

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

С. В. Плотникова
А. А. Краева

МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Учебное пособие для студентов
Института педагогики и психологии детства**

Екатеринбург 2019

УДК 372.881(075.8)

ББК Ч426.81-243

ПЗ9

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве учебногo издания (Решение № 84 от 21.11.2019)

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья УрГПУ

Л. В. Христолюбова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Уральского института ГПС МЧС России

Ю. В. Ферапонтова

Плотникова, С. В.

ПЗ9 Методика начального языкового образования : учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, А. А. Краева ; Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1230-1

Пособие содержит материалы, необходимые студенту для самостоятельной работы по дисциплине «Методика начального языкового образования» («Теория и технология начального языкового образования»): глоссарий, в котором раскрывается содержание основных понятий; задания для самостоятельной работы; списки основной и дополнительной учебной литературы, вопросы для самоконтроля. Может быть использовано как справочник при подготовке к занятиям и промежуточной аттестации.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профили «Начальное образование», «Начальное образование и английский язык», «Начальное образование и Дополнительное образование»).

Содержание пособия соотнесено с требованиями ФГОС ВО (3+).

УДК 372.881(075.8)

ББК Ч426.81-243

ISBN 978-5-7186-1230-1

© Плотникова С. В., Краева А. А., 2019

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Начальное языковое образование	9
Глоссарий.....	9
Задания для самостоятельной работы.....	11
<i>Дополнительная литература</i>	12
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	13
Глава 2. Методика обучения грамоте	14
Глоссарий.....	14
Задания для самостоятельной работы.....	27
<i>Дополнительная литература</i>	52
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	52
Глава 3. Методика формирования лингвистических знаний и умений	55
Глоссарий.....	55
Задания для самостоятельной работы.....	69
<i>Дополнительная литература</i>	91
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	92
Глава 4. Методика обучения орфографии	94
Глоссарий.....	94
Задания для самостоятельной работы.....	109
<i>Дополнительная литература</i>	133
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	135
Глава 5. Методика развития речи	137
Глоссарий.....	137
Задания для самостоятельной работы.....	164
<i>Дополнительная литература</i>	198
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	199
Предметный указатель	201
Список использованной литературы	212
Приложение. Требования к оформлению учебного конспекта урока	214

ВВЕДЕНИЕ

Русский язык – один из важнейших учебных предметов в общеобразовательной школе, и уровень профессионализма учителя начальных классов во многом определяется тем, насколько он овладел методикой преподавания этого предмета.

В ходе профессиональной подготовки педагогов начального образования решаются задачи формирования у студентов готовности и способности осуществлять процесс начального языкового образования, использовать современные научно обоснованные методы, приемы, формы и средства обучения для достижения планируемых результатов как в сфере личностного развития школьников, так и в сфере усвоения ими знаний, умений и навыков по языку и речи.

В результате изучения методики начального языкового образования студент должен овладеть такими профессиональными компетенциями, как способность реализовать образовательную программу начального общего образования по русскому языку в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; способность использовать современные методы и технологии обучения русскому языку, осуществлять контроль и оценку результатов освоения обучающимися образовательной программы по русскому языку.

В результате освоения дисциплины студент должен *знать*:

- требования ФГОС НОО к результатам освоения программы по русскому (родному) языку;
- психолого-педагогические и лингвометодические основы обучения русскому (родному) языку в начальных классах;
- задачи, содержание, способы и средства обучения русскому (родному) языку в начальной школе;
- типичные затруднения обучающихся в освоении русского языка, их причины, способы их выявления и пути преодоления;

уметь:

- планировать и осуществлять процесс языкового образования младших школьников, обоснованно определяя задачи и содержание обучения русскому языку на каждом этапе обучения,

уроке, используя соответствующие поставленным задачам методы обучения и формы организации деятельности обучающихся;

– оценивать результаты освоения программы по русскому языку;

– выявлять затруднения обучающихся, определять их причины и планировать работу по их преодолению;

владеть:

– современными технологиями обучения младших школьников русскому (родному) языку.

Предлагаемое учебное пособие предназначено для овладения перечисленными компетенциями преимущественно в процессе самостоятельной работы по дисциплине. В нем в компактной форме – в виде глоссариев – изложен теоретический материал по всем разделам методики преподавания русского языка в начальной школе: методике обучения грамоте, методике грамматики и правописания, методике развития речи. Этот материал призван помочь студенту овладеть когнитивным компонентом профессиональных компетенций.

Глоссарий представляет собой словарь, в котором разъясняется узкоспециализированная терминология определенной отрасли знания или малоизвестные слова из какого-либо сочинения. Толкование значения, комментарии, примеры, представленные в глоссарии, связаны с контекстом его использования (в определенном произведении или в определенной отрасли науки) и не претендуют на полноту. Глоссарий не представляет содержание дисциплины исчерпывающим образом, но помогает освоить ее понятийное ядро. Поэтому данное пособие не только не исключает, но и предполагает обращение в процессе обучения к классическим учебным пособиям, в которых основные положения науки раскрываются в учебном тексте (см. список основной учебной литературы на с. 7).

В глоссарии данного пособия собраны термины и терминологические сочетания, используемые в методике начального обучения русскому (родному) языку, представляющие обязательный терминологический минимум соответствующей учебной дисциплины. Расположение терминов в глоссарии подчиняется тематическому (по разделам дисциплины) и алфавитно-гнездовому (словарные статьи располагаются по алфавиту, есть

словарные статьи, представляющие собой гнездо связанных между собой понятий) принципам. Заголовок статьи набран полужирным курсивом, разъясняемые внутри статьи термины и понятия, не имеющие отдельных статей, выделены подчеркиванием. Курсивом внутри статьи выделяются термины, для разъяснения которых в глоссарии имеется отдельная словарная статья, и студент может при необходимости к ней обратиться.

Глоссарий выполняет не только функцию систематизации знаний студента по разделу, но и функцию справочного пособия, к которому студент, еще не владеющий в полной мере профессиональной терминологией, может обращаться при изучении учебной и научно-методической литературы. Для облегчения ориентировки в содержании пособия, в котором глоссарии представлены по разделам изучаемой дисциплины, имеется предметный указатель, включающий все разъясняемые в пособии понятия, расположенные в алфавитном порядке, с указанием страниц.

Задания для самостоятельной работы, систематизированные по темам внутри каждого раздела, в большинстве своем сопровождаются образцами рассуждения и содержат примеры планирования учебной работы на уроках русского языка. Это позволит студентам в процессе самостоятельной работы овладеть операционно-деятельностным компонентом профессиональных компетенций, т. к., опираясь на образцы, они смогут сами контролировать правильность осваиваемых действий.

Часть заданий требует анализа ФГОС НОО, образовательных программ и учебников – они обеспечивают усвоение студентами знаний о задачах, содержании, способах и средствах обучения русскому языку в начальной школе.

Остальные задания по направленности соотнесены с трудовыми действиями педагога по проектированию и реализации образовательного процесса (согласно профессиональному стандарту педагога) и направлены на формирование разных групп методических умений, входящих в операционно-деятельностный компонент профессиональных компетенций. Большая часть этих заданий направлена на освоение студентами эффективных методов и приемов обучения русскому языку; другие задания обеспечивают формирование умения планировать и осуществлять процесс языкового образования (планировать и проводить уроки русско-

го языка разных типов и содержания); в третьей группе задания для обучения оцениванию образовательных результатов обучающихся, выявлению и анализу трудностей младших школьников при овладении языком и речью. В каждом разделе есть задания всех трех групп.

Важная составляющая самостоятельной работы студента по дисциплине – изучение литературы. Пособие содержит список основной учебной литературы, списки дополнительной литературы по каждому разделу, в них включены источники, в которых более полно раскрывается содержание раздела и к которым студент может обратиться для углубления знаний.

Вопросы для самоконтроля помогут студенту самостоятельно проверить качество усвоения учебного материала и послужат ориентиром для подготовки к промежуточной аттестации по дисциплине.

Структура учебного пособия отражает структуру учебной дисциплины. Первая глава вводная, она раскрывает содержание понятия «начальное языковое образование» и вводит в изучение дисциплины. В других главах последовательно представлены разделы дисциплины в соответствии с содержанием рабочей программы. Каждый раздел содержит глоссарий, систему заданий для самостоятельной работы, список дополнительной литературы и вопросы для самоконтроля.

Таким образом, материал пособия поможет студенту в процессе самостоятельной работы освоить содержание важнейшей учебной дисциплины и овладеть профессиональными компетенциями, необходимыми для преподавания русского языка в начальной школе.

Основная учебная литература

Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2007.

Плотникова С. В., Шуритенкова В. А. Теория и технология начального языкового образования. Екатеринбург, 2014. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/4090>.

Русский язык: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Л. Л. Касаткина. М., 2011.

Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. М., 2000.

Теоретические основы и методика филологического образования в период детства / науч. ред. М. Л. Кусова. Екатеринбург, 2012. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/4091>.

Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников / Урал. гос. пед. ун-т; Н. В. Багичева, М. Л. Кусова, Е. И. Плотникова, С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. М., 2013.

Глава 1. НАЧАЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Методика русского языка – педагогическая наука, изучающая закономерности обучения школьников русскому языку, т. е. содержание обучения, методы работы учителя и учащихся, процессы усвоения материала, трудности, возникающие при его усвоении. Отрасли методики русского языка: методика русского языка как родного, как второго в национальной школе РФ, как иностранного; методика развития речи дошкольников, методика обучения русскому языку в начальной, в средней школе, в вузе. Все отрасли методики русского языка опираются на единые закономерности овладения языком и речью в условиях обучения.

Методика обучения русскому языку в начальной школе – отрасль методики русского языка как родного; изучает содержание, формы и методы обучения русскому языку на уровне начального общего образования, определяет эффективность рекомендуемых методов и приемов обучения. Включает следующие разделы: *методика обучения грамоте, методика грамматики, методика обучения орфографии, методика развития речи учащихся.*

Глоссарий

Компоненты языкового образования:

- языковая система – совокупность лингвистических знаний в виде понятий, сведений, правил, а также формируемые на основе знаний языковые умения;
- речевая деятельность как реализация языка, включающая процессы чтения, письма, слушания, говорения;
- речевые произведения, которые используются в процессе овладения языком и речью в качестве дидактического материала;
- способы деятельности, обеспечивающие усвоение системы языка и формирование языковых, речевых и общеучебных умений;
- культура речевого поведения;
- культура народа – носителя языка.

Критерии успешности языкового образования – признаки, по которым оценивается результат языкового образования на определенной ступени. Главным критерием является готовность учащихся решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т. п.) в учебных ситуациях и применять знания по языку и речеведению в жизненных условиях речевого общения.

Начальное языковое образование – языковое образование на уровне начального общего образования. Включает изучение русского языка как государственного, родного языка обучающихся (русского или не русского), иностранного языка.

Особенности начального языкового образования (в сфере изучения родного русского языка) – отличительные признаки, характеризующие процесс обучения русскому языку в начальной школе. Обусловлены прежде всего возрастными особенностями обучающихся и тем, что процесс овладения языком при переходе ребенка к школьному обучению вступает в качественно новую стадию. Младший школьник 1) впервые осознает язык как предмет изучения, 2) начинает учиться читать и писать, 3) получает представление о литературном языке и его нормах, 4) знакомится с новыми сферами использования языка, начинает овладевать научной и деловой речью. Эти особенности учитываются при определении содержания и методов обучения русскому языку в начальной школе.

Принципы построения программ по русскому языку для начальной школы:

– **функционально-семантический**: единицы языка (слово, предложение, текст) рассматриваются с точки зрения их значения и функционирования в речи, общении;

– **коммуникативно-деятельностный**: обучение языку направлено на овладение умением использовать языковые средства в процессе общения, в содержание обучения входят коммуникативно-речевые умения;

– **системно-концентрический**: на каждом году обучения в содержании курса представлены все уровни языковой системы

во взаимосвязи, знания школьников об этих подсистемах языка постепенно, от года к году, расширяются и углубляются.

Содержательные линии в курсе русского языка – основные направления работы при обучении школьников русскому языку, которые определены программой дисциплины. В примерной программе по русскому языку для начальной школы выделено три содержательных линии:

- 1) основы лингвистических знаний;
- 2) орфография и пунктуация;
- 3) развитие речи.

Языковое образование школьника – процесс и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа – носителя данного языка. В процессе языкового образования у обучающихся формируются следующие компетенции:

– лингвистическая – овладение знаниями о русском языке, его устройстве и учебно-языковыми умениями, связанными с анализом явлений и фактов языка;

– языковая – овладение богатством самого языка: фонетическими, лексическими и грамматическими средствами языка и правилами их использования (нормами);

– коммуникативная – овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний;

– культуроведческая – осознание языка как формы выражения национальной культуры, усвоение социально-культурных стереотипов речевого поведения и языковых единиц с национально-культурным компонентом значения.

