — ...

точить лясы — ...

клевать носом — ...

бить баклуши — ...

прикусить язык — ...

как снег на голову — ...

вешать нос — ...

витать в облаках — ...

задать головоломку — ...

зарубить на носу — ...

ждать у моря погоды — ...

дать слово — ...

дрожать как осиновый лист — ...

писать как курица лапой — ...

ходить на голове — ...

считать ворон — ...

держат в голове — ...

наговорить с три короба — ...

держат язык за зубами — ...

после дождика в четверг — ...

4. Найдите «лишнее» слово в каждом синонимическом ряду.

а) *Всадник, наездник, человек, верховой, ездок, конный.*

б) *Красный, багряный, фиолетовый, алый, огненный.*

в) *Томительный, утомительный, томный, пятитомный.*

г) *Собака, Бобик, животное, Барбос.*

5. Дано несколько фразеологических оборотов с одинаковыми словами, замененными точками. Отгадай эти слова.

... об ... , из ... вон плохо, мастер на все ..., сидеть сложа ..., золотые

Состав слова. Словообразование

1. Выпиши из ряда слов однокоренные слова и формы одного и того же слова.

Лес, лесник, прелесть, лесной, перелесок, лесники, лесенка, лесничий, лесником, лесничество, слесарь.

2. Каждое словосочетание замени одним словом с нужным суффиксом.

Тот, кто любит шутить.

Житель Москвы.

Свойство доброго человека.

Тот, кто богат на выдумки.

Женщина-повар.

Музыкант, играющий на скрипке.

Специалист по химии.

Смелый человек.

Любящий мечтать.

Жадная девочка.

Участник игры.

3. Разбери по составу слова.

Статей, гор, степей, судей, кукол, домов, коров, воробьёв.

4. Отгадай слова.

а) Его корень в слове *писать*,

Приставка – в слове *рассказать*,

Суффикс – в слове *книжка*,

Окончание – в слове *вода*.

б) Его корень в слове *вязать*,

Приставка – в слове *замолчать*,

Суффикс – в слове *сказка*,

Окончание – в слове *рыба*.

5. Выпиши имена существительные с суффиксом *-ок*:

замок, теремок, лесок, песок, ветерок, мирок, приток, листок.

6. Выпиши слова с приставками.

а) *Доверить, домашний, доброта, добежать, докрасил.*

б) *Забрызгать, зал, завитушка, загадка, зайчик.*

в) *Посёлок, посмотрел, подарки, полевые, полка.*

Морфология

1. Какие слова можно отнести к разным частям речи?

Рой, мой, спой, вой, открой, раскрой, простой, мели, окуни, пряди.

2. У каких имен существительных нет формы единственного числа?

Очи, бигуди, жалюзи, усы, санки, ложки, коньки, каникулы.

3. Выпиши подчеркнутые слова,

определив, какой частью речи они являются.

Стою на нашем берегу, покой границы берегу.

Больной плохо переносил лекарства.

Кто без кисти и белил крыши города белил?

4. Определи род имен существительных.

Мебель, тюль, такси, рояль, шампунь, пони, хрусталь, кенгуру, вермишель, бюро, кафе, кино, купе, жури, пальто, радио, торт, алоэ, ателье, домино, драже, эскимо, интервью, какаду, какао, конфетти, лото, метро, фойе, пюре, табло, фламинго, кашне.

5. Составь словосочетания с данными словами и определи их падеж.

Береза, руки, человека.

8. Определи части речи в предложениях.

а) *Вероокая трышь грузло обкисляла закорявку.*

б) *Сяпала Калуша по напушке, увязала бутявку и букло заволила.*

Орфография

1. В какие слова вместо многоточия нужно вставить букву *ы* (а не *и*)?

Камыш..., ж...раф, ножниц..., верш...на, мотоц...кл.

2. Сколько орфографических ошибок сделал ученик в предложении *Циган купил красовки?*

3. Укажи все сочетания слов, составленные неправильно:

пара носок, без чулок, нет солдат, группа грузинов.

4. Измени словосочетания так, чтобы в них появились слова с непроизносимыми согласными.

Поступок чести — ...

Ответ из уст — ...

Счастье жизни — ...

5. Напиши ответы — слова с шипящей на конце.

Суп со свеклой и другими овощами — ...

Дикие птицы и животные как предмет охоты — ...

Женское украшение, прикалываемое на груди, на воротнике — ...

Сооружение для отопления помещения и приготовления пищи — ...

Способность говорить — ...

6. Запиши ответы, используя слова с удвоенными согласными.

Прибор, техническое устройство — ...

Изготовление рисунков из наклеенных или нашитых кусков бумаги, ткани — ...

Большое желание покушать — ...

Острое вирусное заболевание — ...

Пешеходная дорога, обсаженная с обеих сторон деревьями — ...

Дорога с твердым покрытием — ...

Укротитель хищных животных — ...

Парная спортивная игра маленьким мячом, который перебрасывается ракеткой через сетку — ...

Выходной день — ...

7. Попробуй определить по правилам русской грамматики и орфографии, где нужно поставить мягкий знак после шипящих.

Пятлая куж... .

Бурявый пупалош... .

Мявуая дуч... .

6. Распредели слова в два столбика: слева — *Ь* знак пишется после шипящих, справа — не пишется.

Подстереч..., у дач..., луч..., пять тысяч..., богач..., сбереч..., без встреч..., тягач..., ткач..., пострич..., усач..., лихач..., меч..., запряч..., бич..., у круч... .

7. Ученик выполнял упражнение на проверку безударной гласной в корне слова. Найди и исправь его ошибки. Как ты думаешь, в чем причина этих ошибок?

Меролюбивая — мера.

Калючий — накал.

Галина Назывовна Ивакина — учитель начальных классов школы № 4, г. Мыски Кемеровской обл.

Использование метода моделирования на уроках математики в начальной школе

А.В. Карпенко

В настоящее время в науке широко используются различные модели. Метод моделирования стал одним из основных методов научного исследования. Этот метод в отличие от других является всеобщим, используется во всех науках, на всех этапах научного исследования. Он обладает огромной эвристической силой, позволяет осветить изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого – к видимому и осязаемому, незнакомого – к знакомому, т.е. сделать сложное явление реальной действительности доступным для тщательного и всестороннего изучения. В связи с этим применение моделей и моделирования в обучении, по мнению большинства ученых-теоретиков, приобретает особое значение для повышения теоретического уровня педагогической науки и практики.

На сегодня нет единства мнений по поводу употребления терминов «модель» и «моделирование». На наш взгляд, наиболее унифицированным является определение, предложенное В.А. Штоффом. Под моделью он понимает такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте.

Термин «моделирование» определяется менее точно, чем термин «модель». Если слова «модель», «модельное производство» известны издавна, ибо в качестве средства познания модели употреблялись уже на заре науки,

то общая теория моделирования создается лишь в последнее время.

В нашем понимании моделирование – это метод опосредованного познания, при котором изучается не интересующий нас объект, а его заместитель (модель), находящийся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способный замещать его в определенных отношениях и дающий при его исследовании новую информацию о моделируемом объекте.

Необходимость овладения младшими школьниками методом моделирования как методом познания в процессе обучения можно обосновать с разных позиций.

Во-первых, это способствует формированию диалектико-материалистического мировоззрения.

Во-вторых, как показывают эксперименты, введение в содержание обучения понятий модели и моделирования существенно меняет отношение учащихся к учебному предмету, делает их учебную деятельность более осмысленной и более продуктивной.

В-третьих, целенаправленное и систематическое обучение методу моделирования приближает младших школьников к методам научного познания, обеспечивает их интеллектуальное развитие.

Для того чтобы «вооружить» учащихся моделированием как способом познания, учителю недостаточно лишь демонстрировать им разные научные модели и показывать процесс моделирования отдельных явлений. Нужно, чтобы школьники сами строили модели, сами изучали какие-либо объекты, явления с помощью моделирования.

Когда учащиеся, решая практическую математическую (сюжетную) или физическую, химическую задачу, понимают, что она представляет собой знаковую модель некоторой реальной ситуации, составляют последовательность различных ее моделей, затем изучают (решают) эти модели и, наконец, переводят полученное решение на язык исходной задачи, то тем

самым школьники овладевают методом моделирования.

Метод моделирования – это сложное, интегративное образование. Согласно классификации дидактических методов Н.Г. Казанского и Т.С. Назаровой, метод моделирования имеет трехкомпонентную структуру (см. схему).

Таким образом, в структуре метода моделирования внешняя сторона – это конкретная форма взаимодействия учителя и учащихся; внутренняя сторона – это совокупность общеучебных приемов (анализа, синтеза, обобщения и т.д.) и способов учебной работы; технологическая сторона – это совокупность специфических приемов данного метода (предварительный анализ, построение модели, работа с ней, перенос информации с модели на искомый объект – оригинал).

Решая общую учебную задачу по овладению младшими школьниками методом моделирования, мы определили следующие этапы обучения искомому методу.

1. Подготовительный этап – формирование приемов внутренней стороны метода моделирования в единстве с внешней стороной.

2. Основной этап – формирование приемов технологической стороны метода моделирования в единстве

с внутренней и внешней сторонами.

Подготовительный этап в свою очередь включает несколько ступеней.

Первая ступень – формирование операции сопоставления объектов.

1. Упражнения на выделение сходных признаков объектов.

1.1. В чем сходство чисел 15 и 51?

(В том, что это двузначные, нечетные числа; количество единиц первого числа равно количеству десятков второго и наоборот, количество единиц второго числа равно количеству десятков первого.)

1.2. В чем сходство значков ■ и ●?

(В цвете и в размере.)

1.3. Выбери несколько чисел, имеющих сходные черты:

10, 18, 5, 60, 9.

(**10 и 18** – двузначные числа, меньшие 20, делятся на 2; **10 и 5** имеют общий делитель 5; **5 и 9** – нечетные однозначные числа; **10 и 60** – круглые десятки, имеют общие делители 2, 5 и 10; **18 и 60** – четные двузначные числа, имеют общие делители 2, 3, 6; **18 и 9** имеют общие делители 9 и 3; **5 и 60** – имеют общий делитель 5; **10, 18, 60** – четные двузначные числа; **18, 9, 60** – числа, делящиеся на 3 и т.д.).

2. Упражнения на выделение сходных, существенных признаков объектов.



Предварительно учащиеся знакомятся с понятиями «признак», «существенный» и «несущественный» признаки.

