



— Найдите отрывок, как дети обнаружили котят. Как будем его читать? (Радостно.)  
Озаглавьте вторую часть.

В третьем абзаце найдите описание котенка. Как будем читать это описание? (Ласково, с любовью.)

Какой заголовок подойдет для третьей части?

На странице 118 учебника есть иллюстрация, найдите и прочитайте отрывок к ней. Озаглавьте эту часть. Прочитайте последнюю часть. Определите ее главную мысль. Придумайте заголовок.

На доске примерный план пересказа.

1. У Кати и Васи пропала кошка.
2. Дети нашли котят.
3. Самый лучший котёнок.
4. Дети забыли котёнка на дороге.
5. Страшные собаки.
6. Вася спасает котёнка.

**VI.** Закрепление пройденного, формирование умений пользоваться полученными знаниями.

Желающие ученики пересказывают рассказ по плану.

— Оцените рассказ ваших товарищей. Сравните наш картинный и словесный планы.

Что у них общего? (Каждой картинке соответствует словесный пункт плана.)

Посмотрите слайд-фильм с рисунками художника Л. Ходакова. Какое впечатление появилось у вас после просмотра?

**VII.** Контроль за результатами обучения.

— Восстановите пословицу из слов и узнайте, к чему призывают произведения Л.Н. Толстого.

Пять учеников перед классом из слов составляют пословицу: «Жизнь дана на добрые дела».

— Как вы понимаете смысл пословицы? Получился наш урок добрым? Вспомните, какую учебную задачу мы ставили на урок? Какие задания понравились? Что было трудным?

**VIII.** Домашнее задание.

— Подготовьте пересказ были «Котенок» по плану. Желающие могут пересказать историю от лица Васи.

## Как обучать младших школьников чтению текстовой задачи

**В.С. ОВЧИННИКОВА,**

старший преподаватель, Московский городской педагогический университет

В массовой практике обучения младших школьников математике, к сожалению, встречается немало количество примеров, когда в новых условиях используется старая методика.

Например, сегодня продолжает широко применяться методика обучения решению текстовых арифметических задач, разработанная во времена, когда главной целью обучения, в том числе математике и соответственно решению задач, было формирование знаний, умений и навыков. Эта методика реализует так называемый частный подход к обучению решению задач. В ней способы решения типовых задач являются основным содержанием, которое школьники должны усвоить на уровне умения или навыка, а

тренировочные упражнения по распознаванию типа задачи и реализации соответствующего способа решения — необходимостью. Существенный недостаток этого пути заключается в том, что младшие школьники приобретают неправильное представление о целях анализа текстовой арифметической задачи. Вместо поиска *отношения*, лежащего в основе выбора арифметического действия, усилия учащихся направляются на выделение *признака типа задачи*, по которому они устанавливают соответствующий способ решения. Впоследствии это приводит к тому, что немало количество учеников, ориентированных на такую цель анализа задачи, как правило, даже не пытается решить задачу незнакомого типа, а в случае, когда признак типа зада-



чи представлен отношением, выраженным в косвенной форме, допускает ошибки при выборе арифметического действия.

Обозначенная в стандартах образования психолого-педагогическая концепция развития личности в процессе обучения, в том числе математике, обусловила внедрение новых подходов к обучению, в частности, другого подхода к обучению решению задач, получившего название «общий». При этом подходе в качестве содержания, которое надлежит усвоить учащимся, выступают *действия, составляющие процесс решения любой, а не только типовой задачи*. Одним из таких действий является *чтение текстовой задачи*. Рассмотрим, как можно обучать младших школьников данному действию в соответствии с современными требованиями.

Обучение чтению текстовой задачи (далее — задачи) связано с формированием деятельности чтения на других учебных предметах, прежде всего, на уроках обучения грамоте и литературного чтения. Однако чтение текстов художественных произведений, на которых в основном школьники учатся этой деятельности, существенно отличается от чтения задачи. Главное отличие составляют цель и характерные особенности чтения. Поэтому прямой перенос полученного школьниками опыта чтения в новые условия, как правило, искажает их представление о том, что такое *чтение задачи*, и не способствует овладению этой деятельностью.