Задания для самостоятельной работы

1. Сделайте выписки из Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и подготовьтесь их прокомментировать:

1) требования к предметным результатам освоения программы начального общего образования по русскому языку;

2) требования к личностным и метапредметным результатам освоения программы, которые наиболее тесно, на ваш взгляд, связаны с содержанием языкового образования.

2. Изучите содержание примерной образовательной программы по русскому языку для начальной школы. Сделайте выписки и подготовьтесь их прокомментировать:

1) как определяются цели и задачи обучения русскому языку в начальной школе;

2) какие результаты должны быть достигнуты обучающимися при освоении программы;

3) какие части выделяются в программе, каково их содержание (как содержание выделенных частей соотносится с задачами курса русского языка?).

3. Познакомьтесь с одной из рабочих программ по русскому языку для начальной школы. Сравните ее с примерной программой: в чем видите сходство и различие этих программ? Определите, какие принципы положены в основу рассматриваемой рабочей программы.

Дополнительная литература

Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М., 2010. Ч. 1.

Примерная программа по русскому языку // Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч.: М., 2011. Ч. 1. С. 9-53.

Рамзаева Т. Г. Современное начальное языковое образование как полифункциональная развивающая система (1-4 классы) // Развивающее языковое образование в современной начальной школе / под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 2009. С. 3-17.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>.

Вопросы для самоконтроля

1. Что входит в содержание языкового образования? Какие виды компетенций формируются у школьников в ходе языкового образования?

2. Каковы цели и задачи обучения русскому языку в начальной школе?

3. Какие содержательные линии выделяются в обучении русскому языку в начальной школе? Как они соотносятся с компетенциями, формируемыми у школьников в процессе языкового образования?

4. Какие принципы положены в основу современных учебных программ по русскому языку в начальной школе?

5. По каким критериям оценивается успешность языкового образования?

6. Каковы планируемые результаты освоения программы по русскому языку в начальной школе: личностные, метапредметные, предметные?

Глава 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Методика обучения грамоте – раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который изучает процесс овладения грамотой и определяет методы формирования первоначальных умений чтения и письма.

Глоссарий

Буква – отдельный графический символ алфавитной системы языка. В русском алфавите большинство букв, кроме ъ и ь знаков, соответствуют звукам устной речи.

Букварный текст – это текст, специально созданный для отработки навыка чтения, доступный для понимания, содержащий в себе только изученные буквы. Работа с букварным текстом позволяет обучающимся осуществлять осознанное чтение простейшего текста, при чтении букварного текста формируется понятие о тексте, развивается способность к смысловому и вербальному прогнозированию.

Буквослагательный метод обучения грамоте – один из методов обучения грамоте, для которого характерно механическое заучивание букв и слогов без опоры на звуки речи. Сначала ученики запоминали все буквы алфавита по порядку (их алфавитное название и начертание), затем учились складывать из букв слоги и заучивали их. После этого учились читать «по складам» с названием каждой буквы в слоге («буки», «аз» – «ба»), и, наконец, учились читать «по верхам» без названия букв. Обучение по данному методу продолжалось 2-3 года, не обеспечивало умственного развития школьника. Письмо было оторвано от чтения: писать учили лишь тогда, когда школьники овладевали чтением «по верхам».

Графика – 1) раздел науки о языке, занимающийся средствами письменности, знаками, которые используются на письме, их соотношением со звуковой стороной языка; 2) совокупность всех средств, с помощью которых звучащая речь переда-

ется на письме. Первоклассники овладевают графикой в основном в период обучения грамоте: учатся читать – восстанавливать звучащее, фонетическое слово по его графическому изображению, и писать – обозначать на письме звуки буквами, придерживаясь правил графики.

Графические ошибки – один из видов ошибок по русскому языку, при которых происходит нарушение законов русской графики. К графическим ошибкам относятся пропуск букв, вставка букв и слогов, замена одних букв другими. Основными причинами графических ошибок являются неразвитый фонематический слух, недостаточное усвоение законов русской графики, недостатки произношения.

Графические средства – средства, используемые для передачи речи на письме. Выделяют буквенные (буква – главное средство обозначения речи на письме) и небуквенные (знак ударения, дефис, знаки препинания, пробелы между словами, абзацами, цветовые и шрифтовые выделения, подчеркивание – передача логических и произносительных особенностей речи, смыслового членения высказывания) графические средства.

Графический навык – один из компонентов навыка письма, автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи по законам графики в соответствующие буквы, а также начертание их на бумаге.

Двигательные элементы буквы – такие части буквы, которые представляют собой относительно законченные движения руки при безотрывном ее начертании. По сравнению со зрительными двигательные элементы дополняются штрихами, обеспечивающими безотрывное соединение элементов буквы. Например, при написании письменной строчной буквы *д* пишущий совершает две остановки, значит, эта буква состоит из двух двигательных элементов. При написании письменной заглавной буквы *Д* пишущий не совершает остановок, соответственно, выделяют один двигательный элемент (см. рис. 1).

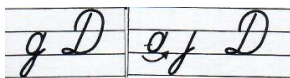


Рис.1. Двигательные элементы строчной и прописной буквы Д

Звук речи – звук, образуемый произносительным аппаратом человека с целью общения. В начальной школе происходит знакомство со звуками в трех аспектах: физиологическом (особенности образования звуков органами речи: наличие или отсутствие препятствия на пути воздушной струи, участие голосовых связок в образовании звука), акустическом (оценка наличия / отсутствия голоса при произнесении звука) и функциональном (с помощью речевых звуков осуществляется общение; они играют смысловоразличительную роль).

Звуко-буквенный анализ слова – вид языкового анализа; упражнение, в ходе которого ученик устанавливает последовательность и качество звуков в слове, а также соотношение между звуками и буквами. В период обучения грамоте звуко-буквенный анализ слова является основным средством закрепления знаний первоклассников о звуковых значениях букв.

Последовательность проведения звуко-буквенного анализа в период обучения грамоте предполагает переход от звука к букве:

1. Звуковой анализ слова (см. *Звуковой анализ слова*).
2. Обозначение выделенных звуков буквами.
3. Проверка: чтение слова по получившейся в результате анализа записи.

Для звуко-буквенного анализа в период обучения грамоте предъявляются звучащие слова, и первоклассник сам устанавливает буквенный состав слова на основе его звучания. В связи с этим не рекомендуется предлагать для анализа слова с орфограммами.

Звуковой анализ слова – вид языкового анализа; упражнение, в ходе которого ученик устанавливает последовательность и качество звуков в слове. Важно помнить, что при его проведении не анализируется буквенная запись слова, более того – она

не должна быть перед глазами ребенка, чтобы не провоцировать обращение при анализе к зрительному образу слова.

При проведении звукового анализа рекомендуется следующая последовательность действий ученика:

1. Произнесение слова.

2. Произнесение слова по слогам, определение их количества (скандирование).

3. Если слово многосложное, произнесение слова целиком и определение места ударения (одним из способов, например путем последовательного перемещения ударения со слога на слог).

4. Интонационное выделение первого (второго и т. д.) звука в полном слове, его изолированное произнесение, характеристика, обозначение условным значком (путем протягивания или многократного произнесения звука в целом слове).

5. Проверка: произнесение слова по получившейся схеме.

Для звукового анализа не предлагаются слова со звуками, не поддающимися изолированному произнесению – редуцированными гласными во второй безударной позиции (например, *ра́д[ь]сть*).

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте – метод, впервые в России введенный К. Д. Ушинским (по его терминологии, метод письма-чтения, или исторический) и усовершенствованный В. П. Вахтеровым, В. А. Флеровым, С. П. Редозубовым и др. Основные черты метода: за основу обучения берется звук; звуки выделяются из речевого потока, из слов путем их анализа; вся работа опирается на живую, звучащую речь, на развитие речи учащихся; синтез идет вслед за анализом: составление слов, предложений; единицей чтения является слог (так называемое позиционное чтение); чтение с первых шагов – осознанное, поэтому читаемые тексты близки и понятны детям; обучение направлено на развитие мышления: аналитико-синтетические упражнения, беседы, наблюдения, работа с картинками, с наглядным материалом и пр.; обучение письму не отрывается от чтения, идет либо впереди чтения (в системе К. Д. Ушинского), либо после него (в современных букварях). Современные буквари составляются в соответствии с основными, принципиальными положениями этого метода.

Звуковые методы обучения грамоте – методы, в которых звук (не буква, не слог, не целое слово!) берется в качестве исходного элемента обучения. Обучающиеся усваивают звуки и затем соотносят с ними буквы. В соответствии с характером основных видов работы со звуками выделяются *аналитические*, *синтетические* и *аналитико-синтетические* звуковые методы обучения грамоте.

Звукоподражание – прием, используемый в период обучения грамоте, для обучения распознаванию и изолированному произнесению звуков. Овладевая звуками, учащиеся подражают жужжанию жука, звону комара, рычанию собаки, шелесту листья (звуки [ж], [з], [р], [ш]).

Зрительные элементы буквы – относительно законченные части рисунка буквы, на которые она закономерно расчленяется в процессе зрительного восприятия. В современном письменном шрифте используется 8 основных зрительных элементов: прямая линия, линия с одним закруглением, линия с двумя закруглениями, линия с петлей, плавная наклонная линия, овал, полуовал, прямая линия с овалом. Например, письменная строчная буква *d* состоит из двух зрительных элементов – овала и линии с петлей, а письменная заглавная буква *D* состоит из линии с петлей и полуовала (см. рис. 2).

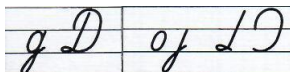


Рис. 2. Зрительные элементы строчной и прописной буквы Д

Зрительно-двигательный образ буквы – представление о целостном, относительно законченном движении руки при воспроизведении буквы на бумаге, которое осуществляется на основе зрительного представления о её форме, знания последовательности начертания её двигательных элементов и за счёт корректирующего контроля глаза.

Зрительный образ буквы – это зрительное, более или менее адекватное представление о форме буквенного знака.

Каллиграфический навык – один из компонентов навыка письма, который обеспечивает быстрое и правильное начертание букв и их комплексов на бумаге с помощью соответствующих движений руки. Формирование каллиграфических навыков – процесс длительный, от первых попыток ребенка изобразить букву до устойчивого почерка, беглого и осуществляющегося без лишнего напряжения письма взрослого проходит от 7 до 9 лет обучения.

Каллиграфические ошибки – один из видов ошибок по русскому языку. К ним относят: искажения букв, письмо букв в зеркальном отражении, замену одних букв другими под влиянием сходства в начертании, нарушение наклона, линейности, высоты и ширины букв. Основными причинами каллиграфических ошибок являются недостаточное развитие мелкой мускулатуры кисти руки, неумение осуществлять зрительный и двигательный контроль, целостность восприятия детей младшего школьного возраста.

Каллиграфия – это искусство красивого и четкого письма. Современная каллиграфия не требует от пишущего специально украшения букв с помощью дополнительных штрихов и точек, как это было раньше, зато предъявляет высокие требования к скорости письма при сохранении его разборчивости. Основными принципами современного каллиграфического письма являются: безнажимность; безотрывность; одинаковые наклон, высота, ширина букв; параллельность прямых линий; скоропись (при сохранении разборчивости, правильности соединений, ритмичности, плавности письма).

Метод обучения грамоте – организационно-методическая система обучения детей первоначальному чтению и письму. Классификация существующих методов обучения грамоте может осуществляться на основе разных признаков:

1) в зависимости от выбора исходной единицы, на которой строится обучение грамоте, методы могут быть буквенные, звуковые, слоговые, целых слов;

2) в зависимости от ведущего вида деятельности при овладении грамотой выделяются *синтетические, аналитические* и *аналитико-синтетические* методы обучения грамоте;

3) по соотношению в процессе обучения чтения и письма: письмо-чтение (овладение письмом опережает овладение чтением), чтение-письмо (обучение письму следует за обучением чтению) и комбинированный метод (овладение чтением и письмом происходит одновременно и в тесной взаимосвязи).

Метод целых слов – один из методов обучения грамоте, в соответствии с которым в качестве исходного элемента обучения чтению берется целое слово, без расчленения его на буквы. Узнавание слова подкрепляется картинкой. Буквенный анализ осуществляется через 2-3 месяца от начала обучения чтению, когда дети запоминают около 150 основных слов. Обучающиеся при таком методе обучения чтения не осознают звукового состава слов, не понимают роли буквы в слове, поэтому зачастую чтение осуществляется по догадке. Метод целых слов не соответствует природе русского языка и неэффективен в обучении русской грамоте.

