

Е. С. АНТОНОВА, С. В. БОБРОВА

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
(НАЧАЛЬНЫЕ КЛАССЫ)**

УЧЕБНИК

*Рекомендовано
Федеральным государственным учреждением
«Федеральный институт развития образования»
в качестве учебника для использования в учебном процессе
образовательных учреждений, реализующих программы
среднего профессионального образования*

*Регистрационный номер рецензии 320
от 16 июня 2009 г. ФГУ «ФИРО»*

4-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2014

УДК 37.022-161.1(075.32)
ББК 74.268.1Рус.я723
А724

Рецензенты:

учитель начальных классов, отличник народного образования,
заслуженный учитель Российской Федерации, зам. директора
ГОУ СОШ № 1113 г. Москвы *Н. Ф. Анофриева*;
кандидат педагогических наук, директор педагогического
колледжа № 9 «Арбат» г. Москвы *Н. М. Ермакова*

Антонова Е. С., Боброва С. В.

А724 Методика преподавания русского языка (начальные классы) : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 464 с.
ISBN 978-5-4468-1449-7

Учебник создан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности 050146 — Преподавание в начальных классах, ПМ.01 «Преподавание по программам начального общего образования» (МДК.01.01 — 01.08).

Данный учебник раскрывает содержание деятельности учителя на основе коммуникативно-деятельностного подхода к обучению младших школьников русскому языку. Авторы излагают современные научные достижения и передовой практический опыт в области преподавания русского языка в начальных классах в доступной, методически оправданной форме.

Для студентов учреждений среднего профессионального образования.

УДК 37.022-161.1(075.32)
ББК 74.268.1Рус.я723

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Антонова Е. С., Боброва С. В., 2013
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2013
ISBN 978-5-4468-1449-7 © Оформление. Издательский центр «Академия», 2013

Учебник по методике преподавания русского языка в начальных классах предлагает вам, студентам педагогических учебных заведений, посмотреть на этот предмет глазами человека XXI в. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года так определяет задачи системы образования: «Школа — в широком смысле этого слова — должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, люди, которые способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны»¹. Новые цели образования требуют обновления его содержания, поиска таких форм обучения, которые дадут возможность их оптимальной реализации. Обилие предметных знаний при отсутствии интереса и осмысленности их изучения у детей может осваиваться ими только за счет эксплуатации их памяти и послушания. Необходимость закладывать фундамент в виде развитого мышления, коммуникативных умений, способностей к правильным учебным действиям, рефлексии потребует высокого уровня профессиональной компетенции учителя, который должен уметь оптимально организовывать деятельность детей и ситуативно реагировать на ее результаты. Это откроет новые возможности для учеников и позволит им входить в различные предметные области понимая, а не запоминая; действовать самостоятельно, а не повторять чужие действия.

Предметное содержание русского языка структурировано и дидактически организовано таким образом, что позволяет системно развивать способности детей и обучать их учиться, осваивать различные виды деятельности: исследования, конструирования, проектирования, организации и управления, игры и собственно уче-

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Министерства образования РФ от 11.02.2002, № 393 — 1.2.

ния. Это значит, что учитель в первую очередь сам должен владеть названными умениями.

Чтобы стать хорошим учителем, необходимо иметь знания не только по русскому языку, но и по многим смежным специальностям: физиологии, психологии, педагогике, теории деятельности и теории коммуникации, словесности и риторике, семиотике и герменевтике. В современном мире преимущество за людьми большого кругозора, высокой культуры. Культура — это не только вежливость, знание этикета, это в первую очередь грамотный, целесообразный подход к своему делу. У вас непростая задача — совместить профессиональные умения учителя с умениями оратора и писателя: ведь учитель русского языка должен демонстрировать на уроках правильную, красивую речь, умение пользоваться своими знаниями и соответствующими способами передавать их другим. Вы научите младших школьников многим необходимым умениям: читать, писать, считать, рисовать, слушать музыку, мастерить что-то и т. д. Вы будете делать это на их родном — русском — языке, с помощью текстов, которые ученики должны будут осмысленно читать. Вам придется учить детей в первую очередь понимать, а это работа мышления. Значит, главная задача учителя — развивать мышление своего ученика, что неосуществимо без развития речи. От приобретенных умений и знаний по русскому языку зависит и обучение детей по другим школьным дисциплинам, так как умение читать и понимать — главное для процессов познания, а также развития личности в целом. Знание родного языка, владение культурой речи в значительной мере позволяют нам углубить познания детей в разных областях жизнедеятельности, расширить их возможности овладевать информацией, научить переводить ее в знание.

Цель нашего учебника — разъяснить теоретические положения методической науки, познакомить с традиционными и инновационными концепциями преподавания родного языка младшим школьникам: зачем и чему учить на уроках русского языка в начальной школе, как научить ребенка осознанно читать, писать, говорить и слушать. В учебнике мы попытались дать ответ на важный вопрос методической науки: почему так, а не иначе следует учить родному языку? Сравнение традиционных методов и приемов обучения с альтернативными, или авторскими, методиками дает возможность будущему учителю приобретать умение самостоятельного выбора способа обучения ребенка. Учебные материалы позволяют систематизировать такие разные и одновременно необходимые будущему учителю знания по педагогике и психологии, по русскому языку, его нормированному употреблению, а также формировать представление о системе его преподавания младшим школьникам, совершенствовать умения правильно оформлять устную и письменную речь.

Современная методическая наука строится на концепциях, опирающихся на знания о физических и психических особенностях детского организма. В то же время методика преподавания русского языка основывается на закономерностях усвоения детьми родной речи, на законах языка и культуры речи.

В нашем учебнике мы меняем подход к методике изучения родного языка: мы будем говорить о русском языке с точки зрения речевой деятельности, четырех ее видов — говорения, слушания, чтения и письма. По данному учебнику вы сможете представить в целом всю систему изучения языка и, пользуясь дидактическими и психологическими законами, а также нормами правильной и красивой речи, будете грамотно строить собственные конспекты уроков, используя теоретические сведения и примеры-образцы практических заданий любого типа по изучаемой тематике.

Чтобы вы могли включиться в коммуникативно-деятельностный подход к обучению, при чтении учебника уже самой его структурой задается вполне конкретный тип деятельности: условные обозначения показывают соответствующую рубрику, которая определяет содержание действий, позволяющих осознать цели освоения материала учебника, постепенно увеличивая долю самостоятельности учебных действий.

 «Вспоминаем» — эта рубрика встречается в начале разделов: в вопросах упоминаются понятия и связанные с ними термины, необходимые для изучения тем раздела. Это своего рода диагностика, благодаря которой вы осознаете свой уровень знаний и умений, и одновременно пропедевтика того, что требуется для усвоения сведений последующих параграфов данного раздела.

 «В методическую копилку» — здесь на конкретном материале помещены образцы возможных приемов обучения, игр для учеников, фрагментов уроков.

 «Закрепляем» — под этой рубрикой предлагаются вопросы, позволяющие вспомнить материал параграфа, вернуться к тем сведениям, которые необходимо знать, обобщить языковые факты, лучше запомнить определения и правила. Этот список вопросов позволяет также лучше осмыслить изученное и подготовиться к выполнению следующих далее заданий.

 «Тренируемся» — здесь помещаются упражнения и задания для закрепления умений применять свои знания на новом материале. Проблемные задания развивают продуктивное мышление; теоретическое знание, применяемое на практике, расширяет познавательный интерес и к методике преподавания рус-

ского языка, и — шире — к речевому взаимодействию на профессиональные темы.



«Знакомимся с первоисточниками» — в этой рубрике приводятся необходимые фрагменты учебных программ, трудов ученых, лингвистов, методистов и других исследователей.

В конце каждого раздела помещена библиография по его теме, к которой вы можете обратиться, чтобы дополнить, углубить свои знания или уточнить полученную информацию.

Успехов вам!

Авторы

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Глава 1

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КАК НАУКА

Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается **сформированности** общих учебных умений, навыков и способов деятельности — именно на них лежит существенная доля ответственности за **успешность** обучения в основной школе. Уровень их становления определяет характер познавательной деятельности школьника, его возможности целесообразно и целенаправленно владеть речевой деятельностью, организовывать ее, использовать адекватные способы работы с информацией и т. п.

§ 1. Теоретические основы методической науки

Начальное образование имеет свои особенности, резко отличающие его от всех последующих этапов систематического школьного образования. В этот период идет формирование основ учебной деятельности, познавательных интересов и познавательной мотивации; при благоприятных условиях обучения происходит становление самосознания и самооценки ребенка. Именно поэтому будущий учитель начальных классов должен овладеть научным подходом к профессиональной деятельности: понимать психофизиологические особенности младшего школьного возраста, знать дидактические основы (принципы, методы, приемы) обучения, разбираться в лингвистических законах русского языка, ориентироваться в вопросах теории деятельности. Изучением всех этих проблем занимается научная дисциплина «Методика преподавания русского языка». Методика как наука традиционно отвечает на следующие теоретические вопросы:

- зачем учить (цели обучения);
- чему учить (содержание обучения);
- как учить (методы и приемы обучения);
- почему так, а не иначе (эффективность обучения).

Методика преподавания русского языка относится к синтетическим наукам — это ясно уже из ее названия: понятия «русский

язык», «преподавание» и собственно «методика» сами по себе являются научными понятиями других наук — лингвистики, педагогики и психологии.

Прочитайте определения методической науки, данные ведущими учеными-методистами на разных этапах ее развития.

1. Алексей Васильевич Текучев: «Методика преподавания учебного предмета — это педагогическая наука, которая является частной теорией обучения или частной дидактикой».

2. Михаил Трофимович Баранов: «...это наука, изучающая процесс обучения русского языка, причем понятие обучения включает: а) содержание обучения; б) деятельность учителя по сбору и подаче материала учащимся, по организации их учебного труда, соответствующего их развитию, выявлению их знаний и умений; в) деятельность учащегося по усвоению знаний, их творческий труд по применению знаний, умений и навыков; г) результаты обучения».

3. Михаил Ростиславович Львов: методика как наука имеет «фундаментальную цель — исследовать процесс овладения знаниями и умениями, его закономерности, определить принципы обучения, привести их в систему, создать научные основы конструирования технологий, уроков, их циклов, форм обратной связи».

Современные ученые-методисты связывают цели методики преподавания русского языка с организацией деятельности двух субъектов педагогического процесса: учителя (его деятельность называется обучением) и ученика (его деятельность называется учением). Поэтому важным принципиальным основанием современной методики как науки является *деятельностный подход*. Другими словами, педагогические процессы учения — обучения рассматриваются в первую очередь как деятельность. Деятельностный подход, в отличие от многих других психолого-педагогических теорий, имеет вполне конкретное практическое воплощение — систему развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова (продолжателей концептуальных идей Л. С. Выготского).

Ключевой позицией модернизируемой школы является понимание смысла и сущности развития. В отличие от взглядов традиционной школы под развитием понимается появление в учащемся не количественных изменений (мало/много знаний, мало/много умений), а появление в личности обучаемого качественных изменений, или, выражаясь языком психологов, психических новообразований в сознании обучаемого — способностей. В рамках данной концепции сформулированы условия, при которых обучение становится развивающим.

Обучение и развитие — два независимых, но сопряженных процесса. Согласно теоретическим положениям школы Л. С. Выгот-

ского, обучение продвигает вперед развитие, а развитие подготавливает и делает возможным обучение. Крылатой фразой представителей данного направления школы является «обучение забегает вперед развития». Л.С.Выготский в ходе экспериментального обучения выявил необходимость определения потенциала ученика, его возможностей с точки зрения психофизиологических особенностей индивида и назвал это «зоной ближайшего развития».

В учебном процессе для эффективности обучения важно:

- создавать для каждого ученика своеобразный «банк ситуаций успеха», т.е. таких учебных действий, в которых обучаемый чувствует себя покорителем трудной вершины, ее победителем, первопроходцем;

- формировать умения опираться на механизм деятельности, основными компонентами которого являются: операция — действие — способ деятельности — обобщенный способ (или психическое новообразование в сознании ученика — способность);

- строить условия развития личности обучаемых, а именно: «переводить извне — вовнутрь», т.е. способствовать интериоризации. За счет этого ученик приобретает собственную осознаваемую точку зрения на какой-либо вопрос, положение, теорию и т.п.;

- при оценивании учебных действий в пространстве урока или внеурочных мероприятий оценивать не конечный результат, а процесс его получения. Не ученики сравниваются друг с другом в плане правильности и четкости выполнения каких-то действий, а вчерашние достижения одного ученика с его сегодняшними результатами деятельности.

Центральным понятием развивающего обучения является **способность действия**. Это понятие органично связано с представлением о средствах организации поведения. Чтобы происходило развитие, надо приобщать детей к ориентировке, поиску. Опираясь на природную детскую любознательность, потребность самостоятельного познания окружающего мира, познавательную активность и инициативность, в начальной школе создается образовательная среда, стимулирующая активные формы познания: наблюдение, опыты, обсуждение разных мнений, предположений, учебный диалог и пр. Определяющим и в теории Л.С.Выготского, и в практике развивающего обучения является освоение пробно-поисковых форм деятельности¹. Младшему школьнику должны быть предоставлены

¹ «Я всегда говорю учителям, что они должны учить детей работать не с чистовиками, а с черновиками. Образование — это вообще черновик, муляж... На мой взгляд, деятельностный подход — это подход к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения ученика в образовательном процессе. Поэтому на вопрос, каким же образом индивид должен включаться в образовательный процесс, я отвечу: действием!» (Эльконин Б.Д. Интервью. — 1 сентября // Начальная школа. — 2003. — № 6).

условия для развития способности оценивать свои мысли и действия как бы «со стороны», соотносить результат деятельности с поставленной целью, определять свое знание и незнание и др. Эта **способность к рефлексии**, т.е. навыку осознать действия ума с точки зрения эмоций и интеллекта, — важнейшее качество, определяющее социальную роль ребенка как ученика, школьника. **Рефлексия** как способность сознания наблюдать за собственной работой, обращаться к чувствам и знаниям, имеющимся в опыте человека, породила метод обучения — **рефлексию**¹, — который является мощным методическим средством при формировании умений школьника учиться и используется как прием осмысления учеником собственных интеллектуальных операций в процессе познания на уроке.

Поскольку методическая наука изучает способы преподавания и усвоения такой учебной дисциплины, как «русский язык», то вторым принципиальным основанием освоения методики становится **коммуникативный подход**. Это значит, что, изучая родной язык, овладевая нормами речи культурного человека, ученик делает это при помощи тех же средств языка и норм речи в *специально организованной речевой ситуации по специально оговоренным правилам*, т.е. в *коммуникации*.

Этот подход нацеливает учащихся на изучение языка в интересах решения речевых задач при общении в любых формах: устной (диалоговой), письменной (монологической), предусматривает систему ситуативных упражнений, направленных на формирование коммуникативно-речевых умений. Коммуникативная ориентация курса родного языка разрабатывается с учетом требований Госстандарта и положений концепции об изучении русского языка как родного на *деятельностной системно-коммуникативной основе* (автор концепции — доктор педагогических наук А. Ю. Купалова).

В настоящее время современный подход к обучению в начальной (и не только) школе называют **коммуникативно-деятельностным**, который ставит перед методической наукой следующие цели:

- теоретические: изучаются процессы овладения учениками знаниями и умениями, исследуются закономерности, лежащие в основе учения — обучения, определяются принципы, методы, средства обучения, приводимые в систему;
- практические: разрабатываются обоснованные рекомендации, как эффективно организовать учебную (ученика) и обучающую

¹ Ударение падает на «и», так как методологический термин «рефлексия» в отличие от психологического термина «рефлексия» обозначает специфические мыслительные операции, которые являются одним из способов познания деятелем интеллектуальной работы собственного сознания [см. труды: Г. И. Богин, В. В. Давыдова, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдина].

(учителя) деятельности, выявляются эффективные технологии обучения.

В младшем школьном возрасте продолжается социально-личностное развитие ребенка. Этот возрастной период характеризуется появлением достаточно осознанной системы представлений об окружающих людях, о себе, о нравственно-этических нормах, на основе которых строятся взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, с близкими и чужими людьми. Самооценка ребенка, оставаясь достаточно оптимистической и высокой, становится все более объективной и самокритичной. Уровень сформированности всех этих личностных проявлений в полной мере зависит от направленности учебного процесса на организацию опыта разнообразной практической деятельности школьников (познавательной, трудовой, художественной и пр.).

Коммуникативно-деятельностный подход в методической науке определяет и выбор иного, чем прежде было принято в традиционной методике, направления в обучении, которое называют **лично ориентированным**. Это означает, что в настоящее время в качестве основополагающих ценностей (на смену административно-командному стилю) преподавания выдвигаются гуманизация процесса обучения русскому языку, уважение к личности обучаемого, а главной целью педагогического процесса становится воспитание языковой личности школьника. Овладение родным языком способствует развитию языковых способностей и речевых умений школьника, что, в свою очередь, ведет к развитию его как личности.

Понятие «языковая личность» рассматривается в трудах российских ученых — лингвистов, литературоведов, психологов, методистов — как результат обучения, как модель выпускника школы. *Психолингвисты* утверждают, что личность в языковом аспекте характеризуется не столько тем, как она осведомлена в языке, сколько тем, что она может с ним делать. В *лингводидактике*, научной области преподавания языковых дисциплин, языковая личность трактуется как личность, способная производить речевые поступки. *Теория речевой деятельности* позволяет представить модель языковой личности как совокупность языковой интуиции (чувства языка), языковой способности, владения механизмами речи (порождение, восприятие и понимание речи) и компетенций носителя языка, в которую включены *лингвистическая, коммуникативная, когнитивная, культурологическая компетенции*, а также речевой опыт.

В связи с модернизацией образования в современной школе принят компетентностный подход. На каждом уровне выделяются следующие основные линии содержания обучения русскому языку: 1) система языка, или знания о языке, сформированные в виде понятий и способов действия, а также владение самим языком, его нормами (лингвистическая и языковая компетенции); 2) рече-

вая деятельность (коммуникативная компетенция); 3) правописание (орфография и пунктуация) как один из самых сложных аспектов письменной речевой деятельности (лингвистическая, языковая и коммуникативная компетенции).

Становление школьника как языковой личности начинается с I класса, и на протяжении всего срока обучения в основной школе уроки русского языка формируют его знания и умения адекватного речевого поведения. Поэтому учитель русского языка должен владеть знаниями о современных направлениях *лингвистики, лингвопрагматики, психолингвистики, теории речевой деятельности, теории коммуникации* и иметь представление о последних достижениях *методики преподавания русского языка*¹.

Методическая наука помимо целей имеет собственные **методы исследования**:

- теоретический анализ литературы по языкознанию, психолого-педагогическим наукам, психолингвистике, методике преподавания русского языка;
- изучение школьного опыта обучения русскому языку;
- анализ учебных материалов: книг, учебников, методических пособий и т. п.;
- целенаправленное наблюдение за деятельностью учащихся на уроке: контрольные беседы, тестирование, анкетирование, анализ письменных работ, анкетирование родителей школьников и т. п.;
- опытное обучение, связанное с проверкой методических рекомендаций;
- эксперимент:
 - констатирующий (анализ ситуации, диагностика, т. е. выяснение имеющихся у учеников знаний, умений и навыков — ЗУН);
 - обучающий (выяснение эффективности обучения по избранной методике);
 - контрольный (цель — проанализировать, сравнить, сопоставить результаты традиционного обучения с экспериментальным);
- метод количественной обработки (фиксация статистических данных).

Используя названные методы, ученые ищут закономерности, которые должны определять основные концепции науки. Так, в 60-е гг. XX в. ученый-методист *Лидия Прокофьевна Федоренко* сформулировала шесть основных закономерностей усвоения родной речи²:

¹ См. работы М. М. Бахтина, Г. И. Богина, В. В. Виноградова, Ю. Н. Караулова, М. Р. Львова, Л. П. Федоренко, Г. П. Щедровицкого и др.

² *Федоренко Л. П.* Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: учебное пособие. — Курск, 1994.

1) закономерность, по которой развивается речедвигательный аппарат (становление, развитие и способность совершенствования интеллекта, речепроизводительного аппарата, речевой памяти): *речь усваивается, когда приобретает способность управлять мускулами речедвигательного аппарата;*

2) закономерность, по которой развивается та часть головного мозга, где заложен интеллект: речь усваивается, если приобретает способность понимать лексические и грамматические языковые значения;

3) закономерность, по которой развивается эмоционально-волевая сфера мозга (способность переживать различные чувства): *речь усваивается, если приобретает способность чувствовать и оценивать выразительность всех языковых средств;*

4) закономерность, по которой устанавливается понимание норм организации связной речи (текста): речь усваивается, если приобретает способность запоминать и воспроизводить традицию сочетания языковых единиц в потоке речи;

5) закономерность, по которой устанавливается взаимоотношение между устной и письменной речью (развитие речевого слуха, пальцев пишущей руки, умения читать): *письменная речь усваивается с опорой на усвоенную устную речь;*

6) закономерность, по которой темп усвоения речи естественным образом ускоряется: темп обогащения речи убыстряется по мере совершенствования речетворческой системы ученика.

Обратите внимание: пять закономерностей относятся к развитию отдельных органов речетворческой системы (речедвигательный аппарат; мозг — левое и правое полушария; органы ощущений: пальцы, зрение, слух); это происходит вместе с совершенствованием памяти, поэтому пять закономерностей относятся к физиологии и психологии. Шестая закономерность (убыстрение темпа усвоения речи) относится к психологии и к понятиям общей педагогики. Все информирующие школьные дисциплины (история, география, естествознание и др.) пользуются языком как операционным средством (усваиваются на русском языке), — значит, шестая закономерность относится к развитию так называемых «общих умений», относящихся ко всем предметам; а каждый предмет усваивается с помощью естественного (родного) языка, который помогает усваивать и искусственный язык науки¹.

¹ Ученые-методологи ввели термины «естественные языки» для тех языков, на которых человек разговаривает и думает, а «искусственные языки» — для специального — терминологического — языка науки и культуры, например, математического языка, языка живописи и т. п.

Помимо закономерностей наука имеет свой понятийный аппарат. Поскольку область воздействия учителя — сознание ученика, нам следует понимать, что знания существуют «в голове» человека в форме понятий¹.

Понятие — это форма научного знания, которая появляется в результате кропотливой работы интеллекта и эмоционально-волевой сферы человека, открывающего законы природных явлений, устанавливающего причинно-следственные связи на основе накопления большого арсенала фактов, подтвержденных надежными (авторитетными) источниками. Понятие отражает закономерности явлений, изучаемых наукой; например, в русском языке это единицы его разделов: *звук, буква, морфема, лексема, словоформа, словосочетание, предложение, текст*. К понятиям русского языка относятся все грамматические категории, например: *часть речи, склонение, падеж, вид глагола, спряжение, лицо, число* и т. п. Понятие отличается от *правила*, которое возникает как результат соглашения между людьми (например, правила уличного движения). На уроках русского языка учитель имеет дело и с понятиями, и с правилами (чаще всего орфографическими). То, что в учебниках принято выделять в рамочке и традиционно называть правилом, является определением либо понятия, либо правила. Поскольку правило — результат договоренности людей, то его, естественно, можно только запомнить, в то время как понятие выводится как результат исследования определенных фактов, выявления закономерностей. Чтобы сформировать понятие в сознании ребенка, надо пройти с ним путь ученого, который открывает некоторые закономерности в предмете своего исследования и формулирует их в виде определения (понятия) на основе анализа собранных фактов. Именно такой путь разрабатывается в концепции развивающего обучения (В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.).

Поскольку **процесс обучения** — это ознакомление ученика с неизвестными понятиями, устоявшимися в культуре человечества, со способами их построения и выработка умения у школьника самостоятельно использовать их в своей деятельности, то эффективно организовать это «знакомство» можно и нужно через деятельность ученика, играющего в «ученого». И в этом смысле будущему учителю важно понимать роль знаний из области педагогики, психологии и физиологии, которые являются базой для методики начального обучения русскому языку.

В содержание научной теории методики преподавания русского языка в начальной школе входят следующие разделы:

- обучение грамоте;

¹ Есть, конечно, и другие формы: простые — представления зрительные, звуковые, осязательные, обонятельные, тактильные, а также синтетические, например *образ* и т. п.

• развитие речи (обогащение словаря и синтаксического строя речи младших школьников, методика обучения сочинениям и изложениям);

- методика классного и внеклассного чтения;
- изучение разделов русского языка;
- методика обучения орфографии.

В методической науке используют общедидактические понятия (например, *аналитико-синтетический принцип обучения грамоте, фонематический слух, слоговое чтение, урок закрепления знаний, умений и навыков, система упражнений* и т. п.), психологические понятия (например, *зона ближайшего развития, тип личности* и т. п.), понятия современного русского языка (например, *звук, слог, орфография, часть речи* и т. п.) и теории речевой деятельности (например, *аудирование, речевая способность* и т. п.). Одновременно за историю своего существования методика преподавания русского языка в начальной школе выработала и собственные понятия: *языковой разбор, фонематический слух, слоговой диктант, принцип обучения чтению как самостоятельной деятельности* и т. п.¹. По мере изучения разделов методики преподавания русского языка в начальной школе вы будете с ними знакомиться и приобретать навыки пользования ими в практической деятельности.

В последние десятилетия в науке различают понятия «методика» и «технология». Современные педагогические технологии — это набор операций по конструированию знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями.

Сравните характеристики, определяющие данные понятия.

Методика	Технология
возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний	проектируется, исходя из конкретных условий, и ориентируется на заданный (спланированный), а не предполагаемый результат
решает задачи: чему учить, зачем учить, как учить	отвечает на вопрос: как учить результативно?
включает выбор технологии для целесообразности проведения работы	отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов
имеет автора, поэтому зависит от совпадения личностных качеств, установок автора и выбравшего методика учителя	максимально объективирована и не зависит от личностных качеств учителя, но требует строгого соблюдения алгоритма процедур

¹ Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1997.

Разнообразие современных методических систем обучения, в той или иной степени разрабатывающих технологии, позволяет учителю выбрать продуктивный подход для собственной деятельности. Мы не можем познакомить вас со всеми существующими авторскими методиками — каждой из них посвящены целые книги, назовем лишь наиболее известные, зарекомендовавшие себя как эффективные:

- система развивающего обучения Л. В. Занкова;
- технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова;
- лично ориентированное обучение (И. С. Якиманская);
- технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В. Н. Зайцев);
- технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н. А. Зайцев);
- природосообразное воспитание грамотности (А. М. Кушнир);
- технология вероятностного образования (А. М. Лобок);
- укрупнение дидактических единиц (П. М. Эрдниев);
- «диалог культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов);
- интеграция школьных предметов: «Экология и диалектика» (Л. В. Тарасов);
- проблемное обучение (Дж. Дьюи);
- игровые технологии (Б. П. Никитин);
- гуманно-личностная технология (Ш. А. Амонашвили);
- технология перспективного обучения с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С. Н. Лысенкова);
- технология уровневой дифференциации на основе обязательных результатов (В. В. Фирсов);
- технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В. Ф. Шаталов);
- культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения детей по интересам (И. Н. Закаев);
- технология программированного обучения (Л. Н. Ланда, Г. Г. Граник);
- технология индивидуализации обучения (И. Э. Унт, А. С. Границкая, В. Д. Шадриков);
- коллективный способ обучения (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко);
- компьютерные (новые информационные) технологии обучения;
- технология учебной деловой игры (Д. Г. Левитес, М. В. Кларин, А. А. Вербицкий);
- технология учебной дискуссии (М. В. Кларин);
- технология саморазвивающего обучения (К. Г. Селевко).

Итак, выделим черты, присущие методике начального обучения русскому языку как науке:

- наличие системы специфических понятий, закрепленных в терминологии;

- описание закономерностей усвоения родной речи;
- установление закономерностей усвоения понятий русского языка;
- выявление законов эффективного изучения конкретного лингвистического материала;
- систематизация принципов и методов обучения родному (русскому) языку;
- создание типологии средств и форм обучения;
- выявление эффективности специфических тренировочных (закрепляющих и повторительных) упражнений;
- определение проблем, выдвигаемых школьной практикой в соответствии с изменениями общественных целей и ценностей (например, проблема формирования познавательного интереса, проблема стандартизации содержания обучения русскому языку, проблема мотивации каждого этапа урока, проблема сближения уроков русского языка и литературного чтения и пр.).

В результате освоения методики преподавания русского языка в начальной школе вы, будущие учителя, должны приобрести следующие профессиональные умения:

- четко определять понятия и основанные на них умения, формируемые у младших школьников при изучении различных разделов курса русского языка;
- планировать изучение темы и каждый конкретный урок: определять цели и промежуточные задачи, последовательность их решения, содержание и способы организации учебной работы на каждом из этапов; отбирать оптимальные средства обучения;
- реализовывать намеченную программу при проведении урока: грамотно формулировать вопросы и задания, осуществлять наблюдение за ходом деятельности учеников, выявлять и оценивать ее результаты, вносить в содержание и организацию работы на уроке необходимые коррективы;
- делать методические выводы из сопоставления результатов обучения с выдвинутыми целями и задачами.



1. Дайте определение методике преподавания русского языка как науке.
2. Выделите черты научной дисциплины, которые присущи методике преподавания русского языка в начальной школе.
3. Обсудите на занятии шесть закономерностей усвоения родной речи. Как вы думаете, почему будущему учителю их важно знать?
4. Что такое коммуникативно-деятельностный подход к обучению?
5. Как вы понимаете личностно ориентированный подход в обучении?
6. Что такое понятие? Чем оно отличается от правила?



1. Составьте список книг по педагогике и психологии, которые могут, по вашему мнению, помочь в освоении методики преподавания русского языка в начальной школе.
2. Составьте список детских книг, которые вы порекомендовали бы прочитать родителям.
3. Составьте список литературы, связанной с игрой в учебном процессе: с этого начнется ваша методическая копилка, в которую вы будете собирать полезный для будущей работы материал.

§ 2. Методическая система обучения младших школьников русскому языку

Организирующим методологическим понятием любой науки является система. **Система** представляет собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей, составляющих некое **целое**¹. Для ученых-методистов **целое** — это процесс обучения русскому (родному) языку в начальной школе как система, а **частями**, составляющими методическую систему обучения русскому языку, являются следующие ее компоненты:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- принципы, методы и приемы обучения русскому языку;
- средства обучения;
- организационные формы обучения.

Если представить взаимосвязь (взаимозависимость) названных компонентов (рис.1), то определяющим в методической системе является **ЦЕЛЬ** обучения, которая возникает как общественный заказ, запрос современного общества, его мнение о том, **ЗАЧЕМ** и **ДЛЯ ЧЕГО** подрастающему поколению необходимо знать русский (родной) язык. От цели зависит отбор содержания, т.е. тот языковой и речевой материал, те знания, умения, навыки (ЗУНы), которые должны быть освоены школьниками в период обучения.

Принципы — это основные методологические идеи, которыми руководствуются в любой деятельности и которые определяют основания отбора материала, методов, средств и организационных форм деятельности. Принципы обучения определяются целями и содержанием. С одной стороны, научные принципы методики определяются смежными науками, на которые опирается методика преподавания русского языка — лингвистика, педагогика, психология и пр., с другой стороны, методическая наука вырабатывает собственные принципы, позволяющие эффективно производить обучение в школе.

Методы — это определенные способы воплощения принципов в системе обучения. Методы находят выражение в **приемах**,

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М., 1988.



Рис. 1

т. е. конкретных методических алгоритмах («шагах») реализации учебной деятельности.

В соответствии с поставленными целями, отобранным содержанием, принципами, методами и приемами определяются и средства обучения, т. е. то, при помощи чего следует проводить эффективное изучение школьного предмета: учебники, учебные издания, дидактические пособия и др.

Организационные формы — это вид занятия, т. е. урок, его различные типы, внеклассные мероприятия — самый зависимый компонент методической системы, ведь выбор формы организации диктуется всеми перечисленными компонентами методической системы (рис. 1).

Рассмотрим методическую систему начального обучения русскому языку.

Изучение русского языка в начальной школе (с русским как родным языком обучения) направлено на достижение следующих **целей**:

- развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и «чувства языка»;
- освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка; овладение элементарными способами анализа изучаемых явлений языка;
- овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания;
- воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к родному слову, стремления совершенствовать свою речь.

Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. На основе федерального компонента государственного стандарта начального общего образования создана примерная программа по русскому языку. Она разработана для конкретизации *содержания* образовательного стандарта по данной образовательной области с учетом межпредметных и внутрипредметных связей, логики учебного процесса и возрастных особенностей младших школьников. В программе дается условное распределение учебных часов по крупным разделам курса. Примерная программа служит ориентиром для разработчиков авторских учебных программ, но не рекомендуется в качестве рабочей, поскольку не содержит распределения учебного материала по годам обучения и отдельным темам. Примерная программа включает три раздела: *пояснительную записку*, раскрывающую характеристику и место учебного предмета в базисном учебном плане, цели его изучения, основные содержательные линии; *основное содержание* обучения с примерным распределением учебных часов по разделам курса и *требования к уровню подготовки* оканчивающих начальную школу.

Принципы, на которые опирается методическая система учителя по начальному обучению русскому языку, принадлежат многим направлениям гуманитарного знания:

- принципы педагогики (сознательности, последовательности и постепенности: от простого к сложному, от известного к неизвестному; преемственности и перспективности и др.);
- принципы психологии (целостности объекта восприятия, зоны ближайшего развития, алгоритмизации учебных действий и др.);
- принципы лингвистики (слоговой принцип чтения, лексико-семантический, структурно-семантический, функционально-семантический, фонематический, морфологический, традиционный и т. п.);
- принципы формирования *универсальных учебных действий* (УУД), обеспечивающих достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования всеми обучающимися, в том числе детьми с ограниченными возможностями здоровья; воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задач построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, полилингвального, поликультурного и поликонфессионального состава¹.

¹ ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — С. 7. — Режим доступа: standart.edu.ru

• принципы методики преподавания русского языка, вытекающие из закономерностей усвоения родной речи¹.

Закономерность усвоения родной речи	Принцип обучения русскому языку
1. Наличие физиологически развитого речевого аппарата	1. Принцип внимания к материи языка, т.е. стимуляция активных речедвигательных навыков
2. Условия становления и совершенствования интеллекта (влияние речевой среды)	2. Принцип понимания лексических и грамматических значений языковых единиц
3. Условие усвоения информации при наличии выразительности и адекватной эмоциональной окраски речи	3. Принцип оценки выразительности речи, внимание к стилистически окрашенным единицам в тексте
4. Развитие способности запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи	4. Принцип развития чувства языка (речевой интуиции)
5. Условие усвоения письменной речи — обязательное наличие развитой устной речи	5. Принцип обязательной координации устной и письменной речи с опережением устной
6. Убыстрение темпа обогащения речи по мере совершенствования речетворческой системы	6. Принцип обязательного постепенного ускорения темпов обучения родному языку

Под **методами** в методике преподавания русского языка принято понимать способы обучения и в связи с этим способы работы учащихся, при помощи которых достигается усвоение знаний родного языка и приобретение необходимых навыков в практике речи. По методической концепции при деятельностном подходе метод — это определенный способ мышления, с помощью которого раскрывается конкретное содержание лингвистической темы.

Выделяются следующие типы методов изучения нового материала:

- индуктивный (индукция — движение от частного к общему);
- дедуктивный (дедукция — разложение целого на части);
- индуктивно-дедуктивный;
- дедуктивно-индуктивный.

К методам закрепления, повторения, контроля относят:

• **схематизацию** — графическое изображение языковых фактов и(или) категорий, которое позволяет провести ряд умственных

¹ См.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку: пособие для учителей. — М., 1973.

операций, необходимых для интериоризации («присвоения») приобретаемого знания: обобщение и перенос признаков изучаемого понятия из вербальной в другую систему знаков, что является элементами теоретического мышления;

- **проверку домашнего задания** — формы письменного и устного опроса (фронтально, выборочно, по перфокартам или карточкам, индивидуально у доски, взаимоопрос или взаимопроверка домашнего задания, консультации);

- **упражнения** — «виды учебной деятельности учащихся, ставящие их перед необходимостью многократного и вариативного применения знаний в различных связях и условиях»¹ или дидактический материал, специально подобранный и планомерно организованный с целью совершенствования и автоматизации учебных умений.

В методике преподавания русского языка существуют многочисленные классификации типов упражнений, предложенные видными учеными-методистами.

Профессор Л. П. Федоренко, характеризуя систему работы, способствующую формированию речевых умений учащихся, выделяет *рецептивные* (анализ готового, «чужого» текста), *репродуктивные* (видоизменение текста), *продуктивные* (конструирование самостоятельного высказывания) упражнения, так как они в полной мере соответствуют принципу коммуникативной направленности обучения².

Языковые и речевые умения тренируют с помощью системы упражнений, классифицируемых по типологии определенных мыслительных операций (В. А. Добромислов, А. В. Дудников, Н. С. Рожественский, М. С. Лапатухин).

1. Упражнения **аналитического характера** вырабатывают умения, связанные с анализом единиц речи, выделением из целого частей по заданным признакам, т. е. выполнение упражнений идет по пути разбора грамматических явлений. Например, если в определенных словах следует найти приставку, то задание ученик сможет выполнить, если внимательно проанализирует морфемный состав каждого отдельного слова.

2. Упражнения **синтетического характера** требуют от ученика объединяющих, обобщающих мыслительных операций, т. е. выполнение упражнений идет по пути соединения, сочетания отдельных разрозненных фактов в одно единое, общее, иначе говоря, учащиеся должны конструировать, дополнять, составлять из частей что-то новое, целое (например, из разрозненных словосочетаний составить текст на определенную тему).

¹ Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1988. — С. 217.

² См.: Федоренко Л. П. Указ. соч. — С. 3.

3. Упражнения **аналитико-синтетического характера** тренируют мыслительные операции как анализирующего, так и синтезирующего характера. Например, дается задание подобрать в данном тексте близкие по смыслу глаголы (два-три), обозначающие движение или говорение, и составить с ними предложения. Значит, сначала необходимо разобрать текст и найти определенные глаголы, а затем объединить их с другими словоформами, чтобы получилось осмысленное выражение.

Профессор Г. Н. Приступа выдвинул несколько критериев и предложил многоаспектный подход к типологии упражнений¹:

- в зависимости от характера мыслительной деятельности учащихся (упражнения *аналитические, синтетические* и *аналитико-синтетические*);
- в зависимости от последовательности их выполнения (*пропедевтические, иллюстративные, закрепительные, повторительно-обобщающие, творческие*);
- в зависимости от способа их выполнения (*устные, письменные, смешанные*).

Ведущим **средством** обучения традиционно считается учебник. Важными помощниками на уроке становятся различные учебные пособия: дидактические и раздаточные материалы, рабочие тетради на печатной основе для учеников, дополнительная литература по предмету, методические рекомендации для учителя, а также средства видео-, аудио- и другой наглядности.

За всю историю методической науки требования к учебнику русского языка менялись неоднократно. Уже в середине XIX в. Ф. И. Буслаев писал: «Для учебника мало одной науки; нужна еще педагогическая метода. ...Самый порядок изложения наших учебников, от частей речи восходящий до синтаксиса, противоречит естественному развитию дара слова: как часть непонятна без целого, так и целое без частей: часть речи понятна тогда, когда известна речь; а самая краткая и простейшая форма речи есть предложение».

В современных учебниках это мнение великого русского методиста учтено: методический аппарат современных учебников, его визуальный ряд (размер и форма шрифта, рисунков, схем, иллюстраций, цветовая гамма, указатели и условные обозначения) выверены в соответствии с нормами гигиены и физиологии, возрастными особенностями учащихся, дидактическими принципами педагогики и психологии. Что касается собственно научных сведений о русском языке, здесь каждый коллектив авторов применяет собственную логику изложения, базирующуюся на тех концептуальных положениях, которых придерживаются авторы учебника. Однако обязательным требованием к учебнику является наличие двух со-

¹ См.: Приступа Г. Н. Краткий курс методики русского языка. — Рязань, 1975.

ставляющих: теоретической части, в которой даются элементарные определения программных понятий и правил по русскому языку, раскрываются их существенные признаки, и практической части, где представлены упражнения и задания для тренировки умений и выработки навыков нормированной устной и письменной речи.

В настоящее время существуют стабильные учебники, рекомендованные Министерством образования и науки РФ, по которым начальная школа работает уже более тридцати лет (например, комплект учебников Л. М. Закожурниковой, В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько или комплект Т. Г. Рамзаевой), и одновременно появляются учебники нового поколения, учитывающие перемены в жизни общества, изменения, произошедшие в науках (лингвистике, психологии, педагогике, методике преподавания русского языка, психолингвистике и др.).

Так, например, среди множества изданий, которыми теперь располагает начальное обучение, следует назвать как наиболее перспективные: серию учебников по русскому языку и чтению «Учимся понимать текст» под ред. академика Г. Г. Граник и директора Психологического института РАО В. В. Рубцова (концепция «Русская филология»); комплекты учебников под рубрикой «Школа 2100» под научным руководством академика А. А. Леонтьева, учебные комплекты «Начальная школа XXI века» Лаборатории начального образования РАО под научным руководством профессора Н. Ф. Виноградовой; учебники «К тайнам нашего языка» М. С. Соловейчик с соавторами. Все эти и другие учебно-методические комплексы (УМК) имеют свои концептуальные основания, их положительные или отрицательные характеристики проявляются, как правило, в практической работе учителя (мы будем говорить о них ниже). Поэтому необходимо представлять, какими критериями должен руководствоваться учитель в выборе того или иного УМК:

- аутентичность (т. е. соответствие реальности) и научность (соответствие современному состоянию лингвистики и методической науки);
- соответствие целям деятельностного обучения (формирование умений грамотного использования языковых средств и одновременно адекватных учебных действий с языковым материалом);
- соответствие предметного и методического аппарата учебника возрастным особенностям учащихся;
- наличие воспитательного и развивающего потенциала: с языковой точки зрения — тщательный отбор текстов, с организационно-учебной точки зрения — системность, комплексность и методичность упражнений.

Изучение качества условий учения физиологами и психологами Российской академии образования и Академии медицинских наук, которые исследовали, в частности, влияние учебников русского

языка на успеваемость детей в школе, показало, что одной из причин возникновения школьной тревожности и страха перед освоением учебного предмета является школьный учебник. Поэтому учебник должен моделировать полноценный учебный процесс, мотивировать познание, взять на себя многие функции, которые раньше принадлежали только учителю, причем хорошему учителю. Реализация функций учебника требует создания точной методической структуры, разнообразной и подвижной. Подача учебного материала представляет собой сложную комбинацию проблемного и объяснительно-иллюстративного методов обучения, основанного на принципе преемственности.

Возможность осуществления принципа преемственности всего курса филологии от начальной до старшей школы базируется на приоритетном внимании к формированию общих психологических механизмов понимания текста, его восприятия и порождения; формированию механизмов орфографической и пунктуационной грамотности в их корреляции с закономерностями понимания.

Организационные формы обучения русскому языку могут быть разнообразны: традиционный урок с элементами учебно-игровых заданий, урок-исследование, урок-коммуникация, урок-викторина, урок-драматизация, урок-представление, а также внеурочные занятия по типу интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «КВН», «Поле чудес» и пр.

Традиционный урок строится на чередовании различных видов работ: устные и письменные формы заданий, освоение нового материала с закрепляющими упражнениями, обобщающие и развлекательно-познавательные (игровые) приемы усвоения и тренинга знаний, умений и навыков.

Урок-исследование предполагает изучение нового материала, который дети осваивают сами чаще всего индуктивным путем. Понятно, что поначалу ведущая роль остается за учителем, но по мере продвижения в теме доля самостоятельности учеников увеличивается (вплоть до полной самостоятельности).

Урок-коммуникация рассчитан на организацию закрепления изученного. Он может проходить в виде беседы, позволяющей вспомнить ход «исследования», распознать изученное понятие (или правило) по выявленным существенным признакам, выполнить комментированные упражнения, чтобы применять это понятие (или правило) на новом языковом материале.

Урок-викторина проводится на этапе завершения изучения темы и строится в виде вопросоответной беседы, позволяющей проконтролировать степень усвоения детьми изученного материала.

Уроки драматизации и (или) представления носят комплексный характер: они включают в себя повторение, обобщение и пропевдтику того материала, который будет изучаться впоследствии.

Вы будете знакомиться с названными типами урока в разделах, посвященных конкретным темам изучения русского (родного) языка.



1. Что такое «методическая система»? Воспроизведите ее схему, объясните значение изображенных на ней стрелок.
2. Дайте определение понятиям «цель», «принцип», «метод», «прием обучения».
3. Как вы понимаете коммуниктивно-деятельностный подход к обучению младших школьников?



1. Составьте словарик терминов основных понятий методики преподавания русского языка.
2. Проанализируйте учебник русского языка для I класса (на ваш выбор):
 - какова логика подбора учебных тем;
 - какими знаниями и умениями должны уже владеть ученики, чтобы осваивать этот материал;
 - насколько структура изложения материала в параграфе соответствует целям модернизации школы;
 - как выстраивают авторы учебника методическую систему (по всему учебнику, в главе, в отдельном параграфе).

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ПРЕПОДАВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Чтобы понять современное состояние обучения родному языку в начальной школе, необходимо представлять путь, который прошел предмет «русский язык» с момента его появления. Для знакомства с наследием, необходимым современному школьному учителю, обратимся к истории филологического учебного блока, сложившегося более чем за двести лет школьного образования в России.

§ 1. История методики изучения русского языка младшими школьниками

Учебный предмет с привычным названием «Русский язык» в школе появился только к началу XX в. Однако грамоте начали учить с тех пор, как болгарские монахи Кирилл и Мефодий создали русский алфавит. В XVII в. на Руси появились книги, которые уже можно назвать букварями и руководствами для обучения грамоте. Первая печатная «Азбука» была издана в Москве в 1574 г. Иваном Федоровым, а в 1634 г. — букварь русской грамоты, и его составителем считается подьячий патриаршего двора Василий Бурцев. В русской школе конца XVIII — начала XIX в., в период, к которому можно отнести постановку методических проблем («чему и как учить?»), поиск их решений («почему так учить, а не иначе?»), не сразу определились направления обучения, но постепенно складывались курсы грамматики с логикой, теория словесности и риторика. «Краткое руководство к красноречию» М. В. Ломоносова было первым национальным пособием, соединившим риторику с русской традицией, особенностями русской грамматики и сделавшим ее, по мнению академика М. Р. Львова, «русской наукой». Под влиянием идей М. В. Ломоносова появился целый ряд школьных пособий А. А. Барсова, Е. Б. Сырейщикова, П. П. Соколова, В. П. Светова, по которым обучали азам грамоты и первоначальным умениям письма.

Начало научному подходу к методике преподавания родного языка положил **Федор Иванович Буслаев** (1818 — 1897) — выдающийся лингвист и педагог. Будучи настоящим энциклопедистом (лингвистом, историком, знатоком древнерусской литературы, пе-

дагогом) он составил важнейший труд «О преподавании отечественного языка», единодушно признанный классикой методической науки (вышла эта книга в 1844 г., а последнее издание относится к 2005 г.). Предмет «родной язык» ученый-методист рассматривал в качестве основополагающего средства воспитания высоких порывов души, которые делают ребенка гражданином, т. е. заставляют его в первую очередь думать об Отечестве и населяющих его людях. Учить языку, по мнению учителя и профессора Московского университета, означало развивать духовное богатство учеников. Именно Ф. И. Буслаев описал наиболее продуктивные методы обучения русскому языку, разделил их на исследовательские и учебные. По его неоспоримым доводам, правильная «метода» определяет становление личности ученика.

В изучении языка Ф. И. Буслаев видел огромный воспитательный потенциал и продуктивные возможности умственного развития ученика, рекомендовал использовать «гейристическую (эвристическую) методу» освоения грамматики, формировать познавательный интерес и творческое отношение к делу, навыки самостоятельности, чтобы ученики сами «открывали неизвестное посредством известного».



Прочитайте методические рекомендации Ф. И. Буслаева учителям, подумайте, имеют ли они значение для современной школы.

1. Приводи дитяти все явления языка таким образом, как поступает сама природа, то есть с помощью изустного выражения непосредственных представлений, с помощью разговора и чтения.
2. Формы речи, коими ученик уже умеет пользоваться, доводи до сознания его путем разбора, следовательно, путем анализа.
3. С разбором соединяй синтезис, совокупление отдельного в практических упражненииах.
4. Соединяй внешнее с внутренним, форму с содержанием¹.

В задачи учителя, считал педагог, входят важнейшие профессиональные действия: подвергать анализу результаты обучения, обобщать опыт преподавания, учить школьника учебной деятельности; изучать его личность; обеспечивать научную достоверность изучаемого материала. Ф. И. Буслаев первым создал методику изучения в школе живого русского языка на основе анализа образцов художественной литературы, произведений фольклора. Основной задачей обучения он считал развитие «врожденного дара слова». Речь учащихся развивается на лучших образцах литературного языка, и они осознают, что ее правильность обеспечивается грамматикой. Принципиальной позицией учителя он считал об-

¹ Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. — М., 1941. — С. 54—59, 68.

учение языку как единому целому: чтение, письмо, развитие речи, работа по грамматике, лексике, этимологии рассматривались им в неразрывной связи. Ф. И. Буслаев отдавал предпочтение практическим упражнениям: списыванию, изложениям, сочинениям, переписке, переводам, деловому письму.

В середине XIX в. методика как система обучения родному языку складывалась в период борьбы за демократизацию школы: известные литературные критики В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, Д. И. Писарев, формировавшие общественное мнение среди прогрессивно настроенных читателей, агитировали за доступность образования для широких народных масс. Так, В. Г. Белинский создал свой учебник русского языка, которым демонстрировал возможность отойти от формализма в преподавании риторики (теории красноречия) и направить обучение в русло развития речи.

Наиболее значительный вклад в методику начального обучения русскому языку внес **Константин Дмитриевич Ушинский** (1824—1870). К. Д. Ушинский в своих учебниках и научных трудах обозначил ведущую роль родного языка в становлении человека с самобытным национальным характером: «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь»¹.

Труды К. Д. Ушинского созданы в основном для народной начальной школы: его учебники «Детский мир» и «Родное слово» воплощают передовые для того времени методические идеи, которые не утратили актуальности и в настоящее время.

По мнению К. Д. Ушинского, овладение родным языком должно быть осознанным, так как представляет собой разностороннюю деятельность, связанную с практическим освоением курса грамматики, которая раскрывает логику языка, показывает нормы склонения, спряжения, построения словосочетаний, развивает мышление и дар слова у школьника. Задача учителя — показать детям роль языковых форм в оформлении мысли: значений и содержания высказывания. Поэтому изучение грамматики ученый-методист предлагал проводить на текстовом материале и(или), как минимум, — на предложении. К. Д. Ушинский предложил одну из наиболее эффективных методик — методику изложений и сочинений. Он высоко ставил работу по совершенствованию самостоятельной речи детей: «Сочинения, если под ними разуметь упражнения дара слова, должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т. е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся вы-

¹ Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1947—1949. — Т. 2. — С. 557.

разить изустно или письменно самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз»¹. К.Д.Ушинский сформулировал требования к упражнениям по языку: разнообразие форм и взаимосвязанность по уровням языка и по характеру формируемых учебных умений, важнейшими из которых считал умение понимать (при чтении) и правильно писать (с орфографической точки зрения). Орфографические умения и навыки, считал ученый, должны закладываться на самых ранних этапах обучения. В правописании он высоко ставил роль правил, одновременно отдавая должное и формированию общей языковой культуры.

К.Д.Ушинский ввел новый способ обучения грамоте — звуковой, при сочетании аналитической и синтетической работы по овладению учащимися первоначальным чтением и письмом. Своеобразие методики К.Д.Ушинского заключалось в том, что умение читать приобреталось вслед за умением написать букву. Звуковой метод обучения грамоте поначалу не нашел своих продолжателей, однако основания метода не были забыты и в XX в. благодаря развитию науки о языке вновь возникли и легли в основу продуктивного **звукового аналитико-синтетического метода**, который в настоящее время применяется при обучении грамоте первоклассников.



Прочитайте отрывок из руководства к преподаванию по «Родному слову» К.Д.Ушинского.

«Существенных правил и главных приемов предлагаемой мною методы немного. Вот они в главных чертах:

- 1) приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв;
- 2) приучить слух дитяти к отысканию отдельного звука в слове;
- 3) приучить язык дитяти к отчетливому произношению звуков;
- 4) приучить внимание дитяти останавливаться на словах и звуках, их составляющих;
- 5) приучить и глаз, и руку, и слух, и язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные.

Все это вместе имеет целью: упражнять все способности дитяти вместе с учением грамоте, развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самодеятельность и, как бы мимоходом, достигать обучения чтению и письму»².

Подумайте, какие психолого-педагогические основания лежат в основе этих советов.

Для формирования читательского навыка К.Д.Ушинский ввел метод пояснительного чтения, для чего тщательно отбирал клас-

¹ Ушинский К.Д. — Т. 5. — С. 333.

² Цит. по: Афанасьев П.О. Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе. — М., 1941. — С. 35—36.

сические произведения в качестве дидактического материала, рекомендовал составлять специальные тексты для выработки умения анализировать содержание и языковые средства прочитанного. В учебнике «Родное слово» современный методист находит полноценную систему логико-стилистических упражнений, среди которых предпочтению отдается приему сравнения, который помогает ученикам оформлять собственные высказывания и создавать целые рассказы.

Неоценим научный труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология», который внес важный вклад в теорию методики преподавания русского языка. Ученый создает антропологическое описание человека, исходя из конкретной задачи: построить такое знание о человеке, которым мог бы пользоваться педагог-практик. Отсюда практически все выводы об «устройстве» человека рассматриваются через призму конкретных педагогических ситуаций; на основе психологических знаний даются основания педагогических действий, а иногда и прямые методические рекомендации.

К. Д. Ушинский различает педагогику-науку и педагогику-искусство, так как, с одной стороны, это творчество, формирующее то, чего еще нет (ситуация обучения всегда требует импровизации), в отличие от целенаправленной деятельности, использующей и описывающей то, что уже существует. Он, анализируя понятие педагогики, различает педагогику как собрание знаний, необходимых для педагога, и педагогику как собрание правил воспитательной деятельности. Человеческая сущность рассматривается им как единство трех начал — физиологического, психического и духовного, которые, в свою очередь, содержат свои сущностные единицы память, воображение, чувства, рассудок, воля и т. п. При анализе всех этих традиционных для того времени характеристик человека К. Д. Ушинский различает в организме *врожденное*, созданное природой, и *сформированное* как внешней средой, жизненным опытом, так и самим индивидом. Такое различие искусственного и естественного — новый этап в развитии педагогической мысли в России того времени.

К сожалению, ранняя смерть не позволила выдающемуся педагогу закончить этот важнейший труд — до современников дошли только две части его антропологии: физиологическая и психологическая. Третья — собственно методическая — должна была содержать конкретные рекомендации по воспитанию и обучению, которые вытекают из природы растущего организма. Однако каждая из написанных частей имеет такое количество попутных рекомендаций для педагога, что даже незаконченное это сочинение имеет колоссальное влияние на профессиональный рост будущего учителя.

Весьма содержательным оказалось обращение к педагогике начального образования великого русского писателя *Льва Николае-*

вича Толстого. Он считал главным делом своей жизни, которому отдал 13 лет работы, «Азбуку» в 4 книгах (1873). Писатель придавал большое значение просвещению крестьян: создал и сам работал учителем в своей Яснополянской начальной школе. Ему методическая наука обязана появлением «слухового» метода обучения грамоте, введением методики свободного воспитания, творческого отношения к развитию речи учащихся. Для «Азбуки» Л. Н. Толстой написал более 600 рассказов, которые до сих пор переиздаются и составляют непреходящее наследие для чтения в младшей школе. Об отношении к преподаванию великий писатель говорит в статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят»: «Я не могу войти в школу... чтобы не испытать прямо физического беспокойства, как бы не просмотреть Ломоносова, Пушкина, Глинку, Острогорского и как бы узнать, кому что нужно»¹.

История нашей отечественной школы и методики преподавания в ней родного языка, составной частью которого является чтение, свидетельствует, что обучение чтению по содержанию и направленности претерпевало также немало изменений.

Исторически методика обучения чтению в начальной школе предполагала следующие термины: «словотолковательное чтение», «осознанное чтение», «постепенное чтение», «художественное чтение», «творческое чтение», «воспитательное чтение» и, конечно, «объяснительное чтение». Дольше других жило в начальной школе «объяснительное чтение». Здесь на первый план в подборе текстов выдвигалась их познавательная-воспитательная роль; читаемые произведения изучались с акцентом внимания на логико-стилистической, художественной стороне текста; основная задача чтения подчинялась отработке навыков чтения, т.е. его технической стороне. Уроки классного и внеклассного чтения также были подчинены этой задаче, и лишь параллельно велась работа по приобщению учеников к миру книг. Не потеряли актуальности и для современной школы труды выдающихся методистов К. Д. Ушинского, Н. А. Корфа, В. Я. Стоюнина, К. В. Ельницкого, Н. Ф. Бунакова, А. Д. Алферова, Ц. П. Балталона, Г. Г. Тумима, М. А. Рыбниковой и др.

На рубеже XIX—XX вв. наблюдался значительный подъем педагогической мысли в системе образования, и в частности в методике русского языка. К этому времени относится активная творческая деятельность на поприще обучения русскому языку таких выдающихся педагогов и методистов, как В. Я. Стоюнин, Л. И. Поливанов, Н. Ф. Бунаков, А. Я. Острогорский, В. Ф. Флеров, В. И. Водовозов, В. П. Шереметевский, И. И. Паульсон, Ц. П. Балталон, Н. К. Куль-

¹ Толстой Л. Н. Азбука. Новая азбука. — М., 1978. — С. 8.

ман, А. Д. Алферов и Н. С. Державина¹. Создаются новые программы и учебники для разных типов школ и для разных концепций обучения. Учителю предоставлялся солидный выбор учебников²: «Букварь» Н. А. Корфа, «Букварь» Д. и Е. Тихомировых, «Русский букварь», «Мир в рассказах для детей» В. П. Вахтерова, «Букварь» Н. М. Соколова и Г. Г. Тумима и т. п.

Сам по себе педагогический опыт этих выдающихся личностей и их наследие, оставленное в виде учебников и методических рекомендаций, имеют огромное значение для становления будущего специалиста начальной школы, поэтому, ограничиваясь упоминанием их имен, мы в дальнейшем — при изучении различных тем — будем обязательно знакомиться с их произведениями, отвечая на вопросы для закрепления и выполняя задания данного учебника.

Реформа содержания школьного образования, предпринятая в первые годы существования нового, Советского государства (1917 — 1923), опиралась на прогрессивное методическое наследие дореволюционной школы и методологические принципы, провозглашенные программой партии большевиков. Именно эти два основания — учет резолюций Всероссийского съезда словесников 1916 — 1917 гг. и идеология приоритета интересов трудящихся масс, причем при преимуществе рабочего класса, — определили направление дальнейших поисков ученых-лингвистов и школьных работников.

Программы Наркомпроса (Народного комиссариата просвещения — руководящего органа в области образования большевиков) были примерными и необязательными, что диктовалось демократическими принципами, на которых начало строиться Советское государство; учителям, школьным методическим комиссиям предоставлялась полная свобода для создания собственных программ, для творчества на уроках. Более того, первые программы (1918 — 1922), очерчивая примерный круг знаний, умений и навыков, которыми должны были овладеть учащиеся, давали возможность учителям самостоятельно определить объем и отчасти содержание учебного курса родного языка.

От предшествующих дореволюционных программ они отличаются двумя принципиальными изменениями: во-первых, требованием максимального сближения школы с жизнью общества и, во-вторых, трудовой основой преподавания: «Трудовая школа должна научить работать, должна привить прежде всего известные методологические и практические навыки. Наука и труд скрещиваются в своих влияниях: наука учит видеть и понимать лучшие, со-

¹ См.: *Афанасьев П. О.* Хрестоматия в истории методов преподавания русского языка в начальной школе. — М., 1941.; *Лапатухин М. С.* Методика преподавания русского языка: хрестоматия. — М., 1960.; *Текучев А. В.* Хрестоматия по методике русского языка в начальной школе. — М., 1982.

² От Азбуки Ивана Федорова до современного букваря (к 400-летию первой печатной азбуки в России). — М., 1974.

вершенные формы жизни, труд создает эти формы живой действительности, как создал он и современную науку»¹. Эти общепологающие принципы нашли отражение и в краткой объяснительной записке к плану занятий по родному языку. В ней указывается, что «труд как метод преподавания, в особенности на первой ступени новой школы, должен быть понимаем применительно к кругозору учащихся в самом широком смысле этого слова, сливаясь, с одной стороны, с областью художественного творчества и, с другой стороны, расширяясь до понятия свободной самостоятельности учащихся к проходимому учебному материалу»². Чтобы учителю легче было выявить и прописать для своей повседневной учебной работы такой «законченный концентр», в программе ставились задачи, которые давали четкие рамки, позволявшие иметь общие, единые основания для обучения. В течение пяти лет I ступени школы намечалось движение по трем основным направлениям: а) развить умения «владеть живой устной речью», б) овладеть механизмом письма и чтения как техническими навыками, в) воспитать «привычку» читать и вести деловую переписку.

Несмотря на то что с 1923 по 1931 г. программы были объединены принципом комплексной системы обучения и русский язык как самостоятельная школьная дисциплина исчез, выдающиеся лингвисты и методисты продолжали методический поиск: М. А. Рыбникова предложила оригинальную методику литературного чтения, М. В. Ушаков создал теоретические предпосылки методики орфографии, Н. П. Шапошников — методику обучения грамоте «Живые звуки», по которой школьники сами составляли букварь; С. И. Абакумов написал книгу «Творческое чтение». Проявили свой научный потенциал в методике и такие выдающиеся лингвисты, как В. И. Чернышев, который создал теорию выразительного чтения, А. В. Миртов, оставивший бесценные пособия по развитию речи и культуре письменных упражнений, Л. В. Щерба, разрабатывавший методологические подходы к преподаванию родного и иностранных языков, руководил созданием учебников русского языка, А. М. Пешковский, создавший учебник «Наш язык» (1923). П. О. Афанасьев описал общие теоретические основы методики русского языка. К. Б. Бархин рассматривал возможности организации речевой деятельности школьников. Е. Е. Соловьева подробно описывала творческие приемы для уроков чтения (драматизация, инсценирование отрывков из хрестоматии «Родная речь», конкурсы чтецов).

П. О. Афанасьев ежегодно в 1923—1931 гг. издавал свое пособие по методике русского языка в комплексной системе обучения,

¹ Примерная программа по русскому языку. — Наркомпрос, 1918. — С. 3.

² Там же.

стараясь сохранить некоторую целостность содержания, несмотря на упразднение русского языка как учебного предмета.

В программе 1933 г. (и ее уточненным вариантом 1934 г.) был введен принцип концентрического изучения русского языка, которому, надо сказать, следуют все созданные впоследствии программы и по настоящее время. Начальная школа имела два концентрира подготовительного характера, уделяла внимание языковым явлениям без углубления в теорию грамматических понятий и правил, на уровне практического овладения устной и письменной речью.

Большую роль в создании методической науки сыграли учебники по методике начального обучения русскому языку С. П. Редозубова (1947), Н. И. Каноникина и Н. А. Щербаковой (1947), Н. С. Рождественского и В. А. Кустаревой (1965) и др. Их структура становится традиционной и сохраняется поныне: научные основы методики — обучение грамоте — чтение, основы литературы — грамматика, методика изучения языковой теории обучение правописанию — развитие речи учащихся — внеклассная работа.

Неоценимый вклад в обоснование теории и продуктивности практики методики начального обучения внесли труды психологов, созданные в 1940—1950 гг. Монография Д. Н. Богоявленского «Психология усвоения орфографии»¹ описывает психические процессы и элементарные интеллектуальные операции, способствующие формированию навыка правописания на основе **сознательности**. Ученый-психолог подводит теоретическую базу под методику обучения осознанному грамотному письму, предваряя описание своих изысканий сопоставительным анализом работ выдающихся методистов и лингвистов Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, А. М. Пешковского и др.

Известный исследователь речи детей Н. И. Жинкин сделал важнейшие открытия в области формирования механизмов речи, которые помогли методистам избавить школьную методику от целого ряда заблуждений, связанных со спецификой развития речи, обучения чтению и письму². Исследования С. Ф. Жуйкова свидетельствуют, что обучение следует организовать таким образом, чтобы школьники получили возможность осознавать слово и предложение как единицы языка, морфологические элементы слова — через их буквенное выражение и грамматическое или лексическое значение, грамматические операции, отношения между словами³.

¹ Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. — М.; Л., 1948.

² См.: Жинкин Н. И. Механизмы речи. — М., 1958.

³ См.: Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). — М., 1965.

Лингвист А. Н. Гвоздев, исследовавший становление детской речи от младенчества до начальной школы, описал процесс овладения детьми дошкольного и школьного возраста произносительной стороной речи, лексикой и особенно грамматическим строем речи, установил периодизацию в речевом развитии и обучении¹. Впоследствии, в 1950—1960-е гг., результаты его исследования легли в основу психологических и методических разработок: М. П. Феофанов обогатил науку работами о синтаксических связях в речи младших школьников, Г. А. Фомичева создала методическую систему формирования синтаксического строя речи в начальных классах, С. Н. Цейтлин оставила важнейшие работы по специфике речевых ошибок в период начального обучения русскому языку.

В 1970-е гг. исследовалась речь шестилетнего ребенка группой ученых «Речь» под руководством Т. А. Ладыженской. Результатом изысканий стали интересные методические пособия², не потерявшие актуальности и до настоящего времени. Не менее полезной для совершенствования методики начального этапа развития речи стала работа Н. И. Политовой «Развитие речи учащихся начальных классов».

К традиционным комплектам по русскому языку для начальной школы уже более 30 лет относятся программа и учебники под редакцией М. Л. Закожурниковой. В свое время учебники целого коллектива авторов существенно расширили теоретическое содержание программы по русскому языку для начальной школы, решая задачу повысить роль грамматических знаний в формировании практических навыков правописания. До этих учебников существовала традиция формировать у детей сначала навыки верного написания слов определенной группы путем практических упражнений, а потом сообщать им основание (правило) написания этих слов.

Серьезным изменениям подверглась система начального обучения в 1960-е гг., когда в разработку методик включился мощный корпус психологов, вошедших в историю науки как основоположники теории развивающего обучения. К этому периоду относится создание технологии ориентировочной основы учебных действий П. Я. Гальперина³, теории и практики обучения на «высоком уровне трудности» Л. В. Занкова⁴, концепции формирования теорети-

¹ См.: *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.

² См.: *Речь. Речь. Речь* / под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1990; *Речевые секреты* / под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1992.

³ См.: *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследования мышления в советской психологии.* — М., 1966. — С. 236—277.

⁴ См.: *Обучение и развитие* / под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975.

ческого типа мышления В. В. Давыдова¹. На базе этих исследований в 1970-е гг. появились новые программы и обеспечивающие их реализацию азбуки и учебники по русскому языку (Л. А. Айдаровой, Г. Г. Граник, П. С. Жедек, Л. В. Нечаевой, А. В. Поляковой, В. В. Репкина, Д. Б. Эльконина и др.).

П. Я. Гальперин и его коллеги исходили из того, что самым общим механизмом приобретения новых знаний и умений является образование *условных связей*. В результате исследований стало понятно, что для правильного использования этого механизма в обучении необходимо учесть следующее обстоятельство: условная связь образуется лишь в том случае, если реакция получает подкрепление. Поскольку действия ребенка регулируются психическим отражением их предметных условий, а при обучении еще и образцами того, что и как должно быть сделано, в этих действиях различаются две основные черты: ориентировочная (включающая контроль) и исполнительная. Согласно исследованиям А. В. Запорожца и П. Я. Гальперина, для характеристики самой ориентировочной части решающее значение имеет *совокупность обстоятельств, на которые фактически ориентируется ребенок при его выполнении*. Именно проговаривание условий задания, выделение в них понятий, существенных для его решения, построение отношений и связей между данными условиями и составляют ориентировочную основу дальнейших действий ученика.

Знание о вещах складывается в результате *действий* с этими вещами. Сами действия по мере их формирования становятся умениями, а по мере автоматизации — *навыками*. Вот почему тип организации и поэтапное формирование предметных действий образуют *стержневой процесс* усвоения новых знаний, умений и навыков².

В начале 1980-х гг. прочно утвердился в массовой школе учебный комплект (букварь и прописи) авторского коллектива под руководством В. Г. Горецкого, который стал значительным шагом вперед в методике, потому что в нем был реализован звуковой анализ как основа обучения грамоте. В рамках традиционной методики звуковой анализ не выполнял должной функции развивать фонематический слух, без которого трудно эффективно формировать орфографический навык. В новом комплекте большое место в работе по освоению чтения и письма у первоклассников занимала схематизация звучащего слова, что позволяло выводить абстрактное знание в предметный план. Лента звуков и букв, которую постепенно заполняли ученики в течение всего периода обучения грамоте, служила и способом систематизации языкового материала

¹ См.: Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972; Психологические проблемы учебной деятельности школьника / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1977.

² См. труды П. Я. Гальперина, В. Ф. Галызиной, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др.

ла, и иллюстрацией отношений звуков и букв, и опорой для закрепления и повторения пройденных тем. «Несколько лет работы по букварю В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько привели к тому, что у школьников при письме исчезли или значительно сократились ошибки на пропуски и перестановки букв. В значительной мере это было связано не просто с увеличением объема звуковой работы, а с использованием при этом совершенно нового тогда для школы приема моделирования — составления схем, отражающих звуковой состав слова»¹.

В 1970–1980-е гг. под влиянием новых исследований в области современного русского языка и психолингвистики в методике начального обучения стали появляться новые подходы к развитию речи школьников.

Психологи (В. В. Давыдов, Л. И. Айдарова, Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая и др.) и лингвисты (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, Ю. В. Рождественский и др.) обратились к проблемам понимания как одной из важнейших составляющих процессов чтения и письма. Их изыскания привели к необходимости пересмотреть систему обучения младших школьников. В связи с демократизацией общества, движением в направлении гуманизации образования в методике стали утверждаться принципы внимания к ученику как субъекту учебного процесса и к тексту как основной дидактической единице на уроке русского языка. Задача построения образовательной программы на принципах преемственности всего курса обучения с I по II класс, приоритетного внимания к вопросам мотивации школьников, синтеза учебных предметов в рамках единой проекции научной области решается по-разному в УМК, создаваемых коллективами авторов: «Русская филология» под ред. Г. Г. Граник, «Школа 2100» под ред. А. А. Леонтьева, «Начальная школа XXI века» под ред. Н. Ф. Виноградовой и др.

В области методики литературного чтения после комплексных программ, в которых литература как предмет отсутствовала, а учиться чтению предлагалось по газетам, журналам и специальным выпускам агитационных брошюр, начиная с методических трудов Е. Е. Соловьевой и М. А. Рыбниковой, усиливается тенденция к изучению классических произведений. В 1960–1970-е гг. выходит ряд экспериментальных хрестоматий для классного чтения: «Родная речь» в 4 книгах, «Родное слово», «Живое слово»² и др.

В конце 1980-х гг. созданы хрестоматии «Родная речь» М. В. Головановой, В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой. В этих книгах реализованы принципы и методические установки лите-

¹ Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. — М., 1994. — С. 19.

² См.: Васильева М. С. и др. Родная речь. — М., 1971; Никитина Е. И. Родное слово. — М., 1968; Романовский А. П., Романовский З. И. Живое слово. — М., 1965.

ратурного чтения: показано развитие литературы в России, творчество крупнейших поэтов и писателей представлено подборками их произведений, введены литературоведческие понятия и пр., а также представлены произведения некоторых забытых писателей.

В 1960—1970-е гг. произошло теоретическое становление и частично практическое внедрение методики в системы внеклассного чтения учащихся. Выдвинутая в начале прошлого века идея Ц. П. Балталона расширять кругозор школьников обзором на уроках списка книг, рекомендуемых для чтения в домашних условиях, нашла свое отражение более чем через полстолетия в трудах Н. Н. Светловской, О. В. Джежелей и др. Так, Н. Н. Светловская разработала систему воспитания у младшего школьника навыков читательской деятельности. Была создана программа обучения маленького читателя умениям самостоятельной работы с книгой. Методика формирования читательских умений прививала ребенку интерес к чтению, учила ориентироваться в мире книг и в каждой отдельной книге на основе чтения-рассматривания, что вырабатывало умение выбирать книгу «по себе». Предложенная методика поддерживалась изданием библиотечек младшего школьника.

К концу 1980-х гг. прошлого столетия произошли такие значительные изменения в общественной жизни страны, что это не могло не сказаться и на содержании школьного обучения. Время «перестройки» привнесло дух преобразований, свойственный начальному периоду советской власти: в школе появились разные программы, как обновленные, так и совершенно новые, из которых школьному методическому объединению разрешено было выбрать нужную в соответствии с научной и методической направленностью устава учебного заведения. Последние десятилетия XX в. проходили в поисках путей реализации указанных программ. Этот период характеризуется созданием большого количества разнообразных комплектов учебников для начальной школы, что во многом напоминает ситуацию начала XX в., когда под знаком речевого и интеллектуального развития детей происходило переосмысление целей и содержания образования.

Получили распространение программы развивающего обучения, основанные на усилении психофизиологических оснований отбора содержания (Л. В. Занкова, В. В. Давыдова и В. В. Репкина, Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской, Г. Г. Граник и др.), программы с углублением научного подхода к системе русского языка (концепция «Школа XXI века» под ред. А. А. Леонтьева), программы, учитывающие современные достижения лингвистики и методики преподавания русского языка (концепция Лаборатории начального обучения ИСМО РАО, рук. Н. Ф. Виноградова; коммуникативно ориентированный курс русского языка Л. Я. Желтовской и

А. Ю. Купаловой; программы и учебники под рубрикой «Гармония» объединения «Ассоциация. XXI век»¹.



1. Проанализируйте предисловие К. Д. Ушинского к его труду «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Выпишите основные положения, которые необходимо знать начинающему учителю.

2. Ознакомьтесь с учебниками К. Д. Ушинского «Родное слово», определите принципы, заложенные ученым-методистом в основу обучения младших школьников, докажите свои суждения конкретными примерами из учебников.

3. Подготовьте материалы для выставочного стенда «История методики начального обучения русскому языку в лицах»: найдите фотографии выдающихся методистов, укажите даты их жизни, сделайте отбор наиболее ярких высказываний этих ученых о методике, которые могут служить девизом для вашей педагогической деятельности, выберите лучшие и поместите на стенде.



1. Подготовьте доклад по истории методики преподавания в начальных классах, выбрав одного из методистов прошлого, наиболее значительно, на ваш взгляд, повлиявшего на становление методической науки. Докажите это в своем докладе.

2. Проведите диспут на тему «Самые эффективные методы обучения русскому языку в начальных классах в XIX—XX вв.».

§ 2. Содержание русского языка в современной начальной школе

Цели и содержание современных предметов «Русский язык» и «Литературное чтение» в начальной школе зафиксированы в государственном документе — «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»². На основе примерной основной образовательной программы начального общего образования разрабатывается основная образовательная программа начального общего образования образовательного учреждения, имеющего государственную аккредитацию, с учетом типа и вида этого образовательного учреждения, а также образовательных потребностей и запросов участников образовательного процесса.

¹ Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы (1—4): в 2 ч. — Ч. I / сост. Т. В. Игнатьева, Л. А. Вохмянина. — 2-е изд. — М., 2001.

² ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — 223 с. — Режим доступа: standart.edu.ru

Разработка образовательным учреждением основной образовательной программы начального общего образования осуществляется самостоятельно с привлечением органов самоуправления (совет образовательного учреждения, попечительский совет, управляющий совет и др.), обеспечивающих государственно-общественный характер управления образовательным учреждением.

Содержание основной образовательной программы образовательного учреждения отражает требования Стандарта и группируется в три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел программы определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации основной образовательной программы, конкретизированные в соответствии с требованиями Стандарта и учитывающие региональные, национальные и этнокультурные особенности народов Российской Федерации, а также способы определения достижения этих целей и результатов.

Содержательный раздел определяет общее содержание начального общего образования и включает образовательные программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, в том числе:

- программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся, включающую формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий;
- программы отдельных учебных предметов, курсов, а также курсов внеурочной деятельности;
- программу духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;
- программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни;
- программу коррекционной работы.

Организационный раздел устанавливает общие рамки организации образовательного процесса, а также механизм реализации компонентов основной образовательной программы.

Начальное общее образование, первая ступень общего образования, в Российской Федерации является **обязательным** и **общедоступным**. Важнейшим приоритетом начального общего образования является формирование, во-первых, **общеучебных** умений и навыков и, во-вторых, умений и навыков **речевой деятельности**, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. «Язык — явление уникальное: он является средством общения и воздействия на хранение и усвоение знаний, средоточием духовной культуры народа, основной формой проявления национального и личного самосознания и первоосновой художественной литературы как сло-

весного искусства. В силу этого обстоятельства язык имеет только ему присущий статус среди других школьных предметов»¹. Из этого вытекает и воспитательная цель курса русского языка — развитие патриотического чувства к родному языку: осознание его красоты и эстетической ценности, гордости и уважения к языку как части русской национальной культуры. Поэтому русский язык является приоритетной дисциплиной в начальной школе.

Развитие личностных качеств и способностей младших школьников опирается на приобретение ими опыта разнообразной деятельности: учебно-познавательной, практической, социальной. Поэтому в стандарте особое место отведено *деятельностному*, практическому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях. Академик А. А. Леонтьев дает важное пояснение относительно современных тенденций в образовании: «Деятельностный подход в образовании — это совсем не совокупность образовательных технологий или методических приемов. Это своего рода философия образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения или образования со своими конкретными технологиями, приемами, да и теоретическими особенностями»². А. А. Леонтьев выделяет только три важнейшие черты этого подхода. Более полно он проанализирован в книге В. В. Давыдова «Теория развивающего обучения».



Прочитайте объяснение специфики развивающего обучения одним из идеологов этой системы — доктором психологических наук, профессором, заведующим лабораторией психологии развития Психологического института РАО, вице-президентом Международной ассоциации «Развивающее обучение» Борисом Данииловичем Элькониным³.

Я постоянно задаю вопрос: каким образом ребенок включается в образовательный процесс? В зависимости от ответа дифференцируются разные образовательные подходы. Вопрос о способе включения предваряет и организует теорию и практику образования. Это вопрос о самоопределении ученика. При этом подходе самоопределение понимается как практическая, а не «переживательная» деятельность. Я считаю, что без действенной формы включения ребенка в образовательный процесс все разговоры о каком-

¹ Федеральный базовый компонент образования по русскому языку // РЯШ. — 1993. — № 4. — С. 17.

² Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа: плюс — минус. — 2001. — № 1.

³ См.: Эльконин Б. Д. Интервью. — 1 сентября // Начальная школа. — 2003. — № 6.

то партнерстве учителя и ученика в обучении остаются пустыми словами. В учебной деятельности (по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) действие ребенка в процессе обучения строится исходя из нескольких связанных между собой задач. Во-первых, действие связано с принятием цели и принятием решения. В определенных границах ученик может и должен обучаться не по указке и инструкции, а в соответствии с собственным решением. Например, в рамках развивающего обучения уже в начальной школе (примерно к середине III класса) ребенок может и должен решать: готов ли он писать контрольную, надо ли ему выполнять домашнюю работу, и если надо, то какой род заданий наиболее уместен и пр. Подобную компетентность мы связываем со сформированностью оценочного действия. Его сформированность позволяет говорить о фактическом участии ребенка в учебном процессе. Лишь в этом случае он не только учащийся, но и полноправный его участник.

Во-вторых, действие ребенка в процессе обучения связано с передачей ему способов (системы средств) постижения того или иного *понятия*. Вместе с учителем ученику надо пройти весь путь построения, конструирования понятия. Понятно, что при таком обучении строятся общие способы действия (само понятие представляется как общий способ действия), а не отдельные, частные приемы. Например, надо представить, на основе каких предметных действий возникает понятие «число». У В. В. Давыдова это называется «выделить генетически исходные отношения». А затем совместно с ребенком «строить» понятие числа, систематически реконструируя исходные предметные действия. При этом ребенку передаются средства, с помощью которых он вместе с учителем (но сам) конструирует это понятие. И когда он его выстраивает («делает») вместе со взрослым, тогда он сопричастен этому процессу. И тогда он нормально осваивает учебный материал. Это уже давно доказано в лабораторном эксперименте П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониним в 1950—1960-е гг. и дополнено В. В. Давыдовым.

В-третьих, учебным действием мы называем лишь то действие, которое «задевает» ум ребенка. Это такое действие, выполнение которого требует изменения привычных (часто неосознанных) стереотипов действия, т. е. требует самоизменения. По определению Д. Б. Эльконина, собственно учебной является лишь та задача, предметом которой является сам действующий субъект. Надо, чтобы не взрослый образовывал ребенка, а ребенок образовывал себя посредством взрослого. В чем наглядно проявляются преимущества развивающего обучения? Уже в начальной школе у ребенка эффективно развиваются такие стороны интеллекта, как рефлексия, анализ и планирование. И это подтверждено многими исследованиями.

Подумайте, так ли вы понимаете концепцию развивающего обучения. Объясните себе, что значит «пройти весь путь построения понятия». (Мы будем подробно говорить об этом в разделе 1, главе 3, § 2.)

В последние годы возрос интерес ученых-методистов и учителей-практиков к проблемам развития связной устной и письменной речи учащихся. В методике обучения языку наряду с грамматическим направлением постепенно развивается и реализуется коммуникативное направление. Произошло значительное обновление содержания образовательного компонента «Русский язык», созданы новые программы, курсы, пособия в рамках традиционной школы и по системам Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

Введение систем Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова в практику работы школ значительно обогатило содержание и методику массовой школы, повлияло на представление разработчиков учебников о содержании и современных принципах обучения русскому языку, о способах реализации подлинно деятельностного подхода к обучению.

В Базисном учебном плане общеобразовательных учреждений Российской Федерации, введенном в действие в 1998/99 учебном году, образовательная область «Филология» представлена двумя образовательными компонентами: «Русский язык как государственный» и «Языки и литература».

На изучение предмета «Русский язык» выделено пять часов в неделю. По желанию образовательного учреждения часы могут быть увеличены за счет вариативной части Базисного учебного плана.

Выполняя решение коллегии Министерства образования и науки «О проблемах и перспективах развития начального образования в Российской Федерации», авторские коллективы разработали программы, учебники, пособия по русскому языку для четырехлетней начальной школы.

Необходимо иметь в виду, что основная характеристика современной начальной школы — ее вариативность, представленная на уровне образовательных систем (традиционная система обучения, система Л. В. Занкова, система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова); на уровне образовательных программ, курсов внутри образовательных систем.

В ситуации возможного выбора программ и учебников рекомендуется, однако, воздерживаться от «комбинированного» использования параллельных программ и учебников из разных систем обучения. Так, использование в одном классе учебников, построенных на разных концептуальных основах (механическое их соединение), дезориентирует учащихся и создает перегрузку (имеются красноречивые отчеты по итогам исследований психологов и физиологов).

Таким образом, в начальной школе содержание предмета «Русский язык» реализуется несколькими традиционными авторскими программами В. Г. Горецкого, Т. Г. Рамзаевой, а также по системе Л. В. Занкова — программой А. В. Поляковой; по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова — программой В. В. Репкина, Б. В. Восторговой, Т. В. Некрасовой, программой «Гармония» авторов объединения «Ассоциация. XXI век»; по системе Г. Г. Граник — программой «Русская филология».

Особенностью начальной школы является то, что дети приходят в школу с разным уровнем готовности к обучению, неодинаковым социальным опытом, отличиями в психофизиологическом развитии. Начальное общее образование призвано помочь реализовать способности каждого и создать условия для *индивидуального развития* ребенка.

Отличительными особенностями новых курсов по русскому языку являются реализация принципов развития речи, коммуникативной функции языка, практической направленности обучения; максимальное использование внутренних ресурсов предмета в целях формирования личности ребенка и его творческих возможностей.

Основополагающая идея современного содержания курсов по русскому языку — взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в условиях специально организованной развивающей познавательной деятельности. Данная взаимосвязь находит выражение в содержании и методическом аппарате учебников новых курсов.

Необходимо признать, что безусловным достижением перехода на четырехлетнее обучение является то, что педагогическое сообщество осознало необходимость пересмотра ряда позиций, которые долгое время оставались традиционными в изучении русского языка.

Во-первых, изучение русского языка как учебного предмета вводится с I класса после периода обучения грамоте — прохождения учебников «Азбука», «Букварь» в четвертой четверти (35 — 40 часов). Основное направление — открытие языка как предмета изучения: формирование у детей стойкого интереса к языку, к тому, как он богат и как разумно устроен, уважения к родному языку.

Во-вторых, содержание предмета дается с учетом возрастных возможностей ребенка на всех этапах его пребывания в начальной школе.

В-третьих, в новых учебниках наметились существенные позитивные изменения в подаче содержания раздела «Фонетика» — с учетом современных достижений в этой области языка; больше внимания уделяется фонетическому анализу слова как основе грамотного письма, сопоставлению звучания и написания слова, моделированию, фонетическому конструированию и т. д.

В-четвертых, более четко выстроены линии преемственности и перспективности в обучении. К концу обучения грамоте дети должны не только приобрести знания и умения, которые помогают освоить элементарное чтение и письмо, но и сделать первые шаги в лингвистическом освоении родного языка, т.е. у них должно быть сформировано первоначальное представление о языке и речи, о действиях с языковым материалом.

Авторами учебников предлагается больше заданий и упражнений на развитие устной речи на основе имеющегося речевого опыта детей, а работа с текстом как основной дидактической единицей урока — залог успешного обучения по любому предмету; помещаются алгоритмы учебных действий, памятки определений частей речи и других языковых категорий; делается попытка осуществить деятельностный подход в обучении, вооружить учащихся общим способом действий при решении языковых задач.

В-пятых, реализуется идея непрерывности обучения русскому языку в логике единой концепции, удерживаемой одним и тем же авторским коллективом (создание курса по русскому языку для I—IX классов единым авторским коллективом).

В целях сохранения единого образовательного пространства территории Российской Федерации разработаны и утверждены обязательный минимум содержания общего начального образования, примерные программы, требования к уровню подготовки учащихся, измерители¹. Эти документы взаимосвязаны и создают достаточную нормативную базу для успешной реализации целей и задач всех предметных областей, в том числе русского языка, а также выполняют следующие функции:

- позволяют обеспечить единство образовательного пространства и качество образования;
- являются ориентиром для составления авторских программ, разработки календарно-тематических планов;
- создают условия для творчества учителя, свободного выбора форм и методов обучения, решения проблемы дифференцированного подхода в организации обучения.

Все программы и курсы, реализующие «Русский язык» в начальной школе, полностью обеспечивают обязательный минимум содержания общего начального образования.

Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования устанавливает требование выстраивать межпредметные связи на основе изучения родного языка и умений грамотного чтения и письма, что способствует интеграции предметов, предотвращению предметной разобщенности и перегрузки обучающихся.

¹ Приказ Министерства образования России от 19 мая 1998 года № 1235.

Общим для названных программ является тот факт, что круг лингвистических понятий и правил, практических умений и навыков неизменен, однако методические подходы разнятся и определяются целями и ценностями их авторов. Чтобы облегчить выбор программы обучения, в связи с появлением альтернативных программ, Российская Академия образования совместно с Министерством образования разработала Учебные стандарты школ России, определившие тот обязательный минимум знаний и умений по русскому языку и литературному чтению, который независимо от пристрастий педагога или коллектива учителей должен быть освоен учащимися начальной школы. Содержание современного курса обучения грамоте и русского языка основано на обучении видам речевой деятельности: говорению, чтению, слушанию (аудированию) и письму.

Предметное изучение русского языка начинается после периода обучения грамоте, содержание которого также определено в примерных программах госстандарта. В настоящее время редко в первый класс приходят дети, не умеющие читать, однако именно это обстоятельство часто представляет определенную трудность для учителя — слишком различаются ученики своими умениями писать и читать. Школьная грамматика включает в себя элементы фонетики, графики, орфографии, лексики, морфематики, словообразования, культуры речи. Этот предмет, распределенный на три учебных года и одну четверть первого класса (сразу после периода обучения грамоте), имеет три параллельно идущих направления работы:

- 1) изучение законов русской грамматики и правил правописания;
- 2) тренировку применения умственных операций для достижения необходимого уровня абстракций;
- 3) выработку навыков практического владения литературным языком, его нормами, в частности правилами орфографии, способами проверки орфограмм и пунктограмм.

Эти три функции школьной грамматики составляют единое целое при ведущей роли последней. Однако на практике нередко возрастает роль орфографии, о чем в конце XX в. говорили авторитетные методисты¹, предупреждая о недопустимости «орфографического террора» в школе. Создание новых программ и учебников в последние десятилетия происходит под знаком усиления теоретической части русского языка.

В. Г. Горецкий и другие авторы основного учебно-методического комплекса (УМК) по русскому языку для начальной школы отмечают, что главное назначение начальной школы воспитательное: оно состоит в целенаправленном формировании высоко нравственной, гармонично развивающейся личности младшего школьника. Одной из основных задач начальной школы является воспитание

¹ См.: Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. — М., 1998.

лучших нравственных качеств, любви к Отечеству, своему народу, языку, который отражает духовные ценности, и формирование уважительного отношения к природе, другим народам и их национальным культурам.

Программа курса русского языка Т. Г. Рамзаевой, составленная на основе традиционной программы по русскому языку для начальной школы, со временем была переработана, и автором были внесены в программу значительные изменения. Так, в настоящее время ставятся задачи: а) овладение речевой деятельностью в разных ее видах (чтение, письмо, говорение, слушание); б) формирование речевых умений, обеспечивающих восприятие, воспроизведение и создание собственных высказываний в устной и письменной форме; в) обогащение и уточнение словаря, умение пользоваться словарями разных типов. Отбор содержания программы по русскому языку сделан автором в соответствии с тем, насколько часто используются (или уместно было бы использовать) детьми 7—11 лет в процессе речевого общения те или иные знания. При распределении программного материала по классам учитывались внутренняя логика самого предмета, т. е. те связи и зависимости, которые существуют между отдельными сторонами языка, его категориями, а также возрастные особенности детей, их познавательной деятельности.

Содержание курса «Русский язык в начальных классах», разработанного коллективом авторов (в их числе А. В. Полякова, Н. В. Нечаева и др.) по системе развивающего обучения Л. В. Занкова, базируется на дидактических принципах, направленных на общее развитие учащихся и овладение их знаниями. Деятельность на уроке является составной частью формирования умений по русскому языку.

Целью обучения русскому языку по учебникам А. В. Поляковой является не только грамотное письмо, но и ознакомление с коммуникативной ролью языка как средства осуществления правильного речевого поведения. В пояснительной записке к программе по русскому языку по системе Л. В. Занкова указывается даже этнокультурная функция языка: «Язык впитал интеллект народа — носителя языка, его знания об окружающем мире и о себе, его нравственные представления, воображение, творчество, характер, темперамент — культуру в целом»¹. Ведущей задачей обучения, по мнению автора, становится развитие речи во всех ее функциях: общения, сообщения, воздействия; во всех формах: внутренней и внешней (устной и письменной).

В пояснительной записке к программе курса родного языка, разработанного В. В. Репкиным, Е. В. Восторговой, Т. В. Некрасовой, указывается на важность формирования учебных действий по по-

¹ Сборник программ для начальной общеобразовательной школы. (Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) / сост. Л. А. Вохмянина. — М., 2001.

строению понятий, а также учет воспитательных задач начального курса родного языка, являющегося носителем национальной культуры. В программе определяются два основных направления работы по развитию речи учащихся I—IV классов: обогащение и активизация словарного запаса; анализ и продуцирование разнообразных текстов. Значительную часть содержания курса составляет этимологическая работа, а также использование толкового и орфографического словарей.

В пояснительной записке к программе под научным руководством академика А.А.Леонтьева (Р.Н.Бунеев, Е.В.Бунеева, О.В.Пронина и др.), которая входит в комплект образовательной программы «Школа 2100», указывается в первую очередь на системность и уникальность языка, его специфику как средства развития речи и мышления учащихся и социальную значимость. Содержание обучения по русскому языку в начальной школе представляет собой своеобразное введение в родной язык и направлено на то, «чтобы ребенок выявил значимость для себя этого учебного предмета, которая определяется сущностью языка как общественного явления, как средства хранения и передачи человеческого опыта и, что особенно важно, как бесценного богатства народа, выразителя его национальной самобытности»¹. В соответствии с этой задачей авторы учебника определяют в качестве предмета изучения для ребенка не язык вообще, а русский язык — язык его страны и его народа.

Программа курса «Русский язык» (II—IV классы) Л.Я.Желтовской, под ред. А.Ю.Купаловой, разработана в рамках концепции единого курса родного языка на деятельностной системно-коммуникативной основе. Такой подход основывается на идеях гуманизации современной школы в соответствии с требованиями руководящих документов по модернизации образования. Коммуникативно ориентированный курс русского языка с соответствующей системой языковых и речеведческих понятий, правил, способов и средств их освоения учащимися в большей степени позволяет формировать умения и навыки мыслительно-речевой деятельности детей, воспитывать культуру их речевого общения, культуру обращения с родным языком как действующим средством, как живым средоточием духовного богатства народа, создающего язык. Задача раздела «Язык и речь» — включить язык в сферу учебной деятельности ребенка, раскрыв его сущность как общественного явления: роль в жизни людей и, что важно для нашего исследования, в жизни русского народа. В программе по развитию речи для IV класса предусмотрена систематизация сложившихся у учащихся представлений о стилевом разнообразии русской речи.

¹ Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы (1—4): в 2 ч. — Ч. I / сост. Т. В. Игнатьева, Л. А. Вохмянина. — 2-е изд. — М., 2001.

Программа по концепции «Русская филология» (авт. Г. Г. Граник) реализует идеи развивающего обучения: продуктивное общение возможно только при хорошем знании своего родного языка. Языковая система представлена в программе в строгом соответствии с научными положениями и фактами русистики. Формирование интереса к слову, его составу — буквенному и звуковому — привлекает детей обнаруживать языковые закономерности. Ценность дидактического материала, представленного в учебниках, сопровождающих программу, в его насыщенности языковыми фактами, доступными пониманию младшего школьника и одновременно охватывающими все программные темы, которые заложены федеральным компонентом государственного стандарта для всех четырех лет начальной школы. Главная цель обучения по программам концепции «Русская филология» — пробуждение у ребенка любви к родному языку, овладение каждым из них грамотной русской речью в ее устной и письменной форме. Создавая программу и комплект учебников по ее реализации, ученые и их соавторы — учителя опирались на современные научные данные в области лингвистики, возрастной физиологии и психодидактики.

Компонентом предмета «Русский язык» в начальной школе является чтение, которое в последние годы все более приближается и по содержанию, и по целям к предмету «Литература». Традиции требуют, чтобы в начальных классах обучение чтению происходило на высокохудожественном материале, поэтому в хрестоматии по чтению включены произведения фольклора, «хрестоматийные» стихи и рассказы писателей-классиков А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова, И. С. Тургенева, С. Т. Аксакова, А. П. Чехова, Л. Н. Толстого, М. М. Пришвина, К. Г. Паустовского и др. К сожалению, некоторые учебники имеют и недостатки: часто авторский текст адаптируют (сокращают), а произведения современных детских писателей практически не включают.

Важным критерием обученности чтению является техника чтения, которая определяется четырьмя основными параметрами: скоростью (беглость), правильностью (безошибочность), сознательностью (понимание) и выразительностью. Главной целью навыка чтения является его осознанность, адекватное понимание читаемого, которые часто проявляются через выразительность: интонации, паузы, повышения и понижения голоса, смысловые ударения показывают, правильно ли ученик понимает текст. Уроки чтения — это речевая среда, которая дает материал для обогащения словаря школьника, для развития речи, питает его пересказами, беседами, письменное творчество (изложения и сочинения).

В процессе чтения художественной литературы программой предусмотрено усвоение некоторых литературоведческих терминов и понятий: жанры литературных произведений, средства художественного языка, творчество писателя. Чтение образцовых произ-

ведений формирует языковой вкус учащихся, создает высококультурную языковую среду.

Взросший культурный уровень общественного развития, высокие требования к качеству образования выдвинули перед школой новый социальный заказ — усилить воспитательную направленность школьного обучения, сформировать у школьников высокий нравственный и духовный потенциал, в чем ведущая роль всегда принадлежала искусству, и в первую очередь искусству слова, золотому фонду художественной литературы.

Так возникла необходимость ввести курс «Чтение» в более определенное русло, именуемое «Литературное чтение». Тем более что ряд учебных предметов начального цикла (окружающий мир, математика, русский язык, пропедевтический курс истории, риторика и др.) расширил представительство текстов делового и отчасти научно-популярного направлений. Таким образом, такая многогранная текстовая база дала возможность лучше и обстоятельнее отрабатывать все стороны навыка чтения, превращая его в поистине общеучебный.

Новые программы и учебно-методические комплексы называются теперь «Литературное чтение», «Начальное литературное образование», «Азбука словесного искусства», «Чтение и литература», «Литературное образование». Учебно-методический комплект (УМК) состоит из учебника, хрестоматии, рабочих тетрадей, задачников по литературному чтению. Появились книги для семейного чтения, которые позволяют возродить хорошие, добрые традиции чтения в кругу семьи; слушания детьми чтения взрослых; вдумчивого систематического самостоятельного чтения. Вместе с тем ребенок получил большие возможности приобщения к литературе как искусству, он овладевает искусством слова как читатель, слушатель, автор.

Новые авторские программы по литературному чтению обеспечивают благоприятные условия для практического вхождения ребенка в мир литературы, для развития его литературных способностей, самостоятельной творческой деятельности, культуры речевой коммуникации, эмоциональной отзывчивости на художественное произведение. Постепенно и методика обучения чтению стала переходить в методику обучения «литературному чтению», которая логически находит свое отражение в литературном чтении и курсе литературы среднего звена.

В процессе приобщения младших школьников к литературе как к источнику искусства осуществляется цель формирования у детей культуры восприятия художественного произведения; идет воспитание квалифицированного читателя художественной литературы; более глубоко анализируется текст, более широко, на доступном уровне вводятся понятия литературоведения. Детям младшего школьного уровня предлагается максимально широкий круг чте-

ния, который представляет собой произведения, входящие в основную фонд классической литературы, и широкий круг авторов, с которым дети должны познакомиться в начальной школе, т.е. идет полноценное литературное, художественное и творческое развитие личности ребенка, происходит знакомство с литературой как частью литературного наследия народа.

Можно отметить следующие направления реализации литературного чтения в начальной школе:

- литературное чтение является составной частью непрерывного литературного образования с I по XI классы;
- ряд сквозных линий (изучение языка как искусства слова, работа с текстом, развитие речи и т.д.) проходит через курсы обучения грамоте, русского языка, риторики, литературного чтения;
- во всех комплектах по литературному чтению широко представлен круг чтения: русская классическая литература, зарубежная детская классика, детская литература народов России, современная детская литература;
- объединены задачи классного и внеклассного чтения, появились пособия для восстановления традиций семейного чтения (совместно со взрослым, самостоятельно);
- все содержание направлено на развитие личностных качеств ребенка средствами предмета;
- литературное произведение рассматривается как основной источник знакомства ребенка с окружающим миром, осознания своего места в нем;
- актуально и то, что акцент делается на формирование общеучебных умений и навыков, необходимых при изучении любого школьного предмета (в III и IV классах по Базисному учебному плану сокращено количество часов, отведенных на литературное чтение).

В последние годы по литературному чтению появились вариативные программы и учебно-методические комплекты. Учителя России имеют право выбора того или иного комплекта с учетом своего профессионализма, особенностей детей своего класса, мнения родителей обучающихся. При всем многообразии подходов (методик, технологий и т.п.) каждая программа и соответственно каждый УМК должны обеспечивать необходимое минимальное содержание образования по литературному чтению обучающихся в начальной школе¹. С этой целью для администрации школ и учителей начальной школы подготовлены следующие документы, программы для традиционной начальной школы и информационно-методические письма:

- «Оценка качества обучающихся в начальной школе». Издательство «Дрофа», 2000;

¹ Подробно об этом в разделе 6 «Классное и внеклассное чтение».

- Программы образовательных учреждений, ч. 1—2, I—IV классы. Издательство «Просвещение», 2000;
- Программно-методические материалы. Чтение. Начальная школа. Издательство «Дрофа», 2000;
- Справочник руководителя и учителя начальной школы. Издательство «Родничок», Тула, 2000.

В настоящее время все программы обеспечены учебниками и методическими пособиями, что позволяет современному учителю продуктивно строить работу по русскому языку и литературному чтению в начальной школе. Так как реализация языковой системы происходит в речи, курс русского языка предполагает развитие и совершенствование у детей всех видов речевой деятельности (чтения, письма, говорения и аудирования).



1. Как изменились цели обучения русскому языку на рубеже XX—XXI вв.? Назовите современные цели обучения.
2. Каково содержание предмета «Русский язык» в начальной школе?
3. Какие системы обучения работают в начальной школе? В чем их различие?



1. Сравните программы традиционной школы 1980-х гг. и последнего десятилетия. Какие тенденции намечено развивать в начальной школе XXI в.?
2. Проанализируйте программы традиционной школы и системы Л. В. Занкова. В чем их коренное отличие?
3. Проанализируйте программы системы Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова, выделите характерные для деятельностного подхода направления обучения.

§ 3. Средства обучения в начальных классах

Основным средством обучения в школе является учебник. Однако современный этап образования характеризуется тем, что работа на уроке не ограничивается использованием одного учебника. Методическая система предполагает более широкое использование средств: букварей, прописей, тетрадей на печатной основе, словариков, тематических карточек (языковой материал, картинки для различных упражнений, сигнальные фигуры, перфокарты и т. п.). В жизни современной школы ведущее место занимают учебно-методические комплекты, которые разрабатываются для того, чтобы обеспечить решение задач и все намеченные программой направления работы по освоению русского языка как учебного предмета.

Учебно-методический комплект по русскому языку (авт. **Т. Г. Рамзаева**) представлен новой программой, новым учебником «Русский

язык» для I класса (35—40 часов, четвертая четверть), обновленными учебниками «Русский язык» для II, III, IV классов четырехлетней начальной школы издательства «Дрофа». При распределении материала по классам учитывается прежде всего логика самого учебного предмета, те связи и зависимости, которые существуют между отдельными сторонами языка, его категориями. Весь начальный курс русского языка в целом представлен для учащихся как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой и обеспечивающих общение людей. Изменения в учебниках в большей степени касаются материала, связанного с развитием речи. Изменения внесены в структуру учебников и его методический аппарат в целях развития познавательной деятельности учащихся. основополагающая идея курса — взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в специально организованной развивающей, познавательной деятельности.

Учебно-методический комплект по русскому языку (авт. **Л. Я. Желтовская, А. Ю. Купалова**) представлен программой, учебниками по русскому языку «Слово» — I класс (после периода обучения грамоте), II, III, IV классы (издательство «Просвещение»). Материал учебника позволяет дать на доступном детям уровне представление о социальной роли языка, его особенностях, о связи русского языка с историей культуры русского народа, о ценностях и нравственных устоях наших предков, отраженных в слове, пословицах, фразеологизмах. Такой подход дает учителю возможность развивать в детях чувство сопричастности к сохранению самобытности и чистоты языка русского народа. В ходе апробации УМК в практике работы школ он совершенствовался: в новом варианте материал представлен в двух разделах — «Речевое общение» и «Язык как средство общения» — и расположен по классам с указанием перечня обязательных и возможных умений учащихся на конец каждого года обучения. На первый план выдвигаются формирование и совершенствование умений свободно, коммуникативно-оправданно пользоваться родным языком при восприятии (слушании, чтении) и создании (говорении, письме) высказываний в различных сферах, формах, жанрах речи. Знания о языке при этом рассматриваются не как самоцель в обучении, а как средство, инструмент сознательной работы над умениями пользоваться языком в речевой практике.

Учебно-методический комплект по русскому языку (авт. **Л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова**) построен на познавательной активности и самостоятельности учащихся, комплект обеспечивается новой программой, новым учебником «Русский язык» — I класс (после периода обучения грамоте, 35—40 часов, четвертая четверть) и учебниками «Русский язык» — II, III, IV классы издательства «Просвещение». В контексте авторской концепции и методической системы создан новый учебник «Русский язык» для I класса, прове-

дена доработка учебников для II, III, IV классов в соответствии с содержанием и целями авторского курса, суть которых — в формировании системы грамматических понятий в области основных единиц языка; в формировании развернутой структуры учебной деятельности младших школьников, и прежде всего их организационной и познавательной самостоятельности, рефлексии, связанной с осознанием себя как субъекта учебной деятельности; собственно языковое развитие учащихся («открытие» детьми языка как предмета изучения, формирование у младших школьников лингвистического отношения к слову, сохранение и развитие у них «чувства языка», обогащение интуиции по мере углубления знаний учащихся по грамматике, формирование ценностного отношения к родному слову, осознание себя носителем русского языка, формирование приемов лингвистического анализа).

Учебно-методический комплект по русскому языку (авт. **В. Г. Горещкий, Н. Л. Федосова**) обеспечивается программой, учебником «Русский язык» для I класса, методическим пособием для учителя издательства «Просвещение». Учебник используется после периода обучения грамоте (прохождения учебника «Русская азбука» (авт. В. Г. Горещкий и др.) в четвертой четверти I класса: материал рассчитан на 35—40 часов. Содержание, методический аппарат учебника помогают учащимся обобщать, систематизировать знания, полученные в период обучения грамоте, на новом уровне решать задачи по развитию речи младших школьников.

В рамках традиционной начальной школы создаются целостные модели школ: образовательная программа «**Школа 2100**» (научный руководитель — академик А. А. Леонтьев), образовательная программа «**Школа XXI века**» (научный руководитель — доктор педагогических наук И. Ф. Виноградова), образовательная программа «**Гармония**» (научный руководитель — доктор педагогических наук Н. Б. Истомина).

Учебно-методический комплект по русскому языку (авт. **Р. И. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина**) реализует модель «Школа 2100». Курс обеспечен программой, новыми учебниками: «Первые уроки» для I класса (35—40 часов, четвертая четверть), «Русский язык» для II, III, IV классов, дидактическим материалом, методическими рекомендациями. Новые учебники продолжают авторскую серию «Свободный ум» — комплект учебных книг по обучению грамоте, чтению и русскому языку. Учебники серии «Свободный ум» концептуально и методически соотнесены друг с другом. Органическое сочетание принципов научности, систематичности, перспективности и вместе с тем доступность и увлекательность заложены во всех учебных пособиях авторской серии. Одна из особенностей нового курса русского языка состоит в том, что ведущим направлением учебной деятельности является овладение не просто письменной речью, а культурой письменного общения. Развитие лич-

ности ребенка на основе формирования учебной деятельности средствами предмета «Русский язык» происходит через продуманный комплекс упражнений, который может обеспечить развитие у детей патриотического чувства по отношению к родному языку: любви и интереса к нему, осознания его красоты и эстетической ценности, гордости и уважения к языку как части русской национальной культуры; осознания себя носителем языка, языковой личностью, которая находится в постоянном диалоге с миром и самим собой; формирование у детей чувства языка; воспитание потребности пользоваться всем языковым богатством, совершенствовать свою устную и письменную речь, делать ее правильной, точной, богатой; сообщение необходимых знаний и формирование умений и навыков, необходимых для того, чтобы правильно, точно и выразительно говорить, читать, писать и слушать на родном языке.

Учебно-методический комплект по русскому языку (авт. **С. В. Иванов, Л. О. Евдокимова, М. И. Кузнецова, Ф. Ю. Романова**) реализует модель «Школа XXI века». Курс обеспечен программой, новыми учебниками «Русский язык» для II, III и IV классов. Содержание УМК соответствует логике авторской концепции обучения родному языку, основными положениями которой являются переход к линейному принципу изложения материала, реализация цели обучения в рамках одного урока, разделение курса на собственно лингвистическую часть, где учащиеся знакомятся с системой родного языка, и практическую, призванную сформировать навык грамотного, безошибочного письма и научить правильно создавать собственный текст (как письменный, так и устный).

В основе курса лежат следующие цели обучения: ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке; формирование умений и навыков грамотного, безошибочного письма; развитие устной и письменной речи учащихся. Методическая система учебника предполагает создание проблемной ситуации на уроке как мотива к обучению, учебный диалог учителя и учащихся, учебника и учащихся. Материал упражнений, методический аппарат учебников и пособий решают задачу учета дифференцированного подхода к обучению.

Учебно-методический комплект по русскому языку (авт. **М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко**) реализует образовательную программу «Гармония», которая представлена новыми учебниками «Русский язык» для I, II классов и пособиями издательства «Ассоциация XXI век» (комплекты для III и IV классов готовятся к изданию). Курс разработан в духе идей гуманизации современной школы и представляет большой практический интерес, так как ориентирован на слияние обучения, развития и воспитания младших школьников в единый, органичный процесс обучения русскому языку. В основе курса лежит переориентация на развитие личности ре-

бенка, учет его интересов и потребностей, познавательных и коммуникативных способностей.

Учебник для I класса является учебником-тетрадью на печатной основе. Он рассчитан на 35 уроков (четвертая четверть). Учебный комплект для II—IV классов включает в себя учебник и тетрадь-задачник на печатной основе как обязательное дополнение к учебнику.

В основу обучения языку, речи и правописанию положена система лингвистических понятий, освоение которых помогает ребенку осознать язык как средство общения, приобрести умение разумно пользоваться средствами языка, понятно, правильно, коммуникативно-целесообразно формулировать свои мысли и грамотно оформлять их в письменной речи. Существенным отличием от традиционного курса является включение (начиная с периода обучения грамоте) целенаправленной работы над орфографической зоркостью первоклассников.

Учебник для каждого из классов рассматривается, во-первых, как основное средство, моделирующее учебную деятельность школьников, помогающее учителю не только обеспечить освоение того или иного учебного материала, но и в целом формировать умение учиться; во-вторых, как средство организации общения на разные, в том числе и лингвистические, темы.

В системе **Л. В. Занкова** курс «Русский язык» представлен программой и учебниками «Русский язык» (авт. **А. В. Полякова**) I—IV классы, пособиями для учащихся, методическими рекомендациями для учителя. Учебники являются частью целостной программы развивающего обучения русскому языку в начальной школе, полностью соответствуют ей, предусматривают последовательное, органически взаимосвязанное системное обучение и отвечают идее общего развития младшего школьника. В них реализуются дидактические принципы системы Л. В. Занкова. Учебники рассчитаны на использование их в работе с детьми разного уровня подготовленности. Значительная роль отводится элементам проблемного метода изложения. Выполняя задания, учащиеся участвуют в поисковой деятельности, «добывают» знания путем сравнения, наблюдения, обобщения, поиска взаимосвязей в языковом материале. В методическом аппарате реализованы принципы и свойства представляемой системы (систематичность, логичность и последовательность изложения материала, соблюдение преемственности), что не только обеспечивает высокий уровень подготовки учащихся по русскому языку, но и способствует развитию творческих и умственных способностей.

Для УМК «Русский язык в начальных классах», разработанным коллективом авторов по системе Л. В. Занкова, характерны тематическое разнообразие дидактического материала, элементы аналитической деятельности, вариативность заданий. «Азбука»

Н. В. Нечаевой, К. С. Белорусец начинает серию учебников, реализующих авторскую программу по русскому языку, разработанную с I по IX класс. При обучении чтению порядок изучения букв учитывает трудности языка и ориентирован на осознание учениками позиционных мен звуков, что позволяет вполне естественно войти в грамматическую систему языка. Учебник для I класса «Русский язык» Н. В. Нечаевой продолжает авторскую программу по русскому языку, начатую «Азбукой», способствуя освоению ребенком коммуникативной функции языка. В нем рассматриваются понятия устной и письменной речи, звуков и букв, лексического и грамматического значения слов, предложения и текста.

Библиотечка начинающего читателя представлена пособием «Я читаю? Я читаю. Я читаю!» **Н. В. Нечаевой, К. С. Белорусец** в 3 книгах. Основные цели книжек библиотечки — организация подготовительного этапа к чтению, воспитание потребности в чтении на основе постоянного общения с учителем и классом в процессе игровых ситуаций. Игровой момент повышает заинтересованность детей в обучении.

«Букварь» **Т. М. Андриановой, И. Л. Андриановой** обеспечивает разноуровневое обучение: он включает материал как для читающих детей, так и для тех, кто впервые встречается со Словом. Методический аппарат вынесен на страницы учебника, что облегчает работу с ним детей, учителей, родителей. Книга прекрасно иллюстрирована, она также развивает художественный вкус ребенка.

Тетради по письму для I класса (4 части) «Русский язык» (авт. **Т. М. Андрианова, А. В. Остроумова, И. Л. Андрианова**) отвечают каждой определенному периоду обучения письму и развитию речи. Ребусы, загадки, забавные стихи, веселые рассказы, кроссворды, «хитрые задания» помогают детям увлекательно овладевать чтением и письмом.

«Русский язык» **Н. А. Чураковой, В. Ю. Свиридовой** — учебник для III класса в 2 частях формирует орфографические умения, основанные на знании орфограмм, состава, этимологии и звукового облика слов. Включены разделы «Язык и речь», «Жизнь слова в предложении», «Жизнь слова в тексте», «Жизнь звуков в слове», «Жизнь частей слова», «Азбука вежливости» (речевой этикет).

В комплект каждого из учебников входит методическое пособие, подробно объясняющее принципы и методы работы по системе Л. В. Занкова. В методических рекомендациях к учебникам «Русский язык» А. В. Поляковой учителю предлагается фразеологический словарь: работая с фразеологизмами, пословицами, загадками как устойчивыми сочетаниями слов, учитель должен проводить с детьми наблюдение над употреблением в речи крылатых выражений, образов-идиом, метких слов.

Большой интерес представляют учебники, соответствующие образовательной системе **Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова**.

В курсе родного языка, разработанного **В. В. Репкиным, Е. В. Восторговой, Т. В. Некрасовой** (учебники «Русский язык» для I, II, III классов, пособия и методические рекомендации для учителя издательства «Пеленг» г. Томска), указывается на важность воспитательных задач начального курса родного языка, являющегося носителем национальной культуры. Данный комплект полностью обеспечивает курс русского языка в начальной школе и, несомненно, является оригинальной и самодостаточной методической системой, соответствующей современному уровню развития лингвистической науки, реализующей принципы развивающего обучения. Методологической основой для этой системы стала концепция Московской фонологической школы. Баланс между научностью и доступностью соблюден в полной мере. Авторы ставят перед учениками не вопрос «что?» (столь привычный в школьном обучении), а вопросы «как?» (о способах действий), «почему?» (об основании этих способов). Обучение преследует не утилитарную цель — научить детей правильно писать, а развивает их лингвистическое мышление, чутье и языковой вкус, что обеспечивает прочность практических целей грамотного письма.

Учебники **С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко**¹ ориентируются на психологическую теорию развивающего обучения и опираются на исходные теоретические положения программы по русскому языку В. В. Репкина и др. Сохраняя ее содержание, УМК имеет определенное своеобразие: практическая часть обучения имеет ряд существенных отличий. Практическую часть определяет в первую очередь формирование коммуникативных умений и навыков: обучение искусству речи (как устной, так и письменной) предстает в нем как самостоятельная задача, хотя и органично связанная с другими задачами обучения.

Не менее интересен и продуктивен учебно-методический комплект, представляющий направление «Русская филология» (авт. **Г. Г. Граник**, комплект учебников написан в соавторстве с Н. Ф. Анофриевой, С. М. Бондаренко, О. В. Гвинджилия, О. З. Кантаровской и др.). Специфика курса русского языка заключается в особой методике, которая построена на идее своеобразного диалога-полилога между тремя участниками: учителем, учащимися и учебником. Именно между ними распределяется вся работа в классе. Чтобы обеспечить условия для такой работы, к учебникам прилагается методическое пособие со сценариями уроков. Оно включает текст для учителя и учебник для ребенка. Для опытного преподавателя сценарий лишь очерчивает содержание диа-

¹ См.: *Ломакович С. В., Тимченко Л. И.* Русский язык: учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы (Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): в 2 ч. — М., 2001; то же для 3, 4 классов.

лога, который произойдет на уроке. Для начинающего учителя это развернутая подсказка для организации беседы на уроке. Учебники такого типа коренным образом изменяют позицию ученика в процессе обучения: из пассивного объекта педагогического воздействия ученик становится активным соучастником совместной деятельности с учителем и товарищами по классу. Интересна данная серия учебников еще и тем, что в них решается проблема возбуждения и постоянного поддержания познавательного интереса. Такой интерес рождает у ребенка чувство удовольствия и при этом способствует серьезному, активному добыванию знаний. Существенной особенностью учебника является прежде всего то, что объяснение и закрепление материала даются в основном на законченных художественных текстах. Так, через весь учебник проходят сказки, специально созданные для него писательницей Т. Крюковой.

Своеобразие предлагаемых УМК для четырехлетней начальной школы предоставляет учителю возможность сделать выбор того варианта, который позволит ему реализовать все свои возможности — и личностные, и профессиональные.

Большое значение для обучения русскому языку имеют технические средства обучения (ТСО), связанные с наглядностью в широком смысле этого понятия. Традиционно выделяют **средства зрительной наглядности** (печатные и экранные); **средства слуховой наглядности** (грампластинки, магнитофонные записи); **средства зрительно-слуховой наглядности**; **средства интерактивного обучения** (компьютерные учебные программы, интернет-обучение «on line»).

Печатные средства наглядности — это карточки с буквами и слогами для наборного полотна, таблицы слогов, морфем, окончаний склонения и спряжения, демонстрационные карточки с изображением предметов, сюжетных ситуаций, картины (репродукции, иллюстрации), раздаточный изобразительный материал.

Демонстрационные карточки используются главным образом для запоминания слов с непроверяемыми орфограммами, слов, в произношении которых часто допускаются ошибки, наиболее трудные в орфографическом отношении слова (например: *календарь, апрель, класс, лейтенант, винегрет, орнамент*), а также схемы языковых разборов.

Картины (репродукции, иллюстрации) — эффективное средство развития речи учащихся. В школе большое распространение получили не только сочинения на литературные темы и на основе жизненного опыта учащихся, но и по картинам. Причем используются только те картины, которые являются произведениями изобразительного искусства. Именно такие картины оказывают эмоциональное воздействие на учащихся и способствуют воспитанию их художественного вкуса.

Раздаточный изобразительный материал предназначается для самостоятельной работы учащихся: *карточки с рисунками* используются для работы по лексике, *карточки-перфокарты* — по составу слова, орфографии, морфологии, синтаксису.

Экранные средства готовят для таких специальных технических приборов, как кодоскоп, графопроектор:

- *транспаранты* для графопроектора (кодоскопа) используются для объяснения нового материала и для проверки самостоятельной работы, выполненной как дома, так и в классе (в последнем случае один из учащихся по заданию учителя выполняет работу дома или в классе на пленке, которая с помощью графопроектора проецируется на экран, и учащиеся под руководством учителя проверяют выполненное на пленке и вносят необходимые исправления в свои работы);

- *диафильмы* — это пошаговый рассказ о каких-либо языковых явлениях при изучении курса русского языка (могут быть использованы при объяснении нового материала, при обучении всем основным жанрам сочинений: повествованию, описанию, рассуждению, например: «Знаменательные части речи» (автор — М. Горбачевская); «Диалектные и профессиональные слова» (автор — Н. Ф. Ануфриева);

- *диапозитивы (слайды)* — отдельные иллюстрации, не связанные сюжетом, служат в основном материалом для составления словосочетаний, предложений, для работы над элементарным описанием предметов, животных, природы, внешности человека и т. д., например «Описание местности» (автор — И. Ю. Кудина).

К средствам *зрительно-слуховой наглядности* относят:

- диафильмы со звуковым изображением;
- *кинофильмы* специального содержания по всем разделам русского языка и чтения;
- компьютерные учебные программы.

Современным средством, непосредственно реализующим принципы *зрительно-слуховой наглядности*, является компьютер, который позволяет применять следующие виды наглядности.

Оперативная (демонстрационная) наглядность используется в процессе формирования понятия в учебной деятельности. Применение в качестве средства наглядности компьютера расширяет число каналов получения информации (учебные пособия, слово учителя и т. д.), ускоряя и углубляя процесс восприятия изучаемого материала.

Формализованная наглядность позволяет выделять наиболее существенную информацию, использовать для дифференциации языкового материала различные цвета, что способствует лучшему восприятию, осмыслению и запоминанию темы.