К сожалению, до сих пор распространенным способом организации чтения задачи служит задание: «Прочитайте задачу про себя и приготовьтесь читать ее вслух». После чего текст, как правило, читается вслух отличником. По мысли учителя такая работа помогает снять проблемы техники чтения, мешающие осмыслению задачи. Однако эта логика ошибочна, так как она не учитывает целый ряд существенных положений:

1. Между степенью включенности ученика в работу и его отношением к ней существует зависимость [2]<sup>1</sup>. Раскодирование текста про себя или вслух ради правильной

техники чтения — не привлекательная цель для плохо читающих учащихся и не только для них. Отсюда — низкая степень включенности учащихся в деятельность чтения задачи.

2. К овладению технической стороной чтения приводит желание узнать кодированный текст смысл, а не наоборот [4]. При обучении чтению, в том числе текста задачи, именно это желание должно оставаться ведущим мотивом.

3. Реальной целью критикуемого задания является достижение безошибочного декодирования текста. Этим и озабочены учащиеся в ходе его выполнения. Однако подчинение процесса чтения такой цели приводит (особенно у плохо читающих учеников) к возникновению регрессий — возвратных скачков к ранее зафиксированной зрением части текста (буквы, слога, слова и т.д.), которые вызываются колебаниями и сомнениями по поводу правильности их звучания. В таких случаях регрессии замедляют скорость чтения и нарушают его техничность и, что особенно важно, препятствуют осмыслению прочитанного [4]. Адекватной целью и желаемым результатом чтения задачи является *получение информации о ее структурных компонентах и их отношениях*. На это и должны быть устремлены усилия учащихся. Разумеется, в этом случае регрессии также неизбежны, и не только для тех, кто учится читать, но важным обстоятельством является то, что *подчинение чтения ее смысловой стороне* придает регрессиям позитивный характер: они направлены на осмысление читаемого [4].

4. Обучаясь чтению в основном с помощью художественной литературы, младшие школьники приобретают склонность воспринимать сюжетные задачи как рассказы. Необходимо предотвращать аналогию между целями *чтения рассказа* и *чтения задачи*, а не использовать ее, как это часто происходит в действительности. Иначе при чтении задачи в центр внимания учащихся будут попадать предметы, а не величины, которыми обладают предметы. Учащиеся увлекут действия предметов и с предметами, а не отношения величин и действия с

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — Ред.



ними. Для примера возьмем текст: «Ваня сделал кормушку для птиц. Сначала в его кормушку прилетели 4 воробья, а затем 5 голубей и 3 синицы. Сколько птиц прилетело в кормушку Вани?» Если учащиеся будут рассматривать его как рассказ, то главным для них будет то, что Ваня соорудил кормушку, в которую прилетели воробьи, голуби и синицы. Но для читающих задачу главными должны быть величины, в нашем случае количества птиц, и отношение целого и частей, в котором эти количества находятся. Для решающего эту задачу сложение известных количеств ради получения искомого должно быть важнее кормления птиц, т.е. действий, совершаемых Ваней и птицами.

С первого дня обучения у школьников должно формироваться адекватное представление о мотиве, цели и составе деятельности по чтению задачи. Это значит, что первое такое чтение должно: а) быть самостоятельным; б) посвящаться поиску информации о структурном составе задачи, о том, что может быть использовано для ее решения; в) характеризоваться избирательностью, стремлением к отвлечению от фабульной стороны текста, прогнозированием того, какие части текста можно прочесть бегло, особо не вникая в их смысл, а какие следует читать технично и вдумчиво.

Другими словами, первое чтение задачи учеником должно иметь свойства полноценно исполняемой деятельности. Но возможно ли это: ведь к началу обучения решению задач младший школьник еще не обладает таким умением. Это противоречие обостряет проблему, но не делает ее неразрешимой.

Правильное чтение задачи может осуществляться самостоятельно и с первого раза даже теми школьниками, которые ничего об этом процессе не знают. Это возможно при *косвенном управлении самостоятельной работой учащихся*.

