

---

## **Урок в Образовательной программе "Школа 2100"**

*Е.Л. Мельникова*

### **Анализ уроков изучения нового материала**

Процесс обучения предполагает достижение трех групп целей: развивающих, воспитательных и собственно образовательных. Развивающие цели ориентированы на познавательную сферу школьника и включают развитие внимания, восприятия, памяти, мышления, речи, способностей. Воспитательные цели связаны с формированием личности ученика, таких структур как потребности и мотивы, ценности, нравственные установки, нормы поведения и др.

Образовательные цели – знания, умения, навыки. Знания – это понимаемая и воспроизводимая учеником научная информация. Цель “знания” достигается двумя этапами урока: введение и воспроизведение (проговаривание) знаний. Умения – применение знаний на практике, т.е. на этапе решения задач и выполнения упражнений. Навыки – автоматизированные действия, формирующиеся путем многократного повторения.

В зависимости от образовательной цели и этапов можно выделить два основных вида уроков: изучения нового материала и закрепления. Целью урока изучения нового материала являются знания, а центральным его этапом – введение знаний. Цель урока закрепления – умения, центральный этап – решение задач или выполнение упражнений.

Статья посвящена уроку изучения нового материала.

### **Типология уроков изучения нового материала**

Итак, образовательная цель урока изучения нового материала - знания, основные этапы – введение и воспроизведение знаний\*.

На реальном уроке цель “знания” достигается по-разному, т.е. учитель может реализовать разные типы обучения: либо традиционное, либо проблемное.

При традиционном обучении на этапе введения знаний учитель использует объяснительно-иллюстративный метод, при котором школьники только воспринимают готовую информацию. На этапе воспроизведения педагог предлагает задания, требующие от учеников заучивания готовых формулировок. Таким образом, при традиционном обучении учебная деятельность носит репро-

---

\* Как известно, существует определенная специфика урока, обусловленная ступенью образовательной системы. В начальной школе урок изучения нового материала, как и любой другой, начинается с этапа отработки навыка (чтение, счет, письмо). В старших же классах, особенно при лекционной системе, урок изучения нового может содержать только один этап – введение знаний.

Кроме того, существует специфика урока, обусловленная содержанием предмета. На уроках математики, русского языка, физики, химии изучение нового материала, как правило, завершается этапом решения задач и выполнения упражнений. На “устных” предметах – истории, биологии, географии – урок изучения нового обычно начинается с этапа воспроизведения предыдущего материала.

Поэтому в дальнейшем, говоря об уроке изучения нового материала, мы опускаем этапы “до введения” и “после воспроизведения” как имеющие свою возрастную и предметную специфику, и рассматриваем этапы введения и воспроизведения знаний как наиболее типичные.

дуктивный характер. Проблемное обучение, наоборот, обеспечивает творческое усвоение знаний. На этапе введения учитель применяет проблемные методы, которые “проводят” учеников через два звена научного творчества – постановку проблемы и поиск решения. На этапе воспроизведения педагог дает задания, позволяющие школьникам пройти еще два творческих звена – выражение решения и реализацию продукта. Таким образом, при проблемном обучении ученик осуществляет полный цикл творческой деятельности.

Разная по характеру деятельность учащихся, естественно, приводит к разным конечным результатам. Творческая учебная деятельность, в отличие от репродуктивной, обеспечивает более качественное усвоение знаний, дает ярко выраженный развивающий эффект (особенно развивает логическое мышление, речь и творческие способности), а также воспитывает активную, инициативную личность.

Таким образом, традиционное и проблемное - противоположные типы обучения, при которых разные методы и задания учителя обеспечивают разную по характеру учебную деятельность, что в конечном итоге приводит к разным результатам. Из сказанного следует, что урок изучения нового материала может быть двух типов: традиционный (непроблемный, репродуктивный) и проблемный. Уроки изучения нового материала в образовательной программе “Школа 2100” задуманы как проблемные, что нашло отражение и в учебниках, и в методических рекомендациях. Однако, от замысла авторов до его реализации конкретным учителем – “дистанция огромного размера”, поскольку каждый педагог характеризуется собственными исполнительскими и творческими возможностями.

В этой связи перед завучем, отслеживающим реализацию образовательной программы “Школа 2100”, встает задача анализа уроков изучения нового материала – не только с точки зрения предметного содержания, но и под углом проблемности.

Рассмотрим отличия – проблемного и традиционного уроков на этапах введения и воспроизведения знаний.

### **Этап введения знаний**

Этап введения знаний содержит два самостоятельных звена: постановку учебной проблемы и поиск решения.

Учебная проблема может существовать в двух основных формах: как вопрос, не совпадающий с темой урока, ответом на который является новое знание, и как тема урока. Решение учебной – проблемы – это само новое знание.

Таким образом, постановка учебной проблемы – это этап порождения вопроса или формулирования темы урока, а поиск решения – это процесс исследования вопроса или темы, завершающийся открытием (пониманием) нового знания. Звенья постановки учебной проблемы и поиска решения необходимо анализировать отдельно.

### **Постановка учебной проблемы**

На **проблемном уроке** учитель “проводит” учеников через звено постановки проблемы одним из трех возможных путей, каждый из которых вызывает у учащихся мотивацию к изучению новой темы, но имеет свой специфический развивающий эффект.

Первый путь постановки проблемы лежит через создание проблемной ситуации. Она содержит в себе противоречие, вызывающее у учеников удивление - или затруднение. Выход из проблемной ситуации состоит в осознании

противоречия - и формулировании проблемы - как правило, в форме вопроса, не совпадающего с темой.

Путь через проблемную ситуацию является наиболее сложным и для учителя, и для школьников, поскольку в точности повторяет звено постановки проблемы в настоящем научном творчестве. Однако, именно таким образом формируется творческая способность учащихся к самостоятельному осознанию противоречия и формулированию проблемы.

Второй путь к учебной проблеме - подводный диалог. Учитель предлагает школьникам систему сильных вопросов и заданий, которые шаг за шагом приводят их к формулированию темы урока. Как правило, подводный диалог выстраивается от повторения пройденного материала. Результатом такого способа постановки проблемы является развитие логического мышления учащихся.

Третий путь – сообщение темы урока в готовом виде, но с применением специального мотивирующего приема (“яркое пятно”, “актуальность”). Этот метод, как и предыдущие, обеспечивает возникновение интереса к теме, но не несет развивающего эффекта.

На **традиционном уроке** этап постановки проблемы редуцирован: учитель сообщает тему в готовом виде, а дети воспринимают предлагаемую формулировку. В этом случае у учащихся, как правило, не возникает мотивации к изучению темы, и отсутствует эффект развития.

### Поиск решения

На **проблемном уроке** учитель “проводит” учеников через звено поиска решения одним из трех возможных путей. Каждый из них обеспечивает понимание нового знания, но имеет свой специфический развивающий эффект.

Первый путь поиска решения лежит через выдвижение и проверку гипотез. Гипотеза – предположение, ложность или истинность которого и должна установить проверка. В ходе проверки на ложные гипотезы приводятся контраргументы, решающая же гипотеза подкрепляется аргументами и становится новым знанием.

Путь через гипотезы является наиболее сложным и для учителя, и для школьников, поскольку в точности повторяет звено поиска решения в настоящем научном творчестве. Однако, именно он развивает творческую способность учащихся к самостоятельному выдвижению и проверке гипотез.

Второй путь поиска решения – подводный диалог. Так или иначе, поставив учебную проблему, учитель жестко, пошагово приводит школьников к открытию нового знания. Подводный диалог обеспечивает развитие логического мышления.

Третий путь – подводный без проблемы диалог. Его единственное отличие от предыдущего заключается в том, что учитель сразу - без вопроса или темы - начинает урок с системы сильных заданий, которые подводят учеников к открытию нового знания. Это самый короткий и простой вариант проблемного введения материала.

На **традиционном уроке** этап поиска решения редуцирован: учитель сообщает знание в готовом виде, а ученики воспринимают объяснение. При этом понимание нового знания учениками не гарантировано, а развивающий эффект минимален.

### Этап воспроизведения знаний

Этап воспроизведения (проговаривания) знаний имеет двоякий смысл: углубляет понимание полученных знаний и обеспечивает развитие речи учащихся.

На проблемном уроке учитель предлагает так называемые продуктивные задания, которые “проводят” школьников через два творческих этапа: выражение решения и реализацию продукта. Иначе говоря, выполняя задание, ученик самостоятельно и по-своему выражает понятое на уроке знание и полученный продукт представляет классу.

К продуктивным относятся задания на формулирование (темы урока и вопросов по теме), составление опорного сигнала (символа, схемы, таблицы, словаря опорных слов), создание художественного образа (метафоры, загадки, стихотворения).

Развивающий эффект продуктивных заданий состоит в формировании творческой способности самостоятельно выражать понятое знание в разнообразных формах.

На **традиционном уроке** учитель предлагает школьникам репродуктивные задания на воспроизведение: выучить наизусть и проговорить готовое определение, пересказать параграф своими словами. Развития творческих способностей при этом не происходит.

На основе вышеизложенного можно предложить схему анализа двух основных этапов урока изучения нового материала.

#### Схема анализа урока изучения нового материала

Этап урока	Творческое звено	Проблемный урок	Традиционный урок
Введение знаний	Постановка учебной проблемы	<i>Совместное формулирование проблемы – вопроса о новом знании или темы через:</i> – проблемную ситуацию – подводящий диалог – сообщение с мотивирующим приемом	Сообщение учителем темы в готовом виде
	Поиск решения	<i>Совместное открытие знаний через:</i> – выдвижение и проверку гипотез – подводящий от проблемы диалог – подводящий без проблемы диалог	Сообщение учителем знаний в готовом виде
Воспроизведение Знаний	Выражение решения и реализация продукта	<i>Продуктивные задания:</i> – формулирование темы, вопросов – составление опорного сигнала – создание художественного образа	Репродуктивные задания: – заучивание – пересказ

#### Урок с общей и частными проблемами

Выше рассматривался сравнительно простой случай – урок с одной проблемой, на котором вводится единичное новое знание. Подобные уроки наи-

более характерны для начальной школы, а также для таких предметов как математика и русский язык.

Более сложным для анализа является урок, где тема раскрывается по нескольким пунктам плана, каждый из которых представляет собой отдельное знание. Подобные уроки характерны для средней и старшей школы, а также для таких предметов как история, география, биология. В этом случае говорят об уроке с общей и частными проблемами.

Постановка общей проблемы – формулирование темы урока. На проблемном уроке это делается совместно учителем и учениками одним из трех путей: через проблемную ситуацию, подводный диалог, сообщение с мотивирующим приемом. На непроблемном уроке тема сообщается учителем в готовом виде. Таким образом, анализ звена постановки общей проблемы проводится аналогично представленному в схеме.

Постановка частных проблем – это формулирование пунктов плана, а поиск решения – открытие нового знания по каждому из них. Постановка и решение частных проблем может осуществляться двумя путями: последовательно и одновременно.

При последовательном варианте вначале формулируется и раскрывается первый пункт плана, затем второй и т.д. В этом случае каждая частная проблема анализируется как одиночная по представленной выше схеме.

При одновременном варианте все пункты плана формулируются сразу. На проблемном уроке это происходит совместно: учитель предлагает ученикам самим наметить план (“Как вы думаете, что по этой теме нам нужно узнать? Какие вопросы осветить?”) и корректирует предлагаемые формулировки. На традиционном же уроке педагог сообщает план в готовом виде.

Затем каждая пункт плана раскрывается: на проблемном уроке – совместно (через гипотезы или подводный диалог), на традиционном знании дается учителем в готовом виде.

На основе сказанного можно внести дополнения в схему анализа для урока с общей и частными проблемами.