Структурная наглядность организует процесс формирования «внутренней» структуры действий. Использование этого вида на-

глядности, к которому относятся структуры размещения, выделение основного материала, базовых определений, т. е. схемы, таблицы и т. п., позволяет акцентировать внимание школьников на изучаемом материале, делает его более доступным для восприятия и усвоения, учит логически мыслить, анализировать, выделять главное и устанавливать связи между изучаемыми понятиями, уметь ориентироваться в большом объеме информации.

Фоновая наглядность способствует целевой установке, мотивации, внешнему (ненавязчивому) побуждению учителем ученика к действиям, адекватно поставленным целям. Примером применения наглядности этого вида могут служить приемы создания «фона настроения» при обучении.

Установлено, что наиболее перспективными и целесообразными являются те программно-педагогические средства, которые основываются на психологически обоснованных закономерностях восприятия зрительно-слуховой наглядности, в частности средства *автоматизированного машинного обучения* — компьютера. Большую ценность представляет опыт создания компьютерных программ, ориентированных на *теорию поэтапного формирования умственных действий* и концепцию *деятельностного подхода*. Так, процесс изучения и закрепления правила имеет следующие стадии:

- учащийся знакомится с учебной задачей, ориентируется в ней;
- овладевает образцом преобразования языкового материала, который выявляет отношения между элементами структуры языковой единицы, что служит основой решения задачи;
- это отношение фиксируется в виде модели (графической схемы);
- на основе этой модели учащийся выводит решение исходной задачи.

Таким образом, автоматизированная программа ведет учащегося от развернутых умственных действий к свернутым, от действий с опорой на ориентировочную основу к действиям без такой опоры (например, программно-аппаратный комплект для начальной школы «Видимая речь»). Методическое обеспечение компьютерной системы учитывает ряд принципов организации учебной деятельности: поэтапное формирование умственных действий, моделирование самостоятельных действий, оценку их результативности, оптимальное управление структурой учебной деятельности, развитие связной устной и письменной речи и индивидуализации учебной деятельности. Каждое упражнение данной системы состоит из кадров-вопросов, являющихся одиночной учебной задачей на экране дисплея. Упражнение определяет акт учения школьника. Кадр-вопрос представляет собой сочетание трех компонентов: задания, эталона правильного ответа и дополнительной информации, выдаваемой в случае неверного ответа.



1. Каковы знания, умения и навыки по русскому языку учеников, поступающих в I класс?

2. Ознакомьтесь с государственной программой по русскому языку для начальной школы. Составьте конспект умений, которые дети должны получить к концу каждого года обучения. Сравните получившийся список с умениями, зафиксированными в одной из программ по системе развивающего обучения. В чем, на ваш взгляд, причины такого различия?



1. Проанализируйте содержание одной из альтернативных программ по русскому языку с точки зрения целей и методов обучения младших школьников. Докажите ее целесообразность и новаторство.

2. Сделайте сообщения по содержанию основных учебных комплексов для начальной школы. Обсудите сообщения с точки зрения целей обучения в начальной школе, заложенных государственным стандартом Министерства образования и науки РФ.

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

§ 1. Урок как единица учебного процесса

За последние сто лет становления русской и советской системы обучения сложилась традиция, по которой школьный вариант современного русского литературного языка изучается концентрически и по разделам. В начальных классах (I—IV) проводят обучение грамоте и дается ознакомительный курс грамматики, куда входят элементарные сведения об основных частях речи — имени существительном и прилагательном, глаголе и местоимении, — их способах изменения (склонение и спряжение), связанные с ними правила правописания, а также практические умения определять звуковой и морфемный состав слова.

Традиционно обучение русскому языку состоит из следующих форм учебной работы:

- классные занятия;
- факультативные занятия (углубленное изучение);
- внеклассная работа (кружки для любознательных, дополнительные занятия, связанные с коррекцией обучения).

Основной организационной формой изучения родного языка является урок. Существует несколько классификаций традиционных форм урока.

Классификация уроков по психолого-педагогическим этапам усвоения учебного материала и контроля:

- а) урок обучения грамоте;
- б) урок изучения нового материала;
- в) урок закрепления ЗУНов;
- г) повторительно-обобщающий урок;
- д) комбинированный урок;
- е) контрольные уроки (диктант, самостоятельная работа, тестирование);
- ж) урок анализа результатов («работа над ошибками»).

Классификация уроков развития речи:

- а) урок подготовки и проведения изложения;
- б) урок подготовки и проведения сочинения;
- в) урок анализа письменных (творческих) работ.

В настоящее время наблюдается смена тенденций в школьном курсе русского языка: происходит постепенная перестановка акцентов с орфографии и грамматики на формирование видов ре-

чевой деятельности, в частности на развитие письменной и устной речи. Однако нельзя забывать и о дидактической задаче развивающего обучения: способы познания, которые осваиваются учениками в ходе изучения русского языка, остаются важным компонентом содержания образования, т.е. освоения всех предметов школьного курса. Умения сравнивать, сопоставлять, классифицировать, анализировать, обобщать и т.п. в среднем звене общеобразовательной школы весьма продуктивно отрабатываются на материале разделов современного русского языка. Естественно, при заданных целях возникает необходимость в адекватных им организационных формах, т.е. в современной начальной школе в соответствии с деятельностным подходом претерпевает изменения и урок.

Помимо традиционной формы обучения в начальной школе — урока — вводится понятие проектной деятельности учащихся, которая частично строится в классе и в основном выполняется учениками самостоятельно. Конечно, на начальном этапе ребенок еще не способен заниматься проектированием и конструированием своей учебной работы, однако уже предполагается целенаправленное формирование у школьника основ умения учиться и способности к организации своей деятельности: принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку; взаимодействовать с учителем и сверстниками в учебном процессе.

Методическая наука сформулировала обобщенные требования к современному уроку русского языка: структурная целостность, логичность построения, мотивация, атмосфера доброты, взаимопонимания, сотрудничества учителя с учащимися и детей друг с другом. Лингвистическая и психолого-педагогическая целесообразность структуры и содержания определяются в первую очередь профессиональной грамотностью учителя, органичным единством решения дидактических, развивающих, воспитательных задач обучения.

Опираясь на устоявшиеся классификации уроков, используя привычные этапы традиционных уроков, мы меняем ценностные ориентации их структурных компонентов. В соответствии с коммуникативно-деятельностной концепцией обучения мы определяем цель каждого этапа урока с точки зрения формирования или развития определенных умений и навыков, поэтому в нижепомещенных схемах уроков разных типов указывается дидактическая цель каждого структурного компонента. Ее нельзя путать с целью, которую должны ставить на уроке сами ученики. Цели ученика и цели учителя не совпадают: учитель организует, руководит и управляет процессом изучения русского языка, ученик имеет целью «добывать» определенные знания и умения по русскому языку. Коммуникативно-деятельностный подход требует от учителя

умения организовать урок таким образом, чтобы ученик мог обучаться учебным действиям сознательно — это предполагает постановку цели учеником *самостоятельно* в течение всего урока, на каждом его этапе. Нет цели — нет мотива к действию, нет мотива действовать — нет сознательного подхода к информации. Нет сознательного подхода к информации — нет понимания, что ее необходимо *преобразовать* в знание.

Традиционно все обучение происходит при помощи родного (естественного) языка. Это значит, что в приобщении ребенка к культурному наследию участвуют все четыре вида речевой деятельности: говорение, слушание (аудирование), чтение, письмо, что и формирует в коре головного мозга необходимые для учения нейрофизиологические образования, а в сознании — соответствующие структуры, необходимые для освоения операциональной системы мышления. И происходит это лишь в ситуации коммуникации взрослого и ребенка.

Поиски ученых в области мыслительного и речевого развития привели к созданию *теории ориентировочной основы действия П. Я. Гальперина*, которую можно назвать первой серьезной попыткой технологизировать обучение с позиций речемыслительных процессов. Чтобы управлять процессом усвоения знаний, умений и навыков, необходимо раскрыть детям те стороны действительности, которые являются содержанием урока и на которые ученики могут ориентировать свои действия при изучении родного языка. Для ребенка освоение каждого нового явления (понятия, правила, умения и т. п.) становится *исследованием*. Одним из важнейших условий обучающей ситуации является вербализация (проговаривание) учеником способа действия: для учителя это возможность контролировать алгоритм действий, осуществляемых учеником, для учащихся — это перевод *внешней речи* во *внутреннюю*, организующую структуры сознания в соответствии со структурой усваиваемого *понятия* (на языке психологов — интериоризация). Следовательно, *этапы обучения*, по которым целесообразно организовать урок, согласно теории П. Я. Гальперина, имеют следующий порядок:

- этап *ориентировки в условиях деятельности*: целеполагание, определение возможного (идеального¹) результата, средств;
- этап *выработки плана действия* с опорой на результаты ориентировки: определение материала, способов и порядка операций для достижения поставленной цели;
- этап *осуществления плана*: выполнение учеником своих действий с одновременным *проговариванием* (комментарием);

¹ Термин «идеальный» (объект, предмет, результат и т. п.) имеет значение «относящийся к миру идей», т. е. речь идет о результате воображаемом, представленном в сознании.

– этап *контроля*: сравнение предполагаемого (идеального) результата с полученным, реальным результатом и соотнесение его с целью.

Основным способом изучения русского языка на современном уроке становится выведение понятия (или правила) *методом «решения задач»*. Другими словами, учитель, готовясь к уроку, должен продумать организацию учебных действий с помощью четко сформулированных задач.



Прочитайте, как формулирует принципиальные положения этого метода М.С.Соловейчик¹.

Принципы постановки учебной задачи

1. Вводимое понятие должно быть предельно общим, с тем чтобы последующие темы выступали для детей как конкретизация, уточнение первой темы.

2. Прежде чем вводить новое знание, необходимо создать ситуацию жизненной необходимости его появления.

3. Не вводить знания в готовом виде. Даже если нет никакой возможности подвести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию самостоятельного поиска, предварительных догадок и гипотез.

4. Определение или правило (словесная формулировка нового знания) должно появляться не до, а после всей работы по поиску и обнаружению нового содержания. Формулировать правило (определение) детям легче, считывая его со схемы. Это даст возможность не заучивать правило, а каждому ребенку формулировать его своими словами.

5. Логика перехода от задачи к задаче должна быть ясной и открытой для учеников. Если учителю удалось поставить учебную задачу правильно, то ученики смогут, получив ответ на первую задачу, почти самостоятельно поставить следующую.

Коммуникативно-деятельностный подход требует от современного урока определенной динамики и четкой организации этапов учебных действий школьников, поэтому принципиальные схемы названных выше типов урока ориентируют вас при подготовке адекватного современным условиям конспекта урока.

В соответствии с теорией поэтапного формирования учебной деятельности мы составили примерные схемы уроков. Урок обучения грамоте и урок чтения представляют особый тип урока, о них мы будем говорить в разделах «Обучение грамоте» и «Методика классного чтения». Типологизированные схемы уроков русского языка и чтения представлены в следующих таблицах.

¹ См.: Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М.С.Соловейчик. — М., 1994. — С. 33.

Урок изучения нового материала

Цель: формирование учебных умений по построению нового понятия (выведению правила), оформлению нового знания.

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
1. Оргмомент (цель: мотивация к действиям на уроке)	Учитель организует проблемную ситуацию (загадка, сюжетный рассказ с затруднением и т. п.), в которой восстанавливаются необходимые для новой темы знания, умения предыдущих уроков, формулируется проблема и ставится цель на урок
2. Проверка домашнего задания (цель: проверить усвоение предыдущих знаний и умений)	На материале домашних упражнений актуализируются знания по теме урока. Задание необходимо видоизменять, чтобы проверить не только выполнение, но и осмысленность выполненного задания
3. Подготовка к изучению новой темы (цель: создать мотив к учебному исследованию)	В беседе из темы урока ученики под руководством учителя уточняют цель учебной деятельности на данном уроке, для чего восстанавливают (проговаривают вслух) уже известные понятия
4. Наблюдение над фактами языка (цель: при помощи сравнения и сопоставления языковых фактов выделить существенные признаки понятия (или правила))	Читается текст или другой дидактический материал, желательно его подобрать в том литературном произведении, которое изучается на уроке литературного чтения; выделяются словоформы, которые несут существенные признаки изучаемого понятия или правила; графически оформляются признаки изучаемого понятия; сравниваются признаки и определяются, какие из них существенные для изучаемой темы (категории, понятия или правила)
5. Обобщение структурных и семантических признаков понятия/ правила (цель: научить обобщать, делать выводы)	Формулируется вывод из наблюдений; читается определение понятия (или правила) в учебнике; сравниваются, анализируются и уточняются полученное и книжное определения (их формулировка)
6. Применение понятия/ правила на новом языковом материале (цель:	Выполняются упражнения на выявление словоформ по определенным существенным признакам (сначала устно, затем письменно); параллельно с выявлением графически оформля-

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
закрепить понимание нового понятия/правила)	ются единицы-носители этого признака; фиксируются существенные признаки, и выводится обобщающая схема; выводится схема действий — алгоритм по применению понятия или правила
7. Итог урока (цель: сформулировать новое знание: ЧТО — лингвистическое содержание — и КАК — способ действий)	Восстанавливаются действия по определению существенных признаков понятия/правила (рефлексия хода урока); оформляется полученное знание: <ul style="list-style-type: none"> – формулируется понятие/правило, – выводится алгоритм действий, т.е. языковой анализ конкретной единицы (фонетический, морфемный, морфологический, синтаксический, т.е. «рождается» языковой разбор изучаемой единицы). Оценка выставляется самостоятельно учениками себе и друг другу за знания, умения и активность на уроке
8. Задание на дом (цель: дать установку на тренировку определенных умений)	Учитель спрашивает, какие умения будут тренировать дети дома. Предлагается упражнение на закрепление полученных на уроке умений находить и определять изученные языковые единицы или категории. Дети должны сами назвать умения, которые им понадобятся при выполнении задания

Урок закрепления нового материала

Цель: тренировать алгоритм учебных действий с новым понятием.

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
1. Оргмомент (цель: мотивация к учебным действиям)	Организация проблемной ситуации для определения цели данного урока, в которой кратко восстанавливается ход предыдущего урока
2. Подготовка к применению понятия/правила (цель: проверить степень усвоения нового материала)	Беседа по домашнему заданию: видеоизмененная проверка того, что было сделано (выборочное письменное задание по карточкам для учеников с различной степенью усвоения)

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
3. Включение нового понятия в систему ранее изученных (цель: определить роль и значение понятия в системе языковых единиц)	Работа с упражнением: самостоятельное выявление словоформ-носителей нового понятия на новом тексте. Ученики схематизируют, сравнивают структурные и семантические признаки понятия с признаками уже изученных понятий, выясняют его роль в речи
4. Анализ текста (цель: выяснить функцию понятия/правила в устной и письменной речи)	Самостоятельное применение алгоритма действия (грамматического разбора). Допускается частичное руководство учителем. Уточняются существенные признаки изучаемого понятия/правила для углубления понимания текста
5. Итог урока (цель: закрепить алгоритм языкового разбора)	Формулируется роль понятия в организации текста. Закрепляются умения языкового разбора, выводится его алгоритм, и дается название (термин). Оценка выставляется как учителем, так и учениками себе и друг другу за знания, умения и активность на уроке
6. Задание на дом (цель: дать установку на тренировку определенных умений)	Предлагается упражнение на конструирование собственного текста с употреблением изученных языковых единиц. Ученики формулируют задачу: «При выполнении упражнения я буду тренировать умения делать ... (называет вид разбора) разбор, находить ... (называет понятие, которое закреплялось на уроке), определять его роль в этом тексте»

Повторительно-обобщающий урок

Цель: систематизировать полученные знания и умения по теме.

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
1. Оргмомент (цель: поставить цель на урок самостоятельно)	Организуется проблемная беседа по определению места понятия и его значения для системы языка, из которой вытекает постановка цели учениками на данный урок
2. Подготовка к обобщению изученных правил и применение алгоритма (цель: повторить)	Проверяется домашнее задание при помощи различных приемов (самостоятельного разбор выборочно взятых слов или предложений, чтение собственных текстов, их анализ, груп-

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
определение понятия и алгоритм его выведения)	повая работа по «экспертизе», взаимопроверка правописания)
3. Выявление всех изученных понятий и правил по этой теме (цель: выяснить родо-видовые отношения понятий изучаемой темы)	Выявляются сходные по роду и виду понятия, связанные с изучаемой темой, повторяются их формулировки, соотносятся их определения с темой урока, выводится единый алгоритм действий для применения всех понятий темы
4. Обобщение знаний о понятии/правиле (цель: определить его классификационные основания)	Составляются таблицы или другие схемы, группировка сходных понятий, определяется место изученного понятия в этой системе отношений (по таблице или на основе классификационной схемы)
5. Самостоятельная работа (цель: проверить сформированность знаний и умений по теме)	Дается индивидуальная письменная работа, которую учитель проверяет после урока, собрав тетради
6. Итог урока (цель: формировать умение обобщать и оформлять определение)	Повторяются формулировки всех близких понятий по изученной теме, алгоритм действий с применением существенных признаков. Оценка выставляется как учителем, так и учениками себе и друг другу за знания, умения и активность на уроке
7. Задание на дом (цель: тренировать письменный навык употребления изученного понятия)	Мини-сочинение с употреблением словоформ-носителей понятия (правила). Ученики формулируют учебную задачу: «Мы будем тренировать умение использовать ... (называют изучаемое понятие) в сочинении, которое придумаем сами»

Комбинированный урок

Комбинированный урок предполагает изучение небольшой по объему и несложной по содержанию темы (например: «Корень слова»), поэтому его структура включает все компоненты трех названных типов урока: введение нового понятия/правила, его закрепление и повторительно-обобщающая работа.

Урок-диктант

Цель: научить писать диктант для проверки усвоения орфографических и пунктуационных правил по конкретным темам.

Диктанты бывают обучающими и контрольными. Данный тип урока направлен на освоение детьми всех необходимых учебных действий при написании контрольных диктантов. Чтобы научить ребенка переводить звучащую речь в письменную, необходимо понимать, что эта деятельность состоит из целого ряда умений, которые формируются постепенно и отдельно друг от друга. К ним относятся следующие умения:

- держать в памяти границы целого текста, отдельных предложений и небольших синтагм;
- слышать «ловушки», т. е. ошибкоопасные места — орфограммы и пунктограммы;
- опознавать и проверять эти ошибкоопасные места — орфограммы и пунктограммы (определять, нужно ли правило, или это словарное слово);
- вспоминать графическое изображение нужных букв (строчных, прописных, оформление предложений и абзацев);
- осуществлять самоконтроль за письмом.

Поэтому четкость действий учителя во время **обучающего диктанта** — залог успеха ученика. Готовясь дома к проведению данного типа урока, учитель должен поделить предложения на синтагмы, удобные для диктовки (количество слов, входящих в синтагму для одноразового прочтения, определяется возрастом и индивидуальными особенностями учеников конкретного класса). От урока к уроку синтагмы, а также насыщенность их ошибкоопасными местами следует увеличивать постепенно. Для только что изученных правил допускается использование «шпаргалок»: словарей, таблиц, справочных материалов, выполненных учениками самостоятельно.

Обучающий диктант может сопровождаться выполнением грамматических заданий по теме.

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
1. Оргмомент (цель: дать установку на перевод устной речи в письменную)	Психологическая установка на самостоятельную работу: создается ситуация, в которой дети четко определяют круг своих действий, могут объяснить, что они будут делать, работая в роли «писаря»
2. Диктовка (цель: приучить правильно действовать во время диктовки,	1. Текст диктанта читается полностью, неторопливо, выразительно, внятно. 2. Читается предложение целиком. Учеников предупреждают о том, что следует слушать предложение полностью («до точки»).

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
запоминать границы предложения)	3. Диктует учитель по словам, во II—III классах по синтагмам, отрезок предложения произносится один раз (не повторяя). Учитель наблюдает, все ли дети положили ручки, только после этого продолжает
3. Самопроверка (цель: научить видеть ошибки)	Учитель диктует текст медленно по предложениям, делая между ними достаточные паузы, давая возможность детям проверить написанное
4. Выполнение грамматических заданий (цель: закрепить знания по изученной теме)	Для грамматического задания, как правило связанного с изучаемой темой, выбираются языковые единицы из текста диктанта (по вариантам) и проверяются навыки языкового разбора (полного или частичного)
5. Итог (цель: научить самоконтролю)	Самопроверка контрольного задания и проверка написанного диктанта

Типы урока определяются стадиями прохождения учениками конкретной темы. Соблюдение установленного порядка — урок изучения нового материала, урок закрепления и повторительно-обобщающий урок — обеспечивает эффективность учебного процесса, что доказано практикой почти сорокалетних наблюдений ученых за экспериментальными школьными площадками.



1. Что такое *понятие* в науке о русском языке? Чем оно отличается от *правила*?

2. Сформулируйте этапы обучения, по которым, согласно теории П. Я. Гальперина, целесообразно организовывать урок. Попробуйте составить фрагмент урока по введению понятия «склонение имени существительного», руководствуясь данными установками.

3. Как вы понимаете метод «решения задач» в обучении русскому языку? Сформулируйте принципиальные положения этого метода.



1. Используя схемы уроков, составьте конспект урока изучения нового материала во II классе по теме «Корень слова» (студентам группы следует взять разные учебники — по выбору). Сравните дидактический материал по данной теме из разных учебников: какой, на ваш взгляд, больше соответствует коммуникативно-деятельностной методике?

2. Составьте, используя схемы уроков, конспект урока закрепления в III классе по теме «Правописание падежных окончаний имен существительных» (учебники — по вашему выбору). Обсудите его на занятии в группе.

3. Составьте, используя схемы уроков, конспект повторительно-обобщающего урока в IV классе (тема «Спряжение глагола», учебник — по вашему выбору). Насколько можно опереться на дидактический материал учебника при подготовке к уроку? Сравните возможности разных учебников (на примере данной темы) с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода.

§ 2. Методическая деятельность учителя

В основе реализации основной образовательной программы¹ лежит **системно-деятельностный подход**, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, полилингвального, поликультурного и поликонфессионального состава;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентацию на достижение цели и основного результата образования — развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира;

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения при определении образовательно-воспитательных целей и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования;

- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (в том числе одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познаватель-

¹ ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — 223 с. — Режим доступа: standart.edu.ru

ных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития.

Эти требования ФГОС в первую очередь предъявляются к профессиональной компетентности самого учителя. Быть носителем данных ценностей и технологий — значит понимать и осуществлять деятельностный подход в школьной практике. В задачи учителя входит не только организация учебного процесса на уроке по русскому языку, но и обеспечение усвоения учениками учебного материала, предложенного на уроке. В связи с этим успешная работа учителя непосредственно зависит от тех компонентов *методической системы*, которую он для этого избирает или создает самостоятельно, т.е. от его грамотной методической деятельности.

Учитель обязан и имеет возможность вести индивидуальную методическую работу, непосредственно связанную с его собственной подготовкой к урокам русского языка и литературы, и одновременно он включен в совместную (коллективную) работу учителей-коллег методического объединения начальной школы (района, округа, города, поселка и т.п.). Именно поэтому современные педагогические концепции в методическую работу предметника включают также согласование понятий, ценностей учителей одного педагогического коллектива, разработку единой педагогической позиции, сохранение и поддержку разумных инициатив.

Организационная, педагогическая поддержка экспериментальной и исследовательской деятельности педагогов, создание условий для зарождения и постоянного использования ценного педагогического опыта, способствование формированию творческой среды конкретного методического объединения школы — это задачи администрации школы (или других педагогических инфраструктур), так же как и организация и стимулирование творческой деятельности педагогов. Профессиональный рост, расширение собственного кругозора, совершенствование собственных методик обучения — обязанность самого учителя.

Смена приоритетов в обучении, произошедшая в последние годы XX в., — от знаний к способам их получения, от эмпирического типа мышления к теоретическому — влечет за собой и новые подходы к организации методической работы учителя.

Традиционный урок предполагает односторонний процесс передачи информации от учителя к ученику, контроль за усвоением этой информации со стороны учителя. Авторитарность такой традиции, когда слово учителя — единственный критерий оценки учебной деятельности, была потеснена педагогикой «сотрудничества», выросшей на почве развивающего обучения. Именно педагоги, декларировавшие сотрудничество учителя и ученика на уроке, демонстрировавшие отношение к ученику не как к объекту учения, а как к субъекту, открыли путь идее коммуникативно-деятельностного подхода в обучении.

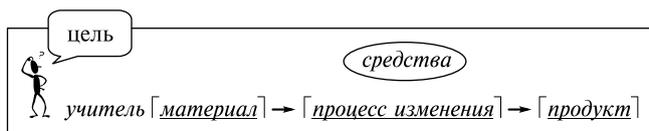


Рис. 2

В рамках этого подхода разрабатывается и технология подготовки учителя к уроку, технология его индивидуальной методической деятельности. Другими словами, мы должны четко представлять себе, как организована деятельность учителя, из каких компонентов состоит, какие действия и в каком порядке он должен совершать, чтобы эти действия соответствовали поставленным целям и давали предполагаемый результат.

С начала 1980-х гг. появилась тенденция, а в последнее десятилетие уже укрепилась традиция рассматривать урок как **акт деятельности обучения**.

Это связано прежде всего с тем, что любую сферу человеческих отношений можно представить как производство. Педагогическая сфера не исключение, так как учитель имеет дело с определенным материалом — знаниями, умениями и навыками ребенка и путем воздействия на этот материал своими профессиональными средствами получает продукт — новые (измененные) знания, умения и навыки ученика.

Понятие акта деятельности (рис. 2) может быть использовано учителем для точного представления всех компонентов своей профессиональной деятельности, их иерархии, связей и отношений. Это также дает возможность совершенствовать свое педагогическое производство; более того, акт деятельности становится эффективным методическим средством, если освоен не только учителем, но и учеником.

Субъект (учитель) организует свою деятельность следующим образом: сначала ставит *цель* (на схеме *цель* показана как бы на «экране сознания», который условно обозначает то, что происходит, точнее, должно происходить во внутреннем плане *субъекта*, — его мыслительные процессы). Затем *субъект* определяет *продукт*, который хочет получить в результате производимых действий. Для учителя, это знания и умения, которыми должен обладать ученик в результате акта обучения. Временные рамки учебного акта различны — это могут быть и четыре года начальной школы, и год обучения, и один урок.

В соответствии с этими двумя определяющими компонентами деятельности — *целью* и *продуктом* — *учитель* (субъект) отбирает соответствующий *материал* — как правило, это то, из чего будет производиться *продукт* (те знания и умения, которые ученик уже осво-

ил). Учитель выбирает *средства* — дидактический материал, на котором ученик продемонстрирует свои знания и умения и одновременно найдет то, что ему еще неизвестно или что он еще не умеет делать. Затем учитель планирует *процесс изменения материала в продукт*: это методы исследования дидактического материала или же способы выведения понятия по теме урока. *Процесс изменения* для учителя русского языка — это все виды лингвистического разбора, с помощью которого ученики «строят» лингвистические понятия.



Прочитайте, как предлагает готовиться к уроку, планировать его ученый-методист М. С. Соловейчик¹.

I этап — осознание цели, задач и ориентировка в условиях методической деятельности.

1. Ориентировка в предметном содержании урока, т. е. в самом лингвистическом материале.

— Что именно предстоит изучать? Зачем? Какова роль этого явления в языке, в речи?

— Что я сам об этом явлении знаю? Какими признаками оно характеризуется, как они выявляются?

— С какими другими лингвистическими понятиями связано изучаемое: с какими стоит в одном ряду, на какие опирается, для каких служит базой? Почему это понятие вводится именно в данный момент обучения?

2. Ориентировка в конкретных условиях обучения.

— Что учащиеся об этом понятии знают, что узнают в будущем? Что должны узнать, отработать на данном уроке, в какой степени, до какого уровня?

— Какие признаки понятия должны быть в центре внимания?

— На какие смежные знания и умения в ходе работы следует опираться?

— Какие учебные действия необходимы для освоения материала?

— Какие конкретные трудности должны быть преодолены?

— Каковы возможные ошибки учащихся, еще не овладевших всеми признаками понятия?

— Какая другая языковая (речевая) работа может быть органично связана с освоением данного понятия, умения? Почему?

3. Ориентировка в методическом арсенале способов и средств обучения.

— Какие способы организации учебной работы, виды заданий, средства обучения, отвечающие общему замыслу урока, я знаю?

¹ См.: Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. — М., 1994.

– Как предлагает работать учебник? Каковы цель каждого задания, логика их расположения?

– Какие способы работы, какой конкретный материал подсказывают другие средства методической помощи (собственная методическая картотека, пособия, журнальные статьи и т.п.)?

– Как, по каким критериям оценить, освоили ли ученики понятие, способ действия?

Как видим, первый этап методической деятельности учителя по подготовке урока довольно объемён по своему содержанию. Результатом его должны быть, во-первых, уяснение темы урока и его места в ряду других; во-вторых, актуализация собственных лингвистических и методических знаний в рамках темы; в-третьих, примерное определение основной направленности работы (главных акцентов) и возможных содержательных границ, т.е. того, чему целесообразно учить на данном языковом материале.

II этап — составление плана урока.

1. Какова цель урока, т.е. каким должен быть конечный результат? (Какое понятие ввести, какие его признаки помочь учащимся осознать, какие действия они должны освоить или закрепить?)

2. Как прийти к достижению цели урока, через решение каких промежуточных задач? (Что по логике действий нужно выполнить, выяснить сначала, что потом и т.д.?)

3. Какие дополнительные задачи обучения (из области лексики, грамматики, орфографии, речи и т.д.) следует реализовать на этом уроке? На каких его этапах? Почему?

4. Как организовать урок?

Как поставить перед детьми учебную задачу, чтобы включить их в активную деятельность: а) что нужно сделать, чтобы учащиеся обнаружили, что какого-то знания или умения им недостаёт; б) как сделать, чтобы это знание или умение оказалось им «нужным», чтобы возникло желание узнать, научиться, преодолеть «барьер»?

Как обеспечить усвоение на уроке необходимой информации? (Можно ли организовать урок так, чтобы дети сами «открыли» нужный признак, закон, способ действия; если да, то как этого добиться; если нет, то как поступить: отослать ли школьников к учебнику, сообщить все в готовом виде или, сообщив часть информации, организовать совместный поиск окончательного ответа и т.п.?)

Как добиться освоения детьми необходимых действий и в целом осознанное овладение материалом? (Как использовать способы и средства обучения, в какой последовательности, какой дидактический материал и т.д.?)

Как видим, на этапе планирования происходит окончательное решение учителем вопросов, во-первых, о целях урока, о промежуточных задачах и их последовательности; во-вторых, об основ-

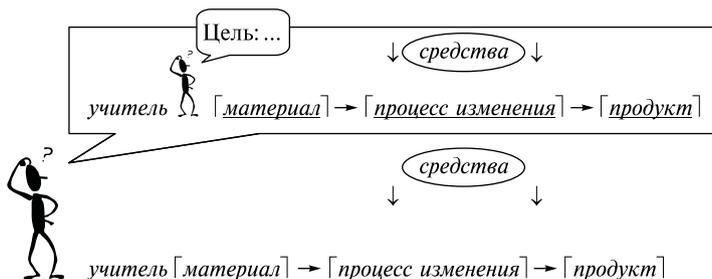


Рис. 3

ных видах деятельности детей на каждом из этапов урока (где она должна быть частично поисковой, где может носить характер восприятия готовой информации, где необходимо только исполнительство, т.е. действие по образцу, где репродуктивной деятельности особенно важно придать осознанный характер, добиться осуществления пошагового самоконтроля и т.п.) и, в-третьих, о средствах и способах организации деятельности детей, в частности о способах мотивации познавательного интереса, постановки учебной задачи, руководства ее решением, отработки необходимых учебных действий и подведения итогов урока.

После тщательной подготовки к уроку и составления на ее основе конспекта учитель проводит урок. В его сознании есть четкое представление обо всех компонентах деятельности, и он приступает к исполнению плана (рис. 3).

Получив *продукт* (результат обучения), *исполнитель* лишь тогда может совершенствовать свою *деятельность* (успешная она или неуспешная), когда выполнит операцию сравнения (рис. 4) полученного результата с *задуманным продуктом*, т.е. поработает как *аналитик*, а результат этого сравнения станет *материалом* для следующего цикла деятельности. Следовательно, схема *акта деятельности* должна быть уточнена.

Поскольку анализ исходной ситуации (проведенного урока) чаще всего показывает некоторую разницу между *полученным продуктом* и *продуктом задуманным*, то становится понятно, что выбор *мате-*

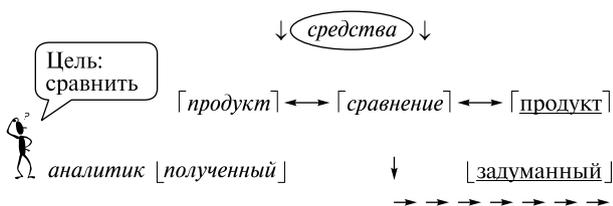


Рис. 4

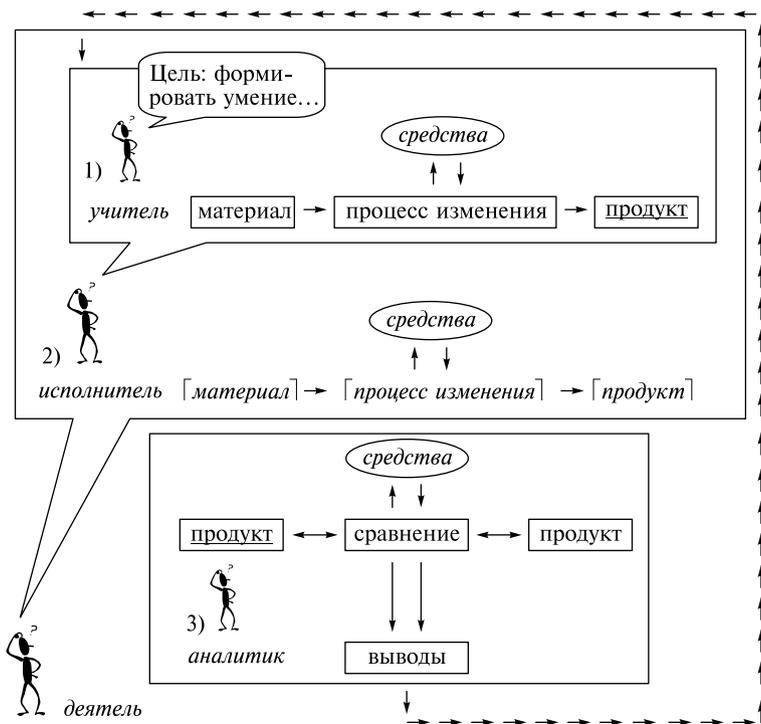


Рис. 5

риала, процесса изменения и средств и является самой серьезной производственной, а в нашем случае — методической проблемой.

Весь акт деятельности учителя представляет собой сложную систему действий (рис. 5). Таким образом, субъект, проходя эти три этапа деятельности — планирование, выполнение плана и анализ проделанной работы, становится деятелем. Если же субъект не ставит самостоятельно цели, и образец продукта, средства и процессы изменения ему определяют инструкции, то в этом случае он имеет дело с работой, а не с деятельностью.

Планирование деятельности обучения определяется стандартным Базисным планом, утвержденным Министерством образования и являющимся основным руководящим и финансовым документом для каждой учебной структуры (школы, среднего специального и других учебных заведений). Базисный план имеет две части: ядро (инвариант) и вариантную часть, в которой учитываются особенности местности (этнокомпонент обучения), индивидуальных характеристик учащихся (стандартный контингент, коррекционный тип обучения, специфика учащихся с ограниченными физическими или умственными возможностями). В Базис-

ном плане выделяются следующие основные содержательные направления:

- **федеральный компонент** обеспечивает единство школьного образования в стране и является обязательным минимумом, содержащим общекультурные и общие научные сведения, на основе которых формируются общие для всего государства знания, умения и навыки по русскому языку;

- **национально-региональный компонент** обеспечивает особые потребности и интересы области образования малых народов или конкретного края со своими специфическими чертами и этнокультурным содержанием;

- **школьный компонент** отражает специфику конкретного учебного заведения, позволяет проводить самостоятельную разработку учебного плана и программ в соответствии с избранным направлением обучения (углубление или усиление изучения определенных предметов, ориентация на специфическую область культуры или особенности психофизического развития учеников и т.п.).

Кроме общего планирования существует планирование индивидуальной деятельности учителя: на весь период обучения (I—IV классы), годовое планирование, четвертное и поурочное.

Очень часто любое производство так и организовано: планирование, осуществление плана и анализ результатов распределяются по различным отделам и исполнителям. В этой ситуации возникает опасность дефекта качества, так как одни планируют, другие исполняют, а третьи анализируют, что составляет цепочку навязанных извне действий, которые не дают собственной мотивации для осуществления порученной работы (тогда мотивом является только оплата труда). Именно поэтому производство обрастает дополнительными службами типа «отдел контроля» и «отдел заработной платы». Система «кнута и пряника» не может обеспечить неуклонного роста производительности, так как при такой организации и управлении производством нет личностной заинтересованности субъекта. Личностная заинтересованность характерна лишь для деятеля, который имеет собственное дело, включающее творческий компонент. Тогда появляются и мотив действовать, и возможность ставить собственную цель.

Учитель — личность творческая: его деятельность несет в себе элементы ремесла, науки и искусства одновременно. Учитель не может быть исполнителем по самим сущностным характеристикам его профессии, поэтому его следует отнести к деятелям. Если государственная программа определяет цели и содержание обучения русскому языку, то насколько самостоятельным можно считать учителя? Методическая работа учителя встраивается в общую систему школьного образования, поэтому, естественно, подчиняется общеустановленным нормам обучения, так как ученик имеет право знать и усваивать единые для школьных учреж-

дений стандарты, выработанные для определенных знаний, умений и навыков.

Самостоятельная методическая деятельность учителя как деятеля начинается непосредственно с определенным коллективом детей («классом»), когда учитель, ориентируясь на общепринятые государственные требования к обучению русскому (родному) языку, выстраивает собственную систему обучения для конкретного срока и конкретной группы детей. «Здесь и сейчас» учитель становится деятелем, так как перед постановкой конкретных целей на конкретный срок обучения (год, четверть, урок) он обязательно проводит анализ того «материала» (ученических знаний, умений и навыков), с которым ему придется работать и который необходимо будет преобразовать в промежуточный продукт (знания, умения и навыки), намеченный учителем для приближения цели, зафиксированной в программе.

Деятель начинает с диагностики состояния знаний, умений и навыков конкретного класса, каждого ученика и только после этого переходит к планированию последующей работы. В дальнейшем учитель-деятель постоянно анализирует результаты обучения и учитывает их промежуточные итоги для корректировки как индивидуального учения конкретного ученика, так и всего класса.

Зная компоненты всех этапов деятельности, учитель всегда может обнаружить то звено (компонент), которое при анализе результатов требует доработки (изменения), что и обеспечивает рост качества знаний и умений — его продукта и всех остальных компонентов его деятельности. В этом и заключается *суть методической деятельности учителя*. Особенно эти принципиальные знания и умения самостоятельной методической деятельности необходимы учителю малокомплектной школы.

Приведенная выше схема (см. рис. 4) предьявляет технологию *надпредметной деятельности учителя*, т. е. организацию обучения на уроке по любому школьному предмету. Технология *частно-предметная* — непосредственно относящаяся к предмету «Русский язык» — связана с частными целями нашего предмета. Так, для учителя русского языка:

материал — это образцы речи (художественные произведения, тексты научного, публицистического, разговорного стиля и пр.), тексты заданий и упражнений из учебника (в том числе из учебника для чтения), а также в пособиях для уроков русского языка;

процессы изменения — это методы языкового исследования (фонетический, морфемный, словообразовательный, этимологический, морфологический, синтаксический разборы, применяемые, к сожалению, только в одной функции — контрольной);

средства — учебные тексты, а также графические изображения (схемы, модели, рисунки и пр.), слуховая «наглядность» (пластинки, диски с записями правильной, выразительной речи и т. п.);

продукт деятельности — языковые понятия, категории, произведения речи (сочинения, изложения, устные ответы), орфографические и пунктуационные правила, нормы письменной и устной речи, а также умения ими пользоваться.

Анализ ситуации перед планированием дальнейших действий — часть методической деятельности словесника, для которой можно использовать следующие приемы:

- наблюдение, анализ, учет индивидуальных психофизиологических особенностей каждого ученика и построение графика (траектории) изменений состояния в течение четверти (года и т. п.);
- наблюдение, анализ, учет уровня грамотности (речевых, орфографических и пунктуационных ошибок) каждого ученика и построение графика (траектории) изменений состояния в течение четверти (года и т. п.);
- наблюдение, анализ, учет читательских умений и построение графика (траектории) изменений состояния в течение четверти (года и т. п.).

Когда учитель имеет такую развернутую «карту» состояния знаний и умений ученика, можно **планировать** свою дальнейшую работу, т. е. переходить ко второй части методической деятельности.

Подготовка к каждому уроку проводится в соответствии с корректировкой программного материала по результатам, полученным в ходе аналитической работы учителя, и с учетом запланированного по всем трем — основная школа, учебный год, четверть — направлениям материала.

Как правило, учителю приходится ориентироваться в классе на несколько групп учащихся, объединенных им по темпу усвоения и уровню знаний. Поэтому часто конспект урока становится конспектом сразу нескольких уроков, по количеству выделенных групп, поскольку «исследование» и задания, выполняемые учениками на уроке, должны быть индивидуализированы для каждой из этих групп.

Руководство и управление на уроке учитель осуществляет личным примером, т. е. он берет на себя роль организатора коммуникации и показывает детям способ освоения языкового материала. Действуя как «ученый-исследователь», педагог организует беседу, а не объяснение нового материала. Поэтому все, что он хочет объяснить как новое знание, следует перестроить в форму вопросов, которые подведут детей к нужным ответам. Психологи доказали, что длительная утвердительная речь воспринимается с пользой слушателем не более 7—10 мин, у детей это время еще меньше, в то время как вопросительная интонация возбуждает познавательные центры коры головного мозга и позволяет привлечь внимание.

Проблема внимания на уроке — самая серьезная и больная тема для учителя. Поэтому только опора на психофизиологические закономерности развития растущего организма может помочь в ее реше-

нии. **Нет проблемы дисциплины — есть плохо организованный урок!** Ребенку имманентно присущи такое важное для развития качество, как подвижность, и такое важное качество для познания, как любознательность. Эти качества и «работают» на учителя во время правильно организованной беседы (а не многоречивого объяснения).

Еще одним важным психологическим рычагом управления процессом обучения является успешность ребенка, поэтому необходимо его чаще хвалить, отказаться от порицающих слов и интонаций: с одной стороны, это стимулирует ученика к деятельности на уроке, с другой стороны, воспитывает его положительное отношение к окружающим собеседникам. Учитель **должен** (это его профессиональная обязанность) научить, а ученик **не должен**, а только **может** учиться. И задача учителя — организовать ему условия учения, т. е. возможность учиться. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению и предоставляет учителю технологию и другие методические средства для правильной организации урока.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, по ФГОС, предполагает **комплексный подход к оценке результатов** образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трех групп результатов образования: **личностных, метапредметных и предметных**.

В соответствии с требованиями Стандарта предоставление и использование **персонифицированной информации** возможно только в рамках процедур итоговой оценки обучающихся. Во всех иных процедурах допустимо предоставление и использование исключительно **неперсонифицированной (анонимной) информации** о достижениях обучающимися образовательных результатах.

Интерпретация результатов оценки ведется на основе **контекстной информации** об условиях и особенностях деятельности субъектов образовательного процесса. В частности, итоговая оценка обучающихся определяется с учетом их стартового уровня и динамики образовательных достижений.

Система оценки предусматривает **уровневый подход** к представлению планируемых результатов и инструментарию для оценки их достижения. Согласно этому подходу за точку отсчета принимается не «идеальный образец», отсчитывая от которого «методом вычитания» и фиксируя допущенные ошибки и недочеты формируется сегодня оценка ученика, а необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством обучающихся опорный уровень образовательных достижений. Достижение этого опорного уровня интерпретируется как безусловный учебный успех ребенка, как исполнение им требований Стандарта. А оценка индивидуальных образовательных достижений ведется «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня и его превышение. Это позволяет поощрять продвижения обучаю-

щихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учетом зоны ближайшего развития.

Поэтому в текущей оценочной деятельности целесообразно соотносить результаты, продемонстрированные учеником, с оценками типа:

- «зачет/незачет» («удовлетворительно/неудовлетворительно»), т.е. оценкой, свидетельствующей об освоении опорной системы знаний и правильном выполнении учебных действий в рамках диапазона (круга) заданных задач, построенных на опорном учебном материале;

- «хорошо», «отлично» — оценками, свидетельствующими об усвоении опорной системы знаний на уровне осознанного произвольного овладения учебными действиями, а также о кругозоре, широте (или избирательности) интересов.

Это не исключает возможности использования традиционной системы отметок по 5-балльной шкале, однако требует уточнения и переосмысления их наполнения. В частности, достижение опорного уровня в этой системе оценки интерпретируется как безусловный учебный успех ребенка, как исполнение им требований Стандарта и соотносится с оценкой «удовлетворительно» («зачет»).

В процессе оценки используются разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.)¹. Уместно оценивать **активность** участия в уроке в плюсах и минусах, накопление которых может в конечном итоге складываться в оценку «5», «4» и т.д. Учитель в уже упомянутом «классном журнале», т.е. блокноте собственных наблюдений, фиксирует все, что влияет на процесс учения ребенка, и то, что он должен знать об ученике:

- условия проживания (семья, родственники, соседи, дополнительные внешкольные занятия и т.п.);

- психофизиологические особенности организма (темперамент, степень развитости интеллекта, эмоционально-волевой сферы, здоровье и т.п.);

- специфику восприятия (лево/правополушарные приоритеты, тип включения анализаторов² и т.п.);

- степень активности в различных видах деятельности («зритель», «аналитик», «синтезатор», «организатор» и т.п.);

- типичные ошибки по всем разделам русского языка.

¹ См: ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — С. 62—81. — Режим доступа: standart.edu.ru

² У каждого субъекта есть индивидуальные предпочтения: преобладание при восприятии либо зрения, либо слуха, либо обоняния, либо осязания, либо в сочетаниях, которые имеют множество вариантов.

Это помогает правильно организовать работу на уроке, а также правильно оценить знания и умения ученика. Оценки по пятибалльной шкале выставляются только по результатам контрольных срезов: диктантов, самостоятельных работ, индивидуальных ответов по заданию, сочинений и изложений (критерии оценок, как правило, опубликованы в программах, в журнале «Начальная школа»).

К основным профессиональным умениям учителя относятся разработка конспектов уроков, проведение и анализ их, регулярная диагностика усвоения учебного материала школьниками. Критерием оценки профессиональных знаний и умений учителя русского языка считается наличие умений:

- устанавливать тип урока в зависимости от темы и этапа ее усвоения;
- определять задачи урока (образовательные, развивающие, воспитательные);
- организовывать целеполагание учеников;
- создавать в начале и в ходе урока мотивацию к учению;
- осуществлять целенаправленное повторение пройденного материала с целью подготовки учащихся к восприятию новых знаний;
- применять различные способы проверки домашнего задания устного и письменного характера;
- пользоваться разными формами проверки качества усвоения теоретического материала в ходе урока;
- применять разные методы и мобилизующие приемы изучения нового материала;
- подбирать рациональные упражнения для закрепления знаний, умений и навыков и повторения пройденного материала;
- умело подводить итоги урока;
- задавать домашнее задание;
- реализовывать на протяжении всего урока дидактические и специальные методические принципы, в том числе и уровневые;
- использовать на уроке адекватные средства обучения (учебный комплекс по русскому языку, наглядные пособия, технические средства обучения);
- осуществлять дифференцированный подход к различным по уровню подготовки и продвижения в учении детям.

Учитель, организуя свою методическую деятельность по принципу производства и проводя урок как деятель, демонстрирует ученикам образцы действий, которые включают помимо языковых, коммуникативных и речевых умений умения исследователя. Тем самым ученик, следуя за учителем, вырабатывает навык самоорганизации деятельности учения. Создание на уроке исследовательской ситуации, ситуации производства знаний и умений способствует овладению учеником способами изучения учебного материала. Если ученик, как работник конвейера на заводе, что-то делает, но не понимает, «что» и «как» он делает, то знание, рожденное в такой учеб-

ной ситуации, будет удерживаться только памятью, а где его применять или использовать, для ученика останется загадкой. Поэтому знания, которые ученики как бы¹ самостоятельно «добывают» на уроке, служат материалом для дальнейшего построения всего «здания знаний» и при методически верной организации планируемого урока (четверти, года) используются учениками на уроке для обобщения, рефлексии и выводов способов их деятельности учения.



1. Какие требования предъявляются к учителю начальной школы с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода?

2. Чем отличается учитель-деятель от учителя, действующего в рамках традиционной школы?

3. Воспроизведите схему деятельности. Из каких трех этапов складывается деятельность?

4. Что стоит за понятиями *продукт*, *процесс изменения* в обучении? Приведите примеры конкретного продукта или конкретного процесса изменения в деятельности учителя начальных классов.

5. Что входит в понятия *средства*, *материал*? Приведите примеры конкретных средств и конкретного материала для урока в I классе.



1. Вспомните свой опыт школьника. Какое впечатление оставила начальная школа: приятное или негативное? Попробуйте проанализировать действия своего учителя: подумайте, с чем именно связаны ваши впечатления — его внешностью, голосом, манерой говорить, стилем общения с учениками, умением сделать урок интересным (скучным) и т. п. Напишите небольшой очерк о том, каким должен быть учитель начальных классов и какими именно умениями он должен владеть.

2. Смоделируйте несколько ситуаций, создающих мотив к деятельности учения на уроке русского языка:

- для урока новых знаний в I классе;
- для урока закрепления во II классе;
- для повторительно-обобщающего урока в III классе;
- для контрольного урока в IV классе.

§ 3. Организация учебного процесса в малокомплектной школе

В российской системе образования можно выделить особую группу образовательных учреждений, которые обслуживают не-

¹ «Как бы» — потому что все-таки именно учителю принадлежит правильная организация действий ученика на уроке, без которой он сам ничего, конечно, не добудет.

большой контингент учащихся, как правило, в сельской местности. Эта группа — малокомплектные сельские школы. В чем особенность таких школ? Обучение в них организовано по принципу объединения на один урок детей разных классов.

Психологи заметили, что при объединении детей малочисленных классов в общий коллектив работа идет успешнее, поскольку повышается заинтересованность каждого ученика в решении общих задач, рождается свойственное школьникам стремление соревноваться и оказывать помощь младшим в случае затруднения. Это позволяет учителю успешнее решать образовательно-воспитательные задачи урока.

Особенность работы учителя в малокомплектной школе заключается в планировании учебного материала таким образом, что на одном или нескольких уроках учащиеся всех (двух-трех, редко — четырех) классов работают по одной теме.

Другое важное условие успешной деятельности учителя в малокомплектной сельской школе — это умелая организация самостоятельной работы школьников, что требует от учителя дополнительных усилий. И во время подготовки к уроку, и во время его проведения учителю приходится налаживать для одной учебной группы условия, в которых она будет использовать наглядные пособия и (или) технические средства обучения, для других групп — самостоятельную работу, объяснение нового материала, закрепление изученного на предыдущих уроках и т.п. Важно продумать организацию занятия так, чтобы это не отвлекало учащихся разных микрогрупп от своего этапа учебной деятельности.

Как показывает практика, учителя начальных классов при объединении учащихся в комплекты используют разные варианты:

- **разновозрастной:** I — III; II — IV;
- **смежный:** I — II; III — IV;
- **комбинированный:** I — IV; II — III.

Выбор первого варианта учителя объясняют тем, что ученики старшего класса лучше подготовлены к выполнению самостоятельной работы, а с младшими детьми учитель больше должен заниматься сам.

Выбор второго варианта педагоги обосновывают возможностью проводить часть учебных занятий коллективно с учениками двух смежных классов, используя незначительные различия их возрастных особенностей и близость программных требований. Подобная организация уроков существенно облегчает деятельность учителя, повышает результативность занятий («удельный вес» занятий под его руководством в общем объеме учебной работы).

Использование третьего варианта связано с равномерным распределением учащихся по классам-комплектам. Суть работы в общих чертах сводится к комбинированию первых двух вариантов.

Целесообразная организация учебного процесса в малокомплектных начальных школах в значительной мере зависит от расписания учебных занятий. При составлении расписания педагогами учитываются особенности разных учебных предметов с точки зрения возможности организовывать самостоятельную работу детей на уроке. Чаще всего в расписании используется однопредметное совмещение (математика с математикой, русский язык с русским языком), так как учителю легче сосредоточиться, не приходится переключаться с одной области знаний на другую, появляется возможность предлагать учащимся общие задания на разном учебном материале, что в конечном итоге позволяет повысить продуктивность обучения. Иногда эффективность возрастает, когда комбинируются уроки письма и рисования или уроки русского языка и письменная самостоятельная работа по другому предмету (например, по «Окружающему миру»).

В условиях подобного совмещения в расписании предусматривается проведение уроков по всем дисциплинам (труду, физкультуре, изобразительной деятельности, музыке). При этом в определенной мере обеспечивается дифференциация содержания занятий с учетом различия программ каждого класса. В расписании часть дня отводится для работы только с одним классом.

Самостоятельная методическая деятельность учителя как деятеля служит непосредственно образцом для учеников, поскольку на глазах у школьников ежедневно учитель демонстрирует, как он выстраивает собственную систему обучения для конкретного урока и конкретной группы детей. «Здесь и сейчас» учитель становится деятелем, так как перед постановкой конкретных целей на конкретный урок обучения он обязательно проводит анализ того «материала» (ученических знаний, умений и навыков), с которым ему придется работать и который необходимо будет преобразовать в промежуточный продукт (знания, умения и навыки), намеченный учителем для приближения цели, зафиксированной в программе.

Деятель-учитель начинает с диагностики состояния знаний, умений и навыков конкретного класса, каждого из его учеников и только после этого переходит к планированию последующей работы.

В дальнейшем учитель-деятель постоянно анализирует результаты обучения и учитывает их промежуточные итоги для корректировки как индивидуального учения конкретного ученика, так и всего класса. Учитель-деятель растит ученика-деятеля.

Зная компоненты всех этапов деятельности, учитель всегда может обнаружить то звено (компонент), которое при анализе результатов требует доработки (изменения), что и обеспечивает рост качества знаний и умений — его продукта и всех остальных компонентов его деятельности. В этом и заключается **суть методической деятельности учителя.**

Составляя такую же схему на уроках вместе с учениками, он приобщает их к самостоятельной работе через объяснение их действий по той же схеме. Приведенная выше схема (см. § 5, рис. 4) показывает, как учитель может организовать деятельность учения на уроке любого школьника.

Обучение в малокомплектных начальных школах в основном ведется по учебно-методическому комплексу «Школа России». Учителя рационально распределяют время на всех этапах урока, чередуют самостоятельную деятельность учащихся с деятельностью под руководством учителя, используют фронтальные, парные и индивидуальные формы работы.

В настоящее время ученые разрабатывают проект модульного обучения, при котором образовательный процесс в разновозрастных группах организуется по единому учебному плану для всех членов данного коллектива независимо от их возраста и класса. Модуль — это унифицированное, самостоятельное, обладающее полнотой и законченностью содержания образование, методическая система обучения. Для этого готовятся программы и учебники, основанные на принципах межвозрастного взаимодействия.

Преимущество такого подхода заключается в том, что учитель работает не с несколькими, а с «одним» большим классом, где учащиеся образуют единый ученический коллектив, в котором младшие, повторяя вслед за старшими те или иные суждения (находясь, по Л. С. Выготскому, в зоне ближайшего развития), продвигаются вперед успешнее.

Основной задачей учителя становится организация учебной деятельности школьников с использованием возможностей межвозрастного общения. Совместная работа детей разного возраста позволяет решать задачи не только учебно-воспитательного процесса, но и всей жизнедеятельности.

В последние годы педагоги разрабатывают для сельских школ с малым контингентом модель «школы с разновозрастным обучением» и главной отличительной особенностью разновозрастного учебного коллектива называют ежегодное изменение его состава. При проектировании содержания, составлении образовательных программ следует учитывать эту характеристику и придавать учебному материалу ежегодно логически завершенный вид (М. М. Батербиев¹).

При разновозрастном обучении используют различные способы организации образовательного процесса:

- **концентрированная форма обучения** — занятия проводятся с использованием метода погружения, когда на протяжении одной

¹ Батербиев М. М. Модель школы с разновозрастным обучением. — Усть-Илимск, 2005.

недели изучается один предмет попеременно с предметами эстетико-коматического цикла;

• **традиционная, урочная форма организации образовательного процесса** — занятия в разновозрастных группах проводятся по традиционному расписанию, с частой сменой учебных предметов в течение учебного дня.

В настоящее время существенно меняется характер педагогической деятельности. Реализуемые в начальной школе многовариативные образовательные программы и методические концепции требуют от педагогов умения:

- проектировать и осуществлять различные способы межвозрастного взаимодействия;
- при организации учебного взаимодействия учитывать психолого-педагогические особенности возраста;
- организовывать конструктивное общение во внеучебное время;
- разрешать конфликты, возникающие в разновозрастной среде;
- создавать комфортные условия для учения школьников в процессе самообразования и взаимообучения;
- создавать атмосферу (обстановку), способствующую возникновению и развитию интеллектуальной активности учащихся;
- разрабатывать или адаптировать типовые проекты, программы, планы к условиям организации образовательного процесса в ходе межвозрастного взаимодействия;
- привлекать детей к проектированию и организовывать их содержательное взаимодействие;
- организовывать игровую деятельность (имитационные, ролевые, организационно-деятельностные игры и т.д.);
- использовать в своей работе продуктивные методы организации образовательного процесса.

Чтобы эффективно организовать образовательный процесс в малокомплектных школах, необходимо, по мнению разработчиков системы разноуровневого обучения, соблюдать ряд обязательных условий, включающих следующие моменты:

- увеличение периода времени на изучение одного учебного предмета;
- чередование занятий учебным предметом (русским языком, например) с занятиями эмоционально-деятельностного характера (дисциплины музыкально-эстетического цикла, физкультура);
- укрупнение тематических (дисциплинарных) учебных блоков;
- применение принципа многократного повторения учебных действий.

В результате исследований, проводимых по внедрению инновационных форм обучения на протяжении последних десяти лет, выявлена и экспериментально проверена эффективность коммуникативно-деятельностного подхода к организации обучения русскому

языку и в малокомплектных школах. Это объясняется тем, что учащиеся различных групп в силу малокомплектности классов вынуждены сотрудничать. Это значит, что, находясь в одном помещении, они демонстрируют друг другу в первую очередь способ получения («добывания») знаний. На уроке, когда обучается сразу две-три группы разновозрастных учащихся, учитель вынужден совершенствовать формы самостоятельной работы учеников. Основываясь на данных исследованиях, мы предлагаем наиболее продуктивную структуру урока русского языка для малокомплектной школы. Выглядит обобщенный вариант урока следующим образом:

- первый этап — оргмомент — мотивация, организация ситуации целеполагания: ученикам предлагается посмотреть на поделенную в соответствии с количеством классов доску, где написаны темы урока для каждого класса, и подумать о плане урока; при повторении материала предыдущих уроков в теме обозначается проблема и планируются предстоящие действия по теме урока;

- второй этап — учебная деятельность в составе каждой разновозрастной группы: ученики постарше работают с учебником, учитель занимается с младшими;

- третий этап — смена учебных действий: младшие группы занимаются закреплением тех умений, которые освоили с учителем на предыдущем этапе (прописывают буквы, делают упражнение по учебнику, рисуют и т. п.), старшие информируют учителя о результатах своей самостоятельной работы, оценивают их и обсуждают дальнейшие действия;

- четвертый этап — работа по классам в микрогруппах, составленных учителем для взаимопомощи при усвоении нового материала или тренировке закрепляемого;

- пятый этап — межгрупповая деятельность разновозрастных учеников: здесь происходит взаимодействие учеников разных классов — старшие проверяют сделанное или усвоенное младшими, отвечают на их вопросы или разъясняют материал по теме и т. д.; при обобщении изученного раздела русского языка проводятся мини-диспуты по определенной теме, на уроках чтения — инсценировки отрывков произведений, дискуссионные клубы, составление альбомов о прочитанных книгах во внеурочное время, создание «Литературного альманаха» (коллективных сборников сказок, рассказов и т. п. из сочинений и других творческих работ всех классов);

- шестой этап — подведение итогов урока: ученики каждого класса проводят рефлексию своей деятельности на уроке, сверяют с поставленной целью и планом, принятым в начале урока, обсуждают способы работы на уроке (принимают участие все классы).



Таким образом может выглядеть план-конспект урока в малокомплектной школе (с. 90—95).

Этап урока	II класс	III класс	IV класс
Тема урока	Ударные и безударные гласные	Правописание безударных гласных в корне слова	Изменение имен прилагательных по падежам
1. Оргмомент (целеполагание)	Учитель. Давайте выясним, что мы знаем по названной теме и что мы можем узнать на этом уроке		
	Ученики. Мы закрепим знание о том, какие гласные звуки называются ударными, а какие — безударными	Ученики. Мы не знаем, как нужно писать безударную гласную в корне слова	Ученики. Мы закрепим знание о том, как изменяются имена прилагательные по падежам
	При формулировании цели урока каждый ученик определяет, что знает и чего не знает по теме, определяет свои действия на уроке. Так как темы II и III классов практически совпадают, то второклассники узнают в начале урока, какие гласные звуки называют безударными, их задача — научиться находить их в тексте. Третьеклассники должны научиться подбирать проверочное слово к словам с безударными гласными. Задача учеников IV класса тоже орфографическая, они учатся писать окончания имен прилагательных		
2. Подготовка к изучению новой темы	Часть урока, посвященная а) каллиграфии, б) словарной и в) лексической работе, является общей для всех учеников класса. Учитель. Давайте вспомним, как правильно мы сидим при письме. Ученики. Мы сидим прямо, тетрадь лежит под наклоном, ручку держим тоже под наклоном		
	Учитель. Запишите красиво слова, называющие предметы, на которые указывают стрелочки (учитель прикрепляет картинки, и стрелки указывают: <i>ручка, парта, тетрадь, пенал</i>)	Учитель. Вы списываете с доски грамотно и аккуратно предложения: <i>Летний день год кормит. Лето работает на зиму, а з..ма — на лето. Люди рады лету, а пч..ла — цвету. На небе дуга, а на з..мле — зал..вные луга</i>	Учитель. Давайте напишем под диктовку красиво предложения: <i>Худое лето, коли солнца нету. Весна красна цветами, а лето — снопами. Рощи да леса — всему краю краса. Коси коса, пока роса. Красна осень плодами, а изба — пирогами. Цыплят по осени считают</i>

Этап урока	II класс	III класс	IV класс
Тема урока	Ударные и безударные гласные	Правописание безударных гласных в корне слова	Изменение имен прилагательных по падежам
	<p>Учитель. Вспомните, какие слова мы называем словарными. Ученики. Те слова, написание которых нужно запомнить. Учитель. Записываем слова, называющие предметы, которые я показываю каждому классу на картинке, и потом проговариваем каждое отчетливо:</p>		
	<i>воробей, ворона, город, корова</i>	<i>карандаш, картина, трактор, трамвай</i>	<i>автомобиль, космонавт, лестница, экскурсия</i>
	<p>Учитель. Дети, а вы задумывались когда-нибудь, почему люди называют луга заливными? Ученики. У нас есть такое поле, на котором летом коровы пасутся, его еще называют <i>заливным лугом</i>. Оно непригодно для посева, весной на нем долго вода стоит. Учитель. Правильно, давайте разберем значения слов, написанных на доске. Заливной луг — заливаемый в половодье разливом реки при таянии снега. Половодье (первый корень <i>пол</i> этимологически относится к родственным словам <i>полюй, поле</i> — «открытый, пустой») — вода, заливающая поле, открытое пространство</p>		
3. Определение алгоритма действий	<p>Учитель. При определении цели урока мы с вами выстроили порядок наших действий для выявления ударных и безударных гласных. Давайте вспомним его. Ученики II кл. 1. Читаем каждое слово. 2. Определяем место ударения в слове. Учитель. Чтобы выяснить, какую букву безударного гласного писать в корне, что мы должны сделать? Ученики III кл. 1. Найти корень в слове.</p>		<p>Учитель. Что мы должны сделать, чтобы определить падеж имени прилагательного? Запишите порядок действий самостоятельно. Учитель. Для того чтобы узнать, в какой падежной форме стоит имя прилагательное, мы должны:</p>

	2. Подобрать такое однокоренное слово, в котором интересующий нас гласный звук находится в сильной позиции, под ударением.	1) найти в тексте слова со значением «предмет»;
	После того как определена последовательность действий каждого ученика, школьники могут начинать работу с текстом	2) посмотреть, есть ли у этих слов определения, слова, отвечающие на вопрос <i>какой?</i> ; 3) определить, в каком падеже употреблено имя существительное; 4) задать вопрос от имени существительного к имени прилагательному; 5) определить падеж имени прилагательного
4. Наблюдение над фактами языка	Учитель открывает на доске для всех трех классов текст, затем работает с двумя младшими классами, а старшие выполняют задание самостоятельно. Учитель. Читаем текст. <i>Облепиха помещена в длинный список лекарственных даров леса. В старину ее листьями и молодыми побегами кормили боевых лошадей. Они быстро росли и хорошо себя чувствовали. Цветет облепиха в апреле, мае. С конца августа до сентября созревают яркие мелкие плоды. Они обсыпают ветки дерева, как будто облепляют их.</i>	
5. Обобщение структурных и семантических	Задача учителя на этом этапе — смотреть за действиями младших школьников, помогать им в работе. Учитель. Дети, кто из вас видел такое дерево? Кто сможет ответить на вопрос, почему люди называли дерево облепихой?	Учитель. Выпишите словосочетания с прилагательными и определите их род, число, падеж. Сделайте вывод самостоятельно.

Этап урока	II класс	III класс	IV класс
Тема урока	Ударные и безударные гласные	Правописание безударных гласных в корне слова	Изменение имен прилагательных по падежам
ских признаков понятия (правила) на новом языковом материале	<p>Ученики. Ягод на этом дереве всегда много, они просто облепляют ветки, поэтому, наверное, и назвали облепиха.</p> <p>Учитель. Давайте запомним, как пишется слово <i>облепиха</i>.</p> <p>Учитель, объясняя особенности русской орфографии, замечает, что с правописанием не всех слов с безударным гласным в корне они сегодня познакомятся, остановятся на особенностях только таких слов, как <i>даров, старина, кормили, боевых, лошадей, цветет, созревают, плоды</i>.</p> <p>Учитель. Поставьте слова в форму единственного числа: <i>даров, плоды, лошадей</i>. Назовите уменьшительно-ласкательную форму слова <i>конец</i>. Третий класс помогает второму.</p> <p>Ученики. <i>Даров — дар, плоды — плод, лошадей — лошадь, конец — кончик</i>.</p> <p>Учитель. Сравните гласные звуки в первом и во втором словах. Одинаково ли они произносятся? Подчеркните буквы этих звуков. Как вы думаете, какое слово будет проверочным — первое или второе?</p> <p>Ученики. Проверочное слово второе, так как в нем гласный звук ударный.</p> <p>Вывод. Чтобы правильно писать однокоренные слова, нужно подобрать такое проверочное слово, чтобы безударный гласный в этом слове стал ударным</p>	<p>Ученики. Прилагательное всегда служит в предложении определением существительного, по которому и определяется род, число и падеж прилагательного. После завершения этого задания учитель работает с этим классом устно.</p> <p>Учитель. Проверьте себя на другом тексте. Прочитайте стихотворение С.Я. Маршака. Найдите имена прилагательные, выделите их окончания и определите род, число, падеж.</p> <p><i>Томится лес весною ранней, И всю счастливую тоску И все свое благоуханье Он отдал горькому цветку. За лепесток заходит лепесток, И все они своей пурпурной тканью Струят неиссякающий поток Душистого и свежего дыхания</i></p>	

<p>6. Применение понятия (правила) на новом языковом материале</p>	<p>Учитель. Молодцы! А теперь поиграем (учитель выбирает упражнение, которое закрепляет умение подбирать к безударному гласному в корне проверочное слово, и выполняют его дети в игре). Теперь задача учителя — помочь ученикам вспомнить, как они действовали, чтобы достичь цели, и подготовить их к самостоятельной работе с учебником. Учитель помогает соотнести полученные результаты с той целью, которую ставили на урок: добились ли этой цели и, если добились, то как. Ответ на вопрос как? позволяет сформулировать порядок действий, которому ученики следуют, выполняя упражнение</p>	<p>Учитель. Как будете работать? Ученики. Подберем однокоренные слова к каждому слову. Будем подбирать слова-предметы, слова-признаки, слова-действия. Ученики. <i>Даров</i> — дар, дарить; старина — старый, старик; кормили — корм, кормить; боевых — бой, бойня; лошадей — лошадка, лошадиный; цветет — цвет, цветник, цветок; созревают — зреть, зрелый; плоды — плодовой, плодить. Выделяем корень в словах, проверяем однокоренными словами: даров — дар, дарить; старина — старый, старик; кормили — корм, кормить; боевых — бой, бойня; лошадей — лошадка, лошадиный; цветет — цвет, цветник, цветок; созревают — зреть, зрелый; плоды — плод, плодить</p>	<p>Для справок. Слово <i>неиссякающий</i> (поток) прилагательным не является. Ученики. Мы выписали: томился (чем?) весною (тв.п.); отдал (что?) тоску (вин.п.); отдал (чем?) цветку (дат.п.); струят (что?) поток (вин.п.); поток (чего?) дыханья (род.п.). Так мы определили падеж имен прилагательных: Весною (какую?) ранней — тв.п., тоску (какую? счастливую) — вин.п., цветку (какому? горькому) — дат.п., тканью (какой? пурпурной) — тв.п., дыханья (какого? душистого, свежего) — род.п.</p>
<p>7. Итог урока</p>	<p>Учитель. Вспомните, какую цель вы ставили на этом уроке. Достигли вы своей цели? Вспомните, как вы действовали, чтобы достичь цели</p> <p>Ученики II—III кл. Выбирали имена существительные, затем так изменяли слово (по числам или называли предмет ласково), чтобы гласный звук становился ударным.</p> <p>Ученики IV кл. Выбирали имена существительные, определяли их род, число, падеж, от них задавали</p>		

Этап урока	II класс	III класс	IV класс
Тема урока	Ударные и безударные гласные	Правописание безударных гласных в корне слова	Изменение имен прилагательных по падежам
	вопросы (какой? какая? какое? какие?), находили прилагательные. Род, число и падеж прилагательного всегда такой же, как и у существительного, которое оно определяет		
	Учитель. Вы достигли поставленной цели на уроке? Как? Ученики. Да. Находили слова с безударным гласным. К ним подбирали однокоренные слова и находили среди них такие, где нужный гласный звук находился под ударением	Ученики. Выделяли корень в словах, проверяли безударный гласный корня однокоренными словами с ударением на этот гласный	Ученики. Находили основу каждого предложения, искали тот главный или второстепенный член предложения, от которого зависело нужное имя существительное, задавали вопрос, определяли падеж. Падеж имени прилагательного такой же, как и падеж имени существительного, от которого зависит прилагательное
8. Зада- ние на дом	Учитель. Какое умение вы будете отрабатывать дома?		
	Ученики. Умение изменять слово так, чтобы безударный гласный стал ударным	Ученики. Подбирать проверочные слова для безударных гласных в корне	Ученики. Умение определять падеж имени прилагательного
	Вам упражнение № 15	Учитель. Выберите в учебнике упражнение, которое поможет вам потренироваться	

Следует особо подчеркнуть значение последнего рабочего этапа, который предназначен для оценки результатов учебной деятельности за определенный период. В коммуникативно-деятельностной методике оценивается активность ученика на уроке. Скажем, традиционная система, при которой ставили оценку за один ответ ученика (полный или неполный), ответы в течение одного или нескольких уроков, в условиях развивающего обучения не работает. Очень важно в течение этого этапа организовать такое обсуждение, при котором каждый ученик получит оценку его интеллектуального труда и продуктивности участия в деятельности коллектива на уроке. Для более точной оценки уровня сформированности знаний необходимо проводить индивидуальные консультации и зачеты в виде диктантов, тестов, сочинений, изложений, т.е. тех форм контроля, которые имеют проверенные критерии оценки ЗУНов.

Требования, предъявляемые к учителю разновозрастного обучения в малокомплектной школе, очень высоки, так как он сам должен обладать рядом специфических умений, которые обеспечат ему соответствующий уровень. Помимо собственно учебной деятельности, он должен уметь целесообразно проектировать и организовывать продуктивное взаимодействие детей разных классов, возрастов и способностей.

В малокомплектном варианте обучения учитель для разновозрастного обучения может продуктивно использовать основные технологии системы развивающего образования; принципы и методы педагогики сотрудничества; коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку; основные психологические характеристики возрастов (ведущие деятельности, типы сознания, особенности мировосприятия).



Рассмотрим таблицу, в которой показан цикл деятельности учителя по организации урока в малокомплектной школе.

Организационные формы деятельности учителя	Теоретическое содержание оргформ деятельности	Практическое содержание конкретного цикла деятельности учителя	
		I класс	II класс
Анализ ситуации	а) тестирование учащихся в учебной деятельности; б) изучение уровня готовности к обучению	Анализ деятельности каждого класса на уроке, определение темпа и степени усвоения учебного материала	Анализ результатов уроков, коррекция состава групп (классов), задач и целей обучения

Организа- ционные формы деятельно- сти учителя	Теоретическое содержание оргформ деятельности	Практическое содержание конкретного цикла деятельности учителя	
		I класс	II класс
Составле- ние про- екта дея- тельности учителя	а) выработка критериев изучения; б) подбор текстов (дидактического материала) для изучения уровня готовности к обучению	а) выявление детей, умеющих читать: – целыми словами; – по слогам; – по буквам; б) выявление детей, не умеющих читать: – знают более половины букв; – знают менее половины букв; – знают отдельные буквы	Определение соответствия или отклонения от среднего (нормального для данного периода обучения) уровня сформированности навыка
Организа- ция усло- вий для реализа- ции про- екта	а) проверка готовности к обучению по тесту; б) фиксация результатов; в) деление класса на группы по результатам изучения	а) организация чтения дидактического материала; б) описание тестирования	
		группа А — дети, читающие целыми словами и по слогам; группа Б — дети, читающие по буквам; группа В — дети, не читающие, но знающие все буквы; группа Г — дети, не знающие букв	группа А — дети, уровень сформированности навыка чтения которых выше среднего; группа Б — дети со средним уровнем сформированности навыка чтения; группа В — дети, уровень сформированности навыка чтения которых ниже среднего
Составле- ние про- граммы	а) постановка целей обучения для каждой группы; б) определение задач обучения для конкретного урока; в) разработка конспектов	а) группа А — совершенствование навыка чтения; группа Б — перечисление и ориентировка на чтение по слогам; группа В — обучение чтению по слогам; группа Г — изучение букв и включение	а) группа А — совершенствование навыка чтения, развитие выразительности, беглости чтения, формирование навыка чтения про себя; группа Б — совершенствование навыка чтения плавного,

Организа- ционные формы деятельно- сти учителя	Теоретическое содержание оргформ деятельности	Практическое содержание конкретного цикла деятельности учителя	
		I класс	II класс
	уроков с учетом отдельных групп	ние в процесс обучения чтению по слогам; б) знакомство с новыми гласными звуками и буквами (и, ы), формирование умения их выделять в словах, в) конспекты уроков	послогового с выделением ударного слога, обучение выразительному чтению; б) знакомство с новыми звуками и буквами (ю, ц), формирование умения выделять их во всех положениях в словах, читать слова с ними; в) конспекты уроков
Реализация программы	а) проведение уроков по составленным конспектам; б) фиксация результатов деятельности учителя и учеников; в) анализ полученных результатов; г) коррекция целей и содержания обучения	а) проведение уроков; б) анализ урока в конце рабочего дня; анализ каждого этапа проведенного урока с точки зрения достижения поставленных задач, оценивание использованных на уроке видов работы, определение эффективности примененных методов и средств обучения, тщательный анализ деятельности каждого класса на уроке (есть ли продвижение в освоении учебного материала, соответствуют ли сформированные навыки навыкам группы, в которую входят ученики, нет ли необходимости перевода в другую группу); в) коррекция состава групп, задач и целей обучения. Анализ и коррекция совпадают с 1-м этапом второй степени	

Одним из важных условий повышения качества воспитательного процесса в целом и урока в частности, успешного усвоения знаний детьми, формирования у них умений и навыков является применение **информационных средств обучения (ИСО)**, которое способствует прежде всего лучшей реализации принципа наглядности в обучении.

Вместе с тем ИСО позволяет комплексно воздействовать на органы чувств, успешнее развивать мышление, активизировать творческие способности, воспитывать интерес к знаниям, а в целом —

воспитывать и формировать образованных граждан общества. С этой целью Министерством образования и науки был создан **Информационный фонд малокомплектной школы**. Информационная среда малокомплектной школы состоит из четырех блоков.

- | | |
|---|--|
| <p>1. Отбор содержания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – библиотечный; – индивидуальный; – методический. <p>3. Проведение урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – разработки; – тесты. | <p>2. Подготовка урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – конструктор урока; – конструктор тестов; – конструктор «Медиатека». <p>4. Контроль успеваемости:</p> <ul style="list-style-type: none"> – журнал успеваемости; – дневник результата. |
|---|--|

Основными задачами школьного Информационного фонда являются:

- поддержка и развитие педагогического опыта и инициатив в образовательном процессе;
- знакомство учителей с новыми образовательными технологиями по предметам и с методологией их использования в процессе подготовки и проведения уроков и внеурочной деятельности;
- создание банков сценариев уроков по содержательным линиям образовательных областей начальной школы.

Структура и содержание Информационного фонда малокомплектной школы отражены в следующей таблице:

Библиотека	<ul style="list-style-type: none"> – дидактические материалы для работы в классе – интересные разработки для внеурочной работы – материалы для подготовки и проведения праздников, тематических внеклассных мероприятий – раздаточный материал – литература по возрастной психологии – периодическая печать – развитие речи и мелкой моторики рук – программы для образовательных школ – нормативные документы
Медиатека	<ul style="list-style-type: none"> – издательский дом «Первое сентября» – шедевры классической музыки – музыка для релаксации – конструктор игр – игры Play Station
Фонотека	<ul style="list-style-type: none"> – развитие речи – литературное чтение – лучшие детские песни композиторов-песенников – мировая коллекция волшебных сказок для детей
Аудиотека	<ul style="list-style-type: none"> – предметные справочники – развитие речи – экранизация русских народных сказок – мультипликационные фильмы по произведениям писателей-классиков

Игротека	<ul style="list-style-type: none"> – электровикторины – настольные игры – игры-мозаика
Наглядный, дидактический материал	<ul style="list-style-type: none"> – таблицы – схемы – комплекты репродукций – карты – коллекции

Самое эффективное и наиболее эмоционально действующее средство наглядности — видеотека: игротека или медиатека. Учебные фильмы, игры-конструкторы служат систематизации и обобщению знаний, освещают отдельные вопросы темы, содержат фактический материал для формирования представлений. Серия хорошо подобранных по тематике и возрасту учебных фильмов и организованные на должном уровне внеклассные занятия могут дать продуктивный результат для развития и воспитания творческих возможностей младших школьников. Это проявляется в оригинальных детских работах. Таким образом, ИСО являются одним из эффективных средств развития интеллектуальных творческих способностей младших школьников при организации деятельности в системе внеурочных и других занятий по предметам.

Библиотека — это прежде всего мир общения с книгой. Библиотека подразделяется на два основных раздела: литература для детей и литература для педагога.

Книжки, представленные в библиотеке, входят в серию «Школьная библиотека», которая рекомендована Управлением общего среднего образования Министерства образования и науки РФ.

Библиотека для учителя содержит новинки научно-педагогической литературы, периодические издания, журналы, конспекты уроков, внеклассных мероприятий и другие книги и брошюры.

Медиатека представлена всевозможными обучающими и контролирующими знания учащихся программами, компьютерными играми, конструкторами и другими пособиями нового поколения. В компьютерной игре дети учатся не только быстро нажимать на клавиши, но и строить образные модели, без которых нельзя добиться успеха в игре, требующей раскрытия закономерностей в переходе от одной игровой ситуации к другой. Именно вследствие этого непримитивные игры развивают интеллект.

Информационный фонд малокомплектной школы представляет собой современную образовательную среду, с помощью которой учитель имеет возможность активно участвовать в проектировании образовательного процесса, использовать существующий опыт и эффективно применять полученные результаты во всех видах учебной деятельности.

Информационный фонд создан с учетом потребности педагога в более гибких системах, которые позволяют строить собственный оригинальный урок, подбирая и используя в нем любые объекты информационного фонда, организуя и поддерживая самостоятельную творческую деятельность учащихся, отслеживая результативность обучения каждого ребенка.



1. Чем отличается малокомплектная школа от обычной общеобразовательной школы с полным набором учащихся?
2. Как используются знания о разноуровневом обучении для организации урока в малокомплектной школе?
3. Как коммуникативно-деятельностный подход помогает в решении проблем организации урока в малокомплектной школе?
4. Какова информационная среда малокомплектной школы? Как может помочь Информационный фонд учителю малокомплектной школы?



1. Подготовьте дидактический материал для урока русского языка с группами II, III, IV классов по теме «Изменение имен существительных».
2. Составьте конспект урока русского языка для малокомплектной школы с разноуровневыми учащимися, например I, II, III классов (тему и учебник выберите самостоятельно).

Литература по теме раздела

Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М., 1978.

Алтабаева Е. В. Становление младшего школьника как языковой личности в процессе обучения русскому языку // Начальная школа. — 2005. — № 10.

Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учеб. пособие для студ. пед. вузов. — М., 2004.

Архипова Е. В., Пирогова Т. В. Уроки развития речи в начальной школе: учеб.-метод. пособие. — Рязань, 1999.

Баранов М. Т. Управление процессом учения. Новые исследования в педагогических науках. — М., 1993.

Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. — Ч. 1. — М., 1844.

Виноградов В. В. Русский язык. — М., 1977.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь / под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. — М., 1956.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1996.

Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — М., 1966.

Граник Г. Г. и др. Программы по русскому языку для 1—4 классов. — СПб., 2003.

Граник Г. Г. Концепция курса «Русская филология». Почему нужны учебники нового типа. — М., 2007.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.

Деятельность: теории, методология, проблемы. — М., 1990.

Жинкин Н. И. Механизмы речи. — М., 1958.

Занков Л. В. Беседы с учителем. — М., 1977.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002.

Лурия А. Р. Язык и сознание. — Ростов н/Д, 1998.

Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1997.

Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальной школе. — М., 2000.

Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. — М., 2000.

Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1—4): в 2 ч. — Ч. 1 / сост. Т. В. Игнатьева, Л. А. Вохмянина. — 2-е изд. — М., 2001.

Репкин В. В. О понятии учебной деятельности // Вестник Харьк. ун-та. — 1976. — № 132 — Вып. 8.

Репкин В. В. Стрoение учебной деятельности // Там же.

Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. — М., 1994.

Сборник программ для начальной общеобразовательной школы (Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) / сост. Л. А. Вохмянина. — М., 2001.

Соловейчик М. С. и др. Русский язык в начальных классах: сборник методических задач. — М., 2000.

Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования: в 2 кн. — Кн. 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. — М., 1998.

Ушинский К. Д. Родное слово // Избр. пед. соч. в 6 т. — М., 1989. — Т. 2, 6.

Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.

Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку: пособие для учителей. — М., 1973.

Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1982.

Хрестоматия по методике русского языка: пособие для учителей / сост. А. В. Текучев. — М., 1982.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителя. — М., 1997.

Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М., 1993.

Шерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М., 1974.

-  1. Можете ли вы сформулировать, чем различаются понятия «речь» и «язык»?
2. Чем отличается речевая коммуникация от общения?
3. Какие виды речевой деятельности вам известны?
4. Назовите все единицы русского языка. Можно ли отнести к ним текст?
5. Что входит в понятие «культура речи»?
6. Что вы знаете о языковой норме? Зачем она нужна?
7. Что вам известно о закономерностях усвоения родной речи?
8. Какое место занимает мышление в жизни человека? Все ли сферы человеческой деятельности нуждаются в *Homo sapiens*?

Глава 4

ЯЗЫК, РЕЧЬ И МЫШЛЕНИЕ

Развитие связной речи учащихся — самостоятельный раздел методики преподавания русского языка, формировавшийся с начала XX в. по трем основным направлениям:

- 1) обогащение словарного запаса и грамматического строя детской речи;
- 2) освоение учащимися культуры речи, употребления в речи норм современного русского литературного языка;
- 3) формирование навыков связного изложения мысли в устной и письменной речи.

Связная речь определяется в методической науке как продукт речевой деятельности — «высказывание, которое предполагает наличие определенной внутренней (смысловой) и внешней (языковой), конструктивной (структурной) связи отдельных его частей»¹.

¹ Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. — М., 1970. — С. 402.

Цели методики развития связной речи определены государственной программой и связаны с изучением закономерностей речевого развития и совершенствования учебного процесса по всем трем направлениям, названным выше.

Содержательная линия «Развитие речи» по Федеральному государственному образовательному стандарту предполагает, что ученик начальной школы научится:

- оценивать правильность (уместность) выбора языковых неязыковых средств устного общения на уроке, в школе, в бытовых ситуациях, со знакомыми и незнакомыми, с людьми разного возраста;

- соблюдать в повседневной жизни нормы речевого этикета и правила устного общения (умение слышать, реагировать на реплики, поддерживать разговор);

- выражать собственное мнение и аргументировать его;

- самостоятельно озаглавливать текст;

- составлять план текста;

- сочинять письма, поздравительные открытки, записки и другие небольшие тексты для конкретных ситуаций общения.

Одновременно ученик получит возможность научиться:

- создавать тексты по предложенному заголовку;

- подробно или выборочно пересказывать текст;

- пересказывать текст от другого лица;

- составлять устный рассказ на определенную тему с использованием разных типов речи: описание, повествование, рассуждение;

- анализировать и корректировать тексты с нарушенным порядком предложений, находить в тексте смысловые пропуски;

- корректировать тексты, в которых допущены нарушения культуры речи;

- анализировать последовательность собственных действий при работе над изложениями и сочинениями и соотносить их с разработанным алгоритмом; оценивать правильность выполнения учебной задачи: соотносить собственный текст с исходным (для изложений) и с назначением, задачами, условиями общения (для самостоятельно создаваемых текстов);

- соблюдать нормы речевого взаимодействия при интерактивном общении (СМС-сообщения, электронная почта, Интернет и другие виды и способы связи).

Все коммуникативно-речевые умения опираются на речевые навыки, приобретаемые в ходе овладения языком (например, произносительные, лексические, грамматические). Однако сами коммуникативные умения автоматизации не поддаются, так как связаны с творческим подходом к решению коммуникативной задачи (Е. В. Архипова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов).

§ 1. Понятие речевой коммуникации

Речь является **объектом** изучения многих гуманитарных наук: психологии, физиологии, а также лингвистических (языкознания, психолингвистики, прагматики, текстологии и т.п.) и философских наук (семиотики, культурологии, методологии и т.п.). Однако данные науки различаются именно **предметом** исследования: если языкознание систематизирует знания о языке как средстве речи, то психолингвистика своим предметом избирает механизмы порождения и восприятия речи и т.п.

Рассмотрим дефиниции речи, определяемой различными профессиональными словарями.

Речь — сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком [Психологический словарь. — М., 1985. — С. 305].

Речь — деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мыслей, познания окружающего мира, планирования своих действий. Под речью понимают как сам процесс (речевую деятельность), так и его результат (речевые тексты, устные и письменные) [Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. — М., 1998. — С. 201].

Речевая деятельность — вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз — ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля [Выготский Л. С. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. — М., 1998. — С. 189].

Универсальными проявлениями человеческого поведения, по справедливому утверждению известного лингвиста И. Е. Гельба¹, можно считать самовыражение и коммуникацию. Все открытия и системные описания, принадлежащие науке, все шедевры искусства так или иначе являются результатами самовыражения и коммуникации, т. е. процесса передачи и приема мыслей, чувств и волеизъявления индивидов. Большинство произведений науки и искусства, которые составляют культурные ценности человеческой деятельности, зафиксированы в текстах (описаниях), даже устное народное творчество, лежащее в основе культуры любой нации или народности, в современных условиях также передается письменными свидетельствами, быт и традиции изучаются по описаниям очевидцев или их последователей. Таким образом, в основу

¹ См.: Гельб И. Е. Опыт изучения письма. — М., 1982.

образования положено **освоение культурных ценностей посредством чтения текстов.**

Любой текст культуры является результатом деятельности человека (*автора*), имевшего цель донести информацию (содержание), обобщившую знания и опыт, полученные в результате его собственной деятельности (познания, исследования, конструирования и т. п.), сумевшего оформить эту информацию при помощи естественного и искусственного языков для *адресата* (конкретного или абстрактного). Описанная деятельность называется **коммуникативной**, а выделенные слова являются терминами, обозначающими ее компоненты.

Рассмотрим речевую ситуацию, или, как говорят ученые, **акт коммуникации.**

Любое взаимодействие людей чаще всего осуществляется при помощи речи, и в беседе всегда есть две позиции:

- 1) говорящий/пишущий, или *автор (производитель речи)*;
- 2) слушающий/читающий, или *адресат (воспринимающий речь)*.

Изучая процессы речи, ученые-психолингвисты выделяют в сознании человека примерно три уровня, активно принимающих участие в речевой деятельности:

- уровень *чистого мышления*, где находятся неоформленные мысли («сгустки неназванных смыслов»);
- уровень *внутренней речи*, где существуют представления, образы, понятия, слова и прочие «формы», в которых существуют значения и смыслы;
- уровень *внешней речи*, на котором осуществляется воспроизведение содержания мысли автора в адекватной его цели форме (тексте), т. е. произнесение или написание, а также восприятие — слушание или чтение (рис. 6).

Вся информация, которую хочет сообщить *производитель речи*, оформляется *текстом*. Однако, чтобы появился *текст, говорящий* должен проделать большую мыслительную работу:

- осознать свои потребности (*мотивы*);
- оформить их в мысль, которая включает в себе цель «сообщить», и(или) «узнать», и(или) «воздействовать»;
- представить цель образами, словами, понятиями, т. е. из *мышления* (см. «экран» сознания на схеме) перевести их во *внутреннюю речь*;

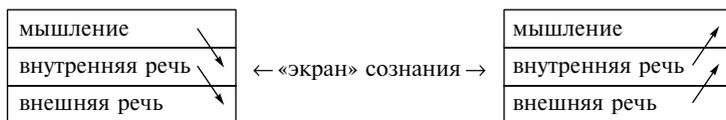


Рис. 6

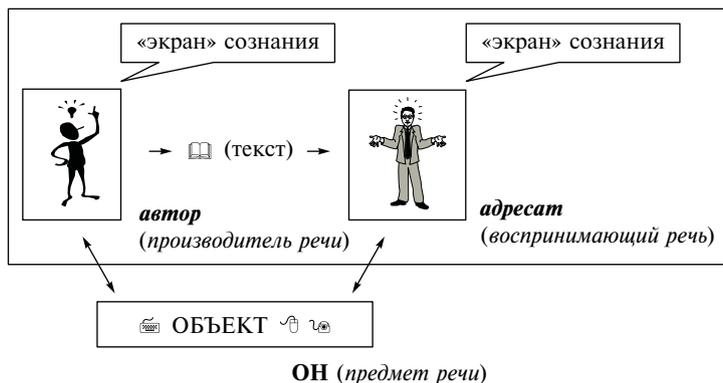


Рис. 7

- затем представить себе *адресата*, т. е. определить его языковую компетенцию;
- составить речевое произведение, адекватное пониманию слушателя (читателя), т. е. из *внутренней речи* перевести информацию во *внешнюю*;
- произнести или записать получившийся текст.

Для процесса учения особенно важен уровень *внутренней речи*, именно там происходят все процессы, определяющие и порождение текста, и понимание речевого события, и собственно развитие связной речи.

Рассмотрим схему акта коммуникации (рис. 7).

При подробном изучении алгоритмов коммуникативных деятельности *автора* и *адресата* мы видим трудности расчленения собственно мыслительных и собственно речевых операций, поэтому в педагогическом речеведении появилось понятие «*речемыслительные умения*».

Педагогическое и психологическое сообщество уже активно пользуется понятием «речемыслительный процесс» — «ход мысли, последовательная смена интеллектуально-речевых действий, побуждаемых теми или иными мотивами и соотнесенных с целью»¹. Мы поддерживаем необходимость употребления этого термина в первую очередь потому, что советская методическая наука не разрабатывала вопросы, связанные с развитием мышления, игнорируя проблемы мотивации и целеполагания. Признавалось, что речь базируется на мыслительных процессах, но каковы пути их взаимодействия — описанию не поддавалось, и хотя существовал уже фундаментальный труд Л. С. Выготского «Мышление и речь» (1934), выводы его большинством методистов не принимались в расчет. Только достижения психолингвистики, лингвопрагматики, мето-

¹ Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. — М., 1988. — С. 200.

дики преподавания русского языка в последние десятилетия позволили вскрыть и описать связи механизмов мыслительных операций с механизмами речевых действий.

При анализе процессов развития и формирования внутренней речи становится понятным выбор ребенком наиболее адекватных словесных (вербальных) действий. Эгоцентрическая речь, как начальная стадия говорения, у малыша еще полностью вокализована (озвучена) и не сокращена, но по мере развития ребенка речь внешняя прогрессивно сокращается, превращаясь во внутреннюю. Таким образом, внутренняя речь, по мнению Л. С. Выготского, соответствует не беззвучному двигательному аккомпанементу, или «базальному компоненту речи», по теории физиолога И. П. Павлова, а является особым звеном речевого процесса, этапом, предшествующим внешне выраженной речи.

Итак, *речь* — это сложная деятельность человека, связанная с мышлением и умелым употреблением языковых средств. А *язык* — это многоуровневая система знаков, тех самых средств, без которых невозможна речевая деятельность. Именно поэтому мы изучаем родной язык: глубокое знание русского языка обеспечивает его носителю и развитие его мыслительных способностей, и развитие его душевных качеств, и возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность, результаты которой во многом зависят от умений правильно, точно и грамотно говорить и писать, слушать и читать, т. е. от его речевого поведения.

Речевое поведение человека характеризует его мировоззрение, т. е. систему жизненных ценностей, определяемых воспитанием, и речевые навыки, т. е. знания и умения осуществлять речевое взаимодействие. Правильное речевое поведение определяется культурой речи, специальным научным предметом, описывающим нормы литературного языка, критерии хорошей (грамотной) речи. Там же можно найти научно обоснованные рекомендации, как построить речевую коммуникацию сообразно с целями, языковыми средствами, адресатом и условиями, в которых происходит речевое событие.

В речевой ситуации обсуждаются и формируются определенные жизненные ценности, помогающие ребенку стать культурным человеком в широком смысле этого слова. К таким мировоззренческим установкам относится понимание того, что отношения людей, их профессиональная и бытовая жизнь регулируются через речевую деятельность, которая определяется установленными наукой нормами и диктует определенный стиль речевого поведения в определенных условиях.

Определяющим компонентом системы работы по развитию связной речи является содержание обучения, включающее в себя знания и коммуникативно-речевые умения. Основываясь на исследованиях Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, мы выделяем сле-

дующие структурные компоненты учебной деятельности, учет которых необходим для эффективной работы по развитию связной речи младших школьников: 1) мотивы; 2) учебные задачи; 3) учебные действия и составляющие их операции; 4) контроль; 5) оценка.

Важное значение для совершенствования методики обучения связной речи имеют данные исследований ученых-психологов (Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, Н. И. Жинкина, С. П. Рубинштейна и др.) по проблеме развития речи детей (в частности, изучение вопроса развития их связной речи). М. Р. Львовым сформулированы восемь факторов речевого развития ребенка: 1) фактор положительных эмоций; 2) фактор потребности эмоционального контакта с близким человеком; 3) фактор физиологического развития органов речи; 4) фактор потребности содержательного общения; 5) фактор потребности и способности обобщения и номинации; 6) фактор речевой среды; 7) фактор речевой активности самого ребенка; 8) фактор изучения языковой теории.

Психологи (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. А. Люблинская, Р. С. Немов, Д. Б. Эльконин и др.) уже давно обращали внимание на то, что «обычные дети в младших классах школы вполне способны усваивать и более сложный материал, чем тот, который дается по действующей программе обучения» (Р. С. Немов). Особенно подчеркнем, что научные знания (понятия) должны усваиваться в определенной системе, их нельзя заучивать — они должны формироваться у ученика под руководством учителя, только тогда учебная деятельность будет носить развивающий характер. Развитие, по словам Л. С. Выготского, происходит прежде всего там, где есть новый предмет освоения для субъекта. На уроках развития связной речи таким предметом является текст, а содержанием обучения является система речеведческих (лингвистических) понятий вместе со способами действий (умениями) с ними.



Рассмотрим фрагмент урока развития речи, на котором учитель объясняет речевую ситуацию детям.

Учитель. Благодаря родному языку мы можем и думать, и читать, и говорить, понимать себя и других. Данный урок посвящен именно этому: мы попробуем разобраться с этими и другими вопросами, **читая, думая, понимая, говоря и сочиняя** на родном языке о родном языке.

Речь — это результат думания (мышления). Мы говорим и создаем речь, производим речь. Речь — это мое, твое, наше произведение, произведение большой и сложной работы ума, который, как специальная машина, «переплавляет» мысль — при помощи звуков, слов, предложений и законов их соединения — в «слиток» речи — текст. Звуковой строй, слова, грамматика — это те средства языка, без которых не создать речевое произведение. Но не всегда речь — текст. Давайте вспомним, что такое текст.

Ученик. *Текст* — это высказывание из нескольких предложений, связанное по смыслу и по форме.

Ученик. Текст может быть в двух формах: устной и письменной.

Ученик. Чтобы нас понимали, наша речь должна быть текстом.

Учитель. Давайте посмотрим, как можно представить *разговор*, или, как выражаются ученые-языковеды, *речевую ситуацию*, в которой создают, слушают (или читают) и понимают *речь*. Будем рассуждать и «зарисовывать» наши мысли на доске. Как мы называем такие «рисунки», которые помогают нам лучше понять и запомнить материал?

Ученик. Это схемы.

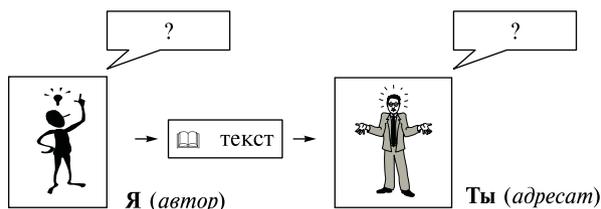
Ученик. Да, мы сначала делаем как бы краткую запись, а потом по ней вспоминаем весь урок.

Учитель. Верно. Итак, Миша, иди к доске, будешь рисовать, а каждый ученик будет следом за нами заносить схемы в свою тетрадь.

Итак, тот, кто производит речь, т.е. говорящий или пишущий, — это *автор*.

Он — *первое лицо* в разговоре, поэтому чаще всего говорит: «Я...» или «Мы...». Его произведение и есть текст. Это может быть и коротенькая записка, и шпаргалка, и огромный роман (как те, которые вы будете читать на занятиях по литературе в старших классах), и письмо, и официальный документ (например, приказ или распоряжение какого-нибудь начальника), и ответ у доски на уроке...

И у всех этих произведений (текстов) есть *слушатель* или *читатель* — *адресат* — *второе лицо в разговоре (Ты или Вы)*, тот, кто будет читать или слушать, а главное — понимать то, ради чего этот текст создавали: говорили речь или писали роман (приказ, письмо и т.п.).



Эта работа по пониманию происходит в сознании человека. Ученые занимаются исследованием того, как и где происходит рождение речи, как она взаимодействует с мыслительными процессами. На схеме мы нарисовали как бы «экран» сознания, в котором зарождаются смыслы, идеи, замыслы, желания что-то сказать. Но чтобы эти желания передать из «головы» автора, что надо сделать?

Ученик. Подумать, какие слова подойдут.

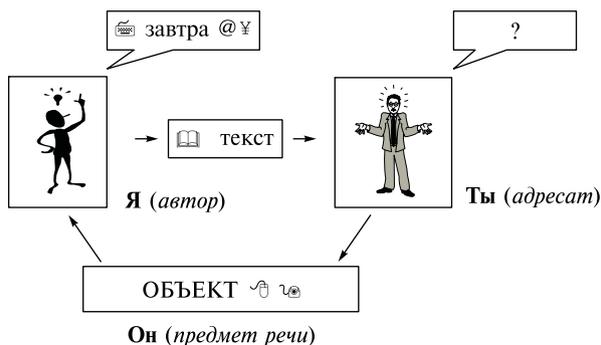
Ученик. Правильно составить из них предложение, а то может быть и непонятно.

Учитель. Молодцы. Вы рассуждаете как настоящие ученые. Именно в «голове», а точнее, в сознании человека происходит оформление этих смыслов в привычные для человеческого слуха или зрения «формы» — картинки, слова, понятия, образы и т.п. Наше сознание служит «фабри-

кой» текстов — здесь из тех самых «формочек» нашей внутренней речи строится высказывание для другого человека — адресата.

То, о чем автор говорит, создает свою устную или письменную речь, называется *предмет речи*.  **ОБЪЕКТ**  

Другими словами, это **то, о чем** рассказывает автор и **что** надо понять *слушателю* или *читателю*.

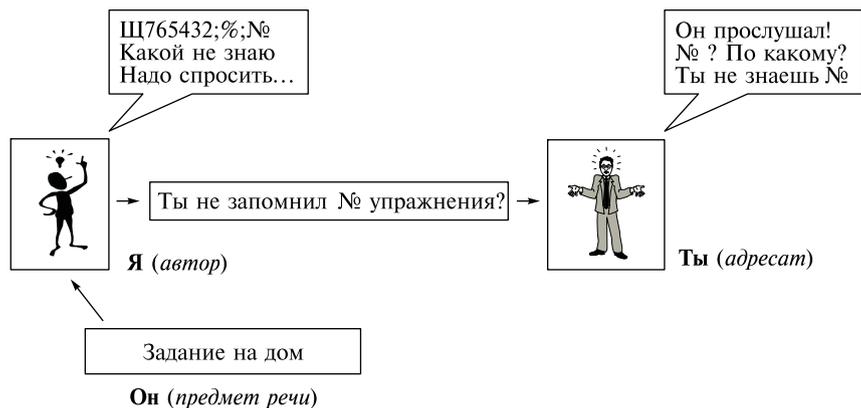


Спасибо, Миша. Садись на место и срисуй с доски эту схему в свою тетрадь. Давайте подумаем: как же происходит работа ума, или, как говорят ученые, мышления? (*Учитель говорит и показывает на схеме*).

И *автор* и *адресат* проделывают сложную умственную (мыслительную) работу. Вы тоже делаете эту работу на уроках и по чтению, и по математике, и по окружающему миру и т. п. Отвечая или выполняя письменное задание, вы являетесь *автором*; слушая учителя, становитесь *адресатом*. Понятно ли вам, что такое речевая ситуация? Нарисуйте схему с каким-нибудь своим разговором. (*Дети выполняют работу в тетради.*) Кто хочет нарисовать на доске речевую ситуацию со своим «наполнением»? Пожалуйста, Катя.

Ученица. Я вспомнила, как на прошлом уроке Дима прослушал домашнее задание и спросил у меня: «Какое нам упражнение задали?»

(*Рисует схему на доске.*)



Учитель. Молодец. Как вы думаете, где могут пригодиться нам эти знания?

Ученик. Думаю, на уроке. Когда отвечаешь урок, надо правильно говорить, чтобы слушатель понял.

Учитель. А на уроке слушатель — это кто?

Ученик. Мы, ученики, да?

Учитель. А разве учитель вас не слушает?

Ученик. Наверно, надо понимать, кто ты в разговоре: автор или слушатель. Ведь, когда я отвечаю, слушают все — и учитель, и ребята. Ой, я понял, что, как автор, я должен правильные слова подобрать, чтобы меня правильно поняли.

Учитель. Мы говорим: разговор — это общение, а ученые называют это **коммуникация**. Можно ли назвать *общение* и *коммуникацию* синонимами?

Ученик. Наверное.

Учитель. В принципе — да, но!.. Ученые придумывают **термины** — слова, называющие определенный предмет или определенное явление, не просто так. Они это делают для того, чтобы избежать многозначности. Ведь для науки самое важное — точность! Поэтому за термином всегда закреплено одно значение, в науке его называют **определение**. Мы уже давали определение, например, букве — это знак звука. Дайте определение алфавиту.

Ученик. Алфавит — это все буквы русского языка в определенном порядке.

Учитель. Замечательно. Так вот, **общение** — многозначное слово, общеупотребительное. Общение ни к чему не обязывает: хочешь слушай, отвечай, а не хочешь — молчи или уходи. Когда же люди начинают какое-то совместное дело, общением его назвать нельзя: ведь чтобы получить результат, надо договориться! Не договорившись, люди не могут заниматься общим делом! Деловые переговоры — это коммуникация. Ведь собираясь вместе что-то делать, люди должны понять друг друга. Строительство здания, создание законов — все это коммуникация, а само слово **коммуникация** — это термин. Коммуникация по определению предполагает речевое взаимодействие при помощи языковых средств с единой целью для всех участников. Урок — это коммуникация, потому что учитель передает вам информацию, а вы, слушая, переводите ее в свои знания.

Значит, общаясь, участники разговора могут отвлекаться от текста собеседника, думать о чем-то постороннем, но если они вступают в коммуникацию, тут возникает обязанность — понимать или быть понятым!

Ученик. А я поняла, что все на уроке бывают то говорящими, то слушающими.

Учитель. А читающими? Если мы читаем книгу, например сказку на уроке чтения, мы вступаем в коммуникацию?

(Дети молчат, не понимают.)

Хорошо, я спрошу по-другому: когда я хочу что-то сообщить человеку, которого нет рядом, как я это сделаю?

Ученик. Вы позвоните. Но это все равно будет разговор, то есть речевая ситуация.

Учитель. Верно. А если у человека нет телефона или он так далеко, что туда не дозвониться?

Ученик. Тогда можно дать телеграмму или написать письмо.

Учитель. Ну вот, наконец-то дети цивилизации вспомнили, что есть и письменное сообщение. Вот мой адресат (например, моя мама, или мой муж, или президент страны, если я захочу ему написать) читает мое письмо. Так вот я и спрашиваю: будет ли это называться речевой ситуацией?

(Далее по ходу беседы учитель и ученики выходят на понимание письменной коммуникации. К письменной коммуникации относятся и тексты, которые мы читаем детям и помогаем понять, готовясь к изложению, и те произведения, которые мы изучаем с учениками на уроке чтения, и те тексты их собственных сочинений, которые они сами создают на уроке.)



1. Прочитайте еще раз теоретическую часть параграфа и запишите вопросы к тексту, которые у вас возникают по ходу чтения.

2. Сравните акт коммуникации и диалог: что между ними общего, в чем различие?

3. Попробуйте пересказать теорию своими словами, причем представьте, что вы объясняете речевую ситуацию детям. Обсудите на занятии в группе свои варианты.



1. Рассмотрите сказку «Теремок» с точки зрения акта коммуникации. Кто из персонажей какую занимает позицию, какое намерение у каждого коммуниканта, почему не получилась коммуникация с медведем?

2. Подберите самостоятельно из учебника по чтению для начальной школы отрывки текстов, подходящие для иллюстрации ситуации коммуникации (учебник и класс — по вашему выбору).

3. Составьте конспект урока по теме «Как люди общаются». Используйте в качестве иллюстративного материала подобранные отрывки из текстов учебников по чтению для II, III, IV классов.

§ 2. Виды речевой деятельности

Теория речевой деятельности — молодая наука, возникшая на стыке лингвистики, психолингвистики и психологии, позволяет представить модель языковой личности как совокупность языковой интуиции (чувства языка), языковой способности (готовности и наличия речемыслительного аппарата), владения механизмами речи (порождение, восприятие и понимание речи), компетенции носителя языка, куда включены лингвистическая, коммуникативная, когнитивная, культурологическая компетенции, а также речевой опыт.

В современной психолингвистике выделяют четыре вида речевой деятельности: *говорение*, *слушание* (или *аудирование*), *чтение*

и **письмо**. Два из них относятся к устной форме речи — говорение и слушание, а два к письменной — чтение и письмо.

В таблице показаны формы речи — устная и письменная, к которым эти виды относятся, и ожидаемый результат их реализации.

Форма речи	Вид речи	Речевое действие
Устная речь	Говорение	Монологическая речь (высказывание, ответ на вопрос), пересказ
	Слушание (аудирование)	Понимание (осмысление) устных высказываний
Письменная речь	Письмо	Сочинение, изложение
	Чтение	Перевод кода письменной речи с целью понимания содержания текста



Познакомимся с требованиями ФГОС для начальной школы¹.

Виды речевой деятельности

Слушание. Осознание цели и ситуации устного общения. Адекватное восприятие звучащей речи. Понимание на слух информации, содержащейся в предъявляемом тексте, определение основной мысли текста, передача его содержания по вопросам.

Говорение. Выбор языковых средств в соответствии с целями и условиями общения для эффективного решения коммуникативной задачи. Практическое овладение диалогической формой речи. Овладение умениями начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание и т. п. Практическое овладение устными монологическими высказываниями в соответствии с учебной задачей (описание, повествование, рассуждение). Овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения (приветствие, прощание, извинение, благодарность, обращение с просьбой). Соблюдение орфоэпических норм и правильной интонации.

Чтение. Понимание учебного текста. Выборочное чтение с целью нахождения необходимого материала. Нахождение информации, заданной в тексте в явном виде. Формулирование простых выводов на основе информации, содержащейся в тексте. Интерпретация и обобщение содержащейся в тексте информации. Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

¹ См.: ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — С. 117–118. — Режим доступа: standart.edu.ru

Письмо. Письмо букв, буквосочетаний, слогов, слов, предложений в системе обучения грамоте. Овладение разборчивым, аккуратным письмом с учетом гигиенических требований к этому виду учебной работы. Списывание, письмо под диктовку в соответствии с изученными правилами. Письменное изложение содержания прослушанного и прочитанного текста (подробное, выборочное). Создание небольших собственных текстов произведений (сочинений) по интересной детям тематике (на основе впечатлений, литературных сюжетных картин, серий картин, просмотра фрагмента видеозаписи и т. п.).

Методическая наука различает два важнейших воспитательно-обучающих процесса, выраженных в понятиях развития и формирования. **Развитие** — это спонтанное овладение ребенком навыками речевой (и другой) деятельности. **Формирование** — это целенаправленное управление развитием речевого поведения. Этот процесс строится на трех механизмах, присущих сознанию любого индивида (без физиологических дефектов):

- на способности отбора слов (лексем);
- механизме упреждения, т. е. способности человека удерживать в памяти предыдущее и предвидеть последующее;
- механизме самоконтроля за речью.

Поэтому важным основанием обучения русскому языку становится парадигма язык — норма — речь. Рождаясь, подрастая, развиваясь, ребенок проходит естественный путь приобщения к родной речи: слушая окружающих, он копирует речевые формы, соотносит их со многими вариантами, неосознанно контролируя свои высказывания, стараясь использовать нормированный вариант, постепенно приобретая понимание, что есть язык, на котором общается его окружение (родители, друзья, соседи и т. п.). В школе ребенок попадает в целенаправленный учебный процесс, т. е. процесс формирования, и проходит обратный путь: осознавая, что есть язык и нормы его использования, школьник осознанно совершенствует речь. Если в развитии или формировании происходит выпадение одного из компонентов парадигмы язык — норма — речь, то речевая деятельность ученика, как устная, так и письменная, дефектна, а обучение не выполняет своего назначения.

Поскольку нас интересует методика развития речи, то мы будем исследовать не просто коммуникацию, а педагогическую коммуникацию, т. е. взаимодействие учителя и учеников при помощи языка, которое обусловлено дидактическими целями. Единицей дидактической коммуникации является **речемыслительное умение**, которое складывается из следующих понятий:

- речевая способность;
- речевая готовность;
- речевое умение;
- речевой навык.

Давайте рассмотрим поэтапно, как происходит порождение речи.

1. Сначала в сознании (на уровне *чистого мышления*) зарождается неоформленная потребность — мысль, которую трудно сформулировать. Поэтому на данном этапе человек осмысляет это «брожение ума», т.е. пытается понять сам себя: чего он хочет. Для ребенка именно на этом этапе необходима мотивация, т.е. специально организованная ситуация, в которой он сможет сформулировать свою потребность. Помощь учителя на данной стадии заключается в том, что он предлагает нечто удивительное, вызывающее у ребенка неподдельный интерес — загадку, забавную историю, интересную задачу (по теме своего урока), т.е. то, что удивит и одновременно подтолкнет к речевому действию.

2. Далее человек, оформляя свою потребность словами и предложениями, ищет, перебирает и подбирает точные языковые средства для формулирования своего мотива. Это происходит на уровне *внутренней речи*. Здесь проявляется **речевая способность** человека: знания и умения пользоваться речевым аппаратом, лексикой, синтаксисом и другими уровнями естественного языка, мыслительными операциями сравнения, анализа, умозаключения и т.п. И в данном случае ребенку необходима помощь, поэтому здесь учитель выстраивает беседу, по вопросам и ответам которой происходит целеполагание. Другими словами, учитель в специально подготовленной беседе помогает ученику оформить свою потребность в виде предложения, в котором формулируется цель. Ведь цель — это и есть осознанная и вербализованная (сформулированная в словах) потребность.

3. Осмыслив свои мотивы, оформленные как **цель**, человек **готов** к действию, в том числе к речевому. **Речевая готовность** проявляется в намерении (или, как говорят ученые, *интенции*) передать свои мысли и чувства. Следовательно, речевая готовность ученика определяется его целеполаганием. На этом этапе учитель планирует (проговаривает) с учениками дальнейшие действия по движению в теме урока. Таким образом ученики *внутреннюю речь* выводят на уровень *внешней речи*.

4. Наличие речевой способности и готовности обеспечивает **речевое умение**, когда ребенок осознает, как правильно оформить свою мысль языковыми средствами (устно или письменно). Речевое умение формируется во *внешней речи*, поэтому учитель строит беседу по изучению темы урока, параллельно обсуждая, что и как ученику выразить в тексте (либо устном, либо письменном) по теме урока.

5. Постоянно и регулярно проходя вышеназванные этапы на каждом уроке, учитель и формирует **речевой навык**.

Что же происходит при восприятии речи?

Слушатель или читатель узнает звуковой или графический код чужой внешней речи. Здесь проявляется и **речевая способность**

включить слух или зрение, и **речевая готовность** услышать или увидеть, без которой не будет ни первичного «узнавания», ни дальнейшей работы по пониманию. Включить анализаторы помогает ребенку учитель: опять без **мотивации** не обойтись. Как часто мы убеждены, что ученики слушают или читают по нашему заданию, но при дальнейшей проверке выясняется, что и не услышали, и не увидели — «прозевали»!

Только мотивированный слушатель (читатель) включает **речевое умение** переводить звучащий поток слов или печатный текст в свою *внутреннюю речь*. Это значит, что внешним формам (звукам или буквам, словам) *адресату* необходимо найти соответствия в собственном лексиконе, в активном и пассивном запасе слов обнаружить соответствующие значения (понятия). На уровне *внутренней речи* происходит осмысление (в самом прямом значении этого слова) чужой *внешней речи*: идет поиск значений тех слов и конструкций, которые «входят» в сознание и должны быть «расшифрованы». Работа по пониманию чужой речи требует обнаружения в собственной *внутренней речи* слушателем (читателем) таких же языковых средств, как и у автора. Эта работа требует правильно организованной беседы, так как у ребенка часто и запас слов небольшой, и нет еще навыка удерживать длинные предложения в памяти, особенно если они содержат малознакомую лексику. Отсюда вытекает методическое требование грамотно на лексическом и синтаксическом уровне строить беседу (а не многословное объяснение!) по усвоению учениками новой темы, постепенно увеличивая речевые периоды.

Понимание — процесс, длящийся во времени, поэтому новое знание требует многократного закрепления и постоянного повторения. Понимание связано с **рефлексией** — способностью сознания восстанавливать собственные мыслительные операции познания. Слабая результативность многих уроков объясняется тем, что, только-только объяснив новый материал, учитель сразу начинает осуществлять контроль, путая его с закреплением. Успех понимания текста, произнесенного учителем, зависит и от способов организации учителем восприятия учениками входящей информации. Так, левополушарные дети («правши») лучше воспринимают материал, излагаемый частями, последовательно продвигаясь по логике говорящего, как бы нанизывая факты, от частного к общему (индуктивно). Правополушарные дети («левши»), наоборот, предпочитают дедукцию, т. е. увидеть целое, весь объект и только потом разбираться, из чего он состоит и как связаны его детали. Поэтому научному понятию, которое и является предметом изучения на уроке русского языка, желательно предпослать образное его изображение, адекватное тем реалиям, которые есть в опыте ученика.

Это закон, открытый психологами и сформулированный наукой в типах восприятия: конкретно-предметное мышление школьни-

ков 7—11 лет перерастает в абстрактное лишь при условии грамотно организованного обучения осознанно использовать мыслительные операции при освоении учебного материала. Например, имя существительное, обозначающее предмет, можно соотносить с именем человека: мы даем имя ребенку, когда он рождается, точно так же когда-то дали имя вещи или явлению, понятию русского языка.

б. Результатом сложной работы по **пониманию**, осуществляемой на уровне *внутренней речи*, становится **понятие**, форма знания, которая прочно «прописывается» в сознании ребенка и является залогом его успешной речевой деятельности. Идеи и образы, имеющие во *внутренней речи* свои формы выражения, уходят на уровень *чистого мышления*, тем самым обогащая его, расширяя его возможности и стимулируя его к дальнейшей работе. Так речь становится условием развития мышления, а развитое мышление побуждает человека совершенствовать свою речь. Нет мысли — нет необходимости говорить (или писать), нет разговора — нет и новых идей и впечатлений, пополняющих (и тем самым развивающих) мышление.

Так формируется **речевой навык**, позволяющий правильно понимать и правильно говорить (писать), т.е. осуществлять и первичную и вторичную коммуникативные деятельности.

Понимая, что русский язык изучается в начальной школе с целью практического овладения разговорной и письменной речью, учитель в первую очередь должен определить роль каждого из разделов с лингвопрагматической точки зрения. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению ориентирует педагога на осуществление связи *речь — норма — язык*, важнейшей для развития речи и мышления ребенка, становления его как языковой личности.

Нормы речи устанавливаются и фиксируются в системе языка, в нашем случае — русского родного. Устная речь, ее разговорный стиль, обладает большей свободой в отношении употребления языковых норм, нежели письменная форма речи. Авторитетный лингвист В. Матезиус писал: «Языковая неграмотность, которая обычно проявляется в письменных или печатных работах, свидетельствует больше о недостаточной стилиевой подготовке, чем о слабом знании грамматики»¹.

Культура письменной речи — это проявление высокой степени владения грамматическими и стилистическими нормами графически оформленного языка. Именно в процессе обучения письму ребенок усваивает систему норм языкового употребления. Поэтому в начальной школе учителя при обучении грамоте опираются на устную речь ученика, используя его словарный запас и элемен-

¹ Пражский лингвистический кружок. — М., 1967. — С. 393.

тарные речевые умения как базовый материал, а уже в средней школе приобретаемые знания о языковых закономерностях, понятиях и их взаимоотношениях сами становятся основой для формирования правильной устной речи по образцу нормированной письменной речи.

Система языка выступает в качестве инструмента — «набора средств» — для осуществления речевого действия, построения адекватной речевой ситуации. Поэтому изучение разделов русского языка целесообразно производить на основе текстов, так как именно текст является образцом определенной речевой ситуации, выражением речевого поведения автора (писателя или его героев).

Сознательное участие в процессе коммуникации предполагает, что ученик понимает необходимость:

- ставить цель;
- представлять предмет обсуждения;
- владеть фонематическим слухом и графикой русского языка;
- понимать роль языковых единиц во всем многообразии их изобразительно-выразительных средств;
- прогнозировать адекватную реакцию;
- проговаривать и(или) письменно излагать свое мнение.