Организуя любую самостоятельную работу, учитель сначала проводит подготовку к ней, а по ее окончании — проверку результатов. Чтение задачи не составляет исключения. Этап подготовки учащихся к самостоятельному чтению задачи имеет ключевое значение, так как от него зависит, что выступит побудительной силой, влекущей

учащихся к чтению задачи, кто и какие цели чтения будет ставить, как будет протекать процесс и к каким результатам он приведет. Рассмотрим это на примере.

- Подготовка учащихся к чтению задач.

— Какие знаки можно вставить в схему (? \* ?) вместо вопросительных знаков и звездочки, чтобы записать действие с числами? Составьте по схеме свою запись и прочитайте ее по-разному. Расскажите, с каким случаем из жизни может быть связана ваша запись. Читая задачи, подумайте, правильно ли утверждать, что записи, составленные по этой схеме к первой и второй задачам, будут одинаковые?

- Самостоятельное чтение задач.

1) У Аллы 7 астр и 3 розы. Сколько всего цветов у Аллы?

2) У Аллы 7 цветов: 3 розы и астры. Сколько астр у Аллы?

- Проверка результатов самостоятельного чтения задач.

— Кто согласен, что записи о действиях с числами будут одинаковыми? Объясните с помощью текста задачи, что вы правы. Кто думает, что записи будут отличаться? Подтвердите словами текста задачи свою правоту. Кто понял, что ошибался? Какое объяснение заставило вас изменить мнение? Как вы думаете, что стало для вас ловушкой, из-за которой вы ошибались?

В рассмотренном примере работа по обучению чтению задачи сопряжена с формированием представления о числовых выражениях. Помимо демонстрации конкретных случаев заполнения схемы числового выражения проводится анализ связи выражений с реальной действительностью. Причем он сочетается с работой по обучению чтению задачи на стадии формирования адекватных представлений об этой деятельности. На этом этапе учащимся не демонстрируются образцы чтения задачи, не объясняется, как это следует делать. Им не сообщаются характерные признаки процесса, но создаются такие условия, при которых младшие школьники осуществляют его так, как это следует делать. В качестве таких условий выступают:

1. Побуждение к сравнению того, что предстоит прочитать, с тем, что каким-то образом с этим связано. Это создает пред-



посылку для самостоятельной постановки перед собой промежуточных заданий и их выполнения, активизирует аналитико-синтетические процессы, которые направляются на поиск и фиксацию определенной информации. Поэтому на этапе подготовки к самостоятельному чтению задачи важно организовать работу с объектом, который можно сравнивать с читаемым текстом по признакам, существенным для решения задачи. В приведенном примере это схема числового выражения. Текст задачи и схема числового выражения сопоставимы, так как и то и другое представляют собой знаковые модели проблемной (задачной) ситуации реальной действительности [1], которая связана с применением математических знаний. В первом случае модель построена с помощью знаков естественного языка, а во втором — условных знаков (парой вопросительных знаков и звездочкой между ними), которые в результате решения задачи будут заменены знаками математического языка (цифрами и знаками арифметических действий). Схема числового выражения подсказывает ученикам, какая информация в тексте наиболее важна, какова цель чтения и какие промежуточные задания нужно выполнить для ее достижения.

2. Обострение противоречий, лежащих в основе актуальных проблем, которые испытывают учащиеся в данный момент обучения и развития. Это необходимо для зарождения мотивов и целей чтения задачи. В рассматриваемом случае для этого используется прием противопоставления двух задач. Сходства в текстах задач облегчают исполнение технической стороны чтения [3] и в то же время служат ловушкой для тех, кто настроен на чтение задачи как рассказа о цветах Аллы. Внешнее сходство текстов при существенном смысловом отличии придает заданию проблемный характер. Стремление к удовлетворению возникающей в этих условиях потребности в составлении собственного мнения побуждает учащихся к такому чтению, при котором смысловая сторона становится приоритетной. В приведенном примере противопоставляются не только задачи, но и разные виды их моделей. Текст, схема и числовое выражение — знаковые модели задачи, от-

личающиеся по степени отвлеченности. Текст, помимо существенных для арифметической задачи сведений, в данном случае о количествах цветов, их значениях и отношениях, содержит неважную для решения информацию о наличии у девочки Аллы астр и роз. Числовое выражение более абстрактно: оно отражает лишь информацию о том, с какими именно числами и какое именно действие производилось. Схема — самая отвлеченная от реальности модель. Она сообщает о том, что с двумя числами выполняется одно из арифметических действий. Противопоставление разных по степени абстракции моделей задачи обостряет противоречие между достигнутыми уровнями развития конкретного и абстрактного мышления у младших школьников. На основе этого противоречия возникает проблемная ситуация, в которой формируется мотивация к приобретению умения определять, что важно, и абстрагироваться (отвлекаться) от того, что неважно.