#### **Дополнения к схеме анализа для урока с общей и частными проблемами**

Этап урока	Творческое звено	Проблемный урок	Традиционный урок
Введение знаний	Постановка общей проблемы	<i>Совместное формулирование темы</i>	Сообщение учителем темы в готовом виде
	Постановка частных проблем	<i>Совместное формулирование пунктов плана:</i> – всех сразу (после темы) – каждого в отдельности	Сообщение учителем пунктов плана в готовом виде: – всех сразу (после темы) – каждого в отдельности
	Поиск решения частных проблем	<i>Совместное открытие знаний по каждому пункту плана</i>	Сообщение учителем знания по каждому пункту плана в готовом виде

#### **Пути усиления проблемности урока**

Цель анализа завучем любого урока (в том числе урока изучения нового материала) – стимулировать учителя к дальнейшему профессиональному росту. Эта цель не достигается критикой, т.е. перечислением недостатков урока

и слабых сторон педагога. Поэтому предлагаемая выше схема анализа должна быть использована завучем не для констатации факта отсутствия проблемного обучения, а для показа учителю путей усиления проблемности урока.

Рассмотрим такие пути для каждого этапа урока.

### **Этап введения знаний**

**Урок с одиночной проблемой.** Поскольку возможности педагога к самоизменению не безграничны, завуч имеет смысл придерживаться тактики постепенного продвижения от простого к сложному. Автору традиционного урока сначала нужно показать простые варианты проблемного урока. Например, обычное сообщение темы урока можно дополнить “ярким пятном”, а сообщение готового знания заменить подводным диалогом.

В то же время учителей, продемонстрировавших простые варианты проблемного урока (чаще всего – подводный без проблемы диалог), следует продвигать к более сложным методам. Например, показать постановку учебной проблемы через проблемную ситуацию, а поиск решения – через гипотезы.

Продумывая пути усиления проблемности урока, завучу следует помнить, что проблемно вводятся понятия, правила, закономерности, т.е. виды знаний, содержащие обобщение. А вот факты – единичную информацию – нельзя открывать.

**Урок с общей и частными проблемами.** Ввиду значительных объемов информации, вводимых на таких уроках (особенно в старших классах), реальная возможность к совместному поиску решения каждой частной проблемы может отсутствовать, и знания сообщаются учителем в готовом виде.

В этой связи основной путь усиления проблемности урока заключается в более тщательной проработке звена постановки проблемы – как общей, так и частных. Это позволит обеспечить не только мотивацию учащихся к восприятию нового материала, но и определенный развивающий эффект.

Завучу следует продвигать педагога от сообщения готовой темы к совместному ее формулированию любым из трех возможных путей (через проблемную ситуацию, подводный диалог, сообщение с мотивирующим приемом).

Кроме того, необходимо заменить перечисление готовых пунктов плана совместным их формулированием. Если учащиеся могут прогнозировать план (например, по аналогии с уже пройденной темой), учителю можно рекомендовать вариант одновременной постановки частных проблем (после темы спросить: “А что будем изучать в этой теме? На какие вопросы надо ответить?”). Если же план спрогнозировать невозможно, то следует предпочесть вариант последовательной постановки частных проблем и показать учителю, например, подводный диалог: от темы – к формулированию первого пункта плана, от первого пункта – ко второму и т.д.

### **Этап воспроизведения знаний**

Путь усиления проблемности этого этапа – использование продуктивных заданий. Из общего их перечня завуч должен выбрать и рекомендовать учителю несколько конкретных, уместных именно на данном уроке. Например, задание на формулирование темы (т.е. называние темы в конце урока) уместно лишь в двух случаях: когда учебная проблема была поставлена как вопрос, не совпадающий с темой, или когда учитель применил подводный без проблемы диалог. А, скажем, составление словаря опорных слов, как правило, более уместно на уроке с общей и частными проблемами, но не с одиночной.

#### **Литература**

1. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения // Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. Выпуск 3. – М., Баласс. 1999. с. 85–93
2. Мельникова Е.Л. Проблемный урок в начальной школе, или как открывать знания вместе с детьми// Начальная школа: плюс – минус. 1999. № 5, 6, 7, 8.

## Урок чтения в Образовательной программе “Школа 2100”

(содержание, структура, технология, анализ и самоанализ)

Чтобы разработать и проанализировать урок чтения, учителю, методисту, заместителю директора по учебной работе целесообразно было бы воспользоваться следующими рекомендациями:

1. Необходимо иметь представление о *содержании и структуре курса* “Чтение и начальное литературное образование”. Оно представлено в программе под тем же названием (авторы – Р.Н. Бунеев, Е. В. Бунеев)\*, где дается описание *системы чтения, основных направлений работы на уроке чтения.*

Перечислим основные направления работы на уроке чтения:

а) формирование и совершенствование техники чтения вслух (правильность чтения, интонирование, скорость чтения) и про себя (правильность, осознанность, скорость чтения)

б) обучение приемам понимания прочитанного;

в) создание условий для эстетического и эмоционального переживания прочитанного;

г) практическое ознакомление с некоторыми теоретико-литературными понятиями

д) обучение элементам литературоведческого анализа текста;

е) развитие умений и навыков всех видов речевой деятельности: чтения, слушания, говорения, письма.

2. Специалист должен быть знаком с технологией работы с текстом на уроке чтения – технологией формирования у детей типа правильной читательской деятельности, т.е. владеть информацией

а) о сущности данной технологии;

б) об этапах работы с текстом и последовательности “шагов” внутри каждого этапа;

в) о том, как преобразуется данная технология в 3–4 классах по сравнению с. 1–2.

Материалы по этой проблеме были опубликованы неоднократно, однако мы считаем целесообразным кратко воспроизвести их здесь для удобства использования всей информацией в комплексе.

Воспользуемся для этого нашей публикацией в журнале “Начальная школа: плюс – минус” (№ 10, 1999, с. 18-25: Е.В. Бунеева “Еще раз о работе с текстом на уроках чтения”)

Выбор технологии работы с текстом определения нашим пониманием того, *какому, чтению мы учим в начальной школе.*

Во-первых, с нашей точки зрения, в начальной школе нужно учить медленному чтению художественного текста, т.е. ребенок должен продумывать в ходе чтения смысл каждого слова, уметь задавать вопросы и находить ответы на них здесь же, в тексте, уметь поразмышлять и сопереживать, а также он должен уметь делать элементарный анализ прочитанного. Во-вторых, нужно понимать, что мы учим ребенка читать не для нас, взрослых, а для самого себя. А значит,

---

\*Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева “Программа по чтению и начальному литературному образованию для 1-4 классов общеобразовательной школы”. – В сб. Программы образовательных учреждений. Начальные классы 1–4: М., Просвещение; 1996, с. 49–65 и др. издания.

его нужно научить понимать чужие мысли, заключенные в тексте, извлекать из текста тот смысл, который в него вложил автор, почувствовать то, что чувствовали герои произведения. В-третьих, необходимо уделять равное внимание и чтению вслух, и чтению про себя.

Конечно, обучение такому чтению требует определенного методического подхода.

Суть этого подхода состоит в формировании у детей типа правильной читательской деятельности, который представляет собой "... трехступенчатый процесс целенаправленного индивидуального осмысления и освоения детьми книг (до чтения, в процессе чтения и после чтения)"\*

Методика формирования у детей типа правильной читательской деятельности разработана и подробно описана проф. Н.Н. Светловской (эта методика применима не только к урокам внеклассного чтения, как полагают многие учителя).

Такой подход, как показывают опыт и наши наблюдения, действительно является обоснованным и рациональным, он позволяет добиваться высоких результатов обучения.

Итак, этапов работы с текстом будет три: до начала чтения, в процессе чтения и после чтения. Внутри каждого этапа существует определенная последовательность "шагов". Покажем технологию работы с прозаическим текстом (о работе со стихотворным текстом мы расскажем ниже).

#### *I. Работа с текстом до чтения*

Цель – развитие такого важнейшего читательского умения, как антиципация, т.е. умения предполагать, предвосхищать содержание текста по заглавию, иллюстрации и группе ключевых слов.

1. Дети читают фамилию автора, заглавие произведения, рассматривают иллюстрацию, которая предшествует тексту, затем высказывают свои предположения о героях, теме, содержании.

2. Дети читают (про себя, затем вслух) ключевые слова, которые учитель заранее вычленил из текста и записывает на доске. Уточняют свои предположения о теме произведения, героях, развитии действия.

Учитель ставит задачу провести "Диалог с автором" через тест, проверить и уточнить свои первоначальные предположения.

Здесь мы позволим себе остановиться и сделать одно важное уточнение: детям на уроках нужно показать, что чтение – это общение не непосредственное, а через текст, созданный автором. Оно затруднено, потому что в тексте отсутствуют интонация и логическое ударение, которые облегчают понимание устной речи. Но в тексте есть знаки препинания, показать детям их смысловую роль необходимо. Также нужно показать и то, что сама последовательность высказываний в тексте может "накапливать смыслы", что слово в окружении других слов значит гораздо больше, чем взятое отдельно.

#### *II. Работа с текстом во время чтения.*

Цель – достижение понимания текста на уровне содержания.

1. Дети самостоятельно читают текст (главу, законченный фрагмент) про себя с установкой проверить свои предположения, которые были сделаны до начала чтения.

2. Чтение вслух по предложениям или небольшим абзацам (2–3 предложения) с комментариями. По ходу чтения (а не после!) учитель задает уточняющие вопросы на понимание, регулярно возвращает детей к их предположениям, как только текст дает возможность их подтвердить.

Словарная работа (объяснение и уточнение значений слов) также ведется по ходу чтения. В этом случае она становится мотивированной и интересной:

---

\*Светловская Н.Н., Методика внеклассного чтения. М.: Просвещение, 1991, с. 200



ведь именно по ходу чтения становится понятно, какие слова нуждаются в толковании, и само слово толкуется в контексте, а не вне его.

Вопросы, которые задает учитель по ходу чтения, – это вопросы к автору, ответы на них нужно искать или в уже прочитанной части текста, или в той, которую еще нужно прочитать. Комментарии учителя должны быть краткими, но емкими, не уводящими далеко от читаемого. Таким образом дети видят суть процесса “вчитывания” в текст и сами участвуют в нем: идут по тексту вслед за автором, попутно думают над смыслом слов, наблюдают, как “разворачиваются” перед ними характеры героев, работают над языком, представляют картины, которые нарисовал автор, видят, как постепенно “накапливаются смыслы” в тексте.

3. Задается уточняющий вопрос на понимание содержания главы (фрагмента) в целом. Результатом понимания может быть озаглавливание этой части текста.

4. Такая же работа (шаги 1–3) проводится со следующим законченным фрагментом текста, и так до тех пор, пока текст не прочитан до конца.

Если текст большой по объему и за один урок до конца не прочитан, то можно предложить детям дома прочитать про себя следующий фрагмент (главу), а на уроке начать сразу с чтения вслух. Какую-то часть текста может прочитать вслух учитель, а затем провести работу с текстом во время чтения детей вслух. Здесь возможны варианты. Главное, нужно систематически следовать описанной технологии на этапе работы с текстом до чтения (антиципация) и во время чтения (чтение про себя, затем вслух, медленное движение “за автором” по строчками, “диалог с автором”). Опыт показывает, что дети понимают ее и осваивают, то есть начинают действовать так же, когда читают самостоятельно вне уроков.

5. Беседа по содержанию текста в целом, выборочное чтение. Ответ на вопрос: в чем совпали и в чем не совпали первоначальные предположения о теме и содержании текста, развитии событий, о героях?

### *III. Работа с текстом после чтения.*

Цель – достижение понимания на уровне смысла (понимание основной мысли, подтекста – “чтение между строк”).

1. Учитель ставит проблемный вопрос к тексту в целом. Далее следуют ответы детей на этот вопрос и беседа. Ее результатом должно стать понимание авторского замысла, “спрятанного между строк”.

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

3. Повторное обращение к заглавию произведения и иллюстрации. Беседа о смысле заглавия и иллюстрации. Беседа о смысле заглавия, о его связи с темой, мыслью автора и т.д. Вопросы по иллюстрации: какой именно фрагмент текста проиллюстрировал художник (а может быть, это иллюстрация ко всему тексту в целом)? Точен ли художник в деталях? Совпадает ли его видение с нашим? И т.д.

4. Выполнение творческих заданий.