Очевидно, что названные выше утверждения учеником не осознаются и их следует планомерно осваивать и формировать на каждом уроке. Поэтому содержанием коммуникативно-деятельностной методики становятся процессы освоения речемыслительных умений, которые реализуются в позициях автора, адресата, организатора коммуникации, критика. В начальной школе это происходит на практическом уровне. Нельзя требовать от детей речеведческих знаний, но можно и нужно формировать умения участвовать в коммуникации. Происходит это постепенно, путем небольших пауз в ходе урока, которые делают для того, чтобы дети осознали, **что** они услышали и **как** они поняли то, что услышали. Этому учат учебники из УМК «Литература как предмет эстетического цикла» Н. Г. Кудиной и З. Н. Новлянской, относящиеся к системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

К содержанию позиции автора относятся:

- осознание мотива говорить (высказаться);
- постановка цели;
- определение темы и идеи высказывания;
- определение особенностей восприятия адресата;
- отбор содержания;
- выбор логики изложения (композиция, план);
- отбор языковых средств (определение стиля);
- построение высказывания (логос, этос, пафос);
- элокуция (устное высказывание) или написание.

Формировать коммуникативные умения школьника можно и должно на таком уроке, который дает образцы правильной и красивой

речи (тексты) и возможность пробовать силы в собственных речевых умениях (вопросы, ответы, рассуждения по поводу текстов).

На каждом уроке следует создавать **коммуникацию**, позволяющую учителю не только строить языковое понятие или отработать орфографическое правило, но и поддерживать **мотивацию** учеников к изучению языковых средств, что также способствует успешному усвоению учебного материала. Таким образом, весь урок дети учатся выстраивать свои вопросы и ответы в соответствии с законами речевой деятельности.

Речь *автора* складывается из определенных умений.

Вспомним речемыслительные умения автора:

Говорение («Оратор»)	Письмо («Писатель»)
Умение осознать мотив — поставить цель	Умение осознать мотив — поставить цель
Умение представить возможности адресата	Умение спрогнозировать возможного адресата
Умение составить устную речетворческую схему	Умение составить письменную речетворческую схему
Умение отобрать нужные представления, понятия, образы для устного высказывания	Умение отобрать нужные представления, понятия, образы для письменного высказывания
Умение отобрать нужный языковой материал	Умение отобрать нужный языковой материал
Умение произнести (вокализовать с соответствующими интонациями и логическими ударениями)	Умение записать (грамматически, орфографически, стилистически и т. д. правильно оформить) текст

Если внимательно присмотреться к умениям речевого действия *автора*, становится очевидным, что различия в умениях «оратора» и «писателя» связаны лишь с оформлением текста на уровне высказывания или записи: здесь надо знать языковые нормы, чтобы правильно оформить свой текст. Главное, что структуру процесса порождения речи во многом учитывает риторика со своими схемами подготовки публичной речи. Следовательно, методически позиция *автора-оратора* уже проработана — достаточно только включить элементы риторических действий в уроки русского языка.

Занимая позицию *автора*, ученик привыкает использовать элементарную риторическую модель: *цель — замысел — текст — реакция*. *Цель* появляется при объявлении темы урока. Небольшая беседа о теме и цели прошлого урока создает ситуацию целеполагания. Ребенок обязательно должен сформулировать **свою цель** на урок — без этого не возникнут работа в уме (*замысел*) и речевая готовность, которая активизирует внутреннюю речь. Благодаря за-

мыслу начинаются оценка *адресата* и отбор средств языка для внешней речи — *текста*. Реакция на речь автора — ожидаемая или неожиданная — стимулирует к исправлению высказывания (*текста*). Если это устный ответ, то ученик-оратор сразу же получает реакцию на свой монолог в виде оценки, ответа, вопроса от учителя (*организатора коммуникации*) или одноклассников (*адресата*). Если это письменная работа, то учитель **обязан** написать небольшую рецензию, опираясь на вышеприведенную модель (*реакция*). Другими словами, ученик, занимая позицию *автора* и имея перед собой риторическую модель высказывания, осознанно осваивает материал урока, стараясь действовать в соответствии с правилами порождения речи.



Рассмотрим фрагменты урока на этапе постановки цели.

Тема: обозначение мягкости согласных звуков на письме.

На этапе постановки цели урока учитель создает мотивацию, чтобы школьники вспомнили, что им известно по данной теме.

Учитель. Послушайте стихок и скажите, каких звуков в нем больше всего. *Льетесь ливень целый день — Слезы льют олень, тюлень...*

Ученики. Я услышал [л'].

И я тоже. И мне показалось много звуков [л'].

Учитель. А вы можете дать этому звуку характеристику? Какой он? Дети сравнивают пару звуков по твердости-мягкости: [л] — [л'], следят за своей артикуляцией, определяют, что мягкие звуки отличаются от твердых положением органов речи, дают характеристику твердому и мягкому согласным звукам.

Ученики. Да, он согласный, потому что есть преграда во рту, и еще мягкий.

Учитель. Верно. А если мы захотим записать этот звук буквой, как же мы покажем его мягкость?

Ученики. Не знаем. Значит, это надо узнать: как в нашем языке передается мягкость согласных звуков на письме?

Учитель. Послушаем еще одно стихотворение. Какие звуки мы будем искать в этом тексте?

Ученики. Мягкие согласные.

Учитель. Что вы будете делать, когда услышите такой звук?

Ученики. Поднимем семафорчик.

Учитель. Правильно. Сначала слушаем текст. (Учитель читает медленно, по строчке, а дети, как только слышат слог с мягким звуком, поднимают специально сделанные карточки в виде семафора: на одной стороне — зеленый цвет, на другой — синий. Мягкие звуки показывают зеленой стороной карточки.)

*Колокольчики мои,
Цветики степные!
Что глядите на меня,
Темно-голубые?*

*И о чем звените, вы
В день веселый мая,
Любите лучи весны,
С солнышком играя.*

Учитель. Какие звуки вы услышали? Назовите их.

Ученики. [л'], [ч'], [к'], [в'], [т'], [д'], [м'], [н'], [с'], [й'].

Учитель. Теперь прочитаем это стихотворение. (Учитель открывает то крыло доски, где оно записано.) Выходите по одному к доске и выписывайте слоги с мягкими согласными звуками.

Ученики. *Коль, чи, ки, ве, ти, ки, сте, гля, ди, тё, ме, ня, те, зве, ни, те, день, ве, сё, лю, би, те, чи, ве.*

Учитель. Обратите внимание на то, какие буквы стоят после букв мягких согласных.

Ученики. Это буквы *е, и, я, ю, ё и ь*.

Учитель. Сделаем вывод: какие же буквы могут стоять после согласных, чтобы мы при чтении догадались об их мягком характере?

Учитель. Вспомните ленту букв, которую мы создавали в течение всего обучения грамоте. Как у нас записаны буквы гласных?

Ученики. Буквы гласных записаны в два ряда: *а—я, о—ё, у—ю, ы—и, э—е*.

Учитель. А помните, мы с вами выяснили, что гласных звуков меньше, чем букв. В чем же особенность каждого ряда букв гласных?

Ученики. Буквы первого ряда нужны для обозначения твердых согласных звуков, а буквы второго ряда — для мягких согласных.

Учитель. Правильно. Мы смогли убедиться в этом?

Ученики. Да.

Учитель. Вспомните начало нашего урока. Какую цель мы поставили?

Ученики. Мы хотели узнать, как показать мягкость согласных звуков на письме. Теперь мы знаем, что она обозначается на письме при помощи букв гласных *е, и, ё, ю, я и ь*.

К содержанию позиции *адресата* относятся:

- узнавание кода-языка (семантизация);
- установление границ знакомого/незнаемого (объективация);
- выделение предмета обсуждения, темы (предметизация);
- дифференциация знакомого/незнаемого, известного/неизвестного;
 - смыслопостижение (анализ связей и отношений между языковыми единицами);
 - смыслопорождение (синтез понятого, интерпретация и его проговаривание);
 - восстановление коммуникативного намерения автора;
 - обобщение понятого и подведение этого под идею текста (идеализация).

Важнейшей составляющей деятельности *слушателя/читателя* является *понимание* — «живой процесс освоения содержательности

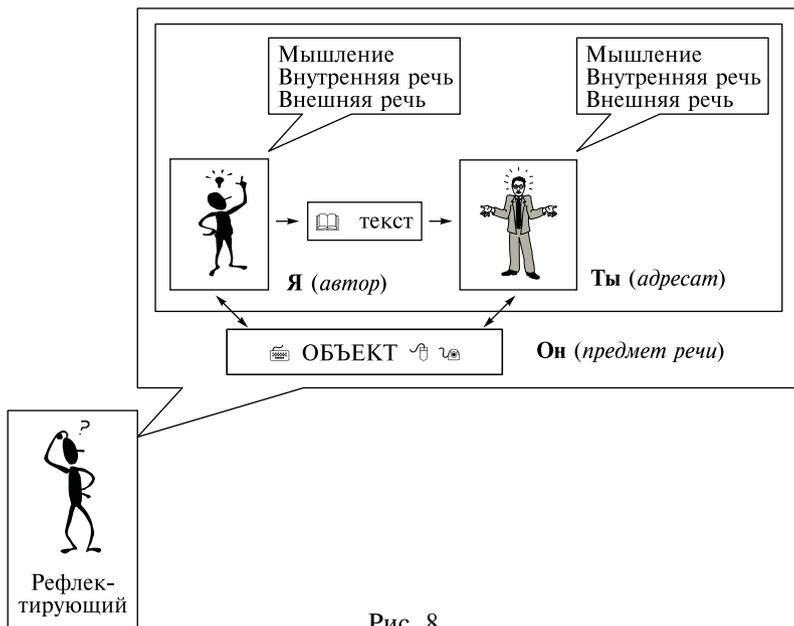


Рис. 8

текста реальным индивидом или коллективом»¹. Чтобы представить процесс понимания, следует обратиться к *герменевтике*. Зародившись как область текстологии, ориентируясь в основном на толкование текста с целью понимания, герменевтика имеет много отработанных методов, приемов, средств действия с образцами речи и тем самым становится полезной и методической науке.

Однако во время изучения нового материала или его закрепления и повторения учителю следует постоянно делать небольшие остановки, чтобы обсудить с учениками, в какой позиции каждый из них в данный момент находится и как должен действовать.

После коммуникации или внутри нее ученикам необходимо делать «паузы» на осмысление той информации, которая рождается в ходе урока-беседы, а также тех средств, благодаря которым эта информация появлялась (рис. 8). Эти паузы называются *рефлексивными остановками*, так как участники учебного процесса **возвращаются** к беседе — к работе сознания во время коммуникации, чтобы вспомнить, что и как обсуждали. Позиция *рефлектирующего* — осмысляющего ход урока (или его фрагмента) — ученика и фиксирует приведенная выше схема.

Понимание невозможно без *рефлексии* — умственной работы по наблюдению за своими мыслями и чувствами. *Рефлексия* на уроке имеет целью как можно полнее отследить **способы** своих умствен-

¹ Богин Г.И. Филологическая герменевтика. — Калинин, 1986. — С. 8.

ных действий по пониманию дидактического материала, беседы между учителем и учениками. Сначала это делается по вопросам учителя, который помогает ученикам вспомнить, что делали на уроке, как действовали, чтобы понять новый материал или закрепить изученное, каким образом был достигнут результат урока: сюда относятся способы решения языковых задач, например приемы анализа звучащего слова, состава слова, признаки орфограмм или грамматических категорий.



Рассмотрим рефлексию звукового разбора слова. Например, на уроке проводили слоگو-звуковой анализ слова *главный*. После того как мы закончили разбор и зафиксировали его в схеме, мы восстанавливаем действия и их порядок, чтобы закрепить способ звукового анализа. Для опоры служит звуковая схема слова, которая выростала на наших глазах в ходе анализа, и «следы» этой работы остались на доске:

1. _____ → _____

2. _____|_____

3.

-	-	○
---	---	---

 | _____

4.

-	-	○
---	---	---

 |

-	-	○
---	---	---

 =

Учитель. С чего мы начинали разбор?

Ученики. 1) Сначала мы слушали слово целиком и ставили ударение (на доске от этого действия осталась черта, обозначающая слово: _____);

2) затем «пели» его, чтобы определить количество гласных звуков, и с помощью гласных находили слоги, выделить слоги нам помогла игра «Позовем слово»: покричали слово [гла-а-а-а/вный]: два слога, первый ударный, рисуем схему _____|_____. Мы услышали, что первый слог имеет гласный звук [а], его произносят с большим усилием и немного дольше, чем следующий слог (второй шаг зафиксирован схемой _____|_____);

3) затем выделили первый слог: произносили, слушали его: [гла] — дали характеристику (слог-слияние, а перед ним «споткнулись» о согласный, звонкий и твердый, значит, ССГ, второй согласный тоже звонкий и твердый, гласный ударный), показали его схему

-	-	○
---	---	---

;

4) затем точно так же слушали второй слог: [вный] — согласный звонкий и твердый, согласный в слоге-слиянии звонкий и твердый с гласным безударным, и «замочек» — согласный [й] звонкий и всегда мягкий, ССГС, показали его схемой

-	-	○
---	---	---

.

Учитель. Что мы узнавали, когда выполняли эти действия?

Ученик. Мы так узнавали, из каких слогов и звуков состоит слово.

Учитель. Этот порядок действий должен соблюдаться всегда или можно менять местами действия?

Ученик. Так лучше делать, потому что это слово, оно что-то обозначает, а если слоги переставить, то будет уже другое слово или совсем не слово, а просто звуки.

Учитель. Молодцы! У меня еще один вопрос возник: а эти действия — слого-звуковой разбор — можно с каждым словом производить? Или для каждого слова есть свой порядок каких-то других действий?

Ученик. Нет, мы все время так действуем, когда нам надо узнать, из каких слогов или звуков состоит слово. Этот разбор подходит для любого слова.

Учитель. Значит, теперь, когда я попрошу вас сделать слого-звуковой разбор, вы знаете, что это такое?

Ученики составляют «памятки» в тетрадах (они выглядят как схема из четырех пунктов на доске, по которой они вспоминали ход анализа), а учитель вывешивает большой лист с памяткой «Слого-звуковой разбор слова», в котором коротко сформулирован его алгоритм.

Урок по изучению языкового материала строится как урок-исследование, тогда и учителю и ученикам легко пользоваться не только риторической моделью оратора, но и схемой логико-речевого доказательства, которая отражает специфику деятельности познания и также отработана в риторике: *тезис — доказательство — вывод*.

Нам известно, что любое научное понятие возникает в результате деятельности познания. Ученый-исследователь наблюдает за фактами, выявляет противоречие и некоторые закономерности языковых отношений, формулирует вывод в виде понятия, затем дает ему название (термин) и определение («правило»). По этому же пути движется учитель, создавая на уроке квазиисследование, т. е. предлагая детям роль «ученого-языковеда», «исследователя». Осваивая исследовательскую деятельность, ученики через определенное время уже могут самостоятельно справляться с «выведением» любых понятий по русскому языку. Следует только разделять содержание урока (что изучается) — исследование языка и форму (как изучается) — речевую деятельность, сопровождающую это исследование. Для осознания своих речевых высказываний ученики и делают рефлексивные остановки по ходу урока.

Как же правильно организовать процесс понимания? Коллективное «рассматривание» текста дает широкую панораму имеющихся у детей значений прочитанного: с одной стороны, сразу выявляются дефектные (неверные, недостаточные) представления, с другой стороны, ученик привыкает к мысли, что прочитанное не всегда соответствует тому пониманию, которое он имеет. В ходе дискуссии ученики приобретают навык соотносить собственные — правильные или неправильные — представления с языковой нормой, видеть в словоформе «сигналы», которые дают информацию. (Например, окончание УТ у глагола настоящего времени «сигнализирует», что действие происходит сейчас, в момент рассказа, действует не один персонаж, а «много», и о них говорится в третьем лице. Настоящее время глагола избирается повествователем для того, чтобы читатель почувствовал себя «зрителем», в присутствии

которого происходит событие.) Дети всегда очень хорошо это чувствуют, но именно в школе они начинают понимать, какими языковыми средствами это впечатление достигается. Именно текст с нормированным (литературным) языком становится критерием оценки верного, грамотного осмысления прочитанного.



1. Объясните, как происходит порождение речи. Почему это нужно знать учителю?

2. Что происходит при восприятии речи? На что должен обратить внимание учитель при построении урока?

3. Дайте характеристику понятиям *речевая способность, речевая готовность, речевое умение, речевой навык*. В каждом из определений можно выделить характерологические черты речевой деятельности. Выделите существенные признаки понятия «речь».

4. Что такое рефлексия? Чем она отличается от рефлексии? Какое место занимают в учебном процессе рефлексивные умения?



1. Составьте план устного выступления для научной конференции по теме «Что такое первичная коммуникативная деятельность?».

2. Подготовьте доклады об известных вам способах познания, проведите в группе дискуссию о возможностях риторических приемов развития речи в начальных классах.

§ 3. Уроки развития речи

Развивая идеи Л. С. Выготского о тесной связи и взаимозависимости развития речи и мышления ребенка, и в этом смысле общего его развития как предпосылки обучения, ученые — психологи, педагоги, методисты — вышли на необходимость проработать общее содержание обучения таким образом, чтобы иметь возможность единообразно влиять на мыслительные процессы ученика всеми учебными предметами. Другими словами, исследователями ставилась задача выяснить общие формы и понятия, при помощи которых на уроках по различным предметам можно успешно прорабатывать общие логические и формальные способы познавательной учебной деятельности. Правильное формирование мыслительной деятельности, как доказал Л. С. Выготский, возможно лишь при активной социализации ребенка, которая, в свою очередь, происходит при прямом участии речи, и без ее посредства усвоение знаний об окружающем мире, формирование физических и интеллектуальных умений ограничены.

Все четыре этапа обязательны для продуктивного изучения любой темы по русскому языку: это и есть **модель коммуникативно-деятельностной технологии**, адаптированная для методики развития связной речи.

Если мы сопоставим экспериментально обоснованные утверждения психологов и теоретические положения психолингвистов, то можно получить полезные для методики преподавания русского языка понятия *речемыслительных умений* учащихся. Развернем их по формам и видам речевой деятельности.

Устная речь	
Говорение	Аудирование
«Автор»	«Слушатель»
Умение осознать мотив — поставить цель	Умение настроиться на восприятие речи
Умение представить возможности адресата	Умение узнать звучащие единицы (найти соответствия)
Умение составить устную речетворческую схему	Умение проанализировать языковые средства на слух
Умение отобрать нужные представления, понятия, образы для устного высказывания	Умение отыскать главное и второстепенное в предложенной теме
Умение отобрать нужный языковой материал	Умение восстановить коммуникативное намерение автора
Умение произнести (вокализовать)	Умение подготовиться к адекватному ответу

Письменная речь	
Письмо	Чтение
«Писатель»	«Читатель»
Умение осознать мотив — поставить цель	Умение настроиться на понимание
Умение спрогнозировать возможного адресата	Умение узнать графические единицы (найти соответствия)
Умение составить письменную речетворческую схему	Умение восстановить социокультурный контекст читаемого
Умение отобрать нужные представления, понятия, образы для письменного высказывания	Умение проанализировать изобразительно-выразительные средства (все виды языкового разбора)
Умение отобрать нужный языковой материал	Умение учесть стилистические особенности текста
Умение записать (правильно оформить) текст	Умение восстановить замысел писателя

Все названные выше умения успешно формируются на уроках русского языка **практически** и при условии правильно организованных форм работы.

Большое значение для грамотной организации формирования речемыслительных умений учащихся имеет **принцип градуальности**, введенный ученым-методистом Е. В. Архиповой. Его суть состоит в требовании строгого распределения всего процесса обучения на четкие этапы, которые имеют выверенные показатели точной «дозировки» учебной информации и отбора оптимальных методов, средств, форм ее подачи для каждого конкретного класса, конкретной группы учащихся (и по возрасту, и по степени усвоения материала)¹. Реализация данного принципа опирается на индивидуальный подход к ученику как самостоятельной и самоценной языковой личности, на обобщенные сведения по речеведческой теории, в частности на специфику первичной (автора) и вторичной (адресата) коммуникативной деятельности.

Дело в том, что человеческое сознание, как установили опытным путем ученые-психолингвисты, имеет свойство искать для входящей информации место в своих «кладовых», т. е. соотносить внешнюю кодировку (звучащую или печатную) с внутренней (значениями и смыслами, которые уже имеются). Адресат (воспринимающий) ищет в своем сознании соответствия услышанному или прочитанному. Часто неправильно обозначенное в его сознании — дефектные значения, смыслы, не соответствующие общепринятым или нормированным, — вызывает неадекватную реакцию. Кроме того, все эти представления, как правило, у адресата «помечены» определенной эмоцией — положительной, нейтральной или отрицательной. Если в процессе расшифровки входящего текста накапливается отрицательная эмоция, сознание страхуется и «отбрасывает» неприятное. Если идет новая информация, еще не отягощенная какими-либо отношениями, она воспринимается положительно лишь в том случае, если дозировка ее не превышает возможностей конкретного сознания. Вспомните, с какими эмоциями старшеклассники говорят о некоторых учителях: «Грузят, грузят, грузят...», а дети младшего школьного возраста перегрузку оценить самостоятельно не могут, поэтому у них просто ухудшается самочувствие — сначала моральное, затем и физическое. Так вот: определенное количество информации на уроке — это не каприз, а закон природы, органической частью которой является человек!

По данным РАО и АМН, в школу приходят около 20 % детей с пограничными нарушениями физического и психического здоро-

¹ См.: Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся. — М., 2004. — С. 38—41.

вья. К концу I класса их число возрастает до 50—70%. За последние годы количество нарушений психического здоровья увеличилось в четыре раза. Отмечается рост личностной, а также школьной тревожности детей и подростков. По данным исследований физиологов и психологов, возрастает количество детей, вынужденных пропускать школьные занятия и(или) желающих обучаться дома, самостоятельно из-за тяжелого психологического климата в школе.

Создание у школьника высокого уровня мотивации, без которого не может быть достигнута ни одна из целей обучения, является залогом успешности работы учителя. Педагогической аксиомой стало такое требование к учительскому конспекту урока, как наличие в нем форм работы, учитывающих потребность школьника в ощущении успеха и воспитывающих познавательный интерес.

Интерес обеспечивает более высокий уровень внимания, понимания и запоминания и является необходимым условием для того, чтобы изучаемый материал становился не просто «суммой знаний», а входил в духовный мир школьника, обогащая его.

Забота об интересном и комфортном обучении есть одновременно забота о психическом и физическом здоровье молодого поколения, так как интерес способствует значительному повышению работоспособности, содействует формированию волевых качеств личности, укреплению ее активной творческой позиции. Исследования показывают, что активные, проявляющие интерес к миру личности лучше преодолевают стрессовые ситуации, реже заболевают. Интерес и радость познания необходимы, чтобы дети были счастливы, ведь счастливое детство не менее важная цель школы, чем обучение. Этим требованиям полностью соответствуют УМК «Русская филология» (под ред. ак. Г. Г. Граник) и УМК Н. А. Зайцева, который создал уникальную систему обучения грамоте и русскому языку, выстроив свою методику на основе психофизиологической природы растущего организма. Синтез курсов языка и литературы, который присущ названным комплексам, учитывает психологические законы корреляции механизмов грамотности и понимания, механизмов восприятия и порождения речи. Последнее позволяет связать анализ и риторический синтез текста.

Совершенно различные по принципам и содержанию учебно-методические комплексы Г. Г. Граник и Н. А. Зайцева имеют сходные цели — пробудить у школьников любовь к родному языку и помочь каждому из них овладеть грамотной русской речью в ее устной и письменной формах и, самое главное, реализуют их через продуманную систему мотивирующих учебных пособий, у ребенка снимающих тревожность, а у учителя формирующих ценности их концептуальных подходов.

Каждый урок русского языка должен быть уроком развития речи.

По современным требованиям ФГОС, выпускник начальных классов должен заниматься речетворческой деятельностью, в результате которой научится¹:

- создавать по аналогии собственный текст в жанре сказки и загадки;
- восстанавливать текст, дополняя его начало или окончание или пополняя его событиями;
- составлять устный рассказ по репродукциям картин художников и/или на основе личного опыта;
- составлять устный рассказ на основе прочитанных произведений с учетом коммуникативной задачи (для разных адресатов).

Одновременно, по требованиям ФГОС, учитель обязан создать ученику начальных классов возможность научиться:

- вести рассказ (или повествование) на основе сюжета известного литературного произведения, дополняя и/или изменяя его содержание, например рассказывать известное литературное произведение от имени одного из действующих лиц или неодушевленного предмета;
- создавать серии иллюстраций с короткими текстами по содержанию прочитанного (прослушанного) произведения;
- работать в группе, создавая сценарии и инсценируя прочитанное (прослушанное, созданное самостоятельно) художественное произведение.

В методической науке установлена типология уроков развития речи, к которым относят уроки подготовки и написания изложения и сочинения, урок анализа письменных работ.

Изложения и сочинения имеют свои классификации.

Типы классификаций	Изложения	Сочинения
По цели произведения	а) обучающие; б) контрольные	
По характеру текстового материала	– повествовательные; – описательные; – изложения-рассуждения; – изложения-отзывы; – характеристики	– повествовательные; – описательные, – сочинения-рассуждения; – сочинения-рецензии; – характеристики
По содержанию	– полные (подробные);	– свободные (на основе личных наблюдений или впечатлений);

¹ ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — 223 с. — Режим доступа: standart.edu.ru

Типы классификаций	Изложения	Сочинения
	<ul style="list-style-type: none"> – близкие к тексту по стилю (с точной передачей особенностей авторской речи); – выборочные; – с изменением лица рассказчика (от имени автора или любого другого персонажа); – с элементами сочинения 	<ul style="list-style-type: none"> – критические (на заданную тему по картине или изучаемому литературному произведению); – рецензии (по впечатлениям от книги, спектакля, выставки, кинофильма, экскурсии)
По объему	<ul style="list-style-type: none"> – подробные; – сжатые 	<ul style="list-style-type: none"> – сочинения-миниатюры; – сочинения без ограничения объема
По наличию дополнительных учебных задач	<ul style="list-style-type: none"> – по знакомому тексту; – по незнакомому тексту; – по тексту, воспринятому на слух; – по тексту, воспринятому зрительно; – по тексту, воспринятому зрительно и на слух 	<ul style="list-style-type: none"> – на основе опорных слов (словосочетаний, предложений); – с использованием определенных грамматических форм (конструкций); – с конкретным лексическим, грамматическим или стилистическим заданием

Каждая из приведенных классификаций решает проблемы формирования речевых умений, записанных в федеральных программах. В любой из рекомендованных учебных программ учитываются требования государственных стандартов о поэтапном обучении писать изложения и сочинения.

Как вы думаете, что ребенку легче написать: изложение или сочинение? Чтобы ответить на поставленный вопрос, сравним схемы

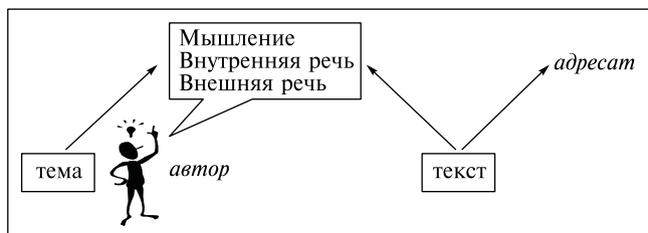


Рис. 9

1. Сначала выполнить роль адресата: понять текст (замысел автора, его коммуникативное намерение, композицию, языковые средства, стиль и т.п.).
2. Затем стать автором, чтобы пересказать другому адресату, сохранив авторскую мысль, стиль, композицию и т.п.

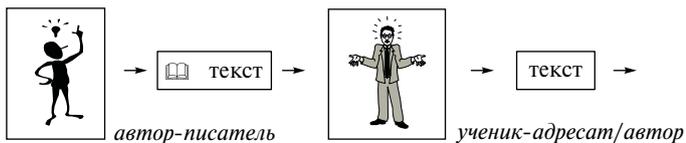


Рис. 10

акта коммуникации при написании сочинения (рис. 9) и изложения (рис. 10).

Когда ученик пишет сочинение — это его собственный текст, он сам выступает автором, т.е. его воображение свободно в отборе содержания и ограничено лишь рамками заданной темы: выбор композиции (структуры текста), подбор лексем и словоформ, синтаксических конструкций зависят только от его опыта, знаний фактического материала по теме и умения применять языковые средства для выражения своих мыслей. Принимая за работу «писателя», ребенок в первую очередь озабочен тем, что рассказать о своем «видении» материала по теме. В связи с этим он не осознает главной учебной цели — научиться выражать свои мысли грамотно, по всем законам русского языка и правилам построения речи.

Следовательно, **первое методическое требование** к уроку сочинения — мотивация и точное целеполагание ученика, т.е. организация предварительной беседы, в которой происходит осознание учеником: а) желания рассказать о «своем»; б) дидактической задачи научиться оформлять этот рассказ в сочинение.

Второе методическое требование — дать детям способ оформления, т.е. совместно выработать алгоритм действий (эффективную методику) при написании собственного (ученического) текста. С этой целью весь процесс обучения сочинению разделяется на составляющие его виды деятельности:

- «*писателя*», отбирающего материал для сочинения — тематический по содержанию и языковой по форме, конструирующего и пишущего текст;
- «*редактора*», проверяющего логику изложенного содержания, соответствие языковых средств теме, стилю, замыслу и типу своего текста;
- «*корректора*», проверяющего орфографическую и пунктуационную грамотность написанного, чистоту и аккуратность письма.

Когда ребенку предстоит написать изложение, его работа усложняется необходимостью не только написать, но предварительно понять текст, написанный другим автором.

Следовательно, методика обучения изложению требует еще более сложной организации урока, где помимо роли *автора*, как на уроке сочинения, ученику предстоит выполнить еще целый ряд «работ», которые входят в деятельность *адресата*:

- «*слушателя* и(или) *читателя*», анализирующего текст автора с целью понять его коммуникативное намерение (воздействие), замысел (основную идею), осмыслить языковые средства, которыми автор передал данное содержание;

- «*пересказчика*», излагающего письменно авторский текст в сокращении, но соблюдая его стиль и не извращая основного содержания;

- «*редактора*», проверяющего соответствие языковых средств и логику изложенного содержания теме, стилю, замыслу и типу авторского текста;

- «*корректора*», проверяющего орфографическую и пунктуационную грамотность написанного, чистоту и аккуратность письма.

Посмотрим, как выглядит традиционная структура уроков изложения и сочинения.

1. Предварительная беседа по теме сочинения или чтение и обсуждение текста изложения.

2. Составление плана сочинения или изложения.

3. Работа с лексикой и словосочетаниями.

4. Самостоятельная работа по написанию сочинения или изложения.

5. Проверка содержания и правка своего текста учеником.

Если структура традиционных уроков изложения и сочинения кажется одинаковой, то, опираясь на описанные выше виды деятельности *автора* (сочинение) и *автора/адресата* (изложение), содержание этапов уроков будет разным.

Различаются **обучающие** и **контрольные** уроки сочинения или изложения. В начальной школе проводят только обучающие уроки развития речи; контрольные уроки сочинения или изложения наряду с обучающими используют для формирования навыка письменной речи в V—XI классах.

Обучающие уроки развития речи требуют от учителя внимания к этапам предварительной беседы и составления плана письменной работы. При изложении подробно анализируется текст писателя, выписываются ключевые слова и словосочетания, необходимые для точной передачи мысли автора. Обучающий характер уроков развития речи накладывает определенные ограничения в выборе текстов и тем.

В I классе пишут небольшие (два-три предложения) сочинения на заданную тему («О чем я мечтаю...», «Если бы я был учителем...»,

«Какие сказки я люблю» и т. п.), по личным впечатлениям («Как я провел воскресенье», «Мы были в театре...», «Самый яркий день каникул» и т. п.).

Со II класса и до конца начальной школы каждую неделю проводится урок развития речи (либо сочинение, либо изложение). Для изложения берутся небольшие отрывки текста различных по типу и стилю произведений детской литературы, соответствующие такой единице синтаксиса, как сложное синтаксическое целое (ССЦ). Ученики осваивают структурно-композиционные элементы письменной работы: начало (зачин) — основная часть (срединная, или медиальная) — конец (концовка).

Для сочинения объем ограничен небольшим количеством предложений (от трех предложений до половины страницы, далее — по возможностям учащихся). Отрабатывать речемыслительные умения целесообразно не по количественным показателям, а по качеству написанного.



1. Вспомните, что такое сложное синтаксическое целое (ССЦ) и как эта единица русского языка помогает правильно организовать текст.

2. Какие классификации уроков развития речи вы знаете? По каким основаниям группируют уроки развития речи?



1. Докажите с помощью теории речевой коммуникации, что изложение — более сложное речевое упражнение, чем сочинение.

2. Напишите сочинения на тему «Почему я хочу быть учителем», адресованные другу и преподавателю. Чем они будут отличаться друг от друга?

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УРОКОВ
ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ

§ 1. Методика обучения сочинениям

Специфика сочинения как речевого упражнения заключается в том, что дети учатся самостоятельно выражать свои впечатления в письменной форме.

Для того чтобы дети осознанно строили тексты, им необходимы: а) знания о тексте как о продукте речевой деятельности; б) знания операционного характера; в) лексические, синтаксические, орфографические и другие знания, которые они получают в процессе изучения русского языка и овладения им. Именно на базе всех этих знаний формируются коммуникативно-речевые умения.

Отталкиваясь от структуры речевой деятельности, вслед за А.А.Леонтьевым, мы выделяем в уроке развития речи четыре этапа: ориентировочный этап, этап планирования, этап реализации, этап контроля.

Для сочинения важна *формулировка темы*. Например, три разных названия — «Как я провел лето», «Как бы я провел лето», «Ах, лето!» — в значительной степени меняют и содержание будущего текста, его композицию, тип и языковые средства. «Как я провел лето» будет повествовать о летних событиях, лексика возможна любой стилистической окраски, глаголы будут прошедшего времени, а конструкции предложений — чаще простыми.

«Как бы я провел лето» — рассуждение. Ограничений по содержанию быть не может, значит, по жанру это будет близко к фантастике. Лексика может изобиловать и архаизмами, и неологизмами, и интернационализмами и т.д. Все глагольные формы будут в форме условного наклонения, предложения сложноподчиненные причины, цели, условия, уступки.

«Ах, лето!» — сочинение-описание. Междометие и восклицательный знак задают восторженное отношение к теме, следовательно, в тексте следует использовать прилагательные и наречия, причем в формах степеней сравнения; глагольных форм будет минимум, и они будут стоять, как правило, в настоящем времени. Предложения чаще будут восклицательными, простыми и односоставными.

Организация урока, на котором учат детей писать сочинение, имеет свою специфику.

Познакомимся с этапами урока сочинения и определимся с теми видами работ, которые необходимо выполнять.

1. Предварительная беседа.

Это этап мотивации и целеполагания. Учитель предлагает детям поиграть в «писателей». Обсуждается тема, из которой выводится цель «писателя»: *рассказать* о предмете или человеке («Это будет *описание*», — говорит учитель и тем самым вводит практическим образом представление о типах текста), о событии или впечатлении («Это будет *повествование*»). Если тема требует доказательств, то учитель говорит, что это будет *рассуждение*. Перед тем как рассказать устно, что известно ученикам по теме, формулируется замысел, т.е. ответ на вопрос «*Зачем автор (т.е. я, ученик) хочет об этом написать?*». Например, рассказать далеким африканским детям о зиме: они никогда ее не видели; или написать письмо бабушке, которая живет далеко, об экскурсии, на которой недавно побывали; сочинить сказку для младшего брата (сестры, племянника) и т.п.

Затем «собирается» материал для будущего сочинения: если на уроке, то дети коротко рассказывают все, что они знают о теме сочинения; если тема обширна, то еще до урока по специально сформулированным учителем вопросам дети разыскивают нужную информацию.

2. Составление плана текста.

Ставится цель из позиции «автора»: этот этап подготовки связан с обсуждением будущего текста сочинения: его содержания и композиции. Идет работа по составлению сложного синтаксического целого (ССЦ), обсуждается содержание каждой части плана, и ее основная мысль выносится в заголовок, составляется словарь, записываются на доске необходимые словосочетания, синонимические ряды:

– в повествовании — глагольные лексемы;

– в описании — прилагательные;

– в рассуждении — причастия, существительные, термины и т.п.

3. Работа с черновиком необходима в первую очередь потому, что начинающий «писатель» переполнен впечатлениями, которые он хочет выразить. Однако он не владеет в полной мере ни рукодвигательным навыком, ни умениями правильно отобрать языковые средства, построить предложения, составить логически точный текст. Поэтому на этом этапе урока ученик является «конструктором содержания»: он записывает слова, словосочетания, складывает из них фразы, часто не задумываясь об их грамотной записи. На данном этапе учитель и не должен требовать от него грамотности, чистоты и точности изложения — для решения этих задач существуют следующие этапы урока.

4. Проверка содержания, редактирование.

Ставится цель из позиции «редактора»: перечитывается собственная запись учеником с индивидуальной консультацией учителя (при необходимости). Здесь уточняются лексика, построение предложений, соответствие плану замысла, стилю текста.

5. Орфографическая и пунктуационная правка.

На данном этапе урока ученик ставит цель из позиции «корректора»: грамотность оформления — вот что интересует нашего писателя. Здесь на начальной стадии обучения (I—III классы) можно задать вопрос учителю, справиться у соседа или обратиться к словарю (учебнику, справочнику), чтобы в сочинении не оказалось ошибок.

6. Переписывание начисто.

Это завершающий этап урока — его можно перенести и на дом, тем более что ученики могут не только переписать сочинение начисто, но и оформить его рисунком, аппликацией и т. п.



Обучающий урок сочинения в IV классе с целью формирования умения описывать предмет.

Тема: «Мой домашний друг».

Учитель. Посмотрите, пожалуйста, на доску, прочитайте тему сегодняшнего урока. Какова его цель?

Ученики. Мы будем писать сочинение? Тогда цель — рассказать о своем домашнем друге. Это, наверное, о животных мы будем писать?

Учитель. А посмотрите, как сформулирована тема. Разве могут быть сомнения?

Ученики. Конечно, про маму или про брата так не говорят. Обычно так называют какое-нибудь домашнее животное.

Учитель. А у кого дома есть такой друг?

(Дети поднимают руки, учитель спрашивает по очереди некоторых желающих, они устно описывают своих собак, кошек, попугаев и т. п.)

Учитель. Я вижу, как вы любите своих домашних питомцев. Но вы обратили внимание, что мы на уроке русского языка говорим о совершенно посторонних вещах? Как вы думаете, почему ваш учитель вместо разговора о частях речи, правилах и т. д. вдруг тратит драгоценное время на то, что обычно обсуждается на перемене или после уроков?

Ученики. А, понятно! У нас тема — сочинение. Мы должны научиться писать о своих домашних животных.

Учитель. Вот молодцы! Конечно, мне очень интересно узнать о ваших питомцах! Но я не успею услышать все рассказы, да и не дело тратить драгоценное учебное время на болтовню. Итак, вы совершенно справедливо заметили, что ваша цель сейчас — грамотно и интересно рассказать о своих любимцах в сочинении. Поэтому давайте-ка сначала поговорим о том, как надо описывать животных. С чего же начнем?

Ученики. Цель мы поставили. Результат тоже ясен — письменный рассказ о домашнем друге, т. е. животном, которое есть у нас дома. Теперь надо подобрать слова и составить предложения.

Учитель. Замечательно. Сначала подберем синонимы к словосочетанию «домашний друг», чтобы при описании у нас не было повторов. Ведь это же речевая ошибка, правда?

Ученики. Да. Мы знаем, что лучше не повторять одно и то же слово подряд в каждом предложении.

(На доске учитель записывает в столбик под вопросом кто? ряд синонимов, которые предлагают дети: кличка — Мурка, Арто, Чижик и т.п., домашний питомец — пес, кот, птичка, рыбки, хомячок, крыса, собачка, любимец семьи, красавец, друг, малыш, увалень, торопыга и т.п.)

Учитель. Теперь давайте подберем к этим словам прилагательные, которые помогут мне их лучше представить.

(На доске появляется второй столбик под вопросами какой? какая? какой? — ряд прилагательных по внешним признакам: цвет — белый пестрый, сероватый, размер или форма — большой, огромный, маленький, крошечный, длинный, короткий, круглый, пушистый, пернатый, характер и манера поведения — веселый, ласковый, строгий, верный, трогательный, добрый, вредный, злобный, хитрый, беспечный, заботливый, умный, глуповатый, странный, загадочный, великолепный, обворожительный и т.п.)

Учитель. Итак, слова и словосочетания мы выбрали — это наш материал из которого мы будем строить текст. А как же строить?

Ученики. Надо составить план, о чем писать по порядку.

Учитель. Правильно. Первое предложение не вызывает сомнений, не так ли?

Ученики. Да. В первом предложении мы назовем нашего друга. Например: *У меня живет собака. Ее зовут Атос.* Или сразу: *Моего домашнего друга зовут Пушинка. Это крохотная птичка из семейства амадинов.* А можно и так: *У нас дома есть два хомячка: Дормидонт и Пантелеймон.*

Учитель. Хорошо. *Зачин*, т.е. начало вашего сочинения, определено. Теперь *срединная часть*, в которой и будет само описание. Как мы его построим?

Ученики. Сначала надо описать его внешность, потом характер, что он делает, как себя ведет.

Учитель. Замечательно. А что же мы напишем в *концовке*? Чем, по вашему мнению, следует закончить это сочинение?

Ученики. Наверное, как я отношусь к моему домашнему другу.

Учитель. Смотрите, в названии нашего сочинения уже это отношение выражено. Не заметили?

Ученики. Да, если он друг, то понятно, что мы его любим. Дружба и есть такие вот добрые отношения.

Учитель. Тогда о чем же надо сказать? Подумайте: зачем вы рассказываете о своем любимце?

Ученики. Мне кажется, чтобы тот, кто будет читать, тоже порадовался, какой он у меня чудесный!

Учитель. Вот поэтому, пожалуй, следует рассказать, какую роль в вашей жизни он играет, какое место занимает в вашей семье. Не на коврик у двери, а в душе, да? Почему вы его любите? Ведь домашний питомец не игрушка! Дружба — это когда радость с обеих сторон, внимание и забота с обеих сторон. Прежде чем писать *концовку*, подумайте, что дает вам ваш питомец и что даете ему вы. Хорошо? Давайте запишем план нашего текста:

1. Кто он? (Представление друга.)

2. Каков он? (Описание питомца.)

3. Почему мы дружим? (Его место в нашей жизни.)

Кто может составить устный рассказ о своем домашнем животном по нашему плану и рассказать? Перед тем как мы начнем писать черновики, давайте послушаем, как это может выглядеть.

(Учитель и ученики слушают два-три устных рассказа, после чего учитель вопросами корректирует устные сочинения.)

Берите листки и пишите черновики. Если будут вопросы, поднимите руку, и я к вам подойду.

(Дается время на самостоятельную запись черного варианта сочинения, потом учитель с классом выслушивают некоторые сочинения, обсуждают, удачно или неудачно написано, сверяя лексику, предложения, стиль с общим планом; делают коррективы, если есть необходимость; затем ученики переписывают свои сочинения в тетрадь, проверяют и сдают учителю; если не успевают, переписывают дома и приносят на следующий урок.)

Такой щадящий режим работы необходим для освоения навыка самостоятельного написания сочинения. Поскольку наша цель — научить писать сочинение, то нет необходимости требовать большого объема и высокого темпа: жесткие рамки урока не позволяют всем ученикам успевать понять и освоить необходимые процедуры речемыслительного умения. Лучше меньше, да лучше! Следовательно, задерживаясь на начальном этапе, мы выигрываем время и качество на продвинутом этапе, ведь понимание — залог успеха. Позднее можно ускорить темп работы на уроке, установив правило снижать оценку на балл для тех, кто берется дописывать дома.

Особого внимания требует методика обучения писать **сочинения по картине**. Существует неверное представление о сочинении по картине как о поводе для отработки умений описывать сюжет, предложенный художником: пейзаж, натюрморт, бытовую сцену и т. п. Часто учителя сводят уроки сочинения по картине к описанию ее сюжета. Однако для описания пейзажа можно предложить вид из окна классной комнаты, для натюрморта — составленную из нужных для описания предметов композицию на столе учителя, а для повествования подойдет любая из свежих ситуаций, произошедших, например, на перемене или в спортивном зале, и пр.

Рассматривая с учениками репродукцию картины, по которой предстоит писать текст, учитель в первую очередь обращает внимание на то, что картина как произведение изобразительного искусства написана другим языком — языком живописи. Так вот, именно обсуждение языка художника является основным содержанием такого рода сочинения. Художник в отличие от писателя выражает свои мысли и чувства при помощи другого языка — языка красок, рисунка, законов графического изображения действительности: концептуальности, перспективы, колорита и т. п.

Важным этапом такого урока становится предварительная беседа. Замысел художника, как и писателя, можно восстановить,

опираясь на сюжет, композицию, систему образов и т. п. Именно это объединяет произведения литературы и живописного искусства. Часто основная идея картины, как и рассказа, заключается в ее названии. Однако средства изображения действительности — особенности ее колорита (подбора цветовой гаммы), игры света и тени, характер мазка, организации пространства картины, создающих определенный авторский стиль, — отличаются от языка литературы. Доказательством правильно понятого замысла художника может служить и композиция картины, и направление в изобразительном искусстве, к которому относят творчество данного художника, и некоторые биографические данные: факты его жизни, высказывания, связанные с замыслом картины, ее созданием и т. п.

Остальные этапы урока совпадают с описанным выше содержанием уроков сочинения по личным наблюдениям и впечатлениям. Однако, чтобы урок был целесообразным и продуктивным, необходимо правильно соотнести жанр картины и тип текста-сочинения.

Если этот урок отрабатывает умения	следует использовать
описывать природу	картину — пейзаж
описывать внешний вид предмета (человека, животного и т. п.)	картину — натюрморт картину — портрет
описывать действия (событие)	картину — жанровую сценку
рассуждать о живописи	рецензию искусствоведа

Сочинения в начальных классах проводятся как обучающие упражнения; оценка за них ставится в виде поощрения (отрицательная оценка за сочинение не ставится). Сочинение выявляет практические речевые умения учащихся лучше, чем любое другое упражнение.

Система проведения сочинений: устные сочинения проводятся чаще, чем письменные; последние — чаще, чем изложения; в течение учебного года проводятся 12—15 письменных сочинений (кроме I класса, где письменные сочинения, рассчитанные на целый урок, не проводятся). Сверх указанного числа проводятся на уроках русского языка сочинения и изложения малых форм (миниатюры).



1. Какова структура урока подготовки и проведения сочинения?

2. От чего зависит настрой ученика на творческую работу?

Как организовать мотивацию для создания письменного текста?

3. Чем отличается подготовка к сочинению на свободную тему от подготовки к сочинению по картине?



1. Составьте конспект урока подготовки сочинения по личным наблюдениям (класс и тема — по вашему усмотрению).
2. Составьте фрагмент урока сочинения-миниатюры по картине.

§ 2. Методика проведения изложения

Урок изложения требует тщательной подготовки учителя. Для изложения принципиально важно его название, так как в нем заложена основная мысль автора, но этого недостаточно. Другой важный вопрос — зачем написан этот текст? На уроке с учениками обсуждается не только основная мысль текста, но и коммуникативное намерение автора. Только приближаясь к авторскому замыслу, мы можем понять и объяснить употребление в тексте тех или иных слов и грамматических форм. Задача учителя — обсудить это; в таком случае ребенок запоминает авторские лексемы и грамматические формы, которые потом использует в своем письменном пересказе.

Рассмотрим содержание и структуру урока изложения.

Этап урока	Содержание этапа урока
Предварительная беседа (мотивация и целеполагание)	Ставится цель из позиции «адресата»: учитель читает текст будущего изложения, с учениками обсуждается тема (заголовок выписывается на доску: если он не совпадает с темой напрямую, выписываются варианты темы, определяемые в ходе обсуждения текста). Актуализируются знания учащихся по теме текста, обсуждаются незнакомые слова, уточняются понятия и термины, выясняется замысел автора
Составление плана текста, работа с черновиком	Ставится цель из позиции «адресата»: понять что и как написал автор текста. Анализируются слова, термины, предложения, композиция: для небольших отрывков рассматривается структура ССЦ, для объемных — завязка, развитие события, кульминация и развязка. Определяется тема каждой структурной части, ее содержание, озаглавляется и записывается как план (на доске). Осмысливается коммуникативное намерение писателя: зачем это написано, какая идея заложена в данном отрывке
Проверка содержания, редактирование	Ставится цель из позиции «редактора»: повторное чтение авторского текста для сверки собственного текста ученика с оригиналом

Этап урока	Содержание этапа урока
Орфографическая и пунктуационная правка	Ставится цель из позиции «корректора»: повторное чтение авторского текста для проверки собственного текста учеником с целью поиска и исправления ошибок в словах и знаков препинания в предложениях. Переписывание начисто



Обучающий урок изложения в IV классе с целью формирования письменного пересказа повествовательного текста.

Учитель. Посмотрите на доску и прочитайте тему урока.

Ученики. Изложение по отрывку из рассказа В. Пескова «Лесополоса» (цикл научно-популярных статей «По странам и континентам»). Значит, будем писать изложение.

Учитель. Давайте поставим цель на урок.

Ученики. Учиться пересказывать в письменной форме то содержание, которое автор хотел довести до читателя.

Учитель. А что мы имеем в виду под содержанием?

Ученики. Это «о чем хотел рассказать автор?» и еще важно передать то впечатление, которое он хотел произвести своим рассказом.

Учитель. Совершенно верно. Мы ведь давно уже знаем, что писатель не только передает какую-то информацию, но и хочет воздействовать на своего адресата, не правда ли?

Ученики. Да, это называется коммуникативное намерение. Автор всегда рассказывает за чем-то, т. е. у него есть намерение через рассказ заставить читателя удивиться или что-нибудь сделать.

Учитель. Отлично. Как будем действовать дальше?

Ученики. Мы должны прочитать или прослушать текст, понять его, о чем он. Проанализировать, как автор подобрал слова, как построил предложения, чтобы его поняли. А потом пересказать, чтобы не перервать его мысль.

Учитель. Молодцы. Тогда раздаю вам листочки с текстом и читаю его вслух, а вы следите.

(Учитель, раздав листки с текстом, читает.)

На дорогу выскочил зверек. Было совсем темно: ни звезд, ни проблеска света, видимо, небо затянуло тучами. И из этой кромешной тьмы наш внезапно возникший бегун попал сразу в яркую полосу автомобильных фар! Он непроизвольно вытянулся всем тельцем и замер столбиком. Благодаря этому «параличу» мы сумели хорошо разглядеть мягкий пушок его шкурки, коротенький хвостик, длинные уши и разные лапы: длинные, непропорционально крупные задние и короткие передние конечности. Неправдоподобно круглый глаз, не мигая, косил в сторону источника света. Заяц застыл, и нам показалось, что мы изучаем его целую вечность. Пришлось на секунду выключить фары, чтобы маленький обитатель леса сдвинулся с места, а мы могли продолжить свой путь.

Учитель. На какие мысли наводит автора этого отрывка встреча с зайцем? Как можно озаглавить этот отрывок? К какому типу и стилю можно отнести этот текст?

Ученики. Видимо, рассказчик куда-то ехал на машине, причем не один (*на дорогу, яркую полосу автомобильных фар, выключить фары, мы могли продолжить свой путь*), а тут неожиданное препятствие.

Учитель. Что же его так удивило или поразило?

Ученики. Наверное, что зайца можно вот так близко рассмотреть. В лесу-то он убегает быстро, а тут застыл «в параличе». Здесь есть и описание, и повествование.

Учитель. Верно, в тексте угадывается стиль научно-популярного рассказа: есть что-то похожее на научное описание (ученики: внешность зайца) и одновременно черты повествования, которые далеки от терминологии, определений и научных понятий (ученики: нам показалось, непроизвольно вытянулся, яркая полоса автомобильных фар), синонимия, свойственная как жанрам художественных произведений (ученики: зверек, внезапно возникший бегун, заяц, маленький обитатель леса), так и научным текстам (ученики: источник света, конечности), и другие средства языка, неявно выражающие эмоции рассказчика, — уменьшительно-ласкательные суффиксы (ученики: тельце, столбиком, хвостик, пушок, шурка, коротенький, серенький), фразеологизмы, образные выражения и оценочные фразы (ученики: крошечная тьма, замер столбиком, «паралич», целую вечность, неправдоподобно круглый глаз).

(Все эти ответы учеников записываются на одном из крыльев доски.)

Учитель. Молодцы. Теперь давайте посмотрим, как построен этот отрывок. Что можно отнести к зачину?

Ученик. Я думаю, что предложения «На дорогу выскочил зверек. Было совсем темно: ни звезд, ни проблеска света, видимо, небо затянуло тучами. И из этой крошечной тьмы наш внезапно возникший бегун попал сразу в яркую полосу автомобильных фар!»

Ученик. Потому что здесь появляется главный герой этого отрывка, и как бы завязывается сюжет: было темно, однообразное движение по шоссе, и вдруг неожиданность — какая-то помеха на пути.

Ученик. Да. А развязка в том, что, чтобы ехать дальше, «пришлось на секунду выключить фары, чтобы маленький обитатель леса сдвинулся с места, а мы могли продолжить свой путь». Значит, это концовка, да?

Учитель. Вполне доказательно. Что же остается в *срединной части*?

Ученики. Описание зайца: «Он непроизвольно вытянулся всем тельцем и замер столбиком. Благодаря этому “параличу” мы сумели хорошо разглядеть мягкий пушок его шкурки, коротенький хвостик, длинные уши и разные лапы: длинные, непропорционально крупные задние и короткие передние конечности. Неправдоподобно круглый глаз, не мигая, косил в сторону источника света. Заяц застыл, и нам показалось, что мы изучаем его целую вечность».

Ученики. Похоже, что у автора тоже был своего рода «паралич» от неожиданности. Даже испуг — ведь чуть не задавили живое существо! Ой, тут ведь испуг и у зайца, и у путешественников. Вот как интересно!

Учитель. Замечательно. В чем же идея этого отрывка? Как озаглавим текст?

Ученики. Выскочивший заяц. Неожиданная встреча. Помеха в пути. Испуг на дороге.

Учитель. Чтобы выбрать более точное название, давайте озаглавим каждую часть нашего изложения.

(После обсуждения разных вариантов на другом крыле доски записывается план:

1. Неожиданная помеха.
2. Испуганный заяц.
3. Благополучная развязка.

Ученики сдают тексты и получают листки для черновика.)

Ученики. Теперь мы запишем свое изложение на черновике.

Учитель. Приступайте. Если возникнут вопросы, не мешайте друг другу, а поднимите руку — я подойду, отвечу.

Ученики. Можно переписывать на чистовик?

Учитель. Кто проверил свой черновик, переписывайте. И не забудьте проверить потом еще раз, перед тем как сдать мне.

Уроки развития речи — сочинения и изложения — могут сопровождаться **творческими заданиями**. Изложениям придаются элементы сочинения, например:

- текст изложения читается не до конца — концовку предлагается придумать самостоятельно;

- текст изложения пересказывается от имени одного из персонажей, и после прочтения текста учителем предлагается пересказать событие «глазами» одного из участников (например, если отрывок из сказки «Каша из топора», то пересказать историю может старуха, к которой зашел солдат);

- текст изложения следует изменить с точки зрения грамматических форм той части речи, которая изучается в данный момент, например:

- текст, в котором автор описывал события в прошедшем времени, пересказать так, будто события разворачиваются у автора на глазах (изменение временных форм глаголов);

- наполнить текст недостающими определениями (прилагательными и(или) наречиями);

- текст изложения дополнить описанием:

- внешности (или характера, или мыслей, или чувств и т. п.) одного из персонажей текста;

- пейзажа, который окружает персонажей, или обстановки, в которой действуют те или иные герои текста;

- события, предшествующего тем, что разворачиваются в тексте изложения;

- текст дополнить рассуждением о причинах поступка или события, описанного в тексте.



1. Воспроизведите структуру урока изложения. Чем он отличается от урока сочинения?

2. Какие виды анализа текста могут использовать учителя для обучения связному пересказу? Почему необходима предварительная аналитическая работа?

3. Какие ошибки могут быть предупреждены при подготовке к сочинению и какими методами?



1. Докажите, что изложения и сочинения являются речевыми упражнениями комплексного характера.

2. Подберите интересные тексты для проведения урока изложения в III (II или IV) классе. Докажите их дидактическую и лингвистическую целесообразность.

3. Составьте конспект урока изложения (класс и тема — по выбору).

§ 3. Урок анализа письменных работ

Анализ изложения имеет целью обратить внимание детей на адекватность передачи **чужого** текста своими языковыми средствами. Цель данной учебной работы — научиться не исказить авторскую идею. Поэтому анализ написанного изложения имеет задачу проверить, какие ошибки помешали ученику правильно передать авторскую мысль.

Совсем другая задача стоит перед учеником, когда он анализирует сочинение — плод **своего** творческого труда. В этом случае у детей целеполагание связано с умением правильно изложить то содержание, которое задумывается, а у учителя — направить предварительную беседу по пути обсуждения структуры сочинения (составить примерный план), отражающей логику разворачивания темы.

Следовательно, и оргмомент каждого из этих типов урока посвящается осознанию детьми именно той задачи, которая ставится перед написанием изложения или сочинения.

Форма работы	Изложение	Сочинение
Оргмомент (постановка учебной цели)	обсуждение учебной задачи урока: научиться выявлять несоответствие текста изложения и текста автора и уметь исправлять ошибки	обсуждение учебной задачи урока: научиться выявлять несоответствие текста сочинения теме и замыслу, уметь редактировать и корректировать свой текст
Беседа по содержанию	искажение события, имен и(или) характера персонажа и т. п.	соответствие/несоответствие реальности (по цели и по фактам)

Форма работы	Изложение	Сочинение
Беседа по содержанию	нарушение порядка действий, причинно-следственных связей в авторском тексте	искажение фактического материала (слабое знание темы, по которой пишется сочинение)
	недопонимание авторского замысла, идеи	отсутствие собственного замысла, четкого понимания идеи
	наличие фактических ошибок	нарушение логики событий, поступков или действий в тексте
Беседа по структуре	соответствие/несоответствие плану изложения	нарушение границ структурных частей
Беседа по лексическому оформлению	исправление тавтологии, плеоназмов, подбор синонимов, слов с лексической сочетаемостью, стилистически адекватных жанру и стилю автора	
Беседа по грамматическому оформлению	проверка текста на соответствие а) видо-временных форм глаголов, б) падежных окончаний имен, в) форм согласования, управления	
Беседа по семантико-пунктуационному оформлению	разбор по смыслу предложений, в которых допущены пунктуационные ошибки: выяснение смысла предложения, отношений между его членами и частями, выявление служебных слов (союзов, частиц и т.п.), показывающих грамматическое значение этих отношений	



Тема урока: анализ сочинений по картине В. Ф. Стожарова «Лен» (IV класс).

Цель урока: научить обнаруживать ошибки двух типов:

- по содержанию (соответствие теме, логика изложения мыслей и впечатлений);
- по грамотному оформлению на всех уровнях языка (лексика, грамматика, стилистика, орфография и пунктуация).

Учитель. Вы молодцы! Мне понравились ваши сочинения. Сначала я прочитаю самые интересные и грамотно написанные (*читает несколько работ, за которые ставится «5», сопровождая их комментариями*). Вот сочинение ученицы «Натюрморт “Лен”». Я его прочитаю полностью, а вы послушайте и скажите, правильно ли она назвала свое сочинение. Только сначала напомните мне, что значит «правильно назвать сочинение».

Ученики. Это значит, что в названии отражена тема или идея того, кто пишет. А мы будем слушать и думать, это по теме или нет.

Ученики (прослушав). Да, девочка рассказала о картине, которая называется «Натюрморт». Она показала, что такое натюрморт, на примере картины В. Ф. Стожарова «Лен».

Ученики. Да, здесь четыре части, как и планировалось. В первой части называется картина, ее автор и жанр. Дальше ученица доказывает,

что это натюрморт: описывает предметы, которые там изображены, показывает, как их располагает на картине художник, и по этой композиции делает вывод. Это логично: если пучок льна на переднем плане и лежит он на льняном полотенце, значит, художник хотел рассказать о том, что для крестьянина значил лен. Заодно художник показывает и другие предметы сельского быта. Тем самым, заключает в своем сочинении ученица, художник хотел напомнить о том, как жили русские люди в старину. Дальше она немного рассказывает о средствах живописи, которыми пользуется Стожаров. «Не забывайте своего прошлого!» — этим предложением заканчивается рассказ о картине.

Учитель. Вот видите, и художник, как и писатель, тоже всегда думает о том, что изобразить (это его замысел) и как изобразить (это его мастерство живописца). В своих сочинениях вы тоже думали и о художнике, описывая его картину, и о своем умении писать, правда? Не у всех это получается. Но это и не удивительно, ведь мы только учимся этому ремеслу — описывать свои мысли и чувства.

Сейчас мы в рабочих тетрадях запишем число и тему «Работа по редактированию и корректированию сочинения». Какова же будет цель нашего урока?

Ученики. Мы будем исправлять ошибки в своих сочинениях.

Учитель. Верно. А цель-то всегда чему-либо научиться. Значит, на данном уроке мы будем учиться...

Ученики. Будем учиться править свои сочинения.

Учитель. Сначала я вам предложу самые распространенные в ваших сочинениях типы ошибок. И мы их вместе исправим. А потом каждый из вас откроет свое сочинение, познакомится с моими замечаниями и будет править свою работу самостоятельно. Если возникнут вопросы, поднимите руку и подойдите ко мне для консультации.

Учитель. Вы помните, как называется начало любого текста сочинения?

Ученики. Зачин.

Учитель. Вот типичное начало сочинений: «Передо мной картина В. Ф. Стожарова “Лен”. Она очень светлая и теплая. Художник изобразил пучок льна и старинные предметы крестьянской жизни». Как вы думаете, все ли здесь на месте?

Ученики. Второе и третье предложения не сочетаются, потому что они о разном. Надо или продолжать о красках и настроении, или только о том, что изображено.

Учитель. Действительно, если читать дальше, то логичнее второе предложение перенести в другую часть сочинения — в срединную часть: «Крупным планом стоят братина, из которой раньше пили, и туес, в который собирали ягоды. Они деревянные, потемневшие от времени. А перед ними лежит рушник — такое белое красивое старинное полотенце. Этот рушник сделан из льна. Как его делали, мы не знаем, но можем догадаться по другим старинным предметам. Прялка, веретено и мотовило, которые мы видим на заднем плане, служили крестьянам для того, чтобы из льна делать нити, а потом пряхть ткань для полотенца».

Ученики. Да, а вот следующая часть о том, как это изображено: «Владимир Федорович Стожаров пользуется контрастными красками.

У него яркие желтые тона, чтобы показать солнечный день. Для предметов он берет темные краски, чтобы показать, что они уже старые». И второе предложение из зачина лучше переставить сюда.

Учитель. Обратите внимание, здесь же говорится и про композицию: «И располагает он свои предметы на картине со смыслом: для него главнее братина и туес, потому они в центре. А то, что на заднем плане, — это для ткани». Правильно ли это?

Ученики. Правильно, ведь в этой части описывается, как художник делает свое впечатление на зрителя.

Ученики. Можно я поправлю Игоря, он неудачно сказал: не «делает свое впечатление», а, скорее, производит на зрителя то впечатление, которое ему хочется создать.

Учитель. Молодец, Катя. И какой же вывод следует сделать в результате описания нашего впечатления от картины? Вот здесь написано: «Он хочет сказать, что лен — всему голова!» Это концовка?

Ученики. Да. В концовке обычно подводят итог рассказу или описанию. А какое название у сочинения?

Учитель. «Лен».

Ученики. Тогда правильно.

Учитель. Докажите, почему же.

Ученики. Мы знаем, что в названии обычно говорится главное, например тема или идея сочинения. Вот у девочки этой сразу говорилось, что это натюрморт «Лен», и она в основном писала о картине. А в этом сочинении все-таки больше о самом растении, о том, что он значил для крестьян в жизни. Давно, в старину.

Учитель. Хорошо. С содержанием сочинения мы разобрались, теперь давайте его редактировать. Все ли вам нравится в описании: все ли слова на месте, правильно ли выражают мысль нашего «сочинителя»? Давайте пройдемся по тексту с самого начала.

Ученики. Вот выражение *старинные предметы крестьянской жизни* мне кажется неточное, потому что не все предметы старинные; туесок, например, и у меня есть, и мы ходим с ним за ягодами летом. Лучше сказать: предметы старого крестьянского быта.

Учитель. Принимается такая правка?

Ученики. Мне кажется, что Леша придирается: все-таки все остальные предметы были только в старину. А вот у меня замечание по словосочетанию *Крупным планом стоят братина...*

— Это предложение.

— Ну, неважно...

— Как это — «неважно»? Мы же как раз и обсуждаем, как правильно, говорить, выразаться!

Учитель. Маша права: именно сейчас — на данном уроке — нам очень важно правильно подбирать слова и выражения.

Ученик. Ну, я извиняюсь. В начале предложения неудачно сочетание *Крупным планом стоят...* Я не знаю, но что-то тут не так.

Учитель. Давайте подумаем, в чем тут проблема, какие ошибки допущены.

Ученик. Крупным планом обычно что-нибудь показывают в кино. Лучше так и сказать: «Крупным планом изображены...»

Ученик. А мне кажется, лучше сказать, как в статье: «На переднем плане...»

Учитель. Да, — последний вариант точнее, все-таки крупный план, как вы справедливо заметили, термин из другого вида искусства. Есть еще правки?

Ученик. Мне кажется, вот эти три предложения какие-то неудачные: «Этот рушник сделан из льна. Как его делали, мы не знаем, но можем догадаться по другим старинным предметам. Прялка, веретено и мотовило, которые мы видим на заднем плане, служили крестьянам для того, чтобы из льна делать нити, а потом прясть ткань для полотенца».

Учитель. Чем же они неудачны?

Ученик. Надо говорить «изо льна», правда? И еще...

— Можно так: «Можно предположить, как изо льна получалось полотно, по тем предметам, которые нарисованы на заднем плане картины. Это мотовило, прялка и веретено».

Учитель. Хорошо. Никто не заметил: «*прясть ткань*»? Тогда я вам объясню: прядут пряжу, а ткут ткань — это разные способы работы с нитями. Попробуйте заменить слово *прясть* на более точное, но не однокоренное, чтобы у нас не получилась другая ошибка (тавтология).

Ученик. «Лен обрабатывают так, чтобы потом из него сделать ткань для полотенца», так?

Учитель. Молодец! Теперь посмотрим, что у нас получилось в результате редактирования этого кусочка: «*Этот рушник сделан изо льна. Как его делали, мы не знаем, но можем предположить, как получалось полотно, по тем предметам, которые мы видим на заднем плане: по прялке, веретену и мотовилу. В древности они служили крестьянам для изготовления ткани для полотенца*». Нравится?

Ученики. Не очень. Можно я попробую? «*Этот рушник сделан изо льна при помощи прялки, веретена и мотовила, которые изображены на заднем плане. Как его делали, мы не знаем, но можем предположить, что эти старинные предметы крестьянского быта служили для изготовления полотна. А из полотна делали рубахи, платья, скатерти и полотенца, которые в древности называли рушниками*».

Учитель. Отлично. Есть ли еще замечания по тексту? Вот посмотрите: «*И располагает он свои предметы на картине со смыслом: для него главнее братина и туес, потому они в центре. А то, что на заднем плане, — это для тканья*». Все ли в норме в этих предложениях?

Ученики. Здесь надо уточнить: мы понимаем, что братина и туес для художника важнее других предметов потому, что он помещает их в центр картины. И еще — «для тканья» — так не говорят. Может быть, «для ткачества»?

Учитель. Верно. Прочитаем отредактированный отрывок: «*И располагает он свои предметы на картине с определенным смыслом: мы понимаем, что братина и туес для него важнее потому, что они помещены в центре. А то, что на заднем плане, — это для ткачества*». Удачная правка? Какова же мысль, которую надо сформулировать? Сначала скажите своими словами.

Ученики. Имеется в виду, что по месту каждого предмета на картине мы можем догадаться о его важности и тем самым понять, что хотел

сказать художник. А по нашему варианту получается, что для художника важна еда — раз братина и туес, а не труд — орудия ткача задвинуты назад.

— Может быть, так: «И располагает он свои предметы на картине с определенным смыслом: братина и туес для него важнее, потому что они помещены в центре. А то, что на заднем плане, — орудия ткачества — меньше интересуют художника, и не сразу видно зрителю».

Учитель. Хорошо. И последнее предложение, концовка. Вызывает ли она у нас возражения? Что-то мне она напоминает...

Ученики. Есть пословица: «Хлеб — всему голова!» По-моему, про лен это сказано неудачно. Я бы сказал так: «Вот какое важное растение — лен!»

— А мне кажется, что концовка должна быть другой, например, как я написала: «Мне приятна эта картина своим солнечным настроением. Еще она полезна, потому что художник показал нам старинные предметы, о которых мы уже ничего не знаем».

(Учитель с учениками рассматривают еще ряд типичных грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок, а затем дети самостоятельно делают работу над ошибками по своим тетрадям с конкретными замечаниями учителя. То, что не успели на уроке, переносится на дом в качестве домашнего задания. По работе над ошибками ставится оценка в журнал.)

На уроках развития речи дети осваивают разные виды работ, а точнее, способы учиться. Поэтому целесообразно «упаковать» эти способы в роли-образы, что соответствует психофизическим особенностям возраста наших учеников. Ролевая игра выполняет много полезных функций:

- порождает мотив действовать на уроке;
- удерживает интерес, а следовательно, и внимание на предмете (теме) урока;
- помогает запоминать порядок операций, которые выполняются в данной роли;
- учит оценивать собственные действия, сравнивая их с другими по определенным операциям (набор их не изменен и определяется рамками роли-образа);
- позволяет преодолевать себя, осваивать новую «высоту в учебе», так как азарт игры и полученный положительный результат снимают неприятное впечатление от физического и психического напряжения, связанного с трудоемким и сложным заданием, но показывают необходимость такого волевого напряжения.

Мы разработали роли-образы, включающие в себя учебные действия, связанные с основными учебными умениями, и применение их на практике показало высокую продуктивность такого подхода к организации обучения (см. табл. 1).

Поскольку всякий урок — это коммуникация с целью понять или авторов текста, или учителя, или одноклассников, то на каждом уроке мы учим детей занимать позиции «автора», «собеседни-

Позиция (роль-образ)	Письменная речь	Устная речь
«Я» («автор»)	Сочинитель Продумывает то, что хочет написать, составляет план сочинения, подбирает нужные слова и выражения, записывает черновик	Рассказчик Обдумывает то, что рассказывает, в процессе говорения, исправляет слова и фразы по ходу рассказа, держит в уме его концовку
«Я» («писарь»)	Каллиграф Рассматривает запись как рисунок или чертеж, выделяет элементы знаков (букв), сравнивает их, срисовывает, старается увеличить скорость копирования	Переводчик Анализирует услышанные звуки речи (слова) с точки зрения «ловушек» (орфограмм), ищет правила «перевода» из звуков в буквы, чтобы правильно написать
«Ты» («собеседник»)	Читатель Осмысливает знаки (слова, предложения, знаки препинания), по ним восстанавливает, о чем (тема) и зачем (цель или идея) писал автор	Слушатель Узнает слова, фразы, находит их значения в своем сознании, хочет понять мысль рассказчика, цель его высказывания
«Он» («наблюдатель»)	Редактор Проверяет черновик: правильно ли построена фраза, точно ли выбраны слова, соответствуют ли они теме ситуации, уместны ли выражения (учитывая адресата)	Критик Слушает, пытается понять цель рассказчика, правильно ли он выразил свою мысль с точки зрения законов языка и с точки зрения адресата и ситуации
«Он» («наблюдатель»)	Корректор Проверяет, правильно ли оформлен текст: начало/ конец предложения, грамотная запись слов, знаки препинания	Пересказчик Обдумывает, как автор передал свои мысли и чувства, и использует авторские средства (слова, фразы, интонацию и т. п.)

ка» и «наблюдателя», которые имеют разные роли по типу речевой деятельности.

Исходя из «презумпции невиновности» ученика и учитывая индивидуальный темп его развития, условия, которые ребенок не может изменить (социальная и речевая среда, психофизические особенности организма), мы предлагаем другой принцип оценивания успеваемости на уроке развития речи. Если отвечать на во-

прос, зачем мы оцениваем работу детей на уроке (а наша цель — иметь ясную картину усвоения учеником языковых явлений и умений ими пользоваться), то оценка учения должна помогать анализу самого процесса передачи и получения знаний, умений и навыков. Поэтому система, когда оценка становится орудием управления учениками в дисциплинарном режиме («кнут и пряник») и уже не связана, как правило, с процессом усвоения учебного предмета, не годится, так как в основном отражает характер межличностных отношений учителя и учеников.

Дидактами и психологами разработан вариант, дающий возможность объективно отслеживать успеваемость ребенка и не нарушать административных инструкций.

Во-первых, оценивается только техническая работа: конкретное задание в рамках одной роли. Например, в «сочинительской» работе оценивается только то, что мы перечислили в действиях «сочинителя» (см. табл. 1 на с. 150); ни точность и аккуратность букв, ни грамотность слов и пунктуация, ни правильность построения предложения не учитываются при оценивании работы «сочинителя». Качество почерка и аккуратность записи влияют только на оценку действий в роли «каллиграфа», в то время как орфография исправляется, но при оценивании не учитывается.

Во-вторых, исправления красным делаются только в контрольной тетради работы большого, итогового (четверти, года) характера. Повседневные, собственно обучающие диктанты, списывания проверяются карандашом, причем ошибку на изученные правила не исправляют, а только подчеркивают, вынося на поля соответствующий знак; ошибку на неизученное правило исправляют, но не считают ее при выставлении оценки.

В-третьих, чтобы избежать ненавистных двоек и троек, от которых любой ученик теряет веру в себя и свои способности, можно воспользоваться опытом зарубежных стран. Например, брать за высшую оценку 10 баллов, каждую ошибку вычитать из 10 и полученную разность предоставить ученику суммой тех оценок, которые он предпочитает: 2 и 5, если разность (7) или 3 и 4. Ученик, выполнивший работу без ошибок, всегда получает 5 + 5 (10).

Но главное — это сформировать у детей ценность интеллектуального или морального поощрения, когда восхищение одноклассников, похвала учителей, радость «открытия» доставляет наиболее сильное удовлетворение, нежели оценка в журнале. Аргументированная похвала учителя на уроке постепенно будет выполнять свои функции: количественное значение оценки перешло в качественное, когда ученику стало важнее, не какую оценку он получил, а за что.

Критериями оценки качества сочинения или изложения, в свою очередь, служат: а) соблюдение структуры ССЦ; б) языковое наполнение его компонентов.

Компоненты сложного синтаксического целого	Тип речи		
	Описание	Рассуждение	Повествование
Зачин	Простое предложение, в котором называется предмет описания	Тезис-предложение (чаще всего сложное): мысль-вопрос, предположение, требующее подтверждения	Предложение, называющее героев события, их род занятий, часто время и(или) место, где начинается событие
Срединная часть	Перечисление свойств, качеств, признаков предмета. Предложения строятся при помощи параллельной связи: группа подлежащего — всегда одно и то же — синонимический ряд (данное), а группа сказуемого — всегда новое	Аргументы для доказательства тезиса. Предложения строятся при помощи цепной связи: группа второстепенных членов сказуемого (новое) в следующем предложении становится группой второстепенных членов подлежащего (данное)	Перечисление действий героев, приводящих к событию с описанием их внешности, местности, рассуждениями автора или героев по поводу происходящего. Связи цепная и параллельная в предложениях могут чередоваться. Двигатель события — всегда конфликт (или противоречие)
Концовка	Роль или значение предмета для автора или для описываемой ситуации, возможно, оценка	Вывод из доказательств срединной части: расширяет и углубляет зачин (формулирует понятие, дает определение)	Результат действий героев — разрешение конфликта (свадьба, смерть, победа, наказание и т. п.) должно оказывать сильное воздействие на читателя

Ознакомьтесь с табл. 2, в которой расписаны соответствия языкового содержания текста его типу по структуре ССЦ. По ней же легко определить структуру и содержание текста, который будет писать ученик, а затем и оценить его речевое произведение. Эта таблица — методическое средство для учителя, и ее следует использовать учителю для анализа каждого сочинения или изложения.



1. Какие задачи решают уроки развития речи?
2. Формирование письменных речевых умений как задача речевой работы включает в себя развитие интеллектуальных

и эмоционально-волевых способностей ученика. Докажите справедливость или ложность этого тезиса.

3. Для чего проводится урок анализа письменных работ? Как приучить учеников анализировать свои сочинения или изложения?

4. Какова структура урока анализа письменных работ? Чем отличается работа над ошибками в сочинении от работы над ошибками в изложении?



1. Составьте список типичных речевых ошибок первоклассников и подберите упражнения для их исправления.

2. Придумайте игровую форму для упражнений на исправление типичных речевых ошибок младших школьников.

Литература по теме раздела

1. *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся: учеб. пособие для студ. пед. вузов. — Рязань, 1999.

2. *Богин Г. И.* Филологическая герменевтика. — Калинин, 1986.

3. *Быстрова Е. А.* Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. — 1996. — № 1.

4. *Валгина Н. С.* Теория текста. — М., 2003.

5. *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. — М., 1993.

6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. — М., 1982. — Т. 2.

7. *Гальперин П. Я.* К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. — 1969. — № 1.

8. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.

9. *Гельб И. Е.* Опыт изучения письма. — М., 1982.

10. *Граник Г. Г., Борисенко Н. А.* Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 2006. — № 6.

11. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исследований / АПН СССР. — М., 1986.

12. *Жинкин Н. И.* Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. — М., 1966.

13. *Зак А. З.* Различия в мышлении детей. — М., 1992.

14. *Зимняя И. А.* Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста // Психологические механизмы порождения и восприятия текста. — М., 1985. — Вып. 243.

15. *Калинина В. П.* Особенности лексики младших школьников // Начальная школа. — 1997. — № 6.

16. *Красиков Ю. В.* Алгоритмы порождения речи. — Орджоникидзе, 1990.

17. *Левушкина О. Н.* Словарная работа в начальных классах. — М., 2002.

18. *Львов М. Р.* Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя. — М., 2005.

19. *Львов М. Р.* Основы теории речи. — М., 2002.

20. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. — М., 1990.
21. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
22. *Машбиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. — Киев, 1987.
23. *Мещерякова В.Н.* Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания: учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников. — М., 1999.
24. *Морозова И.Д.* Виды изложений и методика их проведения. — М., 1984.
25. *Овчинникова Т.Н.* Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. — М., 1999.
26. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А.Ладыженской, А.К.Михальской. — М., 2000.
27. *Сиротинина О.Б.* Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи. — М., 1996.
28. *Сахарный Л.В.* К тайнам мысли и слова. — М., 1982.
29. *Солганик Г.Я.* От слова к тексту. — М., 1993.
30. *Федоренко Л.П.* Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.

-  1. Какие виды речевой деятельности вы знаете?
2. Чем различаются формы речи — устная и письменная?
3. Какие лингвистические знания нужны учителю для обучения детей грамоте?
4. Что вам известно о физиологии первоклассника?
5. Каковы психологические особенности обучения шестилетних детей?
6. Есть ли дидактические отличия в обучении шестилетних и семилетних детей?
7. Знаете ли вы о гендерных различиях обучения грамоте? Следует ли учитывать их в условиях разнополых классов?
8. Какую роль играет наглядность при обучении шести-семи-летних детей?
9. Какой должна быть система оценивания процесса учения первоклассников?

Глава 6

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

§ 1. Цели, содержание и принципы обучения грамоте

Обучение грамоте происходит в I классе начальной школы и делится на два периода: подготовительный (примерно четыре — шесть недель) и основной, который продолжается в течение второй и третьей четвертей учебного года. Постановлением Министерства образования и науки определен возраст поступления в I класс — не менее шести с половиной лет. Это объясняется результатами экспериментов последних двадцати лет, когда обучение в начальной школе имело вариативный характер: в трехлетнюю начальную школу (I—III) принимали детей с семи лет, а в четы-

рехлетнюю (I—IV) — шестилеток. Анализ отчетов, результаты диагностики знаний, умений и навыков выпускников начальных классов, обсуждение процесса обучения шестилеток показали, что в настоящее время оптимальный возраст — 6,5 лет — для обучения в школе выбран верно.

Общей **целью** периода обучения грамоте является ознакомление детей с системой звуков и букв в русском языке, формирование элементарных учебных действий самоорганизации (внимания, планирования, самоконтроля), технических умений чтения (правильности, сознательности, выразительности и беглости) и письма (каллиграфического изображения письменных букв, правильного их соединения, скорописи). Задачи, которые решаются в этот период начальной школы, связаны с формированием учебных умений правильной посадки, использования учебных и дидактических пособий, знакомством с правилами поведения на уроке: слушать и слышать учителя и одноклассников, целесообразно высказываться, организовать рабочее место на парте.

В **содержание** учебной работы входит первоначальное обучение чтению и письму (в том числе каллиграфии, графике и элементам правописания), формирование фонетических умений (звукового разбора, характеристика звуков, графическое изображение единиц языка), развитие фонематического слуха и пропедевтика орфографических умений, обогащение словаря и речи первоклассников, совершенствование их речевой деятельности, знакомство с учебной книгой и приобщение к художественной литературе (чтение и инсценирование сказок, басен, загадок и пословиц).



Познакомьтесь с примерной программой, предложенной в Федеральном государственном образовательном стандарте¹.

Обучение грамоте

Фонетика. Звуки речи. Осознание единства звукового состава слова и его значения. Установление числа и последовательности звуков в слове. Сопоставление слов, различающихся одним или несколькими звуками.

Различение гласных и согласных звуков, гласных ударных и безударных, согласных твердых и мягких, звонких и глухих.

Слог как минимальная произносительная единица. Деление слов на слоги. Определение места ударения.

Графика. Различение звука и буквы: буква как знак звука. Овладение позиционным способом обозначения звуков буквами. Буквы гласных как показатель твердости-мягкости согласных звуков. Функция букв *е, е, ю, я*. Мягкий знак как показатель мягкости

¹ См.: ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — С. 118—120. — Режим доступа: standart.edu.ru

предшествующего согласного звука. Знакомство с русским алфавитом как последовательностью букв.

Чтение. Формирование навыка слогового чтения (ориентация на букву, обозначающую гласный звук). Плавное слоговое чтение и чтение целыми словами со скоростью, соответствующей индивидуальному темпу ребенка. Осознанное чтение слов, словосочетаний, предложений и коротких текстов. Чтение с интонациями и паузами в соответствии со знаками препинания. Развитие осознанности и выразительности чтения на материале небольших текстов и стихотворений.

Знакомство с орфоэпическим чтением (при переходе к чтению целыми словами). Орфографическое чтение (проговаривание) как средство самоконтроля при письме под диктовку и при списывании.

Письмо. Усвоение гигиенических требований при письме. Развитие мелкой моторики пальцев и свободы движения руки. Развитие умения ориентироваться на пространстве листа в тетради и на пространстве классной доски.

Овладение начертанием письменных прописных (заглавных) и строчных букв. Письмо букв, буквосочетаний, слогов, слов, предложений с соблюдением гигиенических норм. Овладение разборчивым, аккуратным письмом. Письмо под диктовку слов и предложений, написание которых не расходится с их произношением. Усвоение приемов и последовательности правильного списывания текста.

Понимание функции небуквенных графических средств: пробела между словами, знака переноса.

Слово и предложение. Восприятие слова как объекта изучения, материала для анализа. Наблюдение над значением слова.

Различение слова и предложения. Работа с предложением: выделение слов, изменение их порядка.

Орфография. Знакомство с правилами правописания и их применение:

- раздельное написание слов;
- обозначение гласных после шипящих (*ча — ща, чу — шу, жи — ши*);
- прописная (заглавная) буква в начале предложения, в именах собственных;
- перенос слов по слогам без стечения согласных;
- знаки препинания в конце предложения.

Развитие речи. Понимание прочитанного текста при самостоятельном чтении вслух и при его прослушивании. Составление небольших рассказов повествовательного характера по серии сюжетных картинок, материалам собственных игр, занятий, наблюдений.

Фонетика и графика русского языка являются лингвистической основой обучения чтению и письму. Особенности русской звуко-

буквенной системы диктуют определенные требования к обучению грамоте.

Вспомним основные положения фонетики и графики современного русского языка.

В русском алфавите все буквы, кроме *ъ* и *ь*, обозначают звуки, или, иначе, имеют звуковое значение. При алфавитном письме возможна передача всех звуков языка, и тогда число звуков и букв должно совпадать. В этом случае письмо отражает реальное звучание каждого звука. С другой стороны, алфавитное письмо может фиксировать не все звуки, а только основные — фонемы, и тогда число букв не соответствует числу звуков языка: букв всегда меньше. В этом случае письмо не передает всех особенностей произношения.

Русское алфавитное письмо относится ко второму типу — с помощью букв отражаются фонемы, разнообразные же изменения фонем, характерные для звуковой системы современного русского языка, в нашем письме не передаются. Например, *час* — *часы* [ч'и^эсы], *часовой* — [ч'ьслвой]; *пол* — *полы* [пллы], *половой* [пьялвой]; *хлебный* — *хлеб* [хл'эп]. Но из наблюдения следует, что одна и та же буква может иметь разное звуковое значение, по-разному читаться в зависимости от положения в слове. Иначе говоря, русские буквы **многозначны** — одна и та же буква обозначает разные по качеству звуки.

Различают основные (главные) и второстепенные значения букв. Основное значение звука появляется в сильной позиции: у гласных — под ударением, а у согласных — перед гласным или сонорным согласным звуком. Второстепенное значение проявляется в слабой позиции: для гласных — в безударном положении, а для согласных — при стечении парных (по мягкости — твердости или звонкости — глухости) согласных. Если буква произносится в слове так же, как и вне его, то она выступает в основном значении. Если же произношение буквы в слове не совпадает с произношением ее в алфавите, то она выступает во второстепенном значении, т. е. в слабой позиции. Например, в словах *час*, *пол*, *хлебный* буквы *а*, *о*, *б* имеют основное звуковое значение; второстепенное значение буква *а* имеет в словах *часы*, *часовой*, буква *о* — в *полы*, *половой*, буква *б* — в *хлеб*. Для графики важны главные значения букв, т. е. важно, какими средствами передается содержание слова. Второстепенные же значения букв определяются правилами орфографии.

С точки зрения главных значений все буквы русского алфавита распределяются на две группы: **однозначные** (*а, о, у, э, ы, ж, ц, ч, ш, щ, и*), всегда обозначающие один звук; **двузначные** (*е, ё, и, ю, я; б, в, г, д, э, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*), обозначающие два разных звука в зависимости от позиции. На-

пример, буква *б* может обозначать как твердый, так и мягкий звук — [б] и [б'] (*был* — *бил*, *бал* — *бел*); буква *я* в одних случаях обозначает звук [а] после мягкого согласного, в других — сочетание [ja] (ср.: *вяз* — *изъян*, *дядя* — *яма*); буква *и* может обозначать звуки [и] и [ы] (*чисто* — *жир*, *вид* — *цинк*).

Количество букв русского алфавита не соответствует не только количеству звуков языка, но и количеству фонем. А вместе с тем написанное так же легко понимается, как и произнесенное, т. е. русское письмо в полной мере отражает систему основных звуков языка — фонем. Достигается это использованием в русской графике слогового принципа при обозначении ряда фонем.

Основой обучения грамоте служит звучащая речь. Это значит, что на уроках проводятся звуковой анализ слов и слогов, звуковой синтез слов и слогов, сопоставление слогов с их буквенным выражением, анализ звуков и их артикулирование, работа над дикцией, логопедическая работа. К концу основного периода, т. е. к середине апреля в 4-летней школе, школьники должны владеть следующими важнейшими умениями:

- свободно и правильно произносить все звуки как вне слова (если звук может быть произнесен вне слова), так и в слове в сильных и слабых позициях;
- определять звуковой состав слов, последовательность звуков в слове, разделять слово на слоги, указывать ударный слог;
- составлять слова из букв разрезной азбуки, а также записывать слова, если в них нет существенных расхождений звукового и буквенного состава, различать заглавные и строчные буквы;
- различать твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие; называть пары звонких и глухих согласных;
- знать все буквы, в том числе алфавит; соотносить их со звуками (уметь читать орфоэпически).

Дадим краткую характеристику основным принципам, наиболее близким коммуникативно-деятельностной концепции. Личностно ориентированный подход отражают **педагогические принципы**.

Принцип научности требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало современное состояние наук, определяющих и основное содержание учебного предмета, и организацию самого педагогического процесса. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, методам науки. Однако в практике начальной школы укоренились ошибки, которые идут из далекого прошлого, когда лингвистика как наука была еще в зачаточном состоянии. В XXI в., когда мы

формируем у школьников элементы научного мировоззрения, следует учитывать научные достижения современного русского языка и отказаться от порочной практики использовать привычные, но научно неадекватные термины. Так, методически (казалось бы) удобные «гласные буквы» и «согласные буквы» с точки зрения науки — нонсенс, так как буквы не могут быть ни гласными, ни согласными. Это характеристика звуков (обратите внимание на корень *-глас-*). Поэтому, чтобы быть лингвистически грамотными и давать ученикам точные основания для их «исследований», мы должны использовать понятия «буква гласного (звука)», «буква согласного (звука)» (см. работы Д. Б. Эльконина, П. С. Жедек, М. В. Панова).

Выстраивая урок как исследование, организуя учебную деятельность учащихся как «ученых», учитель должен адекватно употреблять лингвистические понятия. Так, например, буква — это, по определению, знак звука, поэтому *ь* и *ъ* нельзя называть буквами. Они не являются знаками звуков, что и отражено в их названиях. В исторической грамматике русского языка мы обнаруживаем период, когда *ь* и *ъ* обозначали звуки, но и назывались они в русском алфавите по-другому: «ерь» и «ер». Нет ничего страшного в том, что урок знакомства с этими знаками будет называться не привычно: «Буква *ь*», а, например, «Буква *ь?*» или «Загадка русского алфавита — *ь*».

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении — один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, становятся субъектами деятельности. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения. С этой целью одним из важнейших компонентов урока становится итог урока, который формирует элементарные умения обобщения, рефлексии собственных действий, без которых не происходит осознания способов учения. Самым эффективным методом, реализующим принцип сознательности и активности, является метод решения задач.

Принцип доступности обучения проявляется в учете особенностей развития учащихся и анализа дидактического материала с точки зрения их возможностей и организации обучения, чтобы дети не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок («переходить от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному», по Я. А. Коменскому).

Принцип наглядности, один из старейших и важнейших в дидактике, означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это золотое правило дидактики также

сформулировал Я. А. Коменский: в процессе обучения детям необходимо наблюдать, измерять, проводить опыты, работать *практически*. Если нет возможности дать реальные предметы, процессы, используются модели, лабораторное оборудование, рисунки, схемы и пр. Однако использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления (эмпирического) к абстрактно-логическому (теоретическому).

Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание, усвоение знаний и умений в определенном порядке, в системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. Принцип выражается в соблюдении ряда правил, например: 1) изучаемый материал планируется, делится на логические разделы — темы, устанавливаются порядок и методика работы с ним; 2) в каждой теме устанавливаются содержательные центры, выделяются главные понятия, идеи, структурируется материал урока; 3) при изучении предмета выстраиваются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

Принцип прочности результатов обучения основывается на проявлении познавательной активности учащихся, а также на правильно организованном учителем усвоении нового материала: точной дозировке дидактического материала, чередовании при закреплении всех видов мышления и памяти ребенка, регулярного повторения пройденного и встраивания нового знания в систему уже имеющихся.

Принцип связи обучения с жизнью требует, чтобы педагогический процесс стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды, мировоззрение.

Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы требует от учителя использовать самые разнообразные формы организации обучения: чередование компонентов урока для проведения устных и письменных, коллективных, групповых или индивидуальных упражнений, игры-занятия, экскурсии, спектакли и проч., а также различные способы взаимодействия учащихся в учебном процессе: самостоятельную работу, работу в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах. Кроме того, обучение можно осуществлять в различных видах деятельности детей вне урока: в походах, поездках, кружках, клубах, различных объединениях по интересам и других.

Психологические принципы, адекватные коммуникативно-деятельностному подходу, представлены ведущим принципом *разви-*

вающего обучения, который предполагает, что обучение подчинено всестороннему развитию личности, формированию не только знаний и умений по предмету, но и общеучебных действий, связанных с двигательными и мыслительными операциями, воспитанию определенных нравственных и этических качеств, служащих основой выбора жизненных идеалов и социального поведения, руководствующегося общечеловеческими ценностями.

Л. С. Выготский обосновал законы становления речи и мышления ребенка в процессе социализации, из чего вывел *принцип «зоны ближайшего развития»*, который доказывает необходимость максимальной индивидуализации обучения каждого ученика¹.

П. Я. Гальперин, продолжая изыскания в этом направлении, создал теорию поэтапного формирования **ориентировочной основы учебного действия** (ООД) и предложил соответствующую методику изучения учебных предметов на *основе алгоритмизации* освоения конкретного дидактического материала.

Л. В. Занков ввел *принцип обучения на высоком уровне трудности*, который не противоречит принципу доступности: обучать в «зоне ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому), т. е. на том уровне, которого ребенок может достичь под руководством взрослого.

Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. И. Айдарова и другие обосновали *принцип формирования теоретического мышления* и разработали дидактическую систему, развивающую у ребенка способность усваивать знания на основе «исследования» и самостоятельно выходить на уровень обобщений. Это позволяет интенсифицировать процесс обучения за счет интеграции учебных дисциплин, так как ориентирует учеников на определение способа получения знаний и умений, что в современной ситуации переизбытка информации является наиболее целесообразным и продуктивным подходом в обучении.

Принципы лингвистики позволяют использовать методы языкового анализа с целью формирования речемыслительных умений, связанных с чтением и созданием текстов. Принимая во внимание то, что образование построено в основном на получении информации из печатных источников (учебники, интернет-сайты, словари, энциклопедии и т. п.), умения читать и анализировать тексты становятся определяющими в жизни любого человека.

Фонематический принцип определяет, что (какие фонемы) обозначают буквы, а **позиционный принцип** определяет, как передаются фонемы на письме.

Слоговой принцип чтения и письма в русском языке объясняется взаимообусловленностью значений буквы согласного звука и следующей за ней буквы гласного звука: характер согласной фонемы для пишущего определяет следующую за ним гласную фо-

¹ *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч. — М., 1982. — Т. 2.

нему; тем не менее, чтобы правильно прочитать (а значит, правильно понять) написанное, нужно обращать внимание на следующую за буквой согласного звука букву гласного. Иначе говоря, в русском языке единицей письма и чтения является не отдельная буква, а буквосочетание — открытый слог (согласный + гласный). Например, различие слов *вол* и *вёл* в устной речи определяется фонемами [в] и [в’]: в первом слове произносится твердый звук [в], во втором — мягкий [в’]. На письме же эти разные фонемы обозначаются одной и той же буквой, а на их «разность» (твердость — мягкость) указывает буква гласного звука: *о* сигнализирует о том, что в слове *вол* звук [в] твердый, а *ё* — что звук [в’] в слове *вёл* мягкий.

Лексико-семантический принцип предполагает при изучении конкретной языковой единицы опору на ее лексическое значение, которое определяется только при рассмотрении единицы в контексте другой, более крупной языковой единицы: звук — в слове или слове, морфема — в слове или словосочетании, слово — в предложении или тексте, словосочетание — в предложении или тексте.

Структурно-семантический принцип диктует требование на каждом уроке учитывать единство внутренней (содержательной) и внешней (формальной) сторон языковой единицы. Другими словами, у такой единицы, например, как слово, есть лексическое и грамматическое значение (содержание) и звуковое или буквенное его выражение (форма). Лексическое значение определяется значениями морфем основы данного слова. Окончание или формообразующие аффиксы показывают те языковые категории, которые определяют слово как часть речи, его способность изменяться или не изменяться и выполнять соответствующую роль в предложении. Эти морфемы, в свою очередь, несут в себе «сигналы» о грамматических категориях слова. Например, если мы видим на конце основы суффикс *-чик*, *-щик*, то уже понимаем, что слово мужского рода. Или если на конце слова есть буквы *-ый*, то, скорее всего, это слово будет прилагательным (или причастием — для учащихся средней школы), но совершенно ясно, что это окончание указывает на мужской род, именительный или винительный падеж единственного числа.

Системно-функциональный принцип используется для определения стилистически точного использования той или иной языковой единицы. Так, употребление сниженной лексики «сигнализирует» о разговорном стиле и, следовательно, о необходимости подбора словоформ, соответствующих разговорной речи. Наличие устойчивых словосочетаний, клише канцелярита или деловой речи, глагольных форм настоящего времени и т. п. демонстрирует принадлежность текста к книжным стилям языка. Другими словами, при чтении или создании какого-либо речевого произведения необходимо обращать внимание учеников на особенности стилистиче-

ского оформления текста в целом — от морфемы до сверхфразового единства (или сложного синтаксического целого) как языковых единиц, представляющих систему, подчиненную замыслу автора. Так, в ряду синонимов *красивый — великолепный — роскошный — классный — прикольный* употребление двух последних в письменной речи неуместно, первое слово подходит для любого стиля, а два следующих за ним прилагательных относятся к книжной речи.

К **принципам психолингвистики** относятся коммуникативно-прагматический и коммуникативный.

Коммуникативно-прагматический принцип предоставляет возможность опираться на механизмы речетворчества: порождения и восприятия речи в соответствии с закономерностями психофизиологических процессов детского организма. Это означает, что лучше всего дети усваивают нормы языка практическим способом в коммуникации — специально организованной беседе. Если естественная речевая среда — родители, соседи, друзья — может быть дефектной с точки зрения образцов речи и мышления, то именно учебная ситуация создает оптимальные условия для расширения словаря ребенка, синтаксического строя его речи, умений чтения и письма, поддерживает познавательный интерес и мотивирует изучать родной язык.

Коммуникативный принцип предполагает рассмотрение любого речевого взаимодействия с точки зрения теории коммуникации. Урок — это коммуникация субъектов учения и обучения: ученик — учитель, ученик — ученик, учитель — ученики. Акт коммуникации позволяет представить технологию организации «передачи и восприятия» знаний и умений на уроке, создает возможность приобрести известные способы мыслительной работы, требующие видеть единство и противоположность формы и значения предмета обсуждения.

Деятельностный принцип обучения означает, что ученик самостоятельно действует на уроке (или в любой другой форме обучения), учитель лишь организует условия и управляет складывающейся ситуацией исследования, когда ученик наблюдает (читает или слушает) текст как продукт речевого производства автора, т. е. обнаруживает текстопостроение, выявляет средства его создания и, формулируя закономерности языка, выстраивает его системную организацию.

Разнообразие современных методических систем обучения, в той или иной степени учитывающее названные принципы, позволяет учителю выбрать продуктивный подход для собственной деятельности. Напомним некоторые из авторских методик, элементы которых стали эффективными технологиями:

- технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова;

- система развивающего обучения Л. В. Занкова;
- перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении С. Н. Лысенковой;
- природосообразное воспитание грамотности А. М. Кушнира;
- технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В. Н. Зайцев);
- технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н. А. Зайцев);
- технология вероятностного образования (А. М. Лобок);
- лично ориентированное обучение (И. С. Якиманская);
- игровые технологии (Б. П. Никитин).

Успешность обучения во многом зависит от того, учитываем ли мы **закономерности психофизиологического развития** ребенка, его особенности и возможности.

Так, у детей 6—7-летнего возраста слабо развиты артикуляционные мышцы, мелкие мышцы рук, еще не закончено окостенение кистей, запястий и фаланг пальцев. Еще несовершенна нервная регуляция движений. Очень большая нагрузка ложится на артикуляционные мышцы и на мышцы рук ребенка данного возраста при чтении вслух и при письме. Особенно важно учитывать то, что форсирование темпа чтения может привести к так называемому механическому чтению, ошибочному озвучиванию концовки слова или фразы, угадыванию слов и, самое крайнее, к торможению навыка. Традиционное требование быстрого чтения в начальный период обучения не учитывает скорости восприятия информации ребенком 6—7 лет. Озвучив слоги или слова, первоклассник должен совершить еще одну, не менее трудоемкую работу — осмыслить прочитанное, а на это тоже нужно время. Экспериментально установленная физиологами и психологами длительность непрерывной работы — чтения, письма, рисования или счета — в данном возрасте не должна превышать 15 мин.

Процессы чтения и письма отнимают у ребенка много сил и времени. Значительное число школьников за букварный период не научаются свободно читать и писать по двум, как минимум, объективным причинам. Во-первых, такие сложные умения формируются постепенно, при длительной и методичной тренировке. Во-вторых, навык свободного осознанного чтения и грамотного письма зависит от правильной организации обучения и личности самого учителя. Такие качества, как доброта, терпение, любовь к детям, заботливость, важны для учителя начальной школы не менее, чем профессиональные знания и тщательная подготовка к каждому уроку.

У детей 7—8 лет наблюдается перестройка всех систем мозга, происходят важные базовые изменения на физическом и психическом уровне. Именно в данном возрасте энергетические затраты на учебное действие ребенка в два-три раза превосходят затраты

взрослого организма. В силу этих природообусловленных факторов ребенка 7—8 лет нельзя перегружать. В этот переломный для организма ребенка период следует максимально грамотно подойти к организации условий учебного труда. Первым и главным помощником учителя в этом деле является игра. Любознательность как имманентно присущее ребенку качество помогает преодолеть многие тормозящие процесс познания эмоции (страх, неприязнь, неуверенность в своих силах, тревожность и т. п.), поэтому с помощью загадки, «интересной задачи», игровой ситуации учитель может добиться больших успехов в обучении, нежели принуждением, нотацией и призывами к чувству долга. Речь учителя, изобилующая риторикой типа «старайся», «ты не стараешься», «это надо», «вы должны», «это тебе же в будущем пригодится!», демонстрирует его полную профессиональную неподготовленность. Инженеры-конструкторы, создавая приборы, учитывают сопротивление материала, из которого эти технические средства изготавливаются. В школе, к сожалению, до сих пор бытует мнение, что учитывать природу «материала» — психофизиологические особенности ученика — совсем необязательно. Начальная школа призвана не только обучать, но и воспитывать, растить ребенка здоровым, поэтому при выборе методики обучения грамоте следует обращать внимание на те разработки и учебники, которые учитывают «сопротивление материала», позволяют ведущий тип деятельности дошкольника — игру — использовать для постепенного и потому успешного перехода к новому виду деятельности школьника — учению.



1. Каковы цели и задачи периода обучения грамоте?
2. Ознакомьтесь с содержанием периода обучения грамоте в федеральной программе. Каковы основные направления обучения грамоте?
3. Проанализируйте одну из альтернативных программ и сравните ее с федеральной: чем объясняются различия?
4. Как связан дидактический принцип сознательности с принципами развивающего обучения?
5. Объясните суть слогового принципа русской графики. Проиллюстрируйте его на собственных примерах.



1. Докажите, что коммуникативный принцип обучения позволяет найти целесообразные способы организации учения первоклассников.
2. Докажите, что осознанность умения читать и писать достигается формированием алгоритма учебных действий.
3. Проанализируйте «Букварь» В. Г. Горецкого с точки зрения учета названных в параграфе принципов обучения.

§ 2. Ведущий метод и приемы обучения грамоте

В современной школе принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Специальные исследования и школьный опыт показывают, что дети, приходящие в I класс, по своему психическому развитию готовы и к восприятию отдельных звуков, и к таким мыслительным операциям, как анализ и синтез.

Следует уточнить, что под **методом** обучения в методической науке понимаются способы обучения и в связи с этим способы работы учащихся, при помощи которых достигается усвоение знаний родного языка и приобретение необходимых навыков в практике речи, а **приемом** считается такое варьирование действий учителя, а в связи с этим и действий учащихся, которое ведет к более рациональному использованию метода работы учителя, избранного им для реализации конкретного содержания отрезка программного материала по русскому языку.

В период обучения грамоте огромное внимание уделяется развитию фонематического слуха, т. е. умения различать отдельные звуки в речевом потоке, выделять звуки из слов и из слогов. Учащиеся должны «узнавать» фонемы не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты звучания фонемы. Это, в свою очередь, позволяет формировать орфографическую зоркость, которая является залогом успешности освоения грамотного письма.

В современной начальной школе используют аналитико-синтетический метод обучения грамоте, реализуемый следующими приемами: звуковой анализ слова, слоگو-звуковой анализ слова, звуко-буквенный анализ, звуковой синтез, слоговой синтез.

О звуковом анализе в целях обучения грамоте говорил еще К. Д. Ушинский. С тех пор — более чем за сто пятьдесят лет — произошли значительные изменения в развитии методической науки: исследования физиологов и психологов позволили выявить место звукового анализа в системе обучения чтению и письму, определить существенные характеристики анализа и синтеза как связанных, но различных по структуре умственных действий. Д. Б. Эльконин рассматривал звуковой анализ как анализ звуковой структуры слов. Одним из важнейших положений обучения грамоте по системе Д. Б. Эльконина является формирование у детей действия звукового (фонемного) анализа слова до ознакомления с буквами. Д. Б. Эльконин характеризовал это действие как многократное произнесение слова с интонационным выделением (протягиванием, «подчеркиванием» силой голоса) каждого последующего звука. На специально подобранных словах, звуковая структура которых постепенно усложняется, с опорой на схемы-модели слов в виде последовательно расположенных клеток и с помощью фишек, в которых материализуются («овеществляют-

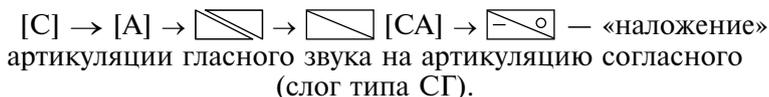
ся») звуки, дети учатся устанавливать количество и порядок звуков в словах и характеризовать их.

Этому и посвящается первый этап обучения грамоте по его букварю. В своей исходной форме фонемный анализ есть установленные последовательности фонем (звуков) в полном слове. Усвоение способа фонемного анализа, по мнению современных психологов, связано с рядом трудностей. В отличие от естественного (интуитивного) деления слова на слоги расчленению слова на звуки нужно специально учить. «Дело в том, что среди приступающих к обучению грамоте нет детей, которые бы не знали о существовании букв, не видели бы их в книгах, — объясняют харьковские ученые, последователи Д. Б. Эльконина, — а звуки до обучения очень часто вообще отсутствуют в сознании ребенка, не существуют для него. В отличие от невидимого, летучего и мгновенного звука букву и увидеть можно, и даже потрогать. Приступая к работе со словом, малыш стремится обрести опору в той его форме, которая представляется ему наиболее надежной, — буквенной. Переориентация со звука на букву приводит не просто к ошибкам — она делает невозможным сам фонемный анализ. Звуки — материя языка. Вне звуковой оболочки нет языка, а буквы — искусственная «одежда» слова, изобретение человека. Прочитывая слово, мы воспроизводим его звучание и только через него идем к пониманию значения слова»¹. Фонемный анализ, т.е. умение вычленять звуковую последовательность из слова, становится способом действий, если с самого начала своего формирования он складывается целенаправленно и осознанно: ученик не только осваивает определенную последовательность операций, но и приобретает способность контролировать и оценивать свои действия. Правильность вычленения каждого последующего звука слова эффективнее всего контролируется в полном слове. Между звучанием слова и его лексическим значением в языке существует закономерная связь, всякое нарушение одного из элементов этой взаимосвязанной целостности ведет к искажению «звукового портрета» слова.

В традиционной практике приоритетное значение при обучении грамоте приобрел **слово-звуковой анализ** слов. Термин «слово-звуковой анализ» введен В. Г. Горецким, В. А. Кирюшкиным и А. Ф. Шанько, разработавшими стабильный «Букварь» и методические рекомендации к нему. Введение этого термина связано с усилением внимания к слоговой работе, особенно со слогом — согласный + гласный (СГ), который в пособиях указанных авторов называется «слияние». Учитель обращает внимание детей на то, что в слове типа СГ два звука тесно между собой связаны: они как

¹ Бугрименко Е. А., Жедек П. С., Цукерман Г. А. Обучение чтению по системе Д. Б. Эльконина: методическое руководство к пособию «Букварь». — М., 1998. — С. 4—5.

бы сливаются вместе и поэтому произносятся за один раз, без остановок, неразрывно друг от друга (происходит звуковой синтез). Дается обозначение такого слияния согласного с гласным на схеме-модели:



Слого-звуковой анализ при обучении по новому «Букварю» выступает, по мнению В.Г.Горецкого, средством проникновения в фонетическую структуру слова, является важнейшей составной частью всей работы на уроках грамоты. «Существенная особенность слого-звукового анализа слов, — подчеркивает В.Г. Горецкий, — который является неременной составной частью работы на уроках обучения чтению и письму, заключается не только в установлении количества и последовательности звуков, как это обычно бывает, но и в определении характера связи между ними»¹.

Углубленная работа над звуковым составом в слове впоследствии приводит учащихся к более четкому соотношению звука и буквы, предотвращает их смешение. Авторы метода рекомендуют при чтении слова слоговой синтез, который идет параллельно со слого-звуковым анализом. Так, чтобы прочитать, например, слово *стол*, следует выделять в первую очередь слог-слияние (СГ): [то], затем слог замыкается [л] — [тол], а затем вначале произносится [с] и добавляется уже опознанный [тол] — [стол].

Звуко-буквенный анализ слов долгое время считался в нашей школе основным видом звукового анализа при обучении грамоте. Однако ученый-методист П. С. Жедек, ссылаясь на обширную литературу и анализ специальных проверочных работ, констатирует, что самыми стойкими и труднопреодолимыми ошибками являются ошибки при выполнении заданий на звуко-буквенный анализ слов: «...учащиеся, получив задание на звуковой анализ, фактически анализировали буквенный состав слова, опираясь на его зрительное представление»². По мнению П. С. Жедек, причина устойчивости ошибки — результат подмены анализа звуковой оболочки слова рассуждениями о звуковых значениях букв. Таким образом, делая вывод, что звуковой анализ, который осуществляется с ориентацией на букву без слушания слова, является причиной возникновения у детей фонетических ошибок, П. С. Жедек справедливо считает, что нужно отличать собственно звуковой анализ, которому отводится время в добукварный период, от звуко-буквенного анализа, являющегося ведущим приемом в основной

¹ Горецкий В.Г. Уроки обучения грамоте. — М., 2005. — С. 4.

² Жедек П.С. Учить детей слышать звучащее слово // Начальная школа. — 1981. — № 6. — С. 75.

(букварный) период обучения грамоте. Более того, собственно звуковой анализ как упражнение для формирования фонематического слуха необходимо проводить на протяжении всего периода обучения в начальной школе, а не только в добукварный период. Работа со звуковой структурой слова является пропедевтикой орфографического навыка, так как формирует орфографическую зоркость ученика.

В чем же отличие звуко-буквенного анализа от собственно звукового?

Проанализируем план звуко-буквенного анализа слов.

1. Сколько в слове *яблоко* слогов, какой слог ударный?
2. Сколько в слове звуков и букв?
3. Сколько в слове гласных звуков? Сколько согласных?
4. Охарактеризуйте каждый звук. Какой буквой он обозначен на письме?

Нетрудно прийти к выводу, что уже в плане звуко-буквенного анализа содержится ориентация на букву, а не на звук: постановка вопросов на втором и третьем шагах плана подталкивает оперировать буквами, а не звуками. Собственно звуковой разбор, цель которого — выделение последовательности единиц в звучащем слове, не требует обращения к буквам и уже по одному этому создает предпосылки для того, чтобы не находиться в зависимости от буквы. Кроме того, ученый-методист считает целесообразным сформировать способы осознанного выделения единиц звуковой последовательности, средств самоконтроля.

Далее, доказывая необходимость каждого пункта плана и соблюдения заданной последовательности при собственно звуковом анализе слов, П. С. Жедек указывает, что при переходе на более высокий уровень звукового анализа необходимо расширять круг анализируемых слов. Вначале использовать слова, в которых если и есть звуки в слабых позициях, то они совпадают с основным видом фонем (с сильной позицией). На следующем этапе разбирать слова, в которых имеются звуки, не совпадающие по акустическим признакам с сильной позицией. Так, например, если на первоначальном этапе для звукового анализа использовались словоформы *ноги*, *воду*, то на следующем могут быть взяты словоформы *нога*, *вода*, *ног*, *вод*.

Таким образом, при переходе на новый этап звукового анализа возникает потребность обсудить написание этих слов, т. е., по мнению П. С. Жедек, включить этот анализ в звуко-буквенный. Однако для того чтобы собственно звуковой анализ, действительно составляя первоначальную ступень звуко-буквенного, входил в него, необходимо сохранить уже сложившийся порядок собственно звукового разбора слова, дополнив еще одним пунктом: какой буквой обозначается каждый звук и почему.

Важно заметить, что при таком анализе слов ученик объясняет выбор букв не одновременно с выделением звука, а только после

того, как звуковой анализ им уже полностью выполнен. Этим, на наш взгляд, звуковой анализ, предложенный П. С. Жедек, выгодно отличается от традиционного звуко-буквенного анализа, в котором при анализе звукового состава слова возможна ориентация на букву, что отрицательно сказывается на выработке умения слышать и правильно характеризовать звуки.



Для проведения звукового анализа используют различные игровые приемы, создающие мотивацию для артикуляционных действий и развития фонематического слуха.

1. Знакомя учеников с новым согласным звуком, следует придумать образ, который позволит отрабатывать его правильную артикуляцию, например: «Какой звук издает тигр, когда сердится? — [р-р-р-р-р]», «Как шумит ветер в листве деревьев? — [ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш]», «Как звенит комарик над ухом? — [з-з-з-з-з-з-з-з-з]» и т.д.

2. Знакомя учеников с новой буквой согласного звука, проводим игру «Мягкий-твердый»: «Пальчиками одной руки дотронемся до кончиков пальцев другой руки, пощупаем их: сверху ногти твердые, а снизу подушечки мягкие. Теперь вместе со мной произносим звуки и дотрагиваемся либо сверху — где ногти, либо снизу — где подушечки в зависимости от того, какой звук — твердый или мягкий я произнесу». Учитель произносит твердый звук и дотрагивается до ногтей, а дети за ним повторяют: [с-с-с-с-с] — и постукивают по ногтям — «твердый», [с'-с'-с'-с'-с'] — «мягкий», [т-т-т-т-т] — по ногтям — «твердый», [т'-т'-т'-т'-т'] — по подушечкам — «мягкий». Таким образом тактильные ощущения закрепляют понимание твердости-мягкости согласных звуков.

3. Знакомя детей с парностью по звонкости-глухости согласных, играем в «голосок»: произносим попеременно то глухие, то звонкие звуки и наблюдаем, что появляется и пропадает, делаем вывод — голос. Глухие можно произносить шепотом, а звонкие — только громко, без голоса звонкие превращаются в глухие звуки; продолжаем игру: учитель просит положить руку на горлышко и произнести глухие звуки [с], [с'], [к], [к'] [ш], [ч'], а потом звонкие [з], [з'] [г], [г'] [ж], [л'], спрашивает, как ведет себя горлышко. Дети произносят попеременно за учителем то глухой — «горлышко спит», то звонкий — «горлышко просыпается и дрожит». Делаем вывод: когда глухой звук произносим — «голосок не нужен», когда звонкие — «голосок бежит, и горлышко дрожит». Закрепляем игрой «Мягкий-твердый, глухой—звонкий». Учитель произносит звуки, а дети угадывают их «характер», произнося за учителем и помогая руками: [т-т-т-т] — ноготочки? Подушечки? — Ноготочки! — твердый, рука на горлышко — спит? дрожит? — «спит» — глухой; [с'-с'-с'-с'] —

«ноготочки?» — «подушечки!» — мягкий, голосок «спит? дрожит?» — «спит» — глухой и т.д.

4. Игра «Зеркальце»: произносятся звуки, сравниваем их, смотрим в зеркало и обнаруживаем, как звук образуется. Например, наблюдаем произношение гласных: произносим, глядя в зеркало: преграды нет ни у одного звука, тогда почему же они звучат по-разному? Оказывается, губы и язык принимают разные положения. Наблюдаем произношение согласных, например: [с] / [з] — преграду язык ставит одинаково для обоих звуков, а почему же они разные? Проверяем ноготочки, подушечки — «одинаково твердые», проверяем «голосок спит? дрожит?». Вот где разница: [с] — «спит», значит, глухой, [з] — «дрожит», значит, звонкий.

Разнообразие приемов позволяет детям в непринужденной атмосфере освоить многие сложные умения звукового анализа и синтеза. Часто учителя самостоятельно придумывают игровые приемы, по-разному адаптируя сложный фонематический материал в соответствии со спецификой своего класса. Эта работа необходима и потому, что у первоклассников часто встречаются логопедические проблемы, которые благодаря многим из приведенных выше приемов удается преодолеть без специальной помощи.

К новым и эффективным методам обучения грамоте относится **метод складов** Н.А. Зайцева. «Кубики Зайцева» — практическая реализация идей основателя русской физиологии И.М. Сеченова. Поток ощущений, проходящий через растущий организм, четко дробится на своеобразные «кванты информации» (по Н.А. Зайцеву), операции с ними сопровождаются ритмическими движениями с периодическими моторно-эмоциональными акцентами. «Види, слыши, трогаю» — основные ориентиры метода. Каждый кубик воспроизводит сочетание одного согласного со всеми гласными либо верхнего, либо нижнего ряда (по «ленте звуков и букв»): например, на одной из шести сторон большого кубика можно прочитать НА — НО — НЫ — НЭ — НУ — Н, а маленького кубика — НЯ — НЁ — НИ — НЕ — НЮ — НЬ. Кубики, на которых изображены все возможные в русском языке слогосочетания, разновелики и разнозвучны. Во-первых, кубики со слогами-слиянными, имеющими твердый согласный, больше по размеру, чем кубики со слогами, имеющими мягкий согласный. Это объясняется особенностями артикуляции: при произнесении твердых звуков ротовая полость более объемна, нежели при воспроизведении мягких согласных. Дети, пропевая или проговаривая звуки, слоги, слова, учатся замечать эти факты. Во-вторых, кубики с буквами звонких согласных наполнены металлическими деталями и, когда их берешь в руку, издают легкое позвякивание, соответственно кубики с буквами глухих согласных наполнены деревянными деталями и «шур-

шат». Звучащие кубики Зайцева — это своеобразный «музыкальный» инструмент, с помощью которого ребенок может самостоятельно развивать словоформирующее творчество. Дети, обучающиеся по этому методу, не только успешно овладевают навыком чтения и письма, но специально вводятся в звуковую действительность языка таким образом, чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и связанной с ней орфографии.

Для методики Н. А. Зайцева характерен такой важный для растущего организма фактор, как ритмизация деятельности. Она появляется и в ритмическом предъявлении звуковых раздражителей со стороны учителя, и в ритмических двигательных ответах детей, и в дозируемых по определенному правилу моторно-эмоциональных аспектах, и в ритмических движениях кисти ребенка для опознания «железных», «деревянных», «золотых» кубиков (их потрясывание). Ритмы, синхронизируя нервно-психические процессы, как бы «раскачивают» мозг и способствуют необходимому функциональному резонансу, облегчают восприятие, деятельность и усвоение знаний и умений. Также важными достоинствами учебных приемов Н. А. Зайцева являются формирование правильной осанки, высокий уровень общей двигательной активности, улучшение дикции, правильная фиксация взгляда и еще немало дополнительных факторов, связанных с возможностью активного раскрепощения индивидуальных способностей ребенка.

Таким образом, применение методики, предлагаемой Н. А. Зайцевым, отвечает жизненно важным интересам организма маленького ребенка, его биологическим потребностям, нацеленным на познание мира в игре, в движении, в радости успешного соперничества. На всех этапах обучения чтению у детей формируются умственные действия, правильному и полноценному формированию которых посвящены подробные методические разработки¹.

Кубики Зайцева появились в результате обобщения целого ряда приемов учителей-новаторов (в частности, С. Н. Лысенковой²), основанных на методе синтеза и сопоставления «ленты звуков и букв». Наиболее продуктивными приемами звукового синтеза является чтение таблиц и (или) их заполнение. Например, при изучении буквы *м* (эм) воспризводится таблица слогов с согласными звуками [м] и [м']:

<i>м</i> — [м]	<i>ма</i>	<i>мо</i>	<i>му</i>	<i>мэ</i>	<i>мы</i>
<i>м</i> — [м']	<i>мя</i>	<i>мё</i>	<i>мю</i>	<i>ме</i>	<i>ми</i>

¹ Зайцев Н. А. Письмо. Чтение. Счет. — М., 2003; Зайцев Н. А. Рисую, читаю, пишу. Методики Н. А. Зайцева. — СПб., 2003.

² Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. — М., 1987.