3. Создание условий для самоуправления чтением. Такие условия возникают, если: а) чтение задачи связано с выполнением задания, предполагающего самостоятельную постановку и выполнение промежуточных заданий (целей); б) задание, отражающее главную цель (и ведущие к ней промежуточные цели) самостоятельной работы с текстом задачи, предлагается учащимся непосредственно перед первым его прочтением, а не после него; в) чтение задачи направлено на достижение привлекательной для учеников и, главное, принимаемой ими как собственной цели.

4. Косвенное управление деятельностью по раскодированию текста задачи, когда в процессе чтения ученики руководствуются возникающими у них вопросами. Они явно (прямо) не формулируются ни учителем, ни школьниками, но реально направляют и сосредоточивают внимание учащихся, содействуя поиску информации, нужной для решения задачи. В нашем примере это следующие вопросы: «Какие цифры и какой знак действия (плюс или минус) надо вписать в каждом случае? Почему надо вписать именно эти знаки, а не другие? Чем будут отличаться полученные выражения?» Важно, что эти вопросы возникают (пусть и не



осознанно) у учащихся и делают чтение задачи самоуправляемым и соответствующим требованиям к этому процессу.

5. Выполнение сложного задания каждым учеником в соответствии с его возможностями. При этом естественно ожидать, что результаты самостоятельного чтения у многих учащихся будут далеки от идеала. Надеяться на то, что все младшие школьники способны планомерно и неуклонно двигаться к намеченной цели, можно лишь в конце формирования такого умения. В начале же обучения, когда складываются лишь представления о деятельности, необходимо погружение учащихся в условия, в которых им предстоит осуществлять ее в реальности. На данной стадии обучения важно, что школьники приобретают опыт оценки того, что им удалось, а что нет, в чем они ошибались и чему предстоит научиться.

6. Диалоговая форма общения типа *ученик — ученик* (а не *ученик — учитель*) на этапе проверки чтения задачи. Она может быть организована по-разному. В нашем примере используется прием противопоставления мнений и способов их аргументации.

7. Соответствие этапов организуемой работы учащихся компонентам учебной деятельности. Рассматривая описанную выше работу с этой точки зрения, можно заметить, что подготовка учащихся к чтению задачи соответствует мотивационному этапу, самостоятельное чтение задач — этапу учебных действий, проверка результатов самостоятельного чтения задачи — самоконтролю и самооценке деятельности. Однако на данной стадии обучения школьники еще не могут в должной мере осознавать, чему и почему они учатся, в какой степени решена их учебная задача. По мере взросления учащихся и их продвижения по пути формирования умения читать задачу сознательность исполнения каждого структурного компонента учебной деятельности должна возрастать.

Для описания обучения чтению задачи в русле общего подхода уместно привести еще один пример, который показывает, как младшие школьники приходят к сознательной учебной работе.

Младшим школьникам демонстрируется выполненная вымышленным персонажем Колей краткая запись задачи:

Серые кролики — в 3 клетках.

Белые кролики — ?

Учащимся задают вопросы: «Можете ли вы решить задачу, опираясь на данные, которые выписал Коля в результате чтения? Почему?»

Обсуждение подготавливает учеников к постановке учебной задачи. Поэтому, выслушав ответы учащихся, учитель предлагает: «Подумаем, как исправить эту запись. Затем на ее примере составим для Коли и себя памятку, в которой укажем, что надо искать, читая задачу, и как это записать, чтобы все важное для решения было перед глазами!»

Далее учитель организует деятельность по решению учебной задачи урока в соответствии с обозначенным планом.