Хотелось бы обратить внимание учителей на то, что описанную технологию работы с текстом мы предлагаем использовать уже в период обучения грамоте по учебнику “Моя любимая азбука”, как только на левой страничке появляется первый текст (для нечитающих детей), и сразу со с. 43 – для читающих детей. Для этого на страницах азбуки есть все необходимое: сами тексты, иллюстрации к ним (до текста) и группы ключевых слов (на левых страницах в столбиках

для чтения). В методических рекомендациях\* очень подробно описана эта работа.

Теперь рассмотрим работу со стихотворным текстом на уроке чтения.

Технология работы в принципе будет той же, однако несколько оговорок нужно сделать, а именно:

1. До начала чтения дети могут высказать свои предположения о том, на какую тему будет стихотворение (если оно сюжетное – например, о лете, школе...) или с каким настроением оно написано. Предположить это они могут на основании заглавия и иллюстрации (ключевые слова, естественно, выписывать не нужно, тем более что чаще всего это делать просто невозможно).

2. Первый раз прочитать стихотворение дети обязательно должны про себя. Не нужно, чтобы учитель сразу давал все в готовом виде: свое понимание, свою интонацию и т.д.

3. В ходе чтения вслух по строчкам или по строфам нужно помочь детям представить картины, нарисованные автором; увидеть, какими словами созданы эти картины; почувствовать настроение, состояние автора, и как результат – найти нужную, верную интонацию, сделать пометки в тексте, которые помогут выразительно его прочитать.

Еще раз подчеркнем: выразительное чтение вслух всего стихотворения целиком должно стать результатом медленного чтения и “диалога с автором”.

4. Мы рекомендуем на одном уроке читать не одно стихотворение, а несколько (2–3) тематически близких (они именно так и даны в наших учебниках). Это избавит от необходимости излишнего “пережевывания” одного и того же и позволит сравнить видение разных поэтов, язык, ритм стихотворений и т.д.

Как мы уже говорили выше, дети постепенно осваивают предлагаемую ю технологию работы с текстом, потому что понимают ее смысл и еще потому, что такая работа с текстом показывает суть самого процесса чтения, делает уроки чтения мотивированными, увлекательными, лично ориентированными.

И если исходить из нашего “фундаментального” тезиса – “все”, что ребенок на уроке может сделать сам, он должен сделать сам” – становится понятно, по какому пути пойдет изменение технологии. Конечно, по пути увеличения доли самостоятельности ребенка на каждом из этапов освоения текста.

Рассмотрим с этих позиций каждый из этапов работы с текстом еще раз.

*1. Работа с текстом до чтения. (Здесь возможны варианты.)*

1. Этот этап становится частью домашнего задания. Прежде чем познакомиться дома с новым текстом, ребенок выполняет привычные действия: рассматривает иллюстрацию перед текстом, читает заглавие, имя и фамилию автора, мысленно высказывает предположения о теме, героях, содержании текста. На уроке учитель начинает работу с новым текстом с того, что выясняет, какие предположения дети высказывали до начала чтения, какие из них подтвердились в ходе чтения и т.д.

Важным этапом работы с текстом до чтения является знакомство с ключевыми словами. Если в 1-м и во 2-м классе ключевые слова текста предлагал учитель, то в 3-м классе постепенно можно начинать “доверять” ее детям. Каждый ребенок по очереди получает задание дома самостоятельно познакомиться с новым текстом (или фрагментом), выписать ключевые слова. Перед началом 1-го урока по новому произведению ученик, выполнявший это задание, записывает ключевые слова на доске. После того как работа с текстом завершена (через 2, 3... урока) можно вернуться к этой группе ключевых слов и проанализировать, осмыслить ее “с высоты достигнутого понимания” текста.

2. Если знакомство с новым текстом происходит на уроке, этап работы с

---

\* Уроки обучения грамоте по учебнику “Моя любимая Азбука” и прописям “Мои волшебные пальчики”. Методические рекомендации для учителя. – М., “Баласс”, 1999.

текстом до чтения, естественно, сохраняется, но “сворачивается”, т.к. учителю уже достаточно просто произнести: “Мы начинаем читать новый текст. Наши действия?” или “Перед вами новый, незнакомый текст. Ваши предположения?”

### *II. Работа с текстом во время чтения.*

#### 1. Самостоятельное чтение текста про себя.

Это “шаг” в работе с текстом постепенно переносится на дом: дети получают задание дома подумать над текстом до чтения и прочитать про себя весь текст или фрагмент. Таким образом, в классе работа начинается с краткой беседы, а затем следует второй “шаг”.

2. Чтение вслух небольшими фрагментами с комментированием, задавание вопросов автору по ходу чтения.

Этот шаг в работе с текстом тоже можно постепенно “доверять” детям. После чтения фрагмента учитель не задает вопросы сам, а обращается к детям: “Какой вопрос возникает?”, “О чем хочется спросить автора текста?” и т.д.

*Возможен другой вариант:* день получают задание прочитать дома новый текст про себя, задавая вопросы автору по ходу чтения. На уроке в ходе чтения вслух дети озвучивают эти вопросы. Чтобы увидеть, насколько дети овладели этим приемом осмысления текста, учитель может предложить записать в тетради или на листочке те вопросы, которые возникли у детей в ходе чтения текста.

Словарная работа ведется, как обычно, по ходу чтения. На уроке дети могут обращаться к толковому словарю, можно также давать задание на дом (общее или индивидуальное) найти в толковом словаре толкование значений непонятных слов.

Остальные “шаги” в работе с текстом на этом этапе сохраняются в прежнем виде.

### *III. Работа с текстом после чтения.*

Рассказ учителя о писателе можно чередовать с сообщениями, которые дети готовят самостоятельно. Помимо сведений о жизни и творчестве писателя, ребенок должен, на наш взгляд, обязательно высказать свое отношение к писателю, рассказать, какое представление о личности писателя у него сложилось. В качестве пособия, которым могут воспользоваться и учитель, и дети, мы бы рекомендовали новый, второй выпуск справочника “Очерки о детских писателях” (М., Баласс, 1999 г.).

В ряду творческих заданий, которые предлагаются детям после чтения, в 3-м и 4-м классе все больше места занимают письменные творческие работы-сочинения. Если в 3-м классе это сочинение на свободную тему, то в учебнике “В океане света” детям предлагаются сочинения на литературные темы.

Уроки чтения в 3-м и особенно в 4-м классе постепенно становятся все больше похожи на уроки литературы, поскольку наряду с совершенствованием техники чтения, отработкой системы приемов понимания уделяется анализу текста. Эту мысль иллюстрирует, например, урок чтения О.В. Прониной, который опубликован в настоящем номере журнала (см. стр. ???) – “сравнительный анализ рассказов Ю. Коринца “Ханг и Чанг” и В. Драгунского “Дымка и Антон”. Рекомендуем нашим читателям также познакомиться с описанием урока чтения в 4-м классе учителя Е.А. Романовской (см. “Начальная школа: плюс-минус”, № 5, 1999, с. 48–52).

3. Мы рекомендуем также иметь в виду, что в соответствии с содержанием курса и описанной технологией уроки чтения условно можно подразделить на несколько видов:

а) урок знакомства с новой книгой для чтения (первый урок по курсу в начале учебного года).

б) вводный урок по новому разделу.

в) урок (уроки) обучения чтению нового текста. (на них в зависимости от объема текста должны последовательно пройти три этапа работы с текстом, и

урок готовится и анализируется в соответствии с тем, какие этапы работы с текстом на нем проводятся. Если текст небольшой, вся работа может быть проведена на одном уроке. Если же уроков по одному тексту несколько, то их типологию можно представить так:

- начало работы с новым текстом;
- продолжение работы с новым текстом;
- работа с текстом после чтения;
- обобщающий урок по тексту.

г) обобщающий урок по данному разделу (выборочное чтение, беседа, вопросы на сопоставление произведений, прочитанных в данном разделе).

д) урок обучения сочинению по личным впечатлениям или на материале прочитанного (3-4 классы).

е) обобщающий урок по курсу чтения в конце учебного года.

ж) урок внеклассного чтения.

з) урок по итогам самостоятельного домашнего задания.

О технологии формирования типа правильной читательской деятельности “в чистом виде” можно говорить - применительно к урокам обучения именно нового текста, в структуре других уроков обычно бывают представлены ее элементы.

Для удобства применения всего изложенного материала обобщим его в виде таблицы, которая может быть использована и при анализе урока чтения.

### Урок чтения

(материал для подготовки самоанализа и анализа урока)

Примеры анализа	Констатация	Содержательный анализ
<b>Содержание, место в системе чтения</b>		
1. Показано ли место данного произведения в системе чтения (в данном разделе в книге в целом) его связь с уже прочитанными произведениями	да/нет	как показано
<b>Основные направления работы по чтению</b>		
2. Реализованы ли на уроке основные направления работы по чтению:		
– велась ли работа над совершенствованием техники чтения;	да/нет	какая, как
– обучал ли учитель приемам понимания текста;	да/нет	каким, как
– имело ли место эмоциональное переживание прочитанного;	да/нет	
– имело ли место обучения эстетическому переживанию прочитанного;	да/нет	
– велась ли работа над литературоведческими понятиями;	да/нет	над каким, как
– велась ли работа по анализу текста;	да/нет	какая, как
– была ли организована работа по развитию умений и навыков других видов речевой деятельности:		
•слушание	да/нет	какая
•говорение	да/нет	какая
•письма	да/нет	какая
<b>Технология</b>		
3. Какой вид (разновидность) урока чтения дает учитель		

Примеры анализа	Констатация	Содержательный анализ
4. Работает ли учитель в технологии формирования типа правильной читательской деятельности Структура урока (какие этапы работы с текстом представлены на данном уроке)	да/нет	
Соответствует ли технологии последовательность “шагов” внутри каждого этапа	да/нет	в чем несоответствие; оправдано ли несоответствие
Насколько владеет учитель технологией формирования типа правильной читательской деятельности:		
•владеет	да/нет	
•находится в стадии овладения	да/нет	
•не владеет	да/нет	
5. Развивал ли учитель на уроке интерес к чтению	да/нет	как
6. Интересно ли было на уроке:		
•детям	да/нет	
•учителю	да/нет	
•присутствующим взрослым	да/нет	
7. Активно ли работали дети на уроке	да/нет	
<b>Учет факторов влияющих на физическое и психическое здоровье детей</b>		
8. Педагогическая тактика (стрессовая или комфортная)		
9. Оптимальна ли интенсивность учебного процесса	да/нет	почему
10. Соответствует ли технология (методика) обучения возрастным и функциональным возможностям детей	да/нет	почему
11. Рационально ли организована учебная деятельность	да/нет	почему
12. Знает ли учитель физиологические и психологические особенности детей данного возраста	да/нет	
<b>Коммуникативная культура учителя</b>		
13. Способен ли учитель к сотрудничеству с детьми	да/нет	как она организована в чем проявляется
14. Педагогический такт	да/нет	
15. Культура речи (интонация, дикция, тембр, темп речи, словарный запас, свободное владение связной речью, риторическим приемами)		

**Урок русского языка 1-4 классы  
в Образовательной программе “Школа 2100”**  
(содержание, структура, технология, анализ и самоанализ)

Содержание и структура курса русского языка в начальной школе представлена в авторской программе: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина “Программа по русскому языку для начальной школы”.

1. При подготовке к уроку русского языка по данной программе и при анализе урока необходимо иметь в виду основную особенность курса – его **непрерывность**, поскольку в содержании работы по русскому языку и в начальной, и в основной школе\* прослеживаются одни и те же **содержательно-методические линии**:

- овладение функциональной грамотностью;
- дальнейшее овладение самим родным языком;
- овладение продуктивными навыками различных видов устной и письменной речи;
- овладение орфографией и пунктуацией;
- овладение умениями и навыками понимания и анализа текстов различных видов;
- приобретение и систематизация языковых, прежде всего грамматических знаний о родном языке с целью обеспечить ориентировку в системе языка;
- раскрытие для детей культурологического и воспитательного потенциала родного языка;
- формирование у детей “общелингвистической компетенции”;
- формирование у детей чувства языка.

2. Структура урока строится в соответствии с типом урока.