По мере накопления изученных букв согласных звуков таблица увеличивается:

<i>м</i> — [м]	<i>ма</i>	<i>мо</i>	<i>му</i>	<i>мэ</i>	<i>мы</i>
<i>м</i> — [м']	<i>мя</i>	<i>мё</i>	<i>мю</i>	<i>ме</i>	<i>ми</i>
<i>р</i> — [р]	<i>ра</i>	<i>ро</i>	<i>ру</i>	<i>рэ</i>	<i>ры</i>
<i>р</i> — [р']	<i>ря</i>	<i>рё</i>	<i>рю</i>	<i>ре</i>	<i>ри</i>
<i>д</i> — [д]	<i>да</i>	<i>до</i>	<i>ду</i>	<i>дэ</i>	<i>ды</i>
<i>д</i> — [д']	<i>дя</i>	<i>дё</i>	<i>дю</i>	<i>де</i>	<i>ди</i>

При введении на уроке изучения новой буквы целесообразно читать таблицу слогов, образованных буквами гласных звуков с буквой, изучаемой на уроке. По мере увеличения букв в таблице на этапе закрепления следует использовать прием горизонтальных и вертикальных полосок¹: полоской закрывается либо столбец, и тогда дети самостоятельно воспроизводят слоги закрытого столбца, ориентируясь по верхней букве гласного и глядя на указанный слева звук согласного; либо закрывается графа напротив буквы согласного, тогда детей просят самостоятельно произнести слоги, ориентируясь на указанные в верхней графе буквы гласного звука.

	[а]	[о]	[у]	[э]	[ы]/ [и]
[м]	<i>ма</i>	<i>мо</i>	<i>му</i>	<i>мэ</i>	<i>мы</i>
[м']	<i>мя</i>	<i>мё</i>	<i>мю</i>	<i>ме</i>	<i>ми</i>
[д]	<i>да</i>	<i>до</i>	<i>ду</i>	<i>дэ</i>	<i>ды</i>
[д']	<i>дя</i>	<i>дё</i>	<i>дю</i>	<i>де</i>	<i>ди</i>
[к]	<i>ка</i>	<i>ко</i>	<i>ку</i>	<i>кэ</i>	<i>кы</i>
[к']	<i>кя</i>	<i>кё</i>	<i>кю</i>	<i>ке</i>	<i>ки</i>
[л]	<i>ла</i>	<i>ло</i>	<i>лу</i>	<i>лэ</i>	<i>лы</i>
[л']	<i>ля</i>	<i>лё</i>	<i>лю</i>	<i>ле</i>	<i>ли</i>

Для тренировки умения складывать звуки параллельно используют другой тип таблицы, который увеличивает долю самостоятельного участия учеников в составлении слогов для чтения. Учителю рекомендуется заполнять только левый столбец с согласными звуками, соответствующими изученным буквам, и верхнюю строку с гласными звуками. Указкой учитель проводит линию от бук-

¹ Полоски вырезаются из картона по размеру столбца (вертикальная) и по размеру горизонтальной графы.

вы согласного *л* к букве гласного *я* и просит ученика назвать слог, возникающий на пересечении столбца и строки, например [л'а]. Затем в пустой ячейке ученики будут самостоятельно записывать произнесенный слог буквами *ля*. Линия, прочерченная указкой наоборот — от гласного к согласному, приведет к созданию уже не слога слияния, а слога «с замочком» [ал'], а записан он будет буквами *аль*. С данным примером можно обсудить и то, что эти слоги являются словами: *ля* — название ноты музыкального ряда, *аль* напоминает имя девочки Али, которую окликнули или позвали: «Аль, иди с нами играть!»

Любые методы, используемые на уроках обучения грамоте, должны быть облечены в игровую форму для постоянного поддержания интереса к занятиям родным языком. Приведенный выше пример показывает не только его мотивационную, но и пропедевтическую ценность, так как расширяет представление детей о единицах языка и их значениях, что пригодится в последующей работе по изучению русского языка.



1. Назовите основной метод обучения грамоте. Воспроизведите наиболее целесообразный алгоритм его проведения. Сравните его с планом звукового анализа слова, который считается наиболее эффективным (по системе П. С. Жедек):

- 1) произнесите и послушайте слово;
- 2) найдите ударный слог и произнесите слово по слогам;
- 3) протяните первый звук в полном слове, назовите его; дайте ему полную характеристику;
- 4) обозначьте выделенный звук условным значком¹;
- 5) протяните второй звук в полном слове, назовите его и охарактеризуйте;
- 6) обозначьте выделенный звук условным значком;
- 7) протяните третий звук... и т. д.

Проверьте, получилось ли слово.

2. В чем разница между звуковым и звуко-буквенным анализом слова?

3. Какие приемы наиболее эффективны, для того чтобы дети закрепляли зрительный навык слогового чтения?

4. Ознакомьтесь с методикой Н. А. Зайцева. Проанализируйте приемы обучения чтению и письму, предлагаемые автором, с точки зрения деятельностного подхода.



1. Проведите слоگو-звуковой анализ слова с применением игровых приемов по «Букварю» В. Г. Горецкого.

2. Напишите фрагмент урока по определению каких-либо звуков с целью формирования фонематического слуха по «Азбуке» О. В. Дзержелей.

¹ Об условных значках подробно читайте в данной главе, § 1.

3. Составьте фрагмент урока по методике Н. А. Зайцева.
4. Проведите конкурс на лучшую учебную игру, адаптирующую метод звукового анализа или звукового синтеза на уроке в I классе.

§ 3. Организационно-методическая система обучения грамоте

Начало обучения в школе — важный этап в жизни ребенка, который связан с переходом его к другому виду деятельности — учению. Если в дошкольный период основной «работой» ребенка была игра — подражание занятиям взрослых людей (учителю, доктору, продавцу и т. п.), то в школе на первый план выдвигается деятельность познания. Поэтому одной из важнейших ролевых игр становится игра в «ученых». Деятельность ученого — особая деятельность, требующая осознанности и понимания собственных действий, именно этим она похожа на деятельность учения. Ребенок должен научиться осознавать цели, ставить учебные задачи («проблемы»), предполагать результат («продукт»), выбирать необходимые средства для достижения поставленной цели, находить способ решения поставленной задачи, сравнивать искомое с полученным в ходе решения этой задачи, уметь отслеживать и анализировать путь достижения цели, вносить необходимые коррективы в свои действия — всего этого требует продуктивное учение.

Первые дни пребывания ребенка в школе тесно связаны с первыми уроками — уроками обучения грамоте. Особенностью этих уроков является решение общепедагогических и частнометодических задач: с одной стороны, они предназначены для того, чтобы обучить начинающего ученика элементарному чтению и письму, с другой — они служат для адаптации ребенка к новой для него сфере жизни.

Обучение детей грамоте в I классе общеобразовательной школы рассчитано на 7—7,5 месяца (243 ч по программе для I—IV классов). В ходе проведения уроков по обучению грамоте учитель, проводя первичную диагностику знаний и умений детей своего класса, а затем регулярно учитывая результаты усвоения детьми учебного материала, может сократить время, отведенное для прохождения всего курса, допустим, до 3,5—5 месяцев в I классе (I—IV). Общеизвестно, что многие первоклассники приходят в школу умеющими читать и — реже — писать. Поэтому в настоящее время в большинстве пособий для учителя не дано распределения материалов учебника по отдельным урокам, а планирование уроков является примерным. Урок длится 35 мин с постоянной сменой умственных и двигательных видов работы. Первые дни в школе важны с точки зрения формирования правильной посадки ребенка за партой, умения организовать рабочее пространство стола и

листа бумаги (тетради), освоения правил поведения в классе, на уроке, в школе.

В школе ребенок оказывается в новых для него условиях: преобладает новый вид деятельности — учебная, которая квалифицируется как организованный умственный труд, требующий устойчивого внимания, значительных волевых усилий, умения контролировать себя. Новый тип деятельности представляет для детей значительные трудности, и для их преодоления учебный час строится так, чтобы, во-первых, каждые 10—12 мин менялись виды учебных действий, во-вторых, детский организм получал необходимую разностороннюю активность: умственный труд должен чередоваться с физическими упражнениями.

На уроках предусматривается постоянная мотивация: учитель продумывает занимательные и игровые формы для каждого задания, чтобы поддерживать познавательный интерес учеников. Это и отгадывание загадок, рассказывание сказок, их инсценирование, свободное рисование на сюжет сказки. Чтобы побудить учащихся к рассказыванию или слушанию, следует придумывать интригующие ситуации, элементы соревнования. Так, например, к чтению стихов наизусть побуждает импровизированный «конкурс чтецов», перед звуковым анализом можно предложить «слетать на планету Звуков» и т. п.

Речь учителя должна быть позитивной: правильной, энергичной (в отличие от громкой), выразительной, вежливой и спокойной. Для первоклассников это чрезвычайно важно: чаще всего они реагируют не на содержание сказанного, а на его тональность. Психологи и физиологи экспериментально доказали, что утвердительные задания в виде требований-приказов («назовите...», «скажите...», «сделайте...» и т. п.) снижают осмысление информации на 60 %, вызывают фрустрацию (тревожность). Вопросительная интонация в отличие от императива запускает в сознании человека важные интеллектуальные процессы, связанные с пониманием, поиском нужных знаний, подбором соответствующих слов, понятий и построением из них ответа, т. е. то, что в разделе «Развитие речи» мы называли вторичной коммуникативной деятельностью. Поэтому в I классе особенно рекомендуется формулировать задания в виде вопросов: «Сможем ли услышать звук, который мы изучаем, в разных словах?», «Из каких элементов состоит эта буква? (Какие палочки и крючки спрятались в этой букве?)», «Чей рассказ полнее?», «Кто правильно назовет первый в слове мягкий звук?» Такое обращение учителя вызывает у ребенка естественные процессы размышления, поиска ответа.

В подготовительный период дети приучаются слушать и точно выполнять указания учителя, привыкают соблюдать школьные правила, учатся громко, отчетливо, связно отвечать на вопросы учителя, слушать друг друга, в ответах своих одноклассников не только замечать ошибки, но и оценивать положительные стороны.

Период обучения грамоте делится на подготовительный и основной этапы.

Подготовительный этап по «Букварю» или по «Азбуке» для четырехлетней школы продолжается около шести недель (примерно 54 урока), и деятельность учителя направлена на два параллельно существующих процесса: формирование элементарных учебных действий на уроках чтения и письма и формирование гигиенических привычек, необходимых для обучения грамоте (правильной посадки, умений располагать тетрадь, держать ручку и др.). Основные задачи подготовительного периода: приобщение детей к учебной деятельности, приучение к требованиям школы, усвоение звуков в результате анализа звучащей речи, подготовка к чтению и письму, развитие речи учащихся — обогащение словаря, составление предложений, рассказов. Подготовительный период имеет две ступени.

С точки зрения содержания по русскому языку первая ступень называется **безбуквенной**, поскольку дети знакомятся практически с такими понятиями, как речь, предложение, слово, слог, ударение, звук, гласный, согласный, буква, слияние согласного с гласным. Начинается работа с первой учебной книгой — «Азбукой» («Букварем»): первые 20—40 страниц занимают картинки, по которым дети составляют устные рассказы. Рассматривая букварь, ученики узнают, как устроена книга, что написано на обложке, как выглядит страница и что на ней размещено. Для учителя это возможность проверить речевую подготовку учеников. Успех подготовительного периода, его безбуквенной ступени, обеспечивается преемственностью между детским садом и школой — многие дети приходят хорошо подготовленными: читают полными словами, различают звуки в слове и слове, знают алфавит, некоторые умеют печатать слова. Возможно, что в результате дошкольной работы в детском саду или в семье проводились развитие речи и элементарный звукобуквенный анализ. Поэтому рекомендуется завести дневник речевого развития класса, занести туда список учеников и составить таблицу их знаний и умений.



Например, таблица может быть такой:

Список класса	Говорение		Слушание	
	Запас слов	Строй речи	Различает звуки	Понимает задание
1. Аксенов	большой	сложные предложения	хорошо	хорошо
2. Бубнова	ограниченный	примитивный	плохо	плохо
3. Величко	средний	простые предложения	хорошо	не всегда

Список класса	Чтение		Письмо
	Знает буквы	Читает	Умеет писать
1. Аксенов	все	целыми словами	печатает буквы
2. Бубнова	частично	нет	нет
3. Величко	все	слогами	нет

На второй ступени начинается изучение букв основных гласных звуков: *а, о, у, и*.

Основной — букварный — этап посвящен изучению согласных звуков и их буквенных обозначений, а также знаков *ь* и *ъ*. Звуки и буквы изучаются в определенной последовательности: в учебниках заложен частотный принцип введения букв — это позволяет увеличивать количество слов для чтения. В основной период обучение письму не отрывается от чтения, а идет параллельно с ним. Процесс обучения грамоте строится на методе решения задач, что способствует совершенствованию речевой деятельности учащихся, так как опирается на уже имеющийся навык разговорной речи. Система аналитико-синтетических упражнений, опирающихся на жизненный опыт самих учащихся, позволяет развивать мышление школьников, их фонематический слух и орфографическую зоркость, так как за основу аналитической и синтетической работы берется звук, а буква вводится как обозначение звука после знакомства со звуком. Звуковой и слоگو-звуковой анализ помогает формированию навыка слогового чтения, так как в качестве единицы чтения берется слог. Формирование фонетических умений и развитие фонематического слуха происходят с опорой на моделирование — модели слогов, элементы слов, предложений дети видят в азбуке и на доске, учатся составлять их в тетрадах, схематизировать самостоятельно. В дальнейшем звуковые упражнения аналитического и синтетического характера проводятся на каждом уроке обучения грамоте. Причем постепенно от работы с готовыми опорными схемами учащиеся переходят к коллективному, а потом и к самостоятельному составлению этих схем. Несмотря на то что на основном этапе ученики уже знают многие буквы, слова для звукового анализа следует предлагать только звучащими, а не написанными, иначе учащиеся будут оперировать не звуками, а буквами, и мы не сформируем фонетических умений, которые предшествуют выработке фонематического слуха. На уроках основного этапа обучения грамоте систематически вводятся пропедевтические элементы грамматики, словообразования, орфографии без теоретических сведений — на практической основе.

Обучение некоторым нормам речевого поведения (слушать говорящего, смотреть на него, не перебивать, не мешать думать в

тишине, не говорить слишком тихо (громко), правильно обращаться к учителю, к различным работникам школы, к сверстникам; пользоваться различными формулами приветствия, прощания, благодарности) в период обучения грамоте продуктивно проводить, используя ролевые игры: «Кто так разговаривает?», «Как правильно задать вопрос?» (учителю, родителям, прохожему, продавцу, доктору, милиционеру и т. п.), «Вежливый посетитель» (в школе, в магазине, в библиотеке, в кинотеатре и т. п.), «Внимательный собеседник».

Начиная с I класса дети приучаются к самостоятельному контролю своих знаний, так как самоконтроль — один из важнейших психологических механизмов человеческой деятельности. «Человек»-вопросик «Как?», появившийся на первых уроках, сопровождает ученика на каждом уроке и помогает ему контролировать свою работу и по способу познавательных действий, и по качеству выполнения задания.

Завершается период обучения грамоте повторительно-обобщающими уроками, имеющими целью для учеников закрепить все пройденное, а для учителя — проверить результаты обучения и сравнить их с первоначальной диагностикой знаний и умений детей.

В период обучения грамоте детям **не ставят оценок** за их труд по традиционной пятибалльной системе. Учитель поощряет ученика за правильно выполненное задание словами («отлично», «замечательно», «молодец», «умница» и т. п.), отмечает удачно прописанную букву (элемент буквы, слово), прочитанные слоги (слова, предложения), составленные схемы слов и предложений, хвалит за аккуратность, прилежание, внимание, помощь товарищам на уроке. Некоторые учителя используют карточки, изображающие ежика, елочку и т. п., отмечая работу ребенка на уроке кружочками разных цветов. Ежику приклеивают «яблочки» — красное, желтое и зеленое, что соответственно означает «пять», «четыре», «три»; на елочку вешают шарики-игрушки, также обозначающие цветами степень оценки ученического труда. Дети очень быстро соображают, что это те же оценки, и часто можно услышать от расстроенного ученика: «А у меня одни тройки! Видите, все шарики зеленого цвета». Следует понимать, что степень сформированности навыка зависит от целого ряда обстоятельств: психофизических особенностей организма ребенка, его бытовой среды, самочувствия в конкретный момент обучения, субъективности учительского отношения и т. п. Поэтому дидакты и психологи категоричны в своих требованиях не оценивать труд первоклассника даже в такой адаптированной форме, как «ежики», «цветочки», «звездочки» и т. п. Приказом Министерства образования и науки РФ установлено требование по завершении I класса не выставять оценок ни в дневник, ни в личное дело ученика. Это не исключает, однако,

регулярной диагностики учителем уровня знаний и умений перво-классников.



1. Определите основные задачи обучения грамоте.
2. На какие этапы делится подготовительный период? В чем причина введения двух ступеней?
3. Зачем проводится диагностика знаний и умений первоклассников в начале обучения грамоте? Какие методики проверки знаний и умений дошкольников вам известны?
4. Как организуется элементарное контролирование детей за собственными действиями?



1. Составьте диагностическую карту знаний и умений поступившего в I класс ученика.
2. Ознакомьтесь с первыми страницами разных букварей и азбук, сравните их с точки зрения эффективности дидактического материала:
 - а) какие виды учебных работ можно выполнять;
 - б) насколько разнообразен материал для включения всех возможных приемов аналитико-синтетической работы учеников;
 - в) как организован индивидуальный подход в подготовительный период для детей с разным уровнем знаний и умений.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

§ 1. Задачи, методы и приемы первой ступени обучения

Первая ступень подготовительного периода отдана подготовительно-ознакомительным упражнениям с учебниками, тетрадами. Подготовка детей к письму начинается со знакомства с разлиновкой тетради, развития кистей рук, тренировки глазомера, умения ориентироваться в пространстве листа, анализировать, сравнивать рисунки, бордюры и т.д. Основными видами письменных упражнений являются рисование и штриховка.

Знакомство с пятью важнейшими гласными звуками и соответствующими буквами обеспечивает ориентировку на гласные при обучении чтению. С буквой *э* дети знакомятся позже, поскольку она редко употребляется. Буквы йотированных гласных *е, ё, ю, я* также изучаются на более позднем этапе, так как они обозначают гласные звуки в сочетании с согласными (т.е. слог-слияние), а в особых условиях читаются как один гласный звук.



Ознакомимся с фрагментом программы, в котором предлагаются некоторые темы и виды работ для подготовительного периода.

Речь. Предложение. Ответы на вопросы учителя по картинкам; составление предложений. Ответы на вопрос «Что это?» по предметным картинкам. Составление предложений по серии картинок.

Подсчет предложений. Подсчет слов в предложениях. Рассказывание по восприятию, по памяти, по картинке; пересказ (на основе умений, полученных в детском саду).

Слово. Введение в активный словарный запас первоклассников слов *Родина, Москва, столица, Кремль*. Распределение слов по тематическим группам: учебные предметы (принадлежности); игрушки; инструменты; цветы; грибы; птицы; овощи; одежда; посуда; мебель и т.п. Выделение слова из предложения.

Чтение. Чтение учителем художественных произведений, доступных пониманию детей. Беседа по прочитанному. Чтение стихов, заученных детьми до школы. Инсценирование сказок.

Грамматика и фонетика. Выделение предложений из речевого потока, составление предложений. Выделение слов в предложении. Деление слова на слоги, выделение ударного слога. Выделение зву-

ков: первый звук в слове и т. д.; из каких звуков состоит слог. Произнесение отдельно связных гласных и согласных звуков, слияние гласных с согласными, произнесение слогов. Обучение выражению мысли путем построения предложения. Использование модели предложения для формирования различных умений (правильно «записывать» свои мысли, менять порядок слов, распространять предложение и др.).

Развитию речи, в частности говорению и слушанию, отданы первые уроки букварей: составление монологических рассказов по картинке или беседы о жизненно важных для ребенка ситуациях: например, какие трудности он испытывает в школе, почему бывает неинтересно на уроке и т. п. Рассказ по картинке сопровождается простейшим моделированием: с помощью схем дети обучаются анализировать и строить предложения, слова, слоги. Конкретно-образный тип мышления, характерный для 6—7-летних учеников, требует включения всех анализаторов организма: слуха, зрения, тактильных и двигательных сенсоров. Поэтому языковые абстракции, особенно звучащая речь, осваиваются при помощи составления схем: дети обучаются анализировать фонетическое слово и фразу, фиксируя результаты в схемах предложения, слова, слогов. В «Русской азбуке» В. Г. Горецкого принято цветовое обозначение звуков: красный — гласный, синий — согласный твердый, зеленый — согласный мягкий. В «Азбуке» О. В. Джежелей и многих других азбуках вы встретите другое обозначение: кружком  — гласный звук, одной чертой  — согласный твердый, двумя чертами  — согласный мягкий. Мы также будем следовать этому принципу.

В подготовительный период обучения грамоте учащиеся выполняют собственно звуковой разбор.



При обучении детей умению пользоваться схемами звукового анализа проводятся разнообразные игровые упражнения, например:

1) для первичного знакомства с членением слов на отдельные звуки учитель вырезает человечка из белого картона, но, когда «звуки-человечки» обретают свой характер (гласный — «певец», согласный твердый — «крепыш», согласный мягкий — «мякиш»), они вырезаются из красного, синего и зеленого картона и становятся персонажами каждого урока. В класс приходит удивительный гость, бумажный человечек, назвавшийся Звуком. Сначала он поселяется на одной из «улиц» в «домике» на ленте букв (закрашиваются ячейки гласных). На последующих уроках он приводит своих друзей, которые заселяют определенные дома: красные дома — для гласных звуков, синие дома — для твердых согласных звуков, зеленые дома — для мягких согласных звуков. В дальнейшем звуки-человечки дарят каждому

ученику конверт с набором карточек-квадратов красного, синего, зеленого цветов. Можно условиться, что звуки речи будем символически обозначать этими квадратиками¹;

2) еще один важный персонаж урока, который поселится в классе на долгие годы, — это любопытный человечек-вопросик «Как?» (нарисовать его может каждый учитель, сообразуясь со своей фантазией). Этот дотошный «одноклассник» после выполнения любого задания будет каждый раз спрашивать: «Как вы это сделали?», «Как вы составили такую схему?», «Как вы решили такую сложную задачу?», «Как вы сумели это понять (объяснить, обозначить, написать, рассказать и т.п.)?» Другими словами, этот персонаж будет мотивировать учеников к рефлексии своих учебных действий. Отвечая на его вопрос, ребенок будет восстанавливать порядок учебных действий и тем самым осознавать способ достижения результата;

3) аналитико-синтетические упражнения: перед доской на рейке стоят карточки, изображающие поезд с тремя вагонами, в каждом из которых попарно «едут» *наук* и *осы*, *белка* и *индюк*, *дыня* и *арбуз* (используются картинки названных животных и растений). Предлагается детям определить начальные звуки слов, которыми называются пассажиры поезда. Дети выделяют начальные звуки и дают им характеристику. В слове *наук* вычленяется звук [п] — твердый согласный, в слове *осы* — звук [о] — гласный. Под первым вагоном ставятся две карточки: синий квадрат обозначает твердый согласный, а красный квадрат — гласный звук. После аналогичной работы под вторым вагоном выставляются зеленый и красный квадраты, а под третьим — синий и красный. Такая же работа может проводиться с выделением последнего звука слова. Человечек «Как?» допытывается, как же ученики это сделали. Ученики отвечают ему, проговаривая весь алгоритм выделения звука. Учитель следит, чтобы не нарушался порядок действий, и вмешивается, когда необходимы какие-то уточнения, стимулируя детей повторять точную последовательность звукового анализа;

4) отгадываем загадки. Например: ответ на загадку «Не дерево, а с листочками, не рубашка, а сшита, не человек, а рассказывает» слово-ответ *книга* слушаем и составляем его звуковую схему: «Как мы это делаем?» Дети отвечают и выполняют: «Слушаем слово, а потом зовем его, как будто оно далеко: *кни-и-и-и — га-а-а-а*. Получилось два слога. Слушаем первый: *кни* — первый звук как бы отдельно от других, как будто язык

¹ Чтобы ученики могли наглядно изобразить слог-слияние, синий и зеленый квадратик делаются с «кармашком наискосок», в который можно вставить красный квадратик, тогда получаются, как на картинке, два треугольника, обозначающих слог-слияние.

спотыкается, попадает на преграду. Это согласный твердый — значит, берем синий квадратик. А дальше сливаются два звука [н'и] — согласный мягкий и гласный, берем зеленый и красный квадратики». На глазах у детей учитель вставляет красный квадрат в синий, образуя звуковую схему СГ и спрашивает у детей: «Как называется слог, состоящий из согласного и гласного звуков?» Дети отвечают: «Это слог-слияние. Раз эти звуки едут в одном вагоне и дружат, то обозначать их будем прямоугольником, разделенным на две части. Синий и зеленый треугольники будут показывать согласный звук в слиянии, а красный треугольник — гласный». В результате выкладывается звуковая схема, где зафиксированы только звуки: .

В связи с конкретно-образным мышлением первоклассников необходимо использовать наглядность в виде схем (моделей) звучащего слова. При этом необходимо знать некоторые приемы адаптации понятий языка через создание различных образов, закрепляющих основные характеристики этих понятий, в доступной детям форме.



1. Звук можно назвать «домоседом», так как мы его всегда изображаем в «домике» (так мы называем транскрипционные скобки), ведь написать звук нельзя, этим он отличается от буквы. Это дети должны прочно запомнить и понимать разницу. Есть звуки-«сестренки», т.е. парные по мягкости-твердости или звуки-«братишки», парные по глухости — звонкости.

2. Звуки создают «семейки» (слоги), и внутри «семейки» складываются разные отношения: если слог-слияние (СГ)  или , то звуки живут в согласии, а если слог ГС  или , то гласный — «крикун», «неуживчив», «недружелюбен», стоит отдельно от согласного и т.д. Специфика процесса восприятия у шестилетних детей такова, что ими усваивается материал, преподнесенный в игровой, яркой форме. Поэтому учителю необходимо проявить выдумку, фантазию и творчество, чтобы найти яркий образ для формируемого понятия. Однако следует помнить, что подбор таких образов не должен быть случаен или произволен: образ должен нести в себе характерологические черты понятия.

В подготовительный период проводятся упражнения на звуковой анализ и синтез, направленные на закрепление у детей определенных фонетических знаний, а также умения слышать конкретные звуки, осознанно оперировать ими. Например:

- из слияния [но] ([ра], [ни] и т.д.) выделить гласный звук;
- из слияния [да] ([ра], [мы] и т.д.) выделить согласный;
- из слияния [но] выделить по порядку все звуки;
- из звуков [в] и [о] ([т] и [у] и т.д.) образовать слияние;

- образовать слияние с согласными звуками [м], [м’], [н], [н’], [к], [к’];
- образовать слияние с гласными звуками [у], [о], [а], [ы], [и], [э] и нарисовать к данным слогам схему;
- игра «Не ошибись!»: учитель называет отдельные звуки [о], [к], [к’], [м], [л’], [т], [р’], а учащиеся показывают соответствующие им карточки-квадраты синего, зеленого или красного цвета (далее игра усложняется, и дети показывают слоги разных типов).

Обязательными для этого периода являются упражнения на определение ударения в словах. Так, например, игру на определение ударного слога при помощи специально подобранных картинок и соответствующих им схем слова с указанием ударного слога можно провести так: одной группе учащихся раздаются картинки с изображением предметов, а другой — слоговые схемы названий этих же предметов с ударением на разных слогах. Ученик одной группы с табличкой-схемой слова подходит к однокласснику, который держит картинку с изображением предмета (например, виды транспорта), и задает вопрос, выделяя ударный слог в названии предмета: «У тебя трамва́й?» Если схема с указанием ударного слога соответствует слову, называемому предмет, изображенный на картинке, то дети берутся за руки и отходят в сторону. Так две группы детей перестраиваются в пары, которые держат над головой картинки и соответствующие им слоговые схемы слов.

Одновременно проводятся первые упражнения, тренирующие руку для письма, а в результате устных аналитико-синтетических слоگو-звуковых упражнений развивается речевой слух учащихся. Последнему требованию придается особенно большое значение: дети должны быть подготовлены слоговым и звуковым анализом и синтезом к начальному этапу освоения чтения, у них должны быть сформированы представления о звуковой природе речи, о звуковом строе языка.

Тематика уроков подготовки к чтению по «Азбуке» на безбуквенной ступени: «Азбука» — первая учебная книга по родной речи»; «Речь (устная и письменная)»; «Предложение»; «Слово»; «Предложение и слово»; «Слог, ударение»; «Звуки речи», «Звуки в словах, гласные и согласные звуки». Каждый пятый урок — повторение и обобщение; еженедельно — 15—18 мин отводятся на внеклассное чтение.

Вся работа на первом этапе подготовительного периода подчинена главной цели — привести детей через слуховое восприятие и артикуляционное воспроизведение речи к осознанию языка как средства общения.

Так, на первом уроке дети получают общее представление о речи; на втором уроке — о делении речи на предложения; здесь же вводится схема, являющаяся моделью предложения |_____.

Введение схем, в которых отражены характерные признаки моделируемого фонетического явления, — одна из особенностей коммуникативно-деятельностного подхода к обучению.

На третьем уроке дети знакомятся с членением предложений на слова, учатся определять количество слов в предложении с опорой на специальные схемы моделей, введенные в азбуке или в букваре:

| _____ | _____ |
(На улице дождь. Мама взяла зонт.)

Это помогает детям зафиксировать порядок и количество слов в предложении, что необходимо для овладения полноценным навыком чтения. Опираясь на эти схемы, учащиеся составляют предложения определенного типа, а также обучаются «прочитывать» их с паузами между словами. Подобные упражнения органически включаются затем в уроки на всем протяжении обучения грамоте.

На четвертом уроке дети знакомятся с понятием «слог», упражняются в определении количества слогов в слове. На пятом уроке начинается работа над ударением. На шестом уроке дается первоначальное представление о звуках речи. Дети учатся на слух и произносительно определять количество звуков в слове, их порядок, обозначать количество звуков в слове с помощью схемы-модели слова: [аист] — $\square \square \square \square$; [м'ач'] $\square \square \square$.

На первой ступени уделяется большое внимание лексической работе: первоклассники узнают, что слово называет предмет, действие или признак предмета, уточняют смысл незнакомых слов. Специальные словарно-логические упражнения способствуют активизации и обогащению словарного запаса детей. На уроках ученики играют в слова и со словами: «скажем одним словом», «добавим словечко», «пропало нужное слово», «ответим одним словом (двумя, тремя)» и т. п.

Задачи обучения письму в подготовительный период решаются прежде всего через формирование правильной посадки за партой, правильной постановки руки с карандашом и ручкой.



Опытные учителя используют различные приемы для освоения правильной посадки. Перед тем как начать работать с книгой (тетрадью) каждый раз проверяют, как дети сидят: «Чувствуете ли вы своей спинкой спинку стула?»; «Проверим, как мы сидим. Кулачок поставим между партой и животиком. Осталось свободное пространство? Значит, надо стульчик подвинуть поближе»; «Где наши крылышки? Это же наши лопаточки на спине! Подвигаем лопаточками. Чувствуете, как крылышки чешутся? Стульчик любит, чтобы ваши крылышки щекотали его спинку. Не отклоняйтесь от стульчика, он обидится!» И т. п.

Дети знакомятся с письменными принадлежностями и правилами их использования, с разлиновкой тетради, с «Прописями» как учебными тетрадями. На первых уроках формируется представление о рабочей и нерабочей строках, о вертикальном (снизу вверх, сверху вниз) и горизонтальном (слева направо, справа налево) направлениях движения руки; изучаются основные элементы письменного шрифта: прямая линия; линия с закруглением с одной стороны; линия с закруглением с двух сторон; линия с петлей; линия с овалом до середины строки; плавная линия, начинающаяся с закругления снизу; овал, полуовал.

Тематика уроков по письму на этой же ступени связана с гигиеническими и общеучебными знаниями и умениями: «Знакомство с «Прописью» и разлиновкой на ее страницах»; «Строка и междустрочное пространство»; «Письмо прямых линий (сверху вниз и слева направо)»; «Прямая наклонная короткая линия»; «Длинная наклонная линия»; «Прямая линия с закруглением»; «Линии с закруглением внизу и вверху»; «Длинная линия с петлей»; «Овал»; «Правый и левый полуовалы»; «Прямая линия с овалом до полстроки»; «Плавно наклонные линии, начинающиеся с закругления внизу».

К концу первого этапа подготовительного периода учащиеся овладевают следующими знаниями и умениями: распознавать гласные и согласные звуки, которые входят в состав слова; делить слова на слоги, соотнести количество слогов и количество гласных в слове; определять ударный слог; обнаруживать различия в структуре слогов, выделяя в них ядро: Г (гласный) или СГ («слияние»).



1. Каковы основные темы уроков первой ступени подготовительного периода?

2. Какие виды работ рекомендуются для данного периода обучения грамоте?



1. Составьте фрагмент урока для первой ступени подготовительного периода (тему выберите произвольно).

2. Составьте фрагмент урока с включением звукового анализа слова.

§ 2. Обучение на второй ступени

На второй ступени подготовительного периода изучаются гласные звуки [а], [о], [и], [ы], [у] и буквы *А а, У у, О о, И и, ы* (шесть уроков). Темы уроков чтения на этой ступени: «Гласный звук [а], буква *А а*»; то же — с гласными звуками [о], [и], [ы], [у]. Темы уроков письма: «Строчная письменная буква *а* (2 урока)», то же с другими буквами (заглавная буква *А* пишется позже).



Так может быть построен урок обучения письму в подготовительный период:

Тема урока: буква *а* (строчная).

Цель урока: научить писать букву *а* строчную.

Учитель. Какой у нас будет урок?

Ученики. Урок письма.

Учитель. Что мы обычно делаем на уроке письма?

Ученики. Мы учимся писать буквы.

Учитель. Посмотрите, на доске написана буква. Кто-нибудь узнал эту букву?

Ученик. Я знаю — это буква *а*.

Учитель. Верно. Так какая цель у нас сегодня?

Ученики. Научиться ее писать.

Учитель. Чтобы научиться ее писать, нам надо выбрать знакомые фигурки, из которых она состоит. Какие фигурки мы с вами научились писать?

Ученики. Мы уже умеем писать овал и полуовал, палочку и крючок.

Учитель. Прекрасно. Посмотрим внимательно на букву *а*. Из каких знакомых фигурок (элементов) состоит эта буква?

Ученики. Эта буква состоит из полуовала и крючка (маленькой прямой линии с закруглением внизу).

Учитель. Отгадайте загадку:

*Висят на ветках подружки,
Прижавшись тесно друг к дружке.*

Что это? Посмотрите на картинку — там дерево, а на нем вы увидите подсказку.

Ученики. Это рябина.

Учитель. Правильно. Какой формы ягоды рябины?

Ученики. Они кругленькие или немножко вытянутые.

Учитель. На какой буквенный элемент похожа эта ягодка? Правильно. вспомните, как пишется этот элемент. Что сейчас будем делать? Верно, в прописи мы с вами напишем две строчки овалов. А зачем?

Ученики. Чтобы потренироваться.

Учитель. Сначала потренируемся писать как?

Ученики. В воздухе, и будем проговаривать.

(Дети берут руку, смотрят, правильно ли они ее держат, ставят руку с ручкой на локоток и под комментарий пишут по воздуху).

Мы начинаем писать чуть ниже верхней линии рабочей строки, ручку ведем влево вверх, выписываем закругление, ведем руку вниз и, не доводя ручку до нижней линии рабочей строки, выписываем закругление внизу, ведем ручку вправо и поднимаемся вверх до того места, с которого мы начинали писать.

Учитель. Старайтесь писать так, как вам удобно, но чтобы ваши овалы были красивой округлой формы. Вы все хорошо справились с заданием.

Учитель. Овал мы уже потренировались писать, да? Следующий элемент, который мы вспомним, будет?..

Ученики. Крючок — это маленькая прямая линия с закруглением внизу.

Учитель. Кто нам расскажет, как мы пишем этот элемент?

Ученики. Начинаем писать с верхней линии рабочей строки, ведем под наклоном прямую линию вниз, не доводя ручку до нижней линии рабочей строки, выписываем закругление вправо вверх. Чуть выше нижней линии рабочей строки письмо заканчиваем.

Учитель. Вы хорошо справились с заданием. Напишите две строчки этого элемента.

Учитель. Правильно. Посмотрите, как на доске напишу эту букву а. Сначала мы чуть ниже верхней линии рабочей строки начинаем писать овал, ручку ведем влево. Прописав нижнее закругление, мы начинаем писать следующий элемент: ведем прямую линию вверх под наклоном до верхней линии рабочей строки. От этой линии прописываем прямую с закруглением внизу, не отрывая ручки от бумаги, пишем под наклоном. Сначала пропишем эту букву в воздухе, а затем напишем две строчки в прописи.

Учитель. Следующее задание для тех, кто хорошо справился с написанием буквы. Обведите по точкам слова с буквой а: *ананас, карандаш*.

Учитель. А это задание для тех, кто уже справился с крючками. Соотнесите количество букв в словах с количеством клеток в схемах:

<i>роза</i>	(три клеточки)
<i>астра</i>	(четыре клеточки)
<i>мак</i>	(пять клеточек)

Учитель. Давайте найдем у себя в прописях самую красивую букву а. Нашли? Обведите ее красным карандашом. Посчитайте, сколько таких красных «красавиц» у вас получилось. Замечательно. Теперь составьте схемы слов *бак, вата*. На следующей строчке под схемами напишите букву а на своем месте.

Учитель. Мы много успели сделать на уроке. Давайте вспомним, что мы делали и достигли ли мы своей цели.

Ученики. Мы отгадывали загадку, писали овалы и маленькие прямые линии с закруглением внизу, узнали, что из этих элементов состоит буква а строчная, учились писать ее.

Включение этого материала в подготовительный период объясняется тем, что ученики осознают соотнесенность звука и буквы и их различие, поскольку даже само чтение изолированных гласных есть не что иное, как название букв. В это время они начинают заполнять ленту звуков и букв, которая является обобщающей таблицей, помогающей осознать соотнесенность звуков и букв.

Чтобы от устной речи перейти к письменной, к соотнесению звука и буквы, на уроках письма ученики начинают прописывать первые буквы гласных. Второй этап подготовительного периода (например, по «Русской азбуке» В.Г.Горецкого — с. 11—22, по

«Азбуке» О. В. Джежелей — с. 28—40¹) включает звуковой анализ, упражнение на определение и постановку ударения, развитие речи.

Расширение словарного запаса происходит через упражнения, помогающие практически образом обнаружить отношения между словами на лексическом и синтаксическом уровнях: слова-«братья» (синонимы), слова-«близнецы» (омонимы), слова-«соперники» (антонимы); упражнения на правильное построение предложения в виде, например, игры «Помоги иностранцу» (учитель называет слова вразнобой в начальной форме, а ученики устно помогают составить из них правильную фразу).



Так может быть организован традиционный урок чтения в подготовительный период (вторая ступень):

Тема урока: гласный звук [а] и буква А, а.

Цель урока: для учителя — ввести букву А, а, сформировать знание о ее значении («гласный звук») и умение обнаруживать ее в слове; дети определяют цель «самостоятельно» в специально организованной учителем ситуации.

Учитель. Тема нашего урока: «Гласный звук [а] и буква А, а». Давайте вспомним, что мы с вами уже знаем, и определим, что нам неизвестно, какие тайны языка мы раскроем на этом уроке.

Ученики. Мы знаем, что слова состоят из звуков. Звуки бывают гласными и согласными. Гласные звуки можно петь, а согласные — нет, их труднее произносить, во рту возникает преграда. Звуки отличаются от букв — звуки мы произносим, а буквы пишем.

Учитель. Выходит, что мы с вами все знаем?

Ученики. Нет, мы не знаем, какой звук называет эта буква (А, а).

Учитель. Так чем же мы будем заниматься сегодня на уроке?

Ученики. Мы будем читать слова с этой буквой и слушать звук, который эта буква называет [а] в разных словах.

Учитель. Хорошо, давайте откроем букварь и посмотрим на страницу 11. Что там нарисовано? Помните, что мы не просто перечисляем нарисованные художником предметы, а составляем небольшой текст из нескольких предложений. Будем работать все вместе, и у нас все получится.

(На картинке нарисована девочка, которая поливает цветы, растущие на клумбе у дома. Учитель предлагает детям назвать девочку по имени и помогает школьникам составить текст.)

Ученики. *Ася летом жила в деревне у бабушки. Перед домом была красивая клумба. На ней росли астры. Ася помогала бабушке. Она поливала из лейки цветы.*

Учитель. У нас получился текст. Давайте произнесем его еще раз и сосчитаем, из скольких предложений он состоит.

Ученики. Пять предложений.

Учитель. Молодцы, а теперь сосчитайте, сколько слов в предложении *Ася поливала лейкой астры*. Составим схему этого предложения.

¹ Горецкий В. Г. и др. Русская азбука: учебник для 1 кл. — М., 2006.; Джежелей О. В. Азбука: учебник для 1 кл. — М., 2005.

Ученики. В этом предложении четыре слова. Схема предложения:

└───┬───┬───┬───┬───┘

Учитель. Назовите первое и последнее слова этого предложения.

Ученики. *Ася, астры.*

Учитель. Произнесем хором слово *Ася*. Сколько слогов в этом слове? Как нам это узнать?

Ученики. Давайте хлопать: *А-ся*. В этом слове два слога.

Учитель. Назовите первый слог.

Ученики. *А.*

Учитель. Из скольких звуков он состоит?

Ученики. Из одного.

Учитель. Давайте пропоем этот слог. Кто догадался, какой характер у звука [а]?

Ученики. Это «певец» — гласный звук! Этот звук можно тянуть. Из одного согласного звука слог состоять не может, а из гласного может!

Учитель. Молодцы. Обозначим первый слог на нашей схеме. Ирочка, иди к доске. Сначала покажи все слово: _____.

Правильно. Теперь покажи, сколько слогов мы обнаружили в слове.

____|____. Назовите первый слог. Как мы обозначим на нашей схеме этот звук? Правильно, .

Ученики. Это гласный звук [а].

Учитель. Назовите второй слог.

Ученики. — *ся*.

Учитель. Как устроен этот слог?

Ученики. Это слог-слияние. В нем два звука: первый — согласный мягкий [с'] и гласный [а] — [с'а], они «сливаются», их трудно разделить, мы их называем «дружная семейка».

Учитель. Составим схему этого слога.

Ученики. Схема всего слова:  = .

Учитель. Мы слово произносили, а теперь я запишу его на доске печатными и рукописными буквами: *Ася, Ася*. Найдите букву звука [а], опишите ее. На что похожа эта буква?

Ученики. Буква *А* первая в этом слове. Она похожа на две палочки с перекладиной между ними.

Учитель. Послушайте два стихотворения. Вот как описывают эту букву поэты С. Маршак и А. Шибаяев:

Вот два столба наискосок,
А между ними — поясок.
Ты эту букву знаешь? А?
Перед тобою буква А.

А — начало алфавита,
Тем она и знаменита.
А узнать ее легко:
Ноги ставит широко.

(С. Маршак)

(А. Шибаяев)

Выложите букву *А* из счетных палочек. Найдите заглавную и строчную буквы в кассе букв и выложите их на наборном полотне.

(Ученики выполняют задание и проверяют правильность его выполнения друг у друга. Сравнивают с образцом на доске.)

Учитель. А теперь я вам дам задание посложнее. Помните, какие цветы поливала Ася?

Ученики. Астры.

Учитель. Я запишу это слово на доске, а вы найдите нужную букву: *астры*.

Ученики. Это буква *а*, она первая в этом слове, а пишется она по-другому.

Учитель. Правильно. В слове *Ася* буква *А* заглавная, а в слове *астры* — строчная. Посмотрите на доску, перед вами карточка с печатными и рукописными буквами *А*. Сосчитайте, сколько всего вариантов этой буквы.

Ученики. Четыре буквы: печатные — заглавная и строчная, прописные — заглавная и строчная.

Учитель. На уроке письма мы научимся писать эти буквы. А сейчас давайте поиграем. Мы будем с вами ловить звук [а]. Если вы услышите его в начале слова — хлопаем в ладоши один раз, если в середине — два раза, если в конце слова — делаем три хлопка. Все готовы слушать внимательно? Я называю слова: *аист, утка, мак, муха, кот, кошка, арбуз*.

Ученики. В слове *аист* звук [а] в начале слова — один хлопок. В слове *утка* звук [а] в конце слова — три хлопка. В слове *мак* звук [а] в середине слова — два хлопка. В слове *муха* звук [а] в конце слова — три хлопка. В слове *кот* звука [а] нет — нет хлопков. В слове *кошка* звук [а] в конце слова — три хлопка. В слове *арбуз* звук [а] в начале слова — один хлопок.

Учитель. Какие вы внимательные! Не смогла я вас запутать. А теперь другая игра. В названии каких овощей есть звук [а]? Вы услышите звук [а], поднимите карточку с буквой этого звука. *Реза, капуста, кабачок, лук, тыква, картошка, чеснок, баклажан*.

Учитель. Молодцы, вы все хорошо справились с заданием. Наш урок подходит к концу, давайте вспомним, что мы хотели узнать на этом уроке. Достигли ли мы своей цели?

Ученики. Да. Мы узнали, что на письме гласный звук [а] обозначается буквами *А, а* — заглавной и строчной. Буквы есть печатные и письменные.

Учитель. А помните ли вы, что мы делаем, чтобы составить звуковую схему слова?

Ученики. Сначала мы произносим слово и обозначаем его чертой, определяем, какой слог ударный, затем делим его на слоги и показываем черточками сверху вниз на схеме, в каждом слоге определяем количество звуков и как он устроен, составляем схему каждого слога, над ударным ставим черточку-ударение.



1. Как организовать мотивацию в подготовительный период обучения грамоте?

2. Объясните важность приема схематизации на безбуквенном этапе.



1. Составьте фрагменты уроков на первой и второй ступенях обучения грамоте в подготовительный период.

2. Продумайте игровые моменты для знакомства с первыми буквами.

ОСНОВНОЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

§ 1. Задачи, методы и приемы обучения чтению

Основной период обучения элементарному чтению и письму начинается через две недели после подготовительного, однако следует учитывать реалии современной жизни — часто первоклассники приходят в школу, умея читать и — реже — писать. Поэтому первая и главная трудность учителя заключается в том, что ему придется планировать урок с учетом разного уровня подготовки учеников. Огромную помощь в преодолении названной трудности оказывает коммуникативно-деятельностная методика. Обучая детей ставить цель, давая способы познания и самоконтроля, учитель тем самым дает возможность себе и ученикам индивидуализировать работу на уроке.

Цель основного периода обучения грамоте — научить беглому, правильному, сознательному и выразительному чтению. В **задачи** этого периода входят формирование умений звукового, слогового, звуко-буквенного анализа, практическое освоение учениками основных лингвистических единиц: звук, буква, слово, слог как часть слова, словосочетание, предложение и текст. С самого начала обучения учащийся усваивает, что существует устная речь и письменная, письменная — это обозначение слышимой, произносимой речи особыми графическими знаками — буквами. Учиться читать написанное, самому записать свою мысль — в I классе вызывает неподдельный интерес. Поэтому поначалу ученики мотивированы к обучению без специальных усилий учителя. Детям, однако, несвойственна усидчивость, и длительное пребывание в сидячем положении за партой им противопоказано: они быстро устают, утрачивают интерес к происходящему, что делает обучение неэффективным. Следовательно, еще одна важная задача — организовать усвоение системы обозначения звуков буквами, звукосочетаний — буквосочетаниями через игровые ситуации, поддерживающие интерес к учебной деятельности.

Языковое обучение, по мнению педагогов развивающего обучения, должно начинаться с тех предельно общих знаний о строении языка, письменности, которые могут стать основой будущей системы лингвистических знаний и умений учащихся.

Слоговой принцип русской графики диктует учителю выбор единицы, с которой мы начинаем учить читать, — слога. Слог — ми-

нимальная произносительная единица: односложное слово образуется при естественном выбросе воздуха на выдохе. Дети легко осваивают слогоделение слова в отличие от членения его на звуки. Достаточно задержать дыхание и попробовать сказать что-нибудь, как становится очевидным, что дыхание (струя воздуха) необходимо для произведения речевых единиц. Обнаружить слог можно в игре «Заблудились». Детям предлагается представить, что они будут делать в лесу, если их товарищи далеко. Все варианты выслушиваются, но один, который обязательно прозвучит, следует использовать для знакомства со слогом: «Надо позвать кого-нибудь из друзей или родителей: “Ма-ма!”, “А-у!” “Эй! Лю-ди!”, “Та-ня!”, “И-ва-ну-шка!”».

Обратимся к методике, предложенной в учебном пособии под ред. М. С. Соловейчик¹. Психологи считают, что «знакомиться с делением слова на слоги удобнее всего в ситуации, когда человек неосознанно переходит на произнесение слова по слогам. Эта ситуация моделируется в игре «На стадионе».

– Знаете ли вы, что на футбольных и хоккейных матчах болельщики постоянно изучают русский язык? Не верите? Сейчас объясню. Какое слово кричат болельщики, когда хотят, чтобы хоккеисты забили гол? Давайте и мы крикнем так, как кричат болельщики: шай-бу! шай-бу! шай-бу! Болельщики кричат слово по слогам. Слоги — это такие кусочки, на которые делится слово, но все равно его можно узнать на слух.

– Давайте снова вернемся на стадион. Что кричат болельщики, когда команда забивает гол? Верно, они кричат: [ма-ла-цы! ма-ла-цы!] (При произнесении слова по слогам нельзя говорить его так, как оно пишется. При произнесении по слогам должно сохраняться орфоэпическое произношение слова.)

Теперь, когда захотите разделить слово на слоги, представьте себе, что вы болельщики и кричите (только не громко!) это слово игрокам. Тогда оно само разделится на слоги. Покажем деление слова на слоги на схеме — полосочке, разделенной на кусочки-слоги. У меня сейчас две схемы:



Какая из них подходит к слову *шайба*, а какая — к слову *молодцы*?

К сожалению, учителя нередко навязывают детям неверное членение на слоги из боязни, что правильное деление может помешать им впоследствии членить слово на морфемы и правильно переносить слова. Это ложные опасения. Зато навязанное неверное деле-

¹ Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. — М., 1994. — С. 88—89.

ние на слоги (*кус-ты* взамен *ку-сты*, *уз-кий* взамен *у-зкий*, *рас-ту* взамен *ра-сту* и т. п.), так же как и неверное вычленение звуков, отучает детей доверять слуху в работе со звучащим словом».

Так как гласные звуки — ртотраскрыватели, то определить количество слогов в слове можно с помощью руки, поставленной на локоток, кисть — под подбородком: сколько раз подбородок ударяет о тыльную сторону ладошки при произнесении слова, столько слогов в этом слове.

Понятие *ударения* формируется с первого дня обучения параллельно с работой по слогоделению и выделению звуков. Продолжается эта работа и в основной период обучения грамоте. Чтобы поставить проблему, о которой первоклассники даже не задумываются, можно прочитать небольшой текст с понятными (известными) детям словами, намеренно искажая постановку ударения. Дети сразу замечают «неладное» и возникает проблемная ситуация, благодаря которой ученики начинают замечать, что ударение — фактор, формирующий слово. Сначала учитель произносит одно и то же слово, искусственно перемещая ударение со слога на слог, и просит сказать детей, как правильно (*кошкá*, *домíк*, *краскí*, *кóлобок* и т. п.). Затем (на другом уроке) предлагает поиграть так же с другими словами, используя омографы: *кружки*, *замок*, *на горе*, *стрелки* и т. п. В этом случае делается вывод о смысловозначительной роли ударения («из-за неправильно поставленного ударения может произойти путаница, и люди друг друга не поймут!»). П. С. Жедек предлагает для этой же цели игру в «иностранцев»: *произнесите слова по-русски, а потом — как французы, которые всегда ставят ударение на последний слог: шапка, шубка, варежки, тулуп, пальто, куртка, носки, валенки, сапожки*. Добавим к этой игре развивающий компонент: *Можно ли все эти слова назвать одним общим словом? (Одежда.) А как француз произнесет это слово?*

В русском языке ударение не закреплено за определенным слогом, как, например, в польском или французском языках. Более того, русское ударение подвижное: в разных формах одного и того же слова ударение может перемещаться (*гора — горы, нора — норы, пирог — пирогом, длинный — длиннее* и т. п.). Внимание к ударению в период обучения грамоте необходимо еще и потому, что это формирует фонематический слух и орфографическую зоркость, без которых ученикам не справиться с проблемой грамотного письма.



Находить ударный слог можно с помощью таких приемов, как «похлопывание» или «постукивание»: учитель, читая слова, выделяет голосом ударный слог и одновременно «ударяет» пальцем по книге (указкой по доске или наборному полотну, где выставлено слово, или ногой по полу или хлопком), сопровождая это движение пояснением: «Это ударный слог». Когда дети освоят ориентацию на ударный слог, можно в каче-

стве физкультминутки предлагать им игру, закрепляющую определение ударения в слове: «Я буду произносить слова, а вы внимательно слушать. Если ударный слог стоит первым, вы приседаете, если вторым — вытягиваете руки вверх, если третьим — кладете руки на пояс. Приготовились? *Парта* (дети приседают вместе с учителем), *портфель* (вместе с учителем вытягивают руки вверх), *карандаш* (вместе с учителем ставят руки на пояс). Что по смыслу объединяет все эти слова? Молодцы! Конечно, школа. А теперь без меня... *Скрипка, тромбон, пианино, гитара, туба, труба, саксофон, рояль, альт, дудочка* и т.п. Кстати, а как можно назвать все эти слова одним словосочетанием? Правильно, музыкальные инструменты». Первые игры проводятся в медленном темпе, так как детям необходимо время, чтобы сообразить, можно помогать постукиванием ноги. Одновременно мы расширяем их словарный запас, занимаемся развитием речи. Когда учитель будет уверен, что все дети освоили данное понятие, можно устраивать соревнование «Кто быстрее?» или «Кто сложнее?» (если предложить детям самим называть слова).

Основной период обучения грамоте начинается с введения букв согласных звуков и чтения слогов-слияний, или, как их еще называют, прямых слогов *ма, мы, на, но, су, си* и т.д. Во многих букварях и азбуках (В. Г. Горецкого, О. В. Джежелей и др.) установлен определенный порядок изучения букв, связанный с частотным принципом: чем чаще употребляется буква в словах русского языка, тем больше разнообразия на страницах азбук. Сначала используются самые употребительные *а, о, с, н, к* (исключение составляют *ы* и *у*), затем идут менее употребительные *г, ф, ж* и др., и, наконец, группа малоупотребительных *э, ю, знаки ь и ъ*.

По мере введения новых букв в основной период обучения грамоте дети учатся читать прямые слоги — это объясняется психофизиологическими особенностями русского произношения. Сочетание согласного с последующим гласным (слияние) представляет собой неразрывную в артикулярном отношении целостность, поэтому, с одной стороны, его легко вычленить и произнести, с другой стороны, нужно специально обучать членению его на отдельные звуки. Но для того чтобы при знакомстве с первыми буквами, при чтении и письме первых слогов и слов ребенок смог открыть позиционный принцип русского чтения, т.е. учился ориентации на букву гласного, следующую за буквой согласного, необходимо, чтобы в добуквенный период обучения дети научились различать звуки (фонемы) гласные и согласные, гласные ударные и безударные, согласные мягкие и твердые. Известно, что в основе русской письменности лежит позиционный принцип, суть которого состоит в том, что любая языковая единица обнаруживает свое действительное значение — или функцию — только в соче-

тании с другими языковыми единицами. В зависимости от языкового окружения, от позиции в слове, предложении, тексте единица языка играет ту или иную роль. Эта закономерность проявляется на всех языковых уровнях. Для познания звуковой стороны языка нужна развитая способность слышать звучащее слово. Применение игр со слогами и словами для формирования умений звукового (фонемного) анализа сопровождается показом или составлением соответствующих слоговых схем.

При обучении детей грамоте в основной период по азбукам В. Г. Горещкого (с соавторами), О. В. Джебелей первостепенная роль отводится углубленной и разносторонней работе над звуками. Важнейшей составной частью всей работы на уроках обучения грамоте является **слоγο-звуковой анализ** слов. Проведение анализа звучащей речи представляет для обучающихся грамоте довольно сложную задачу, поскольку сам объект анализа подвижен, не зафиксирован во времени и в пространстве. Только на слух проанализировать структуру слова ребенку трудно. Помогает многократное проговаривание анализируемого отрезка речи. Еще в большей степени способствует снятию указанных трудностей применение графических моделей различных отрезков речи, которые выступают в качестве внешнего средства фиксации анализируемой речи и служат вследствие этого для учащихся опорой при проведении звукового анализа. Поэтому формирование умения слышать звучащее слово продолжается с помощью **звуко-буквенного анализа**, использования звуковых моделей, игр со звучащими словами.

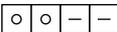
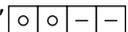
Один из главных психологических принципов обучения по системе Д. Б. Эльконина — обеспечить практические, материальные действия ребенка со словом, в ходе которых ученик открывает новые лингвистические закономерности, поэтому «Букварь» Д. Б. Эльконина ориентирует ребенка не на рассматривание готовых схем, а на их самостоятельное построение. Учащийся вписывает буквы, делит слова на слоги, ставит ударения и т. д.

Средством материализации неуловимой для ребенка звуковой формы слова являются звуковые модели (схемы) слов, необходимость которых на первых этапах обучения грамоте доказана Д. Б. Эльconiным столь убедительно, что из его экспериментального «Букваря» схемы и модели заимствовали все современные отечественные буквари. Но, с точки зрения Д. Б. Эльконина, модели и схемы в обучении не только носят «подсобный» характер, обслуживая начальный, добуквенный этап работы со словом, но и являются универсальным инструментом мышления. Обучаясь читать по системе Д. Б. Эльконина, ребенок сразу учится позиционному чтению. Для этого гласные буквы вводятся парами: *а — я, о — ё, у — ю, ы — и, э — е*. Такой подход имеет два преимущества. Читая свои первые слоги, ученик сразу овладевает общим способом чтения любых слогов: учится ориентироваться на букву глас-

ного, следующую за согласным; моделируя отношение согласных и гласных, ученик открывает первую в своей жизни закономерность родного языка, решает первую учебную задачу. Обучаясь чтению, ребенок учится и мыслить и, наоборот, обдумывая задачу, попутно научается читать. Поэтому первая тема букварного периода обучения посвящена буквам гласных и имеет решающее значение в системе Д. Б. Эльконина.

Д. Б. Эльконин писал, что для формирования способов звукового (фонемного) анализа естественный механизм членения звуковой структуры слова необходимо перестроить. Современная методика проведения звукового анализа слов уточнена его последователями, технология на данном этапе обучения отработана и включена в методические разработки к «Букварю» Д. Б. Эльконина.

Рассмотрим порядок действий при звуковом (фонетическом) разборе.

Общий алгоритм действий	Разбор конкретного слова
1. Скажем слово и послушаем себя. Протянем первый звук в полном слове. Назовем его «характер». Нарисуем его «портрет» (схему)	[áист] [а а а а ист] — [а] «поется», без препятствий, значит, гласный 
2. Протянем (выделим голосом) второй звук в полном слове. Назовем его «характер». Нарисуем его «портрет» (схему)	[а и и и и и ст] — [и] «поется», без препятствий, значит, гласный 
3. Проверяем, все ли звуки слова уже выделены. Прочитаем свою запись	Произносим [аист] — видим два звука  , продолжаем
4. Протянем (выделим голосом) третий звук в полном слове. Назовем его «характер». Нарисуем его «портрет» (схему)	[аис с с с т] — [с] — согласный, твердый, получается: 
5. Протянем (выделим голосом) четвертый звук в полном слове. Назовем его «характер». Нарисуем его «портрет» (схему)	[аист т т т т] — [т] — согласный, твердый, получается [аист] 
6. Прочитаем, поставим ударение, проверяем, получилось ли слово, читаем по схеме	'  [áист] — да, получилось: это название птицы

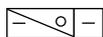
Переход к буквам целесообразно осуществлять после того, как все звуки в слове найдены, чтобы избежать переориентации на букву в работе со звуками у тех детей, которые еще не вполне ов-

ладели способами фонемного анализа. Проведение звукового разбора показывает, что звуками можно оперировать и без букв.

Правило русской графики, регулирующее твердость (мягкость) согласных при чтении и письме, осваивается практическим образом. Знакомство детей с этим правилом осуществляется приемом сопоставления графической схемы звуков и буквенной формы слова.



Различение по твердости — мягкости согласных учитель проводит с помощью приема сопоставления звуков и сравнения состояния ротовой полости при образовании пары звуков: *составим звуковые схемы трех слов, которые я произнесу, и понаблюдаем за их внешностью и характером. Как называют причал для катеров?* Правильно, *мол*. Сколько слогов в данном слове? Один. Протяните этот слог. Какие отношения у звуков? Сначала «дружная семейка» (слог-слияние), а затем «замочек» — согласный звук [л]:



Сравним состав слова *мол* с последним словом в стихотворной строчке: *У Пегги умный жил козёл: он бородой дорожки мёл*. Послушаем эти два слова и найдем в них различия. Правильно, они называют разное: *мол* (*причал*) и *мёл* (*действие с метлой*). Составим звуковую модель последнего слова: . Сравним схемы слов: по строению и по «характеру» звуков: слог-слияние с «замочком», но первый звук различается (в слове *мол* — твердый, а в слове *мёл* — мягкий). Посмотрите, вот еще прилетело какое-то насекомое, вредное: все шапки и варежки у нас в шкафу поело. Да, это *моль*. Послушаем само слово [мол'], составим схему: . Что мы увидели? Правильно, опять слог-слияние с «замочком», но отличается от двух предыдущих слов мягким звуком [л']. Вот три разные схемы, что можно сказать об этих словах? Верно, три разных слова, потому что хоть у них и одинаковые по количеству звуков и типу слоги («слияние с замочком»), но каждый имеет по одному отличающемуся звуку (по характеру), и сразу слово становится другим по смыслу. Значит, у звука в слове очень важная роль, правда? Он помогает отличать слова друг от друга по смыслу, или, как говорят ученые, по значению. А вот уже и наш дружок «Как?» прибежал, о чем он спрашивает, не могу никак расслышать. А вы понимаете, что он хочет спросить? Да-да, как мы догадались о том, что один звук может изменить целое слово. Давайте расскажем ему, как мы это узнали. Что мы делали сначала? Слушали слова, определяли их устройство: сколько слогов, какие они («дружная семейка» или «дружная семейка» с «замочком»), потом послушали, из каких по «характеру» звуков состоят эти слова. Чтобы лучше это увидеть, мы

нарисовали схемы этих звучащих слов, а на схеме сразу и увидели и сходство и различие. А потом подумали, что же эти слова обозначают, да? Выяснили, что значение (смысл) у них разное: *мол* (*причал*), *мёл* (*действие с метлой*) и *моль* (*насекомое*). Теперь ты понял, «Как»? Знаете, что мне сейчас на ушко сказал «Как»? Он сказал, что вы умеете думать и действовать, как ученые! (Для закрепления, можно понаблюдать за звучащими парами: *брат* — *брать*, *шесть* — *шесть*, *лук* — *люк*, *мать* — *мять*, составляя схемы и сравнивая слова по структуре и значению.)

Прием сопоставления звуков мы используем при формировании представления о глухости — звонкости согласных, однако здесь звуковые схемы нам не помогут, так как различие происходит на уровне образования звука при помощи голоса или его отсутствия. Для наглядности берем зеркальце и наблюдаем, как образуются звуки. Нам помогает наш любопытный дружок «Как?».



Учитель создает проблемную ситуацию: произносит специально подобранные слова парами и просит угадать, почему он поставил именно эти слова в одну пару: *суп* — *зуб*, *финт* — *винт*, *том* — *дом*, *шесть* — *жесть*, *кот* — *год*, *кол* — *гол*, *круша* — *кружа*. Есть дети, которые могут догадаться сразу, но чаще всего придется повторить несколько раз каждую пару слов, прежде чем ученики обнаружат, что слова в паре разные по смыслу, но «внешность» различается только одним звуком. Теперь понаблюдаем, каким образом этот звук отличается от похожего. Выпишем эти звуки-«домоседы» по парам. Из первой пары — [с]/[з], из второй — [ф']/[в'], затем [т]/[д], [ш]/[ж], [к]/[г] и т.д. Мы уже узнали, что согласные звуки составляют пары по твердости — мягкости, потому что при их произнесении меняется объем ротовой полости («во рту места нужно меньше для мягких, и больше — для твердых»). Послушаем, как образуются эти пары согласных: положим руку на горлышко и произнесем [з]/[с], [з]/[с], [з]/[с], [з]/[с]. Мы почувствовали, что при звуке [з] горлышко немного дрожит, а при звуке [с] — спокойно. Теперь возьмем зеркальце и посмотрим, как образуются эти звуки [з]/[с], произносим несколько раз [з]/[с]/[з]/[с]: язычок, который приближается к зубкам, положения не меняет, звуки отличаются только «дрожанием горлышка». Понаблюдаем и за другими парными согласными, обнаружим то же различие в образовании звуков. При анализе звукового состава слова первое время будем постоянно использовать эти **приемы**:

— руку на локоток под подбородок, чтобы посчитать количество слогов;

— зеркальце в руку, чтобы проверить, как образуется звук: без преграды с помощью разной формы губ — гласный, с преградой — согласный;

большая ягодка помещается во рту (прием Н.А. Зайцева) — твердый согласный, маленькая — мягкий согласный;

— руку на горлышко: дрожит — звонкий, спокойно — глухой.

Для формирования соответствующих навыков требуется регулярность и методичность применения данных приемов. По мере введения букв мы учимся сопоставлять звучащую и письменную речь: наблюдаем за «звуками в безопасности» (фонемы в сильной позиции: *зубы* — *супы*) и за «звуками в опасности» (фонемы в слабой позиции: *зуб* — *суп*). Постепенно выясняем, что «в опасности» звуки прячутся, изменяются так, что их трудно узнать, например: *гора* и *горы*, *нора* и *норы* — гласный безударный может походить на другой: *кора* — [а]/[о], *гряда* — [а]/[и³], *лесной* — [э]/[и³], *шестой* — [э]/[ы]; для согласных опасные места там, где их сразу много подряд, и на конце слова: *праздник* [праз'н'ик]/[д] — выпадает; *безвкусный* — [б'и³сфк³сн³й] — «замаскировались» под своих «глухих» напарниц; *лоб* [лоп] — [лбы], *глаз* — [глас] — [глаза] — на конце слова никогда не бывает звонкого согласного звука, но парные согласные на письме обязательно требуют проверки.

Чем больше дети узнают букв, тем важнее сопоставительный анализ фонемного и графического облика слова. Следовательно, постепенно учитель переходит к звуко-буквенному анализу слов.

Звуко-буквенный разбор способствует осознанию детьми слогового принципа русской графики, обуславливающего позиционный принцип чтения. «Слоговой принцип графики, который называют также буквосочетательным, заключается в том, что фонемное соответствие букв может быть установлено только с учетом ее окружения... — пишет Д. Б. Эльконин. — Слоговой принцип связан с двумя особенностями русской графики: обозначением на письме фонемы [j] и обозначением твердости-мягкости согласных фонем».

Порядок звуко-буквенного анализа начинается с чтения слова, так как важно видеть буквенное его изображение и тем самым формировать фонематический слух, а затем требуется составление транскрипции слова:

1. Читаем слово *трава*, слушаем его, определяем ударный слог: [травà].

2. Еще раз слушаем слово, выписываем каждый звук в «домике», даем ему характеристику и показываем, какой буквой он обозначен:

[т]	— согласный, парный, глухой, твердый, выражен буквой	<i>т</i>
[р]	— согласный, непарный, звонкий, твердый, выражен буквой	<i>р</i>
[а]	— гласный, безударный редуцированный, выражен буквой	<i>а</i>
[в]	— согласный, парный, звонкий, твердый, выражен буквой	<i>в</i>
[а]	— гласный, ударный, выражен буквой	<i>а</i>

5 звуков

5 букв

Первые слова, выбранные для анализа, должны совпадать по звучанию облику и буквенному изображению: *сын, стол, пол, луна, рыба* и т. п.

Далее предлагается выбирать слова, в которых будет различаться буквенный состав и его звуковое оформление:

1. Читаем слово *дрова*, слушаем его [драва], определяем ударный звук: [драва́].

2. Еще раз слушаем слово, выписываем каждый звук в «доми-ке», даем ему характеристику и показываем, какой буквой он обозначен:

[д]	— согласный, парный, звонкий, твердый, выражен буквой	<i>д</i>
[р]	— согласный, непарный, звонкий, твердый, выражен буквой	<i>р</i>
[а]	— гласный, безударный, выражен буквой	<i>о</i>
[в]	— согласный, парный, звонкий, твердый, выражен буквой	<i>в</i>
[а]	— гласный, ударный, выражен буквой	<i>а</i>
5 звуков		5 букв

В разобранном слове количество звуков и букв совпадает.

Способ обозначения звука [j] в русском языке требует особого внимания, так как этот звук имеет и специальную букву *й*, и буквы, в которых он выступает первым звуком слога-слияния *е* — [jэ], *ё* — [jо], *ю* — [jу], *я* — [ja]. Понятно, что последовательность знакомства с ними, принятая в действующих букварях, определяется принципом «от простого к сложному»: изучение буквы *й* предшествует введению букв-слогов. Сначала дети знакомятся со словами, в которых звук [j] слышится отчетливо и обозначается соответствующей ему буквой: *иней* — [ин'эй], *зайка* — [зайка]. Звуковой анализ этих слов помогает понять «характер» [j] — с преградой, с голосом, «маленькое пространство во рту» — согласный, звонкий, мягкий, пары не имеет никакой.

Введение йотированных букв требует звукового анализа слов, в которых эти буквы показывают разное количество звуков.



Например, при изучении буквы *я* на доске (под темой «Буква Я, я») написано предложение: *Яша играл в мяч*.

Найдем слова с новой буквой. Правильно, первое и последнее. А теперь закроем буквы и послушаем первое слово: [йаша]. Сможете посчитать количество звуков в слове? Потянем его [й-й-й-й-а-а-а-а/ш-ш-ш-ш-а-а-а-а]. Достанем наши кубики с слогами и составим схему слова: первый слог [йа] — верно — слияние СГ , и второй такой же [ша] , молодцы, два слога-слияния («дружная семейка»), а по характеру семейки одинаковые? Дадим характеристику звукам. Действительно, по схемам на кубиках видно, что первый согласный — мягкий и звонкий, а второй согласный — твердый и глухой. Сколько звуков в нашем слове? Да, четыре. Посмотрим на доску: сколько букв в первом слове? Три! Вот так задача! Как

же так? Три буквы, а звука четыре? Молодцы, вы сразу поняли, да? Одна буква называет сразу два звука. Нам уже известны такие «хитрые» буквы, назовите их. Отлично, теперь посмотрите на доску, там записаны слова, прочитайте их: *яма, Яна, якорь, яблоко, ябеда*. Вот какая интересная буква — называет целый слог! А теперь вернемся к нашему предположению. Там мы нашли еще одно слово с буквой *я*, помните? Произнесите его и протяните: [м'-м'-м'-м'-а-а-а-а-ч'-ч'-ч'-ч']. Сколько слогов? Один? «Дружная семейка с замочком», верно. Значит, сколько звуков? Три. Составим схему: первый звук [м'] — согласный мягкий, звонкий, непарный, [а] — гласный,  и «замочек» — [ч'] . Смотрите, а здесь совпадение: и звуков и букв одинаковое количество. Опять задачка! Какая непростая эта буква *я*: то один звук называет, то два. Давайте прочитаем еще один столбик слов: *ля, ряд, мята, зябло, тяпка, тряпка*. Потянем слог с буквой *я*. Что-нибудь заметили? Верно, везде буква *я* стоит после мягкого согласного звука, значит, если она не в начале слова, а после буквы согласного, то она показывает мягкость согласного и называет звук [а].

На всех уроках, когда вводятся йотированные буквы *е, ё, ю, я*, учитель закрепляет с помощью игровых упражнений значение места буквы в слове, ее роль как показателя мягкости и как слога.



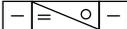
Например, учитель предлагает детям: «Встаньте около своих парт, будем играть: я буду показывать карточки со словами. Вы их читаете и слушаете про себя, как они звучат. Если буква *я* называет слог [йа], как в слове *ярмарка*, то вы приседаете, а если она показывает только один звук в слоге-слиянии с мягким согласным, как в слове *прямо*, то вы подпрыгиваете. Скажите, а что в слове вам подскажет присесть или подпрыгивать? Молодцы! Место буквы. Если она в начале, то называет два звука, а если в слоге-слиянии — то один. Почему мы называем эти «хитрые» буквы буквами второго ряда? Верно, на нашей ленте звуков и букв они располагаются в нижнем, втором ряду, под буквами гласных. Они стоят там не случайно: они показывают, что после мягких согласных звуков в слоге эти буквы читаются так же, как буквы верхнего, первого ряда *а, о, э, у*, только указывают на мягкость согласного перед ними».

Последними в азбуке изучаются знаки *ь* и *ъ*. Только после их введения мы можем предлагать детям наблюдать слова с йотированными буквами в середине слова и на конце (после разделительных *ь* и *ъ*).



Первоначальное знакомство с использованием разделительных знаков происходит при помощи схем звучащего

слова. Сопоставительный анализ звукового состава с опорой на схему помогает наглядно и четко услышать различия в словах: например, из текста, чтобы был понятен смысл анализируемых слов, мы выбираем для наблюдения *сел / съел*. (Текст: *Я пошёл в лес за грибами и заблудился. Хорошо, что мама дала мне с собой бутерброд. Я сел и съел его. Сил прибавилось, в голове прояснилось, и я нашел путь домой!*). Фонетико-графический разбор (или звуко-буквенный) применяется на данном этапе еще и для орфографической пропедевтики. Когда в результате звукового анализа появляются схемы этих слов

сел ; *съел* ,

становится очевидным, что первый звук в слове *съел* не собирается менять свой твердый характер, а «хитрая» буква *е* называет здесь целый слог, поэтому нужен знак, который им поможет сохранить смысл и не превратиться совсем в другое слово (*сел*).

В процессе обучения первоначальным навыкам чтения выявляются дети, у которых в большей степени, чем у всего класса, обнаруживаются трудности в обучении. Анализ умений учеников поможет учителю в какой-то степени понять причины имеющихся у них нарушений и наметить пути коррекционного обучения. Трудности выделения звуков в слове, различения их на слух, установления последовательности звуков, большое количество ошибок при чтении (пропуски букв, замена, недочитывание, чтение по догадке) говорят о том, что у таких детей не развит фонематический слух. Иногда из-за слабости слуховых дифференцировок (звуков, слов) у этих учащихся бывает нарушено произношение — физиологи и дефектологи называют такие нарушения вторичными, т.е. вызванными не столько дефектами организма, сколько недоразвитостью способности слышать (слушать), видеть (узнавать), действовать (подумать и принять решение). Внимательный учитель исправляет эти недостатки дошкольного воспитания путем коррекционной работы (в трудных случаях привлекая психолога и логопеда). Трудности произношения у некоторых детей выявляются не сразу, так как у них встречаются лишь незначительные отклонения от нормы, и заниматься с логопедом нет необходимости. Но чем сложнее материал, тем больше затруднений испытывают эти ученики при чтении. Именно такие дети делают ошибки во втором слоге слова, так как не могут быстро переключить артикуляцию (*му-ху* вместо *му-ха*), допускают многочисленные замены букв и т.д.

Запоминание образа буквы, ее конфигурации, соотнесение буквы со звуком, запоминание образа целого слога вызывает сложности у учащихся с нарушением зрительного восприятия и пространственной ориентировки. При чтении букваря эти ученики с большим трудом находят строчку, часто ее теряют, перескакивая на другую, смешивают сходные буквы, нечетко воспринимают

изображение на иллюстрации. У некоторых учеников обнаруживается затруднение моторики глаза, перевода взгляда с одной буквы или строчки на другую. Такие дети с большим трудом овладевают слитным чтением вследствие узости зрительного восприятия и нарушения моторики.

Часто выявляются дети с затруднениями в анализе и синтезе, в сравнении (установлении сходства и различия) и главным образом в понимании значения слов, определения основной мысли текста. Это ученики, у которых не сформирована элементарная познавательная деятельность. Если у таких детей не обнаруживается грубых нарушений фонематического слуха и произношения, то они могут научиться читать бегло и правильно, однако учитель должен проверять, понимают ли они содержание прочитанного. Выделяя звуки из речи, уточняя их произношение, учитель всегда должен иметь в поле зрения тех детей, у которых обнаруживаются нарушения в этой области, чтобы исправить их.

Внимание к учащимся с недостатками зрительного восприятия и пространственной ориентировки должно проявляться главным образом при предъявлении образа буквы, ее анализе, узнавании, соотнесении со звуком. В процессе обучения могут быть использованы игровые моменты типа соревнования, кто лучше и правильнее выполнит задание: *услышишь, правильно повтори, найди картинку и поставь ее в нужный столбик; назови, что нарисовано на картинке, скажи, какой звук в слове первый, подбери еще картинки с этим звуком в названии.*

Для первоклассников, затрудняющихся в запоминании образа буквы, могут быть рекомендованы упражнения в составлении букв из элементов, вылепливании их из пластилина, обведении пальчиком букв, сделанных из наждачной бумаги, распознавании изучаемой буквы среди других, когда ориентиром служит цвет, а в дальнейшем — любого цвета или размера. Однако отдельные ученики нуждаются в дополнительном коррекционном воздействии. Прежде всего первоклассники с нарушенным фонематическим восприятием и произношением должны заниматься с логопедом. Совместная работа учителя, логопеда, воспитателя и родителей по преодолению речевых нарушений, несомненно, поможет ученикам овладеть первоначальным навыком чтения и письма.

К концу учебного года первоклассники должны научиться читать слова и предложения правильно, осознанно, выразительно и бегло (установленная норма чтения целыми словами — 90 слов в мин). Однако не все ученики овладевают навыком чтения на одинаковом уровне. Одни могут читать по слогам слова и предложения, другие читают тексты, третьи отдельные слова целиком, т.е. переходят к чтению целыми словами. Это обязывает учителя (но не ученика!) дифференцированно подходить к учащимся в процессе организации тренировки их самостоятельного чтения.



Самостоятельной работе, которая бы стимулировала учеников, повышала их интерес к чтению, способствуют следующие виды упражнений.

Игра «Подскажи слог». Учитель показывает схемы разных типов по структуре слогов (СГ, ССГ, СССГ, ГС, СГС, ССГС), дети находят на карточках или на доске (учитель готовит специальный дидактический материал) соответствующие по структуре слоги и прочитывают их или предлагают свои варианты слогов, подходящих под названные учителем типы слогов.

Игра «Как пишется, как слышится?». На уроке учитель использует два вида чтения: орфографическое («как написано») и орфоэпическое («как говорим»).

Прочитывание загадки. На одних табличках напечатаны загадки, на других — нарисованы отгадки, а на обратной стороне написаны ответы. Задания могут быть разными: найти загадку про что-то, а затем прочитать отгадку; одни ученики читают загадку, другие ищут отгадку и т. д.

Игра «Соедини вместе». На наборном полотне выставлены картинки. Ученики берут таблички с напечатанными предложениями или текстом, прочитывают и ставят под соответствующим рисунком.

Книжки-малышки. Учитель изготавливает для чтения «книжки-малышки» в один разворот. На обложке — название, а на развороте — рисунок и подпись в виде отдельного слова, предложения или связного текста. Ученики самостоятельно читают книжки, а учитель проверяет. Со временем учащиеся, которые читали только слова, получают книжки с напечатанным предложением, а затем и текстом. Таким образом, все ученики класса включаются в коллективную работу, хотя задание они получают разное в соответствии с их возможностями. В процессе самостоятельного чтения лучше видны уровень овладения знаниями и продвижение учащихся в процессе обучения.

Игра «Ты о чем?». Организация чтения предложений и текстов с определенной интонацией. Например, дается предложение *Наша Таня громко плачет* и детям предлагается прочитать его с разным логическим ударением: «Прочитай это предложение так, чтобы было понятно, чья Таня плачет», «Прочитай так, чтобы было понятно, что не Оля, не Ира, а именно Таня плачет», «Прочитай так, чтобы все поняли, что самое важное слово здесь — это как Таня плачет», «Прочитай так, чтобы все поняли, что делает Таня». Эти упражнения важны для формирования как технической стороны навыка, так и умения понимать читаемое.

Игра «Точка, точка, запятая...». Учитель знакомит детей с основными знаками препинания — точкой, запятой, вопросом и восклицательным знаком. Показывая на карточке знак препинания,

учитель молча (такая договоренность) указывает, с какой интонацией надо прочитать слово или предложение (с перечислительной или вопросительной и т. п.). Это упражнение развивает пунктуационную зоркость первоклассников.

Помимо аналитических упражнений в период обучения грамоте постепенно вводится **комментированное чтение** как аналитико-синтетический тип учебной работы.

Сама логика жизни и науки (лингвистики и дидактики) требует от нас постепенного перехода от научения озвучивать черные печатные значки (буквы) через осмысление («О чем это автор говорит?») к пониманию («А как автор это объяснил?») и наслаждению текстом («Вот это сказал!»). Поэтому анализ читаемого на уроке необходим в первую очередь для того, чтобы маленький слушатель (читатель) учился понимать, **что** делает автор, а потом, занимая позицию автора, знал, **каким способом** оформить внутреннюю и внешнюю речь, чтобы передать то, что думаешь и чувствуешь. В начальной школе это воспитывается практическим образом: ежедневной коммуникацией на уроках. Методическое повторение способов учебной работы тренирует умение мыслительных и двигательных действий. Комментированное чтение позволяет обратить внимание детей на все возможные языковые средства текста.

Конечно, надо помнить: у ребенка нет навыка озвучивать буквы без труда (усилия, на которое уходит столько энергии, что на осмысление озвученного сил уже не остается), и чтение само по себе не может вызвать интерес. Поэтому первоначально предлагайте ученику прочитать самостоятельно небольшую фразу (предложение или часть его), причем детям с более высокой техникой чтения — побольше, с менее высокой — от слова до словосочетания. После их прочтения повторите ту же фразу еще раз, чтобы они ее осмыслили, и читайте абзац сами. Таким образом, изо дня в день количество читаемого детьми материала увеличивайте постоянно, но постепенно.



1. Какую роль играет звуковой анализ слова в обучении чтению?
2. Какие таблицы слогов следует использовать для тренировки техники чтения? Сделайте их для своей методической копилки.
3. Почему в период обучения грамоте важно применять игровые приемы? Придумайте несколько игр для отработки техники чтения.
4. Как вы понимаете прием комментированного чтения в период обучения грамоте? Какое место он занимает на уроке?



1. Подготовьте конспект двух уроков по чтению для подготовительного периода. Будут ли различаться виды работ на первой и на второй ступени этого периода? Покажите это в своем конспекте.

2. Подготовьте несколько учебных задач (игр) для проведения звукового или слогово-звукового анализа на уроке обучения грамоте в основной период.

3. Составьте конспект урока обучения грамоте по теме «Введение буквы парного согласного» (по вашему выбору).

4. Составьте конспект урока обучения грамоте по теме «Введение йотированной буквы» (по вашему выбору).

§ 2. Средства обучения чтению и организация урока

Первыми учебниками начинающего читателя являются букварь или азбука. Основной отличительной чертой современного букваря является последовательность изучения звуков и букв, основанная на принципе частотности употребления звуков /букв/ в русской речи. Расположение звуков /букв/ по частотному принципу позволяет: а) разнообразить лексику букваря и ускорять процесс развития техники чтения; б) проводить целенаправленную работу по развитию речи и мышления учащихся в связи с анализом содержания прочитанных текстов и выполнения специальных упражнений со словом, предложением, связным текстом. С этой целью в букварях помещены схемы слов, предложений, помогающие первокласснику опираться на абстрактный, но наглядный материал учебника.

Альтернативой частотного принципа построения букваря является такой способ обучения письму и чтению, при котором ребенку с самого начала, при чтении и письме первых слогов и слов, открывается общий закон русской письменности, лежащий в основе прочтения любого открытого слога. Этот общий позиционный принцип русского чтения можно сформировать до знакомства с большинством букв. Ребенок, владеющий принципом позиционности, принципом упреждающей ориентации на букву гласного, следующую за буквой согласного, способен прочесть слог (слово) с любой новой буквой, как только узнает у взрослого ее фонемное значение. Этот общий позиционный принцип русской письменности представлен в «Букваре» Д. Б. Эльконина и определяет порядок изучения букв. Методика предписывает вводить правило: «Видишь согласную букву — не произноси ее звукового значения, а смотри на следующую за ней букву, обозначающую гласный звук. Если это буквы *а, о, у, ы, э*, то перед ними буква обозначает твердый согласный звук; если это *я, ё, ю, и, е*, то перед ними буква обозначает мягкий согласный звук».

В букваре и азбуке, как правило, представлена принятая структура каждой авторской системы обучения грамоте, однако соблюдается общий принцип учебной книги: **каждая страница фиксирует ежедневный поурочный материал**, соответствующий подготовительному (добуквенному) и основному периодам организации освоения детьми процессов чтения и письма.

Следует отметить, что дидактический материал на страницах современных азбук выгодно отличается наличием многообразных возможностей создания игровых ситуаций и системой занимательных упражнений. На проведение подготовительных упражнений в азбуке отводится большее количество времени, чем в предшествующие годы. Это вполне оправданно, так как содержание работы на данном этапе расширено, увеличен объем аналитических упражнений, необходимых для дальнейшего успешного обучения чтению. Кроме того, предусмотрено практическое усвоение учениками некоторых теоретических сведений, ранее не включавшихся в добуквенный период: «пробел», ударение, гласные и согласные звуки, слияние звуков.

Первый учебник школьника хорошо иллюстрирован, и это не случайно: конкретно-образное мышление ребенка требует визуальной опоры¹. Использование текстов, рисунков, иллюстраций дает учителю возможность организовать на уроке жизненно важные учебные ситуации для формирования речевых умений: понимать тему (о чем?), а в ясных случаях и основную мысль (что именно хотел сказать автор), связывать последовательность предложений с последовательностью мыслей, устанавливать нужную последовательность предложений; сравнивать значения слов, замечать значимость слова в тексте, находить незнакомые слова, подбирать слова для выражения мысли в соответствии с установкой; создавать и разыгрывать диалоги, короткие рассказы, рассказывать сказки, пользуясь при этом различными средствами выразительности устной речи.

Большая часть современных учебников чаще всего ориентируется на способ «чтение — письмо», что определяет всю систему занятий, структуру учебника и прописи, подбор материалов, направленных как на подготовку работы по формированию первоначальных умений чтения и письма, так и на выработку самого механизма чтения и письма.

Современные учебники составляют, как правило, УМК, в который входит набор всех пособий для обучения грамоте (букварь, прописи, методические руководства, тетради для раскрашивания и печатания и т. п.). К ним дополнительно приобретаются необходимые средства наглядности: наборное полотно, куда вставляются слоги, звуковые схемы, слова и предложения. Набор карточек может содержать и цветное изображение звуков, и слоги, и

¹ К сожалению, современный дошкольник «испорчен» визуальными опорами теле- и видеопродукции, напичкан образами «взрослой» (не самого хорошего качества) рекламы, и, воспитанный с самого раннего детства на такого рода готовых образах, он теряет способность фантазировать самостоятельно, воображение его остается в зачаточном состоянии, что для процессов чтения губительно. Если за озвученными значками из книжки ребенок не научится представлять собственные образы, главная функция чтения — развивать сознание — будет утрачена.

звуковые схемы, и транскрипцию звука («в домике» — например, [н], [н'], [а], [с], [р']).

Школьная (классная) доска как важнейшее средство наглядности играет существенную роль в организации внимания детей, упорядочения информации, переработки ее в знание. Можно сказать, что доска — это «экран сознания учителя», так же как тетрадь ученика — это его «экран сознания». С самого начала следует приучать учащихся (и себя) к тому, что на доске отражается ход урока и по записям на доске всегда можно восстановить учебную деятельность. По системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова на доске отмечается весь ход урока: левое крыло отдано повторению изученного на предыдущем уроке, в середине учитель записывает то, что читается или списывается учениками с доски, а правое крыло отводится под постановку учебной задачи («проблемы»), которая будет решаться на следующем уроке (после периода обучения грамоте — и для домашнего задания).

Наборное полотно как одно из ведущих средств наглядности периода обучения грамоте позволяет на каждом уроке тренировать умение ребенка переводить звучащее слово в его графический эквивалент. Следует помнить, что, как и звуковой анализ, звуковой и графический синтез требуют тщательного отбора слов: начинают с тех, в которых совпадает звуковая и буквенная оболочки (*сыр, том, дым* и т. п.), постепенно переходят на двусложные с ясным произнесением безударного слога (*маки, луна, дети, рыбы, ласты* и т. п.), а слова с сильно редуцированными звуками на наборном полотне набирать не рекомендуется.

Наборное полотно может быть классным — большим по размеру — и висеть около доски, и индивидуальным — небольшие кассы разрезных букв и буквенных слогов. Учитель может руководить действиями учеников через соотнесение индивидуальных средств наглядности и общеклассных. В этом случае могут быть использованы и учебники, из которых предлагается взять слово для прочтения, и выставленный на классном полотне материал, подобранный учителем или учениками. Наборное полотно, как и школьная доска, может использоваться при введении новых букв, при закреплении изученного материала и в качестве формы контроля для проверки знаний и умений первоклассников.

К тому методическому подходу, который предлагал В. А. Сухомлинский, близка нетрадиционная система обучения грамоте Н. А. Зайцева. Уроки по учебно-методическому комплексу Н. А. Зайцева, состоящему из кубиков, таблиц и других наглядных пособий, проводятся с детьми, не умеющими читать и писать, не знающими букв, не владеющими звуко-буквенным анализом или владеющими в недостаточной мере, условно в четыре этапа (длительность каждого этапа варьируется в зависимости от сформированности навыка), и достигают положительного результата в очень короткие

сроки. Первый этап обучения подготовительный, его цель — привлечение внимания к кубикам и таблицам, развитие умения манипулировать кубиками, а также следить за действиями педагога и выполнять его инструкции. Этот этап достаточно простой и короткий — 5 занятий: с первых же минут у детей начинает формироваться скоординированность системы анализаторов («ухо — глаз — рука — голова»), развивается осознание звуковой стороны речи, просыпается интерес к познанию¹.

Следующий этап обучения, длительность которого примерно 12 занятий, имеет цели учить самостоятельно выкладывать слова из кубиков и читать их, чувствовать длину слова, ставить все кубики рядом, не допуская между ними разрывов, оперировать понятиями «ударение» и «большая буква», работать по складовым картинкам. Благодаря тому что у кубиков множество признаков (они резко отличаются по цвету, звуку, весу, размеру, графике), а в работе с таблицами используются приемы пропевания и ритмических движений, дети в кратчайшие сроки запоминают все склады. При работе с материалом активизируется работа всех мозговых центров: происходит, во-первых, активизация, «пробуждение» нервных клеток, они включаются в «работу» и, во-вторых, формируются такие важные и необходимые для чтения и письма связи, как оптико-пространственные, слухо-зрительно-моторные, слухо-кинестетические и т. д. Высокая мотивация у детей к этому типу обучения определяется разнообразием игровых ситуаций, что одновременно способствует более успешному усвоению материала.

На следующем, 3-м этапе дети научаются выкладывать из кубиков короткие беспредложные фразы, читать их, обнаруживать место большой буквы, точки (восклицательного и вопросительного знаков) в конце предложения, запятой, определять расстояние между словами, а также учатся начертанию букв на бумаге и доске карандашом, мелом или фломастером. Этот этап занимает приблизительно 2 месяца, но закреплению полученных навыков необходимо посвятить все время до конца учебного года, т. е. 5—6 месяцев. На этом же этапе начинается обучение начертанию печатных букв по пособию «Пишу красиво», благодаря которому обеспечивается профилактика нарушений зрения, осанки, а также нарушений чтения и письма. Надо отметить, что к началу 3-го этапа все дети овладевают механизмом чтения, а детям с серьезными отклонениями в развитии доступно послоговое чтение. На 3-м этапе заканчивается этап кубиков и таблиц: пропадает необходимость пользоваться ими для обучения, но возникает возможность при-

¹ Надо сказать, что по системе Н. А. Зайцева дети могут обучаться грамоте с самого раннего возраста (от 2,5 лет), многие детские сады успешно применяют обучение с 4—5 лет. Эффективность системы обучения грамоте по Н. А. Зайцеву чрезвычайно высока.

менять таблицы для самоконтроля, исправления ошибок (детьми самостоятельно), для обобщения и уточнения приобретенных знаний. Занятия по обучению грамоте обеспечены всеми необходимыми учебными пособиями и проводятся в соответствии с методическими рекомендациями, сопровождающими весь УМК.

Итоговый, 4-й этап обучения грамоте связан с письмом и пропедевтикой орфографических умений. Начиная ориентироваться на листе бумаги в клетку, писать печатными буквами в тетради в клетку под диктовку и самостоятельно (списывание), дети закрепляют знания о буквах и некоторых знаках препинания (работа с интонацией), отрабатывают беглость чтения, продолжают составлять схемы слов, предложений; учитель одновременно дает представление об орфографии: дети повторяют словарные слова, знакомятся с правилами написания *жи-ши, ча-ща, чу-щу, разделительный ь и ъ* и т.д., учатся писать небольшие диктанты. Фрагменты игр (написание слов и фраз кубиками) используются на занятиях по лексике и грамматике, фонетике. Это способствует не только закреплению навыка чтения, но и решает задачи непосредственно самого занятия.

Чаще всего уроки обучения грамоте в I классе проводятся раздельно — сначала идет урок обучения первоначальному чтению, а за ним уже следует урок обучения элементарному письму. Между тем существует давняя традиция проведения своего рода смешанных уроков обучения грамоте, когда работа над чтением связывалась с письмом букв, слогов, слов, списыванием печатного макета, если он невелик по объему; письмо перемежалось с чтением, звуко-буквенным и слоگو-звуковым анализом и т.д. На такие — совмещающие обучение чтению и письму — уроки рассчитан учебник по обучению грамоте, созданный К. Д. Ушинским. Такого типа уроки практиковали Л. Н. Толстой и его учителя, работавшие в Яснополянской школе и школах Кропивенского уезда Тульской губернии, на основе таких уроков появились знаменитые «Азбука», «Новая азбука», «Книги для чтения» Л. Н. Толстого. Во второй половине XX в. широко распространял опыт такого рода уроков известный учитель В. А. Сухомлинский и его учителя из Павлышской школы. В своей знаменитой книге «Сердце отдаю детям» замечательный педагог писал: «Опыт показал, что на первых порах в классе не должно быть “чистых” уроков чтения, письма, арифметики. Однообразие быстро утомляет. Как только дети начинали уставать, я стремился перейти к новому виду работы. Могучим средством разнообразия труда было рисование. Вот вижу, что чтение начинает утомлять ребят. Говорю: “Откройте, дети, свои альбомы, нарисуем сказку, которую мы читали...”»¹.

Специфика современного урока обучения чтению заключается в том, что методично формируются умения, развивающие чита-

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1969. — С. 98.

тельскую самостоятельность школьников при работе с книгой. Например, в «Азбуке» В. Г. Горецкого уже на седьмом уроке учащиеся, знакомясь с согласными звуками, обнаруживают элементы, сходные с другими страницами книги: начинают страницу печатные буквы — заглавная и маленькая, рядом с ними «в домиках» те звуки, которые этими буквами обозначаются; лента звуков и букв; картинка для рассказывания, слоги для чтения. Рассматривание страницы как начало урока позволит организовать целеполагание: открывая на новом уроке новую страничку, ученики будут восстанавливать действия прошлого урока, опираясь на знакомые элементы букварной странички.

Все уроки обучения грамоте однотипны по содержанию и структуре. Основные виды работ и их последовательность определяются фактическим материалом букварных страниц. По сюжетной картинке составляется рассказ, из него под руководством учителя выделяются предложения, содержащие слово, предназначенное для слога-звукового анализа. Слова для анализа подобраны таким образом, чтобы произношение их не расходилось с написанием во избежание впоследствии возможных орфографических ошибок. Слога-звуковой анализ слов проводится с опорой на схемы, которые моделируют не только количество и порядок звуков в слове, но и характер их взаимосвязи. Результатом слога-звукового анализа является выделение изучаемого гласного звука из оптимальной позиции в слове (для гласных — это начало слова, предпочтительное в ударной позиции). Следует отметить, что при выборе исходных для анализа слов обеспечен опережающий звуковой анализ: используется весь диапазон русских гласных и согласных звуков.

Каждый гласный звук рассматривается в основных его признаках (выдыхаемый воздух не встречает преград, звук произносится с голосом, образует слог) и в противопоставлении характерным признакам согласных звуков (выдыхаемый воздух встречает преграду, звук произносится с шумом — при наличии или отсутствии голоса, слога не образует). На всех этих уроках в игровой форме проводятся упражнения в составлении моделей (схем) слова, определении звукового состава слога и слова, произнесении букв и слов. Например, по «Азбуке» В. Г. Горецкого дети определяют, в каких из трех слов (*щука, окунь, сом*) имеется звук [о], и устанавливают, под какую схему и как следует положить букву *о*. Таким образом, на уроке ученики не только узнают, как изученный звук обозначить буквой, но и учатся правильно раскрывать звуковое значение читаемой буквы (читать буквы гласных — значит называть их). Так, в подготовительном периоде обучения грамоте по обновленному учебнику В. Г. Горецкого — «Русской азбуке» — наряду с традиционными чертами многое является продолжением и развитием традиции. Несколько усилена теоретическая направленность занятий в этот период. Разнообразные задания, даваемые

ученикам, вполне посильны для них, выполнение их во многом облегчено четким расположением фактического материала на букварной странице, его достаточной повторяемостью, игровой формой упражнений.



Опытные учителя заводят собственную методическую копилку средств, например из детских журналов вырезают картинки, стишки, небольшие сказки, рассказы, чтобы использовать их для индивидуальных заданий на уроке; делают для учеников тетрадки-«малышки» (разрезанная пополам тетрадь в клетку или блокнотик), в которых дети самостоятельно рисуют звуковые схемы слов и затем, глядя на доску, сверяют свои схемы с образцом, — так начинается формирование первых умений самоконтроля.



1. Ознакомьтесь с букварями разных авторов, проанализируйте, что у них общего и чем они различаются:

а) по структуре (организации материала на странице);
б) по содержанию (каков характер дидактического материала, какие упражнения можно выполнять с детьми, ориентируясь на помещенный на странице материал).

2. Какие средства обучения, кроме учебника, следует использовать на уроке обучения грамоте? Ознакомьтесь с этими средствами, обсудите их возможности на занятии в группе.

3. Расскажите, как следует использовать классную доску, чтобы материал урока способствовал формированию учебной деятельности.



1. Составьте конспект урока по введению одной из букв в основной период обучения грамоте: продумайте не только аналитико-синтетические упражнения для чтения, но и игры, формирующие фонематический слух.

2. Подберите наглядный материал для эффективного формирования навыка чтения: вырежьте из детских журналов стихи (небольшие, с иллюстрацией), наклейте их на картон, к которому прикрепите карман для заданий: например, нарисуйте звуковую схему слова, а ученика попросите прочитать стишок и найти слово, подходящее под эту схему. То же можно сделать со схемой предложения. Или, наоборот, выделите слово, к которому ученик сам составит звуковую схему. Придумайте к ним возможные задания для уроков закрепления и повторения.

§ 3. Задачи, методы и приемы обучения письму

В задачи уроков письма в I классе входит: научить детей распознавать значение букв, как печатных, так и рукописных, развить до автоматизма умение правильно, быстро, чисто писать все буквы русского алфавита в двух вариантах — прописные и строчные,

рационально их соединять с целью увеличения скорости письма. Заметьте, что орфографические задачи в период обучения грамоте не ставятся, но орфографическая зоркость формируется с первых уроков знакомства с буквами *ж, ш, ч, щ*, а в последней четверти решаются задачи освоения первого правила — правописания буквосочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн-нч*.

После подготовительного периода, когда дети занимаются в основном штриховкой, рисованием различных фигур и бордюров, включающих элементы письменных букв, начинается основной период обучения письму. В начальной школе происходит становление рукодвигательного навыка, выполняющего определенные графические действия, которые необходимо довести до автоматизма, поскольку это многокомпонентное действие и от его сформированности зависит успешность освоения грамотного письма. Давайте посмотрим, что составляет природу письменного навыка, состоящего из графического, каллиграфического и орфографического действий.

В операционный состав орфографического действия, которое является главной целью школьного письменного навыка, включается:

- вычленение на слух из звучащего слова отдельных звуков-фонем;
- произношение их в «чистом» виде, т. е. без призвуков;
- дифференцировка звуков-фонем по акустико-артикуляционным признакам;
- установление их последовательности в слове;
- перекодирование в соответствующие графические символы (буквы);
- актуализация в памяти печатных и рукописных букв;
- воспроизведение их на бумаге с помощью определенных движений руки;
- обратное перекодирование букв в соответствующие звуки-фонемы;
- слияние звуков-фонем в процессе чтения;
- соотнесение прочтенных звуко-фонемно-буквенных комплексов с определенным смысловым значением.

Но прежде чем приступить к орфографическому навыку, мы формируем *графическое действие*, которое является основным учебным действием. Это значит, что графическое действие — важный структурный компонент учебной деятельности, так как, во-первых, представляет собой произвольную и преднамеренную активность ребенка, направленную на достижение осознаваемой цели, а именно: овладение элементарными навыками чтения и письма, усвоение норм русской графики. Во-вторых, это действие связывает ученика со специфической (речезыковой) областью человеческого знания. В-третьих, графическое действие как учебное

решает познавательные задачи обобщенным способом: через систему конкретных операций, т. е. является умственным (ментальным) действием.

Для того чтобы сформировать любое умственное действие, необходимо определить его структуру и те пути, посредством которых самостоятельные операции превратятся в компоненты единого умственного действия (В. В. Давыдов, В. В. Репкин).

Проведенный анализ большинства традиционных методик показал, что они в основном ориентированы на работу памяти. Однако современные методы должны быть направлены на ускоренное научение чтению без отрыва от письма, иначе они лишены необходимой лингвистической основы, противоречат русскому фонемному правописанию и психофизиологическому механизму графического действия, не позволяют реализовать возможности развития мыслительных операций, часто требуют от ребенка интуитивной догадки о принципе чтения, языковых связях.

В основе понятия «графическое действие» лежит сложный психофизиологический механизм взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности пяти анализаторных систем ребенка: слуховой, артикуляционной, зрительной, общедвигательной и рукодвигательной.

Графическое действие «вбирает» в себя все содержание графики в широком и узком лингвистическом смыслах этого слова. Его следует отличать от орфографического действия и каллиграфического почерка, письма. Результаты исследований психологов (Б. Г. Ананьева, Е. В. Гурьянова, Н. И. Жинкина, А. Р. Лурии, М. К. Щербак) и дефектологов (М. А. Александровской, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой) показывают, что в графическом действии фокусируются все трудности, которые первоклассники испытывают, овладевая всеми видами речевой деятельности. Как правило, эти трудности объясняются не общим или частным недоразвитием ребенка, а недостаточным вниманием к периоду обучения грамоте со стороны взрослых, педагогов и родителей. По мере выработки умений чтения и элементарного графического действия у детей навык озвучивать написанное и писать услышанное или увиденное входит в их ежедневную познавательную деятельность уже как средство освоения новых, более сложных действий чтения и письма.

Все требуемые графические действия представляют для учащихся большой труд: они вызывают сильное мышечное напряжение и быструю утомляемость. Поэтому наиважнейшая задача на уроке — замечать индивидуальный темп освоения учеником этого действия и помогать ему освобождаться от этой напряженности.

Причинами мышечной напряженности ученика во время письма являются: необходимость выполнения непривычных, тонких, мелких движений рукой; трудность движений, необходимых для письма; сложность их координирования.

Современные программы и учебно-методические пособия по-разному предлагают обучение рукодвигательному умению письма. Чтобы осуществить выработку операционного состава графического действия, многие пособия включают три типа важнейших упражнений: на развитие фонематического слуха и культуры звукопроизношения учащихся, на усвоение норм графики и на отработку зрительно-двигательного и рукодвигательного образа букв.

Становление графического действия начинается с развернутых внешних операций: учитель показывает детям практическое действие с предметами (карандашом, ручкой, листом бумаги, с моделями букв и их элементов и т. д.), затем эти действия сокращаются, свертываются, протекают во внутреннем плане.

Выявление психофизиологического механизма графического действия и фонемно-графического характера русской письменности определяет операционный состав графического действия:

- вычленение в рукописном облике буквы отдельных знакомых элементов (палочек, крючков, петелек, овалов и полуовалов);
- разложение буквы на знакомые элементы и анализ вариантов их возможного соединения;
- различие букв по наличию или отсутствию элемента, по их количеству и другим признакам;
- установление их последовательности в букве (позднее — букв в слове);
- перекодирование звуков в соответствующие графические символы (буквы);
- восстановление по памяти облика буквы и ее элементов;
- сравнение печатных и рукописных букв;
- воспроизведение их на бумаге с помощью определенных движений руки;
- обратное перекодирование рукописных букв в соответствующие звуки-фонемы;
- слияние звуков-фонем в процессе чтения и соединение букв в слове на письме;
- соотнесение прочтенных звуко-фонемно-буквенных комплексов с определенным смысловым значением.

Методика овладения графическим действием имеет следующий алгоритм:

- 1) рассматриваем букву;
- 2) выделяем основные составляющие ее элементы;
- 3) вспоминаем и прописываем их по воздуху;
- 4) ориентируемся на листе: ищем строку, нужное на ней место (нижняя линия, верхняя линия, середина рабочей строки и т. п.);
- 5) ставим ручку на нужное место строки и прописываем первый элемент буквы;
- 6) так же работаем со следующими элементами.

При формировании графического действия решается несколько задач параллельно. Дети учатся различать четыре основных элемента русской графики: прямая наклонная («палочка»), прямая с закруглением внизу или вверху («крючок»), овал, прямая с петлей вверх или вниз («петелька»); тренировать навык их начертания; правильно держать ручку и тетрадь.

Внимание! Психологи и физиологи доказали вредность навязывания траектории написания элементов букв и безотрывного письма¹. Учитель показывает рациональную (традиционную) траекторию движения руки при написании буквы, однако, если ребенок настойчиво выполняет элемент по-своему, не следует добиваться переучивания. Это вызывает у первоклассника фрустрацию (тревожность), которая серьезно тормозит его продвижение в освоении письменных умений, как двигательных, так и интеллектуальных. Если учитель неукоснительно требует безотрывности при письме, то очень часто ученики (и леворукие, и праворукие) держат ручку неправильно. Это естественная реакция детей, которым трудно координировать одновременное передвижение руки вдоль строки и сложную траекторию движений при выполнении каждой буквы при безотрывном письме. Поэтому рекомендуется после установления порядка написания буквы по образцу оставлять за каждым ребенком право выбора удобной ему траектории движения ручки при воспроизведении элемента буквы и безотрывности письма или отрыва линии в удобном для ученика месте.

Если вы хотите избежать серьезных проблем, начинайте учить писать только карандашом. Более того, руку для письма следует ставить так же, как это делают начинающие музыканты. Шариковая ручка пишет в любом положении, поэтому дети чаще всего «везут» ее, положив руку на ребро внешней стороны. Это порождает трудности в скорописи и каллиграфии. Если вы хотите, чтобы у школьника был красивый почерк, следует писать пером (перьевой ручкой). На данном этапе очень важны упражнения, тренирующие мышцы кисти, предплечья и спины.

Очень важна правильная посадка детей за партой. Основная проблема первоклассников заключается в том, что у детей еще слабые мышцы спины, а при письме очень важно держать себя именно группой мышц спины. Прежде были парты, которые своей конструкцией заставляли ребенка сидеть правильно. В настоящее время, к сожалению, часто не соблюдаются санитарные нормы в отношении школьной мебели и возникает типичная ситуация — дети не держат правильного положения спины при письме (мышцы не тренированы), чаще всего «ложатся» на парту и пи-

¹ Безруких М. М. Комплект «Будущий первоклассник» («Начальная школа XXI века»). 1 класс, Грамота. Рабочая тетрадь № 1, № 2, № 3, Письмо. Рабочая тетрадь № 1, № 2.

шут, облакачиваясь на руки, грудью на стол и т. п. Это сказывается отрицательно и на темпе письма, и на почерке и разборчивости записи, аккуратности тетради, и, наконец, на физическом здоровье, так как от неправильной посадки возникает мышечное напряжение, как результат — быстрая утомляемость, а в перспективе — болезни позвоночника, грудного отдела и т. п.

Следующая опасность подстерегает ребенка на пространстве парты (рабочего стола). Ученик плохо ориентируется на поверхности парты, на листе бумаги, на странице учебника. Некоторые учителя наклеивают небольшую ленту пластыря, тем самым обозначая границу и наклон верхней линии тетради: перед тем как начать писать, дети укладывают тетради вдоль обозначенной линии. Опытный учитель обязательно сориентирует ребенка: скажет, сколько клеток отступить от края, сколько строчек пропустить между рабочими строками и т. п.

«Грязная» тетрадь, неаккуратные записи значительно сильнее травмируют самого ребенка, нежели его «угнетателей»: учителей и родителей. Дети переживают из-за своих небрежно оформленных тетрадей, сами страдают от того, что часто невозможно понять, что же они «понаписали». Терпения и прилежания надолго не хватает, и это нормально с точки зрения физиологии и психологии возраста. Если не приучать их к чистописанию в игровой форме, то очень скоро учитель сталкивается с «сопротивлением материала», т. е. эмоционально-волевая сфера детского организма реагирует в зависимости от темперамента: от тревожности вплоть до невроза при выполнении письменных работ до защитной реакции в виде равнодушия. Эта проблема должна решаться на протяжении всего периода начальной школы, однако правильная постановка руки, посадки, чередование графических действий с фонематической работой, позволяющей переключить анализаторы с одного (зрительный, тактильный) на другой (слуховой, речедвигательный), дающей возможность отдохнуть мышцам тела, формирует успешность письменного навыка уже в период обучения грамоте и определяет дальнейшую успешность обучения без излишнего физиологического напряжения, которое является основной причиной замедления развития и обучения растущего организма. Психология, педагогика и физиология разъясняют учителям особенности этого переходного периода ребенка вполне научно обоснованными доводами, выдвигают объективные требования к организации учебного процесса и дают точные медико-психолого-педагогические рекомендации. Фактор внимательного отношения к каждому первокласснику определяет дальнейшее либо успешное, либо травматическое состояние ученика на протяжении всего обучения в школе. Однако в самой школе сложилась порочная практика, в результате которой учитель думает лишь о выполнении программы в ущерб здоровью школьников.

Показательными в этом смысле становятся и тетради учеников. Очень важно с первых уроков грамотно использовать доску. Насколько рационально вы используете доску и другие наглядные средства (наборное полотно, картинки, буквы, выставляемые на панель у доски), насколько рационально и четко расположен наглядный материал урока, насколько точно он структурирован и в вашем сознании («в голове»). От этого зависит и отношение к записям на доске и в тетради учеников. Если классная доска — это «экран сознания учителя», то тетрадь — это «экран сознания» (корковые процессы мозга) ученика (включая и его бессознательное, т. е. подкорковые процессы). Если учитель методически верно делает записи, из урока в урок, используя части доски целенаправленно, то ребенок всегда может восстановить ход урока, рассуждений и объяснений по теме. Так, небрежный почерк учителя, хаотично расположенный материал на доске демонстрируют ученику соответствующие образцы прилежания. Следовательно, если ребенка не научили правильно вести записи в тетради в начальных классах, то это повлечет серьезные трудности в обучении в средней школе. Поэтому необходимо уделять этой работе особое внимание, потратить время на выработку правильного оформления записи в тетради. Если ребенок не успевает записывать, сокращайте часть его письменных упражнений и проводите тренинг по постепенному увеличению темпа письма. Доброжелательная требовательность и индивидуальный подход принесут вполне ощутимые результаты: спокойный, здоровый ученик будет увеличивать темп аккуратного письма очень быстро. Достаточно включить в урок письма (независимо от класса — с 1-го по 4-й год обучения) пятиминутку чистописания, дав ей постоянное название, например: «Пишем быстро, но красиво!», или «5 минут искусства каллиграфии», или «В мастерской каллиграфа» (включите свою фантазию!), и прописывать элементы, затем буквосочетания, затем, диктуя, например, словарные слова. Важно правильно поставить цель такой пятиминутки, а эта цель — умение решить три задачи одновременно: записать орфографически грамотно, каллиграфически красиво, максимально быстро. Проводить этот этап следует ежеурочно, оценивая каждое записанное слово плюсом или минусом по трем названным критериям (карандашом над каждым словом). Причем оценить должен сам ученик, а оценка учителя будет итоговой по результатам еженедельной проверки тетрадей. Суммируя плюсы и минусы, в конце недели ученик получает один (средний) балл в качестве оценки в журнал. Такая методика имеет широкое распространение и дает высокие результаты.

Обучение первоначальному письму на основе формирования графического действия закладывает основы к усвоению орфографического действия и русского языка в целом. Этому также способствуют развитый фонематический слух, являющийся необхо-

димым условием для формирования орфографической зоркости, сформированные в памяти детей четкие зрительно-двигательные образы буквенных знаков и эффективное усвоение норм графики.



Рассмотрим фрагмент урока письма по введению буквы *в* строчной.

Цель урока: для учителя — научить писать букву *в* строчную; дети с помощью учителя формулируют свою цель на уроке.

Учитель. Дети, я сейчас загадаю вам загадку:

Говорят, они воришки,
Эти серые малышки,
И шумливы, и драчливы,
Все щебечут:
— Чьи вы? Чьи вы?

Ученики. Это, наверное, мышки, а может быть, гномики.

Учитель. Давайте будем внимательнее. Я прочитаю еще раз. Обратите внимание, что делают эти малышки. На что похоже: чьи вы, чьи вы?

Ученики. Это же воробьи!

Учитель. Да, правильно. А теперь слушаем слово: *воробей*. Какой звук мы слышим в начале этого слова?

Ученики. Звук [в].

Учитель. Давайте определим, как мы произносим этот звук.

Ученики. Этот звук мы произносим с преградой, петь его нельзя, значит, это согласный.

Учитель. Каков характер этого звука?

Ученики. Ручку приложим к горлышку — оно дрожит, значит, это звонкий согласный, проверяем «ноготочки [в] — подушечки [в']» — этот звук [в] «ноготочки» — значит, твердый.

Учитель. Вы догадались, что мы будем делать на этом уроке?

Ученики. Да, учиться писать букву *в*.

Учитель. Правильно, тема нашего урока: «Буква *в* строчная». Что мы знаем по этой теме?

Ученики. Мы знаем, что буква — это знак звука, буквы бывают заглавные и строчные, буква *в* обозначает согласные звуки [в] и [в'].

Учитель. А что мы уже умеем делать?

Ученики. Мы умеем писать элементы букв.

Учитель. Что же мы будем делать на этом уроке?

Ученики. Мы будем анализировать, из каких элементов состоит буква *в* строчная, и учиться писать эту букву.

Учитель. Хорошо. Посмотрите на доску, перед вами плакат со строчной буквой *в*. Из каких элементов состоит эта буква?

Ученики. Я увидел овал; а я вижу петельку!

Учитель. Вспомним, как пишутся эти элементы, и потренируемся в их написании: находим верхнюю линию рабочей строки, ставим точку, через эту точку должна пройти наша петелька. Отступаем чуть ниже верхней линии рабочей строки, под углом вверх ведем через точку, которую мы поставили, ручку вверх до середины нерабочей строки, закругляем назад, ведем руку вниз и проводим через ту же точку (учитель показы-

вает это на доске). Посмотрите еще раз (учитель рисует вторую петельку рядом). Возьмите ручки, поставьте руку на локоток и повторяйте за мной, я рисую на доске, а вы повторяете за мной по воздуху. И еще раз. И еще раз. Посмотрите-ка: правда, похоже на воробышков, сидящих на проводах? Что вы сейчас будете делать, как вы думаете?

Ученики. Наверное, мы тоже сейчас в прописях будем писать эти петельки. Да?

Учитель. Давайте откроем прописи и посмотрим, угадали вы или нет. Открыли? Молодцы. Что вы видите на страничке?

Ученики. Мы видим букву *в* маленькую и еще две строчки, на которых написаны элементы буквы *в*: петелька вверх и овал.

Учитель. Обведем петельку. Скажите, пожалуйста, получилось у вас оба раза пройти через одну точку? Напишите мысленно букву *и* и поставьте точку на верхней линии рабочей строки, еще раз мысленно напишите букву *и* на верхней линии рабочей строки и поставьте точку. Вы помните, для чего мы мысленно пишем букву *и*?

Ученики. Этой буквой измеряется расстояние между словами.

Учитель. Сейчас с помощью этой невидимой буквой *и* мы поставим точки на верхней линии рабочей строки, как будто это провод, а точки — место, где будут сидеть наши птички-петельки. Ставим точку, мысленно пишем букву *и*: раз-и, два-и, доводим руку до верхней линии рабочей строки, ставим точку, от этой точки опять пишем невидимую букву *и*: раз-и, два-и, доводим руку до верхней линии рабочей строки, ставим точку, от этой точки опять пишем невидимую букву *и*: раз-и, два-и, доводим руку до верхней линии рабочей строки, ставим точку, от этой точки опять пишем невидимую букву *и*. Посчитайте, сколько у вас получилось точек на верхней линии рабочей строки — столько птичек-петелек должно оказаться в ваших прописях. Повторим со мной вместе, как мы пишем петельку. (Учитель встает спиной к классу и рукой в воздухе показывает движение под счет: раз-и, два-и). Ну, полетели! И на точки сели — пишите, а я вам буду помогать счетом: раз-и, два-и. Сравните своих птичек с моими птичками на доске. Получилось? Молодцы. Теперь самостоятельно пропишите петельки на пустой строке. Это только полбуквы *в*, надо учиться писать вторую половинку. Какой элемент будем тренировать, чтобы написать букву полностью?

Ученики. Овал.

Учитель. На что похож овал?

Ученики. На яйцо.

Учитель. Пропишем одну строчку овала. Прописали? Молодцы. Теперь соединим эти элементы и напишем букву *в* полностью. Смотрите, я буду писать на доске и считать: раз-и, два-и, три. Повторяйте за мной — пишите ручкой по воздуху. Молодцы. Теперь строчку в прописях.

Теперь встали из-за парты. Я буду читать вам загадки, а вы будете показывать то, что в них услышите. Кто догадается, что это такое, тот скажет мне разгадку на ушко и напишет первую букву этого слова на доске:

Меня спроси, как я тружусь:

Вокруг оси своей кружусь.

(Ученик подходит к учителю, шепчет на ухо ответ: *волчок*, и учитель разрешает ему написать на доске букву *в*.)

Все догадались, тогда скажем хором.

Ученики. Волчок.

Учитель. Записываем в прописях первую букву этого слова.

Авторы комплекта «Ступеньки к школе», М. М. Безруких, член-корреспондент Российской академии образования, директор Института возрастной физиологии РАО, и Т. А. Филиппова, старший научный сотрудник института, кандидат биологических наук, предлагают 12 тетрадей, книгу для педагогов и родителей и конспекты занятий. В пособиях представлена уникальная и продуктивная система развития школьно-значимых функций и подготовки детей к школе. В тетрадь этих же авторов «Учимся учиться» входят задания, необходимые для формирования организации деятельности (понимание инструкции, составление плана работы, проверка выполнения задания и др.).



1. Какие действия входят в состав письменного навыка школьника?

2. Воспроизведите алгоритм орфографического действия. Чем оно отличается от графического и каллиграфического действия?

3. Вспомните и восстановите порядок формирования графического действия. Приведите примеры на конкретном материале.



1. Составьте фрагмент конспекта урока по формированию графического действия с элементами письменных строчных букв.

2. Составьте фрагмент конспекта урока по введению письменной буквы *м* (прописной и строчной).

3. Составьте конспект урока письма по прописям (автор и буква — на ваш выбор).