Методы формирования каллиграфических навыков – методы обучения детей каллиграфически правильному начертанию букв и их комплексов на бумаге. Обучение каллиграфической стороне письма в современной школе строится на основе комбинации нескольких методов обучения:

– копировальный метод (обведение букв, напечатанных в прописях или написанных учителем);

– линейный метод (использование вспомогательной графической сетки, в которую вписывается буква);

– тактический метод (письмо под счет в едином для всех темпе и ритме);

– генетический метод (объединение букв в группы со схожими элементами, обучение письму букв от простых графических форм к более сложным);

– поэлементно-целостный метод (поэлементное изучение букв и обучение целостному их воспроизведению на основе элементов движения).

Навык письма – автоматизированный компонент письменной речи, обеспечивающий перевод звучащей речи в графические знаки. Процесс письма определяется психологическим содержанием процесса записи, который включает в себя слуховое восприятие и произнесение слова, анализ звучания и установление фонемного состава слова, соотнесение выделенных фонем с буквами, начертание графических знаков на бумаге.

Навык письма имеет сложную структуру, в которой выделяется несколько групп более простых навыков, разных по своей природе и методам их формирования. В силу этого каждая из этих групп может рассматриваться относительно самостоятельно, как отдельный компонент:

– технический – правильное использование письменных принадлежностей, правильная посадка при письме, соблюдение гигиенических требований к организации рабочего места;

– каллиграфический – правильное изображение букв письменного алфавита, правильное соединение их между собой при записи слогов, слов, письмо букв с нужным наклоном, определенной высоты и ширины, равномерное расположение их на рабочей строке;

– графический – правильное обозначение буквами отдельных звуков и их сочетаний в соответствии с законами русской графики (например, в слове *лук* для обозначения звука [y] выбрать букву *у*, а в слове *люк* для обозначения того же звука [y] – букву *ю*);

– орфографический – правильный выбор буквы в соответствии с правилами орфографии в тех случаях, когда графикой допускается более одного варианта написания (например, в слове *снег* из двух возможных букв *г* или *к* на месте парного согласного по звонкости/глухости на конце слова выбрать букву *г* по правилу правописания парных согласных на конце слова).

Навык чтения – автоматизированное (т. е. уже не требующее осознания) умение правильно озвучить текст, записанный в

определенной графической системе. Процесс чтения осуществляется при взаимодействии механизмов: зрительного восприятия графических знаков; произношения того, что передано с помощью этих графических знаков; слухового восприятия и понимания прочитанного.

Показателями сформированности навыка чтения являются:

1) правильность, т. е. безошибочность и плавность воспроизведения звуковой стороны текста;

2) беглость, т. е. такой темп чтения, который обеспечивает наилучшее понимание читаемого (для чтения вслух от 50-60 до 150-180 слов в минуту);

3) сознательность, которая предполагает ту или иную степень понимания читаемого в зависимости от этапа овладения чтением;

4) выразительность, т. е. использование при чтении вслух интонационных средств для передачи смысла читаемого.

Обучение грамоте – начальный этап в процессе обучения русскому языку в школе, в задачи которого входит формирование у первоклассников элементарных умений по чтению и письму. Является составной частью обучения русскому языку и литературе в школе, поэтому в период обучения грамоте решаются также задачи формирования представлений об основных единицах языка и речи, навыков звукового анализа, развития речи (фонематического слуха, произношения, словаря, грамматического строя речи, связной речи), приобщения к книжной культуре и развития умения воспринимать художественное произведение.

Особенности чтения начинающего чтеца:

– малое поле чтения (одномоментно воспринимаемый отрезок текста на первом этапе обучения – одна буква, что затрудняет определение ее звукового значения, т. к. оно зависит от соседних букв);

– частые регрессии – возвратные движения глаз к ранее воспринятому отрезку текста, которые нарушают плавность и правильность чтения. Регрессии в пределах слова обусловлены малым полем чтения, в пределах предложения – желанием осмыслить читаемое, для чего на первых порах требуется время,

т. к. процессы восприятия и понимания протекают не одновременно, а последовательно;

– «угадывающее» чтение, когда догадка осуществляется не на основе понимания текста (оно на этом этапе обучения затруднено и требует времени), а по первым буквам слова, что приводит к ошибкам в чтении.

Принципы изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – основные теоретические положения, определяющие последовательность изучения звуков (букв) на основном этапе обучения грамоте. Различают:

– генетический принцип изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – такой порядок изучения букв (звуков) русского языка, когда за основу берется сходство написания букв, их элементного состава и обеспечивается постепенное усложнение их формы в процессе обучения. Например, сначала изучается буква *и*, затем *г, н, р, т*. Данный принцип – один из основных в букваре Р.Н. Бунеева и др.;

– позиционный принцип изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – такой порядок изучения букв (звуков) русского языка, когда учитываются особенности фонетической и графической системы русского языка: гласные буквы, обозначающие один и тот же звук, изучаются парами в сопоставлении их функции обозначения твердости/мягкости согласных в постпозиции по отношению к ним (*а-я, о-ё, э-е* и т.д.); вторая функция двузначных гласных, реализуемая в других позициях, изучается отдельно (*я – [ja], ё – [jo]* и т.д.); согласные сгруппированы по фонетическим признакам (буквы для обозначения сонорных согласных звуков *м, н, р, л, й*; буквы для обозначения парных по звонкости/глухости согласных *б-п, в-ф, г-к* и т.д.). По данному принципу построены буквари Д. Б. Эльконина, В. В. Репкина, Л. Е. Журовой;

– частотный принцип изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – такой порядок изучения букв (звуков) русского языка, когда сначала изучаются наиболее употребительные в речи буквы, затем идут менее употребительные и, наконец, вводится группа малоупотребительных букв. Данный принцип положен в основу букварей В. Г. Горецкого, Л. Ф. Климановой и др.

Принципы русской графики. Русская графика опирается на два основных принципа – фонематический и позиционный (слоговой). Суть фонематического принципа сводится к тому, что буква обозначает не звук, а фонему. Позиционный (слоговой) принцип заключается в обозначении твердости и мягкости согласных звуков с помощью последующей буквы (гласной или *ь*), в обозначении звука [j] разными буквами в зависимости от позиции (гласными *е, ё, ю, я, и* или *й*).

Слог-слияние – слог, состоящий из согласного и последующего гласного (МА, ГУ, ТИ, ЖИ, ЧА и т. д.). В таком слоге звуки наиболее тесно связаны, артикуляция гласного оказывает значительное влияние на произношение согласного. Овладение детьми чтением слогов-слияний обеспечивает успешное обучение чтению слов различной слоговой структуры, поскольку этот слог входит в состав абсолютного большинства слов.

Слоговой метод обучения грамоте – один из методов обучения грамоте, в соответствии с которым в качестве исходного элемента обучения чтению берется слог. В основе метода заучивание слогов и упражнение в их чтении, а затем уже чтение слов, включающих знакомые слоги, постепенное усложнение слоговой структуры читаемых слов. В современном звуковом аналитико-синтетическом методе обучения грамоте слоговой работе также отводится значительное место и единицей чтения с самого начала обучения является слог, но единицей анализа и синтеза служит звук.

Условия формирования навыка письма – условия, необходимые для эффективного овладения письмом. К данным условиям относятся:

– сформированность звуковой стороны речи (устной речи) – правильное произношение всех групп звуков;

– сформированность фонетико-фонематической стороны речи – умение выделять заданный звук из ряда звуков, все звуки в целом слове, выделять ударный гласный звук в целом слове, первый согласный звук, определение места звука в слове и т. д.;

- сформированность пространственных представлений, умения ориентироваться в пространстве листа, в разлиновке;
- сформированность зрительных функций – зрительное восприятие, правильное считывание информации с листа на основе зрительно-двигательных операций;
- сформированность мелкой моторики – совокупность тонких скоординированных мелких действий кистями и пальцами рук.

Фонетические знания первоклассников – знания о звуковом строе русского языка, включающие в себя:

- знания о слоге как минимальной произносительной единице,
- о словесном ударении, его функциях и свойствах,
- о звуках речи, особенностях их артикуляции и смыслообразительной функции,
- о признаках звуков – гласных и согласных, согласных звонких и глухих, парных и непарных, согласных твердых и мягких, парных и непарных.

Фонетические знания являются основой для овладения первоклассниками процессом чтения и письма в период обучения грамоте, для правильного произношения, для формирования орфографических навыков (например, правописание безударных гласных, парных звонких и глухих согласных и т. п.), для осознанного интонирования предложений, для понимания смысла слова и его сознательного употребления в речи.

Фонетические (фонетико-графические) умения первоклассников – необходимая база для овладения чтением и письмом. Данная группа умений включает в себя умения:

- делить слово на слоги,
- определять место ударения в слове,
- выделять звуки в слове (слоге), правильно их произносить,
- характеризовать звуки: гласный/согласный, гласный ударный/безударный, согласный звонкий/глухой, твердый/мягкий,
- соотносить звуки с буквами, определять звуковое значение букв в написанном (напечатанном) слове,

- производить фонетический (звуковой и звуко-буквенный) анализ слов,
- видеть несоответствия между произношением и написанием слов.

Умения по фонетике и графике формируются у младших школьников начиная с первых уроков обучения грамоте и совершенствуются на протяжении всего обучения в начальной школе. Они неотделимы от умений по орфографии и орфоэпии.

Элементы буквы – относительно законченные части рисунка буквы, выделяемые либо при зрительном восприятии их формы (*зрительные элементы*), либо при проведении анализа движения руки (*двигательные элементы*).

Этапы обучения грамоте. Процесс формирования у обучающихся навыков чтения и письма в период обучения грамоте включает в себя три этапа:

1) подготовительный (добукварный), главной задачей которого является обучение анализу звучащей речи как предпосылке формирования навыков чтения и письма;

2) основной (букварный), когда формируются механизмы чтения и письма на основе ознакомления с буквами и их звуковыми значениями;

3) заключительный, обеспечивающий совершенствование умений чтения и письма и плавный переход к урокам литературного чтения и русского языка.

Этапы овладения навыком письма:

I этап – аналитическое письмо, когда внимание ребенка сосредоточено на глубоко осознанном выполнении операций звукового анализа слова, соотнесения звуков с определенными знаками, выписывании каждой буквы (с расчленением на составляющие ее элементы). По времени обычно совпадает с периодом обучения грамоте.

II этап характеризуется постепенной автоматизацией указанных выше действий; письмо становится более плавным, движения более координированными, стабильными и менее напряженными. Звуковой анализ слова, припоминание формы буквы,

выделение в ней элементов перестают занимать внимание ребенка, теперь осознаются другие аспекты письма: применение орфографических правил, выполнение требований правильности речи при записи предложений, текстов. Такое переключение внимания часто приводит к нарушению каллиграфических норм из-за того, что каллиграфические умения еще недостаточно автоматизированы.

III этап – этап речевого письма, когда внимание пишущего сосредоточено на содержании и речевом оформлении сообщения. Благодаря автоматизированности навыка письма запись выполняется легко, быстро, экономно, без особого нервного и физического напряжения. Ввиду длительности автоматизации навыка письма, особенно его каллиграфической и орфографической сторон, достижение такого уровня владения письмом возможно не ранее, чем через 7-8 лет обучения.

Этапы овладения чтением:

I этап – аналитический – обычно соответствует периоду обучения грамоте. Для процесса чтения на этом этапе характерно последовательное, одновременное осуществление ребенком распознавания графических знаков, их озвучивания и соотнесения с определенным смыслом.

II этап – синтетический – предполагает синтез, одновременное осуществление восприятия, произнесения и понимания читаемого.

III этап – автоматизации процессов восприятия – характеризуется достижением автоматизма в восприятии текста и направленностью внимания читающего на смысловую обработку читаемого.

Задания для самостоятельной работы

Тема 1. Научные основы методики обучения грамоте. Методы обучения грамоте

1.1. Проанализируйте один из современных букварей и докажите, что обучение по данному букварю опирается на звуковой аналитико-синтетический метод. Установите:

- структуру букваря (части, соответствующие этапам обучения грамоте, их основное содержание);
- последовательность изучения букв (в соответствии с принципами изучения букв (звуков) в период обучения грамоте);
- материал для выделения звука из речевого потока;
- материал для усвоения способов обозначения твердости-мягкости предшествующих согласных гласными буквами;
- направленность на развитие учащихся, повышение их познавательной активности.

1.2. Последовательно называя все действия ребенка, делающего первые шаги в овладении чтением, раскройте механизм чтения слова МАЛИНА. Сколько раз ребенок совершит регрессии? Чем они объясняются?