**Примерная схема урока объяснения нового материала**

1. Оргмомент.
2. пятиминутка чистописания.
3. Самодиктант, взаимодиктант или словарный диктант (5-6 слов).
4. Мотивация: от интереса учащихся – к новой теме урока. Введение в тему. Название познавательной цели урока. Запись темы на классной доске.
5. Зрительное восприятие нового материала в тексте упражнений или зрительное его предъявление на классной доске (в таблице, через кодоскоп и т.д.) Актуализация темы.
6. Открытие новых знаний.
  - а) Беседа по новому материалу с использованием вопросов заданий к упражнениям. Разъяснение учителем непонятных ученикам слов, выявление ключевых слов для восприятия новой темы (возможна запись ключевых слов на классной доске и в тетрадях).
  - б) Использование вопросов учебника в целях систематизации нового материала.
  - в) Самостоятельное введение учащимися правила.
  - г) Чтение правила по учебнику. Сравнение учащимися собственной формулировки правила и формулировки, предложенной в учебнике.

---

\*См.: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева “Программа по русскому языку для основной школы (V – IX классы). – В сб. “Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации”. Вып. 3. – М., Баласс, 1999, с. 172–197.

7. Воспроизведение нового правила 1–2 учениками.

8. Практическая часть урока (начало формирования умений). Последовательное выполнение упражнений. Название цели выполнения конкретного упражнения, образец выполнения.

В том случае, если в разделе имеется алгоритм (ход рассуждения для верного применения того или иного правила), практическая часть урока должна начинаться либо с анализа предлагаемого в учебнике хода рассуждения: выявления логики последовательности “шагов”, либо с составления подобного хода рассуждения самими учениками под руководством учителя и последующее его сравнение с алгоритмом учебника. По окончании данной работы учитель дает образец рассуждения (на 1-2 примерах) и первые два упражнения учебника по теме выполняются с помощью алгоритма.

9. Подведение итога урока. Мини-опрос с обобщением новых сведений. Учитель называет умения, которые развивались у учеников в ходе выполнения упражнений. Положительная оценка работы учащихся на уроке.

10. Задавание домашней работы. Учитель называет задание (задания), которое должны выполнять ученики (если это задание является частью многоцелевого задания упражнения учебника или “Дидактического материала”), затем – номер упражнения; ученики должны прочитать текст упражнения и задать вопросы учителю по поводу задания или текста упражнения в случае каких-либо затруднений. Далее делается запись домашнего задания на классной доске и в дневниках.

Домашняя работа может быть дифференцированной. В данной ситуации используются упражнения “Дидактического материала” для нескольких групп учащихся с различным уровнем подготовки.

**Примерная схема урока закрепления нового материала и формирования умений**



1. Оргмомент.
2. Пятиминутка чистописания.
3. Самодиктант, взаимодиктант или словарный диктант.
4. Опрос (устный или письменный).

– Устный опрос может быть фронтальным и индивидуальным. Предпочтение отдается групповому опросу с взаимопроверкой. Организация такого опроса предлагает ответы учащихся одной группы (одного ряда) на вопросы учителя (или на вопросы соучеников второго и третьего рядов). На каждый вопрос отвечают по одному ученики, после очередного ответа соученики других групп (рядов) оценивают его правильность и полноту, делают необходимые поправки. Подобная форма опроса приучает детей не только внимательно слушать ответы товарищей, включаться в работу класса, но и следить за правильностью изложения материала, речевым оформлением ответов, то есть осуществлять процесс взаимоконтроля.

Учитель руководит опросом, выясняя, верно ли заданы вопросы самими учениками, верна ли их последовательность; обеспечивает соблюдение всех условий дидактического характера: учитывая индивидуальные особенности каждого отвечающего или оценивающего (теп речи, устойчивость внимания и т.п.), дает возможность высказать то, что знает ученик.

– Письменный опрос как форма опроса используется в классе с общим высоким уровнем подготовки.

1. Детям предлагается “расшифровать” графику:

1. . Что представляет собой эта схема? Надпиши над каждой линией, что она обозначает. (Раздел “Предложение”).
2. . Какая орфограмма заключена в схеме? Что обозначают элементы схемы?

а'

3. ...ье...  
...ью...

Приведи примеры слов по этим схемам.  
("Безударные гласные в корнях слов")  
Какая орфограмма зашифрована в схеме?  
Какого условия выбора не хватает в ней.  
Допиши. Привели примеры. (Разделительный ъ") и т.д.

2. Написать на листочках ответы-слова на вопросы учителя:

- а) из чего состоит текст? (из предложений);
- б) из чего состоят предложения? (из слов);
- в) из чего состоят слова? (из звуков);
- г) как на письме обозначаются звуки? (буквами);
- д) если звук на письме не совпадает с буквой, то это... (орфограмма) и т.д.

Фактический письменный опрос – это письменная проверочная работа, показывающая уровень знаний учащихся, которая требует от учителя подготовки, проверки и диагностики работы.

5. Проверка элементов домашнего задания учащихся с целью подкрепления устных ответов (см. этап 4) или с целью органичного перехода к тренинговым упражнениям (см. этап 6). То есть домашнее задание может быть проведено там, где оно "вписывается", потому что урок представляет собой единое целое, где части его взаимообусловлены.

Может использоваться взаимопроверка домашнего задания, когда учитель или заранее подготовленный ученик дает правильный вариант выполнения задания.

Как прием проверки домашнего задания проводятся самодиктанты: нужно восстановить по памяти самое главное из выполненного упражнения или его части.

Удачным приемом может стать проверка, при которой ученик проводит взаимодиктант по упражнению, в классе выбирая в нем самое трудное, - видно, "чувствует" ли ученик материал.

6. Отработка умений на различных видах упражнения и "Дидактического материала" (тренинг). На данном этапе важно название умения, которое формируется с помощью того или иного упражнения, образец выполнения упражнения (особенно в слабом классе), последующая проверка.

7. Индивидуальная работа учащихся по формированию умений.

8. Творческое закрепление (наряду с формированием умений раскрываются новые стороны изучаемых разделов).

10. Подведение итогов урока.

11. Задавание домашней работы.

Урок повторения и обобщения изученного строится в соответствии с материалом учебника: использование рубрики "Это ты знаешь и умеешь" и последующее выполнение упражнений, предназначенных для этого типа урока.

### Урок русского языка

(материал для подготовки, самоанализа и анализа урока)

Параметры анализа	Констатация	Содержательный анализ
1. Соответствуют ли друг другу тема урока, цели, тип и форма урока	да/ нет/ не вполне	
2. Содержание работы		
Какие сквозные линии курса реализованы на уроке		



Параметры анализа	Констатация	Содержательный анализ
– формирование функциональной грамотности:		
• проводилось ли обучение чтению на уроке русского языка	да/ нет	в какой форме
– как организовано на уроке дальнейшее овладение родным языком:		
• расширение активного пассивного (включая потенциальный) словарного запаса;	да/нет	в какой форме
• овладение грамматическим строем языка	да/нет	в ходе каких заданий, упражнений
– проводилась ли работа по овладению умениями и навыками различных видов устной и письменной речи;		
• устной разговорной речи	да/нет	как именно
• устной учебно-научной речи	да/нет	как именно
• письменной разговорной речи с элементами художественной	да/нет	как именно
– проводилась ли работа по орфографии	да/нет	
• работает ли учитель с понятием “орфограмма”	да/нет	
• развивается ли умение видеть в словах орфограммы	да/нет/вполне	на материале каких упражнений
• развивается ли умение правильно писать слова с изученными орфограммами	да/нет/не вполне	в ходе каких упражнений
• развивается ли умение графически объяснять выбор написания	да/нет/не вполне	в какой форме
• развивается ли умение находить и исправлять орфографические ошибки	да/нет	в какой форме
– проводилась ли работа по пунктуации	да/нет	в какой форме
– велась ли на уроке работа по анализу текста	да/нет	в какой форме
– как была организована работа по освоению знаний о языке		
• сообщались навыки знания	да/нет	в какой форме
• повторялись знания	да/нет	в какой форме
• знания обобщались	да/нет	в какой форме
• знания систематизировались	да/нет	в какой форме
– использовались ли сведения о языке в воспитательных целях	да/нет/не вполне	в какой форме
– проводилась ли работа по развитию у детей чувства		
• внимание к составу слова	да/нет/не вполне	в какой форме
• работа с лексическим значением слова, с корнем слова, однокоренными словами	да/нет/не вполне	в какой форме
• работа с различными группами лексики (синонимы, антонимы, многозначные слова, тематические группы слов)	да/нет/не вполне	в какой форме
<b>Структура и технология</b>		
<i>3. Анализ урока объяснения нового материала.</i>		
<i>Какой метод обучения используется</i>		
– объяснительно-иллюстративный		
– элементы проблемного обучения		

Параметры анализа	Констатация	Содержательный анализ
– проблемное обучение (деятельностный метод)		
а) организовано ли подведение к проблеме (создание проблемной ситуации)	да/нет/не вполне	как именно как именно
б) проведена ли постановка проблемы	да/нет/не вполне	как:
в) организован ли поиск решения	да/нет/не вполне	– побуждающий диалог, – подводящий диалог
Соответствует ли структура урока выбранному методу обучения		в чем несоответствие
Основные этапы урока: цели и содержание каждого этапа; логические переходы, связь между этапами.		
Организация деятельности детей на каждом этапе:		
– мотивирована ли деятельность;		
– участие детей в формулировании темы урока;	да/нет/не вполне	
– участие детей в целеполагании;	да/нет/не вполне	
– формы работы;	да/нет/не вполне	
– организован ли самоконтроль;	да/нет/не вполне	
– организована ли рефлексия;	да/нет/не вполне	
– какие навыки и умения формировались и развивались:	да/нет/не вполне	
• учебно-языковые		
• правописные		
• речевые		
• общеучебные		
– учитывались ли индивидуальные особенности детей		
– реакция детей (познавательный интерес, активность)	да/нет/не вполне	
<i>4. Развивал ли учитель на уроке интерес к предмету</i>		
Интересно ли было на уроке:		
• детям		
• учителю		
• взрослым		
<i>5. Учет факторов, влияющих на здоровье детей</i>		
Педагогическая тактика (стрессовая или комфортная)		
Оптимальна ли интенсивность учебного процесса		
Соответствует ли технология (методика) обучения возрастным и функциональным возможностям детей	да/нет	
Рационально ли организована учебная деятельность	да/нет	
Знает ли учитель физиологические и психологические особенности детей данного возраста		
<i>6. Коммуникативная культура учителя</i>		
Способен ли учитель к сотрудничеству с детьми	да/нет	
Педагогический такт	да/нет	
Культура речи (интонация, дикция, тембр, темы речи, словарный запас, свободные владения связной речью, риторическими приемами)		

Т. А. Ладыженская,  
Н. В. Ладыженская

## Подходы к анализу уроков риторики

*Больше учитесь, осторожнее учите.  
(М. Горький)*

Анализ уроков риторики представляет особую трудность даже для опытного словесника. Это объясняется специфическими задачами и содержанием предмета, многими нетрадиционными формами, методами и приемами работы\*.

Курс риторики в школе – сугубо практический. Если мы действительно хотим научить общению, то на этих уроках дети должны как можно больше сами говорить и писать; необходимо, чтобы каждый вовлекался в процесс общения. Поэтому на уроках часто используются коллективные формы работы, например, парная работа при подготовке диалогов, хоровое разучивание скороговорок, проведение риторических игр в виде соревнований команд.

Желательно деление класса на подгруппы; посадка детей в круг, треугольник, квадрат, чтобы дети могли видеть друг друга. Эффективно использование аудио– видео–материалов, например, для анализа и создания речевой ситуации, оценки выступлений учащихся.

Учитель риторики создает в классе доброжелательную атмосферу, поощряя детей говорить, проявлять свою творческую индивидуальность, развивает их творческие способности.