§ 4. Упражнения для овладения нормами графики

Выявление психофизиологического механизма графического действия в сочетании с фонемно-графическим характером русской письменности, как мы уже поняли, определяет операционный состав графического действия и дает возможность создать эффективную систему упражнений. Каждый урок по введению новой буквы (прописной и строчной) обязательно включает упражнения:

- вычленение в рукописном облике буквы отдельных знакомых элементов (палочек, крючков, петелек, овалов и полуовалов);

- разложение буквы на знакомые элементы и анализ вариантов их возможного соединения;

- различение букв по наличию или отсутствию элемента, по их количеству и другим признакам;

- установление их последовательности в букве (позднее — букв в слове);

- перекодирование звуков в соответствующие графические символы (буквы);
- восстановление по памяти облика буквы и ее элементов;
- сравнение печатных и рукописных букв;
- воспроизведение их на бумаге с помощью определенных движений руки;
- обратное перекодирование букв в соответствующие звуки-фонемы;
- слияние звуков-фонем в процессе чтения и соединение букв в слоге на письме;
- соотнесение прочтенных звуко-фонемно-буквенных комплексов с определенным смысловым значением.

Учитывая возрастные особенности детей, их быструю утомляемость, необходимо разнообразить работу различными игровыми заданиями, упражнениями по рисованию бордюров, росчерков. Не стоит забывать о письме воображаемом — письме по воздуху и письме под счет.

Школьные физиологи рекомендуют проводить специальные пятиминутки каллиграфии (или чистописания) не только в I классе, но на протяжении всего обучения в начальной школе. Это связано в первую очередь с развитием мышц рук, спины, глаз, с необходимостью тренировать рукодвигательный навык, приучая тело ученика к координированности названных органов без усилия и напряжения. Даже в III—IV классах в уроки русского языка включаются занятия чистописанием, на которых должны использоваться упражнения для развития плавности, ритмичности, скорописи. Важно также использовать различные физические упражнения для пальцев и рук, чтобы устранять перенапряжения и утомление учеников.



Упражнения для пальцев

Упражнение 1. Ладшки лежат на парте. Дети «под стихок» поднимают пальцы по одному сначала одной руки, затем другой. Повторяют это упражнение в обратном порядке. Декламация стихов (учителем или детьми) помогает установить необходимый ритм и разнообразить физкультминутки.

Упражнение 2. Ладшки лежат на парте. Дети читают вслух (хором или по очереди) наизусть стихи и поднимают пальцы сразу обеих рук, начиная с мизинца.

Упражнение 3. Дети зажимают ручку (или карандаш) между средним и указательным пальцами. Сгибают и разгибают эти пальцы, следят, чтобы ручка или карандаш не опускались ниже большого пальца.

Упражнения для рук

Упражнение 1. Руки согнуты в локтях на весу, вращение каждой кистью в одну сторону попеременно.

Упражнение 2. Кисть левой руки вращается влево, правой — вправо и наоборот.

Чтобы дети не уставали, уроки письма должны быть рационально организованы. Физиологи и психологи в соответствии с законами развития детского организма рекомендуют на уроках обучения грамоте чередовать мышечное напряжение рук, речевого аппарата и других частей тела.



Примерный порядок этапов урока письма.

1. Рассматривание рисунка в прописи.

2. Работа над рисунком: анализ его частей, вычленение знакомых элементов.

3. Обведение рисунка целиком или по частям (как удобно ученику).

4. Рассматривание буквы, вычленение знакомых элементов.

5. Ученики пишут по образцу:

– обратной стороной ручки для фиксирования последовательности письма (дети со слабым навыком);

– обводят в воздухе (успешно владеющие письмом).

(Тем самым создается мышечное и зрительное представление о нужной высоте строчной буквы.)

6. Предварительный показ учителем написания буквы на доске.

7. Дети ориентируются на строке в прописи предварительно определив высоту, поставив точку на строке, затем пишут поэлементно или сразу (как удобно), далее снова повторяют букву, далее пишут по 3 буквы с соединением (если неудобно, то с отрывом друг от друга).

Приведенный выше план урока письма необходимо «разбавлять» чтением и физкультминутками, используя соревновательные упражнения. В настоящее время учителя обнаружили большую эффективность интегрированных уроков по сравнению с «чистыми» уроками чтения или письма, что практикой подтверждает выводы ученых о необходимости разгрузки однообразных уроков обучения грамоте.

Постепенно темп письма увеличивается. Для формирования ритмичного и плавного письма можно писать буквы «под счет», анализировать образцы красивых почерков взрослого и ученика.

Развитию плавности способствуют специальные упражнения в виде различных росчерков:

– для развития свободы движения предплечья — линии вдоль строки;

– для развития пальцев — движение сверху вниз в малом размере при неподвижности кисти и предплечья;

– для развития свободы движения кисти пальцев в разных направлениях предлагается обведение «лежащей восьмерки» в одном и противоположном направлениях при неподвижном предплечье;

– для большего развития свободы движений кисти и пальцев при письме овальных и полуовальных букв — письмо овалов и спиралей;

– с целью развития большей свободы движений предплечья, кисти, пальцев упражняют в росчерках при письме нескольких букв с различными петлями в виде рисунков.

Тренировочные упражнения можно проводить на целлофановом «окошке»: страницу прописи или другого образца вставляют в «файл», и ребенок обводит ручкой образец по целлофану. Во-первых, неудачную работу (или ее часть) можно стереть и сделать заново, во-вторых, обводка образца позволяет систематически закреплять рукодвигательный навык.

Большой интерес представляют прописи, зарекомендовавшие себя высокой эффективностью их методики: «Письмо с секретом» В. А. Илюхиной, прописи Л. Я. Желтовской, «Мои волшебные пальчики» О. В. Прониной и др.

При помощи пособия Н. А. Зайцева «Пишу красиво» дети овладевают навыком начертания печатных букв. Пособие состоит из 34 карт, где каждая буква разложена на элементы, а красные стрелки указывают направление исполнения элементов. Методист указывает, что начинать писать следует только карандашом: так делают наши зарубежные коллеги (финны, японцы и пр.), так делали и в советской школе до «эры шариковых ручек». Объясняется такая позиция гуманностью и заботой о психическом здоровье ребенка: чисто и красиво писать сначала никогда не получается, а карандаш легко стереть и, потренировавшись, исправить «некачественную» букву, чтобы дома показать красивые прописи.



1. Какие операции включены в двигательное действие?

2. Какие упражнения целесообразно проводить на каждом уроке письма?

3. Что значит правильная посадка ученика при письме? Почему это важно знать учителю?

4. Какие приемы используются для облегчения ребенку ориентировки на пространстве рабочего места, листа?

5. Почему на уроке письма важно проводить звуковой анализ слова?



1. Проанализируйте комплект прописей (по выбору) с точки зрения требований физиологов и психологов. Нужно ли учителю вносить коррективы при использовании этих печатных пособий?

2. Составьте конспект урока по приведенной ниже странице из прописей В. А. Илюхиной.

3. Составьте конспект урока письма по пособиям Н. А. Зайцева.

4. Составьте комплекс упражнений-игр для совершенствования рукодвигательного навыка, снимающих мышечное напряжение.

§ 5. Дифференцированный подход к обучению первоклассников

Необходимость организовать дифференцированное обучение в I классе вызвана как минимум тремя причинами: во-первых, дети, поступившие в школу, существенно различаются по уровню своих умений читать и писать; во-вторых, темп усвоения нового материала у детей разнится, и на понимание изучаемого и формирование новых умений каждому ребенку нужен свой срок, установленный его личным «внутренним временем»; в-третьих, исследования современных ученых-дидактов показывают, что формирование у школьника качеств деятеля возможно лишь в условиях максимальной индивидуализации задач и способов их решения. Дифференцированный подход обеспечивает прочность усвоения материала, реализует на практике принципы доступности, систематичности, индивидуального подхода в рамках общеклассной работы.

В условиях традиционного урока, без дифференцированного подхода, учитель сориентирован на «среднего» ученика, которого в реальной жизни не существует. Тем самым проигрывают все: со слабыми учениками приходится заниматься дополнительно в послеурочное время, чем создается перегрузка как раз тех учащихся, которые больше других нуждаются в отдыхе, а сильные оказываются без достойного внимания учителя, что в результате приводит к потере их преимуществ. Другими словами, положение о «зоне ближайшего развития», эффективно повышающее уровень продвижения и успеваемости учащихся, учителями игнорируется.

Дифференцированный подход позволяет построить урок так, чтобы каждый ученик получал задания по своим возможностям и с небольшим опережением.

Неоднократные попытки ответить на вопрос, как дифференцировать первоклассников по группам для индивидуализации обучения грамоте в одном классе, делались в прошлом веке. Так, известный педагог и методист С. П. Редозубов рекомендовал делить класс на две подгруппы, объединяя слабых со средними и средних с сильными. Общеклассная работа чередовалась с групповой: когда учитель работал с одной группой, другая выполняла самостоятельное списывание, складывала слова по образцам, под картинками, дописывала незаконченные предложения, читала про себя, готовилась к беседе по картинке (для сильной группы); обводила и заштриховывала фигуры, писала элементы букв, читала столбики слогов, слов, предложения про себя (слабая группа).

Более сложную и гибкую систему предложила методист Л. К. Назарова. Она предлагала поделить класс на пять групп по степени владения учениками техникой чтения: первая группа — дети, читающие словами; вторая группа — читающие по слогам; третья группа — читающие по буквам (с двумя подгруппами: поступив-

шие в школу с упрочившимися знаниями побуквенного чтения и не накопившие пока значительного опыта побуквенного чтения); четвертая группа — дети, поступившие в школу нечитающими и овладевающие чтением быстрыми темпами; наконец, пятая группа — овладевающие чтением замедленными темпами. Для каждой группы определялись свои задачи и своя методика дифференцированного обучения. Задачи первой и второй групп — совершенствовать свои умения на дополнительном материале, путем самостоятельного чтения, постоянно включаясь в общеклассную работу, помогая слабым. Дети, входящие в третью группу, переучивались. Нельзя сказать, чтобы процесс переучивания проходил легко: на уроках дети пытаются читать слогами, однако дома продолжают читать по буквам; следовательно, необходим инструктаж родителей, без их помощи побуквенное чтение может затянуться на длительное время.

Следствие побуквенного чтения — пропуск гласных внутри слова при письме (вместо *слово* пишут «слово», вместо *малина* — «млна»).

Страница азбуки богата дидактическим материалом для организации работы в любой группе: сильные получают дополнительный материал для чтения, менее подготовленные ориентируются на так называемый перспективный материал, т. е. на те тексты азбуки, таблицы и другие материалы, которые вполне доступны для сильных, но содержат элементы, трудные для слабых. В процессе коллективной работы вслед за сильными эти элементы прочитывают и те, кто пока читает плохо.

Из многих определений индивидуализации обучения наиболее удачное и полное, на наш взгляд, дано педагогом А. Г. Ковалевым: «Педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельным школьникам, так как цели и содержание воспитания и обучения определяются требованиями общества, государственной программой — они являются общими для всех, а приспособление форм и методов работы к этим индивидуальным способностям с тем, чтобы развить личность»¹. Индивидуальный подход обеспечивает устранение трудностей в учении отдельных учеников. Наконец, он обеспечивает возможность развития всех сил и способностей учащихся. Из этого определения становятся ясными задачи, стоящие перед учителями, по реализации индивидуального подхода в практической деятельности: необходимо разработать план, еще лучше — систему воздействия на каждого ученика с учетом возрастных индивидуальных особенностей, имея в виду задачи каждого периода обучения и воспитания в школе.

¹ Начальная школа. — 1996. — № 11. — С. 54.

Реализация индивидуального подхода в обучении и воспитании школьников — это сложный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приемы подхода к ребенку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспективы работы с ними. Очевидно, критерием успешности индивидуализации в обучении и воспитании можно считать темп продвижения ребенка к более высокому уровню знаний, умений и навыков, их качество, организованность, интерес к учению, овладение общеучебными навыками.

Дифференцированный индивидуальный подход к учащимся начинается с начала их обучения в I классе, в букварный период, когда дети приступают к овладению чтением.

Требование развивающего обучения детей, поступивших в школу со значительными различиями в уровне подготовленности, может быть успешно выполнено только при правильном учете реальных возможностей каждого ребенка. Снижение, как и завышение требований, не способствует развитию детей, потому что основное требование развивающего обучения — узнавать новое, приобретать новые знания и умения на каждом уроке. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития»¹.

Учет разной подготовленности детей при обучении грамоте требует условного разделения класса на группы. При таком разделении учителю легче правильно распределять учащимся самостоятельные задания, которые наиболее полезны каждому. Группы не оставляют постоянными; например, по мере обучения поступившие в школу нечитающие дети могут догонять и даже перегонять по умениям и навыкам тех, кто умел читать до поступления в школу. Учитель постоянно изучает растущие возможности учащихся в овладении знаниями и умениями и учитывает это при распределении самостоятельных заданий.

Важнейшее условие такой организации обучения состоит в том, что результаты выполнения самостоятельных заданий всегда вливаются в общую работу класса. На основе изучения возможностей детей учитель организует работу на материале разной трудности, подбирает доступные для каждого ученика слоги, слова, связные тексты, в чтении которых учащиеся проявляют свою инициативу, что обусловлено самим подбором материалов текста.

Объединенный общей тематикой материал, по которому учащиеся разных групп работают самостоятельно, в определенные моменты урока включается в коллективную деятельность класса. На этой основе происходит обогащение и развитие представлений о предметах и явлениях, о которых в начальном виде учащиеся узнают из

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1965. — С. 278.

коротких текстов и иллюстраций из букваря. Благодаря такой организации обучения учащиеся овладевают чтением успешнее и быстрее, чем обучаясь на одном и том же материале только по букварю. Обучение грамоте с систематическим, целенаправленным учетом индивидуальной подготовленности учащихся заставило вносить изменения в традиционно сложившуюся структуру урока грамоты. Если в традиционном уроке преобладает репродуктивная деятельность учащихся (чтение по следам звукового анализа и составления слов из букв, многократное перечитывание одного и того же текста), то на уроке иного образца стимулируется активность и самостоятельность учащихся, они овладевают достигнутыми ими приемами умственной деятельности: производят опережающий звуковой анализ слова, читают элементарные тексты с доски и самостоятельно по книге; каждый выполняет задания, соответствующие его реальным возможностям, и участвует в общей работе класса в той роли, которая ему доступна на данной ступени обучения; значительное место занимает выполнение самостоятельной работы. В основе обучения чтению лежит не только запоминание звуков, букв, слогов, слов, а главным образом освоение общего принципа действия, необходимого для правильного прочитывания прямых слогов в словах, т. е. для преодоления основной трудности при овладении чтением. В целом дифференцированное обучение грамоте отвечает требованию ориентироваться не на личный уровень развития, а на «зону ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому).

Организованное учителем взаимодействие в общей работе учащихся разной подготовленности способствует взаимному их обогащению знаниями и умениями. Слабо подготовленные к овладению грамотой учащиеся могут быть сильными в других умениях, например в рисовании, ручном труде, физкультуре. Учитель использует эти сильные стороны, чтобы стимулировать их к чтению, письму, сравнивает их достижения только с их же достижениями недельной давности и т. д. Задача учителя заключается в том, чтобы не только научить детей читать, писать, считать, но и развить у учащихся недостающие умения. Должно достигаться гармоническое развитие личности каждого ребенка, как умственное, так и физическое. Увеличение доли самостоятельной работы для более сильных учащихся позволяет учителю уделять больше внимания слабым ученикам. К этому направлена разумная перспективность в изучении букварного и внебукварного материала, который всегда в распоряжении учащихся.

Дифференцированное обучение грамоте с использованием заданий равного уровня трудности соответственно изменяет применение учителем методов обучения с учетом подготовленности разных групп учащихся.

Возникает необходимость постоянного совершенствования спектра урока, текстов для дополнительного чтения, создания но-

вых карточек для выполнения анализа звуковой структуры слов, письма, разного рода речевых и логических упражнений.

При этом необходимо учитывать снижение возраста детей, обучающихся грамоте, и стремительный рост информации в развивающийся, дошкольный период. В обучении шестилетних детей все большее место занимают дидактические игры, приобретающие признаки самостоятельного метода обучения.

Однако, понимая необходимость организации дифференцированного обучения, ни ученые-педагоги, ни учителя-практики не могут найти адекватное основание для дифференциации учащихся. Они сталкиваются со следующими противоречиями: делить детей по уровню развития антигуманно. Надо продолжать искать методы, позволяющие успешно учить всех, уделяя должное внимание каждому ученику. Однако действительность такова, что обычный учитель не в состоянии с одинаковым успехом честно работать с детьми разных задатков и готовности к учению. Дифференциация необходима для повышения эффективности обучения.

Попытка разрешить эти противоречия осуществлена в следующем проекте деятельности учителя.

Организация дифференцированного обучения начинается с анализа ситуации, в которой оказываются шестилетки при переходе из детского сада в школу. Учителю необходимо проводить ежедневные наблюдения за поведением учащихся в новой для них учебной деятельности и изучать уровень готовности к обучению. За это время учитель составляет проект своей дальнейшей деятельности, который включает в себя: а) выработку критериев изучения уровня речевой подготовленности детей; б) составление теста, т. е. определение дидактического материала для выявления уровня речевой подготовленности по выбранным критериям.

Далее следует организация условий для реализации составленного проекта или непосредственное изучение уровня речевой подготовленности первоклассников:

- проверка учащихся по тесту, т. е. организация условий для чтения дидактического материала, в которых ребенок чувствовал бы себя наиболее непринужденно;
- фиксация и анализ результатов чтения дидактического материала;
- разделение учащихся на группы на основе результатов, полученных в ходе изучения уровня речевой подготовленности детей.

После того как зафиксированы группы учащихся, учитель составляет программу своей дальнейшей деятельности, которая складывается из следующей обязательной работы:

- постановка конкретных целей обучения для каждой из выделенных групп;
- определение задач урока и путей их решения для каждой группы;

- разработка конспектов уроков с учетом задач, поставленных перед конкретной группой.

Цикл деятельности учителя в системе дифференцированного обучения грамоте заканчивается реализацией разработанной программы:

- проведение уроков по разработанным конспектам;
- фиксация результатов деятельности учеников и учителя;
- анализ полученных результатов после каждого дня работы.

Осуществляется анализ каждого этапа проведенного урока с точки зрения достижения поставленных задач, оцениваются использованные на уроке виды работы, определяется эффективность примененных средств и методов обучения, тщательно анализируется деятельность каждого ученика на уроке (есть ли продвижение в освоении учебного материала, соответствуют ли сформированные навыки навыкам группы, в которую входит ребенок, нет ли необходимости перевода в другую группу);

- коррекция целей и содержания обучения, исходя из результатов проведенного анализа деятельности учащихся и учителя.

Такая программа представляет собой цикл действий учителя по организации дифференцированного обучения, который воспроизводится по мере продвижения учеников в освоении темы.

Необходимо, однако, учитывать, что каждой новый цикл требует выработки новых критериев изучения уровня достижений ученика на конкретном этапе и в связи с этим составления нового текста (дидактического материала).

Таким образом, форма организации дифференцированного обучения грамоте первоклассников может опираться на указанную выше программу действий учителя, но содержание каждого из названных ее пунктов становится принципиально новым, что и обуславливает развивающее обучение в I классе школьников.

Значение данного проекта деятельности учителя, на наш взгляд, в том, что в основу дифференциации учащихся в классе положен не уровень способностей, т.е. развития шестилеток, что само по себе очень трудно оценить адекватно в силу неразработанности тестов, а также невысокой компетентности учителя в вопросах психофизиологических особенностей детей. Суть предложенного варианта дифференцированного обучения заключается в единственно доступной учителю сфере его деятельности, которая позволит оценивать темп и степень усвоения учащимися учебного материала.

Таким образом, дискриминация детей по степени их способностей исключается. Подвижность групп обеспечивается ежедневным анализом деятельности обучения и ее конкретных результатов. Мобильность подгрупп создает здоровую обстановку в классе, без которой невозможен необходимый уровень мотивации.

Особая проблема обучения грамоте первоклассников возникает, когда в классе оказываются левши. Отказ от переучивания ле-

ворукого ребенка в современной школе вызывает пока только толерантное отношение, в то время как большой комплекс проблем, возникающих в процессе обучения левши в школе, остается неразрешенным. Это в первую очередь выполнение гигиенических требований к рабочему месту, инструменту и, главное, специальные методики обучения.

Особенности леворуких детей связаны со спецификой органических процессов, с тем, что ведущим полушарием мозга является не левое, как у праворуких детей, ответственное за аналитическую способность сознания, а правое полушарие, доминирующим моментом которого является синтез. Другими словами, не вина леворуких детей в том, что они воспринимают окружающую действительность не так, как правши, а беда, причем беда, навязываемая социумом, в котором сформировался мир, устроенный праворукими для праворуких. Посмотрите, как должен падать свет на тетрадь ученика. Правильно, и все классы оборудованы освещением, направленным слева, что для левшей очень неудобно! Как построена традиционная методика обучения письму? Верно: на леворуких она не рассчитана, потому что предлагаемый порядок движений руки удобен правше, но не левше.

Правополушарный ребенок — левша — сталкивается с миром «наоборот», потому что в нем осуществляют диктат левополушарные люди. Однако статистика ученых-физиологов показывает, что в мире огромными темпами растет количество амбидекстров — людей, одинаково владеющих обеими руками, и левшей. Трудности, связанные со зрительно-моторной координацией, нарушения пространственного восприятия, повышенная утомляемость и сниженная работоспособность, тревожность и возбудимость — эти причины могут вызывать целый ряд осложнений для здоровья леворуких детей и для социальной адаптации в школе. Чаще всего это проявляется в трудностях обучения письму. Школьная политика России, по счастью, принимает леворуких детей как норму физиологического развития, и в настоящее время целые научные коллективы разрабатывают методики для обучения леворуких детей.



Ознакомьтесь с материалами Института физиологии РАО¹, посвященными исследованиям особенностей леворуких детей.

Работая в начале XX в. с детьми, имеющими трудности обучения, врач Сэмюел Ортон обратил внимание на то, что среди них часто встречаются левши и дети с нестабильным предпочтением руки. Ортон заметил то, что у многих леворуких детей доминирует правый глаз (они смотрят правым глазом в микроскоп, в дырочку в карточке и т.д.). На основании этих наблюдений Ортон

¹ Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. — М., 1994.

предположил, что причиной трудностей в обучении чтению является неполная доминантность левого полушария. Работы С. Ортона вызвали большой интерес в научной и медицинской среде к изучению дислексии как проявлению специфических трудностей обучения, не связанных с задержками развития или эмоционально-мотивированной сферой.

Многочисленные исследования показали, что ситуация не столь проста, как это казалось в начале столетия. Так, доминирование правой руки и левого глаза было обнаружено у многих здоровых детей, успешно обучающихся. Множество левшей и амбидекстров также обладают прекрасными способностями. Современные попытки определить особенности полушарной специализации по речи у дислексиков (у детей с трудностями обучения чтению) дали противоречивые результаты. Так, оказалось, что речевые центры у этих детей расположены в левом полушарии, как и в норме. Зато зрительно-пространственные функции, как показала Сандра Уайтелсон, выполняет не только правое, но и левое полушарие. Причем зрительно-пространственные задачи могут хорошо выполняться детьми с трудностями чтения. Предполагается, что именно недостаточная специализация левого полушария, т. е. выполнение им и речевых, и зрительно-пространственных функций, приводит к трудностям обучения письму и чтению. Обнаруженная С. Уайтелсон особенность специализации полушарий головного мозга характерна главным образом для мальчиков-дислексиков. Это согласуется с данными о том, что среди дислексиков мальчиков приблизительно в 10 раз больше, чем девочек. (Впрочем, если проанализировать количество мальчиков и девочек, имеющих другие трудности обучения, то оказывается, девочек с трудностями обучения значительно меньше, чем мальчиков.) Любопытно, что дислексия распространяется только на звуко-буквенное письмо. Когда европейских детей со школьными трудностями обучали читать китайские иероглифы, они успешно справлялись с заданием.

Русское письмо основано на звуко-буквенном анализе, и комплекс трудностей, связанный со звуко-буквенным анализом, очень характерен для леворуких детей. Сразу заметим, трудности обучения у переученных левшей мы не рассматриваем, речь идет о леворуких детях, работающих левой рукой.

Следует помнить о том, что леворукие дети отнюдь не однородная группа, а значит, у разных левшей могут быть разными и проявления трудностей, и те меры коррекции, которые им необходимы. Разберем некоторые общие условия письма: посадку, положение тетради, способ держания ручки. Прежде всего нужно учесть, что и правонаклонное и левонаклонное письмо практически невозможно для леворукого ребенка, так как при письме он будет рабочей рукой загораживать себе линию письма. Более целесообразно, если при правостороннем наклоне тетради леворукий

ребенок будет писать прямо, не загрозявая себе линию строки и соблюдая правильную посадку при письме. Следует учитывать, что посадка при письме леворукого ребенка стандартная, но выдвинуто немного вперед не правое, а левое плечо. Положение тетради при этом может быть различным. Мы рекомендуем повернуть тетрадь или лист бумаги так, чтобы верхний правый угол лежал с наклоном вправо, а верхний левый угол располагался напротив груди.

Неправильный способ держания ручки часто создает много дополнительных трудностей при обучении письму. Особого внимания требуют леворукие дети, которые держат при письме ручку или карандаш над строчкой, при этом рука находится в так называемом инвертированном положении и согнута в виде крючка.

По мнению некоторых ученых, подобное положение ручки при письме дает информацию о том, какое полушарие контролирует речевые и языковые функции у ребенка. Считается, что инвертированное положение ручки свидетельствует о том, что речевые функции ребенка контролируются левым полушарием (так же как и у праворуких детей).

Ребенок вынужден либо сильно изменить позу при письме (буквально лечь, выдвинув сильно вперед плечо), либо держать ручку почти перпендикулярно строке, что возможно только при инвертированном ее положении. Такое положение ручки необходимо исправлять, так как оно вызывает очень сильное мышечное напряжение у праворукого ребенка, но не следует настаивать на исправлении положения ручки у леворукого.

Траектории движения при письме букв, как показывает опыт, могут быть самыми разными и не соответствовать тем, которым учат. Не следует настаивать на привычном для учителя направлении движения при написании буквы, важно только следить за соблюдением правильной посадки за партой — в таком случае ребенок интуитивно будет двигать ручкой в удобном для него направлении.

Последовательность выполнения элементов у левши, как правило, другая, нежели у праворуких детей. При письме леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз, а палочки и крючки — с разрывами, без связности. Соединяются буквы, как правило, короткими, прямыми линиями.

Категорически противопоказано требовать от леворукого ребенка безотрывного письма. Нужно с самого начала создать условия, чтобы ребенок не чувствовал неловкости, неуверенности, выбрал для себя тот вариант письма, связного или несвязного, который в большей мере соответствует его способностям и возможностям.

Есть еще ряд требований, которые должны соблюдаться при работе леворукого ребенка в школе и дома. Прежде всего это особое внимание к правильному освещению рабочего места. При письме, рисовании, чтении свет должен падать с правой стороны.

В то же время ориентация парт в классе, положение доски не позволяют посадить леворукого ребенка так, чтобы свет всегда падал справа (иначе он сидел бы лицом к классу, спиной к доске), поэтому в условиях нашей школы левшей следует сажать у окна, слева за партой. Там больше света, и при таком положении он не будет мешать соседу, работающему правой рукой. Родителям рекомендуется дома ставить лампу справа.

При обучении письму, особенно в букварный период, правополушарные дети встречаются с трудностями зрительно-пространственной ориентировки. Они не могут четко дифференцировать отдельные пространственные признаки контура букв. Часто для них это зеркальное изображение, поэтому учитель с инструкцией для правши только запутывает левшу еще больше. Специальные исследования показывают, что значительная часть леворуких детей имеет недостаточное развитие моторных функций и зрительно-моторных координаций, а также недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти. Однако причины такого положения скрыты все в том же устройстве социума — для праворуких.

Леворукий ребенок часто с трудом и только после многих попыток понимает, что он должен написать, и как он должен это сделать, он как бы не видит строку, уводя букву за верхнюю и нижнюю строку. Он путает не только правую и левую сторону буквы, но даже верх и низ. Особенно трудно детям выделить точку начала движения и выбрать правильную траекторию. Для того чтобы преодолеть эти трудности, необходима специальная тренировка пространственно-зрительного восприятия, зрительной памяти. Для этого можно использовать комплекс упражнений, разработанных специалистами — физиологами и методистами:

- копирование различных фигур и их сочетаний;
- воспроизведение их по памяти;
- обведение фигур (букв) по точкам;
- различение фигур среди других.

Вы можете варьировать эти задания, усложнять или упрощать их в зависимости от успешности выполнения¹.

Подходящей методикой для леворуких детей является система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, поскольку она не выстраивает жестких требований к рукодвигательному навыку. И чтение, и письмо по системе развивающего обучения позволяет ребенку самостоятельно сориентироваться в элементах букв. Ученику предлагается рассмотреть букву, найти в ней знакомые элементы («палочку», «крючок», «петельку» и «овал»). Все письменные буквы обладают тем или иным сочетанием данных элементов. Разложив буквы на знакомые элементы, ребенок «собирает» их в той по-

¹ Макаревич И. Если ваш ребенок — левша. — СПб.; М., 1995; Прописи для первоклассников с трудностями обучения письму и леворуких детей. — М., 2007.

следовательности и тем движением руки (сверху вниз или снизу вверх, слева направо или наоборот), каковое ему удобно (физиологично).



1. Что такое дифференцированный подход в период обучения грамоте?

2. Как можно организовать дифференцированное обучение первоклассников? Нужна ли диагностика продвижения ученика в материале I класса?

3. В чем особенности обучения леворуких детей? Какие последствия ожидают леворукого первоклассника, если его переучивать писать правой рукой?



1. Составьте конспект урока чтения, учитывающий пять групп разноподготовленных детей.

2. Составьте конспект урока письма с учетом обучения в классе леворуких детей.

§ 6. Формирование орфографической зоркости первоклассников

Основные задачи пропедевтики орфографического навыка в период обучения грамоте связаны с организацией орфографической пятиминутки на каждом уроке. Вслед за узнаванием звука и знакомством с обозначаемой его буквой проводится звуковой или звуко-буквенный анализ, и уже в двусложных словах появляется возможность познакомиться детей с признаками орфограмм (или, как мы их называем, «ловушек»).

Фонематический слух, который мы формируем звуковым и звуко-буквенным анализом слов, необходим как для успешного обучения грамоте, так и для выработки орфографического навыка: в русском языке большое количество орфограмм связано с необходимостью соотносить букву с фонемой в слабой позиции. Все это требует весьма развитого слухового аппарата. Однако, как показывает практика, типичными ошибками при обучении грамоте в I классе сегодня являются пропуск букв, недописывание и искажение слов. Кроме того, часть первоклассников испытывает определенные трудности в постановке ударения, в выделении гласных и(или) согласных звуков. Причинами этого является недостаточно глубокая работа на уроках по звуко-буквенному анализу и недостаточное использование учителем разнообразных упражнений слухового и практического характера в период обучения грамоте. И напротив, использование звукового анализа слова как метода позволяет подготовить прочную основу для формирования орфографического навыка во II—IV классах.

Существенную роль в обучении грамотному письму играет начало обучения в школе, когда все внимание учителя и детей обращено к чтению, а орфографические задачи еще не ставятся перед учениками, но для учителя становятся определяющими при подготовке к уроку. «Огромную роль играет при этом выбор метода обучения, который вводится в школьную практику под знаком облегчения обучения чтению. Он должен оцениваться и по орфографическому критерию, т. е. по тому, создает ли он предпосылки для обучения школьников правописанию»¹. Современный звуковой аналитико-синтетический метод обучения чтению обладает огромным достоинством, важным для обучения орфографии: первоочередное внимание к звуковому составу слова вырабатывает у школьника привычку различать звучащее и написанное слово. С первых шагов обучения первоклассник усваивает, что письмо — это обозначение речи с помощью знаков, букв. Чтобы овладеть умением прочесть написанное, а также самому записать ту или иную мысль, надо усвоить систему обозначения звуков буквами. Следовательно, необходима система постоянных сопоставлений звука с буквой и слоговых упражнений.

В современных букварях и азбуках значительно увеличено количество слов, предложений в текстах, где имеются фонемы в слабых позициях, способствующие раннему усвоению правил орфографии. Например, в загадке «*Ела-ела дуб, дуб. Поломала зуб, зуб*» звонкие согласные в конце слова при произношении оглушаются, на что мы обязательно обращаем внимание детей. Вводятся слова, написание которых надо запомнить: «*Коровы сыты*», «*Пете купили пенал*». В предложении *Лиса ловила ворон* в каждом слове есть гласные в слабых позициях, проверяемые безударные гласные в корне. Уже в первых предложениях (*Маша у сосны*) встречаются расхождения в звуковом и графическом облике слов, что позволяет начать пропедевтику орфографии с первых уроков грамоты. У детей с первых школьных дней формируется понимание фонематической природы русской графики: буквами обозначается не звук в его многочисленных вариантах, а фонема: одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях (хотя само понятие и формируется, термин «фонема» не вводится).

Все орфографические затруднения при письме у младших школьников можно выразить в трех основных положениях, отражающих слабую позицию фонемы:

- для гласных это позиция без ударения, в которой звук изменяется (редуцируется частично или полностью);
- для согласных это позиция конца слова (когда все звонкие оглушаются) и позиция стечения согласных, когда они ассимили-

¹ Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. — М., 1987. — С. 56.

ругаются друг под друга (озвончаются, или оглушаются, или совсем пропадают).

Технология выполнения орфографических упражнений имеет следующий порядок: фонетико-орфографический разбор, по его следам печатание с пропуском орфограмм, списывание по прописям или с доски письменными буквами, письмо под диктовку с узнаванием «ловушек» и объяснением выбора соответствующей буквы, самопроверка (вставка печатных букв в пропуски; сверка списанного с образцом и т. п.).

Если учитель принимает во внимание эти положения, то уже при введении буквы он учитывает изменения, которые происходят со звуком вводимой буквы. Так, при изучении букв звонких согласных мы отмечаем, что, когда эта буква встречается на конце слова, она называется глухой, парный тому звонкому, который обозначается этой буквой в сильной позиции.



Пример урока введения буквы З, з.

Тема урока: согласные звуки [з], [з'] и буква З, з.

Цель урока: узнать, как обозначаются на письме согласные звуки [з], [з'].

Учитель. Начинается урок чтения. Что мы обычно делаем на уроке чтения?

Ученики. Мы изучаем буквы, которыми обозначаются звуки в нашем языке.

Учитель. Какую букву будем изучать сегодня? Посмотрите на доску. Кто уже знаком с буквами?

Ученики. Это буква З, з. Прописная и строчная.

Учитель. Верно. Приготовьте свои семафорчики синего и зеленого цвета. Это значит, что мы будем делать?

Ученики. Будем ловить звуки.

Учитель. Точно. Если вы услышите слово с твердым согласным [з], вы поднимете какой семафорчик?

Ученики. Синий.

Учитель. А когда услышите мягкий согласный [з'], то поднимете...

Ученики. Зеленый семафорчик.

Учитель. Молодцы! Итак, слушаем сначала весь рассказ. А после будем слушать по предложению и «ловить» звуки.

Зоопарк

В субботу мы с Зиной были в зоопарке. Там разные звери. Вот за высоким забором стоит зубр. А там полосатые зебры. «Смотри, — сказала Зина, из норы ползет змея».

(После чтения текста учитель начинает читать каждое слово медленно, а дети при проговаривании учителем звуков поднимают карточку то синего, то зеленого цвета. Учитель просит учеников поправлять тех, кто ошибся.)

Учитель. Давайте назовем слова с [з].

Ученики. С твердым согласным звуком [з] слова: зоопарк, звери, за забором, зубр, сказала, из норы, змея.

С мягким согласным звуком [з'] слова: Зина, зебры, ползет.

Учитель. Сравните два слова: зубр и зебра. Под каждым словом запишите его схему.

Ученики. Зубр — схема этого слова: 

Зебра — схема этого слова: 

Учитель. Обратите внимание, какой буквой обозначены звуки [з], [з'].

Ученики. И звук [з], и звук [з'] обозначаются буквой З, з.

Учитель. Как же при чтении мы определяем, твердый или мягкий звук обозначен этой буквой?

Ученики. Если после буквы з следуют буквы гласных верхнего ряда: а, о, у, ы, э, то мы читаем слоги за, зо, зу, зы, зэ твердо; если после буквы з следуют буквы гласных нижнего ряда: е, ё, и, ю, я, то мы читаем слоги зе, зё, зи, зю, зя мягко.

Учитель. Прочитайте получившиеся слова.

мимо	за	навес
гро		мок
ко		кат
ро		бор
зано		колка

Ученики. Мимоза, гроза, коза, роза, заноза, занавес, замок, закат, забор, заколка.

Учитель. Выполните индивидуальные задания. Читайте слоги, слова, предложения.

Ученики.

за зу зо зы зэ зи оза азу узо азы узи

Зал, зол, зубы, козы, лозы, поза, ваза, база, Лиза, Зина, зима

Замок, заноза, мимоза, глаза, бизон, звон, зонт

Вот вазы. В вазах мимозы.

Там Лиза и Зина. У Лизы мимоза. У Зины зонт.

Там бизон. Бизон зол.

У Зины заноза. На, Лиза, замок!

Учитель. Сейчас я прочитаю вам веселый стишок. Послушайте:

В саду были розы,

Гуляли там козы.

На розе увидели каплю росы

Глаза удивленной голодной козы.

Понравились розы голодной козе.

Ушли на луг козы по ранней росе.

Нет в саду коз,

И не стало там роз.

Смешно? А почему? Вы поняли, что случилось с розами?

Ученики. Да. Коза съела розы.

Учитель. Почему вы так подумали? В стихотворении ведь не сказано, что коза съела розы. Какие слова вам помогли понять то, что произошло?

Ученики. «Голодной козе», «не стало в саду роз». Козочки питаются травкой, цветами, а раз она была голодной и потом не стало в саду роз — значит, она съела их. Они же не ходят, как козы.

Учитель. Теперь вспомним тему нашего урока: есть ли в стихотворении слова, которые подходят под нашу тему? Слушаем слова со звуками [з] и [з'], читаем (кто умеет) написанные на доске стишки.

Ученики. Да. Как раз *козы* и *розы*.

Учитель. Посмотрите, как меняются эти слова (учитель открывает текст, записанный на доске, там выделены крупным шрифтом слова *розы*, *козы*, *розе*, *козе*, *роз*, *коз*). Давайте послушаем, как произносятся звуки, обозначаемые буквой з. (Дети слушают, учитель записывает транскрипцию этих слов.) Итак, [козы] — [розы] — твердый согласный [з]; [коз'э] — [роз'э] — мягкий согласный [з']; [рос] — [кос]. Смотрите, я записала, как эти слова звучат, поэтому звуковой состав слов у меня в домиках. Что же мы с вами услышали и увидели?

Ученики. Мы услышали, а потом и увидели, что буква з называет разные звуки: [з], [з'], [с]. А как же это так?

Учитель. Да, интересно получается! Звонкий звук в русских словах на конце всегда оглушается. Помните, мы ловили другие звонкие звуки и сделали очень интересное наблюдение? Кто помнит?

Ученики. А! Я помню, они бывают в начале слова и в середине, а в конце мы никогда их не слышали.

Учитель. Вот видите, мы с вами, как настоящие ученые, узнали один закон русского языка: когда звонкий согласный звук оказывается на конце слова, то он маскируется под свою пару — глухой звук. Давайте прочитаем то, что у меня записано на доске:

зубы — один зуб, дубы — один дуб, рвы — один ров, снега — снег, пруды — один пруд, ножи — один нож, тазы — один таз.

(Дети читают пары слов по цепочке и слушают, как звучат согласные на конце.)

Учитель. Урок подходит к концу. Достигли ли мы поставленной цели?

Ученики. Да, мы узнали, что согласные звуки [з], [з'] передаются на письме буквой *З*, *з*.

Учитель. Что мы с вами делали для этого?

Ученики. Мы слушали текст, находили слова, в которых встречаются изучаемые звуки. Выделяли в них звуки [з], [з'], затем читали этот текст, выбрали два слова: одно — со звуком [з], другое — с [з'], составили схемы этих слов и обратили внимание на то, как на письме обозначена мягкость и твердость согласного звука. Мы даже узнали, что буква з может обозначать звук [с], если он находится на конце слова.

В начальных классах закладываются основы грамотного письма. В настоящее время письмо включает три следующие друг за другом и взаимосвязанные части: алфавит, графику и орфографию. Задача обучения в начальных классах состоит в обучении письму во всех его элементах, в их взаимосвязи.

В начальной школе дети получают представление о буквах как графических знаках, при помощи которых звучащая речь переводится в письменную. Школьники учатся различать буквы в разных вариантах их изображения, писать эти буквы правильно и красиво, дети в ходе изучения букв получают понятие об *алфавите* — совокупности упорядоченно расположенных букв и знаков русского языка.

Овладение буквами, алфавитом идет в ходе постоянной работы над звучащей речью. Важно научиться правильно дифференцировать звуки речи, узнавать их при отчетливом звучании, воспринимать на слух, записывать буквы; соотносить буквы с обозначенными ими звуками при чтении и на письме. Решению этой задачи наибольшее внимание отводится в первый год обучения, особенно в период обучения грамоте.

Однако для грамотного письма знания алфавита явно недостаточно, ведь в звучащей речи далеко не все звуки произносятся в сильной позиции, встречаются позиционные чередования звуков. Кроме того, есть много звуков речи, которые в разных позициях обозначаются на письме разными буквами. Примером могут служить несоответствия: говорим [зуп], а пишем зуб, говорим [jэлʲ], а пишем *ель* и многие другие случаи. Графика, вторая часть письма, определяет правила употребления букв, обозначения буквами отдельных звуков и их сочетаний (в основе русской графики лежит позиционный принцип).

Знания графики современного письма также недостаточно, так как графика не всегда обеспечивает единообразное написание слова. Примером может служить слово *матрос*, которое в соответствии с правилами графики может быть записано по-разному: *матрос*, *матрос*, *матроз*.

Орфография, третья составляющая компонента письма, обеспечивает выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой. Правила орфографии обеспечивают единообразное написание родственных слов, обозначение грамматических форм, имен собственных, в отличие от нарицательных и пр.

В современной методике основной единицей орфографии принято считать орфограмму.

Ученый-методист, профессор М. Р. Львов определяет признаки орфограммы следующим образом: «Во-первых, орфограмма — это написание, требующее проверки, та буква, то сочетание букв, та морфема, та позиция между словами, тот стык морфем, то место разделения слова при переносе на другую сторону, которые нуждаются в проверке и обосновании; во-вторых, в орфограмме всегда есть не менее двух вариантов написания, один из которых (правильный) выбирает пишущий»¹.

¹ Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. — М., 1987. — С. 22.

Орфограмма — это трудное место в слове, в сочетании слов, в предложении; чтобы не допустить ошибок при письме, надо научиться видеть орфограммы.

Взрослый грамотный человек пишет без ошибок, часто не видя орфограмм. Учащийся же начальных классов, начинающий обучаться письму, должен научиться видеть орфограммы и работать над ними, так как орфограмма «работает» в процессе обучения только в этом случае.

Обследования большого количества начальных школ учеными показали, что лишь 40 % учащихся видят орфограмму в конце III класса!¹ Важно обучать обнаруживать орфограммы уже в первые недели основного периода обучения грамоте.

Зная опознавательные признаки орфограмм, учащемуся начальных классов необходимо приобрести умение быстро обнаруживать орфограммы в тексте, в словах и их сочетаниях, определять их типы, находить допущенные при письме орфографические ошибки. Все эти умения составляет понятие орфографической зоркости — одного из важнейших условий овладения орфографическими умениями и навыками. Развитию орфографической зоркости способствует постоянная систематическая работа над звуко-буквенным составом слов, над языковым анализом и синтезом и над развитием фонематического слуха.

Недостаточное внимание к развитию орфографической зоркости у учащихся первых классов является одной из причин допускаемых ими ошибок, отсутствия навыков орфографического самоконтроля письменных работ. В период обучения грамоте, когда ведется большая работа по слоگو-звуковому и звуко-буквенному анализу слов, большое место должна занимать работа по пропевке орфографии. Учащиеся только начинаая знакомиться с орфограммами: «жи — ши пиши через и», заглавная буква в начале предложения, раздельное написание слов в предложении; точка, вопросительный или восклицательный знак в конце предложения; заглавная буква в именах, фамилиях, названиях городов и в прочих собственных именах существительных. Список доступных орфограмм невелик, применяются два метода начального обучения орфографии: языковой анализ/синтез (на уровне звуков и букв) и метод запоминания, заучивания.

Один из видов языкового анализа — звуко-буквенный — особенно важен при работе со словами, написание которых расходится с произношением: учащиеся еще не имеют достаточной грамматической базы для работы с орфограммами. Языковой синтез на уровне звуков и букв включает составление слов из букв и слогов, слияние звуков в слоге и в слове. Этот прием используется

¹ Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. — М., 1987. — С. 42.

для закрепления правописания слов, написание которых расходится с произношением.

Заучивание применяется при условии непроверяемых слов и слов, которые в I классе не могут быть проверены. Этот прием используется с аналитико-синтетическим тренингом мышления и включает следующие упражнения:

- зрительные диктанты; различные виды письма по памяти и самодиктанты; различные виды списывания, сопровождаемые аналитико-синтетическими заданиями;

- использование плакатов и других средств наглядности со списками трудных слов, выделение трудных слов на страницах учебников;

- ведение собственного словарика;

- отчетливое орфографическое проговаривание слов в сопоставлении с орфоэпическим произношением, запоминание слогобуквенного состава слов;

- любое правильное безошибочное письмо, а также внимательное чтение — опора на зрительную и рукодвигательную память.

Педагог С. Н. Лысенкова в книге «Когда легко учиться» предлагает опыт методики опережающего обучения. Автор акцентирует внимание на необходимости схематизации работы над изучением орфограмм. Вся работа над трудными темами ведется по четко выработанной системе:

- первый этап разворачивает перспективную подготовку, включающую медленное, последовательное знакомство с новой орфограммой с активным использованием схем-опор при комментированном управлении;

- второй этап включает уточнение понятий и обобщение материала с сознательной ориентировкой в схеме-обобщении;

- третий этап дает учителю возможность использовать создавшееся опережение для формирования навыка беглого действия.



Примером может служить поэтапная работа над темой «Безударные гласные» — от простого к сложному.

1. Определение безударных гласных — слабой их позиции — в отдельных словах: находим ударный слог и понимаем, что в другом — безударном — «ловушка», т.е. слышим гласный нечетко, поэтому не знаем, какую букву выбрать для написания: з..*мя*, с..*ва*, св..*сток*, с..*ды*, м..*чи*.

2. Сопоставление ударных и безударных гласных в родственных словах: подбираем родственные слова с ударением на слог, в котором «ловушка», т.е. ставим гласный в сильную позицию: з..*мя* — *земли*, с..*ва* — *совы*, св..*сток* — *свист*, с..*ды* — *сад*, м..*чи* — *мяч*.

3. Наблюдение над группами родственных слов и выяснение того, что безударные гласные в слабой позиции слышатся неясно, но пишутся так же, как и в родственном корне под уда-

рением. В процессе обобщения составляется таблица и делается вывод, что только пять букв имеют такие «хитрые» звуки:

<i>о</i>	<i>сова — совы коза — козы</i>	<i>е</i>	<i>земля — земли меч — мечи</i>	<i>я</i>	<i>мячи — мяч пяток — пять</i>
<i>а</i>	<i>сады — сад шары — шар</i>	<i>и</i>	<i>свисток — свист призы — приз</i>		

4. Работа над группами родственных слов с выделением проверочного слова.

5. Работа с группами слов с помощью проговаривания, которая затем переходит в работу с карточками. Возможны разнообразные задания:

- чтение слов с называнием проверочного слова;
- списывание слова, подчеркивание безударной гласной (или ее пропуск до выяснения);
- написание проверочного слова;
- диктанты «спрашивай — отвечаем»: учитель диктует предложение, ученики спрашивают, как писать слова, где есть трудные для них орфограммы. Объяснения дают сами дети.

С. Н. Лысенкова подчеркивает, что предупредить ошибку — значит обеспечить ученику успех, поддержать стимул к учению. Это и является одной из важнейших целей пропедевтики орфографии на уроках обучения грамоте.

В процессе изучения и обобщения сведений из научной и методической литературы, в которой представлены разные методы звукового анализа слов, в результате наблюдений над приемами и методами работы в практике школы, мы составили алгоритм единого слоگو-звуко-буквенного анализа слова в целях формирования орфографической зоркости.

1. Выделение анализируемого слова из речевого потока, отчетливое его произнесение учителем и всем классом, при произнесении внимательное слушание себя.

2. Выяснение количества слогов в слове в ходе произнесения слова по слогам. Количество слогов отображается на доске и на партах учащихся, где они начинают составлять схему слова; для этого возможно использование вырезанных из бумаги черных полосок, которые располагаются вертикально как границы слогов.

3. Нахождение ударного слога в ходе слитного, выразительного произнесения слова. Над ударным слогом ученики кладут на партах наклонные полоски бумаги, а учитель или вызванный к доске ученик чертит мелом знак ударения над ударным слогом.

4. Работа со слогами. Выяснение структуры слога:

а) если слог не является слиянием, то все звуки слога произносятся и характеризуются по очереди. Для гласных надо объяс-

нить, почему они гласные. Для согласных — объяснить, почему эти звуки согласные, какие по звонкости-глухости, твердости-мягкости (объяснить влиянием последующего гласного). Слог, в составе которого нет слияния, на схеме изображается последовательно, соответственно звуковой структуре, выставленными квадратами: красный — гласный звук, синий — твердый согласный, зеленый — мягкий согласный;

б) если слог является слиянием или в его составе есть слияние, то анализ проводится иначе. Сначала объясняется, почему это слияние (согласный + гласный). Затем в составе слияния анализируется каждый звук. Согласный как твердый или мягкий, звонкий или глухой и гласный звук. На схеме слияние обозначается прямоугольником сине-красного (твердый согласный + гласный) или зелено-красного (мягкий согласный + гласный) цвета.

5. Составление слога из букв разрезной азбуки, опираясь на слоگو-звуковую схему. Первичным в этой работе является звук: называется звук и подбирается обозначающая его буква.

6. Сравнение количества звуков и букв, выяснение причин разного количества букв и звуков. Это важно для повторения положения о том, что не все звуки обозначаются соответствующими буквами, и есть «беззвучные» буквы, для закрепления знаний о различиях звуков и букв, повторения принятых норм орфоэпии и орфографии.

Такой вариант проведения анализа звучащего слова является наиболее эффективным, все полезные приемы слогового, звукового и буквенного анализа здесь учтены максимально полно. На уроках обучения грамоте звуковой анализ слов является важнейшим условием формирования орфографической зоркости. Фонематический слух, развиваемый регулярно, в дальнейшем служит базой для развития и совершенствования орфографической зоркости.

Изучение элементарных орфографических правил — традиционным написанием в сочетаниях *жи — ши, ча — ща, чу — шу, чк — нч — чн* — приходится на I класс, но уже после периода обучения грамоте, когда обобщаются полученные знания и закрепляются умения переводить звуки в буквы и наоборот. Фонематический подход к изучению русской графики способствует углублению понимания закономерностей русского письма и служит эффективной пропедевтикой всего курса русского языка в начальных классах.

Так, Н. С. Кузьменко, один из авторов учебника «К тайнам нашего языка», предлагает свою систему выработки у детей фонематического слуха на основе регулярно проводимого звукового анализа звучащего слова¹. На вопрос, с чего начинать орфографическую работу в I классе, Н. С. Кузьменко отвечает, что очень важно

¹ Кузьменко Н. С. Формирование у первоклассников орфографической зоркости. — М., 2004.

прежде всего научить детей ставить перед собой орфографические задачи, а затем уже постепенно учить их решению.

Работа должна начинаться, по мнению ученого-методиста, и активно проводиться в период обучения грамотности. В игровой форме учитель знакомит детей с основными признаками «трудных мест» сначала для гласных, потом для согласных. Это формирует у детей умение видеть орфограммы (термин в I классе не вводится), ведь способность видеть орфограммы — это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил.

В итоге этих уроков получалась такая таблица «ловушек» (орфограмм):

«Ловушки»	Где искать?
Для гласных	Положение (место) без ударения
	Положение под ударением в сочетаниях <i>жи— ши, ча— ща, чу— шу</i>
Для согласных	Положение на конце слова, кроме <i>р, л, м, н</i>
	Положение перед другой согласной, кроме <i>р, л, м, н</i>

Приемом, с помощью которого закреплялось умение учащихся выделять «трудные места», было письмо, которое предполагало написание только тех букв, которые находятся в сильной позиции. Остальные буквы пропускались и вставлялись с подчеркиванием после выяснения написания. Такое письмо давало возможность писать любые слова почти без риска допустить ошибку.



Для формирования орфографической зоркости предлагаются следующие упражнения-игры.

«Найди опасное место». Учитель произносит слово, а дети хлопают, как только услышат звук, которому при письме нельзя доверять.

«Светофор». Демонстрируется красный сигнал светофора или зажигается красный огонек, как только обнаруживается «опасное место».

«Зажги маячок». Дети кладут красные кружочки под «опасными местами».

«Обойди ловушку». Выкладывание из букв разрезной азбуки слов с пропуском «опасных мест».

Выполнение этих упражнений кладет начало обучению самопроверке написанного.

Успешному формированию орфографической зоркости способствует и специально организованное обучение списыванию¹. Алго-

¹ Жедек П. С., Тимченко М. И. Списывание в обучении правописанию // Начальная школа. — 1989. — № 1. — С. 23—28.

ритм списывания, предложенный ученым-методистом П. С. Жедек, представлен в виде памятки и включает в себя следующие действия:

- 1) прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его;
- 2) повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли его;
- 3) выдели орфограммы в списываемом тексте;
- 4) прочитай предложение так, как оно написано (как будешь себе диктовать во время письма);
- 5) повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь его писать;
- 6) пиши, диктуя себе так, как проговаривал последние два раза;
- 7) проверь написанное: а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги; б) подчеркни орфограммы в написанном; в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.

Такая организация обучению списыванию способствует безошибочности этого действия, совершенствует орфографические навыки учащихся, делает его самостоятельным орфографическим упражнением и отличает от осложненного списывания.

Таким образом, основными элементами системы развивающего обучения, которые необходимо перенести в практику обучения по традиционным учебникам в массовой школе, являются:

- развитие у учащихся фонематического слуха, т. е. умения легко слышать звучащее слово: выделять всю последовательность звуков в слове, различать гласные и согласные звуки, характеризовать их по известным признакам, указывать «соседей», особенно у согласных «соседей справа»;
- знакомство (на примере прописных букв в собственных именах, а также раздельного написания слов) с закономерностью языка: слуху при письме часто доверять нельзя, так как звучание не подсказывает написания;
- знакомство с признаками «опасных мест» при обозначении гласных звуков буквами;
- становление умения обнаруживать орфограммы безударных гласных — зрительно и на слух, развитие орфографической памяти на основе целенаправленно проводимого списывания;
- знакомство с орфограммами сильных позиций — с традиционными написаниями сочетаний *жи — ши, ча — ща, чу — шу* (под ударением), обучение обнаружению в соответствующих безударных слогах двух орфограмм;
- знакомство с признаками «опасных мест» при обозначении согласных звуков, парных по глухости — звонкости, на конце слова и в середине перед другими шумными;
- тренировка в обнаружении всех известных орфограмм как обучение постановке орфографических задач, требующих решения;

• обучение решению орфографических задач с помощью учителя, учебника, словаря, в отдельных случаях — путем применения правила.



1. С какой целью проводится пропедевтика орфографии в период обучения грамоте?

2. Назовите наиболее эффективные методы формирования орфографической зоркости. Какими приемами следует их проводить на уроках обучения грамоте?

3. Что такое фонематический слух? Какая связь наблюдается между понятиями *фонематический слух* и *орфографическая зоркость*?

4. Какую роль играют звуковые схемы слова в формировании фонематического слуха и орфографической зоркости?



1. Придумайте несколько упражнений в игровой форме для наблюдения за различиями слова в его устной и письменной формах.

2. Проанализируйте страницу из учебника по русскому языку для I класса серии «Свободный ум» (под ред. Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой) с точки зрения формирования орфографической зоркости: какое правило можно изучать, какие приемы можно использовать, опираясь на данный материал, какие устные и письменные упражнения можно проводить по нему, чтобы тренировать умение применять данное правило.

3. Составьте конспект урока, используя страницу азбуки (по вашему выбору).

Литература по теме раздела

1. Безруких М. М., Филиппова Т. А. Ступеньки к школе. Учимся учиться: кн. для педагогов. — М., 2006.

2. Безруких М. М., Ефимова С. П., Круглов Б. С. Как помочь первокласснику хорошо учиться. — М., 2003.

3. Бугрименко Е. А., Жедек П. С., Цукерман Г. А. Обучение чтению по системе Д. Б. Эльконина. — М., 2005.

4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1965.

5. Горещкий В. Г. Уроки обучения грамоте. — М., 2005.

6. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. — М.; Л., 1959.

7. Жедек П. С. Учить детей слышать звучащее слово // Начальная школа. — 1981. — № 6. — С. 75.

8. Зайцев Н. А. Письмо. Чтение. Счет. — М., 2003.

9. Зайцев Н. А. Рисую, читаю, пишу. Методики Н. А. Зайцева. — СПб., 2003.

10. Князева М. Г., Безруких М. М. Методика определения леворукости у младших школьников // Начальная школа. — 1987. — № 6. — С. 17—19.

11. Кузьменко Н. С. Формирование у первоклассников орфографической зоркости. — М., 2004.
12. Леворукий ребенок в школе и дома (+128 карточек для развития логики и речи). — М., 2003.
13. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. — М., 1987.
14. Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. — М., 1987.
15. Львов М. Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 2002.
16. Методическое руководство к пособию «Букварь». — М., 1998.
17. Начальная школа: Обучение письму по методике В. А. Илюхиной: кн. для учителя. — М., 2003.
18. Потапова Е. Н. Радость познания. — М., 1990.
19. Редозубов С. П. Методика обучения грамоте // Избранные труды. — М., 1965.
20. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. — М., 1994.
21. Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. — М., 1999.
22. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1969.

РАЗДЕЛ IV. ИЗУЧЕНИЕ РАЗДЕЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



1. По каким признакам различают речь и язык?
2. Из каких разделов состоит наука современный русский язык?
3. Что является предметом изучения каждого раздела современного русского языка? Назовите единицы языка от наименьшей к наибольшей.
4. Какие методы исследования языка вам известны?

Глава 9

ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА КАК ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТОВ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

§ 1. Общая характеристика содержания начального обучения русскому языку

Выполнение требований Государственного образовательного стандарта на уроках русского языка в начальной школе предполагает формирование у учащихся способности к саморазвитию и самосовершенствованию в результате осознания языка как основного средства человеческого общения и как явления национальной культуры. Процесс обучения языку способствует развитию мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей личности.

В программе начального обучения подчеркивается, что по результатам освоения курса русского языка у выпускников должен быть сформирован учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и заложены основы успешной учебной деятельности при продолжении изучения курса на следующей ступени образования.

Содержательная линия «Система языка» представлена разделами: «Фонетика и графика», «Орфоэпия», «Состав слова (морфемика)», «Лексика», «Морфология» и «Синтаксис».

Система обучения русскому языку в начальных классах строится с учетом связи между фонетикой, лексикологией, словообразованием и грамматикой. Это выражается и в последовательности изучения материала, и в самом содержании обучения. За период обучения в начальной школе у учащихся формируются знания о звуковом строе русского языка и способах обозначения звуков в письменной речи; о способах словоизменения и соединения слов в предложении; о морфемном составе слов и способах образования слов; о лексико-семантических группах слов; о принципах русского правописания и постановке знаков препинания. Эти знания выступают в виде грамматических, фонетических, словообразовательных понятий и графических, орфографических, пунктуационных правил.

В процессе становления представлений о системе языка формируются основные структурные компоненты учебной деятельности, развивается любознательность, познавательный интерес, способность к организации своей деятельности, формируются универсальные учебные действия.

Так, наряду со знаниями о родном языке в содержание школьного курса русского языка входят умения и навыки. Среди них можно выделить следующие:

- **специальные** умения для конкретного раздела современного русского языка, например фонетические — умение вычленять звуки из потока речи, морфологические — умение определять принадлежность слова к той или иной части речи;
- **общеучебные** умения, например умение воспринимать (слушать, слышать и понимать) текст, воспроизводить и создавать свое речевое произведение, умение озаглавливать текст, делить его на части, отвечать на вопросы, ставить вопросы к тексту и т. п.;
- **интеллектуальные** умения, к которым относятся умения сравнивать, обобщать, группировать, классифицировать, анализировать и т. п.

Научное мировоззрение формируется на основе изучения различных наук, содержание которых адаптировано к конкретному возрасту школьников, и параллельно с выработкой интеллектуальных умений познавательной деятельности. Концепция развивающего обучения предоставляет возможность формировать теоретический тип мышления уже в рамках начального обучения. Ученый-психолог Д. Б. Эльконин конкретизировал содержание учебных предметов так, чтобы оно приводило к формированию полноценных понятий. Для этого языковое обучение должно начинаться с тех предельно общих знаний о строении языка, письменности, которые могут стать основой будущей системы лингвисти-

ческих знаний и умений учащихся. Такой подход к начальному обучению русскому (родному) языку, по мнению многих современных теоретиков школьного образования, нейтрализует характерное для современной школы различие между читающими и нечитающими первоклассниками: основные закономерности русской письменности незнакомы и тем и другим.

В основе русской письменности лежит позиционный принцип, суть которого состоит в том, что любая языковая единица обнаруживает свое действительное значение — или функцию — только в сочетании с другими языковыми единицами. Эта закономерность проявляется на всех языковых уровнях. Это значит, что роль звука, например, зависит от его окружения, от его позиции в слове или слоге, значение и функция слова — от словосочетания или предложения, значение предложения — от контекста.

Круг знаний и формируемых специальных умений очерчивается школьной программой. Примерные программы по учебным предметам начальной школы разработаны в соответствии с требованиями к результатам (личностным, метапредметным, предметным) освоения основной образовательной программы начального общего образования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Примерные программы служат ориентиром для авторов — разработчиков рабочих учебных программ¹.

В пояснительной записке, как правило, конкретизируются общие цели начального общего образования с учетом специфики учебного предмета, курса, общая характеристика учебного предмета, его место в учебном плане; дается описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета, а также личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса. Содержание учебного предмета раскрывается в следующем разделе школьного курса русского языка, где, в частности, дается тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся, определяются планируемые результаты изучения учебного предмета, описываются материально-технические средства обеспечения образовательного процесса.

На начальном этапе обучения все получаемые школьниками знания имеют практическую направленность. Так, изучая фонетические и графические особенности родного языка, младшие школьники получают представление о звуковом составе слова, своеобразии гласных и согласных звуков, смысловоразличительной роли звука в слове. Они узнают о роли ударного слога, могут со-

¹ См.: ФГОС: Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М., 2013. — 223 с. — Режим доступа: standart.edu.ru

относить звуковую и графическую форму слова, писать слова, опираясь на слоговой принцип обозначения мягкости и твердости согласных и т. п. Осознавая грамматические характеристики слов, дети знакомятся с разделением слов на группы (части речи) и учатся правильно употреблять формы слова в речи.

Младшие школьники изучают четыре знаменательные части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение; знакомятся с предлогом и союзом как служебными частями речи. Включены в программу синтаксические знания о предложении и словосочетании, связи слов в предложении, главных и второстепенных членах, видах предложений по цели высказывания и по интонации. Знания о морфемном составе слова представлены в объеме, необходимом для того, чтобы младшие школьники могли осознать существенные признаки каждой морфемы, их роль и взаимодействие в слове, а также пользоваться знаниями о корне в целях правильного написания слов с безударными гласными, глухими, звонкими и непронизносимыми согласными. Элементарные сведения о лексико-семантических группах слов, синонимах, антонимах, а также о лексическом значении слов, их употреблении в прямом и переносном значениях учащиеся получают в процессе изучения частей речи и состава слова. У учащихся формируется лексическая зоркость, внимание к лексической сочетаемости слов в предложении.

Структура начального курса русского языка такова, что на каждом году обучения идет работа над всеми сторонами языка, т. е. в элементарной форме изучаются во взаимосвязи фонетика, лексика, грамматика и словообразование. Такое построение курса обусловлено необходимостью представлять язык как целостное явление, все стороны которого взаимодействуют между собой. Весь процесс обучения языку направлен на развитие языковых способностей и речевых умений учащихся.

В настоящее время в методической науке меняются подходы к преподаванию русского языка в школе. Больше внимания стало уделяться развитию языковых способностей школьников — умению говорить, писать, понимать услышанное и прочитанное. Знание системы языка, правил написания языковых единиц становится необходимым для овладения средствами выражения собственных мыслей и чувств говорящего и средствами понимания собеседника.

Язык — это код, с помощью которого люди оформляют свои представления, мысли и чувства. Код — это набор знаков, который может быть простым или сложным, известным многим людям или только небольшому кругу посвященных, но без знания его законов не может состояться передача информации.

Язык часто называют сокровищницей культуры, так как только благодаря знаковой системе, принятой проживающим на одной

территории народом, сохраняется и передается то наследие, которое вырабатывается тысячелетиями: умирают люди — носители знаний и умений, но остаются написанные и(или) сделанные ими произведения, по которым можно восстановить их знания и умения.

Родной язык — явление уникальное. По образному выражению В. Гумбольдта, «язык — дух народа, в каждом языке заложено самобытное мирозерцание»¹. Обучая детей умению вникать в смысл той или иной языковой единицы, мы, учителя, можем предоставить школьникам возможность почувствовать не только свою индивидуальность, но и показать особенности восприятия мира русскими людьми.

Только научившись понимать духовную красоту своего народа, выраженную в языке, и тем самым ценить родную речь, дети могут овладеть тем культурным наследием, которое люди веками сохраняли в словах. Еще Ф. И. Буслаев писал, что «родной язык так сросся с личностью каждого, что учить одному, значит, вместе с тем и развивать духовные способности учащихся»².

Как же помочь ребенку войти в мир родного языка и стать носителем духовных ценностей? Рассмотрим основную единицу языка — слово. Оно является особой формой отражения действительности. Это значит, что человек, с одной стороны, может с помощью органов чувств воспринимать предметы и ситуации окружающего мира, с другой — строить образы объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами. С помощью языка человек получает новое поле деятельности — свое сознание. Так, дошкольник может воспринимать объекты окружающего мира и составлять о них представления. В процессе начального обучения языку развиваются мыслительные способности ребенка. Если к школьному возрасту ребенок воспринимал слова целостно, вместе с их значением и обозначаемым предметом, не разделяя внутренней и внешней стороны, то в процессе обучения его мышление приобретает характер обратимости, и он научается строить понятие.

Если принять во внимание, что слово, являясь единицей языка, содержит в себе обобщение как своеобразный способ отражения действительности в сознании³, то овладение словами предполагает овладение обобщением как мыслительным приемом.

Ученый-методист Л. П. Федоренко в генезисе речевого развития ребенка выделяет четыре степени способности обобщения:

- нулевая — дети, начинающие говорить, первого/второго года жизни усваивают слова, соотнося данное название только с кон-

¹ Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984.

² Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. — М., 1844. — Ч. 1.

³ См.: Выготский Л. С. Мышление и речь. — М., 1934. — С. 303.

кретным предметом; слова воспринимаются ими как имена собственные;

- первая — дети к концу второго года жизни понимают обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств, т. е. воспринимают слова как имена нарицательные;

- вторая — дети к трем годам понимают смысл слов, обозначающих родовые понятия: *мебель — стул, стол, шкаф; игрушка — мяч, кукла, кубик*; понимают смысл имен существительных, называющих действия и признаки, например: *хождение, плавание, бег, краснота, чернота*;

- третья — дети к пяти-шести годам понимают слова, обозначающие родовые понятия для слов высокой степени обобщения, например: *растения — деревья, травы, лишайники; вещи — игрушки, посуда, мебель; плоды — овощи, фрукты, злаки*¹.

Дети к школьному возрасту начинают овладевать четвертой степенью обобщения, т. е. способностью осмысливать слова, называющие предельные лексические обобщения: предметность, действие, состояние, признак, качество, количество, отношение. Процесс усвоения смысла слова ребенком на первых возрастных ступенях идет в направлении от чувственных образов к мыслительным обобщениям. К шестилетнему возрасту ребенку для усвоения слов с обобщенным значением уже не требуются непосредственные ощущения. «Эта фаза психической эволюции в области мышления начинается... крупным переломом... ребенок думал, думал чувственными конкретностями, и вдруг объектами мысли являются у него не копии с действительности, а какие-то отголоски с нее, сначала очень близкие к реальному порядку вещей, но мало-помалу удаляющиеся от своих источников»².

Это очень важно понимать учителю, так как следы чувственно-го восприятия не исчезают полностью и человек, постигая значение языковой конструкции, слова, предложения, в первую очередь в сознании выстраивает некий образ, опираясь на уже имеющиеся в его опыте представления. Ученые доказали, что формирование словарного состава в сознании ребенка идет постепенно. Сначала накапливаются отдельные знаки: за образом конкретного предмета закрепляется название; затем устанавливаются устойчивые связи между знаками, они накапливаются и упорядочиваются и только после обобщения в сознании человека формируется трехкомпонентная структура: чувственный образ предмета — семантическое представление о предмете — слово.

По мнению ученого-психолога А. Р. Лурии, для растущего ребенка овладение языком как общепринятой системой кодов, обо-

¹ См.: Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984. — С. 53.

² Выготский Л. С. Мышление и речь. — М., 1934. — С. 365.

значающих предметы и их отношения, позволяет вводить эти предметы в известные системы или категории, что ведет к формированию у ребенка отвлеченного мышления или «категориального сознания»¹.

Уже на начальном этапе обучения школьники знакомятся с языковой системой и ее единицами на всех уровнях: звуками и буквами на фонетическом и графическом уровне, словом — на лексическом, частями слова — на морфемном, частями речи — на морфологическом, предложением, словосочетанием — на синтаксическом. Школьники получают первые представления о тексте как особой единице языка.

Изучение всех сторон языка во взаимосвязи позволяет сформировать у школьников представление о языке как сложном, развивающемся явлении, имеющем разные уровни, которые находятся между собой во взаимодействии. Такое восприятие сущности языка, даже в его элементарной форме, закладывает фундамент дальнейшего успешного обучения в среднем звене школы.

Программой начальной школы не предусмотрено специальное изучение процессов изменения языка, взаимосвязи языка и общества. Для учителя важно заложить основы научного взгляда на язык как социальное явление, выстроить понимание, что язык — это средство общения, выражения мировосприятия каждого человека и одновременно мировоззрения всего народа. Так, при изучении фонетической стороны речи уместно обратить внимание детей на то, как художники слова используют звуковые средства языка для передачи чувств и состояний героя.



Прочитаем вслух отрывок из стихотворения С. Есенина
«С добрым утром!»:

Задремали звезды золотые,
Задрожало зеркало затона,
Брезжит свет на заводи речные
И румянит сетку небосклона.

Слышите это настойчивое — «комариное» — [з — з — з — з]? Если мы еще прислушаемся, то выделим повторяющиеся звуки [з — др — жж — с — р] и услышим просыпающуюся летнюю природу. А смыслы, рождаемые лексическим значением слов, их переносным значением, метафорами и олицетворением? За словами мы угадываем содержание и представляем картину, которую нарисовал поэт: завершается ночь, едва заметно проявляется движение ветерка ли, насекомых ли (отчего же задрожала водная поверхность, такая гладкая, отражающая небо, что поэт ее называет зеркалом?). Незаметно светает («*брезжит*» —

¹ Лурия А.Р. Язык и сознание. — Ростов н/Д, 1998. — С. 34.

рассеивается, «*румянит*» — чуть-чуть изменяется цвет неба, еще нет солнца, но вот-вот рассветет). Благодаря подобранным словам, их сочетаниям мы не просто вспомним летнее утро за городом, мы услышим его звуки (это «работают» ассонансы и аллитерации), мы представим природу живой и в красках, мы увидим красоту (сначала утра, а чуть позже и красоту самого текста об утре)! Образы, созданные поэтом, с одной стороны, наполняют их новыми смыслами, делают обычное явление — утро — необычным, благодаря тому что поэт не просто описывает, что видит, а передает свое настроение, своеобразное отношение к привычным, казалось бы, вещам. С другой стороны, пытаясь понять автора стихов, мы вступаем с ним в коммуникацию: язык (код), на котором они написаны, должен быть нам известен, иначе мы не сможем услышать и увидеть то, что собирался передать нам поэт через этот текст! Мы должны не просто знать значение слов (а вам знакомы слова *затон*, *заводь*?), нам необходимо понимать и выразительно-образительные средства этого кода культуры (метафора, олицетворение, инверсия и т.п.), иначе мы не поймем замысла автора, его коммуникативного намерения (ради чего поэт искал эти слова, составлял из них строфы?). Другими словами, мы не просто не поймем его содержания, но и не постигнем самого главного — красоты поэтического произведения.

Автор, создавая речевое произведение, передает определенный замысел, выражает свое видение и восприятие окружающего мира. Все языковые средства подчинены этой цели: писатель искусно оперирует самыми обычными словами и привычными конструкциями, «выкладывая» из них «картинки» образов, ситуаций, сюжетов своего произведения. Помогают ему в этом знание законов и правил родного языка и умение использовать их для передачи своих идей.

Традиционно в программу по русскому языку для начальной школы включен раздел «Фонетика, грамматика, правописание и развитие речи», который в каждом классе (с I по IV) представлен пятью подразделами: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь», «Чистописание». Изучение основных тем носит «сквозной» характер и охватывает все годы обучения. Однако в каждом классе выделяются и ведущие темы.

В I классе значительное место занимает усвоение фонетики и графики, поскольку учащиеся овладевают процессом чтения и письма, у них формируются каллиграфические умения.

Во II классе по-прежнему в центре остается изучение основ фонетики и графики, так как решается задача развития и совершенствования навыков грамотного письма, навыков культуры устной речи. Важное место во II классе отводится работе над словом, ко-

торая проводится с разных сторон: наблюдение над лексическим значением слова и его употреблением в предложении, в тексте, правильным произношением слова в соответствии с нормами орфоэпии; ознакомление с морфологическим вопросом, на который отвечает слово (кто? что? какой? что делает? и др.), знакомство с корнем слова и однокоренными словами. Во II классе продолжается работа над предложением как единицей языка и речи, его главными членами — подлежащим и сказуемым.

В III классе в качестве ведущего направления работы выступает изучение морфемного состава слова и частей речи: имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения. В III классе углубляются и расширяются знания учащихся о предложении: видах предложения, его главных и второстепенных членах. На основе словообразовательных знаний формируются орфографические навыки, в частности правописание проверяемых гласных и согласных в корнях слов, правописание приставок, развивается осознанное отношение к лексическому значению слова, его употреблению в речи.

В IV классе основное внимание уделяется изучению частей речи, формированию навыков правописания падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных, личных окончаний глаголов.



1. Что входит в содержание начального обучения русскому языку?
2. Что такое язык нации? Как вы понимаете роль родного языка в жизни отдельного человека и целого общества?
3. Какие возможности родного языка, по мнению психологов, помогают развитию интеллектуальных способностей детей?
4. Как распределен материал разделов русского языка по годам обучения?



1. Ознакомьтесь с программным документом «Учебные стандарты школ России» по русскому языку в начальной школе. Сделайте конспект по содержанию обучения (знания, умения и навыки с I по IV класс).
2. Определите значение русского языка в жизни человека, переведите свой текст на «язык» первоклассников (найдите образы, слова и выражения, доступные, понятные и интересные ребенку 6—8 лет).

§ 2. Способы введения языковых понятий

Мы уже говорили о том, что ребенок младшего школьного возраста обладает наглядно-предметным мышлением. Дошкольник уже имеет представление об окружающих его предметах, ему доступно

выделение и обобщение внешних, непосредственно воспринимаемых свойств этих предметов, но внутренние свойства вещей остаются скрытыми. Выяснением внутренних отношений между предметами занимается наука, поэтому при поступлении в школу и правильной организации обучения у ребенка начинает формироваться тот тип мыслительного действованиа, который называется теоретическим. Основной формой его является научное понятие.

Научное понятие отличается от обыденного (житейского) тем, что последнее выстраивается в сознании ребенка в процессе его роста спонтанно, в результате взаимодействия с окружающим миром, т.е. из его личного опыта; научные же понятия приобретаются ребенком при обучении уже готовыми и должны быть им осознаны и поняты в короткий срок. Таким образом, как писал Л. С. Выготский, житейское, «спонтанное», понятие ребенка развивается снизу вверх, от более элементарных и низших свойств к высшим, а научное понятие развивается сверху вниз, от более сложных и высших свойств к более элементарным и низшим¹.

Дошкольник, умеющий выстраивать эмпирические житейские понятия, неосознанно владеет способом построения такого понятия. Это позволяет научить ребенка производить обратные действия: от готового понятия к чувственному, эмпирическому уровню. Иными словами, ребенок на уроке русского языка анализирует языковой материал, выделяет и описывает общие свойства ряда однородных предметов, в нашем случае — языковых единиц, обобщает полученные данные и приходит к описанию свойств конкретного предмета.

При коммуникативно-деятельностном подходе лингвистические понятия осваивают либо индуктивным, либо дедуктивным методом². Выбор умственных операций зависит от содержания понятия и от ведущего полушария ребенка. Если у ребенка доминирует левое полушарие (он правша), то его способ восприятия тяготеет к индуктивному методу, когда собираются для построения понятия, нужные факты языка, демонстрирующие существенные признаки этого понятия, затем они обобщаются и выводится определение (от частного к общему). Если мы имеем дело с правополушарным учеником (левшой), то сразу вводится определение, так как ему ближе дедуктивный способ освоения понятия: оно используется как инструмент, которым ребенок действует, чтобы лучше усвоить роль данного понятия.

Что касается содержания понятия, то дедуктивным способом познается простое понятие типа *звук*, *буква*, в которые не включены другие понятия (как, например, *фонеме*) и т.п. Сложные понятия (например, *часть речи*), в определении которых имеются другие — про-

¹ См.: *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М., 1934. — С. 262.

² См. подробно в главе 1, § 2.

стые — понятия (*род, число, падеж*), требуют индуктивного метода изучения. Так, все части речи являются сложными понятиями.



Понаблюдайте за определением имени существительного: *имя существительное* — это *часть речи* (1), обозначающее *предмет* (2), имеющее *род* (3) и изменяющееся по *числам* (4) и *падежам* (5). В содержании определения употреблены пять понятий, которые дети должны знать. Если эти термины для них не наполнены соответствующим содержанием, то определение становится абракадаброй, усугубляющей непонимание сути термина *имя существительное*.

В самом общем виде схема построения лингвистического понятия **индуктивным методом** выглядит следующим образом. На уроке организуется исследование текста в связи с конкретной целью «построить понятие».

1. Обнаружение слов — носителей признаков понятия.
2. Выделение существенных признаков предмета исследования.
3. Классификация и группировка выделенных признаков.
4. Обобщение, выводы и формулировка определения понятия.
5. Определение способа действий по «построению» понятия.

Дедуктивный метод имеет «обратный ход» знакомства с понятием.

1. Знакомство с определением понятия (как правило, в учебнике).
2. Выделение понятий, составляющих определение (правило), воспроизведение их существенных признаков.
3. Исследование дидактического материала (в учебнике или написанного на доске) в связи с конкретной целью обнаружить слова-носители признаков понятия.
4. Проговаривание существенных признаков понятия у обнаруженных слов-носителей.
5. Тренировка умения находить единицы языка, имеющие признаки изучаемого понятия.



Например, если изучается тема «Склонение имени существительного», то сначала выясняем, какие знания и умения понадобятся детям для построения понятия *склонение имени существительного*: знания понятий *имя существительное*, в связи с ним — *род, изменение по числам, окончание* и в то же время — *однокоренные слова, суффикс, приставка*, умение *изменять по числам, образовывать новые слова, отличать имя существительное от других частей речи*. Следует вспомнить, не связано ли данное морфологическое понятие («*склонение имени существительного*») с какими-либо орфограммами. Действительно, мы знаем, что есть проблема грамотного написания падежных

окончаний: в безударной позиции возникает орфограмма на конце слова (*к берёзе* — [гб'и'р'о́з'ь], *к ночи* — [кно́ч'ь]). Все это необходимо учесть при подготовке конспекта урока.

Учителю понадобится определить те **средства**, при помощи которых можно осуществить задуманное, т.е. актуализировать имеющиеся и необходимые для новой темы знания и умения. Другими словами, тот дидактический материал из учебника или пособия, который позволит ученикам применить свои знания и умения, который также определит трудности, организующие проблемную ситуацию, нужно продумать заранее. «Разрешить появившуюся проблему, — говорит учитель, — помогут знания, которые у вас есть. В этом заключается цель нашего урока: при помощи уже известного найти неизвестное!» Тема урока осознается через известные им понятия, и учащимися как бы самостоятельно выводится цель урока. Учитель открывает на доске свою запись: дети читают текст и наблюдают все формы склоняемого слова (для наглядности их лучше разместить в столбик): *У березы стоит коза. Козу привязала к березе хозяйка. Под березой свежая травка — хозяйка заботится о козе, не о березе. Пришла хозяйка к козе, смотрит: «Вот береза, вижу березу, а козы нет!» Недовольна хозяйка козой.*

Все ли понятно в рассказе? Как можно назвать этот рассказ? (Непослушная коза.) А вы заметили, что в тексте много повторяющихся слов? Какие это слова? (*Береза, коза.*) Вам известно их значение? (Да, это дерево. Это домашнее животное.) Теперь поговорим не о дереве или животном, а о самих словах. Выпишем их в столбик и выделим корень и окончание.

коз ^а	берез ^ы
коз ^у	берез ^е
коз ^е	берез ^{ой}
коз ^е	берез ^е
коз ^ы	берез ^а
коз ^{ой}	берез ^у

Можно ли слова одного столбика назвать однокоренными? (Нет, однокоренные слова имеют общий корень, но разные приставку или суффикс, а в этих словах меняется только окончание.) Молодцы. Давайте еще раз приглядимся к словам в столбиках: нет ли у них общих окончаний? (Есть!) Соедините слова с одинаковым окончанием стрелочками. Верно, а как вы думаете почему?

Как вы думаете, почему же у этих слов в разных предложениях разные окончания? Помните, для чего нужно окончание в слове? (Да, для связи слов в предложении. По смыслу надо, чтобы слово изменило окончание. По-русски не говорят *у береза* или *не вижу коза*.) Да, у этих слов разная роль в предло-

жении. Вот смотрите. В первом предложении говорится о том, **кто** стоит у березы. Попробуйте найти их в предложении и узнать, на какой вопрос они отвечают.

Учитель задает от слова в предложении вопрос к словам *коза*, *береза*, записывает на доске вопросы со словом-помощником, оставляя слева место для того, чтобы потом подписать название падежа.

(есть) кто? *коза* что? *береза*
 (нет) кого? *козы* чего? *березы*
 (иду к) кому? *козе* чему? *березе*
 (вижу) кого? *козу* что? *березу*
 (недоволен) кем? *козой* чем? *березой*
 (думаю о) ком? *козе* чём? *березе*

К какой части речи относятся слова *коза*, *береза*? Правильно, проверим: есть ли у них род? Да, женский. Изменяются ли по числам? Да, *козы*, *березы*. Теперь мы узнали их новое свойство. Какое? Они изменяются по падежам. Давайте запишем названия падежей (учитель на доске слева перед словом-помощником вписывает название падежа, получается такая таблица).

Обращаем внимание детей на ударное окончание в слове *коза* и совпадение всех падежных окончаний в безударном варианте — *береза*.

Падеж	Слово-помощник	вопрос	-а
Им. п.	есть	кто?/ что?	<i>коз<u>а</u></i> , <i>берез<u>а</u></i>
Род. п.	нет	кого?/ чего?	<i>коз<u>ы</u></i> , <i>берез<u>ы</u></i>
Дат. п.	даю	кому?/ чему?	<i>коз<u>е</u></i> , <i>берез<u>е</u></i>
Вин. п.	вино	кого?/ что?	<i>коз<u>у</u></i> , <i>берез<u>у</u></i>
Тв. п.	творю	кем?/ чем?	<i>коз<u>ой</u></i> , <i>берез<u>ой</u></i>
Предл. п.	думаю о	ком?/ чём?	(о) <i>коз<u>е</u></i> , <i>берез<u>е</u></i>

Следующий этап формирования понятия — проверка других слов на соответствие при изменении падежа словам *коза*, *береза*. Выбираются слова с твердым вариантом окончания (например, *картина*, *долина*, *корзина*, *малина* и т.п.). Затем в столбик склоняются слова с мягким вариантом окончания: *земля*, *доля* (*земля* имеет ударное окончание, *доля* — безударное — сравниваем и делаем тот же вывод, что и со словами *коза*, *береза*).

Падеж	-а	-я	Общее окончание
Им. п. (кто?/ что?)	<i>коз<u>а</u></i> , <i>берез<u>а</u></i>	<i>земля</i> , <i>доля</i>	-а/-я
Род. п. (кого?/ чего?)	<i>коз<u>ы</u></i> , <i>берез<u>ы</u></i>	<i>земли</i> , <i>доли</i>	-ы/-и

Падеж	-а	-я	Общее окончание
Дат. п. (кому?/чему?)	коз ^а , берез ^а	земле, доле	-е
Вин. п. (кого?/что?)	коз ^у , берез ^у	землю, долю	-у/-ю
Тв. п. (кем?/чем?)	коз ^{ой} , берез ^{ой}	землей, долей	-ой/-ей/ей
Предл. п. (о ком?/о чём?)	(о) коз ^а , берез ^а	(о) земле, доле	-е

На следующем уроке обнаруживаем, что эти слова изменяются и во множественном числе, поэтому цель урока — узнать, какие окончания бывают во множественном числе. Та же работа с теми же словами: *козы*, *земли* (так как у них падежные окончания ударные). В результате этой работы на глазах у школьников «вырастает» еще одна таблица:

Падеж	Ед. ч.	Мн. ч.	Общее окончание для 1-го склонения	
	-а/-я	-ы/-и	Ед. ч.	Мн. ч.
Им. п. (кто?/что?)	коз ^а , земл ^я	коз ^ы , земл ^и	^а / ^я	^ы / ^и
Род. п. (кого?/чего?)	коз ^ы , земл ^и	коз [□] , земел ^ь □	^ы / ^и	□
Дат. п. (кому?/чему?)	коз ^а , земл ^а	коз ^{ам} , земл ^{ям}	^а	^{ам} / ^{ям}
Вин. п. (кого?/что?)	коз ^у , земл ^ю	коз [□] , земл ^и	^у / ^ю	□/ ^ы / ^и
Тв. п. (кем?/чем?)	коз ^{ой} , земл ^{ей}	коз ^{ами} , земл ^{ями}	^{ой} / ^{ей} / ^{ей}	^{ами} / ^{ями}
Предл. п. (о ком?/о чём?)	(о) коз ^а , земл ^а	(о) коз ^{ах} , земл ^{ях}	^а	^{ах} / ^{ях}

Итог урока — вывод: такое изменение слова называется склонением. (Такое — какое? — По числам и падежам. — Как мы это поняли? — Читали рассказ, там увидели, что одно и то же слово имеет разные окончания. Провели «расследование».)

Затем следует проверить, только ли со словами женского рода происходит изменение по падежам. Берем слова с окончанием *-а/-я*, но мужского рода: *юноша*, *дядя*. Далее мы про-

веряем изменение этих слов во множественном числе. Чтобы появилась проблема на следующий урок, изменяем по падежам слова мужского рода 2-го склонения (например, *стол*, *конь* — у них тоже окончания в косвенных падежах ударные). Потом переходим к другому типу склонения.

Формирование лингвистических понятий в начальной школе строится циклически, в каждом классе представление о фонетических, лексических, грамматических и синтаксических особенностях языка расширяется.

Рассмотрим пример подготовки учителя к уроку по теме «Изменение имен прилагательных по падежам»¹.

1. Вспоминаем, что мы сами уже знаем об этом грамматическом явлении. *Изменение имен прилагательных по падежам и числам называется склонением.* Термин «склонение» оставим на самый последний этап формирования понятия, так как мы помним, что сначала следует прочно закрепить в сознании ученика само определение языкового явления или факта и, только убедившись в его усвоении, мы можем вводить термин — новое для ученика научное слово.

2. Выделяем основные понятия (ключевые слова), на которых строится определение: *имя прилагательное, падеж, число, изменение.* Имена прилагательные имеют непостоянный признак — *род*. Мы помним, что изменение их по падежам происходит по трем разным типам и зависит это от рода. Изменение по падежам требует вспомнить состав слова, в частности *окончание*. Итак, такие существенные признаки склонения, как *род* и *окончание*, детям уже известны, следовательно, при построении урока мы будем опираться на них как на известные ученикам понятия. *Падеж* — понятие для учеников новое, его придется строить до того, как мы сформулируем определение *склонения*.

3. Подбирая дидактический материал, мы должны помнить о трех вариантах склонения, поэтому на первом уроке выберем только слова, относящиеся к женскому и мужскому роду с окончанием *а*. Это будет текст, в котором ученики найдут такие слова во всех нужных падежах. Например, отгадайте загадку: *В жизни человека есть удивительная страна^а. Без этой удивительной^{ой} страны^а никто не становится взрослым. Наоборот, все взрослые мужчины и женщины мечтают об этой удивительной^{ой} стране^е, стремятся к этой удивительной^{ой} стране^е, так довольны этой удивительной^{ой} страной^{ой}, что хотят увидеть эту удивительную^{ую} страну^у еще раз! Но, увы, это невозможно!* Конечно, ответ — это детство! Как вы думаете, почему его называют удивительной страной? (Учитель обсуждает содержание текста, а затем предлагает понаблюдать за словом *уди-*

¹ Материал дается по учебнику А. В. Поляковой «Русский язык. 2 класс» (Полякова А. В. Русский язык. 2 класс. — М., 1992. — С. 92—95).

вительная.) Готовясь к уроку, учитель предполагает, что удобнее увидеть формоизменение, если написать слова в столбик и выделить корень и окончание.

4. На доску выписываются слова *страна удивительная* во всех формах, а затем учитель подводит детей к выводу, что в тексте слово может быть главным, называть предмет обсуждения, давать ему имя, поэтому первый падеж называется именительный, но часто слово может и подчиняться другим словам — тогда оно изменяет свою форму и это выражается окончанием. Слева к столбику слов подписываются вслед за именительным косвенные падежи. Изменение прилагательного зависит от изменения существительного. Поэтому склонять будем в словосочетании.

5. Далее учитель подбирает еще несколько словосочетаний с прилагательными в именительном падеже как женского, так мужского и среднего рода и записывает их напротив именительного падежа. Далее он предлагает изменять их по образцу, и на доске на глазах у детей появляется несколько столбиков слов, наблюдение за которыми показывает, что склонение прилагательных мужского и среднего рода совпадает во всех падежах кроме именительного и винительного:

Падеж	Прилаг. ж.р.	Прилаг. м.р.	Прилаг. ср.р.
Им. п.	<i>страна</i> (как <u>ая</u> ?) <i>удивительная</i>	<i>город</i> (как <u>ой</u> ?) <i>удивительный</i>	<i>село</i> (как <u>ое</u> ?) <i>удивительное</i>
Род. п.	<i>страны</i> (как <u>ой</u> ?) <i>удивительной</i>	<i>города</i> (как <u>ого</u> ?) <i>удивительного</i>	<i>села</i> (как <u>ого</u> ?) <i>удивительного</i>
Дат. п.	<i>стране</i> (как <u>ой</u> ?) <i>удивительной</i>	<i>городу</i> (как <u>ому</u> ?) <i>удивительному</i>	<i>селу</i> (как <u>ому</u> ?) <i>удивительному</i>
Вин. п.	<i>страну</i> (как <u>ую</u> ?) <i>удивительную</i>	<i>город</i> (как <u>ой</u> ?) <i>удивительный</i>	<i>село</i> (как <u>ое</u> ?) <i>удивительное</i>
Тв. п.	<i>страной</i> (как <u>ой</u> ?) <i>удивительной</i>	<i>городам</i> (как <u>им</u> ?) <i>удивительным</i>	<i>селом</i> (как <u>им</u> ?) <i>удивительным</i>
Предл. п.	<i>о стране</i> (как <u>ой</u> ?) <i>удивительной</i>	<i>в городе</i> (как <u>ом</u> ?) <i>удивительном</i>	<i>в селе</i> (как <u>ом</u> ?) <i>удивительном</i>

Такого рода наглядность помогает детям осваивать способ наблюдения над фактами языка: сравнивать, сопоставлять, находить общее и различия. Более того, проговаривание способа исследования позволит детям воспроизвести его впоследствии при подведении итогов.

6. В данном случае легко выйти и на орфографическую тему «Правописание падежных окончаний прилагательных», если обратить внимание детей на то, что ударные окончания вопроса позволяют написать такое же окончание у прилагательного, будь оно под ударением или в слабой позиции.

Следовательно, при подготовке к уроку учитель сам проходит весь путь исследования темы (в данном случае *изменение имен прилагательных по падежам*) и определяет возможные трудности освоения материала, а также пути наиболее эффективного движения от известного к неизвестному, которое в ходе урока постепенно становится известным.



1. В чем особенность лингвистических понятий, изучаемых на начальном этапе обучения?
2. Каков алгоритм построения понятий младшими школьниками?



1. Подберите дидактический материал для формирования понятий «род имен существительных» и понятия «глагол».
2. Составьте план-конспект урока введения понятия «род имен существительных» и план-конспект урока введения понятия «глагол».

ФОНЕТИКА И ГРАФИКА В КУРСЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Лингвистическое содержание обучения фонетике и графике

В программе начальной школы говорится, что изучение звукового строя языка необходимо для углубления и систематизации знаний по фонетике и графике, полученных детьми в период обучения грамоте, и направлено на развитие фонематического слуха и орфографической зоркости.

Ознакомимся с программой по русскому языку начальной школы.



Фонетика. Звуки и буквы: гласные, согласные. Различение согласных звонких и глухих, мягких и твердых, парных и непарных. Обозначение мягкости согласных звуков на письме. Гласные ударные и безударные. Деление слов на слоги. Правильная постановка ударения. **Графика.** Знание русского алфавита. Употребление большой буквы, ъ и ь знаков, пробела между словами, знака переноса, дефиса. Восприятие на слух и правильное произношение слов. **Интонация.** Использование интонации для более точной передачи смысла предложения, эмоционального отношения к сообщению. Использование логического ударения для передачи точного смысла высказывания, усиления его выразительности. Различение слов в устной и письменной речи, в которых произношение и написание могут расходиться (безударные гласные, парные согласные, непроносимые согласные).

Целью изучения фонетики и графики в начальной общеобразовательной школе является формирование представления:

- о наименьшей звуковой единице звучащей речи — звуке и основной функциональной единице языка — фонеме (без построения определения этого понятия);
- об основной письменной единице — букве, знаке препинания — графеме;
- о некоторых нормах произношения и правописания.

Учащиеся начальных классов овладевают следующими фонетико-графическими **умениями**:

- вычленение звуков в словах;
- определение их последовательности;
- распознавание звука и буквы;
- правильное произношение звуков и правильное название буквы, воспроизведение алфавита;

- различие гласных и согласных звуков, парных звонких и глухих согласных;
- правильное произношение твердых и мягких согласных звуков в слове и вне слова, обозначение мягкости согласных звуков на письме гласными буквами (*е, ё, и, ю, я*) и мягким знаком *ь*;
- деление слова на слоги, нахождение и выделение в слове ударного слога.

За время обучения в начальной школе у учащихся формируются следующие навыки:

- различие звукового и буквенного состава слова;
- перевод слов, предложений, некоторых текстов устной речи в письменную (и наоборот) на основе изученных законов языка;
- использование полученных знаний в речевой практике;
- расширение индивидуального словаря.

Рассмотрим, что представляет собой фонетическая и графическая система языка, с которой начинают знакомиться дети в начальной школе.

С помощью звуковых средств языка человек выражает свои мысли в устной речи. Если рассмотреть нашу речь с фонетической точки зрения, то она представляет собой звуковой поток, в котором можно выделить фонетические единицы. Самая крупная фонетическая единица — это фраза, представляющая собой законченное по смыслу высказывание (предложение и фраза могут совпадать, но чаще предложение состоит из нескольких фраз). Каждая фраза имеет свою интонацию (повествование, вопрос или восклицание). Очень важно понимать, что в методике преподавания русского языка различаются предложения по цели высказывания — повествовательные, вопросительные и побудительные и по эмоциональной окраске — восклицательные и невосклицательные. Если автор ставит целью сообщить о чем-либо, то он использует повествовательную интонацию (предложение повествовательное: *Приятно пахнет черемуха*), если цель автора — спросить о чем-либо, то он использует в своей речи вопросительную интонацию (предложение вопросительное: *Что нам нужно для счастья?*), если же автор желает побудить собеседника к действию, то интонационно предложение может быть повествовательным, побуждение выражается грамматическими средствами языка (побудительное предложение: *Ты мне дай совет*). Если же автор привносит дополнительную эмоциональную окраску в собственное высказывание, он передает его с восклицанием. Восклицательными могут быть повествовательные предложения: *Как прекрасен этот мир!*; вопросительные: *Кто может проникнуть в тайны чужих мыслей!*; побудительные: *Да приснятся тебе самые красивые сны!*

Когда мы произносим фразу, мы делаем паузы, т.е. бессознательно делим свою речь на речевые такты. Каждый такт состоит из фонетических слов — частей речевого такта, объединенных од-

ним ударением (в отличие от лексических фонетическое слово может содержать в себе предлоги, союзы, частицы: *из лесу, под руки*). Фонетическое слово, в свою очередь, делится на слоги. Слог — это часть фонетического слова, которая произносится одним толчком воздуха на выдохе. Сочетание звуков, образующих слог, характеризуется повышением звучности, так как основным законом организации русского слога является принцип восходящей звучности.

При произнесении слов, состоящих из нескольких слогов, один слог обязательно выделяется — произносится отчетливо, с большей силой и длительностью, такой слог называется ударным. Слог делится на еще более мелкие единицы — звуки. Звук — это наименьшая единица звучащей речи, произносимая за одну артикуляцию. Все звуки русской речи по наличию музыкальных тонов (голоса) или шумов делятся на гласные и согласные.

Группы функционально тождественных звуков по их смысло-различительной функции объединяются в звуковые типы — фонемы. В звуковых типах можно выявить звук, являющийся основным его представителем: он всегда стоит в сильной позиции. Для гласных сильной позицией является положение под ударением, а для согласных — положение перед гласным или сонорным согласным звуком. Фонема, наименьшая функциональная единица языка, служит для различения лексем, морфем и форм слова (например, [груст'] — [грыст'], [брат] — [брат'], [лук] — [л'ук], [лапа] — [лупа], [с'эл] — [сј'эл]). Термин *фонема* в школе не вводится, но признаки ее дети усваивают уже в период обучения грамоте. Это вызвано спецификой графической системы русского языка — русское письмо звуковое или алфавитное, и буквы передают фонемы, а не те изменения фонем, которые характерны для звуковой системы русского языка.

Уже в период обучения грамоте школьники получают представление о том, что буквы русского алфавита могут быть однозначными и многозначными (см. раздел III, § 1). Буквы гласных *а, о, у, э, ы* являются однозначными, всегда выступают в своем основном значении: [а], [о], [у], [э], [ы]. Однозначными являются и буквы согласных *ж, ц, ч, ш, щ, й*: [ж], [ц], [ч'], [ш], [ш'], [й]. Остальные буквы русского алфавита двузначные. Рассмотрим таблицы:

Буквы	После мягких согласных	Начало слова, после гласных, после разделительных <i>ь, ъ</i>	После твердых согласных
<i>е</i>	[э] <i>дело</i>	[j э] <i>змяя</i>	
<i>ё</i>	[о] <i>вёл</i>	[j о] <i>подвём</i>	
<i>и</i>	[и] <i>чисто</i>	[j и] <i>воробьи</i>	[ы] <i>цирк, жир</i>
<i>ю</i>	[у] <i>люди</i>	[j у] <i>вьюнок</i>	
<i>я</i>	[а] <i>мяч</i>	[j а] <i>яблоко</i>	

Буквы	Звуки	Звуки	Буквы	Звуки	Звуки
<i>б</i>	[б] <i>был</i>	[б'] <i>битва</i>	<i>н</i>	[н] <i>нос</i>	[н'] <i>нес</i>
<i>в</i>	[в] <i>вол</i>	[в'] <i>вёл</i>	<i>п</i>	[п] <i>пыл</i>	[п'] <i>пес</i>
<i>г</i>	[г] <i>гол</i>	[г'] <i>гид</i>	<i>р</i>	[р] <i>руль</i>	[р'] <i>речь</i>
<i>д</i>	[д] <i>дом</i>	[д'] <i>дед</i>	<i>с</i>	[с] <i>стол</i>	[с'] <i>сель</i>
<i>з</i>	[з] <i>заяц</i>	[з'] <i>зима</i>	<i>т</i>	[т] <i>толк</i>	[т'] <i>тело</i>
<i>к</i>	[к] <i>кот</i>	[к'] <i>кит</i>	<i>ф</i>	[ф] <i>фото</i>	[ф'] <i>фетр</i>
<i>л</i>	[л] <i>лом</i>	[л'] <i>лес</i>	<i>х</i>	[х] <i>холод</i>	[х'] <i>хитрый</i>
<i>м</i>	[м] <i>мыс</i>	[м'] <i>мел</i>			

Количество букв русского алфавита не соответствует не только количеству звуков языка, но и количеству фонем. Легко понимать прочитанное и услышанное носителю языка позволяет действие слогового принципа русской графики — единицей письма и чтения является слог.

К особенностям русской графики относятся обозначение мягкости согласных и звука [j]. В русском языке парные твердые и мягкие согласные обозначаются одними и теми же буквами. Для различения твердых и мягких согласных используется два ряда букв гласных. Буквы первого ряда *а, о, у, ы, э* указывают на то, что предшествующая буква согласного обозначает твердый согласный звук; буквы второго ряда *е, ё, и, ю, я* — на то, что предшествующая буква согласного обозначает мягкий согласный звук (*мал — мял, вол — вёл, тук — тюк, сэр — серый, тыл — тишина*). В русском языке для обозначения мягкости согласных используется и мягкий знак, например: *путь, польза*.

Для обозначения звука [j] в русской графике используется буква *й: сарай, майка, сойка*; в некоторых иноязычных словах: *йог, йогурт*. Если звук [j] находится перед гласным, то на письмо он передается буквами гласных второго ряда *е, ё, ю, я: ель, бьёт, шестью, яма*.

Отступлением от правил графики является написание букв гласных второго ряда после *ж, ш, ц*, обозначающих всегда твердые согласные звуки, например *жир, шина, цирк*, написание букв гласных первого ряда после букв *ч, щ*, обозначающих всегда мягкие звуки, например *чистый, щука*, и написание букв *ю, я* в заимствованных словах, например *жюри, брошюра*, а также написание мягкого знака на конце слова после твердых шипящих: *рожь, тушь, ешь*. Такие написания регулируются правилами орфографии.



1. Объясните, почему буквы гласных звуков представлены двумя рядами (*а — я, о — ё, у — ю, ы — и, э — е*)?

2. С какой целью ряды букв согласных представлены таким образом:

б в г д ж з й л м н р
п ф к т ш с х ц ч ш

3. Что общего и в чем различие между слогоделением и переносом слова на письме?



1. Прочитайте текст. Разделите слова текста на слоги и для переноса.

Вдруг из чащи тростника выплыли три чудных белых лебедя. Они плыли так легко и плавно, точно скользили по воде. Утенок узнал красивых птиц, и его охватила какая-то странная грусть. (Г. Х. Андерсен)

- Подготовьте вопросы и задания по слогоделению для младших школьников.
- Подчеркните те места, где произношение слова и его написание не совпадают.
- Подготовьте задания для тренировки навыка правописания безударных гласных в корне слова, парных и непроизносимых согласных.

2. Рассмотрите пары слов. Составьте таблицу парных по звонкости — глухости согласных, звуки которых могут изменяться при произнесении: *зуб* [п] — *зубы* [б], *суп* [п] — *супы* [п], *травка* [ф] — *трава* [в], *граф* [ф] — *у графа* [ф], *утюг* [к] — *утюги* [г], *ток* [к] — *на току* [к], *мед* [т] — *меда* [д], *кот* [т] — *кота* [т], *мороз* [с] — *морозы* [з], *нос* [с] — *носы* [с], *нож* [ш] — *ножи* [ж], *душ* [ш] — *у душа* [ш].

Составьте задания для младших школьников для тренировки умения выделять слабую позицию согласных звуков по твердости — мягкости.

§ 2. Методика проведения фонетических упражнений и звуко-буквенного анализа (II — IV классы)

Для чего нужно подробное изучение фонетики и графики, развитие фонематического слуха, орфографической зоркости школьников уже на начальном этапе обучения? С одной стороны, дети осваивают орфоэпические нормы родного языка — культурный человек должен правильно произносить слова. С другой стороны, различать устное произношение и написание слова необходимо, чтобы освоить «перевод» речи устной в письменную. Научить тому, как соотносятся между собой звуки и их знаки (буквы), и есть основная задача начальной школы. В этот же период закладываются и основные правила орфографии (правильного написания слов).

Особенность русской графики заключается в том, что в нашем языке для обозначения 5 звуков (фонем) гласных используется 10 букв, а для записи 33 согласных — 21 буква и 2 знака: твердый и мягкий. В чем секрет «избытка» букв гласных звуков и «недостатка» согласных и предстоит узнать младшим школьникам.

Младшие школьники на уроках русского языка становятся юными лингвистами и «открывают» законы обозначения звуков буквами. Для этого им надо в совершенстве овладеть методом звукобуквенного анализа слова: произнести слово, выделить в нем слоги, слоги разделить на звуки, а затем понаблюдать, как в русском языке на письме передается тот или иной звук. На уроках обучения грамоте школьники научились составлять звуковые схемы слов, выделять ударный слог, соблюдать логические ударения, паузы в структуре предложения, осознавать лексическое значение произнесенного слова и сознательно употреблять его в речи — эти умения помогают им и в дальнейшем обучении.

Во II, в III и IV классах знания по фонетике и графике обобщаются и систематизируются. Школьники учатся различать звуковую оболочку и лексическое значение омофонов (*пруд* — *прут*, *грусть* — *грудь*), омографов (*спалá* и *спáла*, *кружкú* и *крúжки*) и омоформ (*стéни* — *стенú*, *гóры* — *горы́*, *рэки* — *рекú*, *попугай* сущ. — *попугай* глаг.). Умение распознавать мягкость и твердость, звонкость и глухость согласных звуков позволяет ученикам не смешивать разные слова, например: *лук* — *люк*, *угол* — *уголь*, *кора* — *гора*, *плоты* — *плоды*. Звуковой анализ слов необходим для правильного употребления таких слов, как *эскалатор*, *бидон*, *бетон*, *трамвай*, *трамплин* и т.д.

Рассмотрим основные методы формирования фонетических и графических понятий в начальной школе: метод наблюдения над звучащей речью, фонетический (звуковой) анализ, фонетико-графический (звуко-буквенный) анализ, сопоставление звучащей и письменной речи, совершенствование устной речи.

Метод наблюдения над звучащей речью предполагает использование следующих приемов:

- артикулирование звуков для определения способа их образования (при помощи зеркала, словесного описания и др.);
- воспроизведение звуков, их сочетаний для модулирования тембра, силы, громкости и других качеств;
- воспроизведение интонации чтеца (диктора) для определения семантики высказывания;
- чтение текста с различной интонацией для отработки семантических типов высказывания;
- чтение стихотворного текста с ассонансами и аллитерациями, восстанавливающих звуковую конситуацию произведения.

Метод языкового разбора — звукового (фонетического) и звукобуквенного (фонетико-графического) анализа — помогает при решении орфографических и словообразовательных задач. Во II — IV

классах порядок фонетического разбора выглядит следующим образом.

1. Произносим (или слушаем) слово: *береза* (бе-ре-за), определяем ударный слог, количество слогов | | | .

2. Рисуем звуковую схему слова | | | .

3. Слушаем каждый звук и выписываем его в транскрипционных скобках.

4. Артикулируем звук, определяем способ и место его образования и даем (записываем) его характеристику:

[б'] — *согласный, парный звонкий, мягкий;*

[и^э] — *гласный, безударный;*

[р'] — *согласный, непарный, мягкий;*

[о] — *гласный, ударный;*

[з] — *согласный, парный, твердый;*

[а] — *гласный, безударный.*

5. Подсчитываем количество звуков и слогов:

шесть звуков, три слога-слияния.

Рассмотрим порядок звуко-буквенного анализа слова.

1. Читаем (слушаем) слово *разъехаться* (ра-зье-ха-ться), определяем ударный слог, количество слогов:

 | | | | .

2. Выписываем по звуку в транскрипционных скобках, слушаем, определяем место и способ его образования, даем ему характеристику.

3. Выясняем, какой буквой или знаком звук выражен на письме.

4. Записываем характеристику звука и букву (знак) его выражения:

[р] — *согласный, непарный, твердый, выражен буквой* р

[а] — *гласный, безударный, выражен буквой* а

[з] — *согласный, парный звонкий, твердый, выражен буквой и знаком* зь

[й] — *согласный, непарный, мягкий, выражены буквой* е

[э] — *гласный, ударный;*

[х] — *согласный, непарный глухой, твердый, выражен буквой* х

[а] — *гласный, безударный, выражен буквой* а

[ц] — *согласный, непарный глухой, твердый, выражен буквами* тьс

[а] — *гласный, безударный, выражен буквой* я

5. Подсчитываем количество звуков, букв и знаков.

В слове 9 звуков, 9 букв и 1 знак.

Метод сопоставления звучащей и письменной речи в начальной школе может быть представлен следующими приемами:

- деление слов на слоги (сравнение слогоделения и морфемного деления слова);
- сравнение письменного и звучащего состава слова;
- составление «ленты звуков и букв»;
- наблюдение за группой слов, подчиняющихся одному орфографическому или орфоэпическому правилу;
- выведение рядов гласных фонем для пропедевтики орфографических закономерностей;
- сравнение графических изображений (букв, знаков) на разных языках (например: английское/русское, латинское/русское и т. п.);
- диктанты разных видов (полный, выборочный, объяснительный и т. п.).

Знакомство с орфоэпией и совершенствование устной речи в начальной школе заключается в упражнениях: а) на соблюдение правильного ударения; б) на правильное произношение согласного перед *е* в заимствованных словах.

Особенность обучения детей родному языку состоит в том, что наш ученик уже владеет речью и может интуитивно вычленять из потока речи и фразы, и слова, выделять более мелкие фонетические единицы, а нам, учителям, необходимо научить его осознавать собственные умения, в том числе и такие, как понимание чужих и создание собственных высказываний. Попросим ученика произнести слово, например *школа*, и пропеть его — интуитивно им будут выделены звуки [о] и [а], так как при произнесении гласных звуков в ротовой полости не возникает преград и голос свободно движется. На этом факте мы и строим первое определение, которое младшие школьники быстро запоминают: звуки, которые можно петь, — гласные: [а, о, у, ы, и]. Определение согласных звуков строится таким же путем: мы просим учеников пропеть отдельные звуки слова, например *школа*: [ш], [к], [л]. Анализируем результаты и выясняем, что ничего не получается, звук невозможно тянуть, в ротовой полости возникает преграда, сравниваем произношение этих звуков с гласными, на основании проделанного опыта делаем вывод и строим определение: согласными звуками называются такие звуки, которые невозможно произносить протяженно из-за преграды в ротовой полости.



Рассмотрим фрагмент урока, на котором формируется представление о том, что один и тот же гласный звук может по-разному произноситься.

Прочитаем стихотворение А. Грачева и проанализируем его фрагмент:

У норы добычи ждет,
Притаившись, серый кот.

Мышь осталась без хвоста,
Вырываясь от кота.
А теперь и за версту
Не приблизится к коту.

Учитель. Прочитайте текст. Вы представили картинку? Что такое *добыча*? Верно, для кота — это мышка. А *притаившись* — это как? Покажите, как котик сидит у норки? А как словами сказать об этой позе? Учитель повторяет за детьми и предлагает свои варианты смыслов: *Умнички, тихо-тихо, едва заметно, затаив дыхание, неподвижно.*

А теперь подумаем не о картинке, которую мы увидели, прочитав текст, а о словах, которыми описал эту картинку поэт. Возьмем слово *кот*. Обратите внимание на то, как произносится слово *кот* в каждом предложении.

Ученики. *Кот* [кот], *от кота* [ката], *к коту* [кату].

Учитель. Какой звук вы слышите после [к] во всех этих словах?

Ученики. Это [о] и [а].

Учитель. А вот и проблема, которую мы с вами должны решить: почему в одном и том же слове мы слышим разные звуки? Давайте произнесем эти три слова еще раз и попробуем догадаться, в чем же дело.

Ученики. В первом слове гласный звук после [к] ударный, а в остальных — безударный.

Учитель. Можно ли сделать вывод о том, что все дело в ударении?

Ученики. Да. Если гласный звук неударный, то он произносится иначе.

Учитель. Так мы с вами нашли ошибкоопасные места в словах. Дело в том, что в русском языке гласные звуки под ударением произносятся отчетливее, яснее и немного дольше. Если же гласный звук неударный, то он не так отчетливо слышится, и на письме мы можем сделать ошибку, перепутать и выбрать букву другого звука. Нам известно, что из этого иногда получается. Помните стихотворение про *кота* и *кота*? Какую роль играет звук в слове? Правильно, смыслоразличительную. Надо быть внимательными при записи слов, и в дальнейшем мы будем учиться правильно записывать слова.

Говоря о характеристике согласных звуков, необходимо вспомнить, что в период обучения грамоте мы строили ленту букв, на которой буквы согласных звуков выстраивали в два ряда, тогда же мы выяснили, что буквы первого ряда обозначают звонкие согласные звуки, а второго (нижнего) ряда — глухие согласные. Мы узнали, чем в произношении звонкие согласные звуки отличаются от глухих (звонкие согласные произносятся с голосом, в создании глухих преобладает шум). В русском языке есть только звонкие согласные звуки: [й, р, л, м, н] и только глухие: [х, ц, ч, ш]. Теперь у нас иная цель обучения, мы должны узнать, почему один и тот же согласный звук может передаваться разными буквами, например: *лук* (растение) — [лук] и *луг* (участок, покрытый травой) — [лук]. Оказывается, совершенно разные слова при произ-

несении могут совпасть, так как согласные звуки русского языка имеют свойство оглушаться или озвончаться в слабых позициях. Мы, учителя, знаем, что слабой позицией согласного звука по глухости — звонкости является позиция конца слова или перед шумным согласным, глухим или звонким. Для младшего школьника важным открытием будет то, что буквы звонких согласных звуков могут писаться на месте глухого согласного звука.



Проведем наблюдение над речевой ситуацией на уроке. Проанализируем текст.

Я люблю гостить летом в деревне у бабушки. У нее много гусей, а пруд далеко. Я помогаю бабушке — беру прут и гоню гусей на пруд.

Учитель. Дети, найдите те слова, произношение которых совпадает. Ученики. Это слова *пруд* — *прут*.

Учитель. Как вы думаете, это одно слово или разные слова? Определите значение этих слов.

Ученики. *Пруд* — водоем, *прут* — ветка, значение слов различно, значит, слова разные.

Учитель. Давайте изменим эти слова, поставим их в форму множественного числа, пусть их будет несколько.

Ученики. *Пруды*, *прутья*.

Учитель. Различаются эти слова в форме множественного числа?

Ученики. Да.

Учитель. Сделаем вывод: перед нами одно и то же слово или слова случайно совпали при произнесении?

Ученики. Это разные слова, которые случайно совпали при произнесении.

Мы поняли, что, прежде чем записывать слово, его необходимо проверить — гласные и согласные звуки поставить в сильную позицию. Такой сильной позицией для шумных согласных звуков является позиция перед гласным или сонорным звуком, а для гласных — под ударением.



Продemonстрируем фрагмент урока формирования представления о разнице между произношением и написанием ударных и безударных гласных в слове.

Тема: произношение и обозначение на письме ударных и безударных гласных в слове.

Цель учителя: подвести учеников к «открытию», что гласные звуки в слове произносятся неодинаково, отчетливо слышатся ударные звуки. На письме одни и те же гласные звуки обозначаются одной и той же буквой.

Учитель. Хотите поиграть и узнать, кто у нас самый внимательный?

Ученики. Да.

Учитель. Вам надо прочитать текст. Если вы увидите в нем два одинаковых слова, то что вы должны будете сделать?

Ученики. Поднять наш семафорчик.

Учитель. Читаем: *Красивые дома стоят в нашем селе. Около каждого дома есть сад и огород.* Что вы заметили?

Ученики. Слово *дом* есть в первом и во втором предложении.

Учитель. Замечательно. Давайте произнесем словосочетания: *красивые дома* и *около дома*. Если что-то заметите, поднимайте семафорчики.

Ученики. Это разные слова, сначала мы говорим [дама], а во втором предложении — [дом].

Учитель. А может быть, это одно и то же слово, но оно по-разному произносится?

Ученики. Это одно и то же слово, оно по-разному произносится, а обозначает одно — жилье человека.

Учитель. В этом и есть один из секретов русского языка: слово одно, а пишется и произносится оно по-разному. А кто из вас догадается, почему пишется буква *о*, а не *а* в этом слове?

Ученик. В слове *дом* под ударением слышится [о] и пишется *о*.

Учитель. Молодец. Правильно. Проверим этот вывод, прочитаем слова, расставим ударение:

По́ле — поля́, мо́ре — моря́, гро́зы — гроза́, ко́зы — коза́.

Ученики делают вывод, что произношение слов в русском языке отличается от написания.

Прием сопоставления звуков мы используем и при формировании представления о твердости и мягкости согласных: *мел — мель, угол — уголь, шест — шесть, мать — мять.*

Когда мы знакомим школьников с делением слов на слоги, мы должны помнить, что фонетические слоги часто не совпадают с морфологическими частями слова и с правилами переноса на письме.

Фонетическое деление на слоги	Морфологическое деление слова	Перенос слова на письме
<i>ла-вка</i>	<i>лавк-а</i>	<i>ла-вка (лав-ка)</i>
<i>со-гла-сный</i>	<i>со-глас-н-ый</i>	<i>со-глас-ный (со-гла-сный)</i>
<i>по-ду-шка</i>	<i>подушк-а</i>	<i>по-душ-ка (по-душ-ка)</i>

Рассмотрим правила переноса слов, с которыми знакомятся учащиеся в начальной школе.

1. Слово переносится по слогам.

2. Слог, состоящий из одной буквы, не переносится на другую строчку, его нельзя оставлять на строчке: *Оля, моя, ли-ния.*

3. При переносе слов с буквами *ь* и *й* эти буквы остаются на строчке: *конь-ки, лей-ка.*

4. Первая и последняя буквы корня не отрываются от него: *подъ-езжал, по-двинулся, над-ломить, на-крошено, из-влекь.*

В школьной практике слоговое деление подменяется делением слова для переноса по слогам, что диктуется правилами письменной речи, т.е. графики. Если речь идет о слогоделении, то это область фонетики. Если мы учим школьников делить слова на слоги, то сначала в слове находим слогаобразующие — гласные, а затем определяем начало слога (согласный шумный, глухой или звонкий) и его конец (гласный или примыкающий к нему сонорный). Для наглядности расставим индексы звучности: 1 — согласный шумный глухой; 2 — согласный шумный звонкий; 3 — согласный сонорный; 4 — гласный. Определим звукоделение слов: *большой* — 243143, в слове два гласных звука, значит, два слога, помним, что слог начинается с менее звучного, находим конец первого слога и начало второго: 243-143 и получаем: *боль-шой; детвора* — 2412434 — 24-124-34: *де-тво-ра; винты* — 24314 — 243-14: *вин-ты; изумруд* — 4243341 — 4-24-3341: *и-зу-мруд*.

О приемах определения количества слогов в слове и месте ударения мы говорили в разделе III, главе 2, § 1.

Другой важной особенностью русской речи, связанной с произношением, является оглушение парных шумных согласных звуков в позициях на конце слова и перед глухими согласными.

Как познакомить младших школьников с этими фонетическими особенностями русской речи?



Рассмотрим фрагмент урока в I классе по теме «Произношение и обозначение на письме парных согласных в слове».

Определим цель, которую ставят ученики на этом уроке: найти те ошибкоопасные места в слове, где слышится один парный согласный звук, а пишется буква другого.

Учитель. Прочитайте текст. Найдите те слова, произношение парных согласных звуков которых отличается от их написания:

Гроза прошла, и ветка белых роз
В окно мне дышит ароматом...
Еще трава полна прозрачных слез,
И гром вдали гремит раскатом.

(А. Блок)

Ученики. Это слова *роз, слез*.