Признак – это какая-то черта, сторона, особенность объекта.

Существенный признак – это признак, который принадлежит предмету при всех условиях, выражает его коренную природу и тем самым отличает его от предметов других видов и родов. Если исключить этот признак, то данный предмет распадается, перестает существовать.

Несущественный признак на существование предмета не влияет.

Важно также отметить, что среди набора сходных свойств необходимо выделить те из них, которые существенны для рассматриваемой задачи.

2.1. В чем сходство уравнений:

- а) $14 : x = 2$; б) $x \cdot 7 = 49$; в) $10 + x = 17$?

Какие сходные признаки здесь являются существенными? Какие из них являются несущественными?

(Сходство уравнений в том, что они имеют одно неизвестное, обозначенное x , и неизвестное 7 ; существенным признаком сходства является то, что данные уравнения – с одним неизвестным.)

2.2. Определи существенные и несущественные признаки сходства для чисел, заданных знаковыми моделями (если каждый знак в записи чисел обозначает одну цифру): $\blacksquare \square, \square \blacksquare, \blacksquare \blacksquare$.

(Существенным признаком сходства является то, что эти числа двузначные, у которых количество единиц равно количеству десятков; несущественные признаки – размер значков, обозначающих числа, и цвет значков для первых двух чисел.)

Вторая ступень – формирование операции противопоставления объектов.

1. Упражнения на установление различий между объектами.

1.1. Установи, чем отличаются данные выражения: а) $40 - 20 : 5$; б) $(40 - 20) : 5$. (Наличием скобок в выражении б.)

1.2. Даны выражения: а) $6 + 1$ и б) $\blacksquare + 1$.

Установи, что в них общего, в чем их различие.

Какие числа могли спрятаться за \blacksquare ?

(Общим для выражений а) и б) является действие сложения и второе слагаемое; различие в том, что в выражении а) первое слагаемое задано числом, а в выражении б) – обобщенным знаком.)

1.3. Установи признаки различия:

а) $\blacktriangle \cdot 7 = \blacktriangle \cdot 5 + \blacktriangle + \blacktriangle$;

б) $\blacktriangle \cdot 7 = \blacktriangle \cdot 6 + \blacktriangle$.

(Цвет значков и выражение в правой части каждого равенства.)

2. Упражнения на установление существенного различия между объектами.

2.1. В чем различие выражений? Какое различие существенное?

а) $\blacksquare \blacksquare - \blacktriangle \blacklozenge - \heartsuit$;

б) $\blacksquare \blacksquare - (\blacktriangle \blacklozenge - \heartsuit)$.

(Различие выражений в том, что они записаны знаками разного цвета; существенное различие в том, что в выражении б) имеются скобки, которые изменяют порядок выполнения действий.)

2.2. В чем различие выражений? Какое различие существенное?

а) $\dots - (\blacklozenge \cdot \heartsuit)$;

б) $\dots - (\blacksquare - \blacktriangle)$.

(К существенным признакам отличия данных выражений следует отнести арифметическое действие в скобках, знаки, обозначающие числа в скобках; к несущественным – цвет знаков.)

2.3. В чем сходство равенств? В чем различие равенств? Какое различие существенно?

а) $\blacktriangle + \blacktriangle + \dots + \blacktriangle = \square$;
 \heartsuit раз

б) $\blacktriangle \cdot \heartsuit = \square$.

(Сходство данных равенств в том, что они записаны с помощью знаков, одинаковых по форме, размеру, цвету; различие в том, что в первом равенстве левая часть представлена в виде суммы треугольников, а во втором – в виде произведения \blacktriangle на \heartsuit ; существенных различий нет.)

2.4. В чем сходство выражений? В чем их различие? Назови существенное различие.

- а) $(\heartsuit + \spadesuit)$;
 б) $(\heartsuit + \blacklozenge)$.

(Сходство в том, что в скобках выражений выполняется действие сложения; выражения записаны с помощью одних и тех же знаков; существенное различие в действии, выполняемом перед скобками.)

Третья ступень – формирование операции обобщения.

1. Упражнения на эмпирическое обобщение.

1.1. Сравни равенства. Объясни, почему верны эти записи:

- а) $2 \cdot 4 = 4 \cdot 2$; б) $3 \cdot 6 = 6 \cdot 3$; в) $2 \cdot 7 = 7 \cdot 2$.

Сделай вывод, запиши его для произведения $\square \cdot \triangle$.

Ответ: $\square \cdot \triangle = \triangle \cdot \square$.

1.2. Сравни равенства:

- а) $(7 + 2) \cdot 3 = 7 \cdot 3 + 2 \cdot 3$; б) $(3 + 6) \cdot 5 = 5 \cdot 3 + 5 \cdot 6$.

Сделай вывод. Запиши его для выражения $(\spadesuit + \triangle) \cdot \heartsuit$.

Ответ: а) $(\spadesuit + \triangle) \cdot \heartsuit = \spadesuit \cdot \heartsuit + \triangle \cdot \heartsuit$, б) $(\spadesuit + \triangle) \cdot \heartsuit = \heartsuit \cdot \spadesuit + \heartsuit \cdot \triangle$.

1.3. Сравни равенства:

- а) $32 + 7 = (30 + 2) + 7 = 30 + (2 + 7) = 30 + 9$;
 б) $23 + 4 = (20 + 3) + 4 = 20 + (3 + 4) = 20 + 7$.

Сделай вывод, запиши его для выражения $\square \triangle + \blacklozenge$.

Ответ: $\square \triangle + \blacklozenge = (\square 0 + \triangle) + \blacklozenge = \square 0 + (\triangle + \blacklozenge)$, где 0 – цифра «ноль» в записи чисел.

2. Упражнения на теоретическое обобщение.

2.1. Сказочный герой прислал письмо, в котором просит объяснить написанное: $\square + \spadesuit = \spadesuit + \square$. Известно, что каждый знак в записи заменяет одну цифру.

Смысл записи нетрудно выяснить путем постановки соответствующих вопросов.

2.2. Незнайка прислал письмо, в котором просит объяснить написанное. В письме указано, что каждый знак в записи замещает одну цифру. Что же в ней зашифровано?

$$p + . = p + (\heartsuit + .) = (p + \heartsuit) + . = 10 + .$$



В данном случае на теоретическом уровне раскрывается способ сложения однозначных чисел с переходом через десяток. Затем учащимся предлагается конкретизировать данную модель.

2.3. Объясни, какими способами возможно выполнить действия:

- а) $(\square + \heartsuit) - \blacklozenge = (\square + \heartsuit) - \blacklozenge = \circ - \blacklozenge$;



- б) $(\square + \heartsuit) - \blacklozenge = \square + (\heartsuit - \blacklozenge) = \square + \triangle$;



- в) $(\square + \heartsuit) - \blacklozenge = (\square - \blacklozenge) + \heartsuit = \spadesuit + \heartsuit$.



Учащиеся объясняют по каждой модели способы прибавления числа к сумме. При эмпирическом обобщении акцент смещен на технику вычисления, при теоретическом – на выявление способов деятельности. Рассматривая пример в общем виде, мы имеем возможность распространить его на другие аналогичные задания.

2.4. Буратино в письме зашифровал правило, сформулируйте его:

$$(\triangle + \square) : \spadesuit = \triangle : \spadesuit + \square : \spadesuit$$

Исследуя данную модель, учащиеся вовлекаются в познавательную деятельность. В данном случае они открывают способ деления суммы двух чисел на число. Затем проверяют правильность вывода на конкретном примере, подставив вместо значков числа.

Подготовительный этап плавно переходит в основной, на котором учащимся предлагаются упражнения трех типов: 1) на построение модели; 2) на преобразование модели; 3) на конкретизацию модели.

Основной этап

Первая ступень – формирование операции построения модели.

1. Упражнения на анализ и выбор модели.

1.1. Выбери из предложенных моделей верную модель для выражения $7 \cdot 3$:

- а) $\square + \triangle$;

- б) $\square + \square + \square$;
 в) $\square \cdot \triangle + \square \cdot \triangle + \square \cdot \triangle$;
 г) $\square \cdot \triangle$;
 д) $\triangle \cdot \square$;
 е) $\triangle \cdot \square + \triangle + \triangle + \triangle + \triangle + \triangle + \triangle$.

Ответ: б), г), д).

1.2. Выбери из предложенных моделей верную модель для выражения $3x + 8$:

- а) $3\square + \heartsuit$;
 б) $4\square - \heartsuit$;
 в) $\square + \heartsuit + \square$;
 г) $4\square + \heartsuit$;
 д) $\heartsuit + 3\square$;
 е) $3\square - \heartsuit + \square$.

Ответ: а) и д).

1.3. Укажи среди предложенных моделей модель решения задачи.

12 л фруктового сока разлили в банки, по 3 л в каждую. Сколько потребовалось банок?

- а) $\square \cdot \triangle$; б) $\square : \triangle$; в) $\square + \triangle$; г) $\square - \triangle$.
 Ответ: б).

2. Упражнения на перекодирование информации.

2.1. Запиши выражение $8 : 2 + 6 : 2$ в виде знаковой модели буквенной модели.

Ответ: $\square : \heartsuit + \triangle : \heartsuit$; $a : c + b : c$.

2.2. Запиши в виде знаковой и буквенной модели способы нахождения значений выражений:

- а) $(8 + 6) : 2$;
 б) $6 \cdot (4 + 5)$.

2.3. Запиши для буквенного выражения $(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$ знаковую модель и конкретизируй ее.

Ответ: $(\bigcirc + \heartsuit) \cdot \triangle = \bigcirc \cdot \triangle + \heartsuit \cdot \triangle$;
 $(5 + 6) \cdot 3 = 5 \cdot 3 + 6 \cdot 3$.

Вторая ступень – формирование операции построения модели.

1. Упражнения на выбор верно преобразованной модели.

1.1. Укажи верно преобразованную исходную модель $(\bigcirc - \triangle) \cdot \heartsuit$:

- а) $(\bigcirc - \triangle) \cdot \heartsuit = \bigcirc \cdot \triangle - \bigcirc \cdot \heartsuit$;
 б) $(\bigcirc - \triangle) \cdot \heartsuit = \bigcirc \cdot \heartsuit - \triangle \cdot \heartsuit$;
 в) $(\bigcirc - \triangle) \cdot \heartsuit = \heartsuit \cdot \bigcirc - \heartsuit \cdot \triangle$.