Уроки риторики подразделяются, как и другие, по основной дидактической цели (уроки объяснения, закрепления, повторения и контроля). Однако в них выделяются и специфические структурные элементы, которые условно можно назвать сквозными, так как они применяются почти на всех типах уроков. Это:

- *речевая разминка* (дыхательные, произносительные, артикуляционные упражнения);
- *ортологическая пятиминутка* (позволяющая предупреждать и преодолевать неправильное произношение отдельных слов);
- *импровизационные задачи* (развивающие импровизационные способности, воображение, фантазию);
- *обогащение речи* (словами-терминами, а также словами и конструкциями, связанными с тематикой и жанрами предстоящего высказывания).

На одном уроке могут использоваться 1, 2, 3 таких сквозных элемента.

Рассмотрим основные подходы к анализу отмеченных выше типов уроков и приведем по два варианта их построения (хотя, безусловно, таких вариантов неисчислимо множество).

Урок объяснения. Реализуется по-разному в зависимости от специфики изучаемого материала, от общего и речевого развития детей, от места урока в системе обучения предмета. (Так, например, особой структурой отличаются первые уроки в начале учебного года.)

При объяснении материала может использоваться

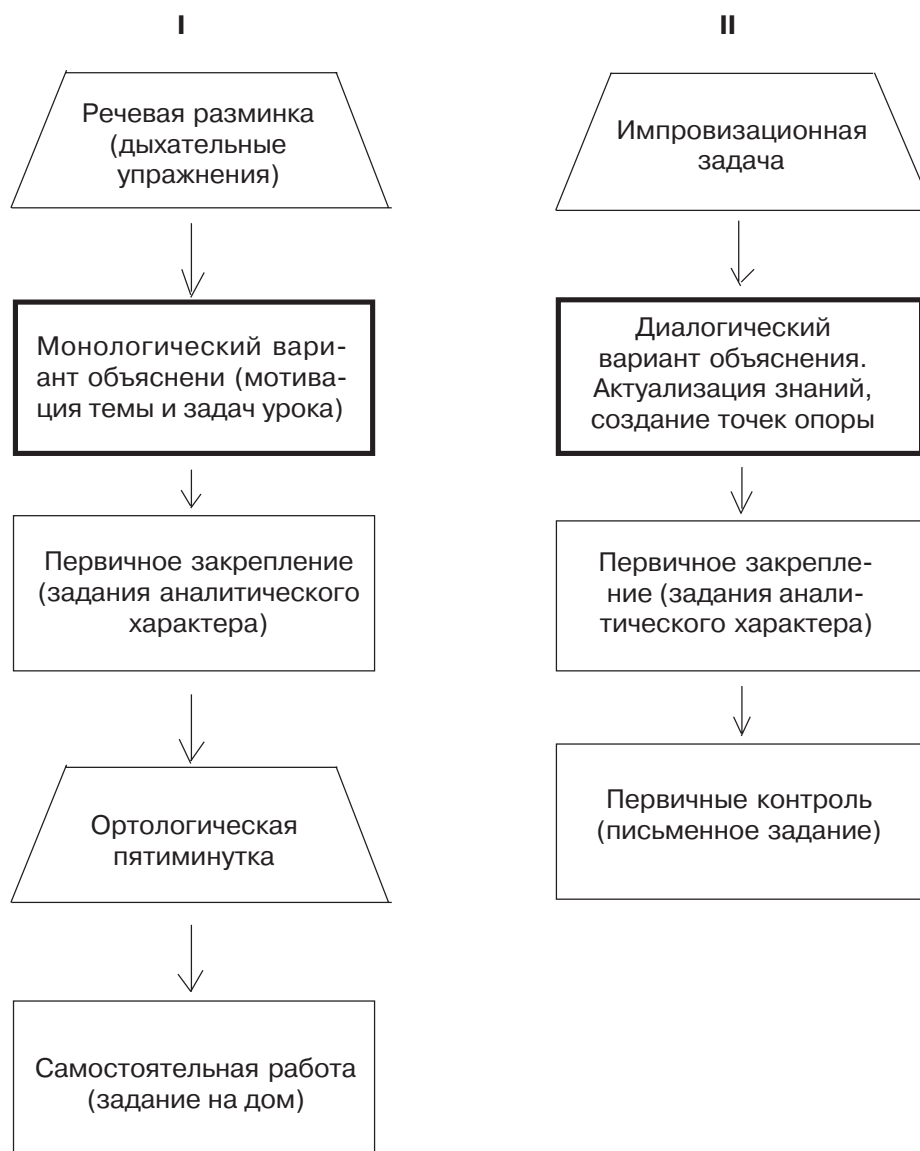
- диалогический вариант (в котором преобладает беседа);

---

\* Ладыженская Т.А. Концепция и программа курса риторики (1–7 классы). – "Школа 2000. Концепция и программа непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Под науч. ред. А.А.Леонтьева. Вып. 1. – М.: Баллас – С-инфо, 1997, с. 88–125.

- монологический вариант (в котором преобладает речь учителя, но включаются элементы беседы);
- вариант диалога с учебником:
  - анализ диалога персонажей (Оли, Коли, Риторик и др.),
  - введение инструментальных знаний в процессе работы над заданиями учебника.

### **Схемы урока объяснения\***

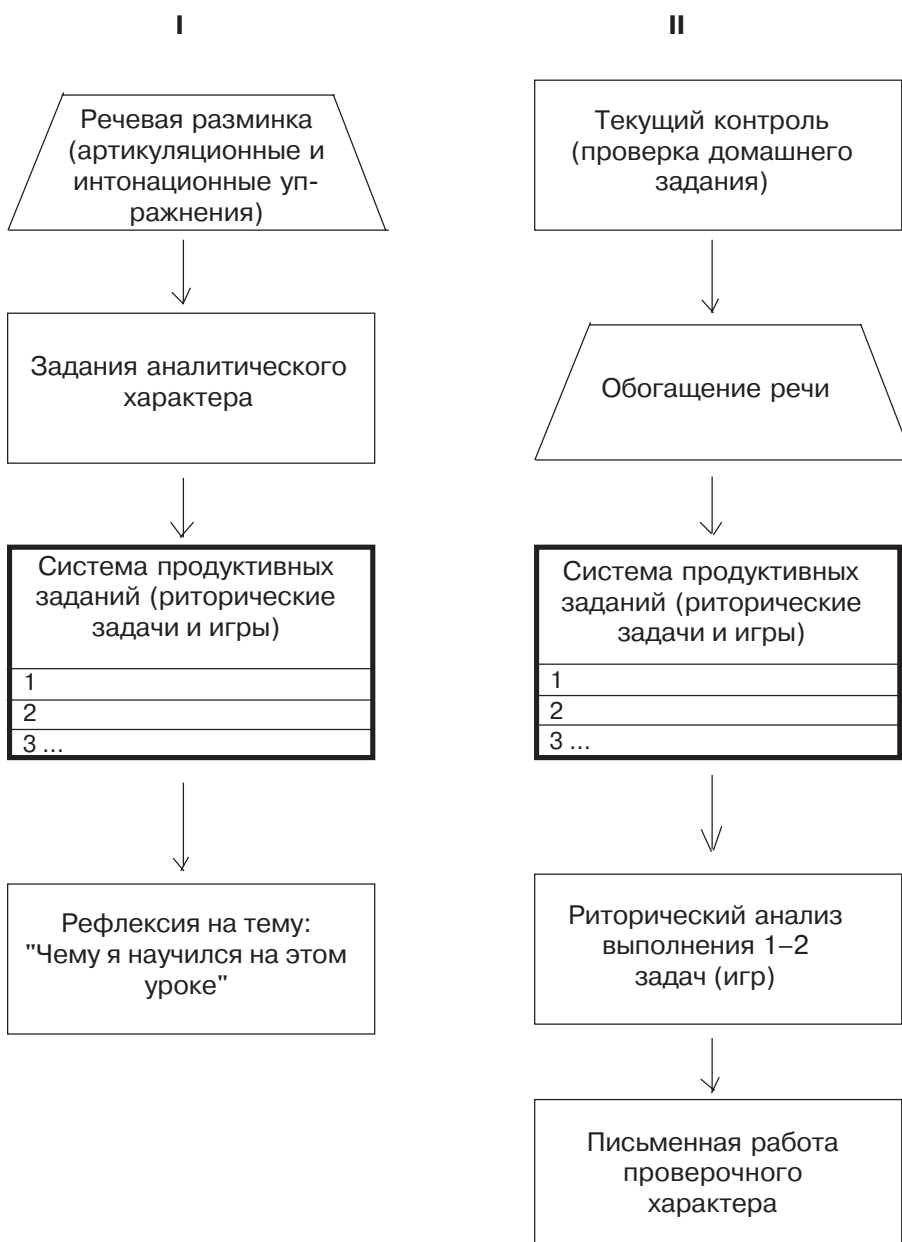


\* Предлагаемые здесь и далее схемы отражают специфику уроков риторики, содержащих элементы сквозных структурных элементов. Цветом отмечены главные по дидактической задаче компоненты. При этом мы осознаем, что в уроки риторики включаются такие общепринятые компоненты, как, например, постановка задачи, формулировка темы урока, подведение итогов, оценивание деятельности учеников и т.д. Но эти компоненты не отражены на схеме, так как учитель сам способен определить их место.

Урок закрепления. Различается этап первичного закрепления, который проводится на уроках объяснения. На уроках риторики на этом этапе преобладают задания аналитического характера (риторический анализ).

На специальных уроках закрепления с помощью риторических задач и риторических игр формируются умения продуктивного характера. Так, на первом уроке по теме “Сжатый пересказ” (V кл., II часть, раздел “Коротко, да ясно”, с. 43) при первичном закреплении дети уясняют два основных способа сокращения текста. На специальном уроке закрепления формируется умение использовать оба способа сокращения текста - т.е. сжато пересказывать текст (см. там же, задания 35-39).

### Схемы урока закрепления



Урок повторения. Повторение бывает фрагментом урока всех других типов уроков или специальным уроком в конце изучения крупных смысловых блоков. При повторении используются самые различные приемы и их сочетания для того, чтобы изученный материал преподнести в другом аспекте, с элементами новых сведений, на уровне обобщения и систематизации. Такой подход позволяет вызвать интерес к уже знакомым сведениям.

Так, при повторении дети:

- составляют схемы, рисунки;
- решают риторические задачи;
- участвуют в различного рода риторических играх, конкурсах;
- выпускают итоговые газеты, альбомы с лучшими письменными работами.

### **Схемы урока повторения**



---

Повторение можно также проводить в форме уроков: обзора, праздника, путешествия по стране “Риторика” и т.д.

Уроки контроля. В курсе риторики как главная ставится задача установить уровень сформированности коммуникативно-речевых умений, т.е. умения применять на практике полученные знания.

По существу эти умения проверяются на каждом уроке, особенно на уроках закрепления и повторения изученного. Вместе с тем проводятся и специальные уроки, где используются самые различные проверочные работы. Например, предлагается создать самостоятельно определенный устный или письменный речевой жанр (рассказ, объявление, интервью), оценить умение реализовывать коммуникативную задачу и т.д. Эти задания контрольного характера, как правило, находятся в учебнике в конце параграфов, глав, разделов. Например, таким и итоговыми заданиями по разделу “Что произошло хоть раз” являются задания 84 и 85 – по началу рассказа продолжить его; создать свой рассказ на тему “Как я однажды...” (V класс, II часть).