Сначала проводится подготовка к чтению задачи, в ходе которой зарождаются мотивы и цели чтения. Для этого ученики отвечают на вопросы: «Каких данных в записи Коли нам не хватает, чтобы ответить вопрос? Как вы думаете, какую задачу читал Коля?»

Пытаясь угадать, учащиеся предлагают свои варианты задач. Учитель делает их краткие записи на доске. По окончании обсуждения возможных вариантов задач учитель спрашивает: «Хотите ли вы узнать, кто из вас угадал, к какой задаче Коля составлял краткую запись?»

Ученики самостоятельно читают задачу: «У Димы было 15 кроликов. Серые кролики размещались в 3 клетках по 4 кролика в каждой. Остальные кролики были белые и сидели в отдельной клетке. Сколько белых кроликов у Димы?» После этого они отвечают на вопросы: «Кто из вас был ближе всех к отгадке? Что можно было предвидеть определенно, а что лишь случайно угадать? Почему? Что должно быть изменено в записи Коли, чтобы в ней было видно все необходимое для решения задачи? Почему? Можно ли с опорой на исправленную краткую запись решить задачу?» Ученики решают задачу, проверяют полученное решение и оценивают краткую запись как вспомогательное средство.



Далее общими усилиями составляется памятка, в которой отражается то новое, что учащиеся получили в результате своей учебной деятельности, например:

Читая, ищи:

- 1) что обозначают известные числа;
- 2) что обозначают неизвестные числа;
- 3) какое неизвестное главное, а какое промежуточное;
- 4) как связаны известные величины с неизвестными.

Затем рассматриваются способы оформления краткой записи.

На этапе оценки и контроля учебной деятельности школьники производят апробацию памятки и способов оформления кратких записей при работе с другими задачами.

Приведенные примеры рисуют лишь отдельные картины учебного процесса. Весь процесс обучения чтению задачи в целом можно представить в виде следующего плана действий.

**1. Формирование адекватного представления о процессе чтения задачи:**

на этапе мотивации и постановки учебной задачи: организация условий, способствующих возникновению желания читать задачу, ставить промежуточные цели;

на этапе учебных действий по решению учебной задачи: косвенно управляемое самостоятельное чтение задачи в условиях, когда учащиеся еще ничего не знают о том, что значит читать задачу;

на этапе оценки и контроля решения учебной задачи: оценка учащимися результатов их косвенно управляемого самостоятельного чтения текста задачи.

**2. Формирование умения читать текст задачи с целью получения важной для ее решения информации:**

на этапе мотивации и постановки учебной задачи: побуждение к дифференцированию важной и неважной для решения задачи информации в процессе чтения текста;

на этапе учебных действий по решению учебной задачи: различение сюжетной линии текста и содержания математической задачи; выделение информации о структурных элементах задачи и их систематизация по разным основаниям (главное и второстепенное; требование и условие; величины, их

род и значения; отношения, их виды; известное и неизвестное);

на этапе оценки и контроля решения учебной задачи: проверка и оценка учениками результатов своей учебной деятельности, направленной на формирование умения выделять важную для решения задачи информацию.

**3. Подведение к осознанию цели анализа задачи на этапе ее чтения и формирование умения фиксировать его (анализа) результаты:**

на этапе мотивации и постановки учебной задачи: побуждение учащихся к изучению способов фиксации результатов чтения;

на этапе учебных действий по решению учебной задачи: анализ и сравнение образцов отражения результатов чтения; заполнение заданных форм (схем, таблиц, условных изображений) фиксации важной для решения задачи информации; самостоятельное создание кратких записей, таблиц, условных рисунков и схем;

на этапе оценки и контроля решения учебной задачи: проверка и оценка учениками результатов своей учебной деятельности, направленной на формирование умения фиксировать результаты чтения задачи.

Реализация изложенной в статье методики обучения младших школьников чтению задачи как начальному этапу ее анализа возможна при использовании любых учебников по математике. Разумеется, она потребует от учителя методического творчества, претворяющего в жизнь обозначенную позицию, данные рекомендации и образцы.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М., 1990.

2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М., 1990.

3. Пиче-оол Т.С. Самостоятельная работа с текстом произведения при обучении чтению. М., 1997.

4. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пос. для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения» / Под ред. М.С. Соловейчик. М., 1997.