Ответ: в).

1.2. Даны равенства: а) $a = b + c$;
 б) $z = y - x$. Из них составлены другие равенства. Найди среди них верные.

$b = a + c$; $c = b - a$; $y = z - x$;
 $y = z + x$;

$b = a - c$; $c = a - b$; $x = z + y$;
 $x = y - z$.

Ответ: $b = a - c$; $c = a - b$;
 $y = z + x$; $x = y - z$.

2. Упражнения на достраивание модели.

2.1. Используя модель

$\blacklozenge \cdot \square = \underbrace{\blacklozenge + \blacklozenge + \blacklozenge + \dots + \blacklozenge}_{\square \text{ раз}}$,

запиши в виде умножения:

$\heartsuit + \heartsuit + \heartsuit$, $\triangle + \triangle + \triangle + \triangle + \triangle$,
 $\bigcirc + \bigcirc + \bigcirc + \dots + \bigcirc$.
 17 раз

2.2. Преобразуй модель $\bigcirc \cdot \triangle + \nabla \cdot \bigcirc$ так, чтобы из суммы произведений получилось произведение числа на сумму.

Ответ: $\bigcirc \cdot \triangle + \nabla \cdot \bigcirc = \bigcirc \cdot (\triangle + \nabla)$.

2.3. Поставь вместо \square цифру, чтобы равенства были верными:

- а) $2\square : 8 = 9 - 5$;
 б) $\square 2 : 7 = 2 \cdot 3$;
 в) $\square 4 : 8 = 4 + 4$;
 г) $1\square : 2 = 9 + 0$.

2.4. Заполни таблицу:

Множитель	\square	?	1	$2 \cdot \square$
Множитель	?	\heartsuit	?	0
Произведение	\triangle	$2 \cdot \heartsuit$	\triangle	?

Ответ: $\triangle : \square$; 2; \triangle ; 0.

3. Упражнения на устранение лишних элементов модели.

3.1. К выражению $(8 - 6) : 2$ Незнайка оставил модель:

$(\triangle - \heartsuit) : \blacklozenge = (\triangle : \blacklozenge - \heartsuit : \blacklozenge) : \blacklozenge$. Проверь, правильно ли Незнайка выполнил задание.

3.2. Для выражения $\square \cdot 4 + \heartsuit \cdot 3$ Буратино построил модель

$\square \cdot 4 + \heartsuit \cdot 3 = \square + \square + \square + \square + \square + \square + \heartsuit + \heartsuit + \heartsuit + \heartsuit + \heartsuit$.

Проверь, нет ли здесь ошибок.

В ходе анализа дети останавливаются, что Буратино изобразил в модели один лишний \square и два лишний \heartsuit .

Третья ступень (заключительная) – формирование операций по интер-

претации данных, полученных на модели.

1. Упражнения на конкретизацию модели.

1.1. Ученик 2-го класса Вова Иванов решил задачу, построив следующую модель решения:

а) $86 - 22 = 64$ (руб.) – стоит кукла.

б) $64 : 2 = 32$ (руб.) – стоит плюшевый мишка.

Ответ: 32 руб. стоит плюшевый мишка.

Как ты думаешь, какую задачу решил Вова Иванов?

Учащиеся составляют задачу по предложенной модели решения.

1.2. По модели

$$\underbrace{\blacktriangle + \blacktriangle + \blacktriangle + \dots + \blacktriangle}_{\square \text{ раз}} = \blacktriangle \cdot \square$$

составь конкретный числовой пример.

1.3. Учащиеся параллельного класса предложили следующие модели выражений:

а) $\square - \square : \square = 1$; б) $(\nabla + \blacktriangle) \cdot \nabla = 36$.

Поставь вместо \square цифры так, чтобы равенства были верными.

Ответ: а) $\square = 2$; б) $\blacktriangle = 0$, $\nabla = 6$.

Упражнения, представленные на подготовительном и основном этапах, можно продолжить. Главное требова-

ние, которому они должны отвечать, – соответствие поставленной учебной задаче.

Литература

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Пед об-во России, 2000.

2. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика: начальные классы. – М.: Просвещение, 1978.

3. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

4. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука учителю. – М.: Просвещение, 1985.

5. Штоф В.А. Моделирование и философия. – М.; Л., 1966.

Алла Владимировна Карпенко – ассистент кафедры педагогики начального обучения факультета начальных классов Брянского государственного университета.



Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило

комплект наглядных пособий по информатике

(картины, таблицы, схемы)

для 3 и 4 классов

к учебнику «Информатика в играх и задачах»

(авторы А.В. Горячев и др.)

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

ПЛЮС ДО
«ПОСЛЕ»

Уважаемые коллеги!

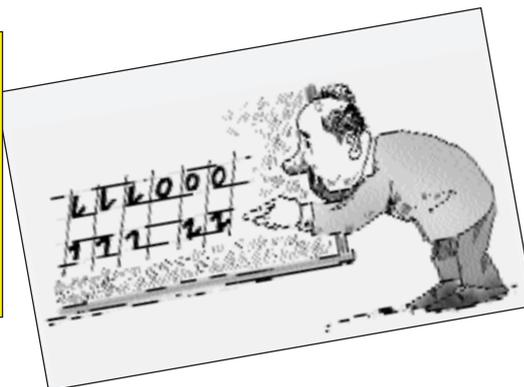
В 2005/2006 учебном году курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» проходят во многих городах РФ. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

Город	Название организации	Контактные телефоны
Архангельск	ИПК	(8182) 27-38-91
Брянск	БИПК РО	(0832) 66-66-12
Великий Новгород	Ин-т образоват. маркетинга...	(8162) 63-26-08
Владикавказ	ИПК	(8672) 53-13-08
Волгоград	УМЦ «Школа 2100 Волгоград»	(8442) 48-34-04
В. Волочек	Школа № 15	(08233) 52-87-3
Екатеринбург	«Учебная книга»	(3433) 75-81-99
Иваново	Ивановский обл. ИПК и ППК	(0932) 38-63-44; 29-38-53
Ижевск	НОУ «Дом учителя»	(3412) 78-69-81; 78-47-75
Иркутск	Лицей № 3	(3952) 20-87-12
Йошкар-Ола	Марийский ин-т образования	(8362) 42-95-46
Казань	Мет.-образоват. центр «ВИТС»	(8432) 57-18-02
Калининград	«Пресса-Учебник»	(0112) 53-50-81
Кемерово	Кузбасский регион. ИПК	(3842) 31-15-86
Киров	Фирма «Книги – детям»	(8332) 51-73-73; 51-30-90
Кострома	Городской метод. центр	(0942) 32-49-81
Котлас	Городской отдел образования	(81837) 3-67-90
Краснодар	ККИДПО	(8612) 32-96-31
Красноярск	ИПК; фирма «Град»	(3912) 59-11-52; 56-06-42
Липецк	Учебная и методическая лит-ра	(0742) 35-73-80
Магнитогорск	Магнит. госуд. университет	(3519) 35-66-70
Махачкала	Дагестанский ИПК	(8722) 64-60-65
Минск (Беларусь)	Академия последипл. образ-я	(1037517) 239-39-82
Мурманск	Мурманский областной ИПК	(8152) 31-34-74
Набережные Челны	Ин-т непрер. пед. образования	(8552) 42-20-69; 42-50-38
Нальчик	Центр «Книга»	(8662) 47-74-38
Нерюнгри	Муницип. управл. образования	(41147) 6-34-86
Новоуральск	УМЦ «Развитие образования»	(34370) 6-20-68
Омск	Госуд. пед. институт	(3812) 65-82-33
Пенза	Областное общ-во «Знание»	(8412) 52-35-97
Пермь	ФППК ПГПУ	(3422) 12-68-52
Ростов-на Дону	ИПК	(8632) 67-56-50
Салехард	Окружной ИУУ	(34922) 4-99-26; 4-33-29
Санкт-Петербург	Фирма «Школьная книга»	(812) 528-19-98; 528-30-82
Сатка, Челяб. обл.	Школа № 11	(351-61) 5-99-19
Смоленск	ИУУ	(0812) 38-94-51
Старый Оскол	Городской ИУУ	(0725) 22-58-93
Тамбов	ИПК	(0752) 72-05-52
Томск	Томский гос. пед. университет	(3822) 52-31-80
Ханты-Мансийск	ИПК	(34671) 2-20-78
Усть-Илимск	Гимназия № 1	(39535) 7-15-50; 7-15-00
Ярославль	ИРО	(0852) 21-45-96

Леонтьев Алексей Алексеевич

**Психологическая теория речевой
деятельности***

С.В. Маланов



8. Какие особенности субъективно-содержания знака имеют индивидуально-психологический характер?

В субъективном содержании знакового образа присутствуют аспекты, которые не сводятся к коммуникативному или когнитивному инвариантам идеального содержания знака, а определяются индивидуально-психологическими особенностями субъекта.

Соотнесенность идеального содержания с индивидуальными вторичными чувственными образами субъекта (представлениями) – «чувственная окрашенность» субъективного содержания знакового образа, которое может приобретать и искаженные характеристики.

Возможны различные уровни осознания языковых знаков и содержания знакового образа: а) бессознательное использование; б) актуальное осознание; в) сознательный контроль; г) бессознательный автоматизированный контроль, сложившийся в течение жизни на основе исходного сознательного контроля.

Теория предметного и вербального значений

1. Что такое значение?

Значение (понятие) – это потенциальная возможность отнесения слова (высказывания, текста) к тому или иному предмету или классу предметов, реализуемая при помощи разных способов «означивания», которые зависят от места данного предмета в деятельности.

Значение есть социально кодифицированная (с помощью языковых средств) форма общественного опыта, которая обеспечивает осознание предметов и способов их использования.

Содержание значения формируется в общественной человеческой деятельности, в которую включаются носители языка.

Речевая деятельность моделирует систему общественных отношений человека к миру, которые фиксируются в языковых средствах.

Значение как психологическое явление представляет собой не статичное образование, которое где-то сохраняется (например, в мозге), а динамическую иерархию процессов, которые лежат в основе построения ориентировочно-исследовательских операций при планировании и организации определенного диапазона действий.

2. Что лежит в основе формирования и развития различных значений (семантических компонентов человеческого сознания)?