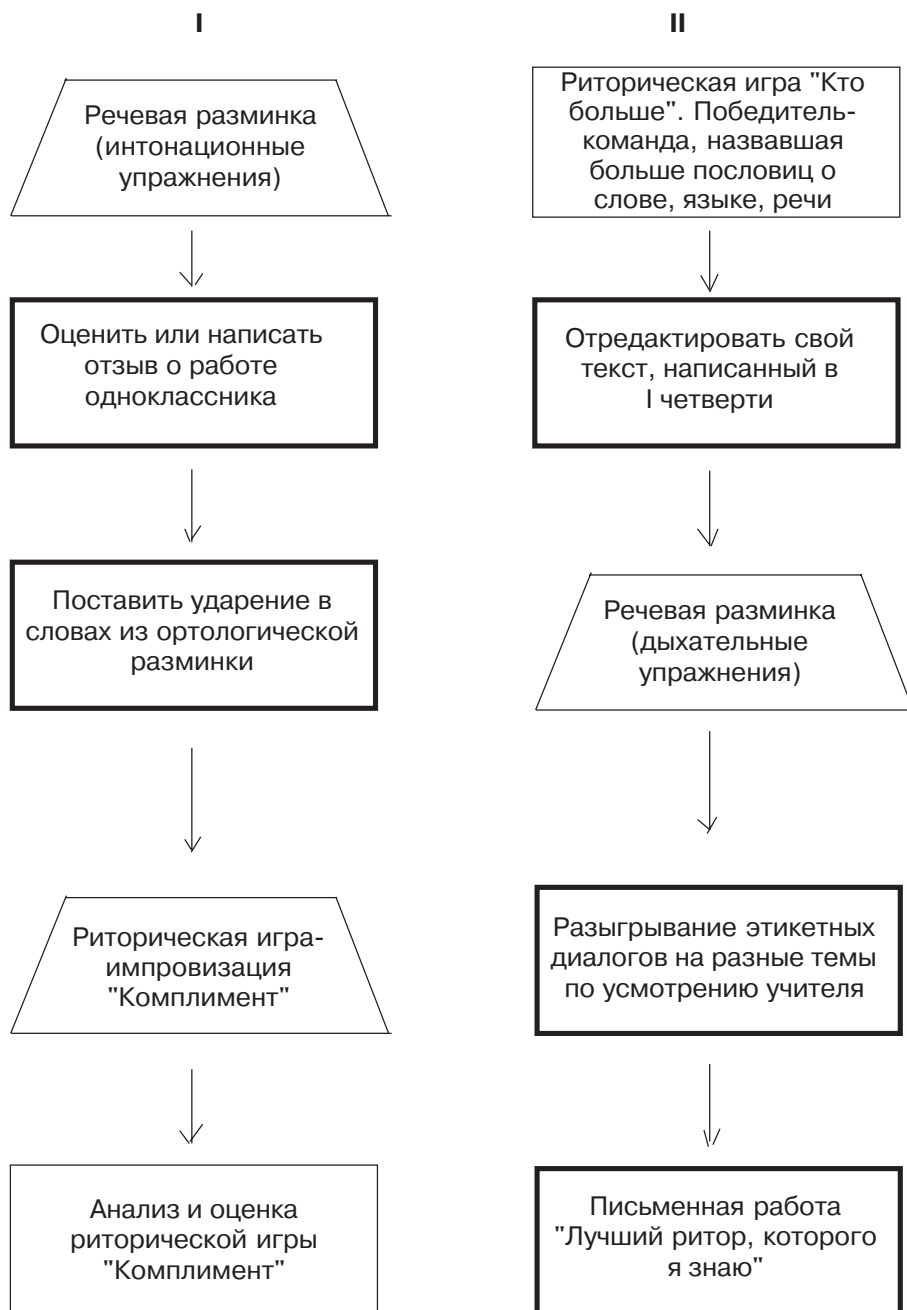
Особенное место занимают задания диагностического характера, которые проводятся в начале и в конце года. Эти задания часто выделяются в учебнике в отдельный параграф под названием “Вспоминаем – знакомимся с новым” (V класс, I часть); “Проверьте себя” (IV, VI классы); “Итоговые задания” (VII класс, II часть).

Ориентируясь на требования программы в формировании коммуникативно-речевых умений, и, естественно, принимая во внимание особенности класса, учитель может вносить коррективы в диагностические задания, предложенные в учебнике, и создавать свои собственные. Вместе с тем во всех случаях в итоговых работах необходимо определить динамику в становлении двух основных типов умений:

- 1) анализировать общение, чужой (готовый) текст;
- 2) умение общаться, создавать свой текст.

Оценивая урок риторики, покажите себя настоящим ритором: постарайтесь отметить все положительное в деятельности учителя и обучаемых; и, конечно, отметьте недостатки в тактичной, мягкой форме.

Помните, что “Уча других, мы учимся сами”, – так говорил мудрый Сенека.

**Схемы урока контроля**



## АНАЛИЗ

урока окружающего мира в рамках  
Образовательной программы “Школа 2100”

**Знакомство с целостной картиной мира – важнейшая особенность курса окружающего мира.** Современные школьники отличаются от детей 15-20 лет назад любознательностью и большей информированностью. К сожалению эти знания детей, как правило, оказываются не систематизированы и раздроблены. Причина состоит в том, что в круг нашего общения включается всё больше предметов и явлений, с которыми мы общаемся опосредованно. Если в прежнее время маленький человек 5–9 лет хорошо знал лишь те предметы и явления, которые его непосредственно окружали в семье, во дворе, в школе, то теперь ситуация коренным образом изменилась. Благодаря телевизору, кинофильмам, компьютеру и книгам ребята могут знать о разнообразных явлениях и фактах вдалеке от своего дома существенно больше, чем об окружающих предметах.

В результате у различных школьников оказываются разные знания и вопросы об окружающем мире. Перед педагогом встает трудная задача построить урок таким образом, чтобы *с одной стороны ответить на все вопросы ребят и удовлетворить любопытство учащихся, а с другой – обеспечить усвоение необходимых знаний.*

Как же нужно учить, чтобы достичь обоих целей. Оказывается, для этого существует один выход. *Средством воспитания и образования школьника начальных классов является знакомство с элементарной целостной научной картиной мира.* Смысл сообщения картины мира – при минимуме сообщаемых знаний сделать человека сознательным участником жизни. Очень важно с самых первых шагов ребенка в школе научить его целостному взгляду на мир. Тогда ответ на любой возникающий у школьника вопрос может быть легко найден, так как ребят с самых первых шагов изучения окружающего мира учат искать место каждого явления природы и хозяйства человека в нем.

Ставя себе целью построить курс, в котором каждый школьник может найти ответы на возникающие у него вопросы, мы не можем не отдавать себе отчет в том, что объемы учебников ограничены. Каков же должен быть выход из этого положения?

Для решения поставленной задачи не годится учебник, включающий лишь такие специально отобранные вопросы, которые могут быть доступно и без популяризации изложены младшим школьникам. Ведь при таком подходе на большинство вопросов, которые возникают у ребят, ответа дать нельзя. В результате у ребят не будут складываться целостные представления об окружающем мире. Это, в свою очередь, не позволит им легко воспринимать новую информацию, так как ее трудно ассоциировать с небольшим количеством сложившихся представлений и понятий. А значит, большая часть складывающихся у них представлений будет результатом детского мифотворчества. Эти представления, полученные ребятами в детстве, могут остаться с ними на всю жизнь.

Иная ситуация будет складываться при использовании курса, к которому относится и предлагаемый Вашему вниманию интегрированный курс окружающего мира в рамках Образовательной программы “Школа 2100” (курс “Мир и человек”, “Вводный курс истории и обществознания”). *Школьники знакомят*

---

\*Окружающий мир. Учебники-тетради (авт. Вахрушев и др.) “Я и мир вокруг” (1 класс), “Наша планета Земля” (2 класс), “Обитатели Земли” (3 класс), “Человек и при-

с широкими представлениями о мире, которые образуют систему, охватывающую весь окружающий мир. При этом подробно изучаемые важнейшие понятия (“островки знаний”), объясняют лишь небольшую часть окружающего мира, но формируемые вокруг них зоны ближайшего развития позволяют ответить на большую часть возникающих у ребят вопросов. *Изложение сравнительно полной картины мира позволит придать творческий исследовательский характер процессу изучения предмета, заставляя учащихся задавать новые и новые вопросы, уточняющие и помогающие осмыслить их опыт.*

Как же сформировать у ребенка целостную картину мира? Бессмысленно начинать пытаться ему рассказывать незнакомые для него вещи. Он может быть даже заинтересован, но не сможет соединить свои новые знания со своим опытом (знания останутся “островками без мостиков”). Единственный способ – ежедневно и ежечасно помогать ребятам осмысливать свой опыт. *Человек должен научиться понимать окружающий мир и понимать цену и смысл своим поступкам и поступкам окружающих людей.* И пусть не всегда человек будет поступать в соответствии со своими знаниями, но дать ему возможность жить разумно и осмысленно мы должны. *Регулярно объясняя свой опыт, человек учится понимать окружающий его мир.* У него при этом постоянно начинают возникать вопросы (порождаемые “островками незнания”), которые требуют уточнения. Все это способствует возникновению привычки (навыка) *объяснения и осмысления своего опыта.* В этом случае он может научиться делать любое новое дело, самостоятельно осваивая его.

**Деятельностный подход – основной способ получения знаний.** Включение целостной картины мира, сопровождающееся явным расширением содержания, требует существенных изменений в дидактике естествознания в начальной школе.

Традиционно в основе обучения лежит усвоение знаний. Поэтому главная цель образования – “вложить знания в голову детей”. В этом случае предлагаемое нами содержание курса естествознания в начальной школе – слишком объемное. Безусловно, всю, даже элементарную, картину мира в начальной школе выучить нельзя, так как это задача всей средней школы. Но мы и не ставим себе такую задачу. *Мы хотим познакомить ребят с картиной мира и научить их ею пользоваться для постижения мира и упорядочивания своего опыта.* Поэтому процесс обучения, по нашему глубокому убеждению, должен сводиться к выработке *навыка истолкования своего опыта.* Это достигается тем, что ребята в процессе обучения учатся использовать полученные знания в процессе выполнения конкретных заданий. *Решение проблемных творческих задач – главный способ осмысления мира.* При этом разнообразные знания, которые могут запомнить и понять школьники, не являются единственной целью обучения, а служат лишь одним из его результатов. Ведь рано или поздно эти знания будут изучаться в старших классах. А вот познакомиться с целостной (с учетом возраста) картиной мира позже ребята не смогут, так как будут изучать мир раздельно на занятиях по разным предметам.

В этом случае мы пользуемся традиционным для учебников “Школы 2100” *принципом минимакса.* Согласно этому принципу учебники содержат избыточные знания, которые ребята могут усвоить и избыточные задания, которые ученики могут выполнить. В то же время важнейшие понятия и связи, входящие в минимум содержания (стандарт) и составляющие сравнительно небольшую часть курса должны усвоить все ученики. Таким образом, *учебники существенно различаются по объему того материала, которые ученики могут и должны усвоить.*

рода” (4 класс). Окружающий мир. Вводный курс истории и обществознания. Учебники и рабочие тетради (авт. Данилов Д.Д., С.В. Тырин и др). “Мое Отечество” (3 класс). “Человек и человечество” (4 класс).

В рамках историко-обществоведческого курса осуществить деятельностный подход оказывается наиболее трудно, так как этому подходу во многом противоречит традиция преподавания истории в школе. Зачастую дискуссионные, с точки зрения науки, вопросы либо избегались, либо однозначно трактовались. Попытки поставить эти вопросы как проблемы неизбежно наталкивались на то, что у учеников для их решения катастрофически не хватало знаний школьного курса. В результате изучение истории сводилось к описанию событий и явлений, дополняемым указанием жесткой причинно-следственной связи, которая предполагала в ходе обсуждения только однозначное решение вопроса (в соответствии с версией, господствующей на тот момент в науке). Все эти обстоятельства крайне затрудняют формирование умения использовать исторический опыт в современной жизни. А ведь именно этого требует реализация деятельностно-ориентированных принципов.

Мы предлагаем не избегать вопросов-проблем по российской истории и современности. Эти вопросы *нельзя окончательно разрешить*, в рамках школы вообще и тем более в 3 – 4-х классах. Человек, постоянно расширяя свой кругозор в течение жизни, сам приходит к решению этих проблем. Задача курса – *поставить* перед учениками эти вопросы, так как без них целостной картины истории не существует. При попытках решения этих проблем в начальной школе учителю следует обращать внимание детей на то, что для достижения цели требуется постоянное расширение своих знаний! Цель же историко-обществоведческого курса в том, чтобы ученик задумался над проблемными вопросами, чтобы по мере становления его личности он постоянно возвращался к попыткам их разрешения.

Таким образом, в целом у учеников должно развиваться *умение понимать и познавать окружающий мир*, т.е. осмысленно применять полученные знания для решения учебно-познавательных и жизненных задач.