Образец: Механизм чтения слова ЛИСА. Чтобы прочитать первый слог, ребенок сначала смотрит на первую гласную букву. Видит букву И. Потом смотрит на согласную букву, стоящую перед буквой И. Вспоминает, что буква Л обозначает два звука [л] и [л’]. Вспоминает, что буква И по правилам графики указывает на мягкость предшествующего согласного звука, поэтому из двух вариантов выбирает звук [л’]. Протягивает звук [л’] и сразу произносит гласный звук [и]. Запоминает получившийся слог [л’и]. Чтобы прочитать второй слог, ребенок смотрит на вторую гласную букву. Видит букву А. Потом смотрит на согласную букву, стоящую перед буквой А. Вспоминает, что буква С обозначает два звука [с] и [с’]. Вспоминает, что буква А указывает на твердость предшествующего согласного звука, поэтому из двух вариантов выбирает звук [с]. Протягивает звук [с] и сразу произносит гласный звук [а]. Запоминает получившийся слог [са]. Соединяет два слога и читает слово ЛИ-СА. При прочтении слова ЛИСА ребенок совершает три раза регрессии, которые объясняются несовершенством механизмов чтения, малым полем чтения, небольшим объемом оперативной памяти, отставанием процессов осознания читаемого.

1.3. Последовательно называя все действия ребенка, обучающегося письму, раскройте механизм записи слова ТАНЯ при

списывании с печатного образца. Сколько раз ребенок остановится в процессе письма? Чем объясняются эти остановки?

Образец: Механизм записи при списывании с печатного образца слова КУРА. Читает слово и запоминает его. Определяет значение этого слова. Определяет место ударения в слове. Определяет опасные места в слове: во втором слоге безударный гласный, обозначенный буквой А. Подчеркивает опасное место в слове. Начинает писать, диктуя себе: вспоминает графический образ строчной буквы К, пишет строчную письменную букву К, соблюдая каллиграфические и технические правила, выписывает ее поэлементно, делая остановки в конце каждого элемента движения. Вспоминает графический образ строчной письменной буквы У, определяет начало письма этой буквы и выбирает верхнее соединение для букв К и У (продолжает последний элемент буквы К до верхней линии рабочей строки), затем пишет поэлементно букву У. Вспоминает образ строчной буквы Р, выбирает верхнее соединение для букв У и Р, затем пишет поэлементно строчную письменную букву Р. Вспоминает образ строчной письменной буквы А, выбирает верхнее (или нижнее) соединение, поэлементно пишет строчную письменную букву А. Читает получившееся слово. Проверяет количество гласных и написание буквы в опасном месте. При записи слова ребенок остановился 9 раз. Эти остановки объясняются расчленением слова на двигательные элементы.

Тема 2. Содержание обучения грамоте в школе

2.1. Проанализируйте содержание раздела «Обучение грамоте» в примерной образовательной программе по русскому языку. Сделайте выписки, доказывающие, что обучение ведется по следующим направлениям:

1. Формирование представлений об основных языковых единицах (предложение, слово, текст).
2. Развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа.
3. Формирование механизма плавного правильного слогового чтения с постепенным переходом на чтение целыми словами.
4. Формирование навыка письма.

5. Развитие речи (произносительная культура речи, лексическая работа, грамматическая работа, развитие связной речи, культура речевого поведения).

6. Художественно-эстетическое и литературное развитие обучающихся.

2.2. Установите соответствие между структурой урока изучения новой буквы и материалом страницы (разворота) букваря, предназначенной(-ого) для проведения такого урока.

Типовая структура урока изучения новой буквы включает в себя следующие этапы:

I. Повторение (необязательно).

II. Постановка учебной задачи (место в структуре урока не закреплено).

III. Изучение нового материала:

3.1. Выделение и характеристика изучаемого(-ых) звука(-ов):

– полный или частичный звуковой анализ слова с изучаемым звуком;

– выделение нужного звука, его произнесение, характеристика;

– упражнение в слышании звука;

– сопоставление парных по твердости-мягкости звуков (при изучении букв, обозначающих парные по твердости-мягкости звуки).

3.2. Обозначение выделенного(-ых) звука(-ов) буквой.

3.3. Обучение чтению слогов с новой буквой.

IV. Закрепление изученного:

4.1. Чтение слов с опорой на графические пометы.

4.2. Чтение и анализ текста.

V. Итог урока

Образец: Страница «Азбуки» В. Г. Горецкого и др., посвященная изучению буквы К и ее звуковых значений ([к] и [к']) (часть 1, с. 49) содержит материал для использования на следующих этапах урока:

II. Постановка учебной задачи – *вопросы в синих рамках о характеристике звуков (гласный ? согласный, твердый ? мягкий).*

III. Изучение нового материала:

3.1. Выделение и характеристика изучаемых звуков:

– полный или частичный звуковой анализ слова с изучаемым звуком – *предметные иллюстрации «мак» для выделения звука [к] и «маки» для выделения звука [к’], слоگو-звуковые схемы этих слов под соответствующими иллюстрациями;*

– выделение нужного звука, его произнесение, характеристика – *слоگو-звуковые схемы слов «мак» и «маки» с указанием местонахождения новых звуков под соответствующими иллюстрациями;*

– упражнение в слышании звука – *можно использовать сюжетную иллюстрацию к букварному тексту (слова: коса, косы, косари, покос, мальчик, мальчики, кепка, футболка, ласточки, травка, цветочки, кусты и т. д.);*

– сопоставление парных по твердости-мягкости звуков – *слоگو-звуковые схемы слов «мак» и «маки» с указанием местонахождения новых звуков под соответствующими иллюстрациями.*

3.2. Обозначение выделенных звуков буквой – *карточка с буквой в правом верхнем углу страницы, тема урока вверху страницы.*

3.3. Обучение чтению слогов с новой буквой – *столбик слогов-слияний: ка, ко, ку, ки.*

IV. Закрепление изученного:

4.1. Чтение слов с опорой на графические пометы – *столбик слов «кони», «кино», пометы – вертикальные черты, разделяющие слова на слоги, знаки ударения.*

4.2. Чтение и анализ текста – *букварный текст и сюжетная иллюстрация.*

Тема 3. Формирование навыков звукового анализа в период обучения грамоте

3.1. Вспомните правила слогаделения, которые Вы изучали в курсе русского языка. Сравните научное деление на слоги и деление на слоги, представленное в «Азбуке» В. Г. Горещкого и др., приведенных ниже слов В каких словах научное деление на слоги не совпало с делением на слоги, представленным в азбуке? С чем связано такое несовпадение?

Астра, окно, нитки, кисти, уснули, сосны, папка, полка, пластилин, белка, зубры, зазвенел, морская.

Образец: В слове *кукла* 2 слога: научное слоговое деление *ку-кла* (граница после гласного, сочетание шумного согласного [к] и сонорного [л] относится к следующему слогу) не совпадает с делением слова на слоги в азбуке – *кук-ла* (граница между согласными). Причина в том, что начинающему чтецу легче «причитать» согласный к предшествующему гласному (*кук*), чем прочитать прямой слог со стечением согласных (*кла*).

Для справки: в «Азбуке» В. Г. Горецкого и др. слова разделены на слоги следующим образом: *аст-ра, ок-но, нит-ки, кист-ти, кук-ла, ус-ну-ли, сос-ны, пап-ка, пол-ка, плас-ти-лин, бел-ка, зуб-ры, за-зве-нел, мор-ска-я* (Ч.1, с.21, 45, 50, 54, 55, 59, 81, 91, 97, 112).

3.2. Прочитайте фрагмент урока обучения грамоте, посвященный изучению словесного ударения. Определите, какие задачи ставил учитель. Выделите в представленном фрагменте следующие дидактические моменты:

1. Проявление слов для языкового анализа.
2. Организация наблюдений над языковым материалом с целью выделения существенных признаков ударения;
3. Обобщение выделенных признаков, введение термина;
4. Обучение способу определения ударения в слове.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Я задумала два слова и записала их схемами: ____ ____ ____ ____. Что в них общего?</p> <p>– А сейчас я произнесу эти слова. Вы внимательно послушайте и постарайтесь услышать, чем они различаются: зАмок, замОк.</p> <p>– К какой картинке подходит слово зАмок, а к какой – замОк? (На доске открываются соответствующие иллюстрации.)</p> <p>– ЗАмок – это большой дворец, а замОк используют для запираения дверей на ключ.</p> <p>– Послушайте слова еще раз и подумайте, чем слова еще различаются. (Ведя указкой по схемам, произносит слова, усиленно выделяя ударные слоги.)</p>	<p>– В каждом слове по два слога.</p> <p>– Слова разные по смыслу. (Указывают на соответствующие словам иллюстрации.)</p>

<p>– Давайте произнесем слова вместе.</p> <p>– Чем еще различаются слова?</p> <p>– В слове ЗАмок голосом выделяется первый слог, а в слове замОк – второй. Мы как будто «ударяем» по слогу. Ударение ученые договорились обозначать вот так: ЗАмок, замОк (ставит в схемах знак ударения). Чем же различаются эти слова?</p> <p>– Давайте поместим схемы (снимает их с доски) под картинками. Какую картинку можно подписать вот этой схемой: «прочитайте» слово по схеме.</p> <p>– «Прочитайте» второе слово. (Схемы помещаются под соотв. иллюстрациями.)</p> <p>– Ударение в слове нужно уметь слышать. Давайте поучимся определять, какой слог в слове ударный. Сначала составим слоговые схемы слов – имен некоторых учеников. Таня, составь схему своего имени. А вы, ребята, помогайте: произносите вместе с Таней. Алеша, составь схему своего имени.</p> <p>– Теперь я произнесу имена, а вы не только постарайтесь слышать ударение, но и наблюдать, КАК я буду произносить, каким словом себе помогу.</p> <p>– Это Таня? Повторяйте вместе со мной: Это Таня? (Произносит, ведя указкой по схеме.)</p> <p>– Услышали, на какой слог падает ударение? Отметим это в схеме.</p> <p>– Это Алеша? (Работа проводится так же, как со словом Таня.)</p> <p>– Как же мы помогли себе слышать ударение в слове?</p> <p>– Действительно, когда мы спрашиваем с удивлением, ударный слог особенно ясно слышится. Что же нужно сделать, чтобы узнать, какой слог в слове ударный?</p>	<p>– ЗАмок, замОк (хором).</p> <p>– Слова по-разному произносятся.</p> <p>– Слова различаются ударением.</p> <p>– ЗамОк.</p> <p>– ЗАмок.</p> <p>Таня! Таня! (_ _ _) А-ле-ша! (_ _ _ _)</p> <p>– Это Таня? (хором)</p> <p>– На слог Та-, на первый слог.</p> <p>– Мы спрашивали, начиная со слова ЭТО.</p> <p>– Спросить, подставив слово ЭТО.</p>
---	---

3.4. Какие из указанных слов могут быть предложены для звукового, а какие – для звуко-буквенного анализа в период

обучения грамоте? Какие из них не должны даваться для звукового анализа ни на одном из этапов обучения в начальных классах? Почему? Приведите образцовый ответ первоклассника при проведении звукового и звуко-буквенного анализа слова.

Ветер, ель, ключ, колобок, куклы, лошадь, маяк, мороз, радость, рука, сахар, суп, улитка, ягода.

Образец: Слово ГУСИ подходит для звукового анализа – в нем нет редуцированных гласных [ъ] и [ь]. Для звуко-буквенного анализа в первом классе его тоже можно использовать – в нем нет орфограмм. Звуковой анализ слова ГУСИ: На картинке изображены гуси. [г у с' и]. Произношу по слогам: [г у / с' и]. В этом слове два слога. Это гуси? Ударение падает на слог [гу]. Ищу первый звук: [ггус'и]. Первый звук [г]. Это согласный звук, так как при его произнесении есть преграда – мешает язык, он поднят в задней части. [г] (кладет руку на горло) – звонкий согласный. [г] – твердый согласный. Обозначаю в схеме. Ищу второй звук: [гууус'и]. Второй звук [у]. Это звук гласный, так как воздух проходит свободно, ударный. Обозначаю в схеме. Ищу третий звук: [гус'с'и]. Третий звук [с'] – согласный. [с'] (кладет руку на горло) – согласный глухой. [с'] – мягкий. Обозначаю в схеме. Ищу четвертый звук: [гус'иии]. [и] – звук гласный, безударный. Обозначаю в схеме. Проверяю: [гууус'с'иии] (ведет указкой по схеме-модели).

Слово ДОМ подходит для звукового анализа – в нем нет редуцированных гласных [ъ] и [ь]. Для звуко-буквенного анализа в первом классе его тоже можно использовать – в нем нет орфограмм. Звуко-буквенный анализ слова ДОМ: Произношу слово [дом]. [дом]. Один слог. [ддом] – первый звук [д] согласный, звонкий, твердый. Обозначаю в схеме. [дооом]. [о] – гласный. [доммм]. [м] – согласный звонкий, твердый. [доооммм] (произносит по построенной звуковой схеме слова). Звук [д] обозначается буквой Д (размещает букву под значком соответствующего звука в схеме). Звук [о] после твердого согласного обозначается буквой О (ставит букву). Звук [м] обозначается буквой М (ставит букву). Прочитаю, что получилось: ДОМ.