Различные формы существования значений определяются соотношением генезиса, функционирования и взаимосвязями между разными видами действий и деятельностью. За значениями скрываются общественно выработанные способы реализации операций и действий как в языковых (доречевых) формах, так и в формах языковых (речевых). При этом значения могут существовать:

* Окончание. Начало см. в № 7, 8 за 2005 год.

– исходно – как объективные предметные характеристики явлений, а также межпредметные связи и отношения, которые необходимо учитывать при организации и выполнении различных человеческих действий и деятельности;

– вторично – как способы ориентировки и организации предметных действий и деятельности, включенные в индивидуальное сознание конкретных индивидов.

Значения, в абстракции от их функционирования в индивидуальном сознании, объективны и подчиняются общественно-историческим законам формирования и развития человеческих действий и деятельности. При этом следует различать значение как феномен общественного сознания и значение как феномен индивидуального сознания.

3. Каковы функциональные особенности овладения значениями и использования значений субъектом?

Значения могут существовать для субъекта в двойственном виде. Исходно – как объект осознания субъектом самого значения (например, в ориентировочно-исследовательских, познавательных, учебных действиях). Вторично – как способ и механизм осознания субъектом предметного мира с помощью значения: а) как способ ориентировки в определенной системе ситуаций; б) как способ организации системы операций и действий, обеспечивающих решение определенного типа задач.

Значение может быть использовано:

– в качестве средства адекватной организации действий с предметами и взаимодействий с другими людьми в соответствующей ситуации;

– в качестве средства организации умственных действий над представлениями и понятиями различной степени абстрактности путем подстановки под используемые знаки некоторых обобщенных предметных образов (понятий), не имеющих непосред-

ственной ситуативной отнесенности к конкретному предмету.

4. Какие могут быть выделены формы существования значений?

Значения могут существовать в различных формах, в зависимости от особенностей организации соответствующих им действий.

Предметные значения.

Существуют на чувственной базе перцептивных процессов и составляют исходную основу для формирования «образа мира».

Исходно строятся во взаимодействиях с объектами, в процессах восприятия объектов; вторично актуализируются в памяти в качестве образных представлений.

Включаются в предметно-практические или предметно-перцептивные действия, направленные на реальные объекты или объективные межпредметные отношения и связи.

Включают признаки, непосредственно ориентирующие и регулирующие конкретные действия, но несущественные для оперирования значением вне конкретной деятельности (предметные значения «метричны» – соответствуют конкретным физическим свойствам объектов предметного мира).

Ролевые значения.

Существуют на чувственной базе компонентов совместно организуемых действий в процессах общения (социально выработанные способы межличностных взаимодействий между людьми, социальные нормы, социальные роли и т.д.).

Языковые значения (вербальные, знаковые, символические).

Существуют на чувственной базе языка как системы специфических знаков, что обеспечивает: а) «фиксированность» значения и возможность его отделения от ситуации и конкретной деятельности; б) возможность совершать умственные операции и

действия над значением как с некоторой «внешней» данностью.

Вербальные значения «спроецированы» в надситуативную, умственную деятельность в качестве обобщенного отражения действительности (языковые значения «топологичны» – они фиксируют определенные типы абстрактных, обобщенных межпредметных отношений и связей).

При этом все указанные формы существования значений могут выступать: а) во внешней, социализированной, материальной форме (внешняя речь или текст, организация практических действий с реальными предметами, объективные межличностные взаимодействия); б) в умственной («внутренней», «идеальной») форме – в сознании человека в форме представлений и понятий (актуализируемых способов ориентировочно-исследовательских операций и действий), которые могут фиксироваться и приобретать устойчивость благодаря использованию внутренней речи.

5. Как предметные и вербальные значения включаются в человеческие действия и деятельность?

В деятельность человека предметное значение может включаться: а) в функции образования мотивов; б) в функции целеобразования – постановки целей и планирования предстоящих действий; в) в функции эталона – предполагаемого образца продукта и способа его получения, с которым сопоставляются результаты реализации действий (контроль); г) в операциональной функции – организации автоматизированных ориентировочных операций.

Вербальное значение «может быть определено только через процессы порождения речи: как определенный способ перехода от того, что мы хотим выразить, к конкретному языковому выражению... Психологическая структура значения опре-

деляется системой соотнесенности и противопоставления слов в процессе их употребления в деятельности, а не в процессе их сопоставления как единиц лексикона» [1, с. 156].

Предметные и вербальные значения в контексте теории человеческого сознания

1. Как соотносятся друг с другом языковые средства, значения и человеческое сознание?

В отечественной психологии существует два подхода к соотношению языка и сознания: а) сознание образовано и существует только на основе системы вербальных значений и различных коммуникативных средств (по Л.С. Выготскому); б) сознание образовано предметными значениями, которые опосредованы совместной деятельностью и языком. При этом предметные значения могут фиксироваться и актуализироваться и в невербальной форме (по А.Н. Леонтьеву). В этой связи в индивидуальном сознании следует дифференцировать:

– предметный аспект значения как психологическое образование, непосредственно включенное в перцептивные и практические действия (восприятие и преобразование реального предмета), которое непосредственно не осознается (предметный образ);

– вербальный аспект значения как более или менее константное психологическое образование, выступающее в ситуации, когда оно вынесено за пределы конкретной перцептивной и практической деятельности и опирается на память, представления, воображение и мышление, – осознаваемое значение.

2. В чем заключается психологическая суть осознанности предмета или явления?

Осознанность предмета, фрагмента действительности, фиксированного в значении, заключается в том, что:

– определенный предмет может выступать тем, на что может быть направлена деятельность (действия) субъекта;

– такая деятельность (действия) и стоящие за ней значения (способы ориентировки и организации действий) выступают как общие для всех людей: а) овладевших данными действиями; б) владеющих данным языком;

– существует объективная материальная опора (система звуков, букв, изображений), на которую проецируется общественный опыт деятельности с данным предметом.

Предметные и вербальные значения в контексте теории «образа мира»

1. Что фиксируется термином «образ мира»? Какова структура образа мира?

На протяжении индивидуальной жизни образ мира человека формируется по мере: а) овладения субъектом объективными значениями, организующими «чувственную ткань» ощущений; б) формирования личностных смыслов.

«Образ мира – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [7, с. 115]. При этом следует различать: а) инвариантные компоненты образов мира у разных людей, соотносимые с объективными значениями; б) индивидуальные компоненты образа мира, соотносимые с личностным смыслом.

Следует также различать: а) «чувственный образ мира», который образуется представлениями различной модальности; б) «внечувственный образ мироздания», опирающийся на амодальные значения (по А.Н. Леонтьеву).

По мере овладения значениями у субъекта формируются инвариантные компоненты образа мира. Включение инвариантных компонентов в образ мироздания изменяет «миро-

видение» субъекта, которое может приобретать рефлексивный характер.

2. Как образ мира связан с действиями субъекта, направленными на реальный мир?

Действия человека в реальном мире опираются: а) на непосредственное восприятие текущей ситуации; б) на параллельное движение сознания в актуализированной области образа мира.

В образе мира, в одном и том же поле восприятия-представления, переплетаются: а) непосредственно чувственное ситуативное отображение реальной действительности; б) необходимые для решения текущих задач и организации текущих действий актуализированные представления и понятия.

При наличии рефлексивных способностей образ мира в форме умственных представлений и понятий может быть противопоставлен субъектом непосредственному восприятию внешнего мира и действиям во внешнем мире.

3. В каких формах фиксируется жизненный опыт субъекта в образе мира?

Образ мира субъекта включает две основные формы фиксирования и актуализации (репрезентации) жизненного опыта:

- Система ситуативно-событийных представлений, формирующихся в непосредственном ситуативном опыте, который фрагментарен, но ценностно и мотивационно значим для личности.

- Категориальная система гетерархически упорядоченных по множеству оснований внеситуативных абстрактных представлений и понятий.

Такому разведению соответствуют две формы ментальной репрезентации (воспроизведения в форме умственных представлений и понятий) информации, выделяемые в когнитивной психологии:

– схемная (событийная, сценарная) репрезентация, где выделяются

фреймы (схемы ситуаций) и скрипты (схемы протекания событий или взаимодействия), которая связывается с доминированием функций правого полушария;

– категориальная (понятийно-терминологическая, системно-сетевая) репрезентация, которая связывается с доминированием функций левого полушария.

4. Как соотносятся различные формы репрезентации представлений и понятий в образе мира субъекта с предметными и вербальными значениями?

Ситуативно-событийным (схемным) формам репрезентации опыта в образе мира соответствуют конкретные и обобщенные предметные значения.

• Предметные значения исходно актуализируются (репрезентируются) в форме обобщенных, непосредственно чувственных представлений.

• Предметные значения производно могут строиться путем абстрактного синтеза обобщенных чувственных представлений и становиться теоретическими обобщениями, которые имеют форму пространственно-изобразительных представлений.

• Обобщенный чувственный образ, актуализируясь в форме предметного значения, может выступать «правополушарным» аналогом вербального значения и отражать основополагающие системообразующие внутренние отношения и связи предметов. Тем самым такой образ становится теоретическим, оставаясь при этом чувственным образованием.

Категориальным (системно-сетевым) формам репрезентации опыта соответствуют вербальные значения.

Вербальные значения могут отрываться от предметных значений и становиться «беспредметным» знанием абстракций, которые формируются на основе знаково-символических средств и не имеют связей с объективной реальностью («вербализм»).

5. Что должно учитываться при формировании вербальных значений (понятий) в учебной деятельности?

Вербальные значения (понятия) в учебной деятельности исходно должны формироваться на основе предметных (а не вербальных!) значений. Знание о предмете как об определенной стороне реальных явлений не должно подменяться образом, который организуется с помощью вербальных значений.

Разрыв между житейскими и на учебными понятиями возникает вследствие того, что ученик обычно действует не с предметом, а с овеществленным представлением – с образом, организованным словами, знаками и символами. Учащиеся не строят образ в процессе деятельности с предметом, а знакомятся с готовым образом, по отношению к которому требуется одно – перевод такого образа в словесную форму.

В учебной деятельности должно присутствовать не просто изменение готового образа предмета, а изменяющая предмет деятельность. «Знание о предмете как системе реальных явлений не должно подменяться заранее организованным словами образом». Познавательное развитие ребенка – «это не только и не столько смена житейских понятий научными, сколько поэтапное формирование обоих... форм ментальной репрезентации в их единстве и взаимосвязанности» [7, с. 372].