**Организация урока по курсу окружающего мира.** Большинство тем рассчитаны на 1-2 часа, поэтому уроки окружающего мира как правило относятся к типу комбинированного урока, включающего как этап изучения нового материала, так и этап закрепления. Разберем более подробно особенности урока окружающего мира.

**Первый этап – актуализация знаний и постановка проблемы.** Этот этап урока имеет две основных задачи:

1) актуализировать имеющиеся у учащихся знания, необходимые для изучения новой темы;

2) создать у учащихся проблемную ситуацию – мотив для изучения нового учебного материала.

В отличие от традиционного урока, учитель на этом этапе не только и не столько проверяет полученные на прошлом уроке знания, сколько *предлагает ребятам вспомнить знания, которые понадобятся им для изучения новой темы*. При этом школьники заранее не знают, какие знания им понадобятся. Иными словами, мы работаем с теми знаниями, которые имеются у школьника *постоянно*. Чем более важны те или иные понятия и связи между ними, тем чаще они используются на этапе актуализации. При этом и происходит формирование связной целостной картины мира, так как каждый раз на этом этапе мы находим *связь ранее изученных понятий с каждым новым изученным*. Поэтому на уроках окружающего мира *полное усвоение новых понятий, правил и законов осуществляется не столько во время урока, посвященного их изучению, сколько в процессе их постоянного использования в дальнейшем на этапах актуализации знаний*.

Для удобства учителя в учебниках 2–4 классов в начале новой темы имеются вопросы для актуализации знаний, помещенные в рамку. К этим вопросам учитель добавляет свои, включающие в том числе и наиболее трудные для по-

нимания понятия и закономерности, которые пока не удастся усвоить учащимся. В 1-м классе ученики еще не привыкли к такому постоянному оперированию набором понятий, правил и законов, поэтому обычно на этапе актуализации знаний учитель опирается на материал предыдущего урока.

Важно обратить внимание при анализе урока на форму задания вопросов на актуализацию знаний. Наиболее интересен вариант, когда *вопрос задается в виде конкретной ситуации (задача)*, а не просто требуется назвать то или иное понятие или определение. Например, вместо просьбы к ученикам вспомнить различие рек и озер, можно попросить их объяснить, как плывущему в лодке Мише узнать, выплыл ли он из реки в озеро.

В случае, если ученик затрудняется с ответом, ему можно предложить *найти правильный ответ с помощью словаря*, помещенного в конце книги. Поэтому в конце каждого учебника-тетради традиционно помещен небольшой словарь, который включает все выделенные в тексте слова, как те, которые обязательно надо знать, так и те, которые полезно знать вообще. Если ребята забывают смысл важнейших и “второстепенных” понятий, то учителю следует обратить их внимание на словарь в конце книги, где раскрывается краткий смысл терминов. И пусть на первых порах на это не всегда хватает времени. Важно, чтобы постепенно учащиеся привыкали пользоваться словарями и не боялись забыть какое-либо понятие (по этой же причине не нужно требовать выучивать определение наизусть; всегда можно и нужно посмотреть в словаре).

Желательно иметь в классе набор словарей и детскую энциклопедию. В 3–4 классах ребята уже могут с помощью учителя находить и пользоваться книгами из классной библиотеки в процессе своей практической работы. Если учитель будет обращать внимание школьников на эти книги, пользоваться сам ими в процессе ответов на “трудные” вопросы ребят, то к концу начальной школы ребята смогут самостоятельно начать их использовать.

Второй задачей этого является постановка проблемной ситуации. Главное требование к поставленной проблеме – ее значение для школьников, интерес к ней. Поэтому лучше всего та проблема, которая понятна и доступна школьникам. Так, например, в 1-ом классе в теме “Учимся определять положение предметов и направления движения” учащиеся узнают, что их друг – добрая волшебница – попала в беду. Для того, чтобы ее спасти нужно пройти лабиринт, а для этого узнать, как правильно использовать слова “лево”, “право” для указания направлений и т.п. В то же время в 3-4 классах проблемная ситуация обычно возникает в классе при попытке объяснить увиденный опыт, применить известные знания в новой ситуации.

Существует 3 способа формулировки проблем: через проблемную ситуацию, подводящий диалог или сообщение с мотивирующим приемом\*.

Примеры проблемных ситуаций, которые можно использовать при изучении каждой темы, описаны в методическом пособии. Кроме того, в 3-4 классах в учебниках в начале изучения каждой темы введены описывающие проблемную ситуацию диалоги героев, в которых они излагают возникающую перед ними проблему и предлагают свои способы ее решения.

Существуют два сценария первого этапа урока.

*Первый способ* (более простой). Школьники в процессе беседы с учителем обсуждают ответы на вопросы по актуализации знаний, помещенные в рамке в начале каждой темы. После такой подготовки учитель предлагает проблемный вопрос или задание, показывает опыт, который нуждается в объяснении, предлагает школьникам прочесть диалог героев.

*Второй способ* (более сложный). Школьники слушают проблемный вопрос учителя или читают диалог героев и понимают суть стоящей перед ним пробле-

---

\* Подробнее см. статью Мельниковой Е.Л. “Анализ уроков изучения нового материала” в этом сборнике.

мы. В дополнении учитель может задать дополнительные вопросы или показать какой-либо опыт. Далее учитель просит ребят догадаться, какие знания у них уже есть для помощи героям книги в решении возникшей перед ними проблемы, а каких знаний им не хватает. Он делит доску пополам и слева пишет “Мы уже знаем”, а справа – “Мы пока не знаем”. На левой половине доски учитель фиксирует те знания, которыми уже обладают ребята, параллельно проверяя эти знания с помощью вопросов из плашки в начале темы. На второй половине доски учитель вместе с учениками записывает те знания, которые понадобятся на уроке, но которыми школьники не располагают. Именно эти знания предстоит “открыть” ребятам на втором этапе урока.

**Второй этап** урока посвящен **совместному “открытию” знаний**, т.е. изучению правил и законов, которые вывели ученые и знакомству с избранными примерами их применения. При этом в процессе беседы учитель с помощью ребят (или самостоятельно в случае сложной темы) “открывают” суть незнакомого детям явления или закона природы и показывают, как можно применять полученные знания. На этом этапе урока “самостоятельное” открытие знания детьми получается не всегда, но к этому следует стремиться. Поэтому на уроках по курсу “Мир и человек” мы предлагаем пользоваться проблемным методом при изучении нового материала. В этом случае существует три способа поиска решения: побуждающий диалог (выдвижение школьниками гипотез и их проверка), подводящий от проблемы диалог и подводящий без проблемы диалог\*.

После совместного открытия важнейших знаний на этом этапе важную роль во 2–4 классах играет работа с учебниками-тетрадями. После обсуждения версий (гипотез) детей, учитель просит проверить их правильность с помощью книги. В этом случае появляется мотивация к чтению, ведь текст в учебнике читается для проверки истинности *собственных* высказываний.

Учащиеся должны научиться пользоваться книгами для поиска ответов на возникающие у них вопросы. Поэтому важную роль в этом играют популярные книги, используя которые школьники подготавливают свои сообщения. Поэтому ребята могут делать сообщения (доклады) об интересных фактах по темам, заранее согласованные с учителем.

Контроль за усвоением материала на этом этапе осуществляется учителем с помощью фронтальных вопросов, которые помещены в рамке в конце текста в учебниках-тетрадах для 2–4 классов. Эти вопросы акцентируют внимание ребят на важнейшие положения данной темы.

На этом этапе урока учителя как правило работают фронтально. Однако групповые формы работы оказываются не менее, а даже более успешны. Для этого ученики должны объединиться в команды и сесть группами по 4–6 человек вокруг столов (сдвоенные парты). В каждой группе выбирается капитан команды, который руководит обсуждением версий. Такая форма работы обеспечивает лучшую соревновательность, делая его более динамичным и интересным.

Особое своеобразие мы обнаруживаем на уроках по историко-обществоведческому курсу. После совместного обсуждения поставленной проблемы и высказывания своих версий ученики переходят к первичному закреплению и расширению нового знания, осуществляемое в ходе комментированного чтения текста учебника и ответа на вопросы учителя с помощью текста учебника.

**Третий** наиболее продолжительный этап урока посвящен **практикуму по самостоятельному применению и использованию полученных знаний**.

В учебниках-тетрадах количество заданий *избыточно*, то есть *все задания не должны выполняться каждым учеником*. Особенно это проявляется в учебниках-тетрадах для 1–2 класса, в которых наряду с основным (обязательным)

---

\*Подробнее см. статью Мельниковой Е.Л. “Анализ уроков изучения нового материала” в этом сборнике.

уроком имеется дополнительный урок. Материал второго урока полностью согласован с содержанием первого и дополняет его. Задания этого урока могут быть использованы для работы на основном уроке, для успевающих учеников, контрольных и тому подобное. Кроме этого ряд уроков расширяет область познания второклассников за пределы обязательной, позволяя находить ответы на возникающие у них вопросы.

В отличие от учебников 1-го и 2-го классов дополнительных уроков в учебниках-тетрадах «Мир и человек» и учебниках историко-обществоведческого курса для 3–4 классов нет. Это связано с тем, что школьники подросли. Они теперь вполне могут пользоваться для поиска ответов на возникающие у них вопросы и подготовки сообщений дополнительной литературой из классной (и школьной) библиотеки. Учебник в 3-м классе перестает играть роль детской энциклопедии.

Из множества заданий в учебнике-тетради для 1-го класса учитель отбирает по своему усмотрению те, которые наиболее интересны и посильны для его учеников. Во второй половине 1-го класса учитель может предложить школьникам выбрать, какому способу применения новых знаний они могут научиться. При этом выбирать будет весь класс, поэтому работа учащихся на этом этапе осуществляется фронтально. Наконец, в конце 1-го класса учитель может позволить ученикам одного ряда или парты самостоятельно выбрать задание и выполнить его.

Школьники 2–4 классов могут *самостоятельно выбирать* из множества вариантов заданий в учебниках-тетрадах и рабочих тетрадях те, которые их наиболее интересуют, которые позволяют ответить на возникающие у них вопросы. Число заданий в учебниках-тетрадах избыточно, что позволяет выбрать задания для выполнения учителю или ученику. При этом в каждом задании формируется и отрабатывается важнейшее понятие или представление темы, а, кроме того, рассматривается один из многих способов его применения в жизни школьника.

Таким образом, работа учеников на этом этапе – индивидуальная или групповая. Только таким способом можно добиться того, чтобы *каждый ученик выбирал те способы использования новых знаний, которые позволяют ответить на интересующие его вопросы.*

Основной контроль усвоения знаний учитель осуществляет на этом этапе, когда школьники выполняют задания из учебника-тетради (самостоятельная деятельность по применению знаний). Кроме того, учитель предлагает свои вопросы по данной теме, которые имеют самое непосредственное отношение к жизни школьников в этом городе и районе или имеют отношение к другим предметам и т.п.

В процессе ответов на вопросы и выполнения заданий из учебника-тетради и рабочей тетради *ребята, пользуясь текстом, учатся использовать полученные знания для объяснения окружающего их мира. Это и есть главный воспитывающий эффект курса окружающего мира. Новые знания школьники не столько должны запоминать, сколько усваивать способы их применения.* При этом авторы постарались, чтобы самые главные и необходимые понятия использовались настолько часто, что запоминались бы автоматически. Эти понятия приводятся в рамках в конце каждой темы. Их сравнительно немного по сравнению с общим количеством понятий, которые разъясняются в тексте книги. Остальные могут быть усвоены особенно способными учениками и необходимы лишь для объяснения материала и ответов на конкретные вопросы.

**Последний этап** урока посвящен **подведению итогов работы.** Этот этап очень важен и на него уходит довольно много времени. Ведь каждый из школьников выполнял разное задание и им при обсуждении результатов своей работы надо найти то общее, что является главным содержанием изучаемой темы,

а, кроме того, поделиться особенностями найденного ими способа применения полученных знаний.

Подвести предварительный итог работе по данной теме можно несколькими способами:

- вспомнить важнейшие понятия в данной теме, связь их друг с другом и с другими темами;
- поделиться опытом решения задач из учебника-тетради.