3.5. Прочитайте фрагмент урока обучения грамоте, посвященный выделению и характеристике изучаемых звуков. Опре-

делите тему урока, сформулируйте его цель и задачи. Выделите и назовите этапы работы над звуками (см. типовую структуру урока изучения новой буквы в задании 2.2).

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Как называются предметы, изображенные на иллюстрации?</p> <p>– Кто знает, как называется вот такое кресло для царя или короля, на котором он сидит во время торжественных приемов? На чем сидит царь? На... троне. Это трон.</p> <p>– А как по-другому можно назвать скамейку?</p> <p>– Что объединяет все эти предметы? Для чего они нужны?</p> <p>– Какой из этих предметов предназначен для сидения одного человека?</p> <p>– Произнесите эти слова еще раз и определите, в каком из них последний звук [л].</p> <p>– В каком слове услышали последний звук [л]?</p> <p>– Докажите, что вы правы.</p> <p>– Составьте у себя на партах звуковую схему слова «стул».</p> <p>– Я тоже составляла схему. Посмотрите, что у меня получилось: первый звук я обозначила синей фишкой. Я права? (Так же со вторым и третьим звуком.)</p> <p>– А вот для последнего звука я фишку выбрать не смогла. Ведь этот звук мы еще не характеризовали. Какую фишку выбрали вы?</p> <p>– Давайте вместе решим, какая фишка нужна. Произнесите звук [л] и понаблюдайте, как работает ваш язык.</p> <p>– Гласный или согласный это звук?</p> <p>– Определите, [л] – звонкий или глухой?</p> <p>– Твердый или мягкий?</p> <p>– Какая фишка нужна для обозначения звука [л]? Покажите мне.</p> <p>– Кто эту фишку сам выбрал, составляя схему слова, молодцы. Значит, вы уже знаете, как нужно действовать, чтобы охарактеризовать звук.</p>	<p>– Стул, кресло, скамейка.</p> <p>– Скамья, лавка, лавочка.</p> <p>– Это мебель. Это предметы, на которых сидят.</p> <p>– Стул, кресло, трон.</p> <p>– Стул, кресло, трон (хором).</p> <p>– В слове «стул».</p> <p>– Сту[ллл]. (Самостоятельно составляют из фишек.)</p> <p>– Да. [с] – согласный звук, твердый, глухой.</p> <p>– Синюю. Зеленую.</p> <p>– [ллл]. Язык прижимается к верхним зубам.</p> <p>– Согласный.</p> <p>– [л] (кладут руку на горло). Звонкий.</p> <p>– [л]. Твердый. (Показывают синюю фишку.)</p>

<p>– Посмотрите еще раз на иллюстрации и назовите слово, в котором звук [л] в начале.</p> <p>– В каком еще слове есть звук [л]?</p> <p>– Произнесите слово и послушайте, где стоит звук [л]?</p> <p>– Все эти предметы можно назвать одним словом. Каким?</p> <p>– Произнесите слово и послушайте, какой в нем последний звук?</p> <p>– Давайте определим, какой это звук: гласный или согласный. Есть ли преграда, которая мешает воздуху выходить?</p> <p>– Что еще мы должны узнать о согласном?</p> <p>– Определите сами, какой это согласный звук, и покажите мне нужную фишку. (На доске появляется схема _____ □)</p> <p>– С какими звуками мы сегодня работали? (Показывает на соответств. фишки в звуковых схемах слов «стул» и «мебель».)</p> <p>– Сравним эти звуки. Чем они похожи? Произнесите их: [л] - [л'].</p> <p>– А чем они различаются?</p> <p>– Звуки [л] и [л'] – парные по твердости-мягкости согласные звуки.</p> <p>– Давайте поучимся узнавать эти звуки в словах. Откройте азбуку на с. 58. Узнали сказку, к которой нарисована иллюстрация? Может, вам поможет небольшой отрывок из сказки, который я вам прочитаю? Послушайте и постарайтесь узнать сказку (Читает отрывок, помещенный в азбуке.)</p> <p>– Подскажу: звери так радовались избавлению от страшного чудовища, с которым легко справился маленький воробей – «взял и клюнул Таракана – вот и нету великана».</p> <p>– Назовите, кого изобразил художник.</p> <p>– Назовите по картинке слова, в которых есть звуки [л] или [л']. Приготовьте фишки, будете показывать, какой из звуков вы услышали в</p>	<p>– Лавка (лавочка).</p> <p>– Кресло.</p> <p>– Крес[лл]о. Звук [л] стоит в середине слова.</p> <p>– Мебель.</p> <p>– Мебе[л'л'л']. Последний звук [л'].</p> <p>– [л']. Язык мешает. Звук [л'] согласный.</p> <p>– Звонкий он или глухой, твердый или мягкий. (Произносят звук и показывают зеленую фишку.)</p> <p>– [л] и [л'].</p> <p>– [л] - [л'], [л] - [л']. Оба согласные, звонкие.</p> <p>– [л] – твердый, а [л'] – мягкий.</p> <p>– «Тараканище» Корнея Чуковского.</p> <p>– Слона, слонику, ослика</p> <p>– Слон. (Остальные дети показывают синюю</p>
--	---

<p>слове. Петя, начинай. – Я вижу, все согласны, что в этом слове есть звук [л]. Где он стоит в слове? (Так же проводится работа с остальными словами: слониха, луна, ослик, осел, платье, шляпа)</p>	<p>фишку.) – В середине слова.</p>
---	--

Тема 4. Формирование навыка чтения в период обучения грамоте

4.1. Охарактеризуйте последовательность изучения букв в букваре (любом). Как происходит ознакомление первоклассников с разными звуковыми значениями двузначных букв: в каком порядке, одновременно или последовательно?

4.2. Прочитайте краткое описание первого урока знакомства с буквой Е по «Азбуке» В. Г. Горещкого и др. (часть 1 с.73). Определите его тему. Выделите и назовите этапы работы, определите цель каждого из них (см. структуру урока знакомства с новой буквой в задании 2.2). Какой материал с. 73 азбуки не использован учителем? Почему?

Проводится звуковой анализ слова «ели», составляется его слоگو-звуковая схема. Особому анализу подвергается первый слог, после чего ставится вопрос: как этот слог напечатать буквами? Кто-то из детей или учитель предьявляет букву Е. Далее учитель говорит об этой букве как об особой, объясняя, что она обозначает сразу два звука. Буква ставится под схемой, слог читается, затем слово печатается до конца. Уточняется, где стоит буква Е в слове, когда она обозначает два звука. Прочитываются слова с буквой Е в начале слова. На основе столбиков слов в азбуке проводится наблюдение: где еще стоит буква Е. Учитель сообщает, что после гласных букв буква Е тоже читается как целый слог из двух звуков. Слова читаются. Формулируется правило чтения буквы Е: видишь букву Е в начале слова или после гласной буквы – читай ее как целый слог [јэ]. Прочитываются предложения. В конце урока обобщается: 1) какие звуки может обозначать буква Е; 2) когда она обозначает два звука.

4.3. Определите цель каждого из приведенных ниже приемов обучения. Подберите дидактический материал и составьте на

основе этих приемов упражнения, определив, на каком уроке будете их использовать.

1) Чтение предъявляемых прямых слогов; 2) выборочное чтение слогов с твердыми согласными, с мягкими согласными; 3) повторное чтение прямых слогов с причитыванием к ним согласных (слева, справа, с двух сторон); 4) чтение повторно предъявляемых слогов разных типов в быстром темпе; 5) составление и чтение слов из заданных букв и прямых слогов; б) составление новых слов из букв заданного слова; 7) составление и чтение нового слова из заданного путем замены, перестановки букв и слогов; 8) построение нового слова путем вставки букв; 9) восстановление «испорченного» слова путем замены, перестановки, вставки букв; 10) чтение пар слов, отличающихся отдельными буквами.

4.4. Прочитайте фрагмент урока обучения грамоте, посвященный чтению текста на с. 122 (часть 1) «Азбуки» В. Г. Горецкого и др. Определите задачи, которые ставил учитель. Выделите и назовите этапы работы, опираясь на следующую **последовательность работы с учебным букварным текстом**:

1) Работа до чтения: подготовка к чтению в тексте трудных слов, прогнозирование содержания текста (по заглавию, иллюстрации, ключевым словам).

2) Самостоятельное первое чтение текста (вполголоса), направляемое вопросом или заданием.

3) Оценка степени понимания детьми текста при самостоятельном чтении: один-два вопроса по содержанию.

4) Перечитывание текста учащимися вслух по цепочке с разъяснением непонятных слов и выражений, прояснением связей между предложениями текста, работой над содержанием текста, которая углубляет его понимание.

5) Работа после чтения с использованием приемов, направленных на понимание общего смысла текста: соотнесение с заглавием, иллюстрацией, с личным опытом учащихся и др. виды работы.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
– Прочитаем заголовок текста.	– Подарки к празднику.
– О чем же мы сможем узнать, прочитав	– Наверное, кто и кому сде-

<p>текст?</p> <p>– И к какому празднику эти подарки приготовили.</p> <p>– А вы любите получать подарки? А делать подарки другим? Кто из вас своими руками делал для кого-то подарок?</p> <p>– Посмотрите, какие иллюстрации нарисовал к тексту художник: может, они нам подскажут, кто и для кого приготовил подарки. Что вы видите?</p> <p>– Что подсказали вам иллюстрации?</p> <p>– Обратите внимание, что изображено еще, кроме игрушек.</p> <p>– Давайте подготовимся к чтению текста: прочитаем некоторые слова, которые я выписала на доску. (Открывает напечатанные на доске слова:</p> <table border="0" data-bbox="128 742 520 861"> <tr> <td>первоклассники</td> <td>пластилин</td> </tr> <tr> <td>приготовили</td> <td>вырезали</td> </tr> <tr> <td>склеили</td> <td>вылепили</td> </tr> <tr> <td>сплела</td> <td>раскрасили)</td> </tr> </table> <p>– Прочитаем слова хором (с помощью указки руководит чтением).</p> <p>– Можно ли понять по этим словам, как сделали подарки, нарисованные художником? Что склеили? Что вылепили?</p> <p>– А что значит это слово? (Указывает на слово «сплела».) Прочитайте его.</p> <p>– Плести можно кружева, ковры, корзинки из прутьев. Сплела кружева – значит изготовила кружева, переплетая нитки между собой. Сплела косу – сделала прическу из переплетающихся прядей волос. Как вы думаете, какой предмет на иллюстрации сплели?</p> <p>– Что же мы можем предположить о содержании текста теперь, прочитав заголо-</p>	первоклассники	пластилин	приготовили	вырезали	склеили	вылепили	сплела	раскрасили)	<p>лал подарки.</p> <p>(Отвечают на вопросы.)</p> <p>– Буратино. Солдатики. Игрушечный домик.</p> <p>– Наверное, это и есть подарки, они приготовлены для детей, потому что это игрушки.</p> <p>– Рисунок клоуна. Еще что-то непонятное.</p> <p>(Читают слова вначале по слогам, затем целиком.)</p> <p>– Буратино вылепили из пластилина. Склеили игрушечный домик из бумаги. Раскрасили клоуна на картинке.</p> <p>– Сплела. (Затрудняются объяснить значение слова.)</p> <p>– Коврик.</p> <p>- Наверное, в тексте гово-</p>
первоклассники	пластилин								
приготовили	вырезали								
склеили	вылепили								
сплела	раскрасили)								