Учитель. Давайте изменим эти слова так, чтобы после выделенного нами парного согласного звука шел гласный. Запишем слова, например, в именительном падеже единственного числа.

Ученики. *Роза, слеза*.

Учитель. Выпишем слова в два столбика.

Ученики. *Роз — роза,
слез — слеза.*

Учитель. Обратите внимание, как произносится нужный нам согласный звук.

Ученики. В слове *роз* слышим [с], пишем букву з. В слове *роза* слышим [з], пишем з. В слове *слез* слышим [с], пишем букву з. В слове *слеза* слышим [з], пишем букву з.

Учитель. Что вы заметили? Одинаково ли произносятся и пишутся слова первого и второго столбика?

Ученики. Нет. В словах первого столбика звуки и буквы не совпадают. Мы слышим глухой согласный, а пишем букву звонкого. В словах второго столбика буквы и звуки совпадают. Слышим звонкий согласный звук, пишем его букву.

Учитель. А теперь вы, как настоящие лингвисты, можете сказать, в каком случае произношение парного согласного звука и написание его буквы совпадают?

Ученики. Если после парного согласного звука следует гласный, то его произношение совпадает с написанием.

Учитель. Назовите то место в слове, где парный согласный звук оглушается. Помните, как мы называем такое место в тексте?

Ученики. Да. Это ошибкоопасное место — на конце слова. Здесь парные согласные оглушаются.

Учитель. А что же нам делать, если нужно такое слово записать?

Ученики. Нам нужно изменить слово так, чтобы после парного согласного был гласный звук.

Так ученики сами делают вывод о том, что на письме пишется буква того согласного звука, который в однокоренном слове находится в сильной позиции — перед гласным.

Во втором классе школы ученики знакомятся с тем, что парный согласный звук в середине слова также может оглушаться.

Мягкость согласных звуков в русском языке обозначается буквами гласных *е, ё, и, ю, я*, мягким знаком *ь* и буквами мягких согласных. В силу особенностей младшего школьного возраста последний случай обозначения мягкости согласных не рассматривается на начальном этапе обучения (*винтик* [н'т'], *гость* [с'т'], *песня* [с'н'] и т. п.) — написание таких слов без мягкого знака, хоть и слышится мягкий согласный, ученики запоминают.

В начальной школе до обучения орфографии формируются представления об особенностях передачи звуков и их сочетаний на письме. Сформировать представление об использовании мягкого знака для обозначения мягкости можно путем постановки проблемы. Как это сделать?



Предложим ученикам определить, одно и то же слово перед ними или разные лексемы:

Растет высокая ель. Вася ел яблоко.

1. Определяем значение каждого из слов. Это «хвойное дерево» и «прием пищи».
2. Делаем вывод, что это разные слова.
3. Составляем звуковые схемы этих слов.

4. Делаем вывод, что количество звуков в этих словах одинаково.
5. Определяем, в чем различие этих слов во внешней их стороне.
6. Отличаются они конечными согласными — твердым и мягким.

Можно предложить школьникам провести небольшой эксперимент — убрать мягкий знак в первом слове. Что произойдет? — Звук [л] станет твердым — изменится слово и фраза развалится на отдельные слова.

Предложим ученикам определить, как обозначается мягкость согласных звуков [л'], [н'] в середине слова.

Прочитаем загадку и стихотворение:

1. Носик стальной,
Хвостик льняной.
(Иголка с ниткой)
2. Чтобы ходики ходили,
А будильники будили
И всегда любой из нас
Точно знал, который час,
В часовой мастерской
Чинят время день-деньской.

Для чего же нужен мягкий знак? Он показывает нам, что согласный звук надо читать мягко, а если на письме забыть поставить мягкий знак, то можно запутать читателя — он не поймет смысл фразы.

Рассмотрим фрагменты уроков по теме «Обозначение мягкости согласных».

На этапе постановки цели урока школьники вспоминают, что им известно по этой теме. Они знают, что в звуковом строе языка есть мягкие согласные звуки. Дети сравнивают пару звуков по твердости — мягкости, например: [з] — [з'], [в] — [в'], [р] — [р']; следят за своей артикуляцией, определяют, что мягкие звуки отличаются от твердых положением органов речи, дают характеристику твердым и мягким согласным звукам.

Цель урока, которую ставят себе ученики, — это то, что им неизвестно и они хотят узнать: как в русском языке передается на письме мягкость согласных звуков?

Учитель. Прочитаем текст, написанный на доске. Какие звуки мы будем искать в этом тексте?

Ученики. Мягкие согласные.

Учитель. Что вы будете делать, когда услышите такой звук?

Ученики. Поднимем семафорчики.

Учитель. Правильно. Слушаем текст.

*Колокольчики мои,
Цветики степные!
Что глядите на меня,
Темно-голубые?
И о чем звените вы
В день веселый мая,
Средь некошенной травы
Головой качая?*

(А. К. Толстой)

Учитель. Какие звуки вы выделили?

О словах *некошеной, качая* следует сказать отдельно, это особенно сти русской орфографии, а не графики, так как звук [ш] всегда твердый, а звук [ч'] всегда мягкий.

Ученики. [л'], [ч'], [к'], [в'], [т'], [д'], [м'], [н'], [с'], [р'], [й].

Учитель. Выпишем слоги с мягкими согласными звуками.

Ученики. *Коль-, -чи-, -ки, -ве-, -ти-, -ки, сте-, гля-, -ди-, -те, ме-, -ня, те-, чем, зве-, -ни-, -те, день, ве-, -се-, средь, не-*.

Учитель. Обратите внимание на то, какие буквы стоят после букв мягких согласных.

Ученики. Это буквы *е, и, я* и мягкий знак.

Учитель. В русском языке есть слова *люди, сёла*. Чем они для нас интересны? Кто догадался?

Ученики. В этих словах три мягких согласных: [л'], [д'] и [с']. Мы должны к нашим слогам прибавить *лю-, -ди* и *-сё-*.

Учитель. Сделаем вывод: какие же буквы могут стоять после мягких согласных?

Ученики. Буквы *е, ё, и, ю, я* и мягкий знак *ь*.

Учитель. Вспомните ленту гласных букв, которую мы создавали в период обучения грамоте.

Ученики. Буквы гласных записывались в два ряда: *а—я, о—ё, у—ю, ы—и, э—е*.

Учитель. А помните, мы с вами выяснили, что гласных звуков меньше, чем букв? В чем же особенность каждого ряда букв гласных?

Ученики. Буквы первого ряда нужны для обозначения твердых согласных звуков, а буквы второго ряда — для мягких согласных.

Учитель. Правильно. Мы смогли убедиться в этом?

Ученики. Да.

Учитель. Вспомните цель нашего урока. Какой мы сделаем вывод?

Ученики. Мы узнали, что мягкость согласных звуков обозначается на письме при помощи букв гласных *е, ё, и, ю, я* и мягкого знака *ь*.

Другой особенностью русской графики является обозначение звука [j]. Сложность для школьников составляет понимание того, что этот звук может передаваться буквой гласного звука. Научим школьников видеть те места в слове, где буквы *е, ё, ю, я* читаются как [jэ], [jо], [jу], [ja]. Предложим школьникам составить небольшой рассказ, например, с такими словами: *яма, моя, ель, заяц, поехал, ёлка, подъём, юла, вьюн* (слова записаны на доске). Выберем наиболее интересную историю, прочитаем ее перед классом, разделим детей на три группы, попросим школьников первой группы уловить звук [j] в начале слова; второй — в середине слова после буквы гласного; третьей — в середине слова после буквы согласного. На доске представитель каждой группы переписывает свои слова: *яма, ель, ёлка, юла; моя, заяц, поехал; подъём, вьюн*. Ученики составляют схемы слов и записывают их под словами. Звукобуквенный анализ позволит школьникам сделать вывод об обозначении звука [й] в русском языке с помощью букв *е -[йэ], ё -[йо],*

ю -[йу], я -[йа]. Обратим внимание школьников на слова третьей группы — йотированные буквы пишутся после разделительных твердого и мягкого знаков. Произнесем слова *сарай, сойка*. Какой буквой воспользуются школьники, чтобы записать эти слова?

Для объяснения роли разделительных знаков, твердого и мягкого, можно использовать метод смыслового анализа слова.



1. Сопоставим предложения:

У меня есть собачка Сёмка.

Тихо! Идет съёмка.

2. Проанализируем значение каждого предложения.

3. Выясняем, что во втором случае слово *сёмка* не подходит по смыслу.

4. Уточняем, как надо правильно сказать, и составляем звуковые схемы слов: [с'омка] и [сйомка].

5. Замечаем, что написание анализируемого слова во втором предложении не соответствует его произношению и записываем слово правильно с использованием разделительного твердого знака: *сѐмка*.



1. С помощью каких приемов можно сформировать представление о гласных и согласных звуках речи?

2. Как связаны между собой лингвистическое понятие «слабая позиция фонемы» и методическое понятие «ошибкоопасное место»?

3. Какими приемами мы пользуемся для проверки написания безударных гласных и парных согласных?

4. Какими фонетико-графическими умениями овладевают учащиеся начальной школы?



1. Составьте конспект урока формирования представления о написании парных согласных в середине слова. В качестве текста для исследования используйте следующий отрывок:

Дедушка, голубчик, сделай мне свисток.

Дедушка, найди мне беленький грибок.

Ты хотел мне нынче сказку рассказать.

Посулил ты белку, дедушка, поймать.

(А. Плещеев)

Слова для справок: *голубок, сказочка*.

2. Найдите, в каких словах спрятались йотированные буквы. Составьте задание для младших школьников на отработку навыка написания разделительного мягкого знака.

Мы ходим ночью, ходим днем,

Но никуда мы не уйдем.

Мы бьем исправно каждый час.
Но вы, друзья, не бейте нас!

(С. Маршак)

3. В программе начальной школы представлены следующие темы: *Русский алфавит: правильное название букв, знание их последовательности. Умение пользоваться алфавитом при работе со словарями, справочниками, каталогами.* Самостоятельно подготовьте игры-приемы для знакомства с темой, выберите дидактический материал, например: «Выбери из четырех вариантов, какое выражение может помочь лучше запомнить русский алфавит:

1. Что ешь?
2. Где ёж?
3. Как уж?
4. Куда идешь?»

ИЗУЧЕНИЕ РАЗДЕЛА «СОСТАВ СЛОВА»

§ 1. Задачи и содержание работы по разделу «Состав слова»

Зачем школьнику, начинающему изучать родной язык, необходимы знания о составе слова? Учеными было установлено, что к школьному возрасту период детского словотворчества заканчивается, дети интуитивно овладевают основными словообразовательными моделями и научаются правильно использовать слова в своей речи, но учителя замечают, что у младших школьников наблюдается ошибочное употребление слов, связанное с неправильным их образованием, например: *непоседка* вместо *непоседа*. Дети, не зная правильных форм слова, могут создавать собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка: *На стройке работали бетонщики, штукатуришки*. В речи детей могут употребляться просторечные или диалектные формы слов: *они хотят, выстрельнул*. Возможен пропуск морфем: *есь* вместо *есть*, *трудоющие* вместо *трудоющиеся*. Ученики могут употреблять в своей речи такие слова как, например, *ложит, спотыкнулся, заместо, втыкана веточка, собакаина конура*.

Для того чтобы речь детей, как письменная, так и устная, была правильной уже на начальном этапе обучения, школьники знакомятся со словообразовательной системой языка.

Знания о морфемном составе слова, умения узнавать, выделять части слова и определять их значение лежат в основе всех видов речевой деятельности. Особенно важны они при чтении — для углубления понимания содержания необходимо уметь видеть строение слова, его «внутреннюю форму», обогащающую значение и смыслы конкретной лексемы, а на письме — для определения границ морфем и грамотного написания слова.

Ознакомимся с программой по русскому языку для начальной школы.



Состав слова. Родственные слова. Выделение и определение значимых частей слова: корня, окончания, приставки, суффикса. Разбор слова по составу. *Однокоренные слова и различные формы одного и того же слова*. Образование новых слов (однокоренных) с помощью суффиксов и приставок. Значение суффиксов и приставок. Их смысловые, эмоциональные, изобразительные возможности.

Целью изучения этого раздела языка в начальной школе является формирование представления:

– о составе слова, морфеме как единице языка (без определения этого понятия);

– об основных морфемах — корне, приставке, суффиксе и окончании;

– о некоторых морфологических способах образования слов в русском языке;

– словообразовательных моделях, по которым образуются имена существительные, имена прилагательные и глаголы.

За время обучения в начальной школе у детей формируются умения:

– выделять структурные элементы слова, определять их значение и функцию в слове;

– видеть основу слова как план выражения лексического значения и окончание как план выражения грамматического значения;

– пользоваться школьным словообразовательным словарем.

У младших школьников вырабатываются следующие навыки:

– использование знания о составе слова и его словообразовании в речевой практике;

– расширение индивидуального словаря морфем.

Словарный состав русского языка с точки зрения структурного строения слова неоднороден, в нем можно выделить слова непродеривные, изначально присущие языку или ставшие такими в процессе развития, например *земля, небо, корыто, понедельник*, и производные, имеющие помимо корня другие значимые аффиксы, например *школьник, самолет, каменистый*. Большая часть слов русского языка являются производными, созданными по закреплённым в языке словообразовательным моделям. Наличие таких конструкций позволяет носителям языка, с одной стороны, создавать новые слова, например *компьютер-щик, дискет-к-а*, с другой — толковать значение неизвестного слова путем членения его на морфемы, например *последователь — тот, кто следует за кем-либо*. Таким образом, большее количество слов в языке не запоминается, а воспроизводится по известным словообразовательным схемам и моделям.

Все слова в русском языке состоят из значимых частей — морфем. На начальном этапе обучения школьники учатся выделять в слове корень, приставку, суффикс и окончание. Морфема — это наименьшая часть слова, обладающая значением. Если корень слова — это его обязательная часть, несущая основное лексическое значение этого слова, то приставка и суффикс являются необязательными частями слова, они привносят дополнительное лексикограмматическое значение. Окончание слова передает грамматическое значение. Так, лексическое значение слова *чайник* ‘сосуд для кипячения воды или заварки чая’ складывается из лексического

значения корня *чай*, лексико-грамматического значения суффикса *-ник*- посуда, предмет, неодушевленный и грамматического значения нулевого окончания — предмет, мужской род, единственное число, именительный падеж.

Коммуникативно-деятельностная методика строится на точном употреблении научных фактов, явлений, понятий. Поэтому, прежде чем приступить к разработке урока по конкретной теме, учитель должен сам рассмотреть понятие, которое будет изучаться на уроке как лингвистический факт. Сначала следует вспомнить (найти) определение понятия в лингвистическом словаре, сравнить его с определением, данным в школьном учебнике, и выделить те существенные признаки, которые под вашим руководством будут искать дети в подобранном вами дидактическом материале. Например, если тема урока «Суффикс», то мы сопоставляем определение в учебнике: «Часть слова, которая стоит после корня, называется суффиксом. Суффиксы служат для образования слов»¹ и в энциклопедии «Русский язык»: «Морфема, несущая в слове дополнительное, служебное значение — словообразовательное или грамматическое — и находящаяся между корнем и флексией»². Мы видим, что определение учебника неполное и может вызвать у детей ошибку — подмену окончания суффиксом и наоборот, особенно в словах с нулевым окончанием: *бочонок* — *бочоночек*. Поэтому следует продумать ход урока с точки зрения установления детьми разницы между положением и ролью *суффикса* и положением и ролью *окончания* в слове. Отсюда вытекает и понимание того, что *окончание* уже должно быть известно детям. Значит, предыдущие темы урока должны были построить в сознании учеников понятия *корень* и *окончание* как играющие разную роль в слове: *корень* отвечает за смысл слова, его значение, а *окончание* показывает, как это слово может изменять свою форму, не меняя значения. Проводится такое сопоставление методом наблюдения за однокоренными словами: *добро* — *добряк* — *добрый* — *доброта* — *подобрел*. Мы выделяем общий корень *-добр-*, а затем обсуждаем, почему у слов разное значение. При этом параллельно рассматриваем и формы этих слов: есть *добро*, нет *добра*, доволен *добром* — значение не меняется, меняется только окончание — и показываем это схематически: *добр*□, *добр*□, *добр*□□.

Также поступаем и с другими однокоренными словами (нет *добряк*□, *доброт*□□, *добр*□□□□, она *подобрел*□, они *подобрел*□ и т. п.).

Таким образом дети усваивают чисто практически роль корня и окончания в слове и подготовлены к обсуждению тех частей слова, которые изменяют их значение, — *приставки* и *суффикса*.

¹ Полякова А. В. Русский язык. 2 класс. — М., 1998. — С. 7.

² Русский язык. Энциклопедия. — М., 1979. — С. 340—341.

Для обучения правильному написанию слов важно научить школьников выделять морфемы и устанавливать их тождество, так как основной принцип русской орфографии гласит: все морфемы в словах пишутся единообразно. Только небольшая часть слов пишется традиционно (как принято), и совсем небольшая часть слов пишется так, как слышится. На практике бывает не всегда просто решить, действительно ли анализируемые слова имеют в своем составе одну и ту же морфему. Между частями слова, так же как и между отдельными словами, существуют различные связи, между собой морфемы могут находиться в отношениях синонимии, омонимии, антонимии и т. д. Например, сравним значение суффикса *-ниц-* в словах *сахарница* и *монтажница*.

Научить детей начальной школы ориентироваться в многообразии аффиксов можно, используя различные упражнения, в которых обращается внимание на значение выделяемых морфем.



Рассмотрим упражнения на омонимию суффиксов.

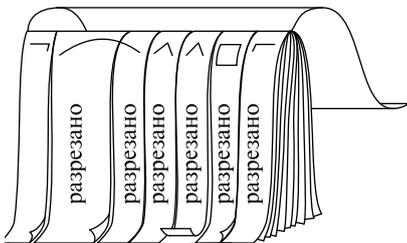
Запишите словосочетания в два столбика: 1) со словами, в которых суффикс *-ист-* имеет значение 'похожий на что-то'; 2) со словами, в которых суффикс *-ист-* имеет значение 'иметь в большом количестве':

Голосистый ребенок, серебристый тополь, бархатистая кожа, каменистый берег, водянистая груша, болотистый край.

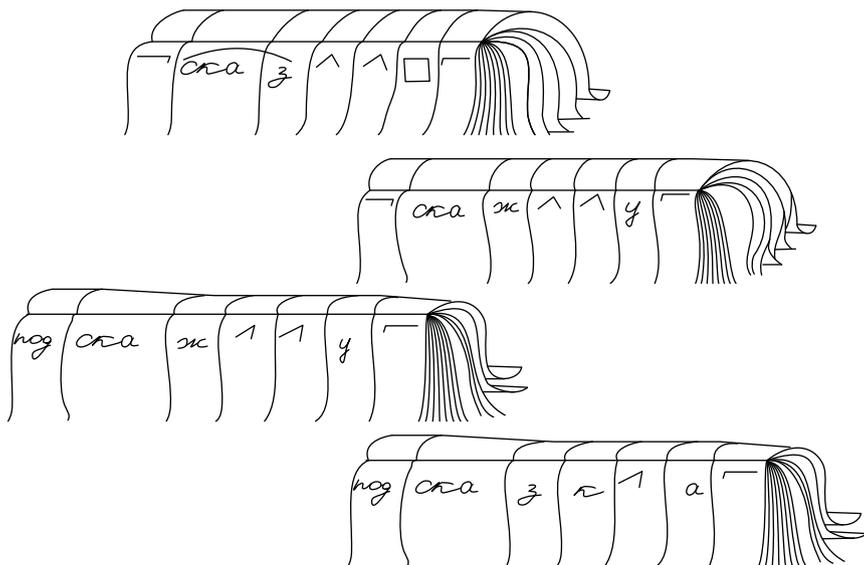
Для систематизации частей слова может служить «сундук морфем», в который дети записывают анализируемые на уроках русского языка и литературного чтения слова.



Что собой представляет «сундук морфем»? Это толстая тетрадь, которую мы разворачиваем поперек (корешком вверх, открываем как отрывной календарь). Первая страница «сундука» остается пустой. По мере чтения (продвижения по учебнику) мы заполняем «сундук» морфемами, из которых потом можно конструировать разные слова. В этом пособии можно учитывать и чередование согласных в корне слова.



По мере продвижения по учебнику и «рассматривания» слов вы будете наполнять «сундук» морфемами, из которых потом можно будет конструировать разные слова. Заметьте, что в «сундуке» уже сразу учитывается чередование согласных в корне. Записывая корни с подобными чередованиями, мы можем использовать уже имеющиеся чередующиеся буквы.



Такой «конструктор» позволяет решать сразу несколько дидактических задач:

- формировать словообразовательный навык (узнавать части слова, понимать, как образуются новые слова, из каких частей могут состоять разные части речи, каковы типичные словообразовательные модели и т. п.);
- развивать орфографическую зоркость (запоминать однвариантные морфемы, графический облик частей слова, зрительно закреплять образ слова, типичных чередований в корне, приставке и т. п.);
- обогащать словарный запас учеников, уточнять лексическое значение употребляемых в речи слов;
- осознавать грамматические формы слов (типичные для существительных, прилагательных, глаголов окончания и суффиксы, состав основы различных частей речи).

Изучение морфемного состава слова на начальном этапе обучения происходит постепенно. Сначала школьники знакомятся с особенностями однокоренных слов, затем выделяют корень слова и другие значимые части. В процессе изучения частей речи углубляются знания о составе слова и тех словообразовательных моде-

лях, по которым образуются слова той или иной части речи. Так, при изучении глагола как части речи школьники получают представление о словообразовательной роли приставки, поскольку префиксальный способ образования является наиболее типичным для глагола. При изучении имени существительного учатся образовывать слова при помощи суффикса, приставки, приставки и суффикса одновременно.



1. С какими понятиями морфемики и словообразования знакомятся учащиеся начальной школы?
2. Какова последовательность изучения морфемного состава слова в начальной школе?
3. Какие орфографические умения формируются в начальной школе на уроках изучения морфемики?



1. Выполните задания, чтобы проверить свои знания и умения по морфемике и словообразованию:
 - а) определите, сколько приставок в словах *превосходство*, *переподготовка*, *распрекрасный*, *выпроводить*; б) придумайте как можно больше слов с приставками *при-*, *пере-*, *на-*, *за-*, *у-*; в) подберите как можно больше приставок к словам *ход*, *писать*, *копать*, *бег*, *вес*, *учить*; г) составьте слова с корнем *-воз-*. Используйте приставки *вы-*, *пере-*, *по-*; суффиксы *-к-*, *-н-*, *-иц-*, *-чик-*; окончание *-а*.
2. Используйте выполненные задания для составления конспектов для урока во II классе по составу слова.

§ 2. Методическая система изучения состава слова, ознакомления со словообразовательными моделями

Рассмотрим основные методы, которые используются для изучения морфемики русского языка в начальной школе. Это наблюдение над фактами языка, морфемный анализ слова и конструирование. Такие методы обучения, как словообразовательный и этимологический анализ слова, на начальном этапе используются в школьной практике только как приемы.

Метод наблюдения над фактами языка может быть представлен следующими приемами:

1. Определение значения каждой морфемы в слове:
 - для определения значения слова, например: *водитель* — корень *-вод-* указывает на род занятий (от глагола *водить*), суффикс *-тель-* — на носителя действия, т.е. *водитель* — ‘тот, кто **водит**, управляет чем-либо’;
 - для формирования представления об отношениях между аффиксами, например: суффикс *-ист-* обозначает лиц определенного рода занятий, профессии (*футболист*, *тракторист*) и имеет

значение ‘неполное проявление свойств, качеств, их оттенков’: *цветистый*;

– для понимания роли аффикса в однокоренных словах: например, в паронимах *болотистый* — ‘имеющий свойство болота’ и *болотный* — ‘принадлежащий болоту’;

2. Сравнение слов и наблюдение:

– над многозначностью морфем (*перелеты* — повторяемость, *перелесок* — пространство между чем-нибудь; *передозировка* — чрезмерность);

– над омонимией морфем (*пошире, погромче, почитать* — значение смягченной меры признака; *побежать, полететь* — значение начала действия);

– над словообразовательной синонимией (*вымазать* — *измазать* — *перемазать*; *испугать* — *напугать*);

– над словообразовательной антонимией (*стол* — *столик* — *столлице*; *прикрутить* — *открутить* — *выкрутить*).

3. Распределение слов:

– по словообразовательным гнездам. Например: *испортить, подсолнечный, польза, солнце, использование, использовать, порча, испорченность, подсолнечник, испорченный*.

порча — *испортить* — *испорченный* — *испорченность*;

солнце — *подсолнечный* — *подсолнечник*;

польза — *использовать* — *использование*;

– по словообразовательным моделям:

___□ — □___^ть,

порч□ — испортить,

польз□ — использовать.

4. Подбор однокоренных слов для определения единого словообразовательного гнезда: *березовый (лес)* — *береза, березонька, березняк*, выделяем корень *берез-*. Суффикс *-ов-* указывает на относительное прилагательное и имеет значение ‘состоящий из породы дерева’, указанного в корне (сравним: *сосновый* — состоящий из сосен, *еловый* — из елей и т.п.).

В начальной школе не изучают способы словообразования, но словообразовательный разбор применяют, так как именно с него начинается определение морфемного состава. Задачей морфемного анализа является установление морфемного состава слова, т.е. определение, из каких значимых частей это слово состоит. Однако не всегда это легко сделать, поэтому учителю рекомендуется прибегать и к словообразовательному, и к этимологическому разбору. Например, при объяснении правописания многих словарных слов этимология помогает запомнить исторический корень, в котором сомнительный гласный звучит под ударением: *рябина* — исторически от корня *рябь*.

Каков порядок *морфемного разбора* слова на начальном этапе обучения?

Т. Г. Рамзаева предлагает начинать разбор слова по составу с выделения окончания, что одновременно является и выделением основы слова. После этого учащиеся анализируют саму основу — находят корень, приставку и суффикс¹. Такой порядок морфемного анализа обусловлен способностями младших школьников к осуществлению мыслительных операций.

Окончание является средством выражения грамматических значений числа, рода, падежа, лица. Младшим школьникам, владеющим родной речью, не составляет труда сопоставить формы слова, различающиеся, например, формой числа, и выделить изменяемую часть слова.

Для выделения корня необходимы операции, включающие подбор однокоренных слов, их сравнение в целях распознавания общей части. При этом важно так подбирать однокоренные слова, чтобы не было ошибок, например таких, когда школьники, подбирая однокоренные слова с одной и той же приставкой, включают ее в корень (*записать, запись, записка*).

Для распознавания в слове приставки или суффикса используют те же действия, что и при нахождении корня, т. е. подбор однокоренных слов с разными приставками и суффиксами или без них. Сравнение однокоренных слов в этом случае направлено на вычленение частей, которые стоят перед или после корня. С целью доказательства правильного выделения приставок и суффиксов школьники должны осуществить операцию подбора неоднокоренных слов с одной и той же морфемой, приставкой или суффиксом, например: *забежать, зашить, залить* или *засолка, прополка, подготовка*. Младшие школьники для распознавания в слове аффиксов могут также использовать метод сравнения производного и производящего слов, например: *гора — при-гор-ок, стол — стол-ик, школа — школь-ник*.



Приведем возможный вариант алгоритма действий, которым пользуются учащиеся для разбора слов по составу.

1. Определяю, что слово обозначает, на какой вопрос оно отвечает, какой частью речи является.

2. Нахожу в слове окончание. Для этого изменяю слово или по числам, или по родам, или по падежам, или по лицам.

3. Нахожу в слове корень. Для этого подбираю родственные слова с разными приставками, суффиксами или без них. Сравниваю слова, их значение и нахожу общую часть. Это и будет корень.

4. Нахожу приставку. Для этого сравниваю однокоренные слова с разными приставками или без приставок. Часть, которая стоит перед корнем, — приставка.

¹ Рамзаева Т. Г. Условия формирования навыков осознанного морфемного анализа слов // Начальная школа. — 1973. — № 12. — С. 14—20.

5. Нахожу суффикс. Для этого сравниваю однокоренные слова с разными аффиксами. Та часть слова, которая стоит после корня, — суффикс.

Морфемный анализ является простейшей характеристикой строения слова. Этот тип анализа в начальной школе дополняется словообразовательным анализом. Задача словообразовательного анализа — установить, по образцу какого словообразовательного типа образовано данное слово, т. е. понять, от какой производной основы, с помощью каких словообразовательных средств и каким способом образовано слово. Например, рассмотрим слово *переподготовка*. Морфемный состав этого слова: *пере-под-готов-к-а*. Нам становится понятно, что основа этого слова производная. Слово *переподготовка* ‘подготовка с целью улучшения умений в чем-нибудь’ образовано от существительного *подготовка* ‘сделать что-нибудь предварительно’ при помощи приставки *пере-* ‘повторение действия заново’; слово *подготовка* образовано от глагола *подготовить* при помощи суффикса *-к-* со значением действия; слово *подготовить* образовано от глагола *готовить* ‘делать годным для использования’ при помощи приставки *под-* со значением ‘законченность действия’.

Метод реконструкции на начальном этапе обучения может быть представлен следующими приемами:

1. Составление слов по данным схемам, например: подберите слова к схемам $\underline{\quad}^{\wedge}$; $\neg \underline{\quad}^{\wedge} \underline{\text{тб}}$ (*столик, приходит*).

2. Определение части речи по морфемам-«сигналам», например: по $\underline{\text{к}}\underline{\text{а}}$ — имя существительное, $\neg \underline{\quad}^{\wedge} \underline{\text{тб}}$ — глагол и т. п.

3. Упражнения, при выполнении которых требуется устранить ошибки в словообразовании (*излучать благожеланство, наругать ребенка* и т. д.).

Метод конструирования на начальном этапе обучения позволяет использовать игровые элементы словотворчества. На этапе закрепления можно предложить следующие игры.



1. **Игра «Одень корень».** На доске пишется корень, вокруг различные (подходящие и неподходящие) морфемы — следует составить как можно больше слов с данным корнем. Дается лексическое значение слова, которое следует получить из данного корня и «рассыпанных» вокруг морфем. Без вспомогательного материала создаются однокоренные слова и помечаются морфемы, с помощью которых это сделано, и т. п.

2. **Игра «Найди свой домик».** Ученикам раздаются карточки с морфемами — приставками, корнями, суффиксами, окончаниями (первое время они могут быть обозначены, далее — без подсказки), а четыре ученика держат карточки с условными обозначениями этих морфем. Дети бродят под музыку поодиночке, но, как только музыка (или другой условный знак) затихнет, они должны

успеть собраться около своего ведущего (кто быстрее и правильно соберет свои морфемы, тот победитель).

3. **Игра «Я из твоей семейки».** Ученикам раздаются карточки с морфемами (например, одному ряду — приставки, другому — суффиксы, третьему — корни) и предлагается составить слово (создать «семейку»). У корня роль ведущего, поэтому ученик с корнем подходит к другим рядам для выбора себе приставки и суффикса. Можно это делать по очереди (пока один ученик не выберет, другой не поднимается с места), в другом варианте предлагается «корням», сидя за партой, подыскать себе «семейку», а по сигналу каждый быстро забирает учеников со «своими» суффиксами и приставками. В результате каждая «семейка» должна объяснить значение того слова, которое она составляет. Оценивается сложность слова, правильное объяснение его значения и скорость выполнения.

Рассмотрим более подробно примеры использования методических приемов введения основных понятий темы «Состав слова» на уроках. Приведем пример формирования представления о родственных, или однокоренных, словах.

Слова могут объединяться в группы. Одну из этих групп и составляют родственные, или однокоренные, слова. Необходимо помнить, что в состав родственных слов не входят формы одного и того же слова.



Рассмотрим текст:

...жили-были серый **еж**
И его **ежика**.
Серый еж был очень тих
И **ежика** тоже.
И ребенок был у них
Очень тихий **ежик**.

(С. Маршак)

Выпишем в столбик из текста выделенные слова и определим их значение:

Еж — **лесной зверек**-папа;
Ежика — **лесной зверек**-мама;
Ежик — **лесной зверек**-сын.

Выделим общую часть в левом и правом столбиках.

Мы готовы к тому, чтобы сформулировать определение родственных слов: слова, имеющие общую часть и близкие по смыслу, называются родственными.

Понимание того, что общая часть родственных слов называется корнем, формируется на следующем уроке.

Рассмотрим фрагмент урока изучения темы «**Корень слова**».

Цель учителя на этом уроке — сформировать у младших школьников представление о корне слова, выделить алгоритм формирования этого понятия.

Ученики формулируют свою цель на уроке, исходя из того, что они знают и чего не знают по этой теме. Им знакомо слово *корень*. Они знают, что, например, у тех цветов в классе, за которыми они ухаживают, есть корни, вспоминают, каково их назначение, делают вывод о том, что это важный орган растения. Дети определяют, что не знают того, какая часть слова называется корнем. Их цель на уроке — узнать это.

На доске записан текст:

Как хорош весенний лес! Лучи солнышка разбудили лесных жителей. Они запели, затрещали, наполнили все чудесными звуками. В зелени листвы спряталась сторожка лесника. Идешь по тропинке и кажется тебе, что скрылся под травинкой сказочный старичок-лесовичок.

Учитель. Прочитаем текст. Найдем в тексте родственные слова, определим значение каждого слова.

Ученики.

Лес — множество деревьев, растущих на большом пространстве;
лесных (жителей) — живущих среди множества деревьев, растущих на большом пространстве;

лесник — человек, ухаживающий за множеством деревьев, растущих на большом пространстве;

лесовичок — сказочный герой, живущий на большом пространстве со множеством деревьев.

Учитель. Назовите общую часть во внешней стороне слова, выделите ее дугой красного цвета.

Ученики. *Лес*.

Учитель. Назовите и подчеркните красным цветом одинаковую часть в значении.

Ученики. «Множество деревьев, растущих на большом пространстве».

Учитель. Обратите внимание, что мы выделили красным цветом в ряду родственных слов. Кто из вас догадался?

Ученики. В каждом из этих слов мы выделили общую часть — *лес* и общее значение — *множество деревьев, растущих на большом пространстве*. Это и есть корень слова!

Учитель. Давайте сформулируем, какая часть родственных слов называется корнем.

Ученики. Общая часть родственных слов называется корнем.

Учитель. Правильно. Как вы думаете, почему эту часть слова назвали корнем?

Ученики. Может, потому что это важная часть слова, как корень растения?

Учитель. Да. Корень — это часть слова, которая передает его основное значение. Рассмотрим ряд слов: *лесник, дворник, печник*. Все эти слова называют людей по их профессии. А как вы узнаете их профессию, какая часть слова подскажет?

Ученики. Нам подскажет корень! Человек работает в лесу — *лесник*, убирает двор — *дворник*, делает печь — *печник*.

Учитель. Будем подводить итог нашего урока. Мы достигли поставленной цели?

Ученики. Да. Мы узнали, какая часть слова называется корнем.

Учитель. Что мы с вами делали, чтобы обнаружить корень в слове? Ученики.

1. Прочитали текст.
2. Нашли родственные слова.
3. Выделили общую часть во внешней стороне этих слов.
4. Определили значение каждого из этих слов.
5. Выделили общую часть в значении этих слов.
6. Определили корень.
7. Сделали вывод.

Таким образом, дети с помощью учителя определили существенные признаки понятия «корень слова» — наличие общей части во внешней стороне родственных слов и в их значении.

Если перед нами задача найти корень слова, представленного вне контекста, то мы должны сначала постараться сформулировать значение этого слова через однокоренное слово, тем самым выстраивая ряд родственных слов. Например: *учитель* — *тот, кто учит*, *тихоня* — *тихий человек*. Мы понимаем, что основное лексическое значение слова передается его корнем. Сформируем представление о форме одного и того же слова.



Прочитаем текст.

Наше отечество

Наше отечество, наша родина — матушка Россия. Отечеством мы зовём Россию потому, что в ней жили испокон веку отцы и деды наши. Родиной мы зовём её потому, что в ней мы родились, в ней говорят родным нам языком, и всё в ней для нас родное; а мать — потому, что она вскормила нас своим хлебом, вспоила своими водами, выучила своему языку, как мать она защищает и бережёт нас от всяких врагов...

Много есть на свете, и кроме России, всяких хороших государств и земель, но одна у человека родная мать — одна у него и родина.

(К.Д. Ушинский)

Выпишем из текста слова с корнем -род- и определим значение этих слов:

Родина — место, где ты **появился на свет**;

Родились — действие, называющее процесс **появления на свет**;

Родной — определение края, где ты **появился на свет**.

Мы можем сделать вывод, что перед нами однокоренные слова, во внешней и внутренней стороне которых есть общая часть.

Теперь сравним значения слов:

(наша) **родина** — место, где ты **появился на свет**;

(зовем) **родиной** — местом, где ты **появился на свет**.

Заметим, что значение этих слов не меняется. А что изменяется? Только окончание слова. Делаем вывод, что перед нами не однокорен-

ные слова, а одно и то же слово. Как мы выделили окончание в слове? Мы изменили одно и то же слово и заметили, какая часть (какие буквы) поменялись.

Представление о роли окончаний в русской речи можно сформировать на примере незаконченной фразы¹: *Кошк.. лов.. мышк..*

Общий смысл нам понятен, а точно мы не можем сказать, сколько кошек, сколько мышек, кто кого ловит. Именно окончание дает нам возможность установить точный ход событий: *кошка ловит мышку, кошки ловят мышку, кошку ловит мышка.*

Так мы можем подвести учеников к определению окончания: это изменяемая часть слова, которая служит для уточнения смысла высказывания.

Представление о приставке, служебной морфеме, стоящей перед корнем, можно сформировать следующим образом.

1. Прочитаем предложения: *Люди ходят по улице. Мама приходит из магазина. Папа уходит на работу. Автобус подходит к остановке. Бабушка переходит улицу.*

2. Найдем однокоренные слова и выпишем их: *ходит, приходит, уходит, подходит, переходит.*

3. Выделим корень в этих словах: *-ход-*.

4. Выделим часть слова перед корнем: *при-, у-, под-, пере-*.

5. Обращаем внимание, как изменяется значение каждого слова в зависимости от приставки: *Люди ходят по улице — движутся; Мама приходит из магазина — приближается к дому; Папа уходит на работу — отдаляется от дома; Автобус подходит к остановке — движется к остановке; Бабушка переходит улицу — движется через улицу.*

6. Делаем вывод, что приставка — это часть слова, стоящая перед корнем, несущая дополнительное значение.

Для закрепления полученного понятия используем задание. Прочитайте текст. Найдите глаголы. Определите значение приставки каждого глагола. Ответьте на вопрос: можем ли мы сказать, что перед нами синонимичные морфемы?

Солнце жарче припечет,
Небо дождь на нас польет,
Зацветет, зазеленеет
Наш веселый огород.

(К. Чуковский)

Представление о суффиксе как значимой части слова, стоящей после окончания, формируется так же, как и о приставке. Ученикам можно предложить текст загадки:

¹ Пример взят из книги: *Гитович И. Е., Адельгейм И. Е. Мой язык : учебник для 2 класса начальной школы. — М., 1995.*

Тучка по небу гуляла,
Тучка бусы растеряла.
Скачут бусы по дорожке,
Как хрустальные горошки.

Для сравнения возьмем слова *туча*, *дорога* (необходимо обратить внимание на чередование *г/ж* в корне).

Выписываем однокоренные слова: *туча* — *тучка*; *дорога* — *дорожка*. Выделяем корень. Обращаем внимание на часть слова после корня. Определяем значение этого аффикса — уменьшительно-ласкательное. Делаем вывод и формулируем определение суффикса.



1. Каковы основные методы формирования понятий морфемики в начальной школе?
2. С какими приемами знакомятся школьники на начальном этапе обучения?
3. В чем различие словообразовательного и морфемного анализа слова?



1. Сравните значение предлогов и приставок: *под*, *в*, *за*. Подготовьте задания для формирования у школьников представления о сходстве и различиях предлога и приставки.

Под нашим домом большой *подвал*.

Въезжайте в гараж, пожалуйста.

Заступись за друга.

2. Подготовьте творческое задание для младших школьников. Например: составьте рассказ о веселых человечках, используйте глаголы: *шли*, *пошли*, *перешли*, *обошли*, *подошли*, *зашли*.

3. Самостоятельно составьте игры-приемы знакомства со смысловыми, эмоциональными, изобразительными возможностями суффиксов и приставок, подберите дидактический материал.

Глава 12

ИЗУЧЕНИЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

§ 1. Задачи и содержание работы по морфологии

Изучение грамматической системы русского языка, в которую входит морфология как учение о частях речи, способствует развитию мышления младших школьников и их речевых способностей, формированию у них представления о языковых принципах организации речевой деятельности, о правилах изменения слов и нормах построения высказываний. Знание грамматических законов родного языка позволяет школьникам понимать любого собеседника и грамотно строить собственную речь.

Таким образом, целью изучения морфологии в начальной школе является формирование представления:

– об основной единице языка — слове — с точки зрения его грамматического значения;

– о морфологической системе русского языка (об основных частях речи и синтаксических отношениях, в которые вступают слова русского языка).

В период начального обучения школьники усваивают некоторые морфологические понятия и научаются:

– определять лексико-грамматическое значение слов основных частей речи, их формальные признаки и функцию в предложении;

– изменять части речи в соответствии с их системой словоизменения (склонять или спрягать, образовывать необходимые в речи словоформы);

– стилистически правильно использовать изученные грамматические единицы в речи с учетом цели и ситуации общения;

За время обучения у младших школьников вырабатываются навыки:

– использования словоформ в речевой практике;

– употребления грамматических норм русского литературного языка;

– совершенствования индивидуального лексикона.

Речевая среда, которая окружала ученика до школы, как правило, формирует его речевое поведение. Проведение начальной диагностики речевых особенностей детей позволяет учителю обозначить их речевые недочеты. Важно понимать, какие нарушения характерны для школьника и к каким умениям они относятся — к речевым или языковым. Наиболее распространенными

являются недочеты, связанные с отсутствием знания языковой нормы: орфоэпической и орфографической. Так, школьники из-за незнания рода имен существительных могут сказать, например: *вкусная баклажанка, крепкое кофе*. Ошибки детей могут быть вызваны незнанием правильных падежных форм или форм числа: *много яблоков и апельсин; люди надели польта, сколько время, у сестре, на лбе*. Ошибки школьников могут быть связаны с неправильным образованием форм имен прилагательных, глаголов или местоимений, например: *длиньше, текет, хотит, для ей, ихнего, ушѣдши*.

Грамматические ошибки, которые допускают младшие школьники в речи, часто вызваны нарушениями в построении форм согласования и управления, например: *в душистых кустов роз; задуманная дело; удивляясь его красотой, радовались чудом природы; интересуюсь об изменении расписания*.

Коммуникативно-деятельностная система обучения языку позволяет устранить типичные ошибки, встречающиеся в речи детей. Многие из названных ошибок появились в связи с бедной речевой средой. При освоении языковых закономерностей, норм, установленных для культурного (грамотного) речевого поведения, язык школьника становится правильным, обогащается сложными конструкциями, позволяющими ему не только оформить свои мысли, но и понимать грамотную речь культурного собеседника.

Программой начальной школы предусмотрено практическое освоение первоначальных сведений из области морфологии и синтаксиса.



Морфология.

Имя существительное. Значение и употребление. Различение имен существительных, отвечающих на вопросы кто? и что?; имен существительных мужского, женского и среднего рода. Род имени существительного: *мужской, женский, средний*. Существительные мужского и женского рода с шипящими на конце (*рожь, нож, ночь, мяч, мышь, камыш, вещь*). Изменение существительных по числам. Изменение существительных по падежам (падежные вопросы) и числам. Различение 1, 2, 3-го склонения имен существительных. Правописание безударных падежных окончаний имен существительных 1, 2, 3-го склонения (кроме существительных на *-мя, -ий, -ья, -ье, -ия, -ов, -ин*).

Имя прилагательное. Значение и употребление в речи. Изменение прилагательных по родам, числам и падежам, согласование с именами существительными. Склонение имен прилагательных, кроме прилагательных на *-ий, -ья, -ов, -ин*. Правописание безударных окончаний имен прилагательных (кроме прилагательного с основой на *ц*).

Местоимение. Общее представление о местоимении. Личные местоимения, значение и употребление в речи. Личные местоимения 1, 2, 3-го лица, единственного и множественного числа. Склонение личных местоимений. Раздельное написание предлогов с личными местоимениями.

Глагол. Значение и употребление в речи. Неопределенная форма глагола, вопросы что делать? и что сделать? Изменение глаголов по временам. Изменение глаголов по лицам и числам в настоящем и будущем времени (спряжение). Способы определения I и II спряжения глаголов (практическое овладение). Изменение глаголов прошедшего времени по родам и числам. Практическое овладение способом определения спряжения глаголов по ударному окончанию и по неопределенной форме. Правописание глаголов во 2-м лице единственного числа (*-шь*). Правописание безударных личных окончаний глаголов (I и II спряжения), *не* с глаголами.

Предлог. Значение предлогов в речи. Отличие предлогов от приставок. Раздельное написание предлогов с другими словами.

В морфологии все слова делятся на разряды, называемые частями речи. В основе деления частей речи лежат три принципа:

1) семантический (единство лексико-грамматического значения — предметность для существительного, процессуальность для глагола и т. п.);

2) морфологический (общность морфемного облика слова, системы его грамматических категорий и форм, например род, число, падеж имени существительного, вид, время, залог глагола и т. п.);

3) синтаксический (основная функция слов этой части речи в предложении и грамматическая сочетаемость со словами других частей речи).

Основные структурно-семантические разряды слов образуют взаимосвязанную расчлененную систему, все разряды слов которой находятся в особых взаимоотношениях. Среди знаменательных частей речи есть формально независимые, например имя существительное, и зависимые — имя прилагательное, наречие, если в предложении оно выступает в основной своей функции. Так, прилагательное сочетается только с существительным, определяет только его: *солнечный день, умный мальчик*. Наречие, как выразитель признака признака или признака действия, сочетается, как правило, с глаголом, прилагательным или другим наречием и определяет их: *ехать быстро, очень интересный собеседник, весьма успешно выступить*.

Служебные части речи всегда занимают зависимое положение, так как они служат или для выражения синтаксических отношений между именами существительными и словами других частей речи (предлог), или для оформления связи между частями сложного предложения, отдельными предложениями текста или словами в пред-

ложении (союз), могут вносить различные добавочные оттенки в значение слов, словосочетаний, предложений (частица).

Понимание зависимости между словами различных частей речи позволяет учителю формировать представление о главном и зависимом слове в словосочетании. Так, для нас понятно, что в словосочетании *сущ. + прил.* главным словом будет существительное, зависимым — прилагательное; в словосочетании *гл. + нар.* главным будет глагол, зависимым — наречие.

Чтобы школьники правильно употребляли языковые формы в речи, мы учим их выделять главные и зависимые слова или конструкции в структуре предложения.



1. С какими грамматическими категориями знакомятся учащиеся начальной школы?
2. Какова причина речевых ошибок младших школьников?
3. Какие орфографические сведения формируются в начальной школе на уроках изучения грамматики?
4. Объясните, почему на начальном этапе обучения используется семантический принцип выделения частей речи.



1. Проанализируйте, как подается часть речи (на ваш выбор) в разных учебниках для начальной школы.
2. Попробуйте описать методические приемы, которыми пользовались ваши учителя. Насколько они эффективны?
3. Составьте конспект урока формирования понятия «часть речи».

§ 2. Методы формирования морфологических понятий

На начальном этапе обучения младшие школьники более подробно знакомятся с такими частями речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол, и рассматривают их с нескольких сторон: 1) что обозначает слово этой части речи; 2) на какие вопросы отвечает; 3) как изменяется и какие постоянные категории имеет; 4) каким членом предложения является; 5) какие имеет окончания; 6) как образуется.

Представление о частях речи у младших школьников формируется постепенно. Так, в конце I класса и во II классе школьники знакомятся с основными частями речи по семантическому вопросу, по нему же учатся определять эти слова в предложении или тексте. В III классе ученики определяют лексико-грамматические и морфолого-синтаксические признаки каждой части речи, формулируют определение. В IV классе углубляются знания о способах изменения слов каждой части речи. Формируются навыки написания окончаний.

Рассмотрим основные методы формирования морфологических понятий в начальной школе: это наблюдение над фактами языка, морфологический разбор, реконструкция и конструирование.

Метод наблюдения над фактами языка может быть представлен следующими приемами.

1. Сопоставление лексического и грамматического значений слов, например: *Прочитайте слова, определите их лексическое значение, догадайтесь, что их различает:*

бег — кто?/ что? — ‘быстрое отталкивание человека ногами от земли’; имя сущ., нариц., неодуш., м.р., 2-е скл. (указываются в данном случае только постоянные признаки, так как слово дано вне контекста);

бегать — что делать? — ‘действие, процесс быстрого отталкивания ногами от земли’; глагол, неопред. ф., несов. в.

2. Сопоставление словоформ одной парадигмы для выяснения их постоянных качеств: прыгал□ — прыгал^а — прыга^{тб}; бегал□ — бегал^а — бега^{тб}; ползал□ — ползал^а — полза^{тб}; поборо^л□ — поборо^л^а — поборо^{тб} и т.п. Делается вывод, что слово изменяется от неопределенной формы (ничего нельзя определить — «сигналом» служит вопрос что делать? и ^{тб}) до прошедшего времени («сигнал» — суффикс -л-), а в прошедшем времени по родам (о мужском роде «сигналят» суффикс -л-+□, о женском роде суффикс -л-+^а).

3. Сопоставление словоформ одной парадигмы с орфографическими целями (например, *просклоняем существительные 1-го склонения с ударными и безударными окончаниями: страна, земля, картина, цапля*).

Столбики словоформ с выделенными окончаниями наглядно свидетельствуют, что ударные и безударные окончания в конкретных падежах совпадают, следовательно, по образцу ударных окончаний можно проверить написание любой словоформы, изменяющейся по 1-му склонению (также и по 2-му, и по 3-му).

Морфологический разбор применяется для закрепления знаний о категориях части речи, ее постоянных и непостоянных признаках.

Веселая лягушка жила в одной реке.

1. Разбираем предложение по членам и определяем роль слова, выбранного для морфемного анализа: **жила** — сказуемое (что говорится, говорится о главном слове, называющем предмет обсуждения).

2. Ставим в начальную форму: **жила** — **жить**.

3. Определяем часть речи: окончание ^{тб} в начальной форме и суффикс -л- «сигнализируют», что это глагол.

4. Проверяем: у глагола можно определить время (*жила* — прош. вр.), число (*жила* — ед. ч.), вид (*жила* — что делала? — несом. в.) и в прошедшем времени — род (*жила* — а — ж.р.).

5. Делаем вывод: это глагол несов. в., прош. вр., ед. ч., ж. р., в предложении является сказуемым.

Примеры использования **метода реконструкции** в начальной школе.

1. Подбор слов какой-либо части речи с той или иной грамматической категорией. *Выпишите из текста все имена существительные ед. ч. в Род. п., поставьте их в Род. п. мн. ч.* (и подобные задания).

2. Постановка слова в указанную грамматическую форму. *Найдите в тексте глаголы и поставьте их в форму наст. вр., ед. ч., 2-го лица* (и тому подобные задания).

3. Группировка слов по частям речи. *Выпишите из текста имена существительные и распределите их по типам склонения.*

Диктанты разного типа (с грамматическим заданием, выборочные с определенными словоформами, свободные диктанты с установкой на воспроизведение определенных грамматических форм и т. п.).

Метод конструирования может быть представлен следующими приемами.

1. Составление слов по моделям определенной части речи. *Образуйте имена существительные, обозначающие лиц мужского пола:*

-ист: танк — танкист, флейт(а) — флейтист, куплет — куплетист;

-ец: мудр(ый) — мудрец, храбр(ый) — храбрец, пе(ть) — певец;

-ник: путь — путник, лук — лучник, рек(а) — речник;

-чик: груз — грузчик, вертолёт — вертолётчик;

-щик: камень — каменщик, бан(я) — банщик;

-тель: учи(ть) — учитель, держа(ть) — держатель.

2. Составление словосочетаний и предложений с изучаемыми грамматическими формами слов по моделям. *Составьте предложения со словами, обозначающими род занятий или профессию: врач (ж. р.), диктор (м. р.), секретарь (ж. р.), директор (м. р.). Например: Приходила **врач** (ж. р.) к соседям. **Диктор** (м. р.) объяснил причину переноса телевикторины.*

3. Сочинения-миниатюры с дополнительным заданием. *Напишите сказку об имени прилагательном* (и подобные задания).



1. Как формируется представление о частях речи у младших школьников? Какие методы и приемы используются в начальной школе для формирования понятий морфологии?

2. Проанализируйте приемы объяснения грамматического понятия из учебника для начальной школы, используемые авторами

И. Гитович и И. Адельгейм¹ с точки зрения формирования языковой личности.

Если тебя спросить, какие у тебя есть — или были раньше — любимые игрушки, ты назовёшь **мяч, мишку, машину, кубики, лото, конструктор, ведёрко, лопатку** и так далее. Это всё можно потрогать, пощупать, увидеть глазами и даже услышать (машина заводная — она гудит, кукла пищит). Эти слова — **мяч, мишка, кубики** и т. д. похожи друга на друга тем, что называют предметы. Приведи свои примеры.

А если тебя спросить, что ты чувствуешь, когда разбил коленку? Ты скажешь — **боль**. А когда хочешь есть — **голод**. Когда всё хорошо, никто не сердится на тебя и всё получается — **радость**. Когда получил двойку, уроки не ладятся, мама сердится, джинсы порвал, играя в футбол, — **раздражение, грусть, злость, усталость**. В общем, разные состояния и чувства. Их, конечно, руками, как куклу или машинку, не потрогаешь, это не предметы. Но о них можно думать, спрашивать, как о предметах: что это? Как о чём-то реально существующем, как и предметы. Что это? — **Голод, боль, тревога, счастье... Что это? — гром, наводнение, осень, весна...** Что это? — **Сосна, чашка, стул, ручка**.

А если тебя спросят, чем ты любишь или, наоборот, не любишь заниматься, ты наверняка ответишь так: люблю — **бегать, прыгать, гулять, купаться, читать, петь**. Не люблю — **болеть, спать, скучать**. Но ведь **болеть, прыгать, читать, спать, скучать** — это не предметы и не состояния. Это процесс, действие.

Ну-ка, образуй от слов, которые обозначают действие, слова, которые будут называть предмет, состояние или явление:

болеть	—	болезнь,	греть	—
кричать	—		сочинять	—
прыгать	—		строить	—
гулять	—		бегать	—
спать	—		пить	—

Какие представления у младших школьников формируют авторы учебника? Какие умения развивают?



1. Составьте несколько упражнений по изучению имени прилагательного с использованием разных методов и приемов обучения.
2. Подберите дидактический материал для введения понятия «склонение имени прилагательного».
3. Составьте конспект урока по изучению рода имени прилагательного.

¹ Гитович И. Е., Адельгейм И. Е. Мой язык: учебник для 4 кл. — М., 1995. — С. 23.

§ 3. Методика формирования понятия «имя существительное»

Задачей учителя начальной школы является организация процесса обучения, в результате которого школьники формируют лексико-грамматическое понятие «имя существительное», учатся различать по вопросу одушевленные и неодушевленные имена существительные (без введения термина); писать с большой буквы фамилии, имена и отчества людей, клички животных, некоторые географические названия; изменять имена существительные по числам; писать падежные окончания имен существительных (кроме существительных на *-мя*, *-ия*, *-ий*, *-ие*, а также существительных в творительном падеже с основой на шипящие и *ц*: *свечой*, *плащом*, *огурцом*), знакомятся с родом имен существительных, узнают об употреблении *ь* после шипящих на конце слова.

Имя существительное — это класс слов, объединенных категориальным **значением предметности**. Значение предметности — понятие грамматическое, это значит, что предметом в грамматике называют все то, чему можно приписать различные признаки: качества, свойства, состояния, действия (например, *синева*, *твердость*, *чистота* и т. п.). У части существительных лексическое значение предметности совпадает с грамматическим значением, эти слова служат названиями конкретных предметов действительности (например, *лягушка*, *трава*, *сосна*, *мальчик* и т. п.). Именно такие слова и необходимо отбирать для анализа в начальной школе, например: существительные со значением конкретного предмета (*книга*, *шкаф*, *стакан*), живого существа (*брат*, *жук*, *летчик*), явления природы (*гроза*, *ливень*, *буря*, *град*, *метель*), события (*война*, *революция*), качества (*доброта*, *смелость*, *белизна*), действия (*бег*, *ходьба*, *переход*), состояния (*сон*, *радость*) и т. д.

Следующим важным понятием, которое усваивается учениками начальной школы, является понятие **одушевленности и неодушевленности**. Деление конкретных существительных на одушевленные и неодушевленные опирается на их семантику: обозначают ли они живых существ — людей и животных — или обозначают предметы неживой природы. Это основной признак, по которому к слову ученики задают вопрос *кто?* или *что?* Значение одушевленности и неодушевленности выражается морфологически — формой винительного падежа множественного числа у существительных всех родов. У одушевленных существительных форма винительного падежа совпадает с формой родительного падежа, а у неодушевленных — с формой именительного падежа.

Для формирования навыка определения **рода** имен существительных в школьной практике используется прием употребления существительного с сочетанием *он мой*, *она моя*, *оно мое* (местоимение-существительное + местоимение-прилагательное), так как

это лексико-грамматическая категория, указывающая на способность существительных вступать в сочетание с определенными формами зависимых слов.

Например, к мужскому роду относятся слова: *тюль* — *он мой*, *дари*, *пушту*, *ферзь*, *шампунь*; к женскому роду: *бандероль*, *мозоль*, *фасоль*, *салямы*, *кольраби*; к среднему роду: *безе*, *бра*, *виски*, *жюри*, *кашне*, *коммюнике*, *цунами*.

О роде некоторых слов необходимо справляться в словаре. Например, *бешамель* (ж. р.) — густой соус из молока или сливок с яйцами и мукой; *вежеталь* (м. р.) — жидкость для смачивания волос; *неясыть* (ж. р.) — род больших сов.

На начальном этапе работы с категорией рода имен существительных для упражнения предлагаются только слова в именительном падеже. Затем учащиеся работают с текстом, в котором существительные употреблены в косвенных падежах, в единственном и во множественном числе. Ученик называет имя существительное в начальной форме и после этого определяет род (например: *в лагере... лагерь* — *он мой* — мужского рода).

При изучении рода имен существительных необходимо использовать слова, распознавание рода которых вызывает затруднения у учащихся: *табель* (м.), *мебель* (ж.), *карамель* (ж.), *вермишель* (ж.), *тюль* (м.), *фильм* (м.), *медаль* (ж.), *помидор* (м.), *туфля* (ж.), *калоша* (ж.), *прорубь* (ж.), *тополь* (м.), *морковь* (ж.). Целесообразно принести на урок толковый словарь и показать, как по словарю можно уточнить род существительных. Специальные уроки отводятся для наблюдений над родовыми окончаниями, в частности для упражнений в написании безударных окончаний имен существительных среднего рода (*дерево*, *болото*, *повидло*, *полено*, *покрывало*, *сердце*, *полотенце* и др.). Обращается внимание на согласование существительного и прилагательного: *тонкое болото*, *глубокое озеро*, *голубое блюдо* и т. п. Следует подчеркнуть роль *ь* после шипящих — мягкий знак в этих словах выполняет грамматическую функцию: показывает, что существительное женского рода, например *печь*, *дочь*.

Правило об употреблении *ь* после шипящих не представляет особой трудности, и учащиеся могут самостоятельно вывести его.



Сравним две группы слов:

- 1) *мяч*, *грач*, *плащ*, *карандаш*;
- 2) *рожь*, *ночь*, *вещь*, *мышь*.

Определим род имен существительных. Обратим внимание на произношение шипящих согласных в первой и во второй строке.

Для чего нужен *ь* словам второго ряда, если качество шипящих согласных звуков не меняется?

Чтобы предупредить ошибочное написание *ь* у существительных женского рода в родительном падеже множественного числа (*задач, туч, роц* и т.д.), мы отмечаем, что *ь* пишется после шипящих у существительных женского рода только в именительном падеже.

Категория **числа** имени существительного указывает на количество одушевленных и неодушевленных предметов. Основным содержанием категории числа является противопоставление единичного предмета и раздельного множества этих же предметов.

В процессе работы над числом имен существительных в начальной школе у учащихся формируются умения:

- различать слова в единственном и во множественном числе по смыслу и по окончанию;
- образовывать формы множественного или единственного числа употребительных в детской речи существительных: *город — города, ручей — ручьи, лист — листья*;
- правильно употреблять существительное в речи, учитывая связь слов в предложении.

Сущность категории числа имен существительных учащиеся усваивают на основе сравнения слов, обозначающих один и раздельное множество этих же предметов (*яблоко — яблоки, тетрадь — тетради, газета — газеты*). Например, выясняется, сколько предметов обозначает существительное *яблоко* и существительное *яблоки*. Известно, что в русском языке не все существительные изменяются по числам. Программа начальной школы не предусматривает ознакомление с существительными, которые употребляются только в единственном или только во множественном числе.

Однако ученики могут спросить: «Как изменить слово *ножницы*, чтобы оно было в единственном числе?» Мы сообщаем детям о том, что в нашем языке есть существительные, которые употребляются только во множественном числе: *ножницы, клещи, салазки, чернила, щипцы, ворота, очки, каникулы* и др. Если в предложении нужно указать, сколько было салазков, ножниц и других предметов, то добавляются слова *одни, двое, много*: *одни салазки, двое очков, много ножниц* и т.д. Существительные, которые употребляются только во множественном числе, не имеют категории рода. Можно показать учащимся и существительные, которые употребляются только в единственном числе: *сметана, молоко, сахар, картофель, чистота, смелость, ходьба, грусть* и др.

Понятие **склонение** имен существительных формируется практически при изучении **падежей**.

Рассмотрим пример формирования грамматического понятия «Склонение имен существительных». При построении этого понятия особое значение уделяется умению правильно задавать вопросы к нужному слову.



Тема урока: изменение имен существительных по падежам (склонение).

Цель урока: узнать, что называется склонением имен существительных.

Учитель. Прочитайте текст. Обратите внимание, какое слово в этом тексте повторяется в каждом предложении.

Вчера была большая гроза.
Из-за грозы я не пошел гулять.
До грозы все сохло, а благодаря грозе все ожило и зазеленело.
Я видел грозу из окна.
Перед грозой поднялся сильный ветер.
О вчерашней грозе мы говорили весь день.

Ученики. Слово *гроза*.

Учитель. Выпишем это слово и посмотрим, какая часть его изменяется.

Ученики. *Гроз-а, гроз-ы, гроз-е, гроз-у, гроз-ой, гроз-е.*

Учитель. Вы правильно заметили, что у этого слова меняется окончание. вспомните, какую роль играют окончания слов в русском языке.

Ученики. Окончания служат для связи слов в предложении.

Учитель. Молодцы. Сейчас мы с вами должны закончить таблицу на доске — вписать в нее слово *гроза* в нужной форме.

Мы должны научить школьников правильно задавать вопросы к слову. Мы знаем, что каждое предложение имеет свою основу — главные члены, подлежащее и сказуемое. Второстепенные члены предложения по смыслу и грамматически зависят от них. Есть слова, которые относятся к подлежащему и составляют группу подлежащего, чаще всего это определение. Такие второстепенные члены предложения, как обстоятельство и дополнение, чаще всего относятся к сказуемому и составляют группу сказуемого. Младшие школьники еще не знают синтаксиса, поэтому оперировать терминами на уроке мы не можем. Термин «главные члены предложения» можно заменять словосочетанием *главные слова*, подчеркивая их функцию. Таким образом, сначала в каждом предложении находим главные слова и подчеркиваем их: главное слово — имя существительное — одной чертой, а главное слово — глагол — двумя чертами. (Наши действия называются пропедевтикой понятия «главные члены предложения».)

Как найти главные слова в предложении? Начнем с подлежащего. Это главное слово предложения стоит в именительном падеже. Именительный падеж обозначает независимость слова от других слов текста, от него мы можем задать вопросы к другим словам текста. Для поиска подлежащего зададим вопрос: *о ком/чем говорится в предложении?* Можно задать вопрос: *кто/что характеризуется* или *кто/что производит действие?* Этот вопрос наиболее правилен в отличие от общепринятого в практике на-

чальной школы — о чем говорится в предложении, так как отражает смысл подлежащего как члена предложения — называть производителя действия. А главное требование к подбору текстов для синтаксического разбора состоит в том, что предложения должны быть двусоставными, в которых с семантической точки зрения главные члены представляют собой смысловую центр предложения. В предложении *Вчера была большая гроза* находим слово, отвечающее на этот вопрос и подчеркиваем его.



Чтобы найти сказуемое в тексте, нужно задать вопрос: что гроза делала, или какое действие совершает производитель действия (в нашем случае — гроза)? Находим слово *была* и подчеркиваем его двумя чертами.

Учитель. Прочитаем первое предложение: *Вчера была большая гроза.*

Найдем главный член предложения — подлежащее: о чем говорится в предложении?

Ученики. О грозе. Слово *гроза* подчеркнем одной чертой.

Учитель. Что мы узнаем о грозе? Что *гроза* делала?

Ученики. *Гроза была.* Слово *была* подчеркнем двумя линиями.

Учитель. Мы нашли слово-подлежащее. Это слово всегда стоит в именительном падеже. Впишем его в таблицу.

Падеж	Слово-помощник	Вопрос	Пример
Именительный	Есть	кто? что?	гроза
Родительный	Нет	кого? чего?	
Дательный	Иду	кому? чему?	
Винительный	Вижу	кого? что?	
Творительный	Доволен	кем? чем?	
Предложный	Думаю	о ком? о чём?	

Учитель. Разбираем следующее предложение, действуем по разработанному нами алгоритму, находим главные слова, подчеркиваем их.

Ученики. *Я видел грозу из окна.*

Учитель. Зададим вопрос от сказуемого, слова-глагола, к интересующему нас слову *гроза*: *видел* (что? кого?) *грозу*. Определим по таблице место этого слова и запишем его.

Ученики. Записываем слово в строчку винительного падежа.

Учитель. Переходим к разбору следующего предложения. Действуем по алгоритму.

Ученики. *Перед грозой поднялся сильный ветер.*

Учитель. От сказуемого, слова-глагола, задаем вопрос к нужному слову: *поднялся* (перед чем? перед кем?) *перед грозой*. Находим место этого слова в таблице и записываем его.

Ученики. Записываем слово в строчку творительного падежа.

Учитель. Разбираем оставшиеся предложения.

Ученики. Из-за грозы я не пошел гулять. До грозы все сохло, а благодаря грозе все ожило и зазеленело. О вчерашней грозе сегодня мы говорили весь день.

Учитель. Задаем вопросы от сказуемого: *не пошел гулять* (из-за кого? чего?) *из-за грозы*; *ожило и зазеленело* (благодаря кому? чему?) *благодаря грозе*; *говорят* (о ком? о чем?) *о грозе*.

Ученики. Записываем слова в строчки родительного, дательного, предложного падежей.

Падеж	Слово-помощник	Вопрос	Пример
Именительный	Есть	кто? что?	гроза ^а
Родительный	Нет	кого? чего?	грозы ^ь
Дательный	Иду	кому? чему?	грозе ^е
Винительный	Вижу	кого? что?	грозу ^у
Творительный	Доволен	кем? чем?	грозо ^{ой}
Предложный	Думаю	о ком? о чем?	о грозе ^е

Учитель. Перед вами написаны названия и вопросы падежей русского языка. Все именные части речи (имя существительное, имя прилагательное и другие, о которых вы узнаете в старших классах) в русском языке изменяются по падежам. Изменение именных частей речи по падежам называется склонением. Это общее правило для этих частей речи. Сформулируйте правило для имени существительного и запишите его в тетрадь.

Ученики. Изменение имени существительного по падежам называется склонением.

Для закрепления полученных знаний ученикам предлагается прочитать следующий текст, найти повторяющееся слово и записать его в нашу таблицу. Для этого вспоминается порядок их действий, который становится алгоритмом склонения имен существительных.

В нашей речке течет чистая, прозрачная вода. Сквозь воду на дне видны камни и водоросли. У воды растут ивы. Они склоняются к воде своими зелеными ветвями. Над водой летают синие стрекозы. В воде плавают серебристые рыбки.

Прочитаем текст, найдем интересующее нас слово. Это слово *вода*.

Прежде чем задавать вопросы, надо найти главные члены каждого предложения и от слова, называющего действие, задаем вопрос к слову *вода*.

Продолжите этот конспект урока дальше. Самое главное на этом уроке — научить учеников находить главное слово словосочетания и правильно задавать вопрос, тем самым определять падеж имени существительного, что служит пропедевтикой орфографии — правильного написания окончаний имен существительных.

Остановимся на последнем этапе этого урока — рефлексии. Попросим учеников вспомнить, чем мы занимались на уроке, какую

ставили задачу, достигли ли ее, и задаем вопрос, как мы действовали, чтобы добиться поставленной цели.

Мы уже говорили о том, что падеж — категория синтаксическая. Падеж имени существительного выражает отношение существительного к другим словам в предложении. Работу над падежами можно начинать только после того, как учащиеся научатся выделять в предложении слова, связанные по смыслу и грамматически (словосочетания). И в дальнейшем вся работа над падежами — это работа над связью слов в предложении.

Первоначальные наблюдения над изменением окончаний существительных в зависимости от другого слова в предложении начинают проводиться раньше, чем учащиеся знакомятся с падежом. Фактически уже в I классе дети знакомятся с изменением формы слова. В начальных классах до изучения темы «Склонение» важно обратить внимание детей на то, что, включая слова в предложение, часто приходится изменять букву или буквы в конце слова. Изменение необходимо для того, чтобы установить связь между словами в предложении. Лексическое значение слова при этом не изменяется.

Система работы над именами существительными условно делится на четыре этапа.

На **первом этапе** формируется представление о склонении как изменении окончаний имен существительных по вопросам в зависимости от связи слов в предложении; изучаются особенности каждого падежа.

Учащиеся учатся склонять имена существительные с ударными окончаниями, овладевают последовательностью действий, которые необходимо выполнить для того, чтобы определить падеж имени существительного по совокупности его основных признаков.

На падежную форму слова влияет в предложении предлог. Предлоги и падежные окончания являются средствами выражения связи слов, объединенных в словосочетание.

Чтобы учащиеся могли пользоваться вопросами для распознавания падежей, необходимо, во-первых, научить их ставить вопрос к существительному от того слова, к которому существительное относится в предложении, с которым связано по смыслу (зачастую они «вырывают» существительное из предложения), во-вторых, дети должны хорошо знать вопросы падежей. Творительный падеж можно распознать как по вопросу, так и по окончанию.

В русском языке есть предлоги, которые употребляются только с одним падежом и, следовательно, являются показателем этого падежа. Так, предлоги *от, до, из, без, у, для, около* употребляются только с родительным падежом, *к* — только с дательным, *про, через* — с винительным, *над* — с творительным, *о, об, при* — с предложным. Нецелесообразно требовать механического запоминания предлогов, которые употребляются только с одним падежом. Для

сознательного усвоения полезно сопоставить все предлоги по таблице предлогов и выделить такие, которые употребляются только с одним падежом.

На **втором этапе** изучается 1, 2 и 3-е склонение имен существительных.

У учащихся формируется умение определять склонение имен существительных по роду и окончанию в начальной форме. Материал упражнений акцентирует внимание детей на каждом из признаков. Например, учащимся предлагается определить склонение существительных *осень, зима, вьюга, метель, осина, сирень*. Выясняем, чем сходны эти имена существительные. Они женского рода. Как определить их склонение? По окончанию. Мы знаем, что к 1-му склонению относятся имена существительные женского и мужского рода с окончанием *-а (-я)*. Делаем вывод, что слова *зима, вьюга, осина* — 1-го склонения, а слова *осень, метель, сирень* — 3-го склонения, так как к 3-му склонению относятся имена существительные женского рода, оканчивающиеся мягким согласным, на письме во всех словах 3-го склонения пишется мягкий знак.

Аналогичная работа проводится и с существительными мужского рода: *мальчик, мальчишка, дед, дедушка, Сергей, Сережа, Володя, Владимир*. Ко 2-му склонению относятся слова мужского рода с нулевым окончанием и среднего рода с окончанием *-о (-е)*. Для распознавания склонения можно предложить и такие группы существительных, которые сходны окончанием, но отличаются родом. Например: *медведь, олень, рысь, корабль, пристань, дождь, местность, картофель, морковь*. Устанавливая сходство и различие слов, учащиеся лучше осознают, что для определения склонения необходимо учитывать род имени существительного и окончание слова в начальной форме.

Труднее учащимся узнать склонение у существительных в косвенных падежах. Поэтому, после того как они научились определять склонение у существительных в именительном падеже, широко используются тексты. Важно, чтобы учащиеся лаконично доказывали, как определить склонение. Например, читаем предложение: *Без дождя и трава не растет*. Основа предложения: *трава не растет*. *Трава* — существительное женского рода, окончание *-а*, значит, 1-го склонения. *Не растет* (без чего?) *без дождя*. *Дождя* — *дождь* — существительное мужского рода, окончание нулевое, значит, 2-го склонения.

На **третьем этапе** изучается правописание падежных окончаний имен существительных в единственном числе.

Основная задача данного этапа — формирование навыка правописания безударных падежных окончаний и развитие осознанного употребления имен существительных в разных падежах.

Для того чтобы усвоенные грамматические знания учащиеся могли использовать для решения орфографических задач, большое вни-

мание уделяется последовательности действий, которые необходимо выполнить для правильного написания безударных окончаний.

1. Ученик ставит вопрос к существительному от слова, с которым это существительное связано в предложении, и записывает вопрос в скобках.

2. По вопросу и предлогу определяет падеж (указывает его в скобках).

3. Узнает склонение (отмечает цифрой склонение и, как результат, пишет окончание), например: *живет* (где? в чем? П. п., 1-е скл., -е) *в деревне*.

Позднее отпадает необходимость в подробной записи, напротив, она может тормозить решение задачи. Учащиеся письменно отмечают только падеж и склонение. Далее все операции протекают в уме, т. е. без записи.

На **четвертом этапе** изучаются склонение и правописание имен существительных во множественном числе. Его основные задачи:

- ознакомление учащихся с особенностями склонения имен существительных во множественном числе. Вывод, который делают школьники: во множественном числе существительные не делятся на три склонения;

- совершенствование умения правильно употреблять в речи имена существительные множественного числа, исправление речевых ошибок.

Особого внимания требует употребление в речи форм именительного и родительного падежей существительных мужского и среднего рода, например: *озеро* — *озёра, озёр*; *гнездо* — *гнезда, гнёзд*; *житель* — *жители, жителей*; *директор* — *директора, директоров*; *столяр* — *столяры, столяров*; *сторож* — *сторожа, сторожей*; *председатель* — *председатели, председателей*.

Работа на уроках носит практическую направленность и включает лишь элементарные обобщения. Учащиеся наблюдают над окончаниями существительных в родительном падеже и замечают, что большинство существительных мужского рода имеют окончание *-ов* (*помидоров, городов, домов*), но это не является обязательным для всех существительных мужского рода (много чего? *ботинок, чулок* и т. п.). Большинство существительных женского и среднего рода в родительном падеже имеют нулевое окончание (например, *три килограмма яблок, груш, слив*).



1. В чем особенность изучения системы склонения в начальной школе?

2. Какие знания и умения формируются у младших школьников при изучении имени существительного?

3. Каков алгоритм действий по определению правильного окончания в слове?

4. Как изучается категория числа имени существительного?



1. Прочитайте определение имени существительного в учебнике русского языка, определите принципы выделения части речи.

Слова, которые обозначают предметы и отвечают на вопрос *кто?* или *что?*, называются именами существительными. Слова *стол, книга, трактор, поле, пчела, ученик, снег, зима* — имена существительные.

2. Подготовьте текстовый дидактический материал для изучения имен существительных 1, 2 и 3-го склонения. Используйте тексты учебника литературного чтения.

§ 4. Система изучения имен прилагательных в начальных классах

Имя прилагательное — это часть речи, включающая слова, которые обозначают признак предмета и имеют зависимые формы рода, числа и падежа.

Изучение имен прилагательных в начальной школе происходит постепенно. Сначала ученики определяют лексическое значение имен прилагательных, учатся ставить к этим словам вопросы *какой? какая? какое? какие?*, затем изучают изменение прилагательных по родам и числам и только после этого — склонение прилагательных и правописание падежных окончаний.

Одновременно на уроках русского языка и чтения в речь детей вводятся новые слова — имена прилагательные и уточняется смысл ранее известных. С помощью различных заданий творческого характера формируется умение правильно употреблять их в связной речи.



Рассмотрим примерный урок по формированию понятия «имя прилагательное».

Учитель. Прочитаем текст. Найдем основу каждого предложения и определим, о чем говорится в стихотворении:

На солнце темный лес зардел,
В долине пар белеет тонкий,
И песню раннюю запел
В лазури жаворонок звонкий.

(В. А. Жуковский)

Ученики. В части предложения *На солнце темный лес зардел* говорится о лесе.

Учитель. Что мы узнаем о лесе, что он сделал?

Ученики. Он стал красным (зардел), когда взошло солнце.

Учитель. А каким до этого был лес?

Ученики. Лес (какой?) темный.

Учитель. О чем говорится в следующей части предложения?

Ученики. В части предложения *В долине пар белеет тонкий* говорится о тумане, который автор называет паром.

Учитель. Что мы узнаем о паре, что он делает?

Ученики. Пар белеет — это туман стелется по полю.

Учитель. Опишите туман.

Ученики. *Пар* (какой?) *тонкий*. Туман не густой, а легкий, прозрачный.

Учитель. О чем говорится дальше?

Ученики. В части предложения *И песню раннюю запел В лазури жаворонок звонкий* говорится о жаворонке.

Учитель. Что мы узнаем о жаворонке, что он сделал?

Ученики. Жаворонок запел. *Запел* (что? кого?) *песню, песню* (какую?) *раннюю*.

Учитель. А кто догадается, как пел жаворонок?

Ученики. Правильно, он пел звонко. Повествователь нам говорит, что *жаворонок* (какой?) *звонкий*.

Учитель. Кто догадался, где пел жаворонок?

Ученики. В небе.

Учитель. Каким словом названо небо и почему?

Ученики. Лазурь, потому что оно голубое.

Учитель. Найдем слова, которые обозначают какой-либо признак предметов: *лес, пар, песня, жаворонок*. Выпишем из текста получившиеся словосочетания.

Ученики.

Лес (какой?) *темный*;

Пар (какой?) *тонкий*;

Жаворонок (какой?) *звонкий*;

Песню (какую?) *раннюю*.

Учитель. Что обозначают слова левого столбика?

Ученики. Предметы.

Учитель. Что обозначают слова правого столбика?

Ученики. Эти слова рассказывают о том, какие эти предметы.

Учитель. Правильно, эти слова называют признаки предметов. Как вы думаете, слова какого столбика мы можем назвать зависимыми и почему?

Ученики. Слова правого столбика зависимые. Скажем, например, *лес, жаворонок* — нам становится понятно, о чем идет речь, а если мы произнесем *темный, тонкий, звонкий, раннюю*, то мы не поймем, о чем говорится.

Учитель. На какие вопросы отвечают слова правого столбика?

Ученики. Какой? Какую?

Учитель. Построим определение имени прилагательного как части речи. Помните нашу схему: 1) что обозначает слово этой части речи; 2) на какие вопросы отвечает; 3) каким членом предложения является.

Ученики. Слова, которые обозначают признак предмета и отвечают на вопросы *какой? какая? какое? какие?*, называются именами прилагательными. В предложении имена прилагательные связаны с именами существительными.

Первоначальное ознакомление с прилагательными начинается с наблюдений над лексическим значением прилагательных и вопросов, на которые они отвечают. Признаки предметов разнообразны и могут характеризовать предмет со стороны цвета, формы, величины, материала, назначения, принадлежности и т.д. Следовательно, для формирования понятия нужно раскрыть это многостороннее значение прилагательных. Учитель показывает предмет или изображение предмета, учащиеся называют его признаки и записывают, например: *мяч* (к а к о й?) *красный, круглый, резиновый, легкий, маленький*; *лента* (к а к а я?) *синяя, широкая*.

Осознанию учащимися роли имен прилагательных в нашей речи способствует, например, сравнение текста без имен прилагательных и с именами прилагательными.

Большое место при изучении имен прилагательных занимают творческие работы, как устные, так и письменные, описание экскурсии в лес, парк, описание птиц, зверей. Эффективными являются следующие виды упражнений:

1) распространение предложений;

2) восстановление деформированных предложений и деформированных текстов;

3) составление текстов по картинке и опорным словам.

Рассмотрим методические приемы изучения *рода* и *числа* имен прилагательных.

Ученики, усваивая лексическое значение имени прилагательного, понимают сущность связи между именами прилагательными и именами существительными. Средством выражения этой связи являются окончания. На окончания и должно быть направлено внимание детей, например: выделим окончания в вопросе и в имени прилагательном: *День* (к а к **ой**?) *тепл**ый***. *Ночь* (к а к **ая**?) *тепл**ая***. *Утро* (к а к **ое**?) *тепл**ое***.

Для ознакомления с изменением имен прилагательных по родам к имени прилагательному подберем такие имена существительные, которые лексически сочетаются с этим прилагательным. Например, дано имя прилагательное *большой* и имена существительные *лес, туча, дерево*. Нужно дописать окончания имен прилагательных и объяснить, почему разные окончания, от чего это зависит: *лес* (к а к о й?) *больш..*, *туча* (к а к а я?) *больш..*, *дерево* (к а к о е?) *больш..*.

Учащиеся определяют род имен существительных и имен прилагательных и делают выводы:

1) имена прилагательные в единственном числе изменяются по родам (в отличие от имен существительных);

2) род имени прилагательного зависит от рода имени существительного, с которым оно связано. Если существительное мужского рода, то и прилагательное мужского рода и т.д.;

3) имя прилагательное мужского рода отвечает на вопрос *какой?* и имеет окончания *-ый (-ий)*, *-ой*. Имя прилагательное женского рода отвечает на вопрос *какая?* и имеет окончание *-ая (-яя)*. Имя прилагательное среднего рода отвечает на вопрос *какое?* и имеет окончание *-ое (-ее)*.

Наблюдая за прилагательными во множественном числе, учащиеся убеждаются в том, что в этой категории прилагательные по родам не изменяются: *леса* (какие?) *большие*, *тучи* (какие?) *большие*, *деревья* (какие?) *большие*.

Для того чтобы научить детей правильно писать окончания имен прилагательных, нужно обратить их внимание на окончание вопроса, который они задают к имени прилагательному: *сосна* (какая?) *высокая*, *село* (какое?) *большое*, *вижу юношу* (какого?) *стройного*. Как правило, окончание имени прилагательного и окончание вопроса, заданного к нему, совпадают, несовпадение происходит в форме именительного и винительного падежей мужского рода: *юноша* (какой?) *стройный*, *вижу столб* (какой?) *огромный*. Другой особенностью имен прилагательных является различие словоформ с твердой и мягкой основой.

Просклоняем словосочетания.

Падеж	Мужской род	Женский род	Средний род	Множественное число
Им. п.	<i>хмурый жираф</i> <i>летний ветер</i>	<i>белая обезьяна</i> <i>синяя поляна</i>	<i>зеленое поле</i> <i>осеннее утро</i>	<i>веселые друзья</i> <i>высокие деревья</i>
Род. п.	<i>хмурого жирафа</i> <i>летнего ветра</i>	<i>белой обезьяны</i> <i>синей поляны</i>	<i>зеленого поля</i> <i>осеннего утра</i>	<i>веселых друзей</i> <i>высоких деревьев</i>
Дат. п.	<i>хмурому жирафу</i> <i>летнему ветру</i>	<i>белой обезьяне</i> <i>синей поляне</i>	<i>зеленому полю</i> <i>осеннему утру</i>	<i>веселым друзьям</i> <i>высоким деревьям</i>
Вин. п.	<i>хмурого жирафа</i> <i>летний ветер</i>	<i>белую обезьяну</i> <i>синюю поляну</i>	<i>зеленое поле</i> <i>осеннее утро</i>	<i>веселых друзей</i> <i>высокие деревья</i>
Тв. п.	<i>хмурым жирафом</i> <i>летним ветром</i>	<i>белой обезьяной</i> <i>синей поляной</i>	<i>зеленым полем</i> <i>осенним утром</i>	<i>веселыми друзьями</i> <i>высокими деревьями</i>
Предл. п.	<i>хмурым жирафе</i> <i>летнем ветре</i>	<i>белой обезьяне</i> <i>синей поляне</i>	<i>зеленом поле</i> <i>осеннем утре</i>	<i>веселых друзей</i> <i>высоких деревьях</i>

Проанализируем звуковую сторону словосочетаний: *хмурый жираф*, *летний ветер*, *белая обезьяна*, *синяя поляна*, *зеленое поле*, *осеннее утро*, *веселые друзья*, *высокие деревья*. Выпишем сначала те словосочетания, основа которых оканчивается на твердый согласный: *хмур-ый жираф*, *бел-ая обезьяна*, *зелен-ое поле*, *весел-ые друзья*. Затем запишем словосочетания, основа которых оканчивается на мягкий согласный: *летн-ий ветер*, *син-яя поляна*, *осенн-ее утро*, *высок-ие деревья*. Обратим внимание, как при склонении изменяются прилагательные с твердой и мягкой основой.

Запишем выводы в таблицу.

Падеж	Основа	Окончание
Им. п.	Твердый согласный	-ый, -ая, -ое, -ые
	Мягкий согласный	-ий, -ья, -ее, -ие
Род. п.	Твердый согласный	-ого, -ой, -ых
	Мягкий согласный	-его, -ей, -их
Дат. п.	Твердый согласный	-ому, -ой, -ым
	Мягкий согласный	-ему, -ей, -им
Вин. п.	Твердый согласный	-ого, -ую, -ое, -ых
	Мягкий согласный	-ий, -юю, -ее, -их
Тв. п.	Твердый согласный	-ым, -ой, -ыми
	Мягкий согласный	-им, -ей, -ими
Предл. п.	Твердый согласный	-ом, -ой, -ых
	Мягкий согласный	-ем, -ей, -их

Сравним окончания прилагательных с твердой и мягкой основой. Запишем, какие буквы меняются: *а/я, о/е, у/ю, ы/и*. Вспомним, что в период обучения грамоте и на уроках изучения звукобуквенного состава слов мы говорили об употреблении букв гласных звуков *е, ё, и, ю, я* для обозначения мягкости согласных.

Так, при написании окончания имени прилагательного мы обращаем внимание на окончание вопроса, заданного к этому слову, и заменяем букву гласного, если перед нами имя прилагательное с основой на мягкий согласный.

Чтобы научить школьников писать родовые окончания имен прилагательных, необходимо вместе с ними разработать алгоритм действий.



Рассмотрим фрагмент урока по определению правила правописания окончаний прилагательного.

Учитель. Дети, нам надо записать предложение и вставить нужные буквы: *Любим.. занятие приносит много радости*. Что мы будем делать?

Ученики. Буквы пропущены в окончании слова. Сначала надо найти основу предложения, чтобы понять, какое слово от какого зависит.

Учитель. О чем говорится в предложении?

Ученики. О занятии.

Учитель. Что мы узнаем о нем?

Ученики. *Занятие* (как ое?) *любим*ое.

Учитель. К какому слову относится прилагательное *любимое*?

Ученики. Прилагательное *любимое* относится к существительному *занятие*.

Учитель. Какого рода существительное *занятие*?

Ученики. Существительное *занятие* среднего рода — значит и прилагательное *любимое* среднего рода.

Учитель. Определите, какая основа у прилагательного *любимое*.

Ученики. Основа этого слова заканчивается на [м], этот звук твердый, значит, пишется окончание *-ое* (как **о е**?) — *любимое*.

Постепенно объяснение становится кратким, но ход действий остается прежним:

- 1) узнаем, с каким существительным связано имя прилагательное;
- 2) определяем род имени существительного и род имени прилагательного;
- 3) ставим вопрос от имени существительного к имени прилагательному;
- 4) выделяем окончание вопроса;
- 5) определяем тип основы имени прилагательного;
- 6) записываем окончание имени прилагательного.

Остановимся на формировании навыка **правописания надежных окончаний** имен прилагательных. Чтобы сформировать у младших школьников представление о надежных окончаниях имен прилагательных, нужно предложить детям просклонять четыре словосочетания имени существительного с прилагательным, в которых употреблены формы мужского, женского, среднего рода и множественного числа.



Прочитаем текст.

В горах

Яркое солнце. Отвесные горы. Ослепительный блеск льда. Необычная тишина. Только далеко внизу шумит, бьётся о камни горный поток. По крутому склону цепочкой двигаются люди. Это альпинисты. Альпинизм — спорт сильных, смелых и благородных людей.

Найдите в тексте нужные словосочетания, например: *горный поток, необычная тишина, яркое солнце, отвесные горы*.

Просклоняем имена существительные с именами прилагательными:

Им. п. — *поток* (какой?) *горный*; *тишина* (какая?) *необычная*; *солнце* (какое?) *яркое*; *горы* (какие?) *отвесные*;

Род. п. — (нет) *потока* (какого?) *горного*; *тишины* (какой?) *необычной*; *солнца* (какого?) *яркого*; *гор* (каких?) *отвесных*;

Дат. п. — (дам) *потоку* (какому?) *горному*; *тишине* (какой?) *необычной*; *солнцу* (какому?) *яркому*; *горам* (каким?) *отвесным*;

Вин. п. — (вижу) *поток* (какой?) *горный*; *тишину* (какую?) *необычную*; *солнце* (какое?) *яркое*; *горы* (какие?) *отвесные*;

Тв. п. — (любуюсь) *потоком* (каким?) *горным*; *тишиной* (какой?) *необычной*; *солнцем* (каким?) *ярким*; *горами* (какими?) *отвесными*;

Предл. п. — (думаю о) *потоке* (каком?) *горном*; *тишине* (какой?) *необычной*; *солнце* (каком?) *ярком*; *горах* (каких?) *отвесных*.

Перед тем, как составить таблицу, мы делаем выводы о совпадении форм имен прилагательных мужского и среднего рода в косвенных па-

дежах, об одном окончании в вопросе и в имени прилагательном женского рода, во множественном числе и в Р, Д., Т., П. падежах мужского и среднего рода.

Составляем таблицу падежных окончаний имен прилагательных:

Падеж	Вопросы	Единственное число		Множественное число
		м.р., ср.р.	ж.р.	
Им.п.	какой? какое? какая? какие?	-ой, -ый, -ий -ое, -ее	-ая, -яя	-ие, -ие
Род.п.	какого? какой? каких?	-ого, -его	-ой, -ей	-ых, -их
Дат.п.	какому? какой? каким?	-ому, -ему	-ой, -ей	-ым, -им
Вин.п.	какой? какого? какую? каких?	-ой, -ый, -ий, -ого, -его	-ую, -юю	-ые, -ие -ых, -их
Тв.п.	каким? какой? какими?	-ым, -им	-ой, -ей	-ыми, -ими
Предл.п.	о каком? о какой? о каких?	-ом, -ем	-ой, -ей	-ых, -их



1. В чем заключается постепенность изучения имени прилагательного в начальной школе?

2. Каковы основные приемы работы с младшими школьниками по формированию понятий о грамматических категориях имени прилагательного?

3. Каков алгоритм действий учеников для написания окончаний имен прилагательных?



1. Прочитайте текст. Выпишите имена прилагательные. Произведите грамматический разбор выделенных слов.

Подивилась она такому чуду чудному, диву дивному, порадовалась своему цветочку аленькому, заветному, и пошла назад в палаты свои дворцовые; и в одной из них стоит стол накрыт, и только она подумала: «Видно, зверь лесной, чудо морское, на меня не гневается, и будет он ко мне господин милостивый», — как на белой мраморной стене появились словеса огненные: «Не господин я твой, а послушный раб...» (С. Аксаков)

2. Составьте конспект урока по теме «Правописание падежных окончаний имен прилагательных».

§ 5. Система изучения личных местоимений в начальной школе

Местоимение — это особая часть речи, которая не называет предметы и их признаки, а только указывает на них. В начальной

школе дается общее представление о местоимении, значении и употреблении в речи личных местоимений, раскрываются особенности их склонения.

В группу личных местоимений входят местоимения 1-го (*я, мы*) и 2-го (*ты, вы*) лица, которым противопоставлены местоимения 3-го лица (*он, она, оно, они*). Местоимения 1-го и 2-го лица используются в беседе для обозначения участников разговора с точки зрения говорящего: *я* — говорящий, *мы* (*я* и другие вместе с говорящим), *ты* — собеседник, *вы* (*ты* и другие вместе с собеседником). Местоимения 3-го лица (*он, она, оно, они*) используются для обозначения предмета разговора (присутствующего или отсутствующего) с точки зрения говорящего. Эти местоимения называют еще лично-указательными, так как они не заменяют собой предмет, а только указывают на него.

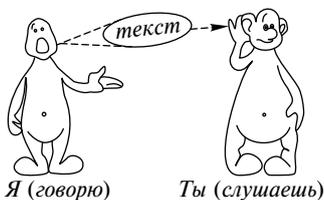
В начальной школе понятие местоимения как части речи специально не изучается, но знакомство со словами-местоимениями происходит практическим путем, так как они необходимы при освоении глагольных форм спряжения и личных окончаний глагола.



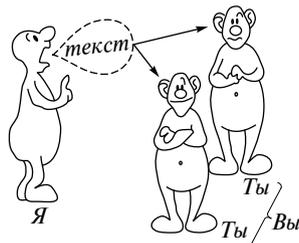
Так может быть организован фрагмент урока по введению личных местоимений и объяснению их функций в речи.

Учитель предлагает детям рассмотреть схему разговора.

«Я» — это местоимение указывает на **первое** лицо. А в чем же оно первое? В государстве? В школе? В семье? В компании? Конечно, в беседе, т.е. там, где возникает разговор, общение при помощи языка. «Я» какое ведь хитрое слово! На вопрос «Кто это?» кто может ответить «Я»? Да-да, только тот, кто участвует в разговоре и сам производит речь, а если не производит речь, то это уже следующее, уже **второе** лицо в разговоре, тот, к кому обращаются и кто слушает (или читает, если автор свою речь написал). Давайте представим себе схему речи или беседы:



Третье лицо может присутствовать при разговоре (например, «Он» — стол, или прохожий, или сосед), но собеседником его назвать никак нельзя, ведь если он участвует в разговоре, тогда на него уже указывает совсем другое слово, а именно «Вы».



Следовательно, местоимение «Я» — это позиция говорящего, т.е. автора, которым на уроке становятся то ученик, то сам учитель (когда спрашивает, отвечает, объясняет), то другой ученик (когда спрашивает, отвечает, высказывается), то авторы учебника или произведения литературы как обращение к читателю).

Таким образом, кто займет позицию **автора**, тот будет говорить «Я». Значит, местоимения указывают на лицо, но не называют его, а называют его место в разговоре.

Далее, работая с текстами, мы обращаем внимание детей на личные местоимения. Например, прочитаем отрывок из стихотворения К. Бальмонта. Найдем в первом предложении личные местоимения:

Вот мы дружною семьей —
 За грибами в лес.
 Я да он, да ты со мной,
 Старый лес воскрес.
 Был он тихий — темный бор,
 Пасмурно глядел.
 А как наш раздался хор,
 Весь он загудел.
 Белка слушала в сосне,
 И с размаху — прыг.

Там сорока в вышине
 Подняла свой крик...
 Ну, товарищи, вперед,
 Врассыпную вдруг.
 Тот, кто первый гриб найдет,
 Он мой лучший друг.
 Только, братцы, примечай,
 Вот вам уговор:
 Чтобы этот гриб пускай
 Был не мухомор.

Проанализируем текст этого стихотворения: о ком в нем говорится? Автор рассказывает нам, как семья пошла в лес за грибами, местоимение *мы* подчеркивает, что рассказчик был не один, с ним был его друг — *ты со мной*, кто-то еще присоединился к их компании — *я да он*.

Найдем в тексте слова *со мной*, *вам*, определим значение этих слов. К какой части речи они относятся? Первое слово встречается в предложении *Я да он, да ты со мной*, здесь говорится о самом рассказчике, он был в лесу с кем-то, кто назван словами *он*, *ты*, значит, слово *мной* — это форма слова *я*. Слово *вам* мы находим в предложении *Только, братцы, примечай / Вот вам уговор: Чтобы этот гриб пускай / Был не мухомор*. В этом предложении мы узнаем о том, что кто-то старший, возможно папа, обращается к детям

и просит их быть внимательными, его слова могут быть такими: вы будьте внимательными. Можно сделать вывод о том, что слово *вам* является формой слова *вы*.

Ученики готовы сделать вывод о том, что местоимения — изменяемая часть речи. Попросим учеников заполнить таблицу.

Падеж	Вопросы	Личные местоимения			
Им. п.	кто?	я	мы	ты	вы
Род. п.	кого?	меня	нас	тебя	вас
Дат. п.	кому?	мне	нам	тебе	вам
Вин. п.	кого?	меня	нас	тебя	вас
Тв. п.	кем?	мною	нами	тобой	вами
Предл. п.	о ком?	обо мне	о нас	о тебе	о вас

Им. п.	кто?	он	она	оно	они
Род. п.	кого?	его	ее	его	их
Дат. п.	кому?	ему	ей	ему	им
Вин. п.	кого?	его	ее	его	их
Тв. п.	кем?	им	ею	им	ими
Предл. п.	о ком?	о нем	о ней	о нем	о них

Проанализируем полученные данные и сделаем выводы об особенностях склонения местоимений: при изменении личных местоимений меняется корень слов, у местоимений 3-го лица после предлога в корне слова появляется буква *н*: *у него, с ней, от них*.

Местоимения 3-го лица единственного числа указывают на род: *он* — лицо или предмет мужского рода, *она* — лицо или предмет женского рода, *оно* — предмет среднего рода.

Прочитаем отрывки из сказок А. Пушкина. Догадайтесь, о ком или о чем идет речь.

1. ...Тут же на берег она
Бочку вынесла легонько
И отхлынула тихонько.
(Волна — «Сказка о царе Салтане...»)
2. «Как бы здесь на двор окошко
Нам проделать?» — молвил он,
Вышиб дно и вышел вон.
(Князь Гвидон — «Сказка о царе Салтане...»)
3. Оно
Соку спелого полно,

Так свежо и так душисто, так румяно-золотисто,
Будто медом налилось.

(Яблоко — «Сказка о мертвой царевне...»)



1. Почему младшие школьники знакомятся только с личными местоимениями?

2. Каков порядок изучения личных местоимений в начальной школе?



1. Подберите отрывки из произведений в учебнике по чтению для изучения местоимений на уроках русского языка.

2. Составьте конспект урока знакомства с особенностями склонения личных местоимений.

§ 6. Система работы над глаголом как частью речи

Лингвистические особенности глагола довольно сложны, поэтому в начальных классах учащиеся знакомятся только с некоторыми категориями, характерными для данной части речи: неопределенная форма, вид (без введения термина), время, изучают изменение глагола по лицам и числам в настоящем и будущем времени (спряжение) и изменение глаголов прошедшего времени по родам и числам.

При отборе материала учитывается степень его необходимости для осознанного решения речевых и орфографических задач. Так, уже во II классе вводится понятие вида глагола. Учащиеся наблюдают над употреблением в речи глаголов, отвечающих на вопросы что делать? и что сделать?, учатся правильно ставить вопрос к слову. Важно научить различать вид глагола с помощью вопросов, так как без этого невозможно изучение изменения глаголов по временам. Глаголы несовершенного вида, как известно, имеют формы настоящего, прошедшего и будущего (сложного) времени, глаголы совершенного вида формы настоящего времени не имеют. Невнимание к виду глагола нередко является причиной ошибок при образовании временных форм (например, от глагола *петь* учащиеся образуют будущее время *спою* вместо *буду петь*).

Распознавание вида необходимо для определения спряжения глагола: *решать* (несов. в.) — I спряжение, *решил* (сов. в.) — II спряжение, *отправить* (сов. в.) — II спряжение, *отправлять* (несов. в.) — I спряжение и т. п. Восприятие значения категории вида глагола как способа протекания действия во времени позволяет понять, что глаголы совершенного вида обозначают законченное, завершенное действие, а глаголы несовершенного вида — действие, не ограниченное во времени, постоянное. Понимание

взаимодействия вида глагола и его временных форм помогает учащимся и в употреблении глагола в речи. Мы знаем, что глаголы прошедшего времени обозначают действие, происходившее в прошлом. Глаголы настоящего времени обозначают действие, происходящее в момент речи, а глаголы будущего времени — действие, которое будет осуществлено в дальнейшем, после момента речи. Так, глаголы несовершенного вида могут образовывать формы настоящего, прошедшего и будущего времени: *читаю, читал, буду читать*, а глаголы совершенного вида образуют только формы прошедшего и будущего времени: *прочитал, прочитаю*.

Подготовка к изучению глагола проводится в I классе и заключается в том, что у учащихся развивается внимание к лексическому значению глагола. На основе анализа конкретного материала ученики определяют обобщенное лексико-грамматическое значение этой части речи: глагол обозначает действие предмета.

Более содержательная работа над глаголами начинается во II классе в процессе изучения темы «Слова, отвечающие на вопрос что делает?». У части глаголов лексическое значение совпадает с грамматическим, например: *бежит, летает, прыгает, ходит, бросает* и т. п. С таких глаголов и целесообразно начинать работу. На примере действий, которые выполняют сами учащиеся, они наглядно убеждаются в том, что обозначают глаголы. Важным условием является подбор глаголов, значение которых не совпадает с житейским пониманием действия предмета. Постепенно у детей начинает формироваться расширенное понимание действия предметов, включая состояние, например: *болеть, спать*; отношение к другому предмету, например: *удивляться, гордиться, уважать*; изменение качества, например: *зеленеть, желтеть*. При распознавании слов, отвечающих на вопросы что делает? и что делают?, ученики практически знакомятся с изменением глагола по числам и тем самым строят представление о форме числа глагола. Связь вопроса, на который отвечает глагол, и формы числа глагола воспринимаются учащимися следующим образом: слово отвечает на вопрос что делает?, если обозначает действие одного предмета; слово отвечает на вопрос что делают?, если обозначает действие двух или нескольких предметов.



Рассмотрим фрагмент урока формирования представления о категории числа глагола.

Учитель. Прочитаем отрывок из стихотворения, определим, о ком (или о чем) говорится в тексте. Подчеркнем эти слова.

Бушует полая вода,
Шумит и глухо, и протяжно.
Грачей пролетные стада
Кричат и весело, и важно.

(И. Бунин)

Ученики. Это слова *вода* и *стада грачей*.

Учитель. Найдем слова, которые обозначают действие этих предметов, выпишем сочетания имени существительного и глагола, определим число имени существительного.

Ученики. *Вода* (что делает?) *шумит* — ед. ч.;

Стада грачей (что делают?) *кричат* — мн. ч.

Учитель. Действие скольких предметов обозначает глагол *шумит*?

Ученики. Одного.

Учитель. Действие скольких предметов обозначает глагол *кричат*?

Ученики. Нескольких.

Учитель. В каком числе употреблен глагол *шумит*? А глагол *кричат*?

Ученики. *Шумит* — единственного числа, *кричат* — множественного.

Учитель. Сделаем вывод: действие скольких предметов обозначают глаголы единственного и множественного числа?

Ученики. Глагол в единственном числе обозначает действие одного предмета, глагол во множественном числе обозначает действие двух или нескольких предметов.

Учитель. Обратите внимание, какая часть слова изменяется при изменении числа глагола. Сравним словосочетания: *вода* (что делае**т**?) *шумит*, *воды* (что делаю**т**?) *шумят*; *стадо грачей* (что делае**т**?) *кричит*, *стада грачей* (что делаю**т**?) *кричат*.

Ученики. Меняется окончание.

Учитель. Обратите внимание на вопрос. Какой мы можем сделать вывод? Сравните: *говорит*, *слушает* (что делае**т**?) — ед. ч.; *говорят*, *слушают* (что делаю**т**?) — мн. ч.

Ученики. Окончание вопроса тоже меняется.

Учитель. Почему я спросила про окончание вопроса?

Ученики. Мы с вами установили связь между вопросом, на который отвечает глагол, формой числа, в котором он употреблен, и окончанием.

Учитель, знакомя школьников с категорией числа глагола, обращает внимание на семантическую сторону и формально-грамматическое средство выражения числа. В процессе выполнения упражнений у учащихся формируется умение изменять глагол по числам. Постановка вопросов к глаголам что делал? что делали? что делает? что делают? что сделает? или что будет делать? что сделают? или что будут делать? фактически представляет собой пропедевтическую работу над временными формами глагола.

Важно научить школьников находить глагол в тексте и правильно задавать вопросы к нему.

 Рассмотрим отрывок из текста К. Паустовского.

В саду поселилась осень, но листья нашей березы оставались зелеными и живыми. Горели темным пурпуром клены, порозовел бересклет, ссыхался дикий виноград на беседке. Даже кое-где на березах в саду появились желтые пряди, как первая седина у нестарого человека. Но

береза в комнате, казалось, помолодела. Мы не замечали у нее никаких признаков увядания.

Сначала найдем границы каждой части предложения, выделим главное слово — название предмета мысли, о котором что-то сообщается в этой части предложения, подчеркнем его одной чертой.

В саду поселилась осень// но листья нашей березы оставались зелеными и живыми// Горели темным пурпуром клены// порозовел бересклет// ссыхался дикий виноград на беседке// Даже кое-где на березах в саду появились желтые пряди, как первая седина у нестарого человека// Но береза в комнате, казалось, помолодела// Мы не замечали у нее никаких признаков увядания//

После этого найдем в тексте слова, которые называют действие выделенных нами слов, зададим к нему вопросы:

осень (что сделала?) *поселилась*;
листья (что делали?) *оставались*;
клены (что делали?) *горели*;
бересклет (что сделал?) *порозовел*;
виноград (что делал?) *ссыхался*;
пряди (что сделали?) *появились*;
береза (что сделала?) *помолодела*;
мы (что делали?) *не замечали*.

Мы выписали с вами глаголы, определим теперь число каждого глагола, в этом нам поможет окончание вопроса: глаголы *поселилась*, *порозовел*, *ссыхался*, *помолодела* — единственного числа, а глаголы *оставались*, *горели*, *появились*, *не замечали* — множественного числа.

Овладение временными формами глагола представляет для учащихся значительную трудность. Она обусловлена, в частности, и тем, что при образовании временных форм нужно учитывать вид глагола.

Сушность временной формы глагола раскрывается учащимися на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи (когда совершается действие и когда о нем сообщается). Например, школьники наблюдают за действиями, которые выполняет или выполнил вызванный к доске ученик, а также обсуждают то, что еще будет сделано (*читает стихотворение*, *читал*, *будет читать*). Аналогично составляются предложения о том, что происходит в природе в настоящее время, т. е. в момент речи, что было до этого, что произойдет в будущем и т. п. Конкретные наблюдения позволяют получить лексический материал, обобщая который учащиеся под руководством учителя делают следующие выводы.

1. Глаголы изменяются по временам. Глагол имеет три времени: настоящее, прошедшее и будущее.

2. Глаголы настоящего времени обозначают действие, которое происходит в то время, когда о нем говорят, т.е. в момент речи. Они отвечают на вопросы что делает? что делают?

3. Глаголы прошедшего времени обозначают действие, которое произошло до момента речи. Они отвечают на вопросы что делал? что делали? что сделал? что сделали? Глаголы прошедшего времени имеют суффикс *-л*.

4. Глаголы будущего времени обозначают действие, которое произойдет после момента речи. Они отвечают на вопросы что сделает? что сделают? или что будет делать? что будут делать?

Закрепим полученные данные, прочитаем приведенные ниже тексты. Найдем глаголы и определим, в каком времени они употреблены.

В тот год осенняя погода
 Стояла долго на дворе,
 Зимы ждала, ждала природа,
Снег выпал только в январе...

(А. Пушкин)

Проанализируем сочетания: *погода* (что делала?) *стояла*, *природа* (что делала?) *ждала*, *снег* (что сделал?) *выпал*, ученики обобщают, что перед нами глаголы прошедшего времени.

Блестя на солнце, снег лежит;
 Прозрачный лес один чернеет;
 И ель сквозь иней зеленеет,
 И речка подо льдом блестит.

(А. Пушкин)

Анализируем: *снег* (что делает?) *лежит*, *лес* (что делает?) *чернеет*, *ель* (что делает?) *зеленеет*, *речка* (что делает?) *блестит* — перед нами глаголы настоящего времени.

В отрывке из поэмы Н. Некрасова речь идет о Морозе-воеводе, который «дозором обходит владенья» свои и рассказывает нам, что он может сделать:

Задумаю — реки большие
 Надолго упрячу под гнет,
 Построю мосты ледяные,
 Каких не построит народ.

(Н. Некрасов)

Анализируем: (*я*) (что сделаю?) *задумаю*, *упрячу*, *построю*; *народ* (что сделает?) *не построит* — глаголы будущего времени.

При определении времени глагола для младших школьников основным показателем выступает вопрос, на который отвечает гла-

гол. Важно научить правильно пользоваться вопросом в целях распознавания и образования временных форм глагола. Вначале эта работа выполняется коллективно и направлена на установление связи: вопрос — время глагола — суффикс (для глаголов прошедшего времени). В качестве исходной для образования временных форм берется неопределенная форма глагола (начальная форма). Постановка вопроса направляет действия учащихся, например: что делать? *рисовать*; что делал? *рисовал*; что делаю? *рисую*; что буду делать? *буду рисовать*; что сделать? *нарисовать*; что сделал? *нарисовал*; что сделаю? *нарисую*. Учитель делает предметом осознания учащихся дифференцированную постановку вопросов что делать? и что сделать? с учетом завершенности (законченности) или незавершенности действия.

Целесообразно вместе с учащимися составить таблицу изменения глаголов по временам, которую в дальнейшем можно использовать как справочный материал.

Начальная (неопределенная) форма глагола	Настоящее время	Прошедшее время	Будущее время	
			простое	сложное
что делать? что сделать?	что делаю?	что делал? что сделал?	что сделаю?	что буду делать?
<i>клеить</i>	<i>клею</i>	<i>клеил</i>	—	<i>буду клеить</i>
<i>заклеить</i>	—	<i>заклеил</i>	<i>заклею</i>	—
<i>сеять</i>	<i>сею</i>	<i>сеял</i>	—	<i>буду сеять</i>
<i>посеять</i>	—	<i>посеял</i>	<i>посею</i>	—

Исходной формой глагола является форма инфинитива, которую в начальной школе принято называть неопределенной формой. Поскольку глагол — изменяемая часть речи, то в неопределенной форме принято выделять глагольный суффикс, всегда выраженный буквой гласного звука (*а/я, о/ё, у/ю, ы/и, е*), и окончание *-ть*. Глагол в этой форме называет действие в самом общем виде. По форме инфинитива учащиеся не могут определить ни времени глагола, ни лица, но по форме инфинитива — по его суффиксу — можно определить вид и тип спряжения глагола: *играть* (что делать?) — глагол несовершенного вида, I спряжения, *строить* (что делать?) — глагол несовершенного вида, II спряжения; *поиграть* (что сделать?) — глагол совершенного вида, I спряжения, *построить* (что сделать?) — глагол несовершенного вида, II спряжения.

Спряжением называется система изменения глагола по лицам и числам в форме изъявительного наклонения. В русском языке

существуют два типа спряжения. Связано это в первую очередь с необходимостью правильно писать безударные личные окончания, которые появляются в настоящем и будущем времени. Традиционно в школе узнают, к какому спряжению относится глагол, по суффиксам инфинитива. К I спряжению относятся глаголы с суффиксами инфинитива *-а-*, *-о-*, *-е-*, *-у-*, *-я-*, *-ы-*, например: *бороться*, *искать*, *кинуть*, *сеять*, *плыть*. Глаголы I спряжения имеют личные окончания: *-у*, *-ишь*, *-ет*, *-ем*, *-ете*, *-ут/-ют*. Ко II спряжению относятся глаголы с суффиксом инфинитива *-и-*, например: *учить*, *хвалить*, *делить*, *победить*. В начальной школе дети знакомятся с глаголами-исключениями, семью глаголами с суффиксом инфинитива *-е* (*смотреть*, *видеть*, *ненавидеть*, *терпеть*, *вертеть*, *обидеть*, *зависеть*) и четырьмя глаголами с суффиксом *-а* (*знать*, *держат*, *слышать*, *дышать*). Глаголы II спряжения имеют личные окончания *-у*, *-ишь*, *-ит*, *-им*, *-ите*, *-ат/-ят*. Однако учителю надо быть очень осмотрительным, так как русский глагол необычайно «капризен».

Например, к какому типу спряжения вы отнесете глаголы *спать*, *хотеть*, *лететь*, *глядеть*, *зигждиться*? А теперь поставьте их в форму настоящего времени и проспрягайте. Проверьте себя по словарю. Что у вас получилось?

В русском языке много так называемых **разноспрягаемых** глаголов — они не поддаются отработанной схеме подведения под тот или другой тип спряжения. Внимательно нужно относиться и к глаголам с ударной приставкой *вы-*, например: *выглядишь*, *выберет*, *высидит*, *выспятся* и т. д., правописание которых необходимо проверять бесприставочной формой. Поэтому надо быть внимательным при подборе глаголов для наблюдений или тренировочных упражнений — даже в средней школе учителя предпочитают обходить их стороной.

Если с категорией **числа** школьники уже познакомились и получили представление о ней, то понятие лица глагола — новое для них. Категория **лица** выражает отношение действия к говорящему лицу. Если субъектом действия является сам говорящий, глагол употребляется в форме 1-го лица: **Я кричу**. **Мы едем**. Если субъектом действия является не говорящий, а его собеседник, к которому говорящий обращается, глагол употребляется в форме 2-го лица: **Ты молчишь**. Форма 3-го лица употребляется для обозначения действий лица или предмета, не участвующего в речи: **Они смеются**.

Прочитаем текст. Выделим глаголы. Определим лицо каждого глагола, употребленного в предложении. Выделим окончания.

Я кричу, ты молчишь, а они смеются. Он кричит, мы молчим, вы стоите и думаете, я хочу уйти.

Заполним таблицу.

Лицо	Единственное число		Множественное число	
	І спряжение	ІІ спряжение	І спряжение	ІІ спряжение
	<i>думать</i>	<i>кричать</i>	<i>думать</i>	<i>кричать</i>
1-е лицо	<i>Я</i> (что делаю?) думаю	<i>Я</i> (что делаю?) кричу	<i>Мы</i> (что делаем?) думаем	<i>Мы</i> (что делаем?) кричим
2-е лицо	<i>Ты</i> (что делаешь?) думаешь	<i>Ты</i> (что делаешь?) кричишь	<i>Вы</i> (что делаете?) думаете	<i>Вы</i> (что делаете?) кричите
3-е лицо	<i>Он</i> (что делает?) думает	<i>Он</i> (что делает?) кричит	<i>Они</i> (что делают?) думают	<i>Они</i> (что делают?) кричат

Для правильного написания личных окончаний глаголов учащиеся совершают следующую последовательность действий, которую выводят сами из наблюдений.

1. Находим начальную форму глагола и по ней определяем спряжение.

2. Определяем, «когда говорится» — время, «кем говорится» — лицо и «одно или много лиц действуют» — число глагола.

3. Вспоминаем окончание глагола этого спряжения и записываем его.

Необходимо заметить, что есть еще ряд условий, определяющих правильность написания личных окончаний глаголов. В частности, одним из них является знание суффикса глагола, по которому определяется спряжение, например: *таять*, *сеять*, *лягать* и т.п. Неопределенную форму подобных глаголов нужно запомнить, для этого такие глаголы должны быть включены в упражнения.

Последовательность изучения глагола можно представить в виде следующих ступеней.

1. Наблюдение над лексическим значением глаголов и их ролью в речи. Упражнение в изменении глаголов по числам и временам.

2. Формирование понятия «неопределенная форма глагола».

3. Формирование понятия «спряжение глагола». Распознавание лица глагола по местоимению и окончанию. Тренировка в спряжении глаголов настоящего времени с ударными окончаниями.

4. Знакомство с I и II спряжением. Сопоставление окончаний глаголов I и II спряжения.

5. Спряжение глаголов будущего времени.

6. Распознавание спряжения глагола по неопределенной форме. Глаголы-исключения.

7. Правописание безударных личных окончаний глаголов настоящего и будущего времени.

8. Формирование понятия «прошедшее время глагола».

Указанный порядок работы обусловлен лингвистическими особенностями глагола как части речи и некоторыми дидактическими положениями.

В качестве отдельного этапа выделяется работа над глаголами прошедшего времени. Сложностью для учеников является правильное написание глагольного суффикса в форме прошедшего времени. Мы знаем, что глаголы прошедшего времени образуются от основы инфинитива при помощи суффикса *-л-*. Это значит, что в форме глагола прошедшего времени перед суффиксом *-л-* сохраняется глагольный суффикс инфинитива, например: *услышать* — *услышал*, *строить* — *строил*, *таять* — *таял*, *видеть* — *видел*, *сеять* — *сеял*, *обидеть* — *обидел*. Новым для учащихся является сопоставление суффиксов глаголов в неопределенной форме и в форме прошедшего времени.

На всех этапах работы по теме «Глагол» решается задача развития речи. В процессе изучения этой темы речь учащихся обогащается новыми глаголами. Дети уточняют для себя лексическое значение тех глаголов, которыми они уже пользовались, наблюдают над многозначностью глагольных лексем, их употреблением в прямом и переносном значении. Необходимо поработать с приставочными глаголами, формируя представление о том, что это другое слово — однокоренное по отношению к подобному бесприставочному глаголу. Во многих учебниках есть специальные задания, развивающие умение распознавать в тексте синонимы, антонимы, пользоваться ими в своих высказываниях.



1. Почему в начальной школе акцентируется внимание на категориях вида и времени глагола?

2. В какой последовательности младшие школьники знакомятся с грамматическими категориями глагола?



1. Прочитайте текст. Какой образ создает А. Пушкин в этом стихотворном отрывке? Найдите изобразительно-выразительные средства создания этого образа.

Идет волшебница зима...
Пришла, рассыпалась; клоками
Повисла на суках дубов;
Легла волнистыми коврами
Среди полей, вокруг холмов;

Брега с недвижною рекою
Сравнила пухлой пеленою;
Блеснул мороз. И рады мы
Проказам матушки зимы.

Выпишите глаголы. Определите вид и время каждой глагольной лексемы. Какую роль они играют в создании образа?

2. Составьте конспект урока изучения прошедшего времени глагола.

§ 7. Формирование понятия о предлоге как части речи

Предлог — это служебная часть речи, которая выражает отношение имени существительного к словам других частей речи или именам существительным.

Под значением предлога понимаются те грамматические отношения, которые он выражает в сочетании с косвенным падежом существительного.

Предлоги служат формальными показателями синтаксических связей слов друг с другом. В русском языке функции предлогов совпадают с той ролью, которую играет падежная система. Сочетание падежной формы с предлогом усиливает значение самой падежной формы. Предлоги могут употребляться с одним или двумя-тремя падежами существительных.

Предлоги	Падежи
<i>без, до, из, от, у, для, ради</i>	Род. п.
<i>к</i>	Дат. п.
<i>про, через, сквозь</i>	Вин. п.
<i>над, перед</i>	Тв. п.
<i>при</i>	Предл. п.
<i>в, на, о</i>	Вин. п., предл. п.
<i>между</i>	Род. п., тв. п.
<i>за, под</i>	Вин. п., тв. п.
<i>по</i>	Вин. п., дат. п., предл. п.
<i>с</i>	Род. п., вин. п., тв. п.

Предлоги выражают разнообразные отношения и связи, существующие в реальной действительности.

1. Пространственные отношения, в частности: а) местонахождение предмета, его положение по отношению к другому предмету: *у реки, перед школой, за городом, под горой, над обрывом, в лесу, на горе* и т. д.; б) положение по отношению к предмету, до которого совершается перемещение: *подвинь до шкафа, поставь у стола, в стол, за стол, перед столом*; от которого начинается перемещение: *вынь из ящика, отставь от печи* и т. д.; в) пространство, по которому совершается передвижение: *ехали через лес, по степи* и т. д.

2. Временные отношения передаются в сочетании с существительными, называющими промежутки времени или процессы, длящиеся во времени; при этом указывается продолжительность действия: *сделал за день, в неделю*; время действия: *занимается по вечерам, ездил в прошлом году, случилось на прошлой неделе*; момент,

от которого или до которого простирается действие: *открывается с девяти часов, уехал до мая* и т. д.

3. Причинные отношения: *не пришёл по болезни, ушёл с досады, дрожа от холода* и т. д.

4. Целевые отношения: *остановка для отдыха, пойти на тренировку, прийти за книгой* и т. д.