Психолингвистические механизмы, лежащие в основе порождения и понимания речевых высказываний

1. В чем заключаются основные особенности механизмов, обеспечивающих порождение и восприятие речевых высказываний?

В основе порождения и восприятия речи лежат аналогичные (но не тождественные) процессы, основанные на вероятностном прогнозировании. В основе порождения и восприятия (понимания) речи лежит эвристический принцип – использование психолингвистических механизмов, которые ре-

гулируют степень сокращения поиска способов и средств решения разных коммуникативных и интеллектуальных задач в пространстве большого числа возможностей. При порождении речевых высказываний осуществляется эвристический выбор определенной стратегии и тактики речевого поведения, которые обычно реализуются автоматизированно и не осознаются, но при необходимости могут частично осознаваться на разных уровнях.

2. Что должно учитываться при построении теорий и моделей порождения человеком речевых высказываний?

Любая теория и модель порождения речевых высказываний должна включать анализ психолингвистических механизмов, которые организуются в ряд последовательных этапов, которые имеют целенаправленный и целеподчиненный (телеологический) характер. При этом следует учитывать, что в основе множества механизмов программирования и выбора различных единиц, необходимых для построения высказывания (семантических, лексических, грамматических, фонологических), лежат вероятностно-эвристические принципы.

3. Каковы основные этапы и механизмы, лежащие в основе порождения речевых высказываний?

1. Этап формирования мотивации высказывания. Мотивация высказывания исходно формируется на основе внеречевых факторов и условий, которые побуждают к организации речевых действий. На этом этапе формируется цель, которую предполагается достичь с помощью речевого высказывания.

2. Этап формирования замысла и внутреннего программирования семантико-смысловой стороны высказывания. Семантический замысел будущего высказывания исходно строится на основе личностных смыслов, а не на основе значений. В основе лежит определенный субъективный образ (тема), которому приписыва-

ется некоторая личностно-смысловая характеристика (рема), выступающая смысловым предикатом.

Построение семантического замысла предполагает несколько основных типов оперирования с семантико-смысловыми «единицами» программирования: а) операции включения, когда одна семантическая единица (образ) получает несколько функциональных характеристик разной «глубины» (иерархия семантических противопоставлений); б) операции перечисления, когда одна семантическая единица получает характеристики одинаковой «глубины»; в) операция сочленения, когда к двум (и более) семантическим единицам прилагается одна и та же функциональная характеристика.

3. Этап грамматико-семантического программирования и организации предстоящего высказывания. Этап выбора слов и грамматической организации высказывания, который включает ряд подэтапов.

Тектограмматический подэтап – перевод семантической программы будущего высказывания на объективный код: а) замена единиц субъективного смыслового кода минимальным набором семантических признаков слов; б) приписывание таким единицам дополнительных признаков, которые позднее преобразуются в предикаты высказывания. В результате возникает иерархия организованных единиц объективно-языкового кода.

Фенограмматический подэтап – введение линейного принципа в организацию программы высказывания: а) распределение семантических признаков между несколькими единицами объективно-языкового кода; б) линейное распределение единиц объективно-языкового кода в высказывании без их грамматических характеристик.

Подэтап синтаксического прогнозирования – лексико-грамматическая (синтагматическая) организация высказывания в синтаксически организованную последовательность единиц объективно-языкового кода.

Подэтап синтаксического контроля по отношению: а) к верности или ситуативной корректности построенной лексико-синтаксической конструкции; б) к соответствию грамматической формы высказывания исходному замыслу.

4. Этап моторного программирования синтагматической последовательности артикуляционно-фонематических компонентов высказывания. Моторное программирование артикуляционно-фонематических компонентов высказывания, как правило, носит характер высокоавтоматизированных операций.

5. Этап внешнеречевой моторно-артикуляционной реализации высказывания. Предполагает возможную корректировку и перепрограммирование высказываний по ходу их исполнения на основе обратных связей различного типа: а) слуховые и визуальные – от объекта речевого воздействия; б) слуховые и кинестетические – от восприятия собственной речи; в) смысловые (умственные) – от семантического, лексического и грамматического уровней внутреннего программирования и организации высказывания.

6. Этап сопоставления результатов реализации высказывания с замыслом. Предполагает прекращение или организацию новых речевых высказываний в зависимости от достижения или недостижения поставленных целей.

4. Чем особенности восприятия и понимания речевых высказываний отличаются от процессов их построения?

Направление и последовательность психических процессов понимания не совпадают с логической последовательностью «фонема–слово–высказывание–текст–подтекст–мотив». Понимание имеет два встречных направления: 1) построение значения и возможного смысла от значений слов к возможным мотивам автора высказывания или текста; 2) от возможных мотивов говорящего – к значениям фраз и слов в сообщении.

При этом в процессах восприятия и понимания содержания высказы-

ваний и текстов полезно различать: а) опознание и актуализацию уже сформированных у субъекта образов и понятий; б) построение субъектом новых образов или понятий на основе воспринимаемого речевого сообщения.

5. Какие психологические механизмы лежат в основе процессов понимания речевых высказываний и текстов?

Понимание опирается на множество параллельно реализующихся психологических механизмов, среди которых можно указать:

– механизмы ориентировки в ситуационном и речевом контексте;

– механизмы вероятностного прогнозирования при восприятии высказываний и текстов (механизмы апперцепции): формирование гипотез о возможном содержании высказывания;

– механизмы заполнения смысловых пробелов между значениями, которые актуализируются у субъекта на основе высказываний и текстов, имеющимися у субъекта представлениями, знаниями, жизненным опытом;

– механизмы перекодирования (преобразования) высказываний и текстов в используемые субъектом индивидуальные образы, понятия и языковые средства, которые опираются: а) на актуализацию соответствующего круга понятий; б) на ориентацию в грамматических правилах языка; в) на установление глубинных семантических отношений между значениями слов и высказываний;

– механизмы извлечения смысла из значений высказываний или текстов.

6. Какие могут быть выделены психолингвистические уровни понимания высказываний и текстов?

Понимание высказываний и текстов опирается на аналитико-синтетические процессы, протекающие на нескольких взаимосвязанных уровнях:

• Верное восприятие фонем и их структурирование в слоговые и лексические единицы.

• Понимание значений слов, которое предполагает множество направ-

Литература

лений реализации ориентировочных операций: а) ориентировку в возможной омонимичности (открытой и скрытой); б) ориентировку в речевом контексте; в) ориентировку в частотности употребления слов и т. д.

- Понимание значений фраз, которое может осложняться: а) расхождением глубинных семантико-смысловых и поверхностных синтаксических структур; б) несоответствием реальной последовательности событий и порядка их описания в речи; в) дистантными и подчиненными грамматическими конструкциями; в) сложностью парадигматических отношений, которые фиксируются в синтагматической последовательности фраз и т. д.

- Понимание семантического и смыслового содержания текста может предполагать разную глубину и качество: а) уровень понимания основного предмета высказывания или текста – того, о чем идет речь; б) уровень понимания основного содержания (значения) высказывания или текста на основе выделения иерархии тем (подтем) и рем; в) уровень понимания смысла высказывания или текста в контексте взаимодействий субъекта с миром и другими людьми (мотивационно-смысловое содержание).

1. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). – М.: Смысл, 2001.

2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.

3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

4. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997.

5. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

6. Леонтьев А.А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения // «Школа 2000...» Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. – М.: Баласс, 1998.

7. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

Сергей Владимирович Маланов – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

Внимание!

В издательстве «Баласс» выпущен очередной сборник научно-методических материалов

«Школа 2100» как образовательная система

Выпуск 8

В сборнике:

1. Статьи академика РАО А.А. Леонтьева по проблемам педагогики, методики, педагогической психологии, написанные им в 1998–2002 гг.

2. Статьи, отражающие результаты работы авторского коллектива «Школы 2100» по ряду направлений, например:

- ♦ о развитии общеучебных умений в начальной, основной и старшей школе;
- ♦ о новой технологии оценивания учебных достижений школьников;
- ♦ о проектной деятельности в Образовательной системе «Школа 2100» и др.

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

**Материалы для контроля
по Образовательной системе
«Школа 2100»
(I полугодие)**

РУССКИЙ ЯЗЫК

2-Й КЛАСС

Диктант

Урок для кота.

У бабушки Нины жил красивый кот. Звали его Тимошка.

Однажды поймал он мышку. И давай играть во дворе. Отпустит добычу, потом ловит.

На забор сели две сороки. Одна птица замахала лапами у носа кота. Другая мышку подхватила. И тут обе дружно ултели. Коту наука – не зевай!

(46 слов)

3-Й КЛАСС

Диктант

Как подготовиться себя к выбору профессии? Для этого есть много дорог. Это занятия в кружках, студиях. Человека ценят за мастерство.

Найти себя – это большой труд. Что тебя интересует? Одни хотят узнать о природе, другие об искусстве. Этот мечтает стать известным хоккеистом, а его друг хочет разгадать тайны живописи.

Прислушайся к себе! Кто-то с детства пишет чудесные стихи, удивляет хитроумными моделями машин, меткими наблюдениями. Нельзя пропустить выбор самого себя.

(68 слов)

По Л. Матюшкину

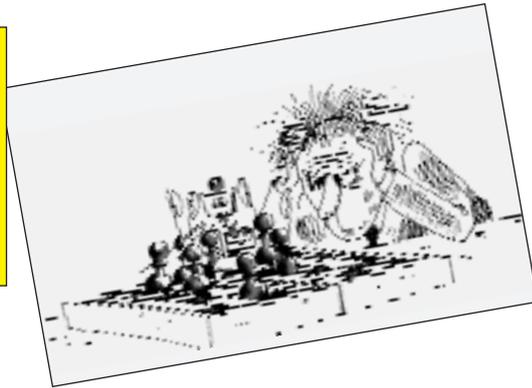
Слова для справок: *прислушайся, модельями, кто-то.*

4-Й КЛАСС

Диктант

Кто сломал осинки?

Ветер переносил снег с одного места на другое. На реке, в лесу его надуло целые горы.



Потом установилась тихая чудесная погода. Крупные снежинки хлопьями опускались на землю. Мы подошли к болоту. Оно заросло травой, вокруг камыши и молодые осинки. Мой сосед посмотрел на деревья и сказал: «У всех осинок поломаны верхушки!»

Следов в осиннике не было, снегопад постарался всё замести. «Здесь жировала семья посея», – догадался я. Деревца в сильные морозы становятся хрупкими. Вот поси их и ломают.