<p>вок и слова, рассмотрев иллюстрации?</p> <p>– Прочитайте текст самостоятельно. Читайте внимательно и думайте, все ли подарки нарисовал художник.</p> <p>– Вы прочитали текст. Верны ли были наши предположения?</p> <p>– Для кого были приготовлены подарки?</p> <p>– Все подарки нарисовал художник?</p> <p>– Кто приготовил подарки для детей?</p> <p>– К какому празднику первоклассники решили подарить подарки малышам?</p> <p>– Что нужно сделать, если мы не знаем ответа на вопрос? Наверное, мы не очень внимательно читали.</p> <p>– Давайте перечитаем текст.</p> <p>– Нашли ответ на вопрос?</p> <p>– А как вы думаете, к какому празднику можно было подарить малышам такие подарки?</p> <p>– А почему первоклассники решили приготовить подарки?</p> <p>– Чей подарок вам понравился больше других?</p> <p>– На какой вопрос отвечает Саша? <u>Какой</u> подарок понравился, а я спрашиваю: <u>чей</u> подарок? Что нужно сделать, чтобы ответить на мой вопрос?</p> <p>– Найдите в тексте и прочитайте ответ на вопрос: кто слепил Буратино?</p> <p>– Чей подарок понравился тебе, Маша? Только не называй сам подарок, мы попробуем сами догадаться, что тебе понравилось.</p> <p>– Найдите в тексте ответ на вопрос, что именно понравилось Маше?</p>	<p>рится о том, как для детей готовили подарки – разные игрушки и рисунки.</p> <p>(Читают текст вполголоса.)</p> <p>– Да, в тексте рассказывает о подарках.</p> <p>– Для ребят из детского сада.</p> <p>– Да.</p> <p>– Первоклассники.</p> <p>(Затрудняются ответить.)</p> <p>– Прочитать еще раз.</p> <p>(Читают вслух по цепочке.)</p> <p>– Нет, в тексте ничего не говорится об этом.</p> <p>– К Новому году, ко дню рождения...</p> <p>– Хотели порадовать малышей новыми игрушками.</p> <p>– Мне понравился Буратино.</p> <p>– Прочитать в тексте, кто слепил Буратино.</p> <p>– Вова и Гена вылепили из пластилина Буратино. (Находят и читают предложение.)</p> <p>– Мне понравился Светин подарок.</p> <p>– Света сплела коврик. Маше понравился коврик.</p>
---	--

4.5. Познакомьтесь с фрагментом урока обучения грамоте на основном этапе обучения. Соотнесите содержание приведенного фрагмента с типовой структурой урока изучения новой буквы (см. задание 2.2.) Определите по организации работы, каков уровень подготовки большинства детей в классе: не знающие букв; знающие буквы, но не умеющие читать; знающие буквы и умеющие читать на уровне слога; умеющие читать на уровне отдельного слова; читающие; хорошо читающие. Сформулируйте образовательные задачи, которые решались учителем в ходе урока.

Тема урока: Звуки [д], [д'] и буква Д.

Цель урока: Формировать знания о букве Д и ее звуковых значениях ([д] и [д']); учить читать слоги и слова с этой буквой.

Оборудование: «Азбука» В. Г. Горещкого и др. (часть 1, с. 104-105).

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Отгадайте загадку: «Я – нелюбимая оценка в дневнике. И для тебя мрачнеет вся природа».</p> <p>– Сегодня это слово поможет нам найти новый звук. Составим звуковую схему слова (один ученик рассуждает вслух у доски).</p> <p>– С этим звуком мы еще не встречались. Дадим ему характеристику вместе. Произнесите звук [д] несколько раз и определите, это согласный звук или гласный?</p> <p>– Проверим Ваши наблюдения. Произнесите звук [д], глядя в зеркало. Какая преграда встречается на пути воздуха?</p> <p>– Звук [д] звонкий или глухой? Как это определить?</p> <p>– Звук [д] твердый или мягкий?</p>	<p>– Это оценка «два».</p> <p>– Два. Произношу слово по слогам: «два!». В слове один слог. Произношу слово целиком и выделяю первый звук в слове: «д-д-два». Первый звук [д].</p> <p>– [д-д-д]. Это согласный звук, т.к. при произношении воздух встречает преграду.</p> <p>– При произношении звука [д] воздух наталкивается на язык – это преграда.</p> <p>– Надо положить руку на горло или закрыть уши и произнести звук. Звук [д] – звонкий, т. к. при его произношении дрожат голосовые связки.</p> <p>– Звук [д] – твердый, т. к. при его произношении губы</p>

<p>– Обобщим все наблюдения над новым звуком [д]. Дадим полную характеристику звуку.</p> <p>– Какой фишкой обозначим звук [д] на схеме?</p> <p>– Продолжаем дальше составлять схему слова «два».</p> <p>– Слово «два» помогло нам найти новый звук. Что это за звук?</p> <p>– Посмотрите на схему и дайте еще раз характеристику звуку [д].</p> <p>– Сегодня мы не раз будем встречаться на уроке со звуком [д]. Потренируемся в его произношении. В этом нам поможет чистоговорка: «Да-до-ду – большой гриб в лесу найду». Повторим чистоговорку хором.</p> <p>– Теперь повторим ее как болельщики на стадионе.</p> <p>– Хорошо получилось. Мы размяли язычок и поучились произносить новый звук.</p> <p>– Вот еще одна игра. Я прочту стихи сейчас. Я начну, а вы кончайте. Дружно хором</p>	<p>не растягиваются в улыбке и спинка языка не поднимается вверх.</p> <p>– Звук [д] – согласный, звонкий, твердый.</p> <p>– Обозначим синей фишкой.</p> <p>– Выделяю второй звук в слове: «д-в-в-в-а». Второй звук [в] – согласный (воздух встречает преграду зубы и губы), звонкий (дрожат голосовые связки), твердый. Обозначаю в схеме синей фишкой. Выделяю третий звук в слове: «два-а-а». Третий звук [а] – гласный (воздух не встречает преграды). Обозначаю красной фишкой. Произношу слово по схеме: [д-ва]. Звуки [в] и [а] – это слияние, заменяю фишки одной фишкой синекрасного прямоугольника.</p> <p>– Это звук [д].</p> <p>– Звук [д] – согласный, звонкий, твердый.</p> <p>– Да-до-ду – большой гриб в лесу найду.</p> <p>– (Произносят, выделяя слоги: Да-до-ду – боль-шой гриб в ле-су най-ду.)</p>
--	---

<p>отвечайте. Где отгадка – там конец. Кто подсказет – молодец!</p> <p>– В лесу под щебет и под свист Стучит лесной телеграфист: «Здорово, дрозд-приятель!», И ставит подпись...</p> <p>– Почему вы решили, что это дятел?</p> <p>– Как в загадке называют дятла? – Кто такой «телеграфист»? – Телеграфист – это человек, который принимает и передает отправляемые телеграммы со специального телеграфного аппарата. Посмотрите на иллюстрацию. Здесь телеграфист передает телеграмму через телеграф. Для этого он стучит по клавишам.</p> <p>– Почему дятла назвали лесным телеграфистом?</p> <p>– Произнесите слово «дятел» и определите, с какого звука начинается слово. – Мы еще не встречались со звуком [д']. Дадим характеристику этому звуку. – Этот звук согласный или гласный? Произнесите звук [д'], глядя в зеркало.</p> <p>– Это звук звонкий или глухой?</p> <p>– Звук [д'] – твердый или мягкий?</p> <p>– Обобщим все наблюдения над звуком [д']. Дадим этому звуку полную характеристику. – Какие два новых звука мы сегодня выде-</p>	<p>– Дятел. – Слово «дятел» подходит по рифме: приятель-дятел. – Лесной телеграфист – Это профессия.</p> <p>– Телеграфист стучит по клавишам телеграфа, а дятел стучит клювом по дереву.</p> <p>– [д'-д'-д']ятел.</p> <p>– Звук [д'] – согласный, т. к. воздух встречает преграду – язык. (Кладут руку на горло.) – Звук звонкий, т. к. мы слышим, как работают голосовые связки. – Звук [д'] – мягкий, т. к. губы растягиваются в улыбке и спинка языка поднимается вверх. – Звук [д'] – согласный, звонкий, мягкий. – Звук [д] и звук [д'].</p>
--	---

<p>лили?</p> <p>– Чем звуки похожи и чем различаются?</p> <p>– Чтобы научиться находить новые звуки в словах, слышать их и отличать от других звуков, потренируемся – поиграем в «Ловишки». Я буду произносить слова, а вы старайтесь поймать звуки [д] и [д']. Если услышите звук [д], то хлопните один раз в ладоши. Если услышите звук [д'], то поднимите обе руки вверх. Если нет в словах звуков [д] и [д'], то сядьте ровно.</p> <p>– <i>Дом, день, подарок, теленок, помидор, кубики, Тима, Дима, дым, топор, дрова, дядя, работа.</i></p> <p>– Проверим, насколько хорошо вы научились слышать в словах новые звуки [д] и [д']. Назовите слова, которые начинаются со звука [д], со звука [д']. Слова, в которых звук [д] или звук [д'] стоит в середине слова.</p> <p>– Слова, которые оканчиваются на звуки [д] и [д'].</p> <p>– Мы научились слышать звуки [д] и [д'] в словах. Обобщим знания о новых звуках [д] и [д'] – что общего в их характеристике и чем они различаются.</p> <p>– На письме звуки [д] и [д'] обозначаются одной буквой. Кто знает, какой буквой? Узнаете ее среди других букв на доске?</p> <p>– Откройте «Азбуку» на с.105. Посмотрите, в правом верхнем углу страницы в красной рамочке написана буква Д.</p>	<p>– Звуки согласные, звонкие – этим они похожи. Но [д] твердый, а [д'] мягкий.</p> <p>(Хлопок, руки вверх, хлопок, сели ровно, хлопок, сели ровно, сели ровно, сели ровно, хлопок, сели ровно, хлопок, сели ровно, хлопок, сели ровно, хлопок, сели ровно.)</p> <p>– Дверь, дочь, дача...</p> <p>– Девочка, дети, диван...</p> <p>– Ведро, вода, карандаш...</p> <p>– Холодильник, ходики...</p> <p>– Таких слов нет.</p> <p>– Звуки [д] и [д'] – оба согласные (т.к. воздух встречает преграду – язык), звонкие (т. к. дрожат голосовые связки). Звук [д] – твердый, а звук [д'] – мягкий. Значит, эти звуки парные по твердости-мягкости.</p> <p>– Буквой Д. (Находят букву среди других.)</p>
--	---

<p>– Рассмотрите внимательно букву Д и подумайте, на что она похожа.</p> <p>– Для чего нужна буква Д в русском языке?</p> <p>– Почему в красной рамочке написаны две буквы?</p> <p>– Рассмотрите их внимательно и сравните их.</p> <p>– Чтобы научиться читать слова и тексты с новой буквой, надо сначала научиться читать слоги. Найдите на странице «Азбуки» столбик слогов. Посмотрите на первый слог. Чтобы правильно прочитать слог, надо посмотреть на следующую за согласной гласную букву. Какая гласная буква в первом слоге?</p> <p>– Что мы знаем о букве А?</p> <p>– Определите, какой первый звук в первом слоге?</p> <p>– Прочитаем первый слог</p> <p>– Посмотрите на второй слог. Какой звук [д] или [д'] надо выбрать, чтобы его прочитать?</p> <p>– Прочитайте второй слог</p> <p>– Прочитаем остальные слоги, обращаем внимание на гласные буквы.</p> <p>– Почему при чтении слогов с гласными буквами И и Е вы выбрали звук [д']?</p> <p>– Мы научились читать слоги. Теперь будем учиться читать слова с буквой Д. Найдите на странице «Азбуки» столбики слов. Прочитайте слова вполголоса, обращая внимание на пометы.</p>	<p>– На домик.</p> <p>– Чтобы можно было записать и прочитать слова со звуками [д] и [д'].</p> <p>– Это заглавная и строчная буква Д.</p> <p>– Заглавная и строчная буква Д пишутся одинаково, различаются только высотой.</p> <p>– Буква а.</p> <p>– Буква А обозначает звук [а] и на письме указывает на твердость предшествующего согласного.</p> <p>– Звук [д].</p> <p>– Да.</p> <p>– Звук [д], потому что после согласной стоит гласная буква Ы, которая указывает на твердость.</p> <p>– Ды.</p> <p>– До, ди, ду, де (хором).</p> <p>– Потому что буквы И и Е указывают на мягкость предшествующего согласного.</p> <p>(Читают:</p> <table data-bbox="655 1236 918 1380"> <tr> <td>вода</td> <td>труд</td> </tr> <tr> <td>водопад</td> <td>трудна</td> </tr> <tr> <td>водолаз</td> <td></td> </tr> <tr> <td>водные</td> <td></td> </tr> <tr> <td>подводные</td> <td></td> </tr> </table>	вода	труд	водопад	трудна	водолаз		водные		подводные	
вода	труд										
водопад	трудна										
водолаз											
водные											
подводные											

<p>– Прочитайте слова для всех вслух.</p> <p>– Какой звук вы использовали при чтении – [д] или [д']?</p> <p>– Вы заметили, что в одном слове буква Д есть, а звука [д] нет? Давайте его прочитаем еще раз – тру[т].</p> <p>– Когда буква Д стоит на конце слова, мы произносим звук [т], заменяем звук [д] парным глухим звуком [т].</p> <p>– Найдите еще одно слово с буквой Д на конце. Прочитаем его вместе правильно – так, «как говорим».</p> <p>– Прочитайте слова еще раз и подумайте, почему они объединены в два столбика?</p> <p>– Докажите. Что обозначает слово «водопад»? Кто такой водолаз?</p> <p>– Когда можно сказать слова «водные» и «подводные»?</p> <p>– Что общего в написании слов: вода, водолаз, водопад, водные и подводные?</p>	<p>– Звук [д].</p> <p>– Тру[т].</p> <p>– В[а]д[а]па[т] (читают орфоэпически).</p> <p>– В первом столбике все слова связаны с «водой», а во втором с «трудом».</p> <p>– Водопад – это вода, падающая вниз. Водолаз – человек, работающий под водой.</p> <p>– Водные животные – те, что живут в воде. Подводные скалы – находятся под водой.</p> <p>– Во всех этих словах есть общая часть «вод».</p>
--	---

Тема 5. Формирование навыка письма в период обучения грамоте

5.1. Выделите в прописях (любых) материал, предназначенный для формирования разных компонентов навыка письма:

- 1) для ознакомления первоклассников с правилами технической организации письма;
- 2) для формирования каллиграфических навыков;
- 3) для овладения навыками грамотного письма.