5. Объектные отношения: а) обозначение предмета речи, сообщения: *рассказать о поездке, напомнить о времени занятий* и т. д.; б) обозначение материала: *строить из камня, сооружать из бетона* и т. д.; в) орудие действия: *смотреть в бинокль, видеть через очки* и т. д.

Формирование представления о предлоге в начальной школе ведется поэтапно. Сначала, а по традиционной программе это I и II классы, развивается умение выделять предлог как слово из потока речи и писать его отдельно от других слов. В III классе предлоги сопоставляются с приставками — развивается умение раздельного написания предлогов и слитного — приставок. В IV классе при знакомстве с категорией падежа имени существительного ученики узнают, с какими падежами употребляются некоторые предлоги. На этом же этапе обучения формируется представление о раздельном написании предлогов с существительными и личными местоимениями.

Для ознакомления учащихся с предлогом как отдельным словом существует несколько приемов: подсчет количества слов в предложении с акцентированием внимания учащихся на предлоге, который употребляется только с существительными и местоимениями; выяснение начальной формы слова, употребленного в предложении с предлогом; вставка слова (как правило, прилагательного) между предлогом и существительным.

Основными задачами первоначального изучения предлогов являются формирование навыка правописания предлогов и усвоение детьми роли предлогов в предложении и тексте.

Начинать формировать представление о предлоге целесообразно уже в I классе, что обуславливается потребностью самой учебной практики. Уже в букварный период дети составляют предложения из разрезной азбуки или пишут их. Это ставит учителя перед необходимостью познакомить детей с предлогами, наиболее употребительными в речи. Кроме того, при чтении букваря у детей накапливается некоторый запас наблюдений над предлогами. Полезно упорядочить эти наблюдения, создав тем самым основу для работы над предлогами в дальнейшем.

Обучение правописанию предлогов заключается в выработке навыка раздельного и графически правильного написания предлогов.

Из школьной практики известно, что учащиеся начальной школы в правописании предлогов допускают ошибки трех видов:

1) слитное написание предлога со следующим за ним словом: *кморю*;

2) графически неправильное написание предлога: *ис* *кувшина*, *бес* *пальто*;

3) пропуск предлога: *выпрыгнул* *воду*, *подошёл* *костру*.

Наличие при письме учащихся ошибок того или иного вида часто зависит от фонетических условий, в которых оказывается предлог. Поэтому для выработки навыка графически правильного написания предлогов необходимо сопоставлять написания, совпадающие с произношением, с написаниями, которые расходятся с произношением: *в лесу* [в] — *в траве* [ф], *с подругой* [с] — *с братом* [з], *к морю* [к] — *к дому* [г].

Навык графически правильного начертания предлогов по своей природе сходен с навыком написания слов, не проверяемых правилом. Чтобы написать предлог графически правильно, ученик должен знать его зрительный образ и помнить, что предлог пишется всегда одинаково, независимо от его произношения. Следовательно, в практике обучения нужно создавать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закреплялись в зрительной памяти детей. В I классе с этой целью каждый новый предлог, который встречается в тексте букваря или в упражнении, может быть записан на отдельную карточку и выставлен на наборное полотно. Так, к концу букварного периода на наборном полотне окажутся карточки с предлогами *у*, *на*, *за*, *в*, *во*, *с*, *со*, *к*, *из*, *под*, *над*, *про*, *до*, *без*, *по*, *для*, *о*, *об*. Это элементарная таблица предлогов. К ней учащиеся будут обращаться во время упражнений, особенно когда нужно записать предложение, в котором написание предлога расходится с произношением. Таблица может быть использована и для составления устных предложений с тем или иным предлогом. Чтобы облегчить первоклассникам запоминание графического образа предлогов, во втором полугодии можно провести классификацию предлогов: предлоги с буквой *а*, предлоги с буквой *о*.

Начинать знакомство с предлогами лучше во время чтения текстов, в которых рассказывается о предметах окружающего мира и об их расположении относительно друг друга, чтобы ярче продемонстрировать роль предлога в речи. Актуализируя свой, пусть и небольшой, жизненный опыт, ученики могут представить и понять, о чем идет речь в предложениях: *Котенок сидит на стуле*; *Котенок сидит под стулом*.



Рассмотрим пример формирования представления о предлоге
Прочитаем отрывок из русской народной сказки:

Зимовье зверей

Строят звери избу и мороза не чувят. День поработали и избу построили. Затопили они печку и греются. Бык в углу стоит, сено жует. Баран на лавочке сидит. Свинья перед печкой лежит. Петух на печку вскочил. А гусь по избе расхаживает, за окошко поглядывает.

1. Найдем предложения, в которых говорится о быке, свинье, петухе и гусе.

2. Выделим грамматическую основу каждого предложения, определим подлежащее и сказуемое: *бык стоит, жует; баран сидит; свинья лежит; петух вскочил; гусь расхаживает, поглядывает.*

3. Зададим вопросы к зависимым словам этих предложений: *бык стоит* (где?) *в углу*; *баран сидит* (где?) *на лавочке*; *свинья лежит* (где?) *перед печкой*; *петух вскочил* (куда?) *на печку*; *гусь расхаживает* (где?) *по избе*, *поглядывает* (куда?) *за окошко*.

4. Изменим эти предложения: *бык стоит угол*; *баран сидит лавочка*; *свинья лежит печка*; *петух вскочил печка*; *гусь расхаживает изба*, *поглядывает окошко*.

5. Понаблюдаем, что изменилось. Говорят ли так люди.

6. Обведем в кружок те слова, которых нет во втором тексте, а окончания слов, которые мы изменили, обведем в квадратик.

7. У нас получилось: *бык стоит в углу*; *баран сидит на лавочке*; *свинья лежит перед печкой*; *петух вскочил на печку*; *гусь расхаживает по избе*, *поглядывает за окошко*.

8. Догадались, зачем нужны выделенные слова?

Выделенные слова называются предлогами и употребляются в речи для того, чтобы связывать между собой слова, и в данном случае уточняют конкретное место расположения животного в доме.

На следующем этапе работы школьники сами подставляют необходимые предлоги в составляемые по картинке словосочетания и предложения:

птичка летает — клеткой (над)

птичка сидит — клетке (в)

птичка сидит — клеткой (под)

птичка сидит — клеткой (за)

мальчик вышел — леса (из)

мальчик вошел — лес (в).

Особого внимания заслуживает процесс развития у учащихся умения различать приставки и предлоги. Дело в том, что в силу своих семантических особенностей предлоги и приставки в представлениях детей смешиваются. И предлог, и приставка могут обозначать одни и те же грамматические значения, например пространственные. Сравним: *поехать по мосту*; *въехать в город*; *под домом подвал*. Основным способом различения является употребление имени существительного в именительном падеже.



Рассмотрим пример формирования представления о различии предлога и приставки.

Прочитаем текст.

Наступила осень. Листья в садах пожелтели; ветер срывал их и разносил по воздуху. По небу ходили тучи, на заборе громко каркала от хо-

лода ворона. На закате солнца из-за леса поднялась стая чудных больших птиц с длинными стройными шеями. Это были лебеди. Они полетели в теплые края, за синее море. (Г.Х.Андерсен)

Произведем синтаксический разбор каждого предложения. Сначала выделим главные члены предложения, затем от сказуемого зададим вопросы к второстепенным членам. Выпишем только те словосочетания, в которых употребляются имена существительные с предлогами. Рядом запишем форму имени существительного в именительном падеже:

пожелтели (где?) *в садах* — *сад*;
разносил (по чему?) *по воздуху* — *воздух*;
ходили (по чему?) *по небу* — *небо*;
каркала (почему?) *от холода* — *холод*;
поднялась (когда?) *на закате* — *закат*;
поднялась (откуда?) *из-за леса* — *лес*;
полетели (куда?) *в края* — *край*;
полетели (куда?) *за море* — *море*.

Вспомним, что обозначают эти имена существительные, и убедимся тем самым в существовании таких слов. Мы можем сделать вывод, что слова *в, по, на, от, из-за, за* — предлоги, они нужны для связи имени существительного в определенном падеже с глаголом.

Сравним глаголы, определим, каким оттенком в значении они различаются, выделим приставки:

пожелтели (законченное действие) — *желтели* (длительное действие);

разносил (носил в разные стороны) — *относил* (носил в одну сторону);

полетели (начало действия) — *вылетели* (совершение действия из определенной точки).

Делаем вывод, что перед нами приставки, так как они влияют на изменение значения слова.

Ответим на вопрос: как мы отличили приставку от предлога? С этой целью вспомним, что мы делали для нахождения предлога, и составим план по порядку действий (алгоритм).

1. Выделяем главные члены каждого предложения.
2. От сказуемого задаем вопрос к имени существительному.
3. Ставим это существительное в форму именительного падежа, вспоминаем значение этого слова.
4. Смотрим, есть ли предлог между глаголом и именем существительным.

Алгоритм действий для выделения приставки в слове.

1. Сравниваем несколько родственных слов, находим корень, определяем его значение.

2. В ряде родственных слов выделяем приставки.

3. Определяем значение каждого родственного слова с разными приставками.

Составим таблицу отличительных признаков предлога и приставки.

	Предлог	Приставка
Значение	Слово служебной части речи, которое служит для связи слов в предложении. Значение предлога — грамматическое, он служит для выражения различных отношений	Часть слова, обладающая конкретным словообразовательным значением, которая привносит свой оттенок в значение слова. Значение приставки — лексическо-грамматическое. Приставка, как и предлог, способна выражать определенные временные, пространственные и другие отношения
Употребление	В словосочетании только с именем существительным или местоимением	Входит в состав слов разных частей речи

Поищем в тексте части речи, которые имеют при себе предлоги, сделаем вывод: только существительные и местоимения бывают с предлогами и только в косвенных падежах. У глагола никогда не бывает предлога — ведь он не склоняется, но часто встречаются приставки, которые он меняет. Почему? Да потому, что действие совершается в пространстве, и русский язык, любитель экономии, сразу в одном слове — глаголе показывает это: прыгнуть — выпрыгнуть — запрыгнуть — отпрыгнуть — подпрыгнуть — спрыгнуть... Почувствовали разницу?

Все эти наблюдения и рассуждения необходимо облечь в форму игры, тогда детям легко осознать и запомнить трудный грамматический материал.



1. Каковы особенности предлога как части речи?
2. Назовите основные методы и приемы изучения предлога в начальной школе.
3. Прочитайте текст. Выделите предлоги. Определите их значение и роль в тексте.

Насторожившись, начеку
У входа в чашу,
Щебечет птичка на суку
Легко, маняще.
Она щебечет и поет
В преддверьи бора.
Как бы оберегая вход
В лесные норы,
Под нею — сучья, бурелом,
Над нею — тучи,

В лесном овраге, за углом —
Ключи и кручи.
Нагроможденьем пней, колод
Лежит валежник.
В воде и в холоде болот
Цветет подснежник.
А птичка верит, как в зарок,
В свои рулады
И не пускает на порог,
Кого не надо.

(Б. Пастернак)

Составьте задания для младших школьников с этим текстом в рамках темы «Предлог».



1. Составьте набор карточек с предлогами для учеников с целью запоминания их в соответствии с употребляемым падежом.
2. Придумайте варианты игр на запоминание и различение предлогов и приставок.
3. Составьте с ними фрагменты уроков в разных классах (по годам обучения).

ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИСА И ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

§ 1. Содержание и организация работы над синтаксическими понятиями

В начальной школе начинается формирование представления о синтаксической системе русского языка, ученики знакомятся с текстом, предложением и словосочетанием — основными единицами синтаксиса.

Ознакомимся с программой по русскому языку для начальной школы.



Синтаксис. Различение и составление словосочетаний, предложений, текстов. Использование в речи предложений, различных по цели высказывания и интонации. Слово как член предложения. Главные и второстепенные члены предложения. Установление связи слов в предложении. Разбор предложений по составу. Различение и употребление в речи простых (распространенных, нераспространенных, с однородными членами) и сложных предложений.

Целью изучения синтаксиса в начальной школе является формирование представления о словосочетании и предложении, о грамматическом значении этих единиц и их функционировании в речи. За время обучения у школьников формируется умение составлять предложения разных типов, вырабатывается навык использования их в речевой практике, расширяется индивидуальный запас синтаксических конструкций в устной и письменной речи.

Рассмотрим типичные ошибки, которые могут допускать учащиеся начальных классов. В письменных работах учеников можно наблюдать ошибки в построении предложений:

- нарушение границы предложения: *Девушки встали в хоровод. И запели песни;*
- нарушение связи между подлежащим и сказуемым: *Петрушка выкрикивала из-за кулис. Цветок приметился на опушке;*
- неправильное использование конструкции с причастными и деепричастными оборотами: *Покатавшись с горок, у ребенка ноги устали. Пролетая над полем, было рассыпано все удобрение;*
- усложнение подлежащего местоимением: *Петя, он был самый умный и ловкий;*
- в построении предложений с однородными членами: *Девушка была румяной, гладко причесана;*

– объединение в качестве однородных членов родовых и видовых понятий: *В лесу нашли много грибов и опят*;

– нарушение лексической совместимости подлежащего, выраженного цельным словосочетанием, и сказуемого: *Пограничники и собака Алмаз обнюхивали границу*;

– нарушение грамматической связи однородных членов, например объединение в однородном ряду имени существительного и глагола в форме инфинитива: *Я хожу в кино и играть с друзьями*; полных и кратких прилагательных: *Воздух прозрачен, чистый, свеж*; деепричастного оборота и придаточного предложения: *Он ушел, выполнив домашнюю работу и когда убрал класс*.

В речи детей можно заметить нарушения, связанные со средствами связи однородных членов, например искажение формы двойных союзов: *Я люблю не только петь, а и танцевать*; неправильный выбор места союза: *Сказки любят не только дети нашей страны, но и других стран*; непонимание значения соединительного и противительного союзов: *Был холодный, хотя и солнечный день*.

При составлении сложных предложений дети могут неверно выбрать средство связи между частями предложения, например: *Дуров стоял до тех пор, чтобы девочка вышла из клетки*; не согласовать грамматически главные члены сложного предложения: *Дом был короче, а сарай длинный*; смешать грамматические конструкции: *Мама сказала, что, давайте, ребята, отпилим у дерева ветку*.

Основные методы, которыми пользуются учителя начальной школы, — это наблюдение над фактами языка, синтаксический разбор, реконструкция и конструирование.

Метод наблюдения над фактами языка тесно перекликается с грамматическим разбором, без которого невозможно понять признаки словосочетания и предложения. Эта работа может быть представлена следующими приемами.

1. Наблюдение над смыслом словосочетания или предложения. Синтаксическое значение предложения заложено в его грамматической основе: выделяя главные члены предложения, ученик понимает в первую очередь, что является для говорившего предметом мысли (подлежащее «О чем говорится в предложении?») и предикатом (сказуемое «Что говорится о подлежащем?»). Второстепенные члены дополняют, определяют и уточняют обстоятельства, связанные с предметом мысли и предикатом. Например, рассмотрим предложение:

Белеет парус одинокий / В тумане моря голубом. (М.Лермонтов)

Главные члены — подлежащее и сказуемое — называют предмет мысли и то, что о нем хотел сказать автор: *парус белеет*. Они равноправно составляют главное смысловое ядро, которое и выражает мысль. Они не подчиняют себе друг друга: автор подбира-

ет их произвольно, но по законам русской грамматики соотносит их формы: *парус* (м.р., ед.ч.), поэтому глагол *белеет* в форме 3-го лица ед.ч., остальные слова в предложении уточняют, дополняют, распространяют главные члены. Мы хотим узнать подробности о парусе и спрашиваем: *парус* (к а к о й?). Ищем ответ на наш вопрос в предложении и находим: *одинокий*, больше нет ни одного слова, отвечающего на этот вопрос, проверяем и обнаруживаем, что у этих слов и грамматическое значение совпадает — оба слова мужского рода, единственного числа и в именительном падеже. Слово *голубом* отвечает на вопрос (к а к о м?) предложного падежа и относится к слову в предложном падеже: *в тумане*. Это закон русского языка: существительное требует от прилагательного согласования с ним в роде, числе и падеже. Больше нет слов, относящихся к подлежащему. Это согласованное определение *одинокий* уточняет характеристику, важную для автора и позволяющую читателю представить определенный признак этого предмета. Далее рассмотрим группу слов, распространяющих сказуемое: *белеет* (к а к? з а ч е м? к о г д а? г д е?). Вопросов много, но ответ только один: (где?) *в тумане*, а остальные слова распространяют словоформу *в тумане* (к а к о м?) *голубом*, *в тумане* еще (к а к о м?) *моря*. Сказуемое, выраженное глаголом, тоже требует от дополняющего (распространяющего) его слова подчинения, т.е. определенной грамматической формы. По-русски неправильно *белеет туману*, а *белеет туманом* или *белеет туман* имеют совсем другое значение, для данного предложения не подходящее.

Разбор предложения по членам базируется на узнавании отношений между словами, их связи, т.е. на словосочетаниях, которые обнаруживаются только в контексте — в предложении.

2. Наблюдение над структурой словосочетания или предложения.

Например, рассмотрим, как связаны слова в словосочетаниях.

В словосочетаниях *одинокий парус*, *интересный рассказ*, *синее небо*, *яркая речь* зависимые слова *одинокий*, *интересный* употреблены в той же форме (м.р., ед.ч., им. п.), что и главное слово, т.е. они согласуются каждое со своим главным словом, *синее* стоит в форме ед.ч., ср.р., им. п., как и существительное *небо*, а *яркая* согласуется в роде, числе и падеже (ж.р., ед.ч., им.п.) со словом *речь*.

В словосочетаниях *белеет в тумане*, *идти с другом* зависимые слова *в тумане*, *с другом* стоят в той падежной форме, которая предопределена главным словом: *белеет* (где?) *в тумане*, *идти* (с к е м?) *с другом*. Главное слово управляет грамматической формой зависимого.

3. Наблюдение над ритмомелодикой предложения, его эмоциональной окраской. Например:

а) какое настроение создает А. Пушкин первым стихом известного произведения: *Мороз и солнце! День чудесный!* ? Что помогает

нам правильно понять эмоциональную окраску этих предложений?

б) сравните три предложения. Чем они различаются не с точки зрения содержания, а с точки зрения грамматического значения?

В лесу раздавался топор дровосека.
А что, у отца-то большая семья?
Ступай-ка ты, барин, иди себе с Богом!

(Н. Некрасов)

Ученики читают предложения вслух и обнаруживают разную цель высказывания (первое — повествовательное, второе — вопросительное, третье — побудительное), разную эмоциональную окраску (первое и второе — неокрашенные, третье — эмоционально окрашенное).

Метод реконструкции в начальной школе представлен следующими приемами.

1. Составление схемы предложения. Например, составьте схему предложения:

Закружилась листва золотая в розовой воде на пруду. (С. Есенин)

2. Восстановление пропущенных знаков препинания в предложении. Например, вставьте пропущенные знаки препинания: *Бродят медведи пасутся лоси резвятся веселые бабочки.*

Основным приемом **метода конструирования** в начальной школе является составление словосочетаний и предложений по предложенным схемам.

Синтаксис, как раздел грамматики, изучает строй связной речи, законы функционирования словоформ и правила соединения слов в словосочетания, предложения и текст.

Словосочетание — это минимальное грамматически связанное объединение слов, основная функция которого — номинативная. Предложение же является минимальной единицей общения, основная его функция — коммуникативная. Высказывание, состоящее из нескольких предложений, связанных по смыслу и грамматически, называется текстом. Текст является продуктом речемыслительной деятельности автора и представляет собой максимальную единицу общения.

Как научить школьников различать основные единицы языка: слово, словосочетание, предложение, текст?

Прочитаем текст.

В синем небе звезды блещут,
В синем море волны плещут;
Туча по небу идет,
Бочка по морю плывет.

(А. Пушкин)

Чтобы понять, о чем рассказывает автор в этом отрывке, мы используем метод интерпретации, или объяснения значения слов и грамматических конструкций текста. Для этого мы представляем описываемые события: мы рассматриваем морской пейзаж и ночью, когда на небе видны звезды, и днем, когда можно увидеть на небе тучи; однажды среди волн мы замечаем бочку. О чем же сообщает автор? О том, что долго — несколько дней и ночей — по морю плыла бочка.

Теперь произнесем отдельные слова и представим предметы, события или признаки: *небо — небесный купол; звезда — светящаяся точка в небе; синий — цвет моря; блестеть — ярко светиться, сверкать; море — водное пространство; туча — большое черное облако; идти — двигаться, переступая ногами; бочка — деревянная емкость; плыть — передвигаться по воде*. Мы представляем отдельные предметы, отдельные действия или признаки, причем у каждого из нас в представлениях эти предметы различаются, мы рисуем разные картины.

В чем же разница между предложением и отдельным словом? Слова называют предметы, признаки предметов или их действия, а предложение и текст служат для передачи мыслей автора. Как только у нас возникает желание о чем-то сообщить, мы свою мысль оформляем в предложение, даже если оно будет состоять из одного слова, а если нашей целью является назвать предметы окружающего мира, мы пользуемся словами или словосочетаниями.

Словосочетание, как и отдельное слово, тоже называет предмет, уточняя его признак, например: *лес — зимний лес; ягода — спелая ягода; поле — широкое поле*. Но как только мы, как авторы, хотим рассказать о лесе, ягоде, поле или о чем-либо другом, то мы свое высказывание строим как предложение: *Лес зимний (Лес был зимний. Лес будет зимний); Ягода спелая (Ягода была спелая. Ягода будет спелая); Поле широкое (Поле было широкое. Поле будет широкое)*. Предложение, в отличие от словосочетания, является самостоятельной единицей сообщения, имеющей собственное отвлеченное грамматическое значение, называемое предикативностью, т. е. предложение выражает отношение между словом-подлежащим (*о чем говорится в предложении?*) и словом-сказуемым (*что именно говорится о предмете?*), которое раскрывает коммуникативное намерение автора. В предложении автор не просто уточняет, какой предмет (какой *лес*, какая *ягода*, какое *поле*), а высказывает свою мысль о том, как предмет действует или что его характеризует: *лес* таким становится зимой, *ягода* вызрела, *поле* имеет большие размеры.

Предложение отличает от слова и словосочетания такая языковая категория, как интонация. Если автор имеет намерение сообщить о каком-либо событии, он использует особую повествовательную интонацию. Например:

Жил старик со своею старухой
У самого синего моря;
Они жили в ветхой землянке
Ровно тридцать лет и три года.

(А. Пушкин)

Если автор высказывания стремится что-то узнать от собеседника, получить информацию, то он строит фразу в форме вопросительного предложения, используя вопросительные слова и вопросительную интонацию:

«Свет мой, зеркальце! скажи
Да всю правду доложи:
Я ль на свете всех милее,
Всех румяней и белее?»

(А. Пушкин)

Если автор высказывания хочет попросить о чем-либо или побудить собеседника к действию, то он строит предложение так, чтобы в нем был выражен приказ, просьба, совет, требование, предупреждение и т. д. В таких предложениях используются особая интонация, специальные частицы, а также чаще всего — сказуемое в форме повелительного наклонения.

«...Постой,
Бабушка, постой немножко, —
Ей кричит она в окошко...»

(А. Пушкин)

Различить эти предложения можно по намерению автора и по интонации, с которой они произносятся.

Повествовательные, вопросительные и побудительные предложения могут стать восклицательными, если автор стремится подчеркнуть особое эмоциональное отношение к собственному высказыванию, такое отношение передается восклицательной интонацией, а на письме ставится в конце предложения восклицательный знак. В начальной школе изучаются темы «Предложения по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные» и «Восклицательные и невосклицательные предложения». Их нельзя путать!



Рассмотрим на примере порядок действий по определению характера предложений.

1. Прочитаем текст.

— Уже наступает холодная зима, — сказала ласточка, — и я улетаю далеко-далеко, в теплые края. Хочешь лететь со мной? Садись ко мне на спину, только привяжи себя покрепче поясом. Полетим со мной, милая крошка! Ты ведь спасла мне жизнь, когда я замерзала в темной, холодной яме. (Г.Х.Андерсен)

2. Определим, чьи это слова, вспомним, кому они адресованы, и выясним намерения ласточки. В первой фразе: — *Уже наступает холодная зима, — сказала ласточка, — и я улетаю далеко-далеко, в теплые края* — птица сообщает о том, что ей пора улетать в теплые края. Перед нами повествовательное предложение. В конце такого предложения ставится точка, потому что они произносятся со спокойной интонацией.

Во второй фразе: *Хочешь лететь со мной?* — ласточка задает вопрос Дюймовочке. Перед нами вопросительное предложение — ставится вопросительный знак.

Фразой: *Садись ко мне на спину, только привяжи себя покрепче поясом. Полетим со мной, милая крошка!* — ласточка призывает девочку к действию. Предложения строятся как побудительные. В конце предложений стоят разные знаки: точка и восклицательный знак. Это сигнал читателю о том, с какой интонацией следует читать данные высказывания.

В начальной школе ученики знакомятся с главными и второстепенными членами предложения.

Главные члены предложения — подлежащее и сказуемое — составляют предикативную основу предложения, его конструктивный центр. Главные члены выражают отнесенность содержания предложения (мысли автора) к действительности (реальной ситуации). С логической точки зрения значение подлежащего и сказуемого — это отношение предмета и его действия или предмета и его характеризующего признака. Например, в предложении *Старика старуха забрала* говорится о старой женщине, жене персонажа, которая совершила конкретное действие: начала ругать — *забрала*.



Например, с какой интонацией надо читать следующие строки из сказки А. Пушкина?

Старика старуха забрала:
 «Дурачина ты, простофиля!
 Не умел ты взять выкупа с рыбки!
 Хоть бы взял ты с нее корыто,
 Наше-то совсем расколось».

Определите тип предложений по цели высказывания и по эмоциональной окраске.

С семантической точки зрения главные члены не всегда являются смысловым центром предложения, поэтому в данном предложении ученики могут принять дополнение *старика*, которое стоит на первом месте, за главный член — подлежащее. И только знание о том, что подлежащим может быть лишь слово в начальной форме (например, существительное в именительном падеже или глагол в неопределенной форме), позволяет вывести ребенка

из заблуждения и сделать правильный вывод. Но в таких предложениях, как, например, *Солнце закрыло облако*, трудно сразу найти подлежащее по форме слова (в данном случае из-за совпадения винительного и именительного падежа существительных), поэтому необходимо сначала осознать общий смысл высказывания: солнце не может закрыть собой облако. Мы ищем предмет, который осуществляет действие, следовательно, подлежащим в данном предложении будет *облако*.

В начальной школе для анализа отбираются такие предложения, где главные члены и с логической, и с семантической точки зрения совпадают.

Подлежащее — главный член двусоставного предложения, обозначает предмет обсуждения. Предметное значение подлежащего очень широко: оно может называть лицо, неодушевленный предмет, явление, отвлеченное понятие. Подлежащее может быть выражено любой частью речи, словосочетанием.

Для разбора в начальных классах школьникам предлагаются предложения, в которых подлежащее обозначает предмет, одушевленный или неодушевленный, и выражено именем существительным или местоимением.

Сказуемое — главный член двусоставного предложения, выражающий признак предмета, названного подлежащим. Сказуемое может быть **простым** и **составным**:

Озябли пташки малые,
Голодные, усталые,
И жмутся поплотней.
А вьюга с ревом бешеным
Стучит по ставням свешенным
И злится все сильней.

(С. Есенин)

Простое глагольное сказуемое выражается спрягаемыми формами глагола. Лексическое и грамматическое значения в нем заключены в одном слове — глаголе в форме изъявительного, сослагательного или повелительного наклонений: *Закружилась снежинка и села*. (Г. Троепольский) В состав простого глагольного сказуемого могут входить частицы: *Пусть всегда будет солнце!* (М. Исаковский) *Он в этот день не пил, не ел*. (В. Высоцкий)

Составное глагольное сказуемое состоит из двух слов: инфинитива (основная часть), в котором заключается лексическое значение сказуемого, и спрягаемой формы (вспомогательная часть), в которой заключаются его грамматическое значение (наклонение, время) и дополнительные лексические значения: *Отец начал расставлять фигуры*. (В. Набоков) Вспомогательный глагол *начал* указывает на то, что действие реальное (изъявительное наклонение) и было совершено до момента речи (прошедшее время); основная часть — инфинитив *расставлять*.

Составное именованное сказуемое имеет вспомогательный глагол-связку, заключающую в себе грамматическое значение сказуемого (время, наклонение, лицо), и именную часть, выражающую лексическое значение сказуемого:

Широк и желт вечерний свет,
Нежна апрельская прохлада.
Ты опоздал на много лет,
Но все-таки тебе я рада.

(А. Ахматова)

Именная часть составного сказуемого может быть выражена существительным, прилагательным, причастием, числительным, местоимением, словом состояния, устойчивым словосочетанием. Дети «чувствуют» составные именованные сказуемые и определяют их практически безошибочно. Такой уровень — практического осознания предикатива — вполне допустим в начальных классах. Учителям рекомендуется брать предложения с простыми формами сказуемого, но не отказываться от сложных, тем самым пропедевтически формируя представление о сложных формах, без введения термина.

В начальной школе предпочтение отдают предложениям, в которых сказуемое выражено глаголом в личной форме, обозначающим действие или состояние субъекта, названного подлежащим.



Приведем пример формирования представления о главных членах предложения.

Прочитаем предложение из «Сказки о царе Салтане...»

А. Пушкина:

Ветер на море гуляет
И кораблик подгоняет;
Он бежит себе в волнах
На раздутых парусах.

Сначала мы ищем подлежащее, производителя действия в каждой части предложения. Для этого задаем вопрос: о чем идет речь в первой части предложения? Речь идет о ветре. Мы задаем следующий вопрос: что/кто производит действие? Найдим слово *ветер*. Это подлежащее. Какое действие производит ветер? *Ветер гуляет, подгоняет*. Перед нами сказуемое.

Читаем следующую часть предложения и действуем по описанному выше алгоритму: речь идет о кораблике, автор вместо имени существительного использует местоимение. Главные члены этой части предложения: *он бежит*.

Мы выделили главные члены предложения: *ветер гуляет, подгоняет; он бежит*.

Давайте подумаем, какая информация содержится в главных членах предложения, о чем мы узнаем, если проанализируем только приведенные выше слова? Мы узнали, что автор нам

сообщает о ветре, который гуляет (дует) и подгоняет кораблик, а он бежит. Достаточно ли нам этой информации, чтобы нарисовать картину действительности, описываемую автором? Конечно, нет. Для более полного описания событий в предложении используются второстепенные члены.

Как выделить их в предложении?

Рассмотрим первое подлежащее *ветер*, найдем в тексте слова, которые описывают этот предмет. Таких слов в этом тексте нет. Переходим к сказуемому *гуляет*, от этого слова мы задаем вопрос: *гуляет* (где?) *на море*. Мы узнали, что ветер дует на море, значит, автор нам рассказывает о морском путешествии. Следующее сказуемое этой части предложения — *подгоняет*, задаем вопрос от этого слова: *подгоняет* (что?) *кораблик*. Мы узнаем, что действие ветра переносится на небольшую лодку. В следующей части предложения речь уже идет об этом плавательном средстве. Вместо слова *кораблик* автор использует местоимение *он*. Ищем в тексте слова, которые относились бы к этому предмету, уточняли бы его. Таких слов нет. Переходим к сказуемому. *Бежит* (как?) *себе*, т.е. сам по себе, ни от кого не завися; *бежит* (где?) *в волнах*, мы узнаем, что кораблик быстро передвигается по волнам; *бежит* (на чем?/как?) *на парусах*, движется это судно при помощи ветра, который раздувает паруса; *парусах* (как их?) *раздутых*. Таким образом, второстепенные члены предложения позволили нам более полно и точно описать картину, о которой сообщает нам автор.

В начальной школе формируется представление о связи слов в предложении. Мы должны научить младших школьников устанавливать связи между словами и правильно задавать вопросы. Для этого важно понимать, что главные члены предложения — независимые слова, между ними особый, взаимонаправленный тип связи, который позволяет задавать вопрос и от подлежащего к сказуемому, и от сказуемого к подлежащему. Между главными и второстепенными членами предложения связь подчинительная, это значит, что одно слово всегда является главным, а другое — зависимым. Если мы выделяем словосочетания группы подлежащего, то главным словом будет подлежащее, если мы выделяем словосочетания группы сказуемого, то главным словом будет сказуемое.



Рассмотрим алгоритм выделения словосочетаний из текста на примере анализа нескольких предложений рассказа К. Паустовского «Прощание с летом»: *Через окно я увидел, как большая серая птица села на ветку клена в саду. Ветка закачалась, с нее посыпался снег.*

1. Выделяем главные члены предложений: *я увидел, птица села, ветка закачалась, снег посыпался.*

2. Находим в предложениях слова, которые относятся к подлежащему: *птица* (какая?) *большая серая*. У других подлежащих второстепенных членов нет.

3. Находим в предложениях слова, которые относятся к сказуемому: *увидел* (через что?) *через окно*; *села* (куда?/на что?) *на ветку*; *сыпался* (с чего?) *с нее*.

4. Находим слова, которые поясняют второстепенные члены предложения: *ветку* (чего?/какую?) *клена*; *ветку* (какую?/где?) *в саду*.

Определяя значение второстепенных членов, мы часто сталкиваемся с явлением синкретизма, т.е. с тем, что отношения между главным и второстепенным членами могут выражать одновременно значения обстоятельства и дополнения или дополнения и определения. Не следует бояться задавать оба вопроса, так как это развивает языковое чутье и служит пропедевтикой для курса синтаксиса в средней школе. Поскольку по программе начальной школы термины «определение», «дополнение», «обстоятельство» не вводятся, то учителю предоставляется возможность наблюдать синкретизм отношений без необходимости давать второстепенным членам точное название. Главное, ученикам становится понятно, что все слова в предложении связаны между собой, одно зависит от другого и каждое играет свою особую роль.

Другое важное понятие синтаксиса, представление о котором формируется в начальной школе, — порядок слов в предложении. **Порядок слов в предложении** — это одно из средств выражения субъективной модальности, т.е. отношение самого автора к своему сообщению. Прямым считается такой порядок, при котором подлежащее (предмет обсуждения) располагается перед сказуемым (например, *облако закрыло*), определение — перед определяемым словом (например, имя прилагательное перед именем существительным: *чудесный день*), управляемое слово — после управляющего (например, глагол перед именем существительным: *читать книгу*). Прямой порядок слов является стилистически нейтральным, лишенным экспрессии, в отличие от обратного порядка слов — инверсии, которая является стилистической фигурой речи.



Прочитаем отрывок из «Сказки о царе Салтане...» А.Пушкина, найдем слова, поставленные не по порядку, и определим, с какой целью автор использует обратный порядок слов в предложении.

В отрывке речь идет о том, как князь Гвидон увидел нападение коршуна на лебедя:

К морю лишь подходит он,
Вот и слышит будто стон...

Выделяем главные члены предложения, определяем их порядок. Автор использует подлежащее после сказуемого *подходит*, тем самым акцентируя наше внимание на действии князя: не успел подойти, как услышал стон. В этом предложении глагол *подходит* имеет при себе управляемое слово *к морю*, прямым употреблением которого было бы положение после сказуемого, инверсией выделяется объект действия — все события происходили в море, куда герой отправился за добычей.

Прочитаем дальше текст и найдем строчки:

Тот уж когти распустил,
Клюв кровавый навострил...

В этой фразе автор выделяет слова *когти*, *клюв* и *кровавый*, употребляя их в обратном порядке — дополнения перед глаголами, а определение после существительного, чтобы, показывая устрашающие детали — когти и кровавый клюв хищной птицы, вызвать у читателя переживание той опасности, в которой оказался лебедь. Давайте представим эту картину — стало страшно? Вот чего хотел добиться автор таким построением фразы!

Вспомним, что мы делали, чтобы определить позицию слова в предложении.

1. Выделяли главные члены предложения и отмечали их место по отношению друг к другу.

2. Выделяли словосочетания с каждым из них и определяли его положение — прямое или обратное.

3. Подумали и определили, зачем автор это сделал (цель автора).

Таким образом мы формируем у детей понимание роли изобразительно-выразительных средств языка для создания содержания текста.

В начальной школе изучаются предложения с однородными членами без союзов и с союзами *и*, *а*, *но*, уделяется внимание постановке знаков препинания.

Однородными называются члены предложения, которые находятся в одинаковых синтаксических отношениях с одним членом предложения, выполняют одну синтаксическую функцию и объединяются друг с другом сочинительной связью. Однородными могут быть и главные, и второстепенные члены предложения.

 Прочитаем отрывок из сказки В. Гауфа «Карлик Нос».

В одном большом германском городе жил когда-то сапожник Фридрих со своей женой Ханной. Весь день он сидел у окна и латал сапоги и туфли. [...] Ханна продавала на рынке плоды и овощи со своего маленького огорода. [...] Однажды Ханна, как всегда, торговала на базаре. Перед ней стояло несколько корзин с капустой, картошкой, кореньями и

всякой зеленыю. Тут же в маленькой корзинке красовались ранние груши, абрикосы, яблоки.

Выделим главные члены в каждом предложении. Выпишем второе предложение: *Весь день он сидел у окна и латал сапоги и туфли*. Давайте рассуждать, чтобы понять, о чем идет речь в тексте:

— О чем идет речь в этом предложении? О сапожнике.

— Что делал сапожник? Сапожник сидел и латал (делал заплатами).

— Что он латал? Латал сапоги и туфли.

Таким образом мы разбираем все слова предложения и выписываем сначала главные члены предложения, а затем остальные второстепенные члены:

Он (что делал?) *сидел*, *он* (что делал?) *латал*;

Сидел (как долго?) *день*; *день* (какой?) *весь*; *сидел* (у чего?/ где?) *у окна*;

Латал (что?/кого?) *сапоги*, *туфли*.

Найдем в этом предложении слова, которые относятся к одному слову и отвечают на один и тот же вопрос. Слова *сидел*, *латал* относятся к слову *он*, отвечают на вопрос что делал? Слова *сапоги*, *туфли* относятся к слову *латал* и отвечают на вопрос что?/кого?

Мы готовы сформулировать определение однородных членов предложения: это члены предложения, которые относятся к одному и тому же слову, отвечают на один и тот же вопрос.

В следующих предложениях найдем однородные члены и обратим внимание, как связаны между собой эти слова.

Однородные члены предложения могут соединяться союзом *и*: *плоды и овощи*; если союза нет, то между ними ставится запятая: *груши, абрикосы, яблоки*.

Другие случаи постановки знаков препинания при однородных членах рассматриваются на примерах: *Зимой солнце ярко светит, но мало греет. Кошка спит, а мышку видит*.

Анализируя грамматическую основу разных предложений, младшие школьники знакомятся практически и со сложным предложением — синтаксической конструкцией, состоящей из нескольких частей, построенных по модели простого предложения и представляющих собой тесное грамматическое и смысловое единство.



Прочитаем предложение, выделим грамматические основы:

В синем небе звезды блещут,

В синем море волны хлещут;

Туча по небу идет,

Бочка по морю плывет.

(А. Пушкин)

Предложение состоит из четырех частей, потому что можно выделить четыре грамматические основы: *звезды блещут, волны хлещут, туча идет, бочка плывет*. Автор использует такую синтаксическую конструкцию для передачи параллельно происходящих действий. Смысловое единство подчеркивается тем, что в первой и третьей частях предложения речь идет о пространстве неба, а во второй и в четвертой — о пространстве моря. В таком построении предложения проявляется замысел автора передать идею связи земного и небесного (божественного, природного и человеческого).

В связи с тем что уже на начальном этапе обучения ставится задача развития речевых способностей школьников, возникает необходимость познакомить детей с особенностями такой единицы языка, как текст, научить их понимать законы построения текста.



Рассмотрим этапы подготовки учителя к уроку по теме «Что такое текст?»¹.

1. Сначала мы вспоминаем определение текста, в чем его особенность как лингвистической единицы. Текст — это речевое произведение, сочетание предложений, объединенных общей темой, связанных между собой по смыслу и грамматически. Основными признаками текста являются связность и цельность. Связность (или смысловое единство частей текста) обеспечивается темой и микротемами. Тема текста — это тот предмет или явление, о котором говорится в тексте. Цельность логикой изложения, выраженной четкой структурой (композицией) текста. Другими словами, для нашего урока потребуется текст, в котором можно будет обнаружить названные признаки.

2. Выделяем ключевые слова, основные понятия, на которых строится определение текста: несколько предложений; связность; цельность; тема; смысл (идея) текста.

3. Подбираем материал для исследования младшими школьниками:

Заботливый цветок

Кипрей всегда разрастается на лесных пожарищах и порубках. Недавно еще кипрей считали сорной травой. Он только и годился, что на дешевый чай. Лесники безжалостно вырывали весь кипрей, что вырастал рядом с молодыми сосенками. Делали это они потому, что считали, будто кипрей заглушает побеги сосен, отнимает у них свет и влагу.

Но вскоре заметили, что сосенки в тех местах, где уничтожен кипрей, совсем не могут бороться с холодом и от первых же утренних морозов, какие бывают в начале осени, начисто погибают.

Ученые, конечно, начали искать причину этого и, наконец, нашли.

— Что же оказалось? — спросил Михаил Михайлович и сам же себе ответил: — А оказалось, что кипрей — очень теплый цветок. Когда уда-

¹ По учебнику Т. Г. Рамзаевой «Русский язык. 4 класс».

рит осенний мороз и иней посеребрят траву, то около кипрея инея нету. Потому что вокруг кипрея стоит теплый воздух. Этот цветок выделяет из себя теплоту. И в этой теплоте растут себе без страха все соседи кипрея, все слабенькие побеги, пока зима не прикроет их, как ватным одеялом, глубоким снежком. И заметьте, что кипрей всегда разрастается рядом с молодыми соснами. Это их сторож, их защитник, их нянька. Бывает, в сильный мороз у кипрея отмерзает вся макушка, а он все равно не сдается, живет и дышит теплотой. Самоотверженный цветок!

— Кипрей, — сказала Анята, — не только воздух обогревает, но и почву. Так что и корешки всех этих побегов не замерзают.

(К. Паустовский)

4. Формулируем вопросы, с помощью которых поможем детям выделить основные признаки текста как лингвистической единицы. Первый вопрос нацелен на определение **темы** текста, так как тема чаще всего бывает заложена в названии или обнаруживается в первом предложении. Далее формулируем вопросы по каждому абзацу для определения микротема текста. Последний вопрос поможет определить идею текста или понять замысел автора.

— О чем говорится в тексте?

— Что мы узнаем об этом цветке, где он растет?

— Что заметили лесники?

— В чем особенность кипрея?

— Зачем автор нам рассказал об этом удивительном цветке?

5. Следующий этап урока — формулирование определения. Дети проговаривают вслух все выделенные признаки текста и формулируют определение этого лингвистического понятия. Задача учителя — составить вопросы, которые помогут школьникам проделать эту работу.

— Это произведение состоит из предложений?

— Предложения связаны между собой. Нам был понятен смысл?

— Мы узнали, о чем говорится в этом тексте? То, о чем говорится в тексте, называется темой текста.

— Мы поняли замысел автора? То, ради чего автор создает текст произведения, называется идеей текста.

— Назовем основные признаки текста: несколько предложений, они связаны между собой, есть тема, можно определить идею.

— Формулируем определение текста — это единица языка, состоящая из нескольких предложений, связанных между собой темой и идеей.

Мы рассмотрели приемы формирования основных синтаксических понятий на начальном этапе обучения. Умение находить главные и второстепенные члены предложения, различать интонаци-

онный рисунок текста, определять синтаксические связи между словами, предложениями и частями текста, правильно формулировать вопросы для определения грамматической связи — все это позволяет младшим школьникам успешно осваивать сложный курс синтаксиса русского языка как на начальном этапе обучения, так и в среднем звене.



1. Какие синтаксические понятия формируются в начальной школе?

2. Какие методы и приемы используются при изучении синтаксиса на начальном этапе обучения?

3. Каков алгоритм формирования понятий «главные члены предложения», «второстепенные члены предложения»?

4. Каков порядок работы с текстом в начальной школе? Почему в качестве дидактического материала при изучении синтаксиса эффективнее выбирать цельный текст?



1. Подготовьте отрывки из текстов для формирования понятий «грамматическая основа предложения», «второстепенные члены предложения» (по учебнику чтения — класс и авторы на выбор).

2. Составьте конспект урока формирования понятий «словосочетание», «предложения по цели высказывания».

§ 2. Содержание и организация работы над пунктуационной грамотностью

В результате анализа различных синтаксических конструкций ученики получают представление о знаках препинания и правилах их постановки. Программа начальной школы формирует умение использовать только точку, запятую, вопросительный и восклицательный знаки. В русском языке изучение пунктуации строится на синтаксической основе, так как выбор знаков препинания обусловлен смысловой стороной речи. Так, точка указывает на конец повествовательного или побудительного предложений, в устной речи ей соответствует постепенное понижение голоса к концу и пауза. Вопросительный знак обозначает, что читать надо с повышением голоса к концу предложения, потому что это указывает на вопросительный характер высказывания. Восклицательный знак передает эмоциональность речи, будь то повествовательное, вопросительное или побудительное предложение. У запятой много значений: она указывает на перечислительные отношения и разделяет как однородные члены предложения, так и части сложной конструкции.

Уже при обучении грамоте дети, составляя свои первые высказывания, учатся наблюдать их границы, интонацию, с которой они их произносят, и правильно переводить это в графическую форму.

Например, «*Какой чудесный день!*» — произносит ученик, и учитель обсуждает с ним составление схемы этого предложения и обозначение его границ: «Если ты запишешь это предложение, как ты покажешь на схеме его начало и конец?» Ученик указывает на черте первого слова заглавную букву, а в конце ставит соответствующий знак: | ____ ____ ____! Тем самым ученики приобретают умение связывать интонационное оформление речи со знаками препинания сначала практически, а затем усваивают умение ставить их на письме.

На уроках чтения учитель должен постоянно обращать внимание на перевод знака препинания в нужную интонацию. Даже встречая в тексте сложные знаки (двоеточие, точка с запятой, тире и т. п.), учитель помогает детям понять значение знака с помощью правильной передачи этого знака голосом: повышением, понижением, эмоциональной окраской и т. п. Все это служит пропедевтикой дальнейшего усвоения учениками синтаксических законов и пунктуационных правил.

Основными приемами работы над пунктуацией в начальной школе являются наблюдение над фактами языка, языковой разбор — выделение главных и второстепенных членов предложения, конструирование предложений и словосочетаний, а также реконструкция — восстановление текстов со знаками препинания.



Рассмотрим фрагмент урока формирования представления о роли знаков препинания в речи.
Прочитаем вместе с учениками начало сказки.

Гуси-лебеди

Жили старичок со старушкой; у них была дочка да сынок маленький.

— Дочка, дочка! — говорила мать. — Мы пойдем на работу, принесем тебе булочку, сошьем платьице, купим платочек; будь умна, береги братца, не ходи со двора.

Старшие ушли, а дочка забыла, что ей приказывали; посадила братца на травке под окошком, а сама побежала на улицу, заигралась, загулялась.

Учитель. Дети, перед вами текст сказки. Будем учиться читать выразительно. Возьмите в руки карандаши, слушайте мое чтение и делайте пометки в тексте: ↑ — повышение голоса; ↓ — понижение голоса; / — короткая пауза; // — длинная пауза; || — конец предложения, продолжительная пауза.

Ученики. Вот что у нас получилось:

Гуси-лебеди

Жили старичок со старушкой ↓ // у них была дочка да сынок маленький ↓ ||

Дочка ↓ || дочка ↑ // говорила мать ↓ || Мы пойдём на работу ↓ / принесем тебе булочку ↓ / сошьём платьице ↓ / купим платочек ↓ // будь умна ↓ / береги братца ↓ / не ходи со двора ↓ ||

Старшие ушли ↓ / а дочка забыла ↓ / что ей приказывали ↓ // посадила братца на травке под окошком ↓ / а сама побежала на улицу ↓ / аигралась ↓ / загулялась ↓ ||

Учитель. Давайте посмотрим, какие символы мы использовали на месте постановки запятой, точки, восклицательного знака. Данные поместим в таблицу.

Знак препинания	Повышение/понижение голоса	Пауза
Точка	Понижение голоса	Продолжительная пауза
Запятая	Понижение голоса	Короткая пауза
Восклицательный знак	Повышение голоса и эмоциональность	Продолжительная пауза

Учитель. Сделаем вывод: в каком случае ставится тот или иной знак?

Ученики. Когда мы записываем текст под диктовку, мы ставим точку в том месте, где слышим продолжительную паузу и понижение голоса; место постановки восклицательного знака мы узнаем по повышению голоса, эмоциональности и продолжительной паузе.

Учитель. А как мы можем узнать, в каком месте ставить запятую?

Ученики. Пауза короткая, интонация пониженная.

Учитель. Хорошо. Теперь проверим себя. Прочитаем текст и расставим знаки препинания. Чтобы правильно выполнить это задание, сначала постройте интонационный рисунок этого текста — расставьте уже знакомые нам значки. Я читаю отрывок из рассказа Н. Носова «Живая шляпа», будьте внимательны:

Котёнок Васька сидел на полу возле комода и ловил мух || а на комод лежала шляпа || и вот Васька увидел / что одна муха села на шляпу || он как подпрыгнет и уцепился когтями за шляпу || шляпа соскользнула с комода / Васька сорвался и как полетит на пол ↑ ||

Ученики расставляют значки на месте пауз и полученную картину фиксируют знаками препинания:

Котёнок Васька сидел на полу возле комода и ловил мух. А на комод лежала шляпа. И вот Васька увидел, что одна муха села на шляпу. Он как подпрыгнет и уцепился когтями за шляпу. Шляпа соскользнула с комода, Васька сорвался и как полетит на пол!

Описанный нами прием работы позволяет научить школьников улавливать на слух интонационный рисунок текста и правильно расставлять знаки препинания. Это необходимое качество для обучения написанию диктантов. Учитель использовал в своей работе приемы реконструкции и наблюдения над языковыми фактами.

Рассмотрим примеры использования приемов синтаксического разбора и конструирования текста по предлагаемым моделям на уроке формулирования правила о постановке знаков препинания при однородных членах предложения.



Учитель. Давайте прочитаем текст.

Каштанка бегала взад и вперед и не находила хозяина, а между тем становилось темно. По обе стороны улицы зажглись фонари, и в окнах домов показались огни. Шел крупный пушистый снег и красил в белое мостовую, лошадиные спины, шапки извозчиков, и чем больше темнел воздух, тем белее становились предметы. Мимо Каштанки, заслоняя ей поле зрения и толкая ее ногами, безостановочно взад и вперед проходили незнакомые заказчики... (А. Чехов)

Учитель. Спишите предложение, подчеркните главные члены:

Шел крупный пушистый снег и красил в белое мостовую, лошадиные спины, шапки извозчиков.

Ученики. Снег шел, красил.

Учитель. Что вы заметили, сколько подлежащих и сколько сказуемых в этом предложении? Какое слово соединяет два сказуемых?

Ученики. Снег шел **и** красил. Это союз *и*.

Учитель. Правильно, а теперь найдите имена существительные, которые относятся к слову *красил*.

Ученики. Красил мостовую, спины, шапки.

Учитель. А эти слова как соединены между собой?

Ученики. Эти слова отделяются запятой.

Учитель. Найдите в этом тексте предложения, где однородные сказуемые соединены союзом *и* (*и*). Молодцы, теперь мы можем сделать вывод о том, как могут соединяться между собой однородные члены предложения.

Мы рассмотрели основные приемы формирования пунктуационных понятий на начальном этапе обучения, все они опираются на интонационное и смысловое членение текста, — те действия, которые доступны школьникам этого возраста.



1. Какое значение имеют знаки препинания в русском языке?

2. Какую роль играет интонационное членение текста при обучении младших школьников пунктуации?

3. Прочитайте текст. Определите интонационное значение каждого предложения.

Какое освещение!

Я взглянул за окно. С юга подымалась тяжелая и высокая, в полнеба, туча. Ее передергивало вспышками молний.

— Мать честная! Какая уйма красок! Такое освещение никак не напишешь, будь ты хоть сам Левитан, — восхищался художник.

— Вон видите — там лес совершенно темный, глухой; это на него легла тень от тучи. Лес — вон подальше, на нем бледные желтые и зеленоватые пятна: это от приглушенного солнечного света из-за облаков. А вдали он весь в солнце. Видите? Весь как отлитый из красного золота. И весь сквозной. Точно золотая узорчатая стена. Или вроде как протянули по горизонту плат, что вышили мастерицы в наших тихвинских золотильнях. Теперь смотрите ближе, на полосу елей. Видите бронзовый блеск на хвое? Это от золотой стены леса. Она обдает ели своим светом. Отраженный свет. Писать его трудно — легко заглубить. А вон, видите, там только слабое сияние, я бы сказал — такая нежность освещения, что нужна, конечно, очень спокойная и верная рука, чтобы передать.

Художник посмотрел на меня и засмеялся.

— Какая сила все-таки у света, отраженного от осенних лесов! Все купе как в зареве. И, в частности, ваше лицо. Вот бы так вас написать. Но, к сожалению, все это мимолетно. (*К. Паустовский*)

Подготовьте задания для школьников по тренировке умения ставить нужные знаки препинания.



1. Подберите тексты (отрывки из детских произведений), которые могут стать дидактическим материалом для урока закрепления пунктуационных умений в II—IV классах.
2. Составьте конспект по изучению темы «Запятая при однородных членах предложения».

Литература по теме раздела

1. *Айдарова Л. И.* Маленькие школьники и родной язык. — М., 1983.
2. *Антонова Е. С.* Как работать по учебнику «Мой язык»: Методические рекомендации к учебникам И. Е. Гитович, И. Е. Адельгейм «Мой язык» (2—4 классы). — М., 1995.
3. *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. — М., 1844. — Ч. 1.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М., 1982.
5. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — М., 1966.
6. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. — М., 1984.
7. *Жуйков С. Ф.* Психология усвоения грамматики в начальных классах. — М., 1964.
8. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987. — С. 103.
9. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. — Ростов н/Д, 1998.
10. *Львов М. Р.* О родном языке в начальной школе // Начальная школа. — 1993. — № 8.
11. *Микулинская М. Я.* Развитие лингвистического мышления учащихся. — М., 1990.

12. Начальный этап обучения русскому языку в средней школе / под ред. В. В. Репкина. — Томск, 1992.

13. Обучение и развитие / под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975.

14. *Рамзаева Т. Г.* Условия формирования навыков осознанного морфемного анализа слов // Начальная школа. — 1973. — № 12. — С. 14—20.

15. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. — М., 1994.

16. *Ушинский К. Д.* О первоначальном преподавании русского языка: избр. пед. соч. — М., 1939. — Т. 2.

17. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1982.

18. *Федоренко Л. П.* Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.



1. Что такое *орфография* и *пунктуация*?
2. Какие *принципы* лежат в основе *русской графики*?
3. Какие *правила* изучаются в начальной школе?
4. Все ли *правила русского правописания* можно объяснить с точки зрения *языковых закономерностей*? Обоснуйте свое мнение.
5. Что такое *речевой (фонематический) слух*?
6. Какую роль на уроках играет *орфографическая зоркость*?
7. Что такое *мотивация*?
8. Имеет ли *мотивация* отношение к обучению правописанию?

Глава 14

ПРАВОПИСАНИЕ КАК ЯЗЫКОВОЕ И РЕЧЕВОЕ ЯВЛЕНИЕ

Научить писать грамотно на родном языке — первостепенная задача общеобразовательной школы. Орфографический навык формируется, по убедительным данным физиологов и психологов, в течение не менее десяти лет. Долгие годы своего существования и начальная и средняя школа была ориентирована на орфографическую грамотность ученика как на самую главную ценность предмета «Русский язык». Поэтому сегодня это самый разработанный раздел методической науки: методике орфографии и пунктуации посвящены многочисленные диссертации, методические рекомендации и учебные пособия — от дидактических материалов до игровых упражнений. Одновременно следует признать, что обучение орфографии — это и самый трудно осваиваемый раздел, не поддающийся прогнозируемым результатам: с каждым годом выпускники средней школы показывают все более низкие баллы по итоговым диктантам. Ученые-методисты, исследовавшие данную проблему, выяснили, что успех освоения правописания во многом

зависит от того, как формируются орфографические умения в начальных классах.

Мы уже говорили, что возраст младшего школьника (6—10 лет) самый сензитивный, т. е. имеющий максимальный потенциал для обучения и развития, воспитания и формирования важных жизненных навыков. Поэтому именно в начальной школе закладываются основы орфографического и пунктуационного навыка и от успешности освоения элементарных правил зависит дальнейшее успешное освоение школьником русского (родного) языка.

§ 1. Принципы русской орфографии

Орфография (от греч. *orthos* — правильный и *grapho* — пишу) и пунктуация (от лат. *punctum* — точка) — это раздел науки русистики, в котором зафиксирована совокупность правил, устанавливающих единообразие способов передачи речи на письме. Подразделы орфографии — это большие группы правил, связанные с различными видами трудностей в переводе слов из устной речи в письменную.

В русской орфографии выделяются следующие подразделы:

- правописание значимых частей слова (морфем) — корней, приставок, суффиксов, окончаний;

- слитное, раздельное или дефисное написание;
- употребление строчных и прописных букв;
- правила переноса слов;
- графические сокращения слов.

В русской пунктуации знаки препинания имеют две функции:

- разделительную (одиночные знаки): точка, восклицательный и вопросительный знаки, запятая, точка с запятой, тире, двоеточие, многоточие;

- выделительную (парные знаки): запятые, тире, скобки, кавычки.

В I—IV классах учащиеся знакомятся со знаками препинания практически, т. е. с такими условиями постановки, как *точка, вопросительный и восклицательный знаки* в конце предложения, *запятая* между однородными членами, не соединенными и соединенными союзами *а, и, но*. В этот же период происходит пропедевтика изучения пунктуации в средней школе, поэтому обходить стороной другие знаки препинания нецелесообразно, тем более что при чтении текстов они играют важную роль в осмыслении его содержания.

Каждый подраздел орфографии характеризуется определенными принципами. Принцип — это своего рода механизм, который позволяет тому, кто хорошо понимает его устройство, правильно использовать его применительно к своей сфере деятельности. Если

учитель понимает суть принципов русской графики, он сможет эффективно их использовать для формирования у детей орфографического навыка.

Принципы орфографии — это языковые закономерности, лежащие в основе одного или нескольких правил.

Фонетический принцип позволяет использовать правило «как слышится, так и пишется», т.е. отвечает за точный перевод услышанного звука в букву: ему подчиняются слова, не имеющие трудностей в написании, например: *луна, шар, стул*. Этому принципу соответствует правило правописания приставок на *-з/-с* (например: *рассказать*, но *разговор*; *рассмотреть*, но *разглядеть*; *измерять*, но *исследовать*; *беспольный*, но *безвестный*), правило изменения начального гласного в корне после приставки на твердый согласный (*предыстория, розыгрыш* и т.п.). В этих правилах есть свои сложности для восприятия младших школьников, и, поскольку на начальном этапе обучения письму важно привить детям навык проверять слово перед его написанием, правила, опирающиеся на фонетический принцип («как слышится, так и пишется»), изучаются в V классе.

Фонематический принцип обеспечивает одинаковое написание букв, обозначающих фонемы, которые могут оказаться как в сильной, так и в слабой позиции. Как известно, **фонемы** — это языковые единицы, представленные рядом позиционно чередующихся звуков. Например, слово *стол* в начальной форме пишется по фонетическому принципу, т.е. как слышится. Но вот его формы *столы, (на) столе* и т.п. вызывают затруднения, так как гласный в корне оказывается безударным и слышится неясно. Фонема — это лингвистическая абстракция, которая позволяет объяснить правописание разных звуков при помощи одной и той же буквы. Одна буква применяется на письме для обозначения одной фонемы, у которой есть варианты — звуки, стоящие в слове либо в сильной позиции (это значит, что он ясно слышится и нет проблемы его правильно записать), либо в слабой позиции (это значит, что он неясно слышится и, прежде чем выбрать букву для написания, его следует проверить, поставив в сильную позицию в одной морфеме). К фонематическим правилам относятся многие из тех, которые изучаются в начальных классах: правописание безударных гласных в корне, согласных на конце слова и в середине, разделительных *ъ, ь*.

Морфологический принцип заключается в требовании единообразного написания морфем независимо от их произношения: *по дорожке* (окончание сущ. 1-го скл., ед.ч., Дат.п.), *к известиям* (слышится *ы* в начале слова), *ворота* (полногласие/неполногласие), *к зубрам* (озвончается *к*).

Многие ученые-лингвисты, замечая сходство фонематического и морфологического принципов, объединяют их в **морфонемати-**

чекский принцип. Действительно, русская графика опирается на фонему, которая имеет смысловозначительную функцию и тем самым «сохраняет» морфему как единицу, имеющую свое значение и форму. Например, в слове *шубка* в середине звучит [п], который является фонемой [б] в слабой ее позиции. Одновременно корень данного слова *-шуб-* сохраняет свой письменный облик во всех его однокоренных словах и их словоформах независимо от слабой или сильной позиции фонемы [б]: *шу[б]а, в шу[п]ке, шу[б']ейка, полушу[б]ок, без полушу[п]ка* и т. п.

Традиционный (или **исторический**) принцип влияет на закрепленное традицией написание слов: традиционные написания надо запоминать (*чаща, жить, чудо, собака, аппарат, калач, парашют* и т. п.). В начальных классах этот принцип диктует требование обращать большое внимание на так называемые словарные слова, правописание которых следует запоминать.

Дифференцирующий принцип написания разграничивает на письме омонимы — слова, звучащие одинаково, но имеющие разные значения и в связи с этим — разное написание: *туш* (музыкальное приветствие; м. р., 2-е скл.) — *тушь* (краска; ж. р., 3-е скл.), *орёл* (птица) — *Орёл* (город в России), *Бордо* (город во Франции) — *бордо* (цвет), *полоскать* (белье) — *поласкать* (ребенка).



1. Определите, чем отличается фонематический принцип русского письма от фонетического. Какой тип «слуха» следует развивать у младших школьников — фонематический или фонетический? Обоснуйте свою точку зрения.

2. Откройте программу по русскому языку I—IV классов и сгруппируйте орфограммы по принципам русской графики и занесите в таблицу.

Класс \ Принцип	Фонематический	Морфологический	Традиционный	Дифференцирующий
I				
II				
III				
IV				



1. Прочитайте текст.

Возьмем хотя бы раннюю весну. Начинаются оттепели, росы, росы, капли с крыш. Снег делается зернистым, ноздреватым, оседает и чернеет. Его съедают туманы. Постепенно развозит дороги, наступает распутица, бездорожье. На реках появляются во льду первые промоины с черной водой, а на буграх — проталины и проплешины. По краю слежавшегося снега уже желтеет мать-и-мачеха. (*К. Паустовский*)

Сделайте его транскрипцию.

2. Найдите все возможные орфограммы и определите, каким принципом русской орфографии обусловлено их написание.

§ 2. Лингводидактические понятия

Центральное понятие методики орфографии — орфограмма. Орфограмма — это «точка» применения орфографического правила, ошибкоопасное место в слове, словосочетании, тот знак (буква, пробел, дефис, запятая и т. п.), чей выбор написания соответствует правилам и(или) традиции.

Необходимость записать правильно устное высказывание требует от ребенка понимания того, что в русском языке «не все пишется так, как слышится». Чтобы эффективно вырабатывать это понимание, следует постоянно, на каждом уроке, проводить различение устной и письменной форм речи на основе законов языка. Поиск адекватных способов организации обучения привел к появлению методических понятий *орфограмма* и *пунктограмма*.

Орфограмма — это место в слове или между словами, вызывающее затруднение при его написании. Все фонемы в слабых позициях, стык морфем, словоформа с предлогом, выбор между слогами для переноса, между заглавной и строчной буквами — все это орфограммы.

Пунктограмма — это место в синтагме (словосочетании или предложении), где требуется показать интонационную или логическую границу, влияющую на смыслообразование высказывания. Для этой цели существуют знаки препинания, имеющие определенное значение, помогающее уточнить смысл предложения. В связи с этими определениями становится понятно, что явления речи, которые вызывают затруднения у школьников на письме, регулируются сводом правил, установленных в языке, его научной системе.

Термин «орфограмма» вошел в школьную практику в конце 1960-х гг., когда в учебниках по русскому языку для средних классов появились списки изучаемых орфограмм, распределенных по хронологии изучения и пронумерованные, а с 1980 г. в учебнике для IV класса включили и само определение орфограммы: «В словах бывают буквы, выбор которых определятся правилом. Например, букву *о* в слове *вода* мы пишем по правилу о безударных гласных. Такие буквы называют орфограммами» (Русский язык: учебник для 4 класса. — М., 1985. — С. 7).

Однако содержание орфограммы не может раскрываться через правило, так как с точки зрения лингвистики и психологии умение находить орфограммы на слух и писать, руководствуясь определенным правилом, совершенно разные процессы.

Понятия *орфограмма* и *пунктограмма* позволяют формировать у детей осознанное отношение к сомнительным для написания местам в словах, так как в них соединяются два аспекта обучения: лингвистический и психологический. К лингвистическому аспекту относят «знание» — *орфографическое правило, правило пунктуации*, к психологическому аспекту относят «умение», т. е. *орфографическую/пунктуационную зоркость, орфографическое / пунктуационное умение, орфографический / пунктуационный навык*.

Изучение правил правописания по способу деятельности не отличается от построения грамматического понятия и часто проводится вместе с изучением грамматических тем. Это связано с тем, что в основе многих орфографических правил лежат определенные лингвистические закономерности. Например, изучая правописание окончаний частей речи, необходимо уже знать систему их изменения. Так, зная, как склоняются существительные по I-му типу склонения, мы отрабатываем правописание безударных падежных окончаний **приемом подстановки**: существительные *стран*а и *земл*я имеют ударные окончания во всех падежных формах, поэтому, определяя окончание в словоформе *о книг*.. (*е/и?*), ставим слово в начальную форму, определяем тип склонения *книг*а (1 скл.), падеж *о книг*.. (предл. п.), а затем вспоминаем словоформу с ударным окончанием: *о стран*а, *о земл*я, значит, *о книг*а.

В орфограмме выделяют три важнейших признака:

- 1) опознавательный признак орфограммы;
- 2) признак, помогающий выбрать нужное правило;
- 3) признак, определяющий написание.

На первом этапе анализа трудного слова учащиеся определяют опознавательные признаки орфограммы: они всегда «спрятаны» в формулировке, которая состоит из названия звука или части слова и указания места ее в слове (об этом «сигнализируют» предлоги *в, перед, после, под, между*).

Правило	Опознавательные признаки
Безударный гласный в корне, проверяемый ударением	«безударный» / «гласный» / «корень»
Непроизносимый согласный в корне	«непроизносимый согласный» / «корень»
Шипящие на конце слова	«шипящие» / «конец слова» / «Ь»
Правописание <i>не</i> с глаголами	наличие <i>не</i> / глагол

По опознавательному признаку ученик определяет **тип** орфограммы. В таком случае говорят об умении учащихся обнаруживать (определять, опознавать) орфограмму или о наличии у школьников *орфографической зоркости*.

На втором, выборочном этапе ученик узнает признаки, помогающие выбрать нужное правило, на третьем, заключительном — использует признаки, определяющие написание. В этом случае методисты говорят о сформированном *орфографическом умении*.

Систематическая работа над опознавательными признаками «точек» применения пунктуационных правил формирует *пунктуационную зоркость*, без которой ученик не сможет правильно ставить знаки препинания. Поэтому формированию именно пунктуационной зоркости учитель должен уделить большое внимание в начальной школе. С этой целью систематически проводятся упражнения, цель которых — определить морфологические и синтаксические опознавательные признаки постановки знаков препинания.

Орфографическое и пунктуационное правило — это особая инструкция, в которой сообщается, при каких условиях выбирается тот или иной знак (буква, пробел или знаки препинания).

Правила бывают позитивными и негативными. Позитивные правила разрешают постановку знака (букв, пробелов, знаков препинания), негативные правила запрещают постановку знака (знаков).

Пунктуационные правила опираются не только на синтаксис, но и на общелогические категории, выражаемые языковыми средствами, такие, например, как причина, следствие, противопоставление, время, условие и т. д. Грамматическое выражение этих логических категорий оформляется с помощью пунктуации, поэтому перед изучением пунктуационного правила необходимо выяснить, как дети понимают значение той или иной логической категории, которая входит в формулировку правила. Следует сказать, что правило пунктуации в начальной школе не заучивается, а только опознается для выработки практического умения ставить нужные знаки препинания.

Облекая трудности освоения письма в игровую форму, эти ошибкоопасные места — орфограммы и пунктограммы — мы называем «ловушками». Дети входят в образ «следопыта» и учатся замечать все возможные «сигналы», которые свидетельствуют об этом опасном месте — «ловушке». Адаптация форм обучения в игру позволяет повысить мотивацию и сделать скучные уроки выработки орфографической зоркости и орфографического умения более эффективными.



1. Дайте определение *орфограммы* и *пунктограммы*. Чем вызвано появление в методике орфографии этих понятий?
2. Вспомните три важнейших признака орфограммы, позволяющих пользоваться ею как механизмом формирования орфографического умения.
3. Какую умственную работу должен проделать учащийся, чтобы применить *орфографическое правило* к конкретному случаю?



1. Назовите в приведенном выше тексте орфограммы, соответствующие фонематическому принципу письма.
2. Назовите три признака орфограммы в данных правилах:
 - правописание парных согласных на конце слова;
 - правописание разделительного *ъ*;
 - правописание *чк*, *чн*;
 - правописание безударных личных окончаний глагола.
3. Составьте и запишите фрагмент урока по обучению правописанию *жи* — *ши*, *ча* — *ща*, *чу* — *щу* в игровой форме.

§ 3. Психолого-методические понятия

Обучение орфографии и пунктуации связано с развитием речи учащихся и мышления, поскольку в ходе применения орфографических и пунктуационных правил учащиеся производят сложную аналитико-синтетическую работу. При обучении грамоте они научились обнаруживать ударные и безударные гласные, звонкие и глухие согласные, обращать внимание на ударный слог и абсолютный конец слова. Эти умения следует использовать при обучении правописанию.

В ходе изучения орфографического правила формируются многие мыслительные операции: сравнения, сопоставления, подведения под общие категории, группировки, классифицирования, обобщения, анализа, синтеза и т. п. При работе с пунктуационным правилом к тем же умственным действиям добавляется выработка навыка выразительного чтения. Наблюдение над интонационной стороной речи на уроке русского языка является эффективным способом обучения чтению литературных произведений.

Психологи различают, как минимум, два типа проявления интеллектуального навыка: симультанный («мгновенный») и сукцессивный («пошаговый»). Симультанность предполагает быстрое реагирование на внешний стимул готовым образом, извлекаемым сознанием в конкретный момент в конкретных обстоятельствах. Сукцессивный характер носит навык, связанный с выполнением задачи, которая требует дискретных («пошаговых») действий по ее решению.

Когда возникает задача научить школьника правильно и быстро узнавать объекты данного типа (например, среди частей речи — имя существительное), особое внимание должно быть уделено умению опознавать этот тип при самых разнообразных вариациях его конкретных представителей (например, имя существительное в тексте в любой его форме).

Педагогам и психологам хорошо известны случаи, когда ученик усваивает существенные признаки заданного типа неадекватно —

не в их обобщенном значении, а в соединении с некоторыми конкретными признаками. Поэтому при предъявлении нового, ранее не встречавшегося представителя данного класса он оценивается как некоторый посторонний объект, не входящий в этот класс. Например, определяя имя существительное в начальной форме, дети могут не узнать его же форму во множественном числе, в косвенном падеже (*кольцо — по кольцам*). Это осложняет усвоение правописания падежных окончаний.

Чтобы избежать ошибок такого рода, необходимо прежде всего добиваться адекватного усвоения существенных признаков класса слов или определенного правила, а также формировать умение активно использовать их при определении категориальной принадлежности воспринимаемого объекта. Однако дело осложняется тем, что в процессе тренировки человек переходит от сукцессивного опознавания, т.е. последовательной проверки комплекса признаков, к одномоментному, симультанному. И как показали исследования психолога А.Я. Потаповой, опознавание орфограммы совершается уже не по некоторому комплексу признаков, а на основе целостного опознавательного эталона, который в сознании ребенка выглядит неразлагаемым на ряд нужных для его узнавания компонентов. Другими словами, чтобы определить, как пишется слово *корова*, дети сначала ориентируются на буквосочетание *-оро-* и учатся находить его в корнях похожих же слов (*мороз, борода, порог* и т.п.), однако очень быстро запоминают облик этих слов и пишут их сразу правильно, не задумываясь, поскольку в их сознании прочно фиксируется целостный образ этих слов. Становится очевидным, насколько важны ежедневные словарные диктанты, однако не перегруженные количеством и сложностью подобранных лексем. Особенно это касается леворуких детей, у которых ведущим является правое полушарие, имеющее свойство воспринимать объект изучения обязательно целиком. «Пошаговая» подача материала хорошо принимается левополушарными детьми, т.е. праворукими, а левши, как правило, страдают при таком (традиционном) методе обучения.

На стадии симультанного (мгновенного) опознавания орфограммы анализ «нестандартных» слов, подпадающих под данное правило по заданным признакам, необходимый для правильного опознавания орфограммы, может быть осуществлен только при условии, что у ученика выработан механизм экстренного переключения с одномоментного целостного способа опознавания на сукцессивный, аналитический, применявшийся им на предыдущих стадиях обучения. А если так, то необходима разработка специальной методики, обеспечивающей формирование таких навыков переключения, на основе которых можно было бы правильно узнавать объекты каждого типа на стадии симультанности при предъявлении необычных, «странных» слов с орфограммами.

Решению этой проблемы посвящено много исследований, в которых разрабатываются методики обучения опознавательным навыкам. Для наиболее эффективной из них характерно то, что в условиях обучения, т.е. при постоянном динамическом режиме тренировки, сама организация опознавательной деятельности ученика создает учебную ситуацию. Школьника специально учат оценивать новые, необычные объекты — слова с неизвестными орфограммами, вырабатывают особое умение быстро переключаться от сложившегося навыка симультанного узнавания слова к усвоенным в начале обучения навыкам сукцессивного («пошагового») опознавания. Разумеется, помимо указанных условий тренировки необходимо организовать и правильное инструктирование учащихся относительно их действий в случае появления необычных в орфографическом отношении слов.

Так, изучая орфографическое правило и закрепляя его упражнениями, ребенок имеет возможность «пошаговой» реализации действий с языковым материалом. Когда же ученик пишет диктант, он поставлен в условия мгновенного реагирования на услышанное. Само упражнение — диктант — требует быстрого применения «готового буквенного перевода», т.е. симультанного навыка: образ слова (или множества слов) должен сразу появиться на «экране» сознания. Другими словами, написание диктанта предполагает наличие в сознании ребенка целого арсенала готовых орфографических моделей языковых единиц, которые являются результатом «свернутого» действия по освоению орфографического правила.

Вопреки распространенному мнению о том, что «свернутое» действие является, по сути дела, тем же по своей ориентировочной основе и операциональной структуре, что и в начале его усвоения, ученый М.С. Шехтер полагает, что «свернутое» действие — это проявление нового сформировавшегося способа ориентации. В своем исследовании «Проблемы симультанного узнавания» М.С. Шехтер начал изучение закономерностей и механизмов формирования целостных образов, способов и механизмов, с помощью которых человек достигает мастерства в быстром узнавании предметов и явлений.

Специфика этого способа состоит в том, что он опирается на особого рода целостные образы, которые не расчленены на компоненты, а «работают» как монолит, «единое целое». Такого рода образы часто формируются в процессе обучения даже стихийно, но их содержание и характер использования далеко не всегда оказываются приемлемыми.

В начале XX в. в Европе, а затем и в послереволюционной России был популярным метод обучения чтению и письму «целыми словами». В 1930-е гг. его критиковали как несостоятельный. Однако спустя без малого сто лет физиологи и психологи с различ-

ных позиций пришли к единому выводу, что необходимы специальные педагогические меры по формированию указанных образов и действий на их основе, а также специальная обработка этих действий и, следовательно, вообще нового способа ориентации. К сожалению, методическая наука пока только приступила к разработке таких «специальных мер».

Основным психологическим механизмом как пунктуационной, так и орфографической грамотности является упреждение и удержание правилосообразных блоков. «Блоки» для пишущего выступают как целостные образования, мгновенно им опознаваемые. Только когда этот механизм работает, можно говорить о сформированности навыка. Обучать этому можно и нужно уже в начальной школе. Не уделяя внимания проблеме психологической природы «свернутых» познавательных действий, учителя совершают серьезную ошибку принципиального характера: смешивают виды упражнений, основанные на различных закономерностях восприятия и актуализирующие не те механизмы интеллекта, на которые направлены эти упражнения. Это вызывает обратную общим усилиям реакцию. И этим во многом объясняется низкий уровень общей орфографической грамотности выпускников средних школ.

Наша задача — научиться использовать открытия психологической науки в обучении орфографии. С этой целью в методике появились понятия «орфографическое умение» и «орфографическая зоркость». Эти понятия напрямую связаны с уже известным вам понятием — *речевой*, или *фонематический*, слух. Правильно организованная работа по формированию фонематического слуха в период обучения грамоте подготавливает почву для формирования орфографической зоркости, так как за три четверти учебного года у школьника на основе развивающегося умения соотносить с определенным звуком определенную букву вырабатываются звукобуквенные эталоны. Это такие наборы слогов, которые в сознании имеют соответствующие связки «слышу — пишу»: если «обученное ухо» слышит [ч'а] или [жы], то «обученная рука» напишет *ча* или *жи*. Однако, услышав слово [р'и'ды], грамотный второклассник с развитым речевым (фонематическим) слухом обнаружит «ловушку» — безударный гласный в первом слоге — и будет искать проверочное слово, найдет *ряд* и напишет *ряды*. К четвертому году обучения такие слова уже не будут вызывать необходимость в проверке, так как включится механизм симультанного навыка и сознание пополнится эталонами слов, которые не будут нуждаться в проверке, а со слуха сразу будут вызывать правильный в орфографическом смысле образ. Это и называется сформированным орфографическим навыком. При этом мы должны понимать, что сформированный он будет лишь для правил, изучаемых в начальной школе.

Программный материал средней школы еще придется осваивать, однако опыт чтения школьниками произведений разных жан-

ров позволяет неосознанно пополнять сознание орфографическими эталонами слов. И происходит это независимо от изучаемых правил. Вот почему так изменилась картина орфографической успеваемости в современной школе — дети практически перестали читать. Более того, визуальные формы информации — кинотеатр, телевизор, компьютер — меняют отношения пользователя к печатному слову. Преобладающий жанр комиксов, где максимум информации содержит картинка и минимум — текст, навязывает сознанию другие эталоны-образы, которые, к сожалению, не расширяют лексикон ребенка. А лексикон — это слова, синтаксические конструкции, за которыми стоят значения, позволяющие с их помощью углубляться в чтение, понимать написанное и писать правильно понятое, как чужое, так и свое собственное.

Формирование орфографической зоркости связано с пониманием учеником того, что при переводе из устной формы слова в письменную всегда есть ошибкоопасные места. Правильное обучение грамоте с самого начала запускает у ребенка механизм внимательного отношения к слову — мы учим наблюдать признаки орфограмм («ловушек»):

- в слове с одним слогом опасным для написания местом может быть согласный на конце слова или несколько согласных рядом, потому что согласные имеют свойство «маскироваться» друг под друга: озвончаться, оглушаться, «пропадать», смягчаться или становиться твердыми, например: *столб* — [столп], *душка* — [душка], *просьба* — [проз'ба], *праздник* — [празник];

- в многосложных словах, кроме согласных с их «хитростями», возникают трудности и с гласными, на которые не падает ударение: звуки [о], [э] в безударном положении очень похожи на звуки [а], [и]. Например: *полоть* — [пЛлót''], *местá* — [м'и'стá], *заплéтать* — [з'пл'и'тáт''];

- имена собственные (человека, животных, названия городов, стран и т. п.) всегда пишутся с заглавной буквы, например: *Прилетал к вам ручной орел Рысак?*; *Мы прибыли в Орел на поезде*;

- в предложении всегда следует показывать его границы: начало — заглавной буквой, конец — определенным знаком препинания, например: *Без труда не выловить и рыбку из пруда! Как Вас зовут?*;

- внутри предложения бывают знаки препинания, без которых не будет ясен его смысл, например: *Наша Таня громко плачет: уронила в речку мячик. «Тише, Танечка, не плачь! Не утонет в речке мяч».*

Эти пять несложных методических требований обязательно озвучиваются (одновременно или выборочно в соответствии с заданием) на каждом уроке в качестве установки перед выполнением конкретного письменного упражнения.

Орфографическое умение формируется при изучении каждого правила правописания по специальной методике. Надо понимать,

что для успешной выработки данного умения активизируются все потенции детского организма — от физиологической способности включать анализаторы (слух, зрение, осязание) и руководительные навыки до мыслительных способностей сравнивать, группировать, обобщать, запоминать и т. п. И в связи с необходимостью включения ребенком своего физического и интеллектуального потенциала снова возникает вопрос о мотивации учеников к познавательной деятельности. Организуя формирование орфографического навыка, учителя с этой целью, если они хотят получить положительный результат обучения, ищут способы адаптировать трудный для ребенка материал в учебно-игровую форму.

Так, можно проводить на уроке пятиминутку «зоркости», во время которой дети слушают небольшой текст (чтение учителя или аудиозапись) и поднимают семафорчики (см. раздел III, глава 2, § 6), когда услышат заданную учителем орфограмму.



Так может выглядеть подобное занятие на уроке в I классе.

Учитель. Сейчас мы будем играть в нашу любимую игру.

Ученик. В «самых наблюдательных грамотеев»?

Учитель. Да. Ваша задача — слушать внимательно сказку и находить имена, которые в книге должны быть написаны с заглавной буквы. И как только вы услышите такие слова, что вы должны будете сделать?

Ученик. Поднять наш семафорчик.

Учитель. Сегодня игра будет посложнее. Если это будут имена героев сказки, то вы покажете красный семафорчик. А если услышите другие слова, то зеленый. А какие это могут быть другие слова?

Ученик. Это могут быть клички животных.

Учитель. Замечательно. А еще?

Ученик. Название городов или поселков, может быть, речек или морей.

Учитель. Верно. Готовы? Покажите мне свои семафорчики. Молодцы. Начинаем: «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь Додон». Все подняли красный, молодцы. Игорь, а почему ты сначала показал зеленый?

Ученик. А там же было «в некотором царстве». Разве царство не с большой буквы надо писать?

Учитель. Кто ответит на вопрос Игоря? Ира, объясни, пожалуйста, в чем тут заблуждение Игоря.

Ученик. Тут не сказано, какое это царство. Нет его названия, а царств разных много, поэтому тут никакой заглавной буквы не будет.

Учитель. Молодец. Правильно. Слушаем дальше.

Учитель читает дальше, перемежая чтение остановками, для того чтобы похвалить за правильное выполнение задания и объяснить ошибки, если они возникают. Желательно, чтобы объяснения проговаривали сами ученики.

Понятно, что усложненное задание появляется только после того, как дети освоили его простой вариант. Однако игровой прин-

цип позволяет обеспечить мотивацию детей к выполнению любого задания.



1. Составьте список вопросов по тексту теории, которые требуют разъяснения. Обратитесь к дополнительной литературе, указанной в конце раздела IV.

2. Обсудите на занятии в группе суть симультанного и сукцессивного навыков. Как вы думаете, они вырабатываются только на уроках русского языка или других дисциплин тоже?

3. Подумайте, чем различаются понятия «орфографическое умение» и «орфографическая зоркость». Какова их роль в организации освоения школьниками орфографии и пунктуации?

4. Какие признаки орфограммы вы знаете?

5. Как связано формирование орфографических умений и навыков с общедидактическими требованиями учить на основе принципов сознательности, научности и системности?

6. Какое значение имеет сукцессивный навык для обучения орфографии?



1. Подготовьте несколько игр по поиску «ловушек» (орфограмм) для I, II, III, IV классов.

2. Подберите дидактический материал из учебника по литературному чтению (II класс), который можно использовать на уроке русского языка для «пятиминутки» орфографической зоркости. Обоснуйте свой выбор.

3. Придумайте ситуации мотивации к изучению:

– правила правописания разделительного *ъ* (II класс);

– правила правописания окончаний прилагательных (III класс);

– правила правописания *не* с глаголами (IV класс).

4. Проиграйте на занятии придуманную вами мотивационную ситуацию урока. Проанализируйте результаты игры.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРАВОПИСАНИЯ

§ 1. Цель и содержание программы

Цель и содержание обучения орфографии в начальной школе определяется Единым государственным стандартом, который подробно разворачивается в федеральных программах, имеющих вариативность в соответствии с установками и приоритетами их авторов.

Цели и содержание обучения орфографии в начальной школе можно определить следующим образом:

- дать представление:
 - об орфограмме как ошибкоопасном месте;
 - о правилах правописания русского языка: традиционные написания (*жи — ши, ча — ща, чу — щу*), заглавная буква, безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые написания), правописание слов со стечением согласных (середина, конец слова, непроизносимые), правописание окончаний существительных, прилагательных и местоимений при склонении, глаголов при спряжении, *не* с глаголами;
- сформировать:
 - орфографические умения (узнавать признаки орфограммы, соотносить правописание слова с соответствующим правилом и делать правильный выбор знака);
 - умение проверять правописание;
 - орфографические и пунктуационные знания и умения;
 - орфографическую и пунктуационную зоркость;
 - умение соотносить интонацию с определенными знаками препинания;
 - умение применять орфографические и пунктуационные правила на письме;
 - умение обращаться к орфографическим словарям;
- выработать навык:
 - симультанного применения орфографического и пунктуационного правила;
 - корректировать текст с точки зрения орфографии и пунктуации.

В содержание обучения входят орфографические правила, имеющие четкую одновариантную структуру. Это значит, что дети осваивают простые правила, в которых не надо выбирать между бук-

вами (как, например, в приставках *пре/при*) и которые предписывают единственно возможный вариант написания:

– *жи* — *ши*, *ча* — *ща*, *чу* — *щу* как устойчивые буквосочетания без объяснения истории вопроса;

– заглавная буква как сигнал начала предложения и обозначения имени собственного;

– безударные гласные в корне, проверяемые ударением;

– правописание слов со стечением согласных: парные глухие/звонкие, разделительные *ъ* и *ь*, буквы непроизносимых;

– правописание окончаний существительных, прилагательных и местоимений при склонении, глаголов при спряжении;

– *не* с глаголами.

Непроверяемые написания, так называемые словарные слова, определены программой для каждого года обучения и печатаются в программе. Словарный диктант — ежеурочная «пятиминутка» — позволяет успешно выработать симультанный навык применения орфографического умения. Орфографические умения формируются по мере изучения орфографических правил. Изучение каждого нового правила закрепляет умения обнаруживать орфограмму, ориентироваться в грамматических понятиях, лежащих в его основе, выполнять самопроверку, замечать и исправлять ошибки. Регулярная тренировка орфографических умений позволяет автоматизировать рукодвигательный навык и сопровождающую его аналитико-синтетическую работу сознания.



1. Как связаны разделы русского языка — фонетика и графика — с орфографией?

2. Какие орфографические умения формируются в начальных классах?

3. Какие правила правописания должны знать выпускники начальных классов?



1. Ознакомьтесь с требованиями Учебных стандартов к знаниям, умениям и навыкам по орфографии для начальной школы.

2. Сделайте сравнительный анализ трех основных программ по орфографии для начальной школы: в чем они сходны, а в чем разнятся? Чем это объясняется?

§ 2. Этапы орфографических действий

Рассмотрим действия, связанные с формированием орфографического (и(или) пунктуационного) навыка.

Структура осознанно выполняемого **орфографического действия** состоит из следующих этапов аналитико-синтетических операций:

- обнаружение орфограммы;
- определение ее разновидности, т. е. соотнесение с определенным правилом;
- применение правила, т. е. выполнение предписанного им способа действия;
- осуществление самоконтроля.

Орфографические умения создаются на базе структуры орфографического действия.

Вспомните свой школьный опыт. Сравните его с рекомендациями по формированию орфографического умения, выработанными методической наукой.

1. Оpoznать (найти, определить) орфограмму — это опознавательный этап анализа.

2. Выбрать нужное правило, которое надо применить в данном случае, — это выборочный этап анализа.

3. Применить выбранное правило, определив необходимые и достаточные признаки орфограммы, — это синтетический этап.

Однако данный алгоритм учитывает лишь непосредственную инструкцию по изучению *орфографического правила*. Опираясь на психолого-методические исследования ученых, которые выяснили, что процесс формирования *орфографического действия* включает в себя выработку физиологического навыка, т. е. автоматизированные рукодвигательные умения, а также интеллектуального навыка, т. е. аналитико-синтетические умения, мы должны уточнить алгоритм его освоения.

Вспомним, что, как мы уже неоднократно говорили, первым важнейшим этапом формирования любого действия в начальных классах является *мотивационный этап*, а заключительным — *этап самопроверки* (рефлексии).

Мотивация предполагает организовать начало урока таким образом, чтобы у ребенка включился познавательный интерес. Следовательно, это может быть вопрос-загадка или игра, позволяющая ребенку сформулировать свой интерес как цель познания: «отгадать загадку», «решить задачу», «разыскать нужные сведения», «составить план действий». Например, учитель читает загадки, и ответы на них надо записать, а слова-ответы состоят из двух слогов и в первом безударном непонятно, какую букву следует выбрать для письма. «Мы знаем, — говорит учитель, — что ученые продумали правила грамотного письма. Давайте и мы, как ученые, попробуем найти ответ, как же правильно выбрать букву для безударного гласного».

Когда цель осознана, т. е. ученик **сам** ее сформулировал, начинается поиск решения поставленной задачи. Где же искать ответ?

Можно заглянуть в учебник, прочесть правило и действовать по правилу — такой способ изучения опирается на логический метод дедукции, когда ученики от общего положения двигаются к частному: под руководством учителя разбирают формулировку правила, привлекая примеры, а затем по правилу или «памятке», которая содержит алгоритм его применения, тренируются на специальном дидактическом материале. Этот традиционный подход эффективно работал в те далекие времена, когда школьное обучение было неторопливым и менее насыщенным, нежели в настоящее время. Теперь, в современной ситуации скоростных темпов жизни, ученик готовится к самостоятельности, которая стала характерной чертой любой профессиональной сферы. Поэтому логический метод индукции, когда ученик сам «открывает» научные премудрости и добывает нужное знание, является более продуктивным.

Итак, избирая метод индукции, не заглядывая в учебник, мы актуализируем знания, которые уже есть у наших учеников, и среди них ищем ответ на поставленный проблемный вопрос. Этот этап называется **ориентировочным**. Так как в основе большинства орфографических правил лежат определенные языковые закономерности, то сориентироваться ученику придется в первую очередь в своих знаниях из области фонетики, графики, морфемике, словообразования или грамматики. Задача учителя — показывать в вопросе те понятия, которые «сигналят» об области поиска. Например, в поставленном вопросе «Как выбрать букву для безударного гласного в корне?» следует сначала уточнить, а где, в какой части слова, находится наш «хитрец»? Перед нами на доске записаны ответы на загадки и в них пропущены те буквы, звуки которых слышатся неясно: *гр..бок, л..сток, в..дро, тр..ва, др..ва*. Разбираемся с первым словом: чтобы понять само слово, мы подбираем родственные — *грибы, грибной, грибник, гриб*, выделяем в них общую часть, и — вот замечательная находка! — обнаруживаем среди них слово, где «злополучный» звук оказывается под ударением. Кстати вспоминаем, почему мы такие слова называем родственными. Ах, вот оно что! У них есть общая часть, которая и «внешне» (по буквам) и «внутри» (по смыслу) совпадает и называется корнем. Значит, слово *гриб* будет проверочным для всех остальных родственных слов, куда мы и впишем букву **и** — *грибок*.

Следующий шаг связан с проверкой, подойдет ли найденный нами путь к определению буквы для безударного звука в другом слове. Этот этап называют **операционным** или **исполнительским**. Например, учитель говорит: «А как поступим с остальными словами? Так же? А что же мы делали? Нужно вспомнить наши действия и записать их последовательность. Кто помнит наш первый шаг? Верно». И в результате такой беседы учителя с учениками (вы помните, что ученые-психологи называют этот прием рефлекс-

сией?) на доске появляется план (или, по-научному, алгоритм) **орфографического действия**, выведенного, заметьте, детьми самостоятельно. (Относительно, конечно, самостоятельно, но в этом и заключается мастерство учителя: не самому все рассказать, что, учитывая психолого-физиологические особенности детей этого возраста, бесполезно, а грамотно организовать эту «самостоятельность» с помощью продуманных вопросов.) Учитель записывает по ходу «вспоминаний»:

«Если в слове, в его общей для родственных слов части — корне — есть безударный гласный, то:

- 1) мы подбираем родственные слова;
- 2) находим то, в котором этот звук из общей части родственных слов стоит под ударением (в сильной позиции);
- 3) пишем ту букву, которая обозначает звук в сильной позиции».

Этот план, или алгоритм, решения орфографической задачи появляется в результате рефлексии над действиями учителя и детей со словом *грибок*. Далее ученики по очереди вслух комментируют подбор буквы для каждого слова из отгадок. Получается хорошая тренировочная работа по алгоритму.

Завершающий этап орфографического действия связан с самооценкой ребенком своих усилий. Когда орфографическое правило только начинает изучаться, необходимо добиваться от ученика самопроверки своих действий, сверки их с планом, т. е. алгоритмом. Поэтому в приведенный выше алгоритм добавляется еще один пункт:

«Если в слове, в его общей для родственных слов части, есть безударный гласный, то:

- 1) подбираем родственные слова;
- 2) находим то, в котором этот звук из общей части родственных слов стоит под ударением (в сильной позиции);
- 3) пишем ту букву, которая обозначает звук в сильной позиции;
- 4) проверяем себя по плану».

Последний пункт будет общим для всех инструкций (алгоритмов) по орфографическим правилам. Навык самоконтроля — одно из важнейших общеучебных действий, которое должен освоить школьник для успешного обучения по всем предметам в начальных классах.

Орфографическое действие — лишь один шаг на пути к орфографическому умению. Во-первых, действие это должно неоднократно и регулярно повторяться, чтобы произошло свертывание алгоритма и закрепление его во внутреннем плане сознания. Во-вторых, переход орфографического действия в орфографическое умение возможен лишь при формировании такой мыслительной операции, как обобщение. Составление алгоритма изучения пра-

вила имеет общие действия, но применяются они к различному словесному материалу. Например, при изучении правила правописания безударных гласных в корне и парных согласных в корне первый «шаг» алгоритма одинаковый — подбор однокоренных слов. Но при изучении правила правописания разделительных *ъ* или *ь* первый «шаг» другой — определение места орфограммы. Поэтому ученику еще необходимо сформировать умение делать перенос от конкретного слова с конкретной орфограммой на общие — типичные — признаки для целого класса орфограмм.

Чтобы избежать ошибок такого рода, необходимо прежде всего добиваться адекватного усвоения существенных признаков класса орфограмм или правила, а также формировать умение активно использовать их при определении категориальной принадлежности воспринимаемого слова.

Исполнительский этап предполагает большую тренировочную работу по алгоритму до полной сформированности орфографического умения. Поэтому здесь важен индивидуальный подход: у каждого ученика свой темп освоения орфографического правила и исполнительский (операционный) этап требует от учителя внимания к распределению тренировочных упражнений среди учеников класса.

Изучение каждого орфографического правила требует составления такого алгоритма — словесной инструкции. В некоторых учебниках вы найдете памятки, как проверять те или иные орфограммы. Но памятки будут «работать» на ваши цели лишь в том случае, если вы их вывели вместе с детьми тем способом, что описан выше: с помощью логической индукции и при максимальной включенности детей в действие познания.

По мере закрепления орфографического умения с конкретным правилом будет происходить свертывание действий по алгоритму и их автоматизация, т. е. переход в орфографический навык.

Сформировать навык орфографического действия — основная практическая задача начального курса орфографии.



1. Воспроизведите структуру орфографического действия.
2. Чем орфографическое умение отличается от орфографического действия?

3. Какую роль играет рукодвигательный навык в орфографическом действии? Нужно ли объединять его с мыслительными операциями при изучении правила правописания?

4. Какие этапы проходит ученик при формировании орфографического умения?

5. Какие компоненты орфографического правила следует выделять при формировании графического навыка?

6. Какие лингвистические принципы лежат в основе русской орфографии?



1. Запишите этапы формирования орфографического действия при изучении правила правописания:
 - парных согласных в корне;
 - парных согласных на конце слова;
 - сочетаний *чк, чн*.

Будут ли они различаться?

2. Составьте алгоритм изучения правила правописания:
 - непроизносимых согласных (II класс);
 - предлога с именем существительным (II класс).

Посмотрите, как этот материал предлагается в учебнике Т. Г. Рамзаевой «Русский язык» (II класс). Сравните с другими учебниками (на выбор).

3. Откройте учебники для IV класса (разных авторов) и посмотрите, как предлагается изучать тему «Правописание безударных личных окончаний глаголов». Соответствует ли это требованиям методической науки?

§ 3. Методы и приемы изучения основных орфографических правил

В начальной школе выделяют несколько типов методов изучения и закрепления орфографического правила: имитативные (списывания обучающие и контрольные, письмо по памяти), аналитико-синтетические (наблюдение над фактами языка, орфографический разбор, решение орфографических задач, диктанты), творческие (составление алгоритмов правила, конструирование орфографических задач). Каждый из методов реализуется набором разнообразных приемов.

- Имитативные методы:

- 1) списывание с орфографическим проговариванием: чтение текста или слов с установкой на обнаружение орфограммы, произнесение слога (в I классе) и целого слова (во II—III классах) орфографически, запись по памяти с орфографической и каллиграфической точностью воспроизведения букв, сверка с печатным текстом;

- 2) списывание с комментированием орфограмм: орфографическое чтение вслух (хором или индивидуально «по цепочке»), объяснение орфограммы, запись по памяти, сверка с учебником или доской;

- 3) самостоятельное списывание с пропуском или подчеркиванием орфограмм, затем коллективное обсуждение вставляемых букв или знаков препинания;

- 4) тренировка зрительной памяти (симультанного навыка), например: «сфотографировать» (мысленно) словарные слова и через минуту записать по памяти или под диктовку;

5) контрольное списывание: самостоятельная работа, индивидуальная самопроверка.



При списывании мы используем роль переписчиков. Учитель рассказывает ученикам, что в древности, когда еще не умели печатать книги на специальных станках, которые теперь есть в каждой типографии, были грамотные люди, которые переписывали книги вручную. (Можно подобрать картинку с изображением переписчика.) Следует провести беседу¹ о действиях переписчика:

— Как вы думаете, это трудно — быть переписчиком? А что он должен делать? Надо уметь читать, а еще? Понимать то, что читаешь. Правильно. А может переписчик ошибиться? Какую ошибку он может допустить? Это опасно — пропустить букву? Давайте посмотрим рукопись одного монаха, который при переписывании был невнимательным. Он должен был списать рассказ охотника про случай в лесу, и вот что у него получилось: «Серый вол гнался зайцем по пушке леса, пой мал его и сел». Сколько же ошибок сделал наш невнимательный переписчик? Сможете найти? Верно, *вол*, домашнее животное, не будет бегать по лесу за зайцем. Конечно, это *волк*! Правильно, не дописал монах одной буквы, а получилась несуррица. Верно, потерял и предлог *за*, и нет у леса пушки, а есть опушка. Вот еще, молодцы, нашли слово *поймал*, которое наш монах разбил на два слова. В чем причина такой ошибки? Конечно! Не думал наш переписчик о смысле всего предложения. Есть слово *пой*, слово *мал*, только здесь они совсем не подходят по смыслу. Так что же увидел охотник в лесу? Верно, волк гнался за зайцем по опушке леса, поймал его и сел поразмышлять, что ему с зайцем делать. Так? Ну конечно, нет. Еще одна ошибка? Потерял переписчик *ь* знак в слове *съел*, вот и получилось смешно. Сколько же ошибок вы обнаружили? Посчитаем. Пять? Молодцы! Как вы думаете, что же должен делать переписчик, чтобы верно передать текст? Правильно: сначала прочитать все предложение до конца и понять его смысл, затем внимательно смотреть на каждое слово и думать, как оно связано по смыслу с другими словами предложения. Можно посчитать количество букв в своем слове и в образце, если не совпадет, искать, где пропустил или что написал лишнего.

В III—IV классах списывание следует усложнять. Приведем пример задания на списывание с определением типа орфограммы (III класс).

¹ Беседа дается без ответов детей, но в ситуации урока обязательно надо дожидаться их ответов, поправлять не сразу, а через наводящий вопрос.

Перепишите словосочетания, раскрывая скобки.

Ж(и/ы)ть в деревне, л(о/а)вить щ(ю/у)ку, з(о/а)ворить скрепа сер(?/д)це, см(о/а)треть на со(?/л)нце, з(а/о)полнить боч(?/ь)ку, хл(а/о)потать (по) дому, трач(у,ю) время впустую, зал(з/с)ть в ч(я/а)щ(у/ю) леса.

Определите, к каким правилам относятся имеющиеся в данных словах орфограммы. Запишите словосочетания, сначала объясняя правило, а затем вставляя пропущенные буквы.

Б..роться с вр..гом, поб..жать по доро..ке, ст..ять ровно, ож..дать в л..сной сторо..ке, опр..вдательный приг..вор, гл..тать всухую, нар..диться на праз..ник, р..зовеющая на г..р..зонте бесе..ка, прод..лжение к..нференции, сп..шить без огля..ки, стр..ительная бр..гада.

После каждого словосочетания записывается вид правила: *бороться* — провер. сл. — *борется* (безуд. гл. в корне).

• Аналитико-синтетические методы:

1. **Наблюдение над фактами языка** осуществляется с помощью следующих приемов:

– сравнение слов с целью обнаружения слабых позиций звуков. Например, в группе слов находим пары однокоренных, одно из которых с безударным гласным в корне, а другое является его проверочным: *лесник, бросок, светлячок, прибывать, находить, вылетать, дворовый, ленивый* — *прибить, лес, светлый, находка, лётное (поле) бросить, дворник, лень*.

Например, в группе слов находим пары однокоренных, одно из которых с парным глухим или звонким согласным в корне, а другое является его проверочным: *дорожка, легкий, столб, сугроб, юбка, узкий, холод, дорожный, юбочка, сугробы, столбы, легонький, узенький, холодный*;

– сравнение слов по лексическому значению и по внешне-му виду в устной и письменной форме: различие фонем и букв, которыми они обозначаются с целью понимания их смысловозначительной функции. Например, прочитайте пары слов, объясните, чем они различаются в устной и письменной форме: *рыса* — *раса*; *люк* — *лук*; *палеца* — *пальцы*; *травка* — *травяной*;

– сопоставление группы слов с одинаковым написанием с целью выявления опознавательных признаков орфограммы. Например, выпишите в столбик словосочетания парами и объясните заглавную букву или ее отсутствие: *кошка Крошка, пес Мальчик, город Орёл, река Десна, крошка хлеба, звонкий голосок, болит десна, парит орел, мальчик Вова, канарейка Голосок*;

– сопоставление устных слов с их написанием с целью выявления опознавательных признаков орфограммы.

(слышу)	(вижу)	(слышу)	(вижу)
[с'и'м'йá]	семья	[с'эм'ь]	семя
[йи'дá]	еда	[б'и'дá]	беда
[пр'ийут'йл]	приютил	[л'убит]	любит
[сй'эл]	съел	[с'эл]	сел
[плдй'óm]	подъём	[д'óргът']	дёргать
[б'и'л'йó]	бельё	[плл'ót]	полёт
[нóч'йу]	ночью	[м'и'н'у]	меню

2. **Орфографический разбор** выполняется по схеме:

- выписывается слово из предложения, ставится ударение;
- определяются морфемный состав и орфограммы в каждой части слова;
- определяются часть речи и его признаки;
- после определения вида орфограммы, т.е. правила, которое надо применить в каждом случае, устанавливаются признаки, определяющие написание.

Например: выписываем слово из предложения, ставим ударение:

Мальчики боялись, а вдруг он проговорится! (*Н. Носов*)

проговори́тся

Определяем морфемный состав и ошибкоопасные места (орфограммы) в каждой части слова:

┌ проговори́тс^я

- а) в приставке пишется *о* или *а*?
- б) в корне два безударных звука, что писать *о* или *а*?
- в) на границе окончания и возвратной частицы *-ся* есть *ь*?

Определяем часть речи и его признаки:

┌ проговори́тс^я — глагол, буд. время, ед.ч., 3-е л.

Определив вид орфограммы, т.е. правило, которое надо применить в каждом случае, устанавливаем признаки, определяющие написание:

а) в приставке пишется *о*, так как ее значение «случайно сказать» в отличие от приставки *пра-* со значением «древнее происхождение» (*прадед, праязык*);

б) в корне пишутся две *о*, так как можно подобрать проверочные слова: *го́вор* и *угово́р*;

в) на границе окончания и возвратной частицы *–ся* *ь* не пишется, так как это определенная форма глагола.

3. Решение орфографических задач:

– использование грамматических понятий для осознания языковой природы правила. Например, задача: выписать слова 3-го склонения, объяснить их правописание: *рожь, ключ, плащ, помощь, скотч, брешь, грош, роскошь, ночь, речь, пустошь*. Решение: после шипящих на конце (опознавательный признак орфограммы) существительных (признак, помогающий выбрать нужное правило) 3-го склонения (признак, определяющий написание) пишется *ь*: *рожь, помощь, брешь, роскошь, ночь, речь, пустошь*;

– упражнения с заполнением пропущенных букв в словах.

Например, задача переписать, вставляя пропущенные буквы: *Трудно было пре..ставить, чтобы со мной пр..изошло, если бы пар..ход припоз..нился*. (А. Грин);

– перевод транскрипции в графическое изображение с последующим объяснением выбора правописания. Например, задача записать слово, как оно слышится, а затем перевести его в буквенную форму:

(слышу)		(проверяю)		(пишу)
[га́ра]	→	го́ры	→	го́р'а
[зуц]	→	зубы	→	зуб
[пи́ р'о́к]	→	пир (истор.)	→	пирог
	→	пирог	→	

– задачи на выделение слов в тестах по определенному заданию, например:

а) определить в каждом ряду слова со вторым ударным слогом, найти и объяснить его правописание:

кормушка, ягода, горькие;
борются, аккорд, молодец;
красивее, борозда, золото;

б) сделать слоговое деление всех этих слов для переноса на письме;

в) обведите слова, в которых пишется *ь*:

об..устроить, об..езжать, об..радовать;
с..вязать, с..организовать, с..язвить;
раз..давать, из..ян, под..обратся;

– задачи на восстановление вариантов написаний в морфемах (приставках, корнях, суффиксах, окончаниях). Например, распределите в столбики слова по орфограммам *оро/ра, оло/ла, ъ/ь, и/е*. Запишите их правильно:

Стирал..ный п..р..шок, красивые х..р..мы, вз..ерошенный в..р..бей, страшный х..л..д, мален..кий к..л..кол..чик, гл..тать пирожок, хр..брые мурав..и, м..р..зные ден..ки, под..ездный п..р..жек, х..р..шее об..явление, под..ехавший п..р..воз и т.п.



Чтобы закреплять навык по теме «Правописание безударных гласных в корне слова», можно предложить следующий план работы на уроке.

А) Формулируем цель урока (с точки зрения учеников):

Знаю	Цель — узнать
Гласные звуки — это ...	1. Как можно проверить безударный гласный в корне слова?
Звуки ударные и безударные — это ...	
Корень слова — это ...	

Б) Определяем существенные признаки предложенного орфографического правила.

В) Составляем последовательность работы для самостоятельной формулировки правила правописания безударных гласных в корне слова.

Текст для анализа языкового материала:

Чтобы ходики ходили,
А будильники будили
И всегда любой из нас
Точно знал, который час,
В часовой мастерской
Чинят время день-деньской.

(С. Михалков)

Порядок действий учащихся:

1) находим в тексте однокоренные слова и выписываем их, выделяя корень: *ходики, ходили; будильники, будили; час, часовой; день, деньской;*

2) ставим ударение: *ходики — ходили; будильники — будили; час — часовой; день — деньской;*

3) записываем слова в два столбика, в левый — слова с ударным гласным корня, в правый — с безударным гласным корня:

<i>ходи</i> ки [о]	<i>ходи</i> ли [а]
<i>ча</i> с [а]	<i>ча</i> совой [и]
<i>де</i> нь [э]	<i>де</i> ньской [и]

4) сравниваем произношение и написание слов левого и правого столбиков;

5) делаем вывод о правиле проверки слов с безударным гласным корня;

6) проверяем себя по учебнику (прочитаем правило).

4. **Диктанты:**

– *слуховой обучающий диктант*: диктуется весь текст для осмысления содержания. Затем диктуется одно предложение, дети слушают до конца с установкой на определение трудных слов. Далее диктуется синтагма (в I классе по слогам, со II класса по словам, увеличивая до словосочетания) с установкой на мысленное орфографическое проговаривание для возможности определения правила написания. Учитель помогает, подсказывает в случае затруднений. Затем следует запись и самопроверка. Темп диктовки постепенно увеличивается;

– *зрительный обучающий диктант*: чтение печатного текста с установкой на осмысление содержания и определение трудных слов. Затем текст читается повторно для обнаружения орфограмм и зрительного запоминания графического облика слова (к 3-му году обучения этот этап исключается). Далее самостоятельная запись по синтагмам (записанное закрывается) и после окончания работы самопроверка-сличение собственной записи с образцом. Иногда такого типа диктанты называют «Проверяю себя»;

– *письмо под диктовку* с разными заданиями: а) выбрать слова с определенной орфограммой; б) комментировать опознавательные признаки орфограмм; в) распределить слова по типам орфограмм; г) записать транскрипцию слова и его буквенного перевода;

– *диктант словарный* предполагает ежедневную «пятиминутку» записи слов с непроверяемыми орфограммами. В обучающем варианте перед диктовкой следует дать «минутку на фотографирование глазками» тех слов, которые будут диктоваться. Для мотивации этой механической работы можно «диктора» (того, кто будет диктовать) выбирать из числа учеников, улучшивших свои достижения в знании орфографически трудных слов;

– *диктант по памяти* практикуется для улучшения зрительно-моторных навыков: детям предлагается прочитать и запомнить несколько строк (начиная с двух слов в I классе и до пяти-шести строк прозы в III классе) текста, а затем записать по памяти без подсказок, в первое время допускаются пропуски, но не искажение или замена слов. Для начала выбираются стихи, так как ритм и рифма помогают лучше их запомнить;

– *контрольный диктант* воспроизводит механизм слухового обучающего диктанта, но предполагает полную самостоятельность учеников.

5. **Работа со словарными (непроверяемыми) словами:**

– составление индивидуального орфографического словарика;

- группировка по принципу «сходного слога», например:
 - а) в тетради для словарных слов «накапливаются» такие сопоставительные столбики:

<u>а</u> / <u>á</u>	<u>а</u> / <u>а</u> / <u>á</u>	<u>а</u> / <u>а</u> / <u>á</u>
баран	барабан	магазин
барак	баклажан	парафин
сарай	сарафан	сталактит
калач	балаган	карантин
таран	таракан	паразит
парад	аппарат	карабин
Кавказ	Карабах	Казантип и т. п.;

б) группировка по принципу удвоенного согласного, например: подберите словарные слова с удвоенными согласными и заполните таблицу (пользуйтесь орфографическим словарем).

лл	кк	пп	нн	сс
аллея	аккуратный	группа	Анна	пассажир
алла	аккорд	группировать	ванна	касса
коллаж	аккомпанемент	аппарат	тонна	масса

6. Классификация слов по типам орфограмм:

- выписывание из письменного текста по заданию учителя, например: из текста (дается текст на доске или на индивидуальных листках) выпишите в три столбика слова на разные правила правописания мягкого знака:

обозначение мягкости	разделение морфем	обозначение грамматической формы
<i>письмо</i>	<i>ручьи</i>	<i>рожь</i>
<i>больница</i>	<i>полюю (грядку)</i>	<i>бежишь</i>
<i>Мельников</i>	<i>Муравьев</i>	<i>беречь</i>
.....

- выписывание из устного текста (под диктовку на слух) по заданию учителя, например: «Я буду диктовать предложение, а ваша задача, услышав орфограммы на правило, которое мы только что изучили, только их выписать в тетрадь без ошибок»;

- подбор слов под определенное правило:

а) подобрать для словарного диктанта десять слов с непроверяемой орфограммой в первом слоге (или в корне слова, или в заимствованных словах, и т. п.);

б) составить предложения со словами на изучаемое правило (например, с непроизносимыми согласными в корнях или с *ь* на конце слова и т. п.);

– составление обобщающих таблиц и схем. Например: Давайте вспомним все орфографические правила, связанные со слабой позицией звуков в слове, и составим таблицу. По ходу обсуждения чертится и заполняется таблица, которая в результате выглядит так:

	Гласные звуки	Согласные звуки
Сильная позиция	Под ударением	Перед гласным, согласными <i>л, м, н, р</i>
Слабая позиция	Без ударения	Стечение парных согласных, абсолютный конец слова
Правила перевода звука в слабой позиции в букву	<p>Поставить в сильную позицию, т.е. подобрать другую форму того же слова или однокоренное слово, чтобы сомнительный звук оказался под ударением:</p> <p><i>т?гучий</i> [т'и'гуч'ий] — <i>тянет</i>: <i>тягучий</i>;</p> <p><i>уч'ник</i> [уч'и'н'ик] — <i>учение</i>: <i>ученик</i>;</p> <p><i>?б?зьяна</i> — [лб'и'з'ань] — проверить не удается: следует посмотреть в словаре — <i>обезьяна</i></p>	<p>перед гласным или согласными <i>л, м, н, р</i>:</p> <p><i>лэ?кая</i> [л'о́хкый] — <i>лёгонький</i>: <i>лёгкая</i>;</p> <p><i>пру?</i> [прут] — <i>прудик</i>: <i>пруд</i>;</p> <p><i>сер?це</i> [с'э́рць] — <i>сердечко</i>: <i>сердце</i></p>



При аналитико-синтетической работе мы используем образ «следопыта», который учится бродить по лесу, полному опасностей, и обходить ловушки, которые ему расставили «коварные обитатели». Сначала рассмотрим само слово *след-о-пыт* и увидим там два корня, значение которых обсудим. Поможет нам подбор однокоренных слов: *следить*, *следователь*, *исследователь*, *исследование* и *любопытный*, *опыт*, *испытать*. Обсуждая значения и смыслы данных слов, в результате беседы дети смогут представить суть этой роли: пытливый человек внимательно присматривается к тому, что его окружает, умеет увидеть признаки, приметы каких-либо явлений. Если наш следопыт бродит по лесу, где «обитают» слова, то он учится замечать «ловушки, которые они ему расставляют». Вот звуки любят играть в прятки, и, чтобы угадать, где какой звук, надо поставить их в сильную позицию, так, чтобы они звучали ясно. Для гласных звуков это ударный слог, а для согласных — место перед гласным или буквами *л, м, н, р*. Поэтому в I классе, после хорошо усвоенного звукового анализа, мы переходим к звукобуквенному анализу, чтобы увидеть при чтении, как буквы при переводе их в звучащую речь звучат не всегда ясно. «Следопыты» (ученики) тренируются наблюдать превращения гласных, далеких от ударного слова, и согласных, стоящих рядом или на

конце слова. Оказывается, делаем мы выводы, гласными «командует» ударение, а согласными — гласные или «стойкие солдатики» *л, м, н, р*, которые не сдают своих позиций ни при каких обстоятельствах.

• Творческие методы:

- 1) самостоятельное составление алгоритма конкретного правила;
- 2) конструирование орфографических задач;
- 3) составление текстов диктанта на пройденное правило;
- 4) сочинение с использованием слов с пройденными орфограммами.



Рассмотрим пример урока знакомства с новым материалом по теме «Правописание согласных на конце слова».

Перед тем как начать готовиться к этому уроку, учителям важно понять, на какие отличительные признаки этой орфограммы нужно обратить внимание учеников. Для этого мы определяем особенность этой темы, которая заключается в несоответствии написания согласных звуков на конце слова звучащей речи. Это значит, что учитель на уроке дает задание школьникам найти в тексте те места, где произношение согласных звуков отличается от их написания.

Тема: правописание согласных на конце слова.

Учитель. Отгадайте загадку:

Полосатый этот плод
На бахче всегда растет,
Он снаружи гладок,
А под коркой сладок.

(Арбуз)

Ученики. Это арбуз.

Учитель. Очень хорошо. Прежде чем записать это слово в тетрадь, давайте найдем в тексте загадки слова, в которых произношение согласных звуков не совпадает с их написанием. Ваша задача — слушать внимательно и, как только вы услышите такие слова, что вы должны будете сделать?

Ученики. Поднять наш семафорчик.

Учитель. Верно. Готовы? Читаем медленно вместе, слушаем себя и смотрим на текст на доске.

Ученик. Я услышал слово *плод*, мы произносим [плот], и слово *под* мы произнесли [пот].

Учитель. Замечательно. Слово *под* — это предлог, о нем вы узнаете чуть позже, его написание надо запомнить. А вот как правильно писать слово *плод*, мы сейчас выясним. Представьте себя волшебниками и попробуйте изменить слово *плод* так, чтобы после буквы *д* была буква гласного, только договоримся сразу, эти слова должны употребляться в речи.

Ученики. *Плоды, плодовой, плодовитый, приплод, плодить, плодоносить.*

Учитель. Ребята, как вы думаете, все правильно справились с заданием?

Ученики. Нет, в слове **приплод** на конце слышится [т].

Учитель. Кто из вас догадался, когда же согласный звук слова отчетливо слышится? Кто сформулирует правило?

Ученики. Если мы услышали на конце слова согласный звук, то перед тем как написать это слово, мы должны изменить его так, чтобы после согласного звука стоял гласный.

Учитель. Что мы должны сделать, чтобы правильно записать слово-отгадку?

Ученики. Мы сначала изменим это слово, чтобы после согласного был гласный звук (*арбузы*), или звук [н] (*арбузный*). Мы услышали звук [з], значит, писать будем букву з.

Закрепляются навыки грамотного письма по следующим направлениям:

- развитие орфографической зоркости;
- последовательное составление алгоритма применения правила на письме;
- развитие памяти;
- регулярная работа по решению грамматико-орфографических задач;
- система правильно подобранных упражнений;
- пропедевтика, предупреждение ошибок и работа над выявленными ошибками.

Развитие орфографической зоркости проводится на каждом уроке специальными упражнениями-играми типа «Найди ловушку» (слабую позицию фонемы). Отрабатываются умения слышать ударный/безударный слог (последний является «ловушкой» или, по Г.Г.Граник, ошибкоопасным местом) и обращать внимание на стечение согласных и их место в слове: если абсолютный конец слова или два и больше согласных звуков рядом, то это тоже «ловушки» (слабые позиции для согласных).

Работа над правилом организуется по описанному выше порядку: мотивация с помощью загадок или чтения занимательного отрывка из произведения, т.е. создание проблемной ситуации, в результате которой ставится цель выяснить, как можно решить возникшую проблему. Затем проводятся необходимые наблюдения над языковыми фактами, обнаруживаются «ловушки», в которых следует разобраться, выясняются их «обстоятельства»: их место в слове (морфема), слабая позиция гласной или согласной фонемы, т.е. опознавательные признаки орфограммы. Выведение правила происходит при большей или меньшей самостоятельности детей, в зависимости от продвижения учеников в освоении орфографического умения: при комментарии учителя или только с помощью

его наводящих вопросов уточняется необходимый способ действий. Закрепление осуществляется в практической работе с другими подобными орфограммами.

Выяснение состава слова и его морфологических признаков как основа умения определять разновидности орфограмм и применять соответствующие правила входит в основной метод изучения орфографии — **орфографический разбор**. Этот вид упражнения наиболее эффективный при первичном закреплении изучаемого правила.

Для развития памяти следует использовать специальные карточки, которые дети могут делать сами: рукодвигательный навык входит в запоминание графического облика слова. Следует при чтении обращать внимание на словарные слова, при письме по памяти условным знаком напоминать детям об ошибкоопасном месте и т. п.

Особенности работы над написаниями, подлежащими запоминанию, связаны в первую очередь с включением в урок мнемотехники, т. е. приемов, позволяющих лучше запомнить правильный графический облик слов, требующих проверки.

Большое значение имеет пропедевтика, предупреждение ошибок и работа над выявленными ошибками.