Окончательный итог подводится после выполнения каждым учащимся необходимого объема заданий. Эти задачи могут быть решены в классе или дома. Наличие форм фиксации выполнения заданий в учебнике-тетради позволяет каждому ученику заниматься в своем индивидуальном темпе. После выполнения всего объема необходимых заданий по теме *ученик просит учителя зачесть и оценить его работу по применению знаний*. При этом на стене класса может висеть экран изучения тем, в котором фиксируется работа всех учащихся по овладению знаниями.

Мы исходили из того, что в практике школы есть домашние задания. Если учитель – сторонник того, чтобы домашние задания не задавать, то с текстом учебника ребята должны знакомиться в классе.

На дом ребятам могут задаваться отдельные задания (некоторые специально предназначены для выполнения дома, в том числе и с родителями), чтение текста и подготовка ответов на устные вопросы, которые необходимы для изучения темы следующего урока. Но не следует требовать выучивания текста. Ребята лишь должны разобраться с материалом темы, подготовившись использовать этот текст для поиска ответов на задачи.

Такая структура урока целесообразна для варианта изучения по 1 часу в неделю (в 3–4 классах – 2 часа). Если на уроки по окружающему миру отводится по 2 часа, то на первом уроке по данной теме больше внимания уделяется этапу актуализации знаний и объяснению нового материала, а на втором – практикуму самостоятельного применения полученных знаний.

В случае если материал данного курса для учителя оказывается нов, можно предложить *другой способ изучения*. В первой половине урока, после небольшого вступления, учитель вместе с учениками читают текст учебника-тетради и задают вопросы к его прочитанным частям, рисункам в книге и тому подобное. На второй половине урока ребята выполняют задания, а учитель играет роль консультанта. Это позволит учителю осваивать материал книги параллельно с её использованием. При подготовке к уроку главное внимание в этом случае следует уделить подбору вопросов, задач.

Любая дидактика предполагает **контроль за усвоением знаний**. Без знаний, полученных школьниками, эффективность обучения будет равна нулю. Еще раз повторим требования к знаниям, предъявляемые в курсе.

Во-первых, на наш взгляд, важны только те знания учащихся, которые позволяют им использовать их на практике. Поэтому, прежде всего, разнообразные полученные школьниками знания должны позволять описывать свои наблюдения и объяснять ребятам их собственный опыт, позволять и помогать отвечать на возникающие у них вопросы. *Фактически нужны навыки использования знаний, а не сами знания*.

Во-вторых, важны и нужны *прочные знания*, а не выученный к данному уроку параграф.

В связи с этим мы предлагаем оценивать учащихся следующими двумя способами:

1. *Оценка усвоения знаний осуществляется через выполнение школьником заданий в учебниках-тетрадах*. Задания требуют не столько найти готовый ответ в тексте, сколько применить полученные знания к конкретной ситуации для ее объяснения. Именно такого рода использование знаний и приводит к пост-

роению человеком адекватной действительности целостной картины понятного для него мира. Школьник, полностью выполнивший самостоятельно весь необходимый объем заданий в учебнике-тетради<sup>\*</sup>, усвоит все необходимые в курсе знания. При этом он не только будет помнить определение понятий и формулировки законов, но и будет уметь их применять в жизни. Естественно, что такого рода задания может во множестве придумать и добавить учитель. Но они должны удовлетворять всем изложенным критериям (прежде всего, требовать творчески применить знания) и желательно быть связанными с какой-либо практической деятельностью (писать, рисовать, соединять, лепить и тому подобное).

2. *Оценка усвоения знаний осуществляется через постоянное повторение важнейших понятий, законов и правил.* На этапе актуализации знаний перед началом объяснения нового материала мы предлагаем учителю проводить *блиц-опрос* важнейших понятий курса и их взаимосвязей, которые необходимо вспомнить для правильного понимания новой темы. Особенно полезно, если ребята сами сформулируют необходимый для решения возникшей проблемы перечень знаний.

Существует множество способов, каким можно актуализировать необходимые для урока знания:

- попросив самих учащихся вспомнить, что им может пригодиться в данной теме;
- попросив учащихся узнать понятие или закон по определению или формулировке;
- попросив учащихся дать определение или формулировку тому или иному понятию или закону;
- используя творческие задания (задачи) для проверки степени усвоения важнейших понятий, законов и правил;
- загадав любое понятие в виде загадки (следует помнить, что загадка – это чаще всего кратко завуалированное афористичное определение предмета или явления природы).

Преимущества такой проверки знаний состоит в том, что учитель оказывается постоянно в курсе тех знаний, которыми обладают дети. В том случае, когда никто из учащихся не может дать ответ на вопрос, школьники под руководством учителя обращаются к словарю. Это лишний раз учит работе с ним и показывает, как поступать человеку, если он хочет что-либо узнать.

Не менее важен вопрос, как оценивать деятельность учащихся в журнале. Мы предложили бы действовать согласно принятому в Образовательной программе “Школа 2100...” лозунгу “Больше оценок – меньше отметок” (А.А. Леонтьев). Предложенные нами способы проверки знаний очень квантованы и позволяют включить в работу всех детей в классе. Задания в учебнике-тетради выполняют все, краткие короткие вопросы перед обсуждением новой темы и в процессе него позволяют опросить множество школьников. При этом каждый раз учитель имеет возможность оценить работу каждого ученика, используя фразы “ты сегодня молодец!”, “настоящий ученый”, “на прошлом уроке ты работал лучше” и тому подобное. Но за каждый ответ не следует ставить отметку. Мы предлагаем ставить отметки за выполнение заданий в учебнике-тетради (за тему целиком или за несколько тем). Но лишь тогда, когда *сам школьник* сочтет для себя возможным сдать тетрадь на проверку. На наш взгляд сам человек должен решать, когда его работа выполнена. После этого можно задавать сколько угодно дополнительных вопросов, устанавливая, насколько хорошо понял ученик данную тему.

---

<sup>\*</sup>Учитель определяет этот объем, исходя из уровня своих учеников. В любом случае нет необходимости выполнять все задания в учебниках-тетрадах.



Обращаем ваше внимание на еще одну особенность курса. При оценке правильности выполнения заданий следует учитывать, что *на многие вопросы имеется больше чем один правильный ответ*. По крайней мере, следует считать ответ правильным, если школьник в состоянии логично объяснить свою точку зрения. Ведь уровень знания фактов младшего школьника меньше, чем у взрослого. Он зачастую не в состоянии учитывать те знания, которыми взрослый обладает. Поэтому при оценке труда ученика учитель должен прежде всего обращать внимание на позитивные стороны его работы, а уже затем переходить к высказыванию замечаний. То есть, в ответ на работу ученика учитель говорит “Молодец! Но...” Если ответ ученика не удовлетворяет учителя, мы предлагаем порассуждать вместе с этим учеником, в результате чего они вместе могут прийти к правильной точке зрения. Последняя фраза ученика может быть такой: “Я наконец понял, что ...” В этом случае у школьника останется впечатление об успешности проделанной работы, что обеспечит дальнейшую мотивацию для продолжения обучения.

В заключении приведем анкету для анализа и оценки уроков по окружающему миру.

### АНКЕТА

для анализа и оценки уроков по

№	Вопрос	“Да”	Скорее	Скорее	Нет
			“да”	“нет”	
1	2	3	4	5	6

#### Общая характеристика урока

- 1 Соответствует ли цель урока его теме?
- 2 Соответствует ли тип урока его целям?
- 3 Соответствует ли применяемая методика и технология возрастным особенностям учащихся?
- 4 Комфортно ли себя чувствовали школьники на уроке?
- 5 Оптимально ли темп учебного процесса?
- 6 Обладает ли учитель педагогическим тактом?
- 7 Сотрудничает ли учитель со своими учениками?
- 8 Имеет ли место мотивация основных этапов урока?

#### Первый этап – актуализация знаний и постановка проблемы

- 1 Все ли необходимые для изучения новой темы знания были актуализированы?
- 2 Удалось ли в этап актуализации знаний и постановки проблемы логично встроить работу по проверке домашнего задания?
- 3 Оценивалась ли деятельность учащихся на этом этапе урока?
- 4 Пользовались ли ученики словарем в случае возникающих затруднений?

1	2	3	4	5	6
5	Использовались ли творческие вопросы?				
6	Использовался ли на уроке проблемный метод?				
7	Оптимальна ли постановка учебной проблемы?				
8	Актуальна ли и интересна была проблема для школьников?				
9	Посильна ли проблема для школьников данного возраста?				

#### **Второй этап – совместное “открытие” знаний**

- 1 Использовался ли на уроке объяснительно-иллюстративный метод введения нового материала?
- 2 Использовался ли на уроке проблемный метод введения нового материала?
- 3 Использовалось ли на уроке выдвижение и проверка гипотез учащимися?
- 4 Использовался ли на уроке подводящий диалог?
- 5 Использовалась ли работа с учебником?
- 6 Сумел ли учитель оценить версию каждого школьника и убедить его в ее правильности или неправильности?
- 7 Тактично ли учитель относился к высказываниям ребят?
- 8 Использовалась ли фронтальная форма работы?
- 9 Использовалась ли индивидуально-групповая форма работы?
- 10 Оценивалась ли деятельность учащихся на этом этапе урока?

#### **Третий этап – самостоятельное применение знаний**

- 1 Использовалась ли фронтальная форма работы?
- 2 Использовалась ли индивидуально-групповая форма работы?
- 3 Осуществляли ли ученики самостоятельный выбор заданий (для 2-го–4-го классов)?
- 4 Оптимально ли количество заданий по самостоятельному применению знаний, которые выполнили на уроке школьники?
- 5 Осуществлялся ли контроль за деятельностью учеников на этом этапе?
- 6 Использовали ли ученики текст учебника-тетради для выполнения заданий?

#### **Четвертый этап – подведение итогов**

- 1 Оптимально ли осуществлено на уроке подведение итогов темы?
- 2 Обсуждались ли на уроке разные способы применения полученных знаний по результатам индивидуальной или групповой работы учащихся?
- 3 Проводилась ли самооценка работы школьников на уроке?

## Урок информатики

Комплект “Информатика в играх и задачах” состоит из учебников-тетрадей, контрольного материала и подробных поурочных планов, предназначенных для проведения уроков по информатике в классах начальной школы, учебная нагрузка – один раз в неделю. Одна из основных целей курса – развитие логического мышления. Для проведения занятий компьютеры не требуются. Методические рекомендации с подробными планами позволяют вести данный курс учителям начальных классов без специальной подготовки. Учителю необходимо просто следовать описанию урока, которое предложено в методических рекомендациях. Ему стоит уделить внимание мотивации детей к высказыванию своих собственных решений, так как большая часть заданий предполагает не один правильный ответ, а несколько. Главное, чтобы ребенок мог объяснить свое решение.

Перед посещением урока информатики рекомендуется ознакомиться с методическими рекомендациями к уроку. Учитель может внести свои изменения в урок, дополнить его своими заданиями, важно, чтобы тема была проработана.

При проведении анализа урока рекомендуется дать ответы на следующие вопросы (вопросы сформулированы таким образом, чтобы ответ “да” соответствовал положительной оценке урока):

Было ли проведено включение детей в урок после перемены?	да/нет
Преобладал ли диалог учителя с детьми?	да/нет
Выдвигали ли дети свои версии?	да/нет
Подводил ли учитель детей к пониманию сделанных ошибок (или сам указывал на них)?	да/нет
Дети, давшие неправильные ответы, сохраняли свою активность на уроке?	да/нет
Провоцировал ли учитель детей на неправильные ответы?	да/нет
Возражали ли дети учителю в ответ на его неправильные версии ответов?	да/нет
Достаточно ли разнообразны были формы работы на уроке?	да/нет
Было ли большинство детей заинтересованы в течение всего хода урока?	да/нет
Были ли активно вовлечены в выполнении заданий наиболее успевающие дети?	да/нет
Были ли активно вовлечены в выполнение заданий наименее успевающие дети?	да/нет
Был ли понятен детям материал урока?	да/нет
Подводил ли учитель итоги урока?	да/нет