5.2. Проанализируйте комплект прописей любых авторов. Охарактеризуйте:

- 1) письменный шрифт (стандартный, усложненный, имеются ли варианты начертания букв);

2) разлиновку (узкая или широкая линейка, имеются ли дополнительные линии, регулирующие наклон, высоту букв, длину подстрочных элементов и т.п.);

3) подготовительные упражнения (наличие и размещение, разнообразие видов);

4) последовательность изучения букв;

5) графический материал, предназначенный для обучения начертанию письменных букв (образцы букв, соединений, слов, точечные изображения для копирования, элементы букв и т.п.);

6) структуру и содержание типовой страницы для изучения новой буквы;

7) возможности материала прописей для обучения списыванию и письму по слуху;

8) возможности материала прописей для организации орфографических наблюдений.

5.3. В процессе обучения письму букв и их соединений учитель использует демонстрацию образца написания буквы с более или менее подробным объяснением движения руки. От чего зависит степень подробности такого объяснения? Проанализируйте варианты объяснения и сделайте вывод о том, какие элементы обязательны даже в самом кратком объяснении. При каких условиях объяснение движения руки при письме буквы достигнет своей цели? Составьте объяснение движения руки при письме букв *а, н, й, х*, соединения букв *он, бо, га, кл*.

н – Начинаем писать на верхней линейке. Сверху вниз до нижней линейки пишем прямую, делаем повтор вверх до середины первого элемента, немного отклоняемся влево, прописываем маленький узелок, ведем линию вправо, плавно выгибая вниз, поднимаем ее к верхней линейке. Вниз опускаем прямую, не дойдя немного до нижней линейки, закругляем вправо, коснувшись нижней линейки. Заканчиваем в середине рабочей строки.

ш – Начинаем в середине нерабочей строки. Пишем линию с закруглением сверху и внизу высотой в прописную букву, продолжаем ее вверх вправо до высоты первого элемента, пишем вниз линию с закруглением внизу, продолжаем до высоты первых двух элементов, пишем еще одну линию с закруглением внизу. Заканчиваем в середине рабочей строки.

иб – если буква **б** находится в середине слова, она соединяется с предыдущей буквой нижним соединением. Написали букву **и**, ведем линию для нижнего соединения. Не отрывая руки, начинаем писать овал снизу, пишем овал в рабочей строке, закрываем его; ведем по написанному овалу вверх к верхней линии рабочей строки; пересекая ее, пишем вверх прямую линию. На высоте прописной буквы делаем плавный поворот вправо, проводим небольшую горизонтальную линию и заканчиваем писать.

ли – написали букву **л** и, не останавливаясь, ведем к началу буквы **и** – к верхней линии рабочей строки, пишем букву **и**.

5.4. Прочитайте фрагмент урока письма. Определите его тему, задачи представленного этапа работы, оцените выбор приемов обучения. Соотнесите содержание представленного фрагмента с **типовой структурой урока обучения письму новой буквы**:

I. Повторение изученного на уроке обучения грамоте (буква и ее звуковое значение).

II. Постановка учебной задачи (место в структуре урока не закреплено).

III. Подготовка руки к письму (место в структуре урока не закреплено).

IV. Изучение нового материала:

4.1. Обучение письму буквы:

– зрительный анализ формы буквы;

– формирование двигательной программы при написании буквы;

– упражнение в письме буквы.

4.2. Обучение соединению новой буквы с предыдущей / последующей буквой.

V. Закрепление изученного: упражнение в письме слов с новой буквой, предложений.

VI. Итог урока

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
– Составьте из букв разрезной азбуки слово «дом».	(Самостоятельно выкладывают из букв слово.)
– Сумеете ли вы написать это слово письменными буквами?	– Нет, мы еще не учились писать букву д .
– Сегодня на уроке вы научитесь писать	

<p>строчную букву <i>д</i>.</p> <p>– Посмотрите внимательно на эту букву: чем она отличается от печатной буквы <i>д</i>? (На доске карточки с печатной и письменной буквами.)</p> <p>– Чтобы хорошо запомнить письменную букву <i>д</i>, выделим в ней элементы. Рассмотрите букву и найдите в своих наборах нужные элементы. Назовите элементы буквы <i>д</i>.</p> <p>– Составьте букву из этих элементов. Кто составит букву на доске? Миша, объясняй, что ты делаешь.</p> <p>– Посмотрите, получилась у Миши буква <i>д</i>? А у вас?</p> <p>– В каких буквах нам уже встречались такие же элементы?</p> <p>– Действительно, мы уже не раз писали эти элементы в других буквах и быстро научимся писать новую букву. Посмотрите внимательно, как я буду писать букву на доске.</p> <p>– Начинаю писать овал чуть ниже верхней линии рабочей строки, закрываю его и продолжаю линию выше до верхней линии рабочей строки, затем пишу вниз прямую линию с петлей.</p> <p>– Как я писала букву?</p> <p>– Какой длины линия с петлей?</p> <p>– Где я закончила писать?</p> <p>– Возьмите ручки, повторяйте за мной движение в воздухе. (Пишет букву.)</p> <p>– Откройте прописи, положите их правильно, найдите строчку с буквой <i>д</i>. Сядьте правильно, приготовьтесь писать.</p> <p>– Сначала обведите буквы по точкам.</p> <p>– Напишите 5 раз букву <i>д</i>. Старайтесь соблюдать одинаковое расстояние между буквами.</p> <p>– Посмотрите на доску. Здесь написаны бук-</p>	<p>– Они совсем не похожи. У письменной буквы есть петелька, и пишется она с наклоном.</p> <p>(Выбирают нужные элементы.)</p> <p>– Овал и линия с петлей.</p> <p>– Сначала прикрепляю овал. Потом справа к нему прикладываю линию с петлей вниз петлей.</p> <p>– Овал – в буквах <i>а, о, б, в</i>, линия с петлей – в буквах <i>у, з</i>.</p> <p>(Следят за движениями руки учителя, слушают объяснение.)</p> <p>– Безотрывно.</p> <p>– До середины межстрочного пространства.</p> <p>– В середине рабочей строки.</p> <p>(Пишут в воздухе.)</p>
--	---

<p>вы, которые я увидела в ваших тетрадях. Все ли они правильно написаны? (На доске образцы неверного и верного написания буквы.)</p> <p>– Какие недостатки вы видите в первой букве?</p> <p>– О чем нужно помнить, чтобы не нарушался наклон?</p> <p>– Во второй? (Учитель исправляет ошибку мелом другого цвета.)</p> <p>– В третьей?</p> <p>– В четвертой?</p> <p>(Стирает с доски неверно написанные буквы.)</p> <p>– Посмотрите еще раз на образец буквы на доске, в прописях. Проверьте положение тетради, сядьте правильно и напишите букву до конца строки.</p> <p>– Теперь посмотрите внимательно на написанные вами буквы. Какую из них вам удалось написать правильно, без ошибок? Подчеркните эту букву карандашом. Когда я буду проверять ваши работы, я тоже подчеркну правильно написанные буквы. Посмотрим, совпадут ли ваше и мое мнения.</p>	<p>– Нет, некоторые буквы написаны неверно.</p> <p>– Она написана без наклона.</p> <p>– О наклонном положении тетради.</p> <p>– Не прописан элемент, выступающий вверх за овал, петля слишком длинная.</p> <p>– Написана правильно.</p> <p>– Неверно написана линия с петлей: она не прямая, а изогнутая влево, и петля слишком широкая.</p> <p>(Пишут.)</p> <p>(Выбирают и подчеркивают верно написанные буквы.)</p>
--	---

5.5. Прочитайте описание фрагмента урока. Сформулируйте задачи, которые решал учитель. Определите, на каком этапе обучения целесообразно организовать такую работу.

Для звукового анализа предлагаются два слова: *сосна*, *насос*, из которых выделяется безударный гласный звук [а]. Проводится наблюдение: звук [а] – гласный, безударный, встречается и в слове *сосна* и в слове *насос*, т. е. он (звук) одинаковый (один и тот же). По с. 50 азбуки В. Г. Горецкого и др. выясняется, что звук [а] обозначается в слове *сосна* буквой О, а в слове *насос* – буквой А, т. е. разными буквами. В результате на доске появляется схема, в которой одному звуку (модель или транскрипция) поставлены в соответствие две буквы.

Вывод, который сделали ученики, звучит так: «Звук один, а на письменную работу за себя посылает две буквы: то А, то О, а значит, доверять такому звуку нельзя. Если слышишь безударный гласный звук [а], то нельзя сразу писать букву, так как есть выбор букв».

Для закрепления детям предлагается проверить себя: отличить «опасное место» при письме от «безопасного». Вывод о том, что безударный гласный звук – это всегда «опасное» для письма место, фиксируется в таблице «Внимание! Опасность!».

5.6. Прочитайте приведенное ниже описание организации списывания предложения, помещенного в прописи: *В библиотеке много книг*. Какие задачи ставил учитель? Какие орфограммы выделяют первоклассники при подготовке к списыванию этого предложения?

Дети читают предложение в прописи. Учитель просит повторить предложение, не глядя в пропись. Затем идет подготовка к списыванию: определяется количество слов, в словах отмечается ударение, подчеркиваются опасные места с опорой на таблицу «Внимание! Опасность!». После этого предложение прочитывается и повторяется орфографически (как написано). Учитель предлагает закрыть предложение закладкой и написать его, диктуя себе. После записи ученики подчеркивают опасные места и, открыв предложение, сверяют написанное ими с тем, что дано в прописи.

5.7. Составьте фрагмент урока письма по организации списывания другого предложения из прописи, опираясь на **алгоритм списывания**, рекомендуемый в работах П. С. Жедек:

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.
2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.
3. Подчеркни опасные места.
4. Прочитай предложение так, как оно написано.
5. Повтори предложение так, как будешь его писать.
6. Пиши, диктуя себе так, как проговаривал в последний раз.

5.8. Составьте фрагмент урока письма по организации записи под диктовку предложения, опираясь на **алгоритм письма по слуху**, рекомендуемый М. С. Соловейчик:

1. Учитель читает предложение, дети слушают, чтобы понять его.
2. Составляется схема предложения, в ней подчеркиваются опасные места, требующие применения известных правил.
3. Дети диктуют себе и записывают каждое слово дугами (слоговыми схемами), проставляют ударения.
4. Коллективно отмечают опасные места (орфограммы).
5. Учитель читает предложение орфографически, а дети вписывают буквы-орфограммы в дуги (слогаударные схемы).
6. Под орфографическую самодиктовку ученики записывают предложение.
7. Проверка записи под повторное чтение учителя.

Дополнительная литература

- Безруких М. М. Обучение письму. Екатеринбург, 2009.
- Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.
- Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006.
- Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992.
- Желтовская Л. Я., Соколова Е. Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. М., 1987.
- Оморокова М. И. Основы обучения чтению младших школьников. М., 2005.
- Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000.
- Ушинский К. Д. Родное слово: в 2 ч. М., 2019. Часть 1. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/438482>.
- Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. М., 1993.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте психологическое содержание процессов чтения и письма. В чем их сходство и различие?

2. Что собой представляет навык чтения и по каким параметрам он оценивается? Какие этапы выделяются в процессе формирования навыка чтения?

3. Каковы особенности чтения начинающего чтеца? Как они учитываются в методике обучения грамоте?

4. Из каких компонентов складывается навык письма? Дайте характеристику каждому компоненту.

5. Какие этапы выделяются в процессе формирования навыка письма?

6. Каковы особенности письма ребенка и чем они обусловлены?

7. Как особенности русской графики учитываются в методике обучения грамоте?

8. Какие существуют методы обучения грамоте? Чем они различаются?

9. Раскройте сущность звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте К. Д. Ушинского. Как сам К. Д. Ушинский характеризовал свой метод?