(77 слов)

По А. Иванову

ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ

Проверка техники чтения про себя

Учитель предлагает учащимся прочитать текст. Через минуту он просит детей отметить место, где они остановились. Еще через минуту учащиеся также делают отметку в тексте. (Учитель замеряет скорость чтения про себя, подсчитывая количество слов между двумя отметками.) Потом ученики читают текст до конца и выполняют задания.

Этот же отрывок после самостоятельной подготовки учащихся можно предложить для проверки выразительного чтения.

2-Й КЛАСС

Д. Пентегов

«Сказка об одном тракторе»

(отрывок)

Жил-был трактор. И так получилось, что в своем городе трактором был он один, а кругом жили только машины. И большие машины говорили ему:

– Мы такие большие, такие сильные. У нас есть кузов, в который мы можем погрузить много полезных вещей и быстро отвезти их на большие расстояния. А у тебя никакого кузова нет.

А маленькие говорили так:

– Мы такие легкие, такие красивые. Мы ездим очень быстро и совсем не гремим. А ты такой шумный и неуклюжий!

Трактор отвечал им на это:

– Зато я могу проехать после дождя по самой-самой глубокой луже, а вы этого не сможете!

Вопросы и задания, которые учащиеся выполняют после чтения текста:

1. Выбери нужное слово, подчеркни его.

Я прочитал:

- стихотворение
- сказку
- рассказ

2. Подчеркни в тексте синим карандашом ответ на вопрос:

Чем гордились большие машины?

3. Подчеркни в тексте красным карандашом ответ на вопрос:

Чем отличался трактор от маленьких машин?

4. Нарисуй, что умел трактор, а не умели машины.

3-Й КЛАСС

В. Бурлак «Голос дождя»

Текст для чтения предлагается без заглавия и без абзацев.

Сколько голосов у дождя? Он бил по стёклам, по жести подоконника, по деревянным перилам балкона, журчал в водосточной трубе.

Я сидел один в полутёмной комнате. На коленях у меня белый кот. Он тоже боялся грозы. При каждой вспышке молнии мы вздрагивали. Кот жмурился и впивался когтями в мои ноги и руки.

Наконец дождь затих. Гроза миновала. За окном стало светлей. Водосточная труба играла всё звонче и веселей отбой дождю, грому, молнии. Я столкнул кота, подбежал к окну. По синим крышам соседнего дома скользнул солнечный луч. Над Днепром будто притворил кто-то

могучий и добрый серую дверь. В небе вытянулась полоса такого яркого бирюзового цвета, что я не мог оторвать взгляд. Полоса всё ширилась и светлепа.

(113 слов)

Вопросы и задания, которые учащиеся выполняют после чтения текста:

1. Как вели себя во время грозы человек и животное?

2. Какой голос может быть у дождя? Найди ответ в тексте, подчеркни его.

3. Кто сыграл отбой дождю, грому, молнии?

4. Раздели текст на части.

5. Выбери и подчеркни заголовок для текста:

- Голос дождя.
- О чём рассказал дождь.
- Гроза над Днепром.

4-Й КЛАСС

Н. Красильников «Манька»

В начале зимы, когда подули северные ветры и посыпал колкий снежок, я решил сделать на даче кормушку для птиц. На светлой веранде прямо за окном на деревянной полочке, где в теплые дни мыставляли комнатные цветы, я и организовал «птичью столовую». Насыпал семян, зернышек подсолнуха, тыквенных семечек, даже веточку алой рябины положил... Отличное «меню» получилось. Должны же прилететь пернатые гости. Юрки синицы, степенные снегири, шумные свиристели, бегуны-поползни... И другие обитатели сада, которых я не запомнил, и два... Что-то не показываются мои гости. Откопывали в другой сад, что ли? Где хозяин гостеприимней, приветливей, наверно. Грустно мне стало смотреть на замерзшие свои гостинцы. Вроде как зря старался... А тут вдруг морозы ударили. Прямотаки крещенские. Слышно, как деревья потрескивают в саду среди ночи.

Просыпаюсь как-то утром. Выхожу на веранду. Гляжу, а за мутноватым инистым стеклом огонек мелькнул. Дымчато-рыжий. Будто свеча на новогодней елке. Осторожно так подкрался к окну. Приподнялся на цыпочках, глянул боковым зрением и... обомлел. Белочка! Прибежала,

видимо, из соседней рожицы. Поднялась по стволу березки, а она рядом, рукой подать до веранды, – и прыг в кормушку. Голод не тетка. Мигом опу-стошила «скартерку». И смотрит смородинками глаз в окно. Ждет, наверно, не подложит ли чего еще сердобольный хозяин. Пришлось раскошелиться. Наполнить кормушку «беличьими гостинцами»: орешками, нарезанным яблоком, сухими грибочками – хорошо, с осени осталась связка.

Теперь белка каждое утро – хоть све-рять по часам – поджидала меня возле кормушки. Я даже имечко ей придумал. Манькой назвал. И она охотно реагиро-вала на него. Брала угощение прямо с ладони.

Так и пролетела моя долгая зима в дружбе с лесной красавицей.

А весной, когда сосульки стали длинны-ми и «плаксивыми» и солнце слепило гла-за, растекаясь по синим сугробам, жена как-то тепло, но с твердостью в голосе сказала:

– Не надо больше приучать белку. Она разучится добывать сама пищу, станет попрошайкой и может погибнуть...

Хотя мне и было жалко Маньку, но я все же послушался жену. Она была биологом. И знала толк в своей науке.

Вопросы и задания, которые учащиеся выполняют после чтения:

1. Определи тему текста.
2. Где рассказчик устроил кормуш-ку? Постарайся точнее ответить на этот вопрос.
3. Почему закончилась дружба с Манькой?
4. Как ты понял значение слов и выражений:
 - рукой подать
 - реагировать
 - смородинки глаз

Материалы подготовлены М.А. Яковлевой, зам. директора по учебной работе школы № 18 г. Химки Московской обл., методистом Образовательной системы «Школа 2100».

МАТЕМАТИКА

Все контрольные работы к учебни-кам «Моя математика» (1–4 класс, авторы Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких) направлены на отслежи-вание индивидуальной траектории развития учащихся.

Каждая контрольная работа состо-ит из заданий трех уровней. К необхо-димому, базовому уровню относятся задания, позволяющие выяснить, нас-колько учащиеся овладели умениями на уровне стандарта. К программному уровню относятся задания, позволя-ющие отследить, насколько учащиеся овладели умениями на уровне автор-ской программы. Наконец, к макси-мальному уровню относятся задания креативного характера, позволяющие определить, насколько ученик может самостоятельно применять имеющие-ся у него знания в нестандартной ситу-ации, в необычных обстоятельствах, не описанных подробно в учебниках и не отработанных на занятиях.

Каждая из контрольных работ за I полугодие и во 2-м, и в 3-м, и в 4-м классах содержит шесть заданий и рассчитана на один урок (40–45 мин.). При оценивании контрольных работ рекомендуется использовать приня-тые в Образовательной системе «Школа 2100» правила*. В соответ-ствии с этими правилами первые че-тыре задания соответствуют необхо-димому базовому уровню (уровню стандарта), 5-е – программному уров-ню, а 6-е может быть отнесено к максимальному уровню. За три верно выполненных задания выставляется отметка «3», за четыре верно выпол-ненных задания – отметка «4», за пять или шесть верно выполненных зада-ний – отметка «5», причем если верно выполнены оба задания 5 и 6, то это «5+».

Предполагается, что контрольные работы за I полугодие (так же, как и

* Данилов Д.Д. Разработка технологии оценивания учебных достижений в Обра-зовательной системе «Школа 2100» // «Школа 2100» как образовательная систе-ма: Сб. мат-лов Вып. 8.– М.: Изд. Дом РАО; Баласс, 2005. – С. 74–128.

все четвертные и годовая) выполняют-ся в специальных тетрадях для контрольных работ.

Все задания контрольных работ соотнесены с заявленными в программе требованиями к результатам обучения учащихся.

Ниже предлагаются тексты контрольных работ за I полугодие для 2-го, 3-го и 4-го классов.

2-й КЛАСС

Вариант 1

1. Вычисли столбиком и сделай проверку:

$$\begin{array}{r} 54 + 33 \\ 59 + 24 \end{array} \quad \begin{array}{r} 76 - 45 \\ 82 - 57 \end{array}$$

2. Выясни, какие высказывания верные, и спиши только верные:

- а) 5 дм 4 см + 1 дм 5 см < 9 дм 7 см – 33 см;
б) 89 см – 4 дм 6 см > 7 дм 4 см – 3 дм 2 см.

3. В спортивный лагерь сначала приехало 27 ребят, а затем еще 29 ребят. Через некоторое время 14 ребят уехали из лагеря. Сколько ребят осталось в лагере?

4. Начерти прямоугольник $ABCD$, у которого сторона AB равна 3 см, а сторона AD равна 4 см. Начерти отрезок AC и измерь его длину.

5. Спортивная форма состоит из майки и трусов. На спортивной базе имеются трусы черного, синего и желтого цвета и майки белого и зеленого цвета. Сколько различных вариантов спортивной формы можно составить?

6. Маша и Даша купили несколько воздушных шариков, причем одна из них купила на 12 воздушных шариков больше другой. Сколько воздушных шариков купила Даша, если Маша купила 18 воздушных шариков?

Вариант 2

1. Вычисли столбиком и сделай проверку:

$$\begin{array}{r} 23 + 75 \\ 48 + 17 \end{array} \quad \begin{array}{r} 87 - 32 \\ 63 - 26 \end{array}$$

2. Выясни, какие высказывания верные, и спиши только верные:

- а) 4 дм 3 см + 3 дм 2 см < 9 дм 8 см – 22 см;
б) 67 см – 3 дм 2 см > 8 дм 9 см – 5 дм 4 см.

3. В новый книжный шкаф сначала поставили 57 книг, а затем еще 38 книг. Через некоторое время 24 книги переставили на книжные полки. Сколько книг осталось в книжном шкафу?

4. Начерти прямоугольник $ABCD$, у которого сторона AB равна 6 см, а сторона AD равна 8 см. Начерти отрезок BD и измерь его длину.

5. Головной убор для игры в индейцев состоит из ленточки и пера. Сколько различных головных уборов можно сделать, если имеются синяя, зеленая и красная ленточки, а также орлиное и соколиное перья?