Орфографические ошибки младших школьников имеют несколько классификаций:

- по знанию орфографических правил:
 - ошибки в обозначении буквами фонем;
 - ошибки в слитно-раздельных написаниях;
 - ошибки в употреблении заглавных и строчных букв;
 - ошибки в слогоделении на письме (при переносе слова);
 - ошибки памяти (в словарных словах);
 - пунктуационные ошибки;
- по умению применять знания разделов русского языка:
 - ошибки в морфемах основы слова;
 - ошибки в окончаниях частей речи;
 - ошибки в словообразовании и формообразовании.

Причины, которыми обусловлены ошибочные написания учеников, связаны с тремя основными условиями: неверно выбранная учителем методика изучения орфографического правила, неумение правильно определить состав слова, а также слабое знание грамматики. Организация работы над ошибками — обязательная часть урока анализа проведенного диктанта.

Методика проведения работы над ошибками сводится к отработке необходимой последовательности операций и способов их выполнения. Как обязательное условие формирования данного умения выступает обучение детей на каждом уроке осуществлять орфографический самоконтроль. Последовательное обучение детей орфографическому действию, методичное, регулярное состав-

ление алгоритма применения правила на письме, последовательное применение самоконтроля обеспечивают высокий уровень успеваемости младших школьников.

Орфографические упражнения узкой направленности (регулярное решение грамматико-орфографических задач на формирование одного из умений) и система правильно подобранных упражнений комплексного характера (что обеспечивает УМК, имеющий гриф «рекомендовано») дают возможность избежать ошибок, связанных с неверно выбранной учителем методикой. Помимо названных выше методов учитель имеет возможность использовать богатый методический арсенал тренингов:

- орфографические «пятиминутки» в структуре урока любого типа;
- регулярные словарные диктанты из слов, найденных учениками в книгах, которые они читают дома;
- внеклассные формы — викторина, беседы (диспуты) на орфографические темы, по культуре письменной речи, игры «Поле чудес», «Загадай слово» и т.п.



1. Составьте по памяти перечень орфографических правил, изучаемых с I по IV класс.
2. Назовите знаки препинания, которые должны знать младшие школьники.
3. Какие пунктуационные правила должны уметь использовать ученики к концу обучения в начальной школе?
4. Какие способы следует применять для развития лингвистического мышления школьников при усвоении теории?
5. Какие приемы способствуют активизации умственной деятельности учеников начальной школы?
6. Проверьте себя по теме всего раздела приведенным ниже тестом.

1. Орфография — это:

- а) раздел науки о языке, регулирующий правила письма;
- б) раздел методической науки об обучении русскому языку;
- в) раздел русского языка, посвященный культуре письменной речи.

2. Орфография опирается на законы:

- а) лингвистики;
- б) психологии;
- в) психолингвистики.

3. К принципам русской орфографии **не** относится:

- а) морфологический;
- б) фонетический;

- в) морфонематический;
г) словообразовательный.
4. В начальной школе **не** изучаются правила правописания:
- безударных гласных в корне;
 - разделительных *ъ* и *ь*;
 - не* с причастиями;
 - не* с глаголами.
5. Фонематическому принципу русского письма соответствуют правила:
- парные согласные в корне слова;
 - правописание предлогов с существительными;
 - правописание окончаний прилагательных;
 - безударные гласные в корне слова.
6. К пунктограммам, изучаемым в начальной школе, **не** относятся:
- знаки конца предложения;
 - выделительные знаки;
 - запятыя перед союзами *а*, *но*.
7. Орфографическая зоркость — это:
- умение заметить ошибкоопасное место;
 - умение правильно написать слово с орфограммой;
 - умение грамотно писать.
8. Орфографическое умение — это:
- умение заметить орфограмму;
 - умение проверить слово с орфограммой;
 - умение грамотно выполнить орфографическое действие.
9. Орфографическое правило — это:
- определение порядка выполнения графического действия;
 - умение составлять алгоритм орфографических действий;
 - инструкция для выбора правильного знака на письме.
10. В орфограмме выделяют три важнейших признака:
- опознавательный признак орфограммы;
 - признак, помогающий выбрать нужное правило;
 - признак, определяющий тип словообразования;
 - признак, указывающий на лексическое значение;
 - признак, определяющий написание.
11. Психологической базой орфографического навыка называют:
- симультанный и суггестивный навыки;

- б) суггестивный и сукцессивный навыки;
в) симультанный и сукцессивный навыки.
12. Симультанный навык предполагает:
- а) быстрое реагирование на внешний стимул готовым образом;
б) быстрое решение орфографической задачи;
в) быстрое определение орфограммы.
13. Сукцессивный навык сформирован, если:
- а) ученик узнает нужную орфограмму;
б) ученик полностью выполняет задание самостоятельно;
в) ученик делает правильный вывод о необходимом наборе «пошаговых» действий при решении задачи.
14. Орфографическим навыком называют:
- а) сформированность умений переключения с одного задания на другое;
б) автоматическое умение со слуха выбрать правильный орфографический образ написания;
в) сформированность узнавания орфограмм.
15. Формирование орфографического действия включают:
- а) руководятельный навык;
б) интеллектуальный (аналитико-синтетический) навык;
в) каллиграфический навык.
16. Этапы формирования орфографического действия имеют следующий порядок:
- а) ориентировочный этап, мотивационный этап, этап операционный (исполнительский), этап самопроверки;
б) мотивационный этап, ориентировочный этап, этап самопроверки, этап операционный (исполнительский);
в) мотивационный этап, ориентировочный этап, этап операционный (исполнительский), завершающий этап (самопроверка).
17. Методика изучения орфографического правила включает:
- а) опознавательный этап анализа (найти, определить орфограмму), выборочный этап анализа (выбрать правило, которое надо применить в данном случае), синтетический этап (применить выбранное правило, определив необходимые и достаточные признаки орфограммы);
б) каллиграфический и фонематический этапы;
в) мотивационный этап, ориентировочный этап, этап операционный (исполнительский), завершающий этап (самопроверка).
18. Алгоритмом решения орфографических задач называют:

- а) воспроизведение по памяти точной формулировки орфографического правила;
- б) точное «пошаговое» предписание действий;
- в) заучивание памятки-инструкции.

19. К методам обучения орфографии относятся:

- а) диктанты;
- б) списывание;
- в) сочинение;
- г) письмо по памяти;
- д) изложение.

20. Алгоритм изучения орфографического правила должен включать:

- а) описание действий изучения правил;
- б) порядок последовательных действий обнаружения орфограмм;
- в) порядок последовательных действий подбора и проверки написания орфограммы.



1. Подберите дидактический материал для закрепления правила правописания буквы безударных гласных в корне (или правописания окончаний одной из частей речи).

2. Составьте систему упражнений для трех типов урока по одной теме (для изучения нового правила, его закрепления и для повторительно-обобщающего урока по выбранной теме).

3. Составьте конспект по изучению правила правописания безударных личных окончаний глагола. Подберите эффективные упражнения для закрепления умения находить данную орфограмму.

4. Составьте конспект повторительно-обобщающего урока по теме «Правописание падежных окончаний прилагательных».

Литература по теме раздела

1. *Алгазина Н. Н.* Формирование орфографических навыков. — М., 1987.
2. *Блинов Г. И.* Методика изучения пунктуации в школе. — М., 1990.
3. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. — М., 1962.
4. *Валгина Н. С., Светлышева В. Н.* Русский язык. Орфография и пунктуация. Правила и упражнения. — М., 2002.
5. *Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А.* Секреты орфографии: книга для уч-ся 5—7 кл. — М., 1991.
6. *Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А.* Секреты пунктуации. книга для уч-ся 8—9 кл. — М., 1991.
7. *Жедек П. С., Тимченко М. И.* Списывание в обучении правописанию // Начальная школа. — 1989. — № 1.

8. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). — М., 1965.
9. *Иванова В. Ф.* Трудные вопросы орфографии. — М., 1975.
10. *Львов М. Р.* Основы обучения правописанию в начальной школе. — М., 1998.
11. *Львова С. И.* Орфография. Этимология на службе орфографии: пособие для учителя. — М., 2001.
12. *Панов М. В.* И все-таки она хорошая! — М., 1964.
13. *Разумовская М. М.* Методика обучения орфографии в школе: книга для учителя. — М., 1996.
14. *Рождественский Н. С.* Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. — М., 1960.
15. *Рождественский Н. С.* Обучение орфографии в начальной школе. — М., 1960.
16. *Скобlikова Е. С.* Обобщающая работа по орфографии: книга для учителя. — М., 2005.
17. *Шатова Е. Г.* Методика формирования обобщений при обучении орфографии. — М., 1990.
18. *Шехтер М. С.* Зрительное опознание. Закономерности и механизмы. — М., 1980.

РАЗДЕЛ VI. МЕТОДИКА КЛАССНОГО И ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

-  1. Какие виды речевой деятельности вам известны?
2. Из каких научных областей, на ваш взгляд, могут понадобиться вам знания при изучении данного раздела методической науки?
3. Какими умениями должен владеть учитель, чтобы воспитать читающего ребенка?
4. Что вам известно о проблемах «нечитающего» поколения? Какую роль, по вашему мнению, играют школьные уроки в жизни маленького читателя?
5. Какие современные писатели, авторы детских книг, вам известны? Какие из произведений вы включили бы в школьную программу? Почему?

Глава 16

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Понятие читательской деятельности

Чтение как один из видов речевой деятельности имеет решающее значение для становления личности школьника. Достаточно вспомнить, что основная масса информации поступает в печатном, а теперь еще и в электронном виде, и требует умения читать. От сформированности читательской деятельности зависит и успешность ребенка по всем школьным дисциплинам, и успешность его дальнейшего профессионального роста во взрослой жизни.

Как известно, чтение художественной литературы необходимо для того, чтобы человек познавал мир. Понимание же художественного произведения на основе обращения к опыту того или иного читателя делает возможным: а) познание человечества через познание самого себя; б) познание человека как части человечества; в) познание человека как единства, отражающего в себе все чело-

вечество. Таким образом, осмысление содержания художественного текста через собственный опыт индивида способствует целенаправленному формированию личности — равноправного представителя всего человечества.

В начальных классах закладываются основы читательской культуры, умения осмысленного, выразительного чтения и элементарного разбора художественного произведения. Во многих учебниках художественный текст выступает в качестве основного средства обучения. Разноплановые задания, в том числе творческого характера, направлены на развитие познавательной (когнитивной) и эмоциональной сферы младших школьников, навыка полноценного восприятия литературного текста, на включение школьников в активную речевую деятельность.

Ученик, развивая дошкольный опыт, осваивает художественное произведение как целостную структуру, как результат деятельности либо конкретного автора, либо коллективного творения (фольклор). Первое представление о литературе как искусстве слова маленький читатель получает на уроках литературного чтения, которые предполагают развитие эмоционального восприятия текста и его понимания, знакомство с особым, поэтическим языком. Воспитывается культура речи, культура мышления и общения, формируется эмоциональная отзывчивость, способность к переживанию и сопереживанию.

Читать — это значит вступать в коммуникацию с писателем, который отсутствует, но, несмотря на это, хочет, чтобы его поняли. Коммуникация, как нам уже известно, предполагает наличие по крайней мере двух позиций: *автора* текста и *адресата* (воспринимающего и понимающего текст). В данном случае текст выполняет функцию средства коммуникации в отсутствии автора, поэтому единственным критерием приближения к пониманию авторского замысла может служить языковая норма, на которую опирается и автор, чтобы быть понятным адресату, и читатель, чтобы понять автора. Поэтому в читательской деятельности определяющими становятся четыре характеристики:

1) **правильность** чтения, т.е. умение узнать буквы, слова, их грамматическое значение, озвучить слово (предложения, тексты) соответственно орфоэпической норме родного языка;

2) **сознательность**, т.е. культуросообразное (адекватное) восприятие той информации — сведений, фактов, отношений, которые заложены в тексте автором, умение применить свое знание нормы языка, умение пользоваться разнообразными средствами языка для понимания читателем чужих мыслей;

3) **выразительность**, т.е. умение «чувствовать» автора-собеседника: понимать интонационный фон произведения, умение воспринимать и передавать чувства и мысли персонажей, максимально приближаясь к авторскому замыслу;

4) **беглость**, быстрота узнавания единиц языка, позволяющая увеличивать объем и количество читаемых произведений.

Последняя характеристика чисто техническая и требует постоянной тренировки, а первые три объединены важной интеллектуальной процедурой — **пониманием**. Основное назначение читателя — понять автора, авторские мысли и чувства в тексте. Сегодня в современном обществе существует серьезная проблема: никто никого не хочет слушать. Все хотят высказаться, но не заботятся о том, чтобы послушать и услышать (понять) другого. Психологи утверждают, что будущее вызывает тревогу, обнаруживая, по последним исследованиям, такие характерные черты современного общества, как агрессивность и поверхностность (из-за вечной спешки). Это диктует школе требование вырабатывать привычку неторопливого, вдумчивого чтения, которое требует размышления и сопереживания, воспитывать уважение к собеседнику (очному или заочному). Захотеть понять автора — главная задача начинающего читателя, организовать это желание (мотивацию) — методическая задача, которую должен решать учитель на уроке чтения. Литература как предмет культуры, воспитывает лишь тогда, когда читатель пытается ответить на вопрос: «А зачем писатель создал этот рассказ (повесть, стихотворение и т. п.)? Чего он ждет от меня, читателя?» Читатель растет и развивается лишь в том случае, если при чтении:

- имеет желание понять содержание текста;
- умеет максимально приблизиться к авторскому замыслу («восстановливать» с помощью средств языка передаваемую мысль, идею);
- умеет контролировать правильность своего понимания.

В филологической литературе представлена **типология понимания текста**, выделяющая три основных типа:

- 1) семантизирующее понимание;
- 2) когнитивное понимание;
- 3) распредмечивающее понимание.

Семантизирующее понимание — это самое элементарное узнавание отрезков речи. Оно, как правило, дефектно, так как при восприятии чужой речи происходит лишь частичное усвоение смыслов. Если в контексте встречается незнакомое слово или сложная синтаксическая конструкция, то это может привести к неверному пониманию текста. Семантизирующий тип знаком нам по тем усилиям, которые мы предпринимаем, чтобы понять речь на иностранном языке при слабом знании его лексики и грамматики.

Когнитивное понимание возникает при преодолении трудностей в освоении информации текста, его содержательной стороны. Оно способствует образованию знания, но недостаточно для его прочного удержания памятью. Когнитивное понимание опирается на

рефлексию, которая, в свою очередь, помогает личности развиваться интеллектуально.

Распредмечивающее понимание присуще развитой языковой личности. Это тот идеальный читатель, которым должен стать выпускник школы, но, конечно же, личность человека формируется на протяжении всей жизни, поэтому мы можем говорить только о стремлении школьных учителей воспитать такого читателя. Это большой интеллектуальный и эмоциональный труд, построенный на смыслопостижении и смыслопорождении того, что имеется в тексте: и информации, и подтекста, и эмоционального фона произведения. Говоря строгим научным языком, из средств номинации (единиц языка), средств текстопостроения (законов литературы), изобразительно-выразительных средств (законы поэтики) строится текст и возникает содержание, которое часто называют подтекстом. Эти языковые и внеязыковые средства позволяют восстановить мотивы создателя текста, понять большую часть содержания, т. е. выделить разные предметы, которые интересовали автора. Распредмечивание происходит в основном при чтении художественных произведений и в сложных устных коммуникациях. Это процесс выявления смыслов, неявно выраженных в тексте, но присущих ему и несущих важную для адекватного понимания информацию.

Что делает читатель, пытаясь понять писателя? Деятельность понимающего направлена на то, чтобы «нарисовать» предметы, о которых идет речь в тексте, почувствовать то, что переживают герои произведения. Читатель вступает в коммуникацию с писателем и понимает его через законы языка: автор пользовался ими, чтобы быть понятым. Именно поэтому школьник учится ориентироваться в изобразительно-выразительных средствах текста, пытается разгадать «тайны» произведения, которые явно и неявно влияют на его умение читать. Чтобы лучше проникнуть в смысл читаемого, ребенок уточняет (во внутреннем плане речи) то, что понял, подбирает смыслы и формулирует идею произведения. Тем самым развивается его мышление, обогащается словарный запас, корректируется синтаксический строй речи.

Читатель способен осуществлять деятельность понимания еще и в силу его способности к рефлексии. Рефлексия — это умение наблюдать за работой своего сознания. Недостаточно только прочитать текст. Необходимо спросить себя: «Я понял... А что же я понял?» Результат понимания определяется уровнем развития умения рефлексировать. Эта способность присуща человеческому индивидууму генетически, именно наличие этой способности выделяет человека из биологического сообщества животных и ставит на высшую ступень развития. Агрессия, способность приобретать жизненно необходимые навыки — качества, общие для животных и людей. Юмор, ирония, прогнозирование — свойства челове-

ского сознания, имеющего способность анализировать свою собственную деятельность — деятельность только человеческого сознания. Именно в читательской деятельности проявляется высшая функция мозга — мыслить — и развивается сознание.

Мы уже говорили, что знание — это результат мыслительной и эмоционально-волевой работы сознания, обрабатывающего информацию. Так вот, *чтение* — вид речевой деятельности, отвечающий непосредственно за формирование знания, на основе которого развиваются мышление и душевные способности (понимать, сопереживать, проявлять волевые качества и т. п.) растущего организма.

Формирование и осознание смыслов текста обеспечиваются способностью читателя актуализировать то, что есть у него в собственном опыте, т. е. сравнивать, сопоставлять, анализировать имеющееся знание, переживание, полученное при чтении. Умение выражать результаты этой работы (сочувствие тому, что описано в тексте, и сами мыслительные операции) языковыми средствами называется интерпретировать понятие. *Рефлексия* как способность сознания возвращаться к осмыслению собственных интеллектуальных операций и эмоционально-волевых состояний, в свою очередь, является мощным методическим средством и при формировании умений ВКД (вторичной коммуникативной деятельности)¹ становится методом обучения. Первичное понимание требует словесной высказанности (дискурсивной формы), чтобы осознать тот объем содержания, который остался в сознании. В случае рефлексии — восстановления понятого — проговаривание обязательно, и оно имеет характер интерпретации. Когда слушающий обращается к говорящему с вопросом: «Правильно ли я понял, что?..» и облекает уловленные смыслы в собственные формы языка, такая интерпретация текста позволяет ему проверить адекватность своего понимания. Таким образом организуется коммуникация с автором письменного текста: в этом случае интерпретация текста писателя (например, художественное произведение, изучаемое на уроках литературы) должна опираться на системообразующие нормы языка в его современном и историческом аспектах, на историкокультурные феномены, соответствующие периоду написания произведения. Такой способ обучения разным типам понимания, в особенности распремечивающему, мы называем герменевтическим анализом (об этом подробнее говорится в следующем параграфе). Рефлексивная способность обращаться к собственной индивидуальности позволяет понимать смыслы и подтекст художественного произведения, строить и облекать в слова свое понимание авторского текста.

На основе всего изложенного становится понятно, что чтение — это особый тип коммуникации, в которой читатель имеет возмож-

¹ См. гл. 4.

ность освоить содержание высказывания, понимая, «опознавая» приемы, используемые автором для передачи своих мыслей и чувств. Вдумчивый читатель не остановится на достигнутом понимании текста. Он, несомненно, перечитает предложение с целью уточнить правильность своей интерпретации текста, и вот тогда, во время повторного чтения, он может заметить, что кроме выявленных смыслов относительно данного предложения возникают еще какие-то, качественно новые. Это и есть освоение содержания текста, основанное на способности внимательно прислушиваться к собственным переживаниям и мыслям, возникающим во время чтения.

В **читательскую деятельность** входят все действия, характеризующие процесс понимания:

- узнавание графических знаков (букв, знаков препинания, пробелов, абзацев, различных типов шрифта и т. п.);
- соотнесение знаков со значением, зафиксированным в словаре, или существующей нормой родного языка;
- соотнесение знаков со смыслами, которые есть в собственном опыте читателя;
- сравнение объективного (нормы) и субъективного значений (собственных смыслов);
- осознание общего и различий и вследствие этого — формулирование нового знания;
- рефлексия, т. е. возвращение к началу чтения, чтобы осознать разницу первичного восприятия и последующего, которое появилось как результат анализа текста; осознание роли языковых средств для понимания содержания; фиксация способов, с помощью которых стало возможно раскрытие «тайн» текста.



1. Можно ли назвать чтение актом коммуникации? Объясните свое мнение.
2. Какие характеристики в читательской деятельности являются определяющими?
3. Какие типы понимания вы знаете? Как вы определяете распредмечивающий тип понимания? Зачем учителю знать этот герменевтический термин?
4. Какие действия должен выполнять читатель, чтобы понять содержание текста?
5. Отличается ли деятельность читателя при чтении научного текста и художественного произведения?
6. Какую роль играет норма языка в деятельности читателя?



1. Вспомните сказку «Колобок». Проведите анализ этого произведения устного народного творчества с помощью вопросов, приведенных в качестве примера действий читателя по распредмечивающему пониманию.

2. Проведите анализ собственной читательской деятельности с точки зрения понимания сказки Г.Х.Андерсена «Снежная королева».

§ 2. Задачи, содержание и средства обучения чтению

Исходя из представленного выше понятия читательской деятельности **целью** обучения чтению становится навык осуществлять полноценную читательскую деятельность.

Федеральными государственными образовательными стандартами предполагается, что в результате обучения литературному чтению на начальном этапе школьники должны осознать значимость чтения для своего дальнейшего развития и успешного обучения по другим предметам. У учащихся должна быть сформирована потребность в систематическом чтении как средстве познания мира и самого себя.

В результате обучения литературному чтению школьники получают возможность:

- познакомиться с культурно-историческим наследием России и общечеловеческими ценностями;

- читать со скоростью, позволяющей понимать смысл прочитанного (для всех видов текстов); читать (вслух) выразительно доступные для данного возраста прозаические произведения и декламировать стихотворные произведения после предварительной подготовки (только для художественных текстов);

- использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое/выборочное — в соответствии с целью чтения (для всех видов текстов);

- ориентироваться в содержании художественного и научно-популярного текстов, понимать их смысл (при чтении вслух и про себя, при прослушивании):

— *для художественных текстов*: определять главную мысль и героев произведения; определять основные события и устанавливать их последовательность; озаглавливать текст, передавая в заголовке главную мысль текста; находить в тексте требуемую информацию (конкретные сведения, факты, описания), заданную в явном виде; задавать вопросы по содержанию произведения и отвечать на них, подтверждая ответ примерами из текста; объяснять значение слова с опорой на контекст, с использованием словарей и другой справочной литературы; делить текст на части, озаглавливать их; составлять простой план; устанавливать взаимосвязь между событиями, фактами, поступками, мыслями, чувствами героев, опираясь на содержание текста; формулировать простые выводы, основываясь на содержании текста; интерпретировать текст, опираясь на некоторые его жанровые, структурные, языковые осо-

бенности; устанавливать связи, отношения, не высказанные в тексте напрямую, например соотносить ситуацию и поступки героев, объяснять (пояснять) поступки героев, опираясь на содержание текста;

— для научно-популярных текстов: определять основное содержание текста; озаглавливать текст, в краткой форме отражая в названии основное содержание текста; находить в тексте требуемую информацию (конкретные сведения, факты, описания явлений, процессов), заданную в явном виде; задавать вопросы по содержанию текста и отвечать на них, подтверждая ответ примерами из текста; объяснять значение слова с опорой на контекст, с использованием словарей и другой справочной литературы; делить текст на части, озаглавливать их; составлять простой план; устанавливать взаимосвязь между отдельными фактами, событиями, явлениями, описаниями, процессами и между отдельными частями текста, опираясь на его содержание; формулировать простые выводы, основываясь на тексте; устанавливать связи, отношения, не высказанные в тексте напрямую, например объяснять явления природы, пояснять описываемые события, соотнося их с содержанием текста;

- использовать простейшие приемы анализа различных видов текстов, использовать различные формы интерпретации содержания текстов:

- ориентироваться в нравственном содержании прочитанного, самостоятельно делать выводы, соотносить поступки героев с нравственными нормами (только для художественных текстов);

- передавать содержание прочитанного или прослушанного с учетом специфики текста в виде пересказа (полного или краткого) (для всех видов текстов);

- участвовать в обсуждении прослушанного/прочитанного текста (задавать вопросы, высказывать и обосновывать собственное мнение, соблюдая правила речевого этикета и правила работы в группе), опираясь на текст или собственный опыт (для всех видов текстов).

В свете современных научных исследований психологов, дидактов, психолингвистов, литературоведов и ученых-методистов становится очевидным, что в задачи уроков чтения входит:

- развивать способность ребенка сознательно обращаться к своему опыту в процессе понимания художественного текста, тем самым формируя себя как личность;

- формировать стремление осознавать, что именно понято в тексте (входить в смысловое пространство произведения);

- формировать умения наблюдать за содержанием с точки зрения обнаружения знаков, требующих осмысления, осознавать свое состояние при чтении и обращаться к своему опыту для понимания содержания.

Содержание начального литературного образования представлено в разнообразных программах. В настоящее время разработаны, имеют утвержденный Минобразования России гриф и действуют в практике российских начальных школ следующие авторские программы по литературному чтению.

Программа «Литературное чтение» для II—IV классов (авторы **В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова**) строится на литературно-художественном материале. Учащиеся знакомятся с основными сферами литературы: произведениями фольклора, творчеством русских детских писателей, классиков отечественной литературы, зарубежных авторов детских книг. Программа построена с учетом двух ведущих принципов: художественно-эстетического и литературоведческого. Основная цель обучения — приобщение младших школьников к литературе, осознание литературы как искусства слова. Важнейшей задачей курса остается развитие речевых умений и навыков в работе с текстом и прежде всего навыка выразительного, орфоэпически правильного чтения. Одновременно предполагается работа над обогащением опыта творческой деятельности школьника и его эмоционально-чувственного отношения к действительности. Большое внимание уделяется развитию воображения, фантазии, ассоциативного мышления, образного восприятия мира и произведений литературы, умения выразить в слове свои личные впечатления. Предварительная работа, чтение и анализ произведения обеспечивают полноценное восприятие художественных произведений доступных детям жанров и первоначальное знакомство их с литературоведческими терминами. Программный материал четко разграничен по классам, что дает возможность получить представление об объеме знаний, умений и навыков учащихся на всех этапах обучения — как в чтении, так и в работе с литературным произведением и детской книгой. В программе синтезируются проблемы речевой и литературной деятельности. Чтение рассматривается и как объект обучения, и как средство освоения литературного произведения. По программе «Литературное чтение» для II—IV классов (авт. **Н. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова**) изданы учебники: «Родная речь. Учебник по чтению» для 2 (2 ч.), 3 (2 ч.), 4 (2 ч.) классов, авт.-сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова; «Родная речь. Читаем вместе. Обсуждаем вместе. Литературные задачки» для 2, 3, 4 классов, авт.-сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова; «Родная речь. Семейное чтение» для 2, 3, 4 классов, авт.-сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. Сопровождает данный учебно-методический комплект книга «Методические рекомендации к учебнику по литературному чтению “Родная речь”», авт.-сост. М. В. Голованова и др.

Программа «Чтение и литература» (авт. **О. В. Джемелей**) предполагает обучать чтению через книгу как явление культуры. В про-

грамме впервые объединены задачи чтения классного и внеклассного. Одновременное знакомство с книгой и текстом на уроках чтения способствует ускорению формирования интереса к тому и другому. Программа имеет серьезное научное обоснование и реализована практически: к программе «Чтение и литература» выпущены учебно-методические комплекты для всех четырех классов: *Джежелей О.В.* Чтение и литература: 1, 2 (2 ч.), 3 (2 ч.), 4 (2 ч.) кл. — М., 2000. Особенностью их является то, что автор предполагает обучать чтению через книгу. Одновременное знакомство с книгой и текстом на уроках чтения способствует ускорению формирования интереса к тому и другому. Спецификой курса является четкое разграничение подготовки в области навыка чтения, смыслового и художественно-эстетического освоения текста и книги, овладения литературоведческой пропедевтикой, умения реализовать творческие возможности детей. В соответствии с этими особенностями и строится курс чтения, включающий отработку техники чтения и систему элементов теории литературы; комплекс практических приемов и способов, помогающих овладеть содержанием произведений и выбором книг; речевую творческую деятельность на основе чтения и в связи с чтением книги. Знания, умения, навыки разграничены по периодам, соответствующим развитию младшего школьника. Круг чтения — детская литература — также распределяется по центрам: подготовительный и первый периоды — фольклор, отечественная литература XX в.; второй период — фольклор, отечественная и зарубежная литература XIX—XX вв., художественная и научно-художественная, справочная литература; третий период — фольклор, волшебная сказка, художественная и научно-художественная литература во всем объеме, справочная литература.

Программа «Чтение и начальное литературное образование» (авт. *Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева*) носит синтетический характер, что выражается в ее главных задачах — обучить детей навыку чтения, элементам литературного анализа, навыкам самостоятельного творчества. Литературные произведения в концепции авторов рассматриваются как основной источник знакомства ребенка с окружающим миром, осознания своего места в нем. В программе изложена тематика чтения, показаны приемы понимания текста и элементов литературоведческого анализа. К программе «Чтение и начальное литературное образование» (авт. *Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева*) созданы учебники, в которых произведения подбираются таким образом, чтобы представления ребенка об окружающем его мире постепенно расширялись, т. е. по степени усложнения литературного материала. В I классе учащиеся читают литературу о жизни детей. Во II классе на фольклорных произведениях они познают, как велик окружающий их мир. В III классе при более широком знакомстве с русской и зарубежной литературой реализуются принцип жанрового разнообразия и принцип

оптимального соотношения произведений детской литературы и вошедших в круг детского чтения произведений из «взрослой литературы». Таким образом, одновременно с расширением личного опыта общения ребенка с окружающим миром обогащается его читательский опыт. В IV классе обучающиеся получают целостное представление об истории русской детской литературы (с помощью книги «В океане света» они знакомятся с курсом детской литературы). В специальных книгах для чтения, помимо знакомых детям литературных персонажей, фигурируют и новые «друзья» ребенка, помогающие ему ориентироваться в изучаемых произведениях. Этот авторский прием способствует тому, что ученик лучше вникает в смысл читаемого, что облегчает ему выработку своего суждения о прочитанном. В комплекте показаны приемы понимания текста и элементов литературоведческого анализа. УМК программы включает: «Капельки солнца: учебник по литературному чтению», 1 кл., авт. Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева; «Уроки чтения в 1 классе по книге “Капельки солнца”: методические рекомендации», авт. О. В. Пронина; «Маленькая дверь в большой мир: учебник по литературному чтению. 2 кл.: в 2 ч.», авт. Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева; «Уроки чтения по книге “Маленькая дверь в большой мир”. 2 кл. Методические рекомендации для учителя», авт. Е. В. Бунеева, М. А. Яковлева; «В одном счастливом детстве: Учебник по литературному чтению. 3 кл.: в 2 ч.», авт. Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева; «Уроки чтения в 3 классе по книге “В одном счастливом детстве”: методические рекомендации», авт. А. В. Аркадьева; «В океане света: учебник по литературному чтению. 4 кл.: в 2 ч.», авт. Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева; «Из опыта работы по книге для чтения “В океане света”», авт. А. В. Аркадьева; «Детские писатели (справочник для учителей и родителей): Приложение к учебнику по чтению серии “Свободный ум”», авт. Н. И. Кузнецова и др.

Программа «Родное слово» (авт. *Г. М. Грехнева, К. Е. Коренева*) отвечает вынесенному в заглавие предмету обучения. Слово выступает в ней как средство повседневного общения (речь), как специально оформленное высказывание (художественное произведение) и как часть культурного наследия народа, передаваемого из поколения в поколение. В связи с этим выделяются разделы: техника чтения, работа с художественным текстом, речевое, эстетическое и творческое развитие детей. Фундамент программы — образы фольклорных и литературных произведений, традиционно составляющие круг чтения младшего школьника: игровой детский фольклор и детская литература, народные сказки, пейзажная лирика русских поэтов, нравоучительные рассказы и рассказы о животных.

Программа «Литературное чтение» (авт. *О. В. Кубасова*) характеризуется комплексным подходом к реализации пяти основных

задач обучения чтению. Ведущей задачей является активная направленность на формирование мировоззрения детей. Этому способствуют и специально отобранные произведения, и их систематизация по темам духовно-нравственного содержания, и характер вопросов, которые предлагаются в учебниках после текстов. Литературное образование младших школьников занимает особое положение в программе. Программа предусматривает организацию работы не только с текстами литературных произведений, но и с книгами в единстве их текстовой и внетекстовой информации. Так, например, уже во II классе дети начинают общаться к элементарным умениям работы с книгой (ориентироваться в одной книге и в группе книг по обложке, титульному листу, оглавлению или содержанию). Данная программа не упускает из виду проблему формирования общеучебных умений. Так, в программу и учебник для II класса входит раздел «План и пересказ». В III, IV классах планируется работа над такими общеучебными умениями, как определение главного в содержании, распознавание новой информации, выделение непонятных слов и выражений и выяснение их значения, составление плана, способность пересказать прочитанное разными способами и др. Работа над литературным образованием учеников усложняется от класса к классу.

Программа «Литературное чтение» в четырехлетней начальной школе (авт. *Л. А. Ефросинина, М. И. Омороква*) основными целями ставит формирование основ читательской деятельности, обогащение читательского опыта и развитие интереса к чтению, а также формирование читательских умений (умения читать, умения работать с текстом произведения и детской книгой). Характерной чертой программы является «нерасчлененность» классного и внеклассного чтения, т. е. предлагается единый курс, содержание которого составляют произведения для изучения по учебнику, произведения для самостоятельного чтения и обсуждения в классе, а также постоянная работа с детской книгой.

Программа включает следующие разделы: курс чтения, примерная тематика, жанровое разнообразие, литературоведческие представления и понятия, восприятие литературного произведения, работа с текстом, работа с книгой, творческая деятельность, основные требования к уровню обученности, межпредметные связи.

Программа «Литературное чтение» (авт. *Т. С. Троицкая*) в основе своей построена на деятельностном подходе. Литературное развитие, формирование полноценного навыка чтения и полноценных читательских позиций младших школьников — вот те цели, которые положены в основание технологии данной программы. Совершенствование навыка чтения обеспечивает доступ к литературному материалу. Таким образом, навыковая задача осмыслива-

ется как техническая, но крайне актуальная для полноценной читательской деятельности.

Программа **Э. Э. Кац** «Литературное чтение» рассчитана на учащихся I—IV классов и строится на комплексном подходе к формированию читательских навыков младших школьников. Включенные в программу художественные произведения разных жанров русских и зарубежных писателей тщательно отобраны по принципу доступности и скреплены сквозными темами, объединенными нравственно-эстетическими проблемами. Программа учитывает последние достижения физиологии и психологии, поэтому обращает внимание на мотивационную и игровую стороны обучения чтению.

«Литературное чтение» **В. Ю. Свиридовой** (система Л. В. Занкова) начинает серию новых современных учебников по литературному чтению для I—IV классов. Одна из задач учебника — формирование отношения к литературе как к искусству. Отобраны тексты разного стиля, жанра, времени и места написания. Среди них — произведения как из золотого фонда детской литературы, так и впервые предлагаемые для изучения. «Литературное чтение» **В. Ю. Свиридовой, Н. А. Чураковой** для II класса в 2 частях продолжает введение в мир художественного слова, сопоставляя литературу с другими видами искусства, создает ситуации сравнения текстов на одну тему, написанных в разных жанрах. Задания формируют у школьников представления о художественном образе, природе и особенностях художественных приемов. В комплект входит методическое пособие и «Хрестоматия» по литературному чтению для II класса, тексты которой могут использоваться как для работы в классе, так и для домашнего чтения. Дети знакомятся с жанровыми особенностями сказки о животных, волшебной сказки, рассказа, учатся проводить сравнительный анализ сказок, использующих один и тот же фольклорный сюжет, воспитывать вкус к чтению и развивать чувство юмора. «Литературное чтение» **Н. А. Чураковой** — учебник для III класса в 2 частях — продолжает линию учебников для I и II классов и рассматривает литературу не только как искусство слова (I класс) и вид искусства (II класс), но и как явление художественной культуры. Основная задача учебника для IV класса — создание условий для прояснения сходства и различий народной и авторской литературы. Для этого используется материал фольклорных текстов (волшебной сказки, былины) и авторской литературы (волшебной сказки и рассказов).

Н. Г. Кудина и **З. Н. Новлянская** создали концепцию «Литература как предмет эстетического цикла», относящуюся к системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, обеспеченную комплектом учебников, которые ставят целью формировать читательскую деятельность младшего школьника. Четко разработанная система упражнений позволяет ученикам осваивать умения автора (писателя),

адресата (читателя), критика и т. п. Будучи в первую очередь психологами, авторы учитывают особенности восприятия детьми художественного текста, развивают их способности понимать чужое речевое произведение, создавать собственные тексты, постепенно и последовательно расширяя их словарный запас и формируя правильную речь. В учебниках представлены классические произведения русской литературы, яркие образцы детской литературы, многие из которых легко узнаваемы детьми, тексты научно-популярного и познавательного характера, рассчитанные на интересы младших школьников.

Г. Г. Граник, автором концепции «Русская филология», в соавторстве с **О. В. Собоевой** создана серия учебников нового типа для I—IV классов «Путешествие в Страну Книги», в которых под рубрикой «Учимся понимать текст» обеспечивается систематическое и последовательное овладение школьниками умений понимать текст. Учащимся каждый раз открывается новая сторона интеллектуальной и эмоциональной сферы познания, поэтому в учебниках постоянно поддерживается мотив к поиску решений филологических задач. Авторами решена проблема возбуждения и постоянного поддержания познавательного интереса. Такой интерес рождает у ребенка чувство удовольствия и при этом способствует серьезному, активному добыванию знаний. В I классе дети учатся задавать автору текста вопросы, во II — развивать воображение, в III выделять основную мысль (концепт), в IV — вести полноценный диалог с писателем, анализируя изобразительно-выразительные средства языка произведения.

Заслуживают внимания и экспериментальные программы: например, под грифом «Книги — для гуманитарных школ» курс мировой литературы **Л. Е. Стрельцовой** и **Н. Д. Тамарченко** и их учебники «Глаголь и Добро», которые необычной широтой охвата материала (от мифологии Древней Греции до древнеиндийского эпоса «Рамаяна» и «Махабхарата») предполагают воспитывать литературный вкус и культуру читателя на высоком уровне трудности. Следует ознакомиться с ними будущим учителям в первую очередь для того, чтобы расширить свой литературный кругозор.



1. Что общего имеют названные выше программы по чтению?
2. В чем коренные отличия названных в параграфе программ?
3. Все ли программы обеспечены учебниками? Ознакомьтесь с некоторыми из них, проанализируйте их с точки зрения эффективного формирования навыка читательской деятельности.
4. Какие программы отвечают современным требованиям формировать вдумчивого читателя в большей степени?



1. Проанализируйте действующие программы с точки зрения современного, деятельностного подхода к обучению чтению. Какие программы можно назвать в этом направлении более эффективными?

2. Ознакомьтесь с учебниками Н. Г. Кудиной и З. Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла». Какими средствами авторы формируют навык читательской деятельности?

3. Ознакомьтесь с книгами по чтению Г. Г. Граник, О. В. Соболевой «Путешествие в Страну Книги» (I—IV), проанализируйте методический аппарат учебного пособия с точки зрения эффективности обучения чтению.

§ 3. Условия и способы формирования техники чтения

В разделе «Обучение грамоте» рассматривался процесс овладения первоклассниками техникой чтения. К концу I класса у учащихся вырабатывается навык послогового чтения с переходом на чтение целыми словами.

Навык чтения требует длительного времени для своего формирования. Ученым Т. Г. Егоровым выделяются три этапа процесса формирования данного навыка: аналитический, синтетический, или этап возникновения и становления целостной структуры действия, и этап автоматизации.

Аналитический приходится на период обучения грамоте и характеризуется, как отмечалось выше, слоگو-буквенным анализом и чтением слов по слогам. Для **синтетического** этапа характерно чтение целыми словами; при этом зрительное восприятие слова и его произнесение почти совпадают с осознанием значения. Более того, понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т. е. чтение осуществляется по смысловой догадке. На синтетическое чтение учащиеся переходят примерно в IV классе. В последующие годы чтение все более автоматизируется. Это означает, что сам процесс чтения все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста: фактического содержания, композиции, идейной направленности, изобразительных средств и т. д.

На уроках чтения необходимо работу над произведением организовать так, чтобы анализ содержания одновременно был направлен и на совершенствование навыка чтения (задания нацеливали бы на осознанное чтение текста).

Сознательность, правильность, выразительность, беглость — четыре необходимые характеристики чтения, которые формируются в начальных классах. Несмотря на их взаимосвязь, учителя

часто наблюдают перекося качества техники чтения в сторону беглости в ущерб сознательности. Беглость чтения характеризуется определенным количеством слов, произносимых в минуту. Согласно действующей программе темп чтения учащихся к концу II класса составляет 40—50 слов в минуту, к концу III класса — 65—75 слов, к концу IV — 85—90 слов. Темп чтения растет постепенно в течение всех лет обучения и находится в определенной взаимосвязи с чтением правильным и сознательным. Быстрота чтения вне связи с пониманием читаемого жизненно не оправдана. Проверять беглость чтения, учитель учитывает сложность текста.

Однако каждому опытному читателю заметна разница между выразительным чтением, когда оно осознано, и когда содержание чтением не понято.

Первое условие, которое ставится при формировании грамотного читателя, — это требование осмысления прочитанного. С этой целью на уроке чтения дети используют прием, который позволяет приучить их к внимательному слушанию и слежению по тексту за читающим.



Приучайте детей понимать непонятное. С этой целью при прослушивании (или прочтении) текста в качестве реакции на незнакомое слово ребенок имеет право сказать «Оп!» (варианты: «Ой!», «Стоп», «Ах!») или любой другой короткий звуковой сигнал). Учитель останавливает чтение и спрашивает тех, кто может объяснить значение данного слова, в некоторых затруднительных случаях объясняет сам или отсылает ученика к словарю, который здесь и сейчас читает словарную дефиницию. На первых порах такая работа будет замедлять общий темп урока, однако неторопливость в освоении техники чтения принесет положительные результаты: осмысленность чтения удерживает интерес к этой трудоемкой работе.

Накапливая непонимание, ученик формирует устойчивую привычку не «быть», а «казаться». Скрывая на первых порах неосознанность чтения — а отсутствие правильности, выразительности и беглости скрыть невозможно, — ученик накапливает фрустрацию (тревожность) и боязнь урока чтения. Тем самым увеличивается неприязнь к чтению как процессу и, как побочный эффект, к уроку, школе, учителю и одноклассникам.

Второе условие — это мотивированное чтение. Физически нормальный ребенок всегда испытывает интерес к новому типу деятельности. Если у здорового ребенка нет естественного интереса к чтению, значит, имеются как минимум две причины: 1) трудности буквосложения, слогосложения в целое слово (или, как вариант, слов в словосочетания или в предложении, и потому слово остается «неузнанным», незнакомым; 2) мелкий (или неудобочитаемый) шрифт, не позволяющий сразу узнать буквы и слоги, не-

удачно расположенные на странице слова (буквы «пестрят», строка разбивается картинками, схемами и т. п.).

Первая причина устраняется индивидуальным подходом: такому ученику следует разработать отдельные упражнения по чтению коротких или длинных, но поделенных на слоги слов. Такая работа предусмотрена во многих учебных пособиях по чтению (II—IV класс), например в «Литературном чтении» О. В. Кубасовой, где перед очередным произведением предлагается прочитать по слогам наиболее трудные слова из текста, слова-паронимы (например, пред-ста-ви-тель-ный / пред-ста-влен-ный) и обсудить их значения.



Возьмите старые буквари, вырежьте слова с различными типами слогов ГС-СГ, ССГ-СГ, СССГ-СГ-СГС и т. п., наклейте на картон, оберните целлофаном, и у вас будет набор индивидуальных карточек для отстающих учеников.

Вторая причина устраняется правильно подобранными книгами для чтения, особенно это касается уроков внеклассного чтения. Помимо учебников, которые, как правило, имеют гигиенический сертификат и, следовательно, отвечают требованиям физиологов и психологов, для начала следует выбирать книги с крупным шрифтом, небольшим текстом и яркими иллюстрациями, вызывающими положительные эмоции.

Третье условие — доброжелательность и терпение учителя, которое определяет атмосферу взаимоуважения и терпимости учеников друг к другу¹. Ведущим методом системы обучения чтению является *коммуникативно ориентированное чтение* изучаемых литературных произведений. Это значит, что на уроках чтения учитель строит коммуникацию: учит детей осознавать свои коммуникативные роли, воспитывает уважение к собеседнику (будь он учителем, писателем или учеником).

Если ученик читает произведение, то он вступает в коммуникацию с писателем, которого в классе нет, но который все, что хотел сказать, изложил в своем тексте. Ученик в этом случае — *читатель-адресат*, и его задача использовать все свои знания русского (родного) языка, чтобы понять *автора*.

Если ученик выучил наизусть стихотворение и вышел к доске прочитать его, то он берет на себя роль автора-поэта. Чтобы «сыграть» эту роль, маленький читатель не только заучивает строфы, он «входит в состояние» лирического героя стихотворения и от его лица декламирует стихи. Именно этому — входить в состояние персонажа — учит метод коммуникативно ориентированного чтения. Следовательно, перед тем как дать задание выучить стихотворение наизусть и рассказать его выразительно, учитель должен

¹ См. гл. 8, § 5.

провести элементарный анализ текста. Часто ученики (особенно ученицы) выразительно читают лирические произведения, и мы слышим, как они неправильно ставят логическое ударение, делают паузы, что говорит об их непонимании данного произведения. Чтобы не превращать чтение стихов наизусть в начетничество, которое оборачивается неприятием поэзии, детям необходимо сначала «побеседовать» с автором-поэтом, попытаться «нарисовать» образ лирического героя, которого автор «спрятал» в стихотворных строчках. О методике чтения лирического произведения мы будем говорить в следующей главе, пока же, говоря об условиях, которые организует на уроке учитель, скажем только, что коммуникативно ориентированное чтение позволяет детям учиться играя, тем самым мотивируя их к непростой интеллектуальной деятельности. Основным методом, претворяющим в жизнь коммуникативно-ориентированное чтение, является герменевтический анализ текста. В основу предлагаемой здесь методики положен герменевтический подход: вдумчивое чтение небольших текстов с подробным анализом интерпретативного характера.

Разберемся в механизмах герменевтического подхода к анализу текста.

Когда ребенок читает текст, у него складывается его собственное (поверхностное, неточное, но его) понимание содержания. После произведения (как правило, в учебнике) он видит список вопросов, имеющих целью облегчить, углубить, направить в «верное русло» его понимание. Но любой список вопросов, предлагаемый детям для обсуждения, во-первых, отражает понимание данного текста автором этого списка вопросов (методиста или автора учебника). Тем самым он направляет понимание ученика в определенное русло рассуждений, заданное рамками своих вопросов, которые показывают его (методиста) собственное понимание (или общепринятое, т.е. каноническое). Получается, что автор вопросов ограничивает (ставит рамки) понимание читателя. Во-вторых, сам список вопросов тоже текст. Прочитав его, читатель получает еще одно понимание, вступающее в противоречие с первым пониманием, т.е. собственным пониманием текста произведения. И здесь возникает сложная мыслительная ситуация, в которой начинающему читателю невозможно проследить, что происходит с возникшими представлениями о содержании произведения: в какой мере текст вопросов повлиял на формирование представлений самого читателя о смыслах произведения, какие из представлений его собственные, а какие возникли в результате понимания текста вопросов, насколько его понимание «правильно». Часто читатель теряет многое из «своего понимания», считая необходимым подстроиться под смыслы, навешанные вопросником. В-третьих, даже если не читать вопросы к произведению полностью, а отвечать на них сразу по прочтении каждого последующего, происходит ком-

муникация по поводу текста и в связи с замыслом учителя (или составителя вопросника), а не коммуникация с автором произведения. Читатель хочет понять автора, а ему предлагают понять понявшего, т.е. понять того, кто уже понял (по-своему) текст автора, в данном случае понять составителя вопросов.

Именно коммуникация с автором произведения (а не с тем, кто его уже понял) является целью чтения, и данная цель обеспечивается герменевтическим подходом. О методике герменевтического анализа поговорим в следующей главе.

Выполнение названных условий закладывает прочный фундамент в обеспечение успешного обучения детей в начальной школе, так как чтение как вид познавательной деятельности лежит в основе освоения любого школьного предмета.



1. Назовите три важнейших условия, которые учитель должен учитывать при обучении литературному чтению.
2. Какие методические приемы позволяют выполнить задачу, поставленную перед учителем, успешно формировать технику чтения?
3. Знакомы ли вы с методом коммуникативно ориентированного чтения? Как вы его понимаете?



1. Организуйте в группе игру «Коммуникация с Петром Ершовым»: прочитайте отрывок из сказки «Конёк-Горбунок», раскрывая «тайны» в тексте, т.е. те места, которые первокласснику будут непонятны, попробуйте их объяснить на доступном детям языке.
2. Составьте набор упражнений для второклассника, испытывающего затруднения при чтении многосложных слов.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАБОТЫ С ЛИТЕРАТУРНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

§ 1. Специфика понимания текста художественного произведения

Любое художественное произведение является продуктом речевой деятельности писателя, его мысли, идеи, высказанных в форме текста, и, следовательно, может выступать в функции средства коммуникации. Педагогической целью урока чтения становится включение учащегося в процесс понимания художественного текста. Попробуем разобраться с понятием «художественное произведение».

Художественный текст, как и нехудожественный, обычно выполняет несколько функций:

- познавательную (несет информацию);
- коммуникативную (является средством общения);
- дидактическую (воздействует на эмоциональную сферу читателя, формирует представления о мироустройстве, нравственности и т. п.);
- эстетическую (позволяет получать удовольствие от литературы как вида искусства).

Отличие художественного текста от нехудожественного состоит в свойственных лишь художественным произведениям способах выражения передаваемой информации — в создании образов. Следовательно, художественное произведение выступает как речевое произведение особого вида. Для его создания (и соответственно понимания) используются два типа языка: естественный (например, русский, польский, английский, эвенкийский и т. д.) и особый, как говорят ученые, художественный, язык¹. Следует отметить характер связи между этими типами языков в художественном произведении: естественный язык становится материалом, который преобразуется автором, и тем самым создается вторичный язык — язык искусства, который имеет свои специфические средства выражения — тропы (стилистические приемы, фигуры речи и т. п.)².

И автор художественного произведения, и читатель только в том случае вступают в коммуникацию по поводу данного художественного произведения, если они оба владеют знаниями о языке

¹ Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970. — С. 30—31.

² Там же.

художественной литературы, умеют пользоваться данным типом языка. При этом автор главным образом пользуется средствами художественного языка для фиксации своего опыта, а адресат (читатель) концентрирует свое внимание на «раскодировании» языковых средств (единиц) с целью выделить смысл, передаваемый с их помощью.

Совсем иначе строится работа с научным текстом. Здесь автор — ученый — старается применить слова, имеющие единственно верное значение, т. е. термин, который называет понятие. Научный текст требует от читателя знания терминологии, умения разбираться с понятиями определенной научной области. Строй речи ученого максимально точен, он пользуется, как правило, простыми или сложноподчиненными предложениями, выявляющими причинно-следственные связи явлений, о которых пишет. Если в тексте научной сферы появились образы или другие тропы, характерные для художественной речи, то перед читателем — текст научно-популярного характера. В начальной школе чаще всего мы встречаемся с художественными или, в меньшей степени, научно-популярными текстами.

Язык художественной литературы, так же как и любой естественный язык, имеет только ему свойственные особенности.

1. Существование языка художественной литературы обусловлено не теми значениями языковых единиц (слов, словосочетаний или других знаков), которые закреплены в словарях, а прежде всего теми смыслами и отношениями между объективным значением языковых единиц и субъективным (личным) опытом, которые наполняют сознание читателя. Это напоминает образование фразеологизмов, когда словосочетание из двух самостоятельных лексем (например, *червяк и заморить*) неожиданно приобретает собственное значение, далекое от лексического значения каждого из слов, составивших словосочетание. (Действительно, *заморить червячка* как фразеологизм обозначает «немного поесть, перекусить».)

2. Понимание рождается на стыке общекультурных, языковых норм, которыми пользуется автор, и личных представлений читателя. Связи между знаками (словами, словосочетаниями или предложениями), носителями значений в естественном языке, и личным опытом читателя определяют появление смыслов. Именно смыслы являются единицами художественного языка.

Каким образом читатель «улавливает» смыслы художественного текста? Существует, как минимум, два пути «схватить» смыслы произведения: интуитивный и когнитивный. Часто младшему школьнику не требуется никакого анализа, чтобы получить полное удовлетворение от прочитанного произведения: это значит, что писатель задал верный тон, нашел нужные слова, построил их в самые понятные для ребенка синтаксические конструкции, что

позволило на чувственном уровне — интуитивно — воспринять текст адекватно. К такого рода произведениям относятся сказки, народные и авторские, произведения фольклора (поговорки, пословицы, песенки-потешки, прибаутки, поговорки и т. п.). Произведения устного народного творчества отлично воспринимаются детьми, так как являют собой период «младенчества и детства» русского народа, что проявляется в непритязательности, наивной фантазии, доверчивости, ритмичности — качеств, свойственных младшему школьному возрасту.

Когнитивный путь позволяет учителю включить в читательскую деятельность дидактическую составляющую: интеллектуальное рассмотрение произведения позволяет обнаружить другой уровень отношений с литературным произведением — коммуникацию с автором. Анализ текста помогает углубить и разнообразить смыслы, возникшие при первичном восприятии, расширить представление о тех реалиях, персонажах, событиях, о которых прочитано.

Несомненно, что возникновение смысловых единиц становится возможным благодаря соотнесению читателем описываемых действий персонажа и личного опыта понимающего. Так, к примеру, только тот читатель «опознает», к какому социальному типу принадлежит рассказчик (он же персонаж повести), кто имел в собственной жизни косвенные или прямые связи с такого рода служащими и обладает представлением и об особенностях их речи и социального поведения. Поэтому насыщение программы текстами писателей XIX—XX вв., повествующих о «свинцовых мерзостях крепостничества» («Вертел», «Янко-музыкант», «Гуттаперчевый мальчик» и т. п.), неэффективно для современного читателя — эти произведения не вызывают у маленького читателя ожидаемой реакции сопереживания, потому что каждая строка избилует реалиями давно ушедшего времени, объяснить которые чрезвычайно трудно, и это отнимает много времени. Урок чтения такого произведения превращается либо в тренировку технического навыка (читаем все подряд, но не понимаем), либо в утомительное спотыкание о непонятные слова с долгим комментарием учителя, которому самому не так-то просто растолковать «дела давно минувших лет».

Каковы же действия читателя, которые могут быть ориентирами для учителя для организации понимания художественного текста?

1. Выделение действующего лица (лиц) и определение типичных черт персонажа на основе обращения к личному социальному опыту. Для этого можно задавать вопросы типа: «Кто бы мог так говорить (действовать)? Какой у него характер? Как говорит, действует данный персонаж? Встречались ли мне в жизни люди, похожие на этот персонаж? В чем сходство? К какой группе (по роду

занятий, по типу мировосприятия и т.д.) относится человек, подобный изображенному персонажу?»

2. Выделение черт, характеризующих автора, и построение образа автора. (Не путайте его с реально существующим или существовавшим писателем!) Для определения этого образа можно опираться на все характеристики или все его проявления в тексте. Они могут быть: в повествовании «голос со стороны», не соответствующий «голосу» (мыслям и чувствам) персонажа; переживания (типа «смешно», «страшно» и т.д.), возникающие у читателя по мере чтения текста, но не связанные непосредственно с действиями персонажа. Выделению образа автора в структуре произведения также способствует прием установления расположения действующих лиц (где, кто с кем и т.п.), обстановки того места, где разворачивается действие.



Например, читаем отрывок из рассказа «Каштанка» А. П. Чехова:

У незнакомца обстановка бедная и некрасивая: кроме кресел, дивана, лампы и ковров, у него нет ничего, и комната кажется пустою; у столера же вся квартира битком набита вещами: у него есть стол, верстак, куча стружек, рубанки, стамески, пилы, клетка с чижигом, лохань...

Учитель задает следующие вопросы: «Как вы думаете, кто это рассказывает? Попробуйте нарисовать портрет рассказчика. Почему при чтении этого предложения становится смешно?»

Ученики очень хорошо чувствуют данный текст, его юмористический характер и отвечают примерно так: «Смешно, потому что герой, который это видит и описывает, неправильно говорит про обстановку. Ведь ковры, кресла, диван — это как раз богатая обстановка, а стружки, рубанки и лохань, наоборот, говорят о бедности, как будто у хозяина нет своей квартиры и он живет прямо на своем “рабочем месте”. Понятно, что автор показывает комнату незнакомца “глазами” Каштанки».

3. Определение характера отношений между образами персонажей и автора. Поиск оценочных, стилистически окрашенных слов, выражений помогает сформулировать авторское отношение к поступкам героев или их речи.



Продолжая обсуждать отрывок из «Каштанки», учитель задает детям вопросы: «Как же это помогает представить героя текста? Какие черты его образа мы здесь обнаруживаем, и как они помогают понять автора текста?» Ученики отвечают (если не сами, то с помощью наводящих вопросов учителя) примерно так: «Становится понятно, что этот герой не очень-то разбирается в жизни. Он не может оценить того, что его окружает, как следует: существуют же общепринятые поня-

тия среди взрослых. Этот персонаж сравнивает два места, но оценивает их не по стоимости, как это сделали бы люди, а по количеству предметов в комнате, поэтому и смешно, что люди так не сказали бы об обстановке незнакомца. Он такой неопытный, наивный».

Трудно составить исчерпывающий портрет героя по этим строкам, да? Давайте увеличим отрывок этого произведения, чтобы стало немного понятнее.

Пока ее новый хозяин, развалившись в кресле, курил сигару, она виляла хвостом и решала вопрос: где лучше — у незнакомца или у столяра? У незнакомца обстановка бедная и некрасивая: кроме кресел, дивана, лампы и ковров, у него нет ничего, и комната кажется пустою; у столяра же вся квартира битком набита вещами: у него есть стол, верстак, куча стружек, рубанки, стамески, пилы, клетка с чижиком, лохань... У незнакомца не пахнет ничем, у столяра же в квартире всегда стоит туман и великолепно пахнет клеем, лаком и стружками.

Стало ли понятнее, кто сравнивает обстановку столяра и незнакомца? Как персонаж этого текста относится к столяру? А к незнакомцу? Какие слова доказывают это отношение?

Обратите внимание: *виляла хвостом*, оценивает запахи — скорее всего это собака. Поэтому, конечно, она не может оценить обстановку по-человечески. Слова *великолепно пахнет клеем* свидетельствуют о том, что собака любила столяра. Клей пахнет неприятно, но для нее это был дом ее хозяйина, она привыкла к его запаху, и ей там все нравилось. Видите, какую роль играют лексическое и грамматическое значения существительных для понимания текста!

4. Обращение к собственному социальному и читательскому опыту. Все указанные выше действия читателя выполняются на основе рефлексивных остановок с помощью вопросов типа: «Что я узнал? Что почувствовал при чтении? Знакомо ли это мне? Где я видел это раньше?»



Рассказ А.П.Чехова «Каштанка» всегда вызывает у младших школьников сильное эмоциональное состояние, на фоне которого хорошо обсуждать нравственные проблемы, поставленные автором. Что хотел нам сказать автор этим повествованием? Ведь на протяжении всего рассказа мы имеем объективную информацию от повествователя, что Каштанке повезло, она попала к хорошему человеку, он о ней заботится, сытно кормит, учит ее всяким фокусам, сделал ее артисткой. Почему же она так неблагодарна: срывает ему выступление в цирке? Можно ли собачку за это осуждать? Какие черты демонстрирует Каштанка? Конечно, верность, преданность своему хозяину-столяру и его сынишке. Можно ли обижаться на Каш-

танку ее новому владельцу? Нет. Он дрессировщик, а это значит, что он хорошо знает характер и повадки животных. Для собаки верность хозяину — главное положительное качество. А автор рассказывает о событиях в жизни собачки, часто переходя от своего «голоса повествователя» на «голос» самой героини, который мы «слышим» в некоторых местах текста очень явно. Это помогает нам лучше представить состояние персонажа и отнестись к нему с сочувствием. С другой стороны, есть мир взрослых людей и, проявляя свои лучшие качества по отношению к столяру и мальчику, Каштанка, не желая того, делает плохо своему благодетелю артисту.

Такими рассуждениями сопровождается чтение рассказа, и это расширяет представления ребенка о поступках и их последствиях: всякое событие имеет различные стороны, как положительные, так и отрицательные. Содержание произведения расширяет личный опыт школьника о жизни, как будто он побеседовал с мудрым человеком — писателем, автором рассказа.

Интерпретация любого текста несет отпечаток личности интерпретатора. Понимая текст, личность (читатель) не только стремится найти в нем «объективную истину», не только пытается докопаться до авторской идеи, но в первую очередь читатель актуализирует свою индивидуальность, иными словами, видит себя в авторском тексте. В этом и заключается воспитательный эффект чтения литературы. С одной стороны, осознанная или неосознанная актуализация своего внутреннего плана читателем становится основой понимания чужого текста. При попытке понимания «чужого», проговаривая свое понимание — интерпретируя прочитанное, — читатель творит свой текст. В этом случае понимание становится деятельностью по созданию собственного текста, который показывает степень проникновения читателя в замысел автора. Двигаться от «своего» к «чужому», т. е. создавать знание в процессе чтения или слушания текста, — это значит:

- выстраивать ассоциации образа со значением единицы текста;
- проникать в неявно присутствующие в тексте переживания, мысли, намерения, решения персонажей и автора.

Таким образом, характер читательских действий по пониманию художественного текста можно представить как «узнавание» или выявление передаваемых этим текстом смыслов.



1. Чем отличается художественное произведение от текста научного содержания?
2. Каковы действия читателя для осознания содержания художественного произведения?
3. Что значит «коммуникация с автором»? Почему коммуникативно ориентированное чтение эффективно при обучении в начальных классах?



1. Проанализируйте русскую народную сказку «Гуси-лебеди» с точки зрения дидактической задачи: «Сказка — ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок!». Какие языковые средства помогут читателю представить эмоциональное состояние героев сказки?

2. Возьмите любой учебник по литературному чтению для II класса, выберите произведение русской классики и попробуйте «вступить в диалог» с автором. Используйте материал параграфа как подсказку.

§ 2. Принципы и методы работы над литературным произведением

Художественное произведение передает, как отмечалось выше, окружающую действительность через образ и представляет сложное целое, в котором все его компоненты (идейно-тематическая основа, композиция, сюжет, изобразительные средства) взаимодействуют между собой. В произведении образ не статичен, он дан в развитии. По мере развития сюжетной линии произведения образ раскрывается перед читателем все новыми сторонами. Данная особенность требует начинать работу над произведением с целостного его восприятия, т. е. с синтеза (чтения произведения целиком). Анализ художественного произведения следует за синтезом и делает возможным переход к синтезу более высокого качества.

В обобщенной формулировке путь работы над произведением выглядит следующим образом: первичное (поверхностное, эмоциональное) восприятие — перечитывание для осознания содержания — обобщение понятого, осмысление впечатления. В соответствии с указанным направлением методически выделяются три основных этапа работы над художественным произведением: первичный синтез, анализ, вторичный синтез.

В задачи **первичного синтеза** входит целостное восприятие текста. Учитель (а позже хорошо читающие дети) знакомится с конкретным содержанием произведения, его сюжетной линией на основе полного его прочтения. Затем задается пара вопросов для выяснения эмоционального воздействия произведения на учащихся, степень их осмысления текста.

В задачи второго этапа — **анализа** — входит установление причинно-следственных связей в развитии сюжета; выяснение мотивов поведения действующих лиц; обнаружение их ведущих черт (почему так поступили и как это их характеризует). Дети (под руководством учителя) двигаются по композиции произведения, постепенно осваивая типичную структуру произведения (сначала без терминологии, затем закрепляя понимание компонентов текста, а

к III классу и с терминами «завязка действия», «момент наивысшего напряжения (кульминация)», «развязка»). Герменевтический анализ — постепенное движение от слова к слову с наращиванием смыслов текста — позволяет накапливать опыт, замечать, выделять, отличать изобразительные языковые средства и их роль в раскрытии конкретного содержания и оценке мотивов поведения героев (что изобрел автор и как, почему выбрал те или иные факты) и т. п.

Содержанием работы на этапе *вторичного синтеза* становится обобщение существенных черт действующих лиц, сопоставление героев и их оценка, выяснение идейной направленности произведения, оценка художественного произведения как источника познания окружающей действительности и как произведения искусства (что узнали нового, чему учит произведение, как автору удалось так ярко и увлекательно передать читателю свои мысли и чувства, почему хочется смеяться (плакать, грустить и т. п.).

Подготовительная беседа, предваряющая чтение, строится на актуализации тех знаний, эмоций, которые помогут лучше осознать литературное произведение. Заключительную работу над художественным текстом характеризует связь прочитанного с жизненным опытом школьника и установка на обретение (уточнение) знаний учащихся об окружающей действительности, на углубление их оценочных суждений.

Анализ произведения — наиболее ответственный момент в работе учителя с классом. В задачу учителя входит преодоление разрыва между восприятием текста и его анализом, разбором. В содержании анализа, как отметил известный ученый-методист В. В. Голубков, входят общий смысл произведения, его идейная направленность; сюжет, при анализе которого выясняются характеры героев, система образов, портрет каждого героя, обстановка, пейзаж и отдельные художественные детали; композиция (построение произведения в целом); язык. В каждом конкретном случае школьник воспринимает более осознанно один из названных компонентов. В качестве ведущей или отправной линии анализа также выбираются определенные компоненты.

В теории и практике преподавания литературы существует понятие путей анализа: порядок и последовательность разбора литературного текста. Наиболее распространены три пути анализа:

- 1) по сюжету («вслед за автором», целостный);
- 2) «по образам»;
- 3) проблемно-тематический.

Большинство учителей-словесников используют смешанный путь анализа произведения. В начальной школе наиболее продуктивным является первый — «вслед за автором», так как ставится задача не научить детей литературоведческому анализу текста, а привить любовь к чтению, сформировать умения понимать худо-

жественный язык произведения, осознавать прочитанное через систему образов, представляющую мир писателя.

Как же правильно организовать процесс понимания? Как решить эту непростую методическую проблему? Ответ мы находим в концепции развивающего обучения: правильно организованная учебная деятельность позволяет ученику самостоятельно дозировать осваиваемый материал. Чтобы научить наших учеников этим умениям, следует продумывать каждый урок с точки зрения регулирования соотношения коллективной и самостоятельной работы на уроке. Коллективное «распредмечивание» текста дает широкую панораму наличествующих у детей значений прочитанного: с одной стороны, сразу выявляются дефектные представления, с другой стороны, ученик привыкает к мысли, что прочитанное не всегда соответствует тому пониманию, которое он имеет. В ходе дискуссии ученики приобретают навык соотносить собственные — правильные или неправильные — представления с языковой нормой. Именно текст с нормированным (литературным) языком становится критерием оценки верного, грамотного осмысления прочитанного.

Необходимо различать этап первичного впечатления (сразу после целиком прочитанного текста) от этапа вторичного синтеза, к которому приходят через этап анализа, ведущего к более глубокому и верному осмыслению произведения (или его отрывка).

Необычайно важно первое впечатление от прочитанного: первый этап урока чтения (коммуникации с автором) — обсуждение первичного понимания, смыслов, рожденных сразу после прочтения текста. Их следует зафиксировать (может быть, записать на доске), чтобы ученики могли в конце урока увидеть разницу между пониманием первым — практически всегда поверхностным, намечающим лишь тему, но не идею, и пониманием, полученным в результате расшифровки, «разгадывания тайн» (анализа) текста. Тайны, раскрытые в тексте, заставляют работать мышление и выходить на идею, т. е. то, ради чего автор этот текст и написал. В результате ученики начинают видеть и осознавать средства языка:

- единицы русского языка: фонемы, морфемы, лексемы, синтагмы, предложения и сложное синтаксическое целое;
- единицы художественной речи: эпитеты, сравнения, метафоры и другие тропы (стилистические фигуры).

Если, осваивая эти средства, ученики начнут понимать, **как** автор создает свое произведение, и будут учиться у писателей, анализируя их тексты, мастерству владения родным языком, то они станут следить и за своей собственной речью.

Нередко после вступительного занятия проводится ориентировочная беседа с целью убедиться, что класс подготовлен к анализу текста. При проверке усвоения содержания произведения используется составление планов и различных видов пересказов:

свободного и по плану, сжатого и подробного, близкого к тексту, выборочного, с изменением лица рассказчика, с заменой диалога повествованием.

Первичное восприятие текста всегда эмоционально окрашено, особенно это важно при чтении художественных произведений. Не испытав сильного чувства (радости, грусти, возмущения, неприязни — гамма может быть самой разнообразной!), хотя бы удивления, читатель не имеет «оснований» для возвращения к прочитанному. Часто именно равнодушие учеников (и учителя, кстати) создает непреодолимую преграду на пути к чтению сознательному (в отличие от чтения технического).

Следующий этап урока — анализ текста — требует, напротив, «холодной головы»: пережив удивление, очарование или разочарование, мы должны спокойно разобраться, почему у нас возникли эти чувства. Каким образом небольшое количество черных значков — букв и знаков препинания — вызвало у нас такие эмоции?

Посмотрим «по шагам», что и как происходит в сознании в ходе процесса понимания, и сделаем методические выводы:

- эмоция «включает» интерес, который «запускает» природный стимул ребенка к познанию, т.е. любознательность, — значит, методически важен этап мотивации: это может быть загадка или проблемный вопрос;

- интерес «включает» внимание, которое формирует интенцию (готовность) к восприятию, «отключая» все другие мыслительные операции (ассоциации, сопоставления, аналогии и т.п.) и эмоционально-волевые реакции (гнев, смех и т.п.), чтобы восприятию внешней информации не мешали личностные смыслы и эмоции, — значит, методически необходим этап организации целеполагания;

- формулируется цель — понять входящую информацию, исключив эмоционально-оценочные реакции, — значит, методически целесообразна регулярно организуемая вопросно-ответная беседа, контролирующая удержание в сознании учеников цели и содержания их учебных действий.

Вопросы на уроке чтения имеют свою специфику: они помогают уточнить фактическое содержание произведения, выводят на подтекст прочитанного, помогают объяснить ученику свое впечатление от сюжета, героев и т.д.

Сначала учитель читает текст полностью. Понимание складывается из эмоциональной и интеллектуальной работы сознания, поэтому первичное впечатление от произведения должно зацепить чувства ребенка, должно возникнуть **со**-переживание, т.е. читателю важно уловить настроение автора. Звучащая эмоциональная речь учителя часто вызывает у детей интуитивный отклик на содержание. Если интонация уловлена учителем верно, создается та необходимая эмоциональная атмосфера, благодаря которой и про-

исходит мотивация к дальнейшему — анализирующему — чтению. Доказано, что искренняя увлеченность чтением самого учителя — непереносимое условие успеха первичного восприятия текста (особенно поэтического).

Прежде чем приступить к повторному чтению, обращаем внимание на название произведения или зачин отрывка. Почему именно так назван или начат текст? Это главный методический вопрос, ответ на который является и стимулом к дальнейшей работе с текстом, и стержневым содержательным компонентом цели исследования. На протяжении всех наших изысканий по произведению или его отрывку с ориентацией на этот вопрос мы собираем информацию *фактуальную* (события, происходящие в произведении), *концептуальную* (авторские оценки, отношение повествователя к героям, пейзажу, деталям) и *подтекстовую* (смыслы, возникающие благодаря выразительным средствам языка — тропам).

Мы читаем текст и пытаемся осмыслить все языковые единицы, из которых он «сделан»: предложение, а в нем слова, соединяющиеся в словосочетания и рождающие новые смыслы, и, если нужно, морфемы в слове, дающие возможность вскрыть его «внутреннюю форму», «обновить» затертое значение. Одним из приемов-помощников можно предложить составление вопросов, возникающих при чтении. Г.Г.Граник в своей методике обучения работать с текстом называет такие вопросы «скрытыми»¹. Действительно, любое предложение имеет грамматическую основу и второстепенные члены, ее распространяющие. Вопросы от главного члена — какой?, или что?, или куда?, или как?, как и м образ ом?, или по какой причине? и т.п. — открывают нам целый спектр обстоятельств, дополнений и определений, разворачивающих и уточняющих мысль говорящего. Но не всегда эти члены предложения присутствуют. Вот тогда и появляется возможность уточнить мысль говорящего, задав вопрос к отсутствующему члену предложения. Поиск ответа на него заставит работать воображение и внимательно читать далее текст.



Ознакомьтесь с конспектом урока, построенным по методике «Диалог с текстом», которую разрабатывают в Психологическом институте РАО (под руководством академика Г.Г.Граник²).

Учитель. Сегодня мы продолжим учиться разговаривать с текстом. Возьмите свои волшебные палочки-открывалочки (непрозрачные закладки или полоски плотной бумаги), чтобы мы могли читать по строчкам, не забегая вперед. Прочитайте название текста.

Ученики. Майский снег.

¹ Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. М. Как учить работать с книгой. — М., 1996.

² Урок чтения в 1 классе Московской гимназии проводила учитель Г. В. Самыкина.

Учитель. Название вас удивило?

Ученики. Возник вопрос: «Откуда в мае снег?»

— Может быть, похолодает, если зима еще не ушла.

— А может быть, это какой-нибудь пух.

Учитель. Дети, вы слышали Варю?

Ученики. Да, может быть, это пух от тополя.

— Или от одуванчиков.

Учитель. Давайте начнем читать текст.

Снег идет!

Удивляются дети...

— Стоп! Почему мы остановились?

Ученики. Потому что хочется спросить: «Чему удивляются дети?»

Учитель. Верно. Ответим на этот вопрос сами, а потом проверим по тексту.

Ученики. Дети маленькие, они еще не видели снега.

— Мы знаем, что это в мае происходит. Дети удивляются, почему в мае снег.

— Удивляются они, потому что тепло, снег не холодный.

— А может быть, они жили в теплых широтах и в Москве снегу удивились.

Учитель. Спасибо за интересные предположения. Давайте проверим себя, прочитав стихотворение В.Приходько:

...Удивляются дети:

«К нам зима воротилась опять?»

Учитель. Были и у нас такие вопрос и предположение? Да?

(Ответы детей.)

— А теперь прочитаем окончание текста:

Это просто на яблоне ветер

Хочет все лепестки сосчитать.

Учитель. Что же это было?

Ученики. Это был снегопад. Нет... листьяпад. То есть листопад.

Учитель. Это правильно?

Ученики. Это был цветопад.

— Лепесткопад!

Учитель. Какие интересные новые слова у вас получились! А что у всех этих слов общего?

(Учитель выписывает слова на доску.)

Ученики. Они оканчиваются на букву «д».

— Они звучат в рифму.

— У них общая часть «пад». Все это падает.

— Это все красопад. Падают красивые листья.

Учитель. А что падает в мае?

Ученики. Листья, пух.

— А еще может быть портфелепад, школопад. (Ребята развеселились.)

Учитель. Вернемся к тексту «Майский снег». Прочитаем его от начала до конца.

(Дети читают текст целиком.)

— Теперь понятно, почему текст так называется?

Ученики. Я понял, что это лепестки яблони.

— Лепестки — как ковер белый по земле.

— Лепестки цветов падают, они похожи на снег.

Учитель. Было ли у нас с вами такое предположение?

Ученики. Мы об этом не догадались.

Учитель. Значит, этот текст показал нам что-то хорошо знакомое с новой, неожиданной стороны.

Ученики. А я представил, что лепестки были похожи на бабочек.

Учитель. Каждый из вас представил описанную в стихотворении картинку по-своему. Захотелось вам нарисовать то, что вы представили?

Ученики. Да.

Учитель. Прежде чем вы начнете рисовать, тихонечко, для себя прочитайте текст, включив свой «мысленный экран», — и вы поймете, что нужно рисовать.

(Дети начинают работу.)

Ученики. Я, кажется, догадался! Снег идет только около дерева.

Учитель. Кто услышал Илюшу?

Заканчивается фрагмент урока показом и обсуждением рисунков (их соответствие тексту, творческие находки авторов). Дети читают стихотворение наизусть, так как уже хорошо его запомнили.

В начале обучения диалогу с текстом нужно потренироваться в применении его операций по отношению к текстам, в которых есть скрытые вопросы и ответы на них. Хорошо, если авторские ответы будут неожиданными и веселыми, а сам текст — небольшим. Небольшой объем текста придаст маленькому читателю уверенности в своих силах, а шустрый характер текста создаст для обучения благоприятный эмоциональный фон. Важно выслушать все возможные варианты детских ответов, особо отмечая наиболее точные и оригинальные.

На первых порах, когда идет диалог с текстом, чтение прерывается в наиболее важных для прогнозирования местах. В дальнейшем обсуждение возникших вопросов и предположений можно проводить и во время, и после чтения. Чем старше становятся дети, тем чаще можно обращаться к ним с просьбой сделать остановку при чтении тогда, когда возникает вопрос или появляется желание высказать свои размышления. Постепенно такая беседа становится естественной для ребенка при работе с книгой.



1. Назовите психологические механизмы обучения чтению младших школьников.

2. Что означает «скрытый» вопрос к тексту?

3. Каковы этапы работы с литературным произведением? Объясните их целесообразность.



1. Составьте фрагмент урока чтения стихотворения С. Есенина «Белая береза».

2. Составьте, пользуясь приведенной выше схемой, конспект урока по чтению (класс и произведение — по вашему выбору). Обсудите его на занятии в группе.

§ 3. Подготовка к уроку чтения

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению младших школьников основывается на принципах развивающего обучения, поэтому деятельность учителя подчиняется задаче развития у учеников способностей к самостоятельной читательской деятельности, склонностей к саморазвитию. В связи с этим начинающему учителю важно помнить, что сама по себе организация урока (любого, в том числе и по чтению художественного текста) не является целью обучения. Конспект урока существует ради ученика, но не наоборот. Ни в коем случае нельзя насильно подгонять деятельность ученика под какую-нибудь запланированную последовательность работ на уроке. Несмотря на то что некоторые учителя-практики на словах поддерживают это правило, на деле поступают вопреки ему. Часто даже, если ученик (ученики) не действует по заранее заготовленному учителем плану, используются меры наказания по отношению к такому ученику, а заготовленный план-конспект урока остается неизменным.

Хорошим учителем будет тот, кто может в нужный момент изменить намеченный план работы, но так, чтобы к концу урока были достигнуты цели обучения. Импровизация учителя полезна в том случае, если она подчинена поставленной цели и основана на знании возможных вариантов проведения урока, ведущих ученика к ожидаемому результату (к формированию определенного умения, например анализировать систему образов произведения).

Для того чтобы знать варианты проведения урока, необходимо иметь представление о целях и методах обучения той или иной учебной дисциплине, о подготовке, проведении и последующем анализе уроков. Деятельность учителя в этом случае раскладывается на систему ролей-позиций, которые учитель занимает, выполняя конкретные действия.

Рассмотрим наиболее полную последовательность работ, выполняемых учителем начальных классов при обучении школьников.

1. Подготовка к уроку чтения.

1. Работа **читателя**, направленная на понимание художественного текста самим учителем.

1.1. Чтение и понимание текста учителем:

- а) выделение действующих лиц (персонажей);
- б) создание образа автора по ходу чтения;

в) установление отношений между персонажами и образом автора.

1.2. Определение текстовых ориентиров («сигналов») для выделения персонажей, образа автора и отношений между ними.

1.3. Определение тех представлений в личном опыте учителя, которые помогли ему выделить характеристики образа автора, персонажей и отношений между ними.

1.4. Формулирование собственного понимания идеи текста.

2. Работа **организатора коммуникации**, направленная на планирование учителем возможных вариантов понимания художественного текста учащимися.

2.1. Определение доступного конкретному возрасту младшего школьника текста (в сопоставлении с уровнем понимания этого текста учителем):

а) определение уровня готовности к выделению персонажей, образа автора и отношений между ними;

б) определение уровня готовности к осознанию текстовых «сигналов» персонажей, образа автора и отношений между ними.

2.2. Определение возможного объема понимания данного младшим школьникам текста (в сопоставлении с уровнем понимания этого текста учителем):

а) определение возможного объема личного опыта младшего школьника;

б) предположение о посильных для младшего школьника формулировках идеи художественного текста.

3. Работа **методиста**, направленная на поиск организационной формы урока для обеспечения доступного младшим школьникам уровня понимания художественного произведения.

3.1. Составление примерного плана или конспекта работы с данным текстом на уроке.

3.2. Привлечение опорной схемы (структуры) урока.

3.3. Использование знаний о методах объяснительного чтения.

3.4. Использование приемов реализации разных типов анализа произведения.

II. Проведение урока чтения.

1. Понимание роли примерного плана на уроке чтения.

2. Импровизация и возможные «отклонения» от плана.

3. Определение ориентиров, помогающих учителю и ученикам не терять основную цель урока.

III. Анализ проведенного урока чтения.

1. Соответствие цели и итогов проведенного урока.

2. Адекватность способов и приемов работы на уроке.

3. Значение сравнения задуманного (конспекта) с проведенным уроком.

4. Способы анализа уроков для будущих действий учителя.

Современный урок чтения имеет следующую структуру и содержание (в таблице в левой колонке каждого компонента урока отражены цели учителя, а в правой колонке — цели учебных действий детей, которые обязательно формулируются ими с помощью учителя на каждом этапе урока).

Цель: тренировать технику чтения и формировать умение анализировать произведение.

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
Оргмомент (цель: мотивация к учебным действиям чтения и слушания)	Вопросы по домашнему заданию. Организация проблемной ситуации для определения цели данного урока: что читали на предыдущем уроке, зачем читать книги и т. п.
Подготовка к чтению (цель: настроить на восприятие нового текста)	Беседа по теме, близкой к идее произведения, для актуализации опыта учеников. Словарная работа: выписать на доску трудные слова, прочесть их вместе, обсудить значения
Первичный синтез (цель: тренировать навык чтения, слушания, понимания)	Чтение художественного произведения либо учителем, либо хорошо читающими учениками. Выяснение уровня понимания текста учениками (1—2 вопроса, связанных с идеей произведения). Беседа и фиксация учителем первичного представления учащихся об идее текста на доске
Анализ текста (цель: формировать умения анализировать и понимать содержание произведения, замысел автора, выражать понимание его интонационно)	Повторное чтение «отрезками» (по ходу чтения корректные исправления учителем ошибок) и выделение композиционных частей текста, важных для сюжетной линии (короткая беседа о содержании), обозначение отношений между персонажами, наблюдение за развитием действия, определение конфликта. Беседа для выяснения характеров персонажей (через описание их внешности, «говорящих» фамилий, их речь и поступки). Прояснение ведущих черт характера героев. Подтверждение этого чтением цитат из текста. Подведение к самому напряженному моменту сюжета (кульминации), разрешающего основной конфликт. (Самостоятельность увеличивается по мере приобретения умений сопоставлять, сравнивать, обобщать и т. п.)
Вторичный синтез (цель: формировать умение обобщать)	Беседа по обобщению характерных черт героя (персонажей) на основе отношения к конфликту произведения. «Восстановление» замысла автора,

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
понятое, умение формулировать идею произведения и доказывать свою точку зрения)	идеи произведения на основе характеристики героев через описание внешности, поступков, особенностей речи, отношение к ним автора; выяснение доводов учеников на основе обращения к цитатам из текста
Итог урока (цель: закрепить алгоритм языкового разбора)	Выявление уровня понимания прочитанного текста. Сравнение представлений об идее на этапе первичного (записано на доске) и вторичного синтеза (высказано вслух). Оценивание работы учащихся на уроке: техника чтения (беглость — в последнюю очередь) и умение приводить доказательства
Задание на дом (цель: дать установку на тренировку определенных умений)	Предлагается (в зависимости от произведения и темы урока) либо читать дальше, продолжая подбор аргументов из текста, либо написать мини-сочинение. Ученики формулируют задачу: «При выполнении задания я буду тренировать умения делать ..., находить ..., определять ... в тексте»

Овладение полноценным навыком чтения для учащихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем чтение — один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.



1. Какие роли-позиции можно выделить при подготовке учителя к уроку чтения?
2. Почему учителю важно самому разобраться в содержании произведения, которое будут читать ученики на уроке чтения?
3. Каким образом можно встроить в урок чтения работу над его технической стороной?



1. Проанализируйте небольшое произведение из книги по литературному чтению для II класса. Проверьте свои умения работать с текстом.
2. Составьте конспект урока чтения по произведениям разных жанров (сказки, стихотворения, рассказа). Проведите урок по конспекту в группе. Проанализируйте его структуру и содержание с точки зрения целесообразности.

МЕТОДИКА ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

§ 1. Задачи и содержание этапов формирования читательской самостоятельности

Формирование читательской деятельности не ограничивается уроками классного чтения. Чтение имеет непреходящее значение для становления языковой личности, поэтому в начальной школе ставится задача приучить детей к самостоятельному чтению, умению выбирать книги для досуга, получать удовольствие от сложной интеллектуальной работы сознания, каковой является чтение как деятельность.

С середины прошлого столетия в школьную программу были включены уроки внеклассного чтения. Целью этого раздела программы стала функция учителя вырабатывать привычку читать вне школы, контролировать процесс приобщения к миру книг с точки зрения гигиены чтения и воспитания вкуса к литературным образцам мировой классики. К началу 1970-х гг. относятся попытки разработать научную систему формирования читательской самостоятельности. Коллектив исследователей под руководством Н. Н. Светловской, разрабатывая данную проблему, вышел на закономерности приобщения младших школьников к самостоятельному чтению, создал специальную методику, проверка которой в широком опытном обучении российских школ показала ее неоспоримое преимущество перед установившейся в школе традицией обычного контроля учителя за чтением учащимися вне школы¹. Эффективная методическая система формирования читательской самостоятельности состоит из трех этапов обучения: подготовительного (I класс), начального (второй год обучения в начальной школе) и основного, который разбивается на третий год обучения и четвертый — завершающий — год обучения.

Каждый из этапов работы имеет собственные цели, решает специфические задачи и имеет свое содержание и структуру уроков внеклассного чтения в современных условиях. Детская книга становится основным учебным материалом, а методисты разработали специальные требования к использованию книг на разных этапах обучения.

Подготовительный этап приходится на I класс, когда один раз в неделю на уроке обучения грамоте затрачивается 20—25 мин на знакомство с книгой. Как правило, учитель читает подготовлен-

¹ См.: Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. — М., 1977.

ную для внеклассного занятия книгу, а затем демонстрирует ее. На уроках внеклассного чтения используется метод рассматривания: заглавие, имя автора, иллюстрации показываются для того, чтобы ребенок знал ориентиры, на которые опирается читатель при выборе книги. Оформление книги (картинки, рисунки и т. п.), ее заглавие всегда отражает содержание произведения, в ней заключенное. Об этом проводится беседа с первоклассниками. Изученная и прочитанная книга открывает полочку «Книжный мир», на которую впоследствии будут ставиться все прочитанные на уроках внеклассного чтения произведения.

Начальный этап приходится на второй год обучения в начальной школе: урок становится пропедевтической работой, направленной на приучение детей ориентироваться в незнакомых книгах. Подготовка выставки, рассматривание принесенных учителем (и учениками) книг ориентированы на выработку у школьников умения прогнозировать содержание по внешним признакам книги. Поэтому урок, как правило, имеет две фазы: на первой организуется беседа по ознакомлению с выставкой книг, вторая — с чтением выбранной книги и проверкой догадок, связанных с прогнозированием содержания, высказанным на первой фазе урока. Постепенно учитель усложняет задачу ориентировки в книжных новинках: усложняется шрифт, увеличивается количество текста на страницах, уменьшается количество иллюстраций. Доля самостоятельности учащихся также увеличивается: готовятся рассказы о принесенных на выставку книгах, чтение на второй фазе урока осуществляется учениками, дети начинают составлять картотеку прочитанного (по тематике, по авторскому списку и т. п.).

Основной этап обучения работы с книгой — III класс начальной школы — посвящен формированию читательского интереса. Задачами этого этапа становится закрепление познавательного интереса к книге, формирование навыка домашнего чтения, расширение читательского кругозора детей. Степень участия школьников в организации урока внеклассного чтения становится доминирующей. Учитель направляет деятельность учащихся по выбору книг для домашнего чтения, но выставка, которую создают сами ученики из книг, принесенных самостоятельно, становится организующим ядром урока внеклассного чтения, так как презентация книг, прочитанных дома, позволяет формировать читательский интерес, расширять кругозор и знания о писателях, развивать речь и мышление учеников. Уроки внеклассного чтения проводятся раз в неделю. В этот период школьники продолжают составлять картотеки, появляются классные тематические или алфавитные каталоги. Помимо книжной полки с выставкой прочитанного, полезно сделать регулярную «газету» с отзывами, с заявками о темах или об авторах, произведения которых хотелось бы прочитать. Увеличивается жанровое разнообразие привлекаемых для самостоятельного чтения книг.

На этом же этапе вводятся уроки знакомства с периодической печатью. Детям предлагается подготовить дома рассказ о каком-либо журнале, показать, как он организован, как часто выходит, какие в нем рубрики. На этих уроках вводятся понятия *журналист, редактор, корректор, номер, тираж, периодика, экземпляр, рубрика*.

Уроки внеклассного чтения, на которых подводятся некоторые итоги, могут проходить в форме викторины, КВН, «Брейн-ринга», «Что? Где? Когда?» и других игр, в которые включаются сведения о книгах, обсуждавшиеся на прошедших уроках.

Завершающий этап формирования навыка самостоятельной читательской деятельности интересен тем, что, помимо рассматривания книг, прочитанных учащимися дома и принесенных для обсуждения, учащиеся учатся монологической речи, которую готовят для изложения своего впечатления от прочитанной книги. Требования к рассказу о прочитанном повышаются: ученику предлагается не просто пересказать, но и сделать элементарный анализ понравившегося произведения, обобщение о жанровых особенностях книги. Уроки внеклассного чтения проводятся раз в две недели. Все вышесказанное подчеркивает необходимость систематической и целенаправленной работы над развитием и совершенствованием навыка чтения как на уроке, так и во внеурочное время.

Структура и содержание урока внеклассного чтения (II—IV классы) могут быть примерно следующими:

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
Оргмомент (цель: мотивация)	Рассматривание выставки книг. Чтение темы урока, постановка вопросов для себя: «Почему мне это интересно? Как это может быть связано с моей жизнью?» (на доске фиксируются вопросы-проблемы)
Обнаружение проблемы (цель: отработка умения формулировать цели на урок)	Анализ вопросов с точки зрения ответа на вопрос «Какие книги написаны этим автором? Чем они интересны? Что он хотел сказать читателю?». Организация ситуации неопределенности: фиксация на доске всех вариантов первичного восприятия темы
Анализ текста (цель: отработка умений понимать содержание через печатные средства)	Чтение небольших произведений или отрывков, проговаривание смыслов, представлений и образов, стоящих за иллюстрациями, которые позволяют вскрыть содержание, адекватные значения, смыслы, расширяя их за счет обнаружения «знаков культуры» (имена античных богов и героев, тропы, фигуры речи, аллюзии, исторические коннотации: в известных словах находим неизвестные

Структурный компонент урока	Характеристика учебных действий
	пока еще значения, связанные с русским языком, историей, литературой и другими науками и искусстваами, тем самым расширяем свои представления и о содержании текста, и о роли в этом самих единиц языка текста. По ходу элементарного анализа — рефлексивные остановки с целью зафиксировать промежуточные понимания, не рас­терять важные детали содержания
Конструирование гипотез (цель: от­работка умения обобщать)	Фиксация разницы первичного впечатления и по­нимания после анализа. Концентрация беседы в классе вокруг поставленной проблемы: выстраи­ваются пробные суждения, формулируются от­веты на поставленные вопросы, обобщаются све­дения о композиции, теме и идее
Итог (цель: отра­ботка умения реф­лектировать)	Выяснение, каким образом, при помощи каких языковых средств и читательских умений решалась проблема (урока), как делаются выводы
Задание на дом (цель: отработка умения поставить задачу для работы самостоятельно)	Постановка новой проблемы для следующего урока внеклассного чтения и решения ее само­стоятельно дома, выбор автора, книги для само­стоятельного чтения

Методы, которыми пользуется учитель на уроке внеклассного чтения, вытекают из общеустановленных принципов коммуникативно-деятельностного подхода. К ним относятся:

- выявление ориентиров книжного издания;
- анализ авторских особенностей (жанровых, стилистических, эстетических, тематических и т. п.);
- интерпретация (подбор собственных значений и ассоциаций к «чужим» языковым единицам, проговаривание главных эпизодов, пересказ с целью донести содержание);
- конструирование (сопоставление, группировка, подбор целе­сообразных частей, деталей, образов);
- классификация (выбор оснований для оценки, подведение под общую тематику и т. п.);
- синтез (обобщение признаков, характеристик, фактов, построение целостного образа и т. п.);
- моделирование (творческое преобразование в соответствии с поставленной целью).

Основными формами проведения вступительных занятий яв­ляются: рассказ учителя или ученика; небольшая лекция с диапози-

тивами, с рассматриванием иллюстративного материала; беседа; работа по выставке или с дополнительной литературой; киноурок; экскурсия.

Заключительные занятия имеют целью не только подведение итогов и формирование обобщений и выводов. Заключительные занятия ориентируют учащихся на воссоздание целостности представления о книге, ее авторе, на доведение читательского восприятия до глубокого сочетания образных и понятийных элементов мышления.

Заключение всегда несет в себе элемент новизны и сосредоточенности на самом главном. Особое значение приобретают работа с учебником, с опорными конспектами, задания сопоставительного характера, творческие работы, использование иллюстраций, выразительное чтение отрывков из текста с целью воссоздать эмоциональное восприятие литературного текста.

На заключительных занятиях по внеклассному чтению лирических произведений нередко проводятся конкурсы чтецов, литературно-музыкальные композиции. После уроков по драматическим произведениям — инсценировки, обсуждение сценических и кинематографических версий, сопоставление различных трактовок ролей. Завершающие уроки по изучению эпических произведений включают задания творческого и исследовательского характера, сопоставление позиций и мнений учеников, их самостоятельные работы («пробы пера», «создаем иллюстрации», «пишем рассказ», «сочиняем сказку»).

Эта продуманная и эффективная система формирования готовности к самостоятельной читательской деятельности полностью соответствует и требованиям ФГОС: выпускники научаются воспринимать художественную литературу как особый вид искусства, соотносить его с другими видами искусства, эмоционально отзываться на прочитанное, высказывать свою точку зрения и уважать мнение собеседника. Дети получают возможность воспринимать художественное произведение, знакомятся с некоторыми коммуникативными и эстетическими возможностями родного языка, используемыми в художественных произведениях. Важным качеством языковой личности для перехода в основную школу становится способность ученика осуществлять выбор книги в библиотеке по заданной тематике или по собственному желанию; а также умения:

- работать с тематическим каталогом и детской периодикой;
- вести список прочитанных книг с целью использования его в учебной и внеучебной деятельности, в том числе для планирования своего круга чтения;
- составлять аннотацию и краткий отзыв на прочитанное произведение по заданному образцу;
- самостоятельно писать отзыв о прочитанной книге (в свободной форме).

Достигнутый в процессе внеклассного обучения уровень читательской компетентности и речевого развития позволит школьникам овладеть чтением как средством познания мира, что решает одну из задач ФГОС, относящуюся к УУД — формирование умения понимать, обрабатывать и создавать текст любого стиля и жанра.



1. На какие этапы делится система формирования читательской самостоятельности?
2. Как меняется доля участия учеников в организации урока внеклассного чтения от этапа к этапу?
3. Какие формы работы можно предложить для расширения читательского кругозора учащихся?



1. Подберите список книг для уроков внеклассного чтения в I классе (во II, в III, IV классе).
2. Составьте конспект урока внеклассного чтения на основном этапе формирования читательской самостоятельности.

§ 2. Методика словарной работы на уроках чтения

Важную роль на уроке чтения играет словарная работа. Для того чтобы развивать речевые способности младших школьников, необходимо обогащать их словарь, учить их пользоваться всем спектром лексической и грамматической семантики.

Остановимся на особенностях лексического значения слова: в системе языка выделяют слова **однозначные** и **многозначные**. Понятие однозначного слова связано с тем, что в русском языке есть слова, обозначающие один совокупный предмет или явление, например: *матрос* — рядовой флота; *фасоль* — бобовое растение; *сердиться* — быть в состоянии недовольства, раздражения, гнева. Многозначное слово имеет несколько значений, каждое из которых является вторичным наименованием и образуется в основном путем переноса значения.



Рассмотрим пример работы с многозначным словом.

Учитель. Дети, обратите внимание, на доске выписана статья из толкового словаря:

- хлеб* — 1) пищевой продукт из муки (*черный, белый хлеб*);
2) зерно, из которого делают муку (*сеять хлеб*).

Определите, сколько предметов названо одним словом *хлеб*.

Ученики. Этим словом называют еду и зерно.

Учитель. Как вы думаете, почему эти предметы названы одним словом *хлеб*?

Ученики. У этих предметов есть что-то общее: из зерна сделают муку, из муки испекут хлеб, который можно будет съесть.

Учитель. Такие слова в русском языке называют многозначными. Как вы поняли, в чем особенность многозначного слова?

Ученики. Это слово, которым называют несколько предметов, имеющих что-то общее между собой.

Учитель. В многозначном слове всегда есть основное значение или самое первое, от которого образуются все остальные. Догадайтесь, какое значение слова *хлеб* будет основным, первичным.

Ученики. Пищевой продукт.

Учитель. Правильно. Это значение чаще всего в словаре записывается первым. Давайте рассмотрим несколько отрывков из стихотворений. Определите значение слова *золотой*.

- | | |
|---|--|
| <p>1. Золотая клетка
На сучке висит,
В этой клетке птица
Точно жар горит.
<i>(И. Суриков)</i></p> | <p>3. Ветерок спросил, пролетая;
— Отчего ты, рожь, золотая?
А в ответ колоски шелестят:
— Золотые руки растят.
<i>(Е. Серова)</i></p> |
| <p>2. Кроет уж лист золотой
Влажную землю в лесу,
Смело топчу я ногой
Вешнюю леса красу.
<i>(А. Майков)</i></p> | <p>4. Уж побледнел закат румяный
Над усыпленную землей;
Дымятся синие туманы,
И всходит месяц золотой.
<i>(А. Пушкин)</i></p> |

Ученики. В отрывке из стихотворения И. Сурикова слово *золотой* имеет значение “сделанный из драгоценного металла”, в отрывке из стихотворения А. Майкова слово *золотой* имеет значение “цвета драгоценного металла, желтый», в отрывке из стихотворения Е. Серова слово *золотой* имеет значение “цвета драгоценного металла, желтый” и “сделанный умелыми руками, драгоценными, как золото”, в отрывке из стихотворения А. Пушкина слово *золотой* имеет значение “блестящий, яркий, напоминающий по цвету драгоценный металл».

Учитель. Докажите, что слово *золотой* многозначное.

Ученики. Во всех значениях этого слова есть общее: желтый цвет как у этого металла, драгоценность.

Учитель. Составим словарную статью с этим словом.

Ученики. *Золотой* — 1. Состоящий из драгоценного металла. 2. Название цвета драгоценного металла. 3. Блестящий, яркий. 4. (перен.) Драгоценный.

Приведем приемы лексической работы¹ в виде сформулированных ниже заданий.

1. Расскажи, что тебе приходит в голову, когда ты читаешь такие слова: *каникулы, сон, вода, снег, ложь, дорога, ягода, грустный*.

2. Придумай рассказ с некоторыми из этих слов. Сравни с тем, что сочинили другие ребята. Почему у всех получились разные рассказы?

¹ Упражнения из учебника И. Е. Гитович и И. Е. Адельгейм «Мой язык» (2 класс начальной школы).

3. Придумай слово (про себя). А теперь опиши представление, которое оно вызывает. Пусть другие ребята отгадают придуманное слово.

4. Кто сколько назовет значений слов?

Язык — это ..., ...,

Лапа, нос, голова, блюдо, подошва, червяк.

5. Какое значение возникло раньше?

Малиновое варенье — малиновый свитер; острый нож — острый соус — острый язык; человек бежит — облака бегут — молоко убежало.

С понятием многозначности слова тесно связано понятие **переносного значения**. Именно усвоение приемов переноса значимостей позволяет развивать «чувство языка» у младших школьников и способствует развитию способности понимать образный язык художественного текста. Вторичное значение образуется у слова за счет переноса признаков, свойств, характеристик. Например, на основе сходства или на основе смежности: *груша* — плод, *груша* — боксерский снаряд; читать *Пушкина* (в значении читать книгу Пушкина). Первый случай называется метафорой, второй — метонимией.

В силу особенностей младшего школьного возраста при работе над понятием переносного значения слова детям более доступен метафорический перенос, где есть возможность сопоставлять предметы реальной действительности и находить внешнее сходство между ними. Метонимия же, где в основе лежат различные отношения смежности между предметами, требует для понимания умения абстрагировать и обобщать, т.е. таких мыслительных процедур, которыми ребенок младшего школьного возраста еще не наделен. Например: *У нас построили многоэтажный дом. — Весь дом вышел на улицу встречать космонавтов.* В первом случае слово дом употреблено в значении «постройка», а во втором случае — «жильцы дома».



Рассмотрим фрагмент урока формирования представления о переносе наименования с одного предмета на другой во II классе:

Учитель. Ребята, я сейчас произнесу слово, а вы скажите, что вы представили: *Зайчик*.

Ученики. Это животное, живет в лесу, серого цвета, может быть белым, небольшого размера, с длинными ушами.

Учитель. Сейчас мы прочитаем текст и определим, о том ли идет речь в этом тексте:

Рыхлый снег темнеет в марте.
Тают льдинки на окне,
Зайчик бегаёт по парте
И по карте на стене.

(С. Маршак)

Ученики. Нет, это солнечный зайчик.

Учитель. Как вы это поняли?

Ученики. В первых строчках стихотворения — описание весны, поэтому представляется весенний день, ярко светит солнышко.

Учитель. А живой зайчик может бегать по парте?

Ученики. По парте может, а по карте на стене не может.

Учитель. А что же тогда бегаёт по карте?

Ученики. Солнечный лучик. Пятно солнца.

Учитель. Как вы думаете, почему весенний солнечный луч назвали зайчиком?

Ученики. Наверное, потому что он маленький, быстро передвигается.

Учитель. Вы хотите сказать, что между животным и солнечным пятном есть сходство?

Ученики. Да.

Учитель. Ребята, вы только что, как настоящие лингвисты, смогли определить, что люди назвали луч света словом *зайчик* потому, что заметили сходство между этими предметами. Перенесли наименование с одного предмета на другой на основе этого сходства: по цвету (заяц светлой окраски и пятно светлое), по способу действия (быстро скачет заяц и может быстро передвигаться пятнышко). Давайте вспомним, часто ли в нашей речи встречаются такие слова или выражения. Например, как вас называют, когда ласково к вам обращаются?

Ученики. Лапочка. Солнышко. Крошечка.

Учитель. А теперь подумайте, какие предметы в жизни могут быть названы этими словами?

Ученики. Это маленькая лапа животного. Маленькое небесное светило. Малюсенький кусочек хлеба. Ой, как интересно!

Учитель. Вот видите, какие разные значения могут быть у одного и того же слова.

На основе переноса наименований построены многие загадки. Младшие школьники с интересом их разгадывают, пытаются понять, почему можно было предмет, названный в слове-отгадке, назвать по-другому, и составляют свои собственные загадки.

Так, например, задания могут быть следующего типа:

1. Прочитайте загадку.

Из железа тучка,
А у тучки ручка.
Эта тучка по порядку
Обошла за грядкой грядку.

Опишите предмет, о котором говорится в загадке. Сопоставьте этот предмет с предметом, названным словом-отгадкой. Как вы думаете, почему лейку сравнили с тучкой?

2. Отгадайте загадку К. Чуковского.

Был белый дом,
Чудесный дом,

И что-то застучало в нем.
И он разбился, и оттуда
Живое выбежало чудо –
Такое теплое, такое
Пушистое и золотое.

Почему автор назвал яйцо домом, а цыпленка — пушистым и золотым чудом?

С многозначными словами очень часто путают слова-омонимы. Явление **омонимии** основывается на звуковом совпадении различных языковых единиц, значения которых не совпадают друг с другом, т.е. это слова, которые называют разные предметы, причем внутреннее (семантическое) единство между этими словами утрачено.

Можно предложить детям составить фразы со словами *топить* (корабль) — *топить* (печь); *клуб* (путешествий) — *клуб* (дыма); *мина* (снаряд) — *мина* (выражение лица). Затем, если они сравнят внешнюю и внутреннюю сторону слов, то заметят, что эти слова звучат одинаково, но обозначают разные вещи. Назовем слова-омонимы словами-близнецами, они, как братья-близнецы, хоть и похожи внешне, но все-таки разные люди.



Рассмотрим пример формирования представления о словах-омонимах в начальной школе.

Учитель. Дети, прочитайте стихотворение. Помните, что мы делаем, чтобы понять написанное?

Ученики. Да, когда мы читаем, мы должны представить то, о чем говорится в предложении.

Потеряла Аленушка ключ,
На опушке искала — не видно.
Вдруг журчащий увидела ключ.
Да не этот ей нужен, как видно.

(Я. Козловский)

Учитель. Как вы думаете, какое слово нас заинтересует в этом тексте?

Ученики. Это слово *ключ*.

Учитель. Как вы думаете, какой ключ искала девочка?

Ученики. Она искала ключ от дома.

Учитель. А что она нашла? Кто догадался? Какой ключ бывает журчащим?

Ученики. Это родничок.

Учитель. Сравните внешнюю сторону слова *ключ* и его значение в каждом предложении. Что вы заметили?

Ученики. Это слова-близнецы. Они произносятся одинаково, а обозначают совсем разное: предмет для того, чтобы дверь открывать, и источник, бьющий из земли.

Следующее понятие, широко используемое как выразительное средство языка, это **синонимия**. Синонимами в лингвистической

литературе называются слова, имеющие полностью или частично совпадающие значения. Это происходит в результате того, что в семантическое поле одного слова могут входить семантические поля других слов, при этом общие, категориальные лексические и грамматические семы этих слов совпадают, т. е. один и тот же предмет, признак, действие могут быть названы разными словами. Чаще всего слово, внутренняя сторона которого более полно описывает предмет, является основой (доминантой) ряда синонимичных слов. Так как младший школьник владеет речью, то исследование самой речи и выделение слов, описывающих какой-либо предмет, не составляет труда для ребенка. Исследуя вместе с учителем тексты, дети находят слова, используемые для уточнения характеристик, свойств предмета, а также слова, которые относятся к одному и тому же предмету и служат для замещения слов в тексте, чтобы избежать однообразного повторения.



Рассмотрим пример формирования представления о синонимии.

Учитель. Поговорим о внешне вроде бы разных словах, но похожих своей внутренней стороной, как братья в семье, похожи друг на друга, а по характеру разные, такие слова будем называть словами-братьями. Прочитайте отрывок из текста В. Бианки, найдите слова-признаки со значением “небольшой размер”.

Под собой казарка видела поля, рощи, перелески. Иногда снизу поднимались крошечные жаворонки... то тут, то там птица стала замечать маленькие фигурки людей, коров, лошадей.

Ученики. *Крошечный, маленький.*

Учитель. Давайте определим значения этих слов.

Ученики. *Крошечный* — очень маленький; *маленький* — небольшого размера.

Учитель. Можем ли мы сказать, что внешне это разные слова, но по своему значению они чем-то похожи?

Ученики. Да. Словом *маленький* можно назвать любой небольшой предмет, а словом *крошечный* — только совсем маленький.

Учитель. Как мы с вами договорились называть такие слова?

Ученики. Словами-братьями.

Учитель. Как вы думаете, почему автор использовал такие слова? Давайте вместо слова *крошечный* употребим слово *маленький*. Изменится ли текст? Какой вариант лучше?

Ученики. Авторский вариант лучше: когда одно и то же слово повторяется, это не очень красиво.

Учитель. Зачем же человек использует в своей речи слова-братья или синонимы?

Ученики. Чтобы его речь была красивой.

Рассмотрим задание¹ для употребления в речи слов-синонимов:

¹ Задания из учебника «Мой язык» И. Гитович, И. Адельгейм (М., 1995).

Вот тебе группы синонимов. Придумай ситуацию, когда ты их употребишь. Выбирай те, которые тебе нужны.

Мальчик, мальчишка, парнишка, шпингалет, шкет, подросток, пацан. Животное, зверь, зверушка.

Мало, немного, капля в море, всего ничего, кот наплакал, с гулькин нос.

Явление **антонимии** основано на отношениях противоположности. Слова-антонимы обозначают противоположные предметы, свойства. Особенность этих слов такова, что они имеют разную внешнюю сторону и противопоставленные, противоположные друг другу внутренние стороны. Такие слова назовем словами-соперниками. Дети без труда узнают в тексте антонимичные слова.



Рассмотрим пример формирования представления о словах-антонимах.

Учитель. Прочитайте стихотворение, назовите слова, обозначающие противоположные признаки.

Крутыми тропинками в горы,
Вдоль быстрых и медленных рек,
Минуты большие озера,
Веселый шагал человек.

(С. Михалков)

Ученики. *Быстрая река — медленная река.*

Учитель. Определим значение каждого слова.

Ученики. *Быстрая река* — в реке вода течет быстро; *медленная река* — в реке вода течет медленно.

Учитель. Сравните внешнюю и внутреннюю стороны каждого слова. Что вы заметили?

Ученики. И внешняя сторона, и значение этих слов различаются.

Учитель. Сделайте вывод: какие слова мы назовем словами-соперниками?

Ученики. Слова, значения которых противоположны.

Учитель. Вспомните пословицы со словами-соперниками, например: *Сытый голодного не разумеет.*

Ученики. *Доброе слово дом построит, злое слово дом разрушит. Много говорено, да мало сделано.*

Учитель. Что они обозначают?

Ученики. Когда человек сыт, он не может понять того, кто голоден. Если тебе сказали доброе слово, то тебе все хочется делать, а если поругали, то руки опускаются. Есть люди, которые любят хвастаться, а сами ничего не могут сделать.

Разъяснение значений метких народных выражений необходимо для приобщения детей к культуре русского народа и обогащения их речи пословицами и поговорками.

В лексике русского языка выделяется целый пласт устойчивых выражений, которые существуют как целостные единицы и, подобно словам, не создаются, а воспроизводятся в речи. Такие устойчивые сочетания слов называются **фразеологическими оборотами**. Они имеют, как и слово, внешнюю и внутреннюю сторону — значение. Подобные неразложимые сочетания слов исторически сложились в языке. Раньше это были свободные выражения, которые употреблялись в одном и том же значении всеми носителями языка. Впоследствии это значение закрепилось в форме единого словосочетания. Например: *след простыл, повесить нос, рукой подать, бить баклуши* и т. д.

Большая часть устойчивых выражений связана с сюжетами греческой мифологии: *ахиллесова пята, нить Ариадны, как из рога изобилия* и т. д. Несмотря на то что с историей Древней Греции учащиеся знакомятся только в V классе, устойчивые выражения из мифов древних греков стали кодом общемировой культуры и очень часто в качестве метафоры или сравнения встречаются в художественных произведениях. Поэтому знать смысл этих крылатых выражений должен любой образованный человек. Работая с фразеологическими оборотами и крылатыми выражениями, учитель должен раскрывать перед детьми на элементарном уровне историческую причину возникновения данного устойчивого выражения. Это вызывает у детей интерес, а главное, способствует запоминанию меткого народного изречения и осознанному употреблению его в речи. Так, выражение *попасть впросак* — оказаться в неприятном, неловком положении — объясняется тем, что на Руси словом *просак* назывался прядильный станок. Из-за собственной невнимательности и неловкости можно было запутаться в сложной конструкции этого станка и пораниться. Выражение *точить ляды* (просторечное) — заниматься болтовней, пустословить — связано с тем, что раньше это выражение означало вытачивать узорные фигурные столбики для перил. По-видимому, эта работа не мешала разным разговорам.

Лексическая работа на уроках русского языка или чтения обогащает словарь школьников через обнаружение в отношениях между словами таких явлений, как синонимия, антонимия, омонимия, фразеологизмы и крылатые выражения. Это способствует усвоению ими новых слов или незнакомых значений уже известных единиц. Дети начинают узнавать средства выразительности устной речи, приучаться к передаче своих впечатлений от содержания текста с помощью выразительного чтения, обучаются слушать своих товарищей и анализировать их чтение.



1. Какие связи и отношения устанавливаются между словами в современном русском языке? Назовите эти процессы.

2. Объясните, как (по каким признакам) можно отличить многозначное слово от омонима.

3. Какие части речи чаще всего вступают в отношения синонимии? Какие отношения лежат в основе антонимии?



1. Выделите признак, на основе которого произведен перенос значения слов: *иголка* (хвойная), *нос* (лодки), *стальные* (нервы), *золотой* (человек).

2. Вспомните, что помогло вам выполнить это задание. Подготовьте игровые задания для младших школьников по определению прямых и переносных значений слов (например, игра «Возможно ли такое: *человек идет — дождь идет?*»).

3. Объясните, почему мы пользуемся загадкой, чтобы мотивировать детей к исследованию. Какие лингвистические механизмы лежат в основе метафоры? Придумайте собственные загадки, раскрывающие суть лингвистических понятий *род*, *число*, *падеж*, *склонение*, *спряжение*.

4. Сделайте лингвопоэтический анализ загадок:

По горам, по долам ходят шуба да кафтан.

Стоят вдоль дорожки Антошки, все — на одной ножке.

5. Составьте фрагмент урока с использованием этих загадок.

Литература по теме раздела

1. *Адамович Е. А., Яковлева В. Н.* Чтение в начальных классах / под ред. М. С. Васильевой и др. — М., 1977.

2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1986.

3. *Богин Г. И.* Типология понимания текста. — Калинин, 1986.

4. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. — 3-е изд. — М., 1991.

5. *Доблаев Л. П.* Психологические основы работы над книгой. — М., 1970.

6. *Есин А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие. — М., 1998.

7. *Искусство анализа художественного произведения* / сост. Т. Г. Браже. — М., 1971.

8. *Ладыженская Т. А.* Детские писатели: справочник для учителей. — Вып. 1. — М., 2007.

9. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. — М., 1970.

10. *Маранцман В. Г.* Труд читателя. От восприятия литературного произведения к анализу. — М., 1977.

11. *Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н.* Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье. — М., 1987.

12. *Оморочкова М. И.* Основы обучения чтению младших школьников. — М., 2005.

13. *Рыбникова М. Л.* Избранные труды. — М., 1985.

14. *Светловская Н. Н.* Методика внеклассного чтения. — М., 1977.

15. *Сосновская О. В.* Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2005.

16. *Тихомирова И. И.* Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь-справочник для библиотекарей. — М., 2004.

17. *Шелестова З. А.* Выразительное чтение и рассказывание. — М., 2003.

18. *Штрекер Н. Ю.* Элементы исторического комментирования на уроках русского языка и чтения // Начальная школа. — 2005. — № 4. — С. 23—25.

Книги детских писателей из примерного списка:

Наталья Блудилина, Алла Бородина, Валерий Воскобойников, Виталий Губарев, Дмитрий Емец, Василий Киселев, Владислав Крапивин, Тамара Крюкова, Владимир Лангуев, Ирина Лангуева-Репьева, Сергей Махотин, Андрей Некрасов, Александр Торопцев, Андрей Усачев, Алексей Шорохов и др.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Глава 1. Методика обучения русскому языку в начальных классах как наука	7
§ 1. Теоретические основы методической науки	7
§ 2. Методическая система обучения младших школьников русскому языку	18
Глава 2. Русский язык как предмет преподавания в начальных классах	27
§ 1. История методики изучения русского языка младшими школьниками	27
§ 2. Содержание русского языка в современной начальной школе	40
§ 3. Средства обучения в начальных классах	52
Глава 3. Современный урок русского языка в начальной школе	63
§ 1. Урок как единица учебного процесса	63
§ 2. Методическая деятельность учителя	74
§ 3. Организация учебного процесса в малокомплектной школе	87

РАЗДЕЛ II

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Глава 4. Язык, речь и мышление	106
§ 1. Понятие речевой коммуникации	108
§ 2. Виды речевой деятельности	116
§ 3. Уроки развития речи	129
Глава 5. Организация и проведение уроков письменных работ	138
§ 1. Методика обучения сочинениям	138
§ 2. Методика проведения изложения	144
§ 3. Урок анализа письменных работ	148

РАЗДЕЛ III

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ

Глава 6. Обучение грамоте как составная часть курса русского языка	159
§ 1. Цели, содержание и принципы обучения грамоте.....	159
§ 2. Ведущий метод и приемы обучения грамоте.....	171
§ 3. Организационно-методическая система обучения грамоте.....	180
Глава 7. Подготовительный период обучения грамоте	186
§ 1. Задачи, методы и приемы первой ступени обучения.....	186
§ 2. Обучение на второй ступени.....	192
Глава 8. Основной период обучения грамоте	198
§ 1. Задачи, методы и приемы обучения чтению.....	198
§ 2. Средства обучения чтению и организация урока.....	213
§ 3. Задачи, методы и приемы обучения письму.....	219
§ 4. Упражнения для овладения нормами графики.....	228
§ 5. Дифференцированный подход к обучению первоклассников.....	232
§ 6. Формирование орфографической зоркости первоклассников.....	242

РАЗДЕЛ IV

ИЗУЧЕНИЕ РАЗДЕЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Глава 9. Изучение системы языка как формирование у младших школьников элементов научного мировоззрения	256
§ 1. Общая характеристика содержания начального обучения русскому языку.....	256
§ 2. Способы введения языковых понятий.....	264
Глава 10. Фонетика и графика в курсе начального образования	273
§ 1. Лингвистическое содержание обучения фонетике и графике.....	273
§ 2. Методика проведения фонетических упражнений и звуко- буквенного анализа (II—IV классы).....	277
Глава 11. Изучение раздела «Состав слова»	290
§ 1. Задачи и содержание работы по разделу «Состав слова».....	290
§ 2. Методическая система изучения состава слова, ознакомления со словообразовательными моделями.....	295
Глава 12. Изучение частей речи	304
§ 1. Задачи и содержание работы по морфологии.....	304
§ 2. Методы формирования морфологических понятий.....	307
§ 3. Методика формирования понятия «имя существительное».....	311
§ 4. Система изучения имен прилагательных в начальных классах.....	320

§ 5. Система изучения личных местоимений в начальной школе	326
§ 6. Система работы над глаголом как частью речи.....	330
§ 7. Формирование понятия предлог как части речи.....	339

Глава 13. Изучение синтаксиса и пунктуации в начальной школе.....346

§ 1. Содержание и организация работы над синтаксическими понятиями	346
§ 2. Содержание и организация работы над пунктуационной грамотностью	361

РАЗДЕЛ V

ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ

Глава 14. Правописание как языковое и речевое явление.....367

§ 1. Принципы русской орфографии	368
§ 2. Лингводидактические понятия.....	371
§ 3. Психолого-методические понятия	374

Глава 15. Формирование умений и навыков правописания.....381

§ 1. Цель и содержание программы	381
§ 2. Этапы орфографических действий.....	382
§ 3. Методы и приемы изучения основных орфографических правил.....	387

РАЗДЕЛ VI

МЕТОДИКА КЛАССНОГО И ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

Глава 16. Формирование читательской деятельности404

§ 1. Понятие читательской деятельности	404
§ 2. Задачи, содержание и средства обучения чтению	410
§ 3. Условия и способы формирования техники чтения	418

Глава 17. Методическая система работы с литературным произведением423

§ 1. Специфика понимания текста художественного произведения.....	423
§ 2. Принципы и методы работы над литературным произведением.....	429
§ 3. Подготовка к уроку чтения.....	436

Глава 18. Методика внеклассного чтения.....440

§ 1. Задачи и содержание этапов формирования читательской самостоятельности	440
§ 2. Методика словарной работы на уроках чтения	445

Учебное издание

**Антонова Евгения Станиславовна,
Боброва Светлана Владимировна**

Методика преподавания русского языка (начальные классы)

Учебник

Редактор *А. А. Климова*. Технический редактор *О. Н. Крайнова*.
Компьютерная верстка: *А. В. Бобылёва, Н. В. Протасова*.
Корректоры *В. Н. Рейбекель, О. Н. Яковлева*

Изд. № 104114631. Подписано в печать 04.08.2014. Формат 60 × 90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 29,0.
Тираж 1 000 экз. Заказ №

ООО «Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1.
Тел./факс: (495) 648-0507, 616-00-29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16592 от 29.04.2014.

Отпечатано с электронных носителей издательства.

ОАО «Первая образцовая типография».