6. Соня и Тоня нашли на берегу моря несколько ракушек, причем одна из них нашла на 15 ракушек больше другой. Сколько ракушек нашла Соня, если Тоня нашла 33 ракушки?

3-й КЛАСС

1. а) Запиши только пропущенные числа:

- 1) 577, 578, 579, ..., ..., ..., 583, 584;
2) 904, 903, 902, ..., ..., ..., 897, 896.

б) Запиши наибольшее и наименьшее из записанных тобой чисел в виде суммы разрядных слагаемых.

2. а) Запиши:

- 1) наибольшее трехзначное число;
2) наименьшее двухзначное число.

б) Сравни числа. Запиши их в порядке возрастания:

- 254, 45, 54, 452, 52, 542, 245, 545.

3. Вычисли:

$$\begin{array}{llll} 40 : 10 & 6 \cdot 100 & 54 - 30 + 42 : 14 & \\ 400 : 10 & 100 \cdot 6 & (54 - 30) : (42 : 14) & \\ 400 : 100 & 14 \cdot 10 & 54 - (30 - 42 : 14) & \end{array}$$

4. В школьную библиотеку привезли в 12 одинаковых упаковках 72 словаря. Сколько упаковок понадобится для 90 словарей?

5. Построй линейную диаграмму по таблице. Отрезок в 1 см на диаграмме должен обозначать 1 победу. (См. табл. в низу страницы.)

6. Расставь, где нужно, знаки действий и скобки так, чтобы получилось 96.

1 2 3 4 5

4-й КЛАСС

1. Сравни (>, <, =):

$$11\ 200\ \text{м} * 11\ \text{км}\ 200\ \text{м}$$

$$400\ \text{см}^2 * 4\ \text{дм}^2$$

$$8\ 000\ \text{см}^3 * 8\ \text{м}^3$$

$$135\ 005\ \text{см} * 135\ \text{м}\ 5\ \text{см}$$

$$5\ 000\ \text{м}^2 * 5\ \text{а}$$

$$64\ 000\ \text{см}^3 * 64\ \text{л}$$

2. Вычисли:

а) устно

$$400 \cdot 600$$

$$120 \cdot 80$$

$$16 \cdot 20$$

$$15 \cdot 18$$

$$13\ 250 - 6\ 992$$

$$10\ 057 + 1\ 235$$

б) письменно

$$12\ 908 \cdot 3 - 2\ 040 \cdot 6$$

$$14\ 078 \cdot 5 - 30\ 700 \cdot 4$$

$$12\ 050 \cdot 3 + 4\ 009 \cdot 30$$

$$1\ 607\ 8 + 2\ 460 \cdot 20$$

3. Реши задачи.

а) Оля за 5 минут вырезает 20 снежинок из бумаги, а Саша за это же время – 15 таких же снежинок. У кого из них производительность больше и на сколько?

б) За несколько часов машина должна проехать 300 км. Через три часа после начала движения ей осталось проехать 120 км. Сколько часов осталось ехать машине, если скорость ее движения не изменится?

4. Выбери в каждом ряду уравнение с большим корнем и реши только его:

а) $k + 204 = 132 \cdot 6$

$$c + 204 = 132 \cdot 4;$$

б) $996 : k = 132 - 126$

$$336 : c = 132 - 126;$$

в) $k \cdot 10 = 1\ 465 + 2\ 635$

$$d \cdot 100 = 1\ 465 + 2\ 635.$$

5. а) Начерти на клетчатой бумаге прямоугольный треугольник с катетами 30 мм и 45 мм.

б) Найди площадь этого треугольника.

в) Вырази приблизительно площадь этого треугольника в квадратных сантиметрах.

6. Сравни дроби $\frac{7}{17}$ и $\frac{8}{15}$. Обоснуй свой ответ.

*Материалы подготовлены
С.А. Козловой, А.Г. Рубиным.*

Класс	3 «А»	3 «Б»	3 «В»	3 «Г»
Количество побед на школьных соревнованиях	3	5	5	4



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ПРО РФ и МИОО проводит в 2005/2006 учебном году курсы по следующим проблемам:

I. Ознакомительные курсы

1. 16–26 января 2006 г. курсы по программе эстетического цикла «Синтез искусств» для дошкольников и начальной школы (автор О.А. Куревина), 72 ч. для преподавательского состава ИПК и ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной школы, ст. воспитателей, музыкальных работников ДОУ.

2. 27–31 марта 2006 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе», 72 ч. Приглашаются учителя, не проходившие ознакомительных курсов.

Запланированы группы:

№ 1 – русский язык 5–11 кл., литература 5–9 кл., риторика 5–11 кл. (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.);

№ 2 – история 5–9 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.).

3. 27–31 марта 2006 г. «Реализация принципа преемственности в курсе риторики для начальной и средней школы» (автор Т.А. Ладыженская и др.), 72 ч., для преподавательского состава ИПК и ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной, основной и старшей школы.

4. 20–25 марта 2006 г. «Управление внедрением Образовательной системы "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для методистов и администрации школ.

5. Июнь 2006 г. «Преемственность 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.

Группа № 1 – учителя начальных классов (1–4 классы).

Группа № 2 – дошкольные педагоги.

II. Углубленные курсы

Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне для:

– работников дошкольного образования «Организация и технология дошкольной подготовки в Образовательной системе "Школа 2100"» (по комплекту «Школа 2100»), одна сессия (январь 2006 г.), 72 ч;

– учителей и методистов начальной школы «Содержание и технология работы по учебникам Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (весенние и осенние каникулы), 144 ч;

– учителей и методистов основной школы, 72 ч., одна сессия (осенние каникулы). Формируются группы: № 1 – русский язык и литература, № 2 – история, № 3 – биология.

Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, опыт работы по пособиям и учебникам «Школы 2100», прослушивание ознакомительных курсов. Для того чтобы быть зачисленным на углубленные курсы, слушатель присылает краткое резюме о себе и видеокассету с записью занятий или уроков по ОС «Школа 2100».

Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по «Школе 2100», по комплекту или отдельному учебнику (пособию); был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись.

Материалы принимаются до 1 октября (основная школа), до 1 декабря (ДОУ, начальная школа) текущего года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

III. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) для начальной школы и дошкольников по Образовательной системе «Школа 2100» (все предметы), 72 ч. Группы формируются в сентябре.

Стоимость всех курсов в АПК – 300 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

IV. 24–25 марта 2006 г. состоится X Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

Авторский коллектив ОС «Школа 2100» совместно с МИОО проводит курсы повышения квалификации по комплекту ОС «Школа 2100» для учителей начальной школы (1–4 кл.) г. Москвы. Занятия проходят с сентября 2005 г. по январь 2006 г. (72 ч.), каждый вторник с 15.00 по адресу: ул. Тимирязевская, д. 34 (м. «Савеловская»). Курсы проходят на бюджетной основе. По окончании слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации МИОО.

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»). E-mail: umc@school2100.ru

**Организация учебного процесса
по русскому языку
в 5-м классе**

В 2005 г. в Образовательной системе «Школа 2100» вышло 2-е издание учебника «Русский язык» для 5-го класса (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева), переработанное в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов. Продолжаем публиковать примерное поурочное планирование с учетом тех изменений, которые претерпел учебник (начало см. в № 9, 10 за 2005 г.).

**Примерное тематическое планирование уроков русского языка в 5-м классе
из расчета 6 часов в неделю (204 часа) и 5 часов в неделю (170 часов)**

III четверть (63 ч/53 ч)

Раздел и § учебника	Тема урока		Кол-во часов из расчета в неделю		Материал учебника из расчета в неделю	
	при 6 ч в неделю	при 5 ч в неделю	6 ч	5 ч	6 ч	5 ч
1	2	3	4	5	6	7
6. <u>Имя существительное в языке и речи</u> (продолжение) (19 ч/16 ч) § 45 (4 ч/3 ч)	Падеж. Склонение имен существительных	Падеж. Склонение имен существительных	1	1	Вопросы на с. 36–37. Упр. 398–401, 403	Вопросы на с. 36–37. Упр. 398–401, 403
	Разносклоняемые имена существительные	Разносклоняемые имена существительные	1	1	Упр. 404–407	Упр. 404–407
	Несклоняемые имена существительные. Род несклоняемых существительных. Р/р Сочинение-миниатюра (повествование) с использованием несклоняемых существительных	Несклоняемые имена существительные. Род несклоняемых существительных. Р/р Сочинение-миниатюра (повествование) с использованием несклоняемых существительных	2	1	Упр. 409–413, 415 Упр. 414	Упр. 409–413, 415 Упр. 414
§ 46 (3 ч/2 ч)	Буквы е, и в падежных окончаниях имен существительных	Буквы е, и в падежных окончаниях имен существительных. Правописание существительных на -ия, -ие, -ий	1	1	Таблица на с. 45, вопр. на с. 45–46. Упр. 417–419	Таблица на с. 45, вопр. на с. 45–46. Упр. 417–419
	Правописание существительных на -ия, -ие, -ий	–	1	–	Упр. 420–423	–
	Формирование орфографических	Формирование орфографических	1	1	Упр. 424–426	Упр. 424–426

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

1	2	3	4	5	6	7
	умений, связанных с изучаемым видом орфограммы	умений, связанных с изучаемым видом орфограммы				
§ 47 (1 ч/1 ч)	Имя существительное как член предложения. Имя существительное в роли подлежащего. Однородные подлежащие и знаки препинания при них	Имя существительное как член предложения. Имя существительное в роли подлежащего. Однородные подлежащие и знаки препинания при них	1	1	Вопросы на с. 50. Упр. 428–432	Вопросы на с. 50. Упр. 428–432
§ 48 (1 ч/1 ч)	Имя существительное в роли дополнения. Прямое и косвенное дополнение	Имя существительное в роли дополнения. Прямое и косвенное дополнение	1	1	Вопросы на с. 53. Упр. 434–438	Вопросы на с. 53. Упр. 434–438
§ 49 (1 ч/1 ч)	Имя существительное в роли определения (ознакомление)	Имя существительное в роли определения (ознакомление)	1	1	Вопросы на с. 57. Упр. 440–441	Вопросы на с. 57. Упр. 440–441
§ 50 (2 ч/1 ч)	Имя существительное в роли обстоятельства. Различные дополнений и обстоятельств, выраженных именами существительными	Имя существительное в роли обстоятельства. Различные дополнений и обстоятельств, выраженных именами существительными	2	1	Вопросы на с. 58. Упр. 443–447	Вопросы на с. 58. Упр. 443–447
§ 51 (1 ч/1 ч)	Имя существительное в роли сказуемого (ознакомление). Составное именное сказуемое	Имя существительное в роли сказуемого (ознакомление). Составное именное сказуемое	1	1	Вопросы на с. 62. Упр. 449–451	Вопросы на с. 62. Упр. 449–451
§ 52 (2 ч/2 ч)	Тире между подлежащим и сказуемым	Тире между подлежащим и сказуемым	2	2	Упр. 452–455	Упр. 452–455
§ 53 (1 ч/1 ч)	Морфологический разбор имени существительного	Морфологический разбор имени существительного	1	1	Вопросы на с. 67. Упр. 457–459	Вопросы на с. 67. Упр. 457–459
§ 54 (3 ч/3 ч)	Имена существительные в тексте Р/р Подробное изложение текста-повествования с элементами описания Р/р Сочинение-	Имена существительные в тексте Р/р Подробное изложение текста-повествования с элементами описания Р/р Сочинение-	1 1 1	1 1 1	Упр. 461–464 Упр. 465 Упр. 466	Упр. 461–464 Упр. 465 Упр. 466

Раздел и § учебника	Тема урока		Кол-во часов из расчета в неделю		Материал учебника из расчета в неделю	
	при 6 ч в неделю	при 5 ч в неделю	6 ч	5 ч	6 ч	5 ч
1	2	3	4	5	6	7
	рассказ о случае из своей жизни	рассказ о случае из своей жизни				
	Диктант с грамма- тическим заданием	Диктант с грамма- тическим заданием	1	1	–	–
Указательные слова – местоимения						
7. Местоиме- ния-существи- тельные в языке и речи (17 ч/15 ч) § 55 (2 ч/2 ч)	Разряды местоиме- ний. Местоимения- существительные. Личные местоиме- ния-существитель- ные	Разряды местоиме- ний. Местоимения- существительные. Личные местоиме- ния-существитель- ные	2	2	Упр. 467–475	Упр. 467–475
§ 56 (1 ч/1 ч)	Возвратное место- имение-существи- тельное себя. Р/р Сочинение- размышление с ис- пользованием воз- вратного местои- мения-существи- тельного	Возвратное место- имение-существи- тельное себя. Р/р Сочинение- размышление с ис- пользованием воз- вратного местои- мения-существи- тельного	1	1	Упр. 477–480 Упр. 481	Упр. 477–480 Упр. 481
§ 57 (1 ч/1 ч)	Вопросительные местоимения-сущ- ствительные кто и что	Вопросительные местоимения-сущ- ствительные кто и что	1	1	Упр. 483–486	Упр. 483–486
§ 58 (3 ч/3 ч)	Неопределенные местоимения-сущ- ствительные Слитное написание приставки не- в не- определенных мес- тоимениях-сущест- вительных. Дефис- ное написание неоп- ределенных место- имений-существи- тельных	Неопределенные местоимения-сущ- ствительные Слитное написание приставки не- в не- определенных мес- тоимениях-сущест- вительных. Дефис- ное написание неоп- ределенных место- имений-существи- тельных	1	1	Упр. 488	Упр. 488
			2	2	Упр. 489–493	Упр. 489–493
§ 59 (5 ч/4 ч)	Отрицательные местоимения-сущ- ствительные	Отрицательные местоимения-сущ- ствительные. Различение на пись- ме приставок не- и	1	2	Упр. 495–496	Упр. 495–500

1	2	3	4	5	6	7
	Различение на письме приставок <i>не-</i> и <i>ни-</i> в отрицательных местоимениях-существительных	<i>ни-</i> в отрицательных местоимениях-существительных	2	–	Упр. 497–500	–
	Раздельное написание <i>не</i> и <i>ни</i> в отрицательных местоимениях-существительных	Раздельное написание <i>не</i> и <i>ни</i> в отрицательных местоимениях-существительных	2	2	Упр. 502–507	Упр. 502–507
§ 60 (1 ч/1 ч)	Роль местоимений-существительных в предложении	Роль местоимений-существительных в предложении	1	1	Упр. 509–511	Упр. 509–511
§ 61 (2 ч/1 ч)	Морфологический разбор местоимений-существительных	Морфологический разбор местоимений-существительных	2	1	Вопросы на с. 98. Упр. 513–515	Вопросы на с. 98. Упр. 513–515
§ 62 (2 ч/2 ч)	Местоимения-существительные в тексте.	Местоимения-существительные в тексте.	1	1	Упр. 518	Упр. 518
	Р/р Творческое списывание с выбором слов из ряда данных	Р/р Творческое списывание с выбором слов из ряда данных			Упр. 519	Упр. 519
	Р/р Сочинение-повествование с использованием местоимений-существительных	Р/р Сочинение-повествование с использованием местоимений-существительных	1	1	Упр. 520	Упр. 520
	Диктант с грамматическим заданием	Диктант с грамматическим заданием	1	1	–	–
Слова со значением «действие или состояние предмета»						
8. <u>Глагол в языке и речи</u> (всего: 48 ч/40 ч, в III четверти: 23 ч/19 ч) § 63 (3 ч/3 ч)	Лексическое значение глагола. Р/р Сочинение-миниатюра повествовательного характера с использованием глаголов звучания Р/р Сочинение-описание по карти-	Лексическое значение глагола. Р/р Сочинение-миниатюра повествовательного характера с использованием глаголов звучания Р/р Сочинение-описание по карти-	1	1	Упр. 521–523 Упр. 524	Упр. 521–523 Упр. 524
			2	2	Упр. 526	Упр. 526

Раздел и § учебника	Тема урока		Кол-во часов из расчета в неделю		Материал учебника из расчета в неделю	
	при 6 ч в неделю	при 5 ч в неделю	6 ч	5 ч	6 ч	5 ч
1	2	3	4	5	6	7
	не В.Д. Поленова «Московский дворик»	не В.Д. Поленова «Московский дворик»				
§ 64 (2 ч/2 ч)	Глагол как часть речи. Морфологические признаки глагола	Глагол как часть речи. Морфологические признаки глагола	2	2	Вопросы на с. 106. Упр. 527–531	Вопросы на с. 106. Упр. 527–531
§ 65 (2 ч/2 ч)	Способы образования глаголов (суффиксальный, приставочный, приставочно-суффиксальный)	Способы образования глаголов (суффиксальный, приставочный, приставочно-суффиксальный)	2	2	Вопросы на с. 109. Упр. 533–536	Вопросы на с. 109. Упр. 533–536
§ 66 (2 ч/1 ч)	Глаголы переходные и непереходные	Глаголы переходные и непереходные	2	1	Вопросы на с. 111. Упр. 538–539	Вопросы на с. 111. Упр. 538–539
§ 67 (2 ч/2 ч)	Возвратные глаголы. Р/р Исправление неправильно построенных предложений с возвратными глаголами	Возвратные глаголы. Р/р Исправление неправильно построенных предложений с возвратными глаголами	2	2	Упр. 541–544 Упр. 545	Упр. 541–544 Упр. 545
§ 68 (3 ч/2 ч)	Вид глагола. Р/р Сочинение-миниатюра повествовательного характера с использованием глаголов совершенного и несовершенного вида Видовые пары глаголов	Вид глагола. Р/р Сочинение-миниатюра повествовательного характера с использованием глаголов совершенного и несовершенного вида Видовые пары глаголов	2	1	Упр. 547–551 Упр. 552	Упр. 547–551 Упр. 552
			1	1	Упр. 553–554	Упр. 553–554
§ 69 (2 ч/2 ч)	Гласные в суффиксах глаголов -ова-(-ева-) и -ыва-(-ива-)	Гласные в суффиксах глаголов -ова-(-ева-) и -ыва-(-ива-)	2	2	Упр. 556–562	Упр. 556–562
§ 70 (3 ч/3 ч)	Буквы е—и в корнях с чередованием	Буквы е—и в корнях с чередованием	3	3	Вопросы на с. 123. Упр. 564–570	Вопросы на с. 123. Упр. 564–570
§ 71 (2 ч/1 ч)	Буквы а—о в корне -кас- — -кос-	Буквы а—о в корне -кас- — -кос-	2	1	Упр. 572–576	Упр. 572–576

Раздел и § учебника	Тема урока		Кол-во часов из расчета в неделю		Материал учебника из расчета в неделю	
	при 6 ч в неделю	при 5 ч в неделю	6 ч	5 ч	6 ч	5 ч
1	2	3	4	5	6	7
§ 72 (2 ч/1 ч)	Спряжение глаго- лов	Спряжение глаго- лов. Разноспряга- емые глаголы	1	1	Вопросы на с. 130. Упр. 578–579	Вопросы на с. 130. Упр. 578–579
	Разноспрягаемые глаголы		1	–	Упр. 579–581	–
	Контрольный дик- тант с граммати- ческим заданием	Контрольный дик- тант с граммати- ческим заданием	1	1	–	–
	Работа над ошибка- ми, допущенными в контрольном дик- танте	Работа над ошибка- ми, допущенными в контрольном дик- танте	1	–	–	–

Планирование составлено
канд. пед. наук, доцентом **Л.Ю. Комиссаровой**,
г. Москва

(Продолжение следует)



ИЗДАТЕЛЬСТВО «БАЛАСС» ВЫПУСТИЛО

«Сборники диктантов по русскому языку»

для 5–7 классов (орфография) и 8–9 классов (пунктуация)

(автор Е.С. Барова)

- ◆ В сборники включены:
оригинальные авторские тексты диктантов,
тексты из художественных произведений.
- ◆ Тексты диктантов тематически объединены.
- ◆ Система обучающих и контрольных диктантов позволяет последовательно
развивать орфографические и пунктуационные умения.
- ◆ Предусмотрены задания для фронтальной, групповой и индивидуальной
работы с учащимися.
- ◆ Сборники могут использоваться параллельно с любым учебником
русского языка.

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

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

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

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

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
принимается подписка на 2006 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
подписок

на 2006 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)

ПВ место летняя

«Начальная школа плюс До и После»

Стри- мость	подписки по ре- адресации	руб. коп.		Количество подписок
		_____	_____	

на 2006 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.

Номера журнала можно также приобрести в издательстве или заказать по почте.

Телефоны для справок: (095) 176-00-14, 176-12-90

Заказы по почте: (095) 735-53-98; bal.post@mtu-net.ru