10. В чем сходство и различие метода К. Д. Ушинского и современного звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте?

11. Раскройте задачи обучения грамоте в школе.

12. Каково основное содержание работы на разных этапах обучения грамоте?

13. Охарактеризуйте типы уроков обучения грамоте. Структура уроков изучения нового в период обучения грамоте.

14. Охарактеризуйте букварь как основное средство обучения элементарному чтению: выделите виды материала, определите его назначение.

15. С какими фонетическими понятиями знакомятся первоклассники? Какие методы и приемы обучения при этом используются?

16. Какие фонетические умения формируются у первоклассников? С помощью каких приемов обучения?

17. Назовите и обоснуйте требования к проведению фонетических упражнений в период обучения грамоте.

18. Содержание и последовательность звукового анализа слова.

19. Содержание и последовательность звуко-буквенного анализа слова в период обучения грамоте.

20. Опишите и продемонстрируйте разные приемы обучения чтению прямого слога.

21. Как организуется чтение слов и предложений в период обучения грамоте?

22. Каковы этапы работы при организации чтения букварного текста?

23. Прописи как основное средство обучения письму в период обучения грамоте: виды материала, его назначение.

24. Опишите правила технической организации письма. Какие приемы используются для обучения первоклассников соблюдению этих правил?

24. Какие существуют методы обучения каллиграфии? В чем достоинства и недостатки каждого?

25. Назовите и продемонстрируйте разные приемы формирования каллиграфических умений у первоклассников: направленные на формирование зрительного образа буквы, на обучение выполнению движений при письме буквы, на овладение умением контролировать каллиграфическую правильность письма.

26. Что входит в содержание орфографической работы в период обучения грамоте?

27. Как можно формировать у первоклассников понятие об орфограмме?

28. Раскройте методику обучения списыванию и письму по слуху в период обучения грамоте.

Глава 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

Методика грамматики – раздел методики преподавания русского языка, который изучает процесс формирования грамматических понятий у учащихся и усвоения ими грамматических закономерностей, выработки практических умений в области грамматического анализа. Включает методику изучения состава слова, методику изучения морфологии, методику изучения синтаксиса.

Глоссарий

Грамматика школьная. Грамматика как наука изучает грамматический строй языка: строение слов, формы словоизменения, виды словосочетаний и предложений; включает два раздела: морфологию и синтаксис. Изучение грамматики родного языка необходимо для совершенствования речи учащихся, т. к. знание грамматических законов построения языковых единиц является основой сознательного отношения к их употреблению в речи. Усвоение грамматических понятий обеспечивает умственное развитие учащихся, а также является условием успешного формирования навыков правописания.

Школьная грамматика представляет собой описание строя изучаемого языка, отвечающее задачам обучения этому языку в школе. Школьная грамматика, будучи научной по содержанию, отличается от научной грамматики объемом и способом изложения, соответствующими определенной ступени образования.

Традиционно под школьной грамматикой понимается не только собственно грамматика как раздел лингвистики в его учебном изложении, но и теоретические знания из других разделов лингвистики: фонетики, графики, орфографии, лексики, словообразования.

Грамматические упражнения – упражнения, направленные на закрепление знаний по грамматике и формирование учебно-языковых умений учащихся по распознаванию и анализу изученных языковых явлений.

По характеру формируемых знаний и умений можно выделить группы упражнений, связанные 1) с изучением морфемного состава слова (*словообразовательные*); 2) с изучением частей речи (*морфологические*); 3) с изучением словосочетания и предложения (*синтаксические*).

По преимущественному характеру мыслительных операций грамматические упражнения могут быть 1) аналитические (устный и письменный грамматический разбор, распознавание грамматических форм слов и видов предложений в текстах, анализ словообразовательных и грамматических ошибок и др.); 2) синтетические (образование слов из данных частей, форм слов с заданным грамматическим значением, составление словосочетаний и предложений и др.).

Грамматическое понятие – результат абстрагирования и обобщения существенных признаков, свойственных словам, их формам, словосочетаниям, предложениям. Специфика грамматического понятия обусловлена своеобразием самих языковых явлений, признаки которых обобщаются в понятии. Первичный материал для грамматических обобщений – языковые единицы – абстрактен и является обобщением конкретных явлений действительности. Следовательно, грамматическое понятие, являясь обобщением над уже обобщенным, отличается высоким уровнем абстракции, что вызывает затруднения при их усвоении учащимися.

Трудности при усвоении грамматических понятий младшими школьниками могут проявляться:

1) в ложном обобщении, когда в содержание понятия включаются несущественные признаки (например, окончание – часть на конце слова);

2) в неспособности отвлечься от конкретного лексического значения слова, конкретного содержания предложения (например, не относят к глаголам слова *сидеть, мерзнуть, болеть*, т. к. они не обозначают действия в их житейском понимании);

3) в ориентации на один из существенных признаков при подведении под понятие: либо смысловой (например, слова *корова* и *теленочек* считают родственными), либо формальный (например, относят к родственным слова *горе* и *гореть*).

Лингвистическая компетенция – один из видов компетенций, формируемых у школьников при изучении русского языка наряду с *языковой, коммуникативной* и культуроведческой. Лингвистическая компетенция включает в себя овладение основами науки о русском языке: усвоение знаний о его устройстве, развитии и функционировании, определенного комплекса лингвистических *понятий, учебно-языковых умений* и способов действий с изучаемыми языковыми единицами.

Лингвистические знания как предмет усвоения в начальной школе представляют собой систему научных знаний об устройстве и функционировании русского языка и включают знания по фонетике и графике, лексике, морфемике и словообразованию, морфологии и синтаксису. Лингвистические знания могут усваиваться младшими школьниками на эмпирическом уровне (представления) и на теоретическом уровне (понятия). Объем и уровень усвоения лингвистических знаний, формируемых в начальной школе, определяется, с одной стороны, практической направленностью изучения русского языка: в содержание обучения включаются те знания, которые необходимы для совершенствования речи учащихся и формирования у них навыков правописания, а с другой стороны, развивающей функцией изучения теории языка: содержание обучения представляет систему языка во взаимосвязи всех его подсистем, что способствует формированию основ научного мировоззрения и развитию логического мышления учащихся.

Лингвистические умения как предмет усвоения в начальной школе – то же, что *учебно-языковые умения*.

Методика введения языкового понятия на уроке русского языка опирается на описанные в психологии закономерности процесса формирования понятий и предполагает следующую последовательность работы:

1) анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия – организуется наблюдение над специально подобранным языковым материалом, в ходе которо-

го внимание учащихся фиксируется на существенных признаках понятия;

2) обобщение выделенных признаков – устанавливаются связи между выделенными признаками, вводится термин, если он не был знаком учащимся, в совместной деятельности формулируется рабочее определение понятия;

3) осознание формулировки определения понятия – организуется чтение и осмысление учащимися формулировки определения понятия, данной в учебнике, сопоставление ее с рабочим определением, анализ примеров из иллюстративной части определения;

4) конкретизация понятия на новом языковом материале – проводятся упражнения в применении нового знания: задания на распознавание понятия с опорой на существенные признаки выполняются с проговариванием способа действия.

Первые три дидактических момента составляют содержание этапа открытия нового знания на уроке, последний – совпадает с этапом первичного закрепления. Работа по конкретизации понятия на новом языковом материале продолжается на последующих уроках.

Методические условия успешного усвоения языковых понятий:

– активизация умственной деятельности учащихся в ситуации поиска нового знания, что достигается методом проблемного обучения;

– последовательное развитие лингвистического отношения к слову и предложению, означающего осознание школьниками взаимодействия семантической и грамматической сторон языка, т. е. осознание зависимостей, существующих между формой и значением языковых единиц;

– подбор для наблюдения такого языкового материала, который обеспечит разграничение существенных и несущественных признаков понятия, осознанное оперирование всем комплексом признаков понятия;

– включение новых понятий в систему ранее изученных, т. к. установление связей между понятиями – обязательное условие осознанного владения языком;

– раскрытие сущности связи определенных языковых категорий в процессе изучения новой категории, в т. ч. изучение сходных в каком-либо отношении понятий в сопоставлении;

– наглядное изучение понятия; в качестве наглядности наряду с таблицами, схемами, изображениями выступает и языковой материал, в котором наиболее ярко проявляется сущность понятия.

Методы изучения теории языка в начальной школе – методы обучения, используемые для формирования у младших школьников системы *лингвистических знаний и умений*. К методам обучения, в которых отражается специфика предмета изучения – языка, относятся *метод языкового анализа* и *метод конструирования*. Языковой анализ используется при изучении всех уровней системы языка (фонетический анализ, морфемный анализ, морфологический анализ и т. п.) и предполагает выявление структуры, типов языковых единиц, их форм и способов образования, целесообразности использования в тексте и пр. Метод языкового анализа применяется как при введении новых знаний и их закреплении в упражнениях, так и для контроля их усвоения. Метод конструирования основан на синтезе языковых единиц разных уровней (образование слова, составление предложения и др.). Кроме названных методов, в изучении теории языка применимы методы, выделяемые с общедидактических позиций: теоретические и практические; наглядные и словесные, репродуктивные и поисковые, игровые и др.

Морфемный анализ (разбор слова по составу) в начальной школе – вид языкового анализа, упражнение по формированию учебно-языковых умений, связанных с выделением значимых частей слова; используется также и как контрольное для проверки сформированности этих умений. Цель анализа – установить морфемный состав слова, т. е. выделить в слове живые для современного языка морфемы. Рекомендуемый порядок и способы действий при проведении полного разбора слова по составу:

1. Определить лексическое значение слова.
2. Выделить в слове окончание (путем изменения слова и сопоставления его словоформ).

3. Найти основу (путем отсечения окончания).
4. Найти корень (путем подбора однокоренных слов).
5. Найти приставку и/или суффикс (путем подбора одноструктурных слов или однокоренных слов без приставки / суффикса или с другими приставкой / суффиксом)

Для полного морфемного анализа в начальной школе предлагаются слова прозрачной морфемной структуры, в которых легко определяется значение морфем. Не используются слова со связанными корнями (*отнять, вдеть*) и опрощением (*позор* от *зоркий*), с наложением морфем (*регбист, омский*), с чередованием в суффиксе (*дружочек, кружочки*), с суффиксом -*ij* (*лисий, медвежий*).

Морфологические упражнения – упражнения, направленные на формирование морфологических знаний и умений. Аналитические: определение части речи, выделение в тексте слов указанной части речи или с указанными морфологическими признаками, определение морфологических признаков слов и словоформ, полный морфологический разбор слов, анализ и исправление ошибок в образовании форм. Синтетические: образование морфологических форм слова: изменение по числам, падежам, родам, временам, лицам и пр., употребление слов определенной части речи, словоформ в словосочетании, предложении.

Морфологический анализ (разбор слова как части речи) в начальной школе – вид языкового анализа, упражнение по формированию учебно-языковых умений, связанных с морфологической характеристикой слова; используется также и как контрольное для проверки сформированности этих умений. При полном морфологическом анализе слов основных частей речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола) характеристика включает определение всех изученных грамматических признаков слова. Частичный морфологический анализ предполагает определение отдельных морфологических признаков слова (например, падежа существительного, времени глагола, лица и числа местоимения и т. п.).

При определении морфологических признаков слова ученики должны действовать сознательно, опираясь на усвоенные

способы действий: например, для определения падежа существительного использовать поиск слова, от которого зависит данное существительное, и постановку вопроса, или ориентироваться на предлог, окончание, или при необходимости определять роль существительного в предложении, подставлять существительное 1 склонения.

Рекомендуется единый порядок действий при полном морфологическом анализе слов разных частей речи (указаны основные морфологические признаки существительных, прилагательных и глаголов, традиционно изучаемые в начальной школе):

1. Определить часть речи по вопросу и значению.

2. Привести начальную форму слова.

– для существительного – форму Им.п., ед.ч.;

– для прилагательного – форму Им.п., ед.ч., м.р.;

– для глагола – неопределенную форму.

3. Определить постоянные и непостоянные морфологические признаки:

– для существительного – одушевленность / неодушевленность, род, тип склонения, форму числа, падежа;

– для прилагательного – форму числа, рода (в ед.ч.), падежа;

– для глагола – тип спряжения, форму времени, числа, рода (в пр.в.) или лица (в наст. или буд.в.).

4. Указать, каким членом предложения является.

Для полного морфологического анализа в начальной школе не предлагаются слова с неизученными грамматическими признаками (*путь, дежурный, бежать*), слова с нетипичным проявлением грамматических категорий (*ножницы*).

Определение понятия – логический прием, раскрывающий содержание понятия через перечисление его существенных признаков. В структуре логического определения понятия выделяются определяемое и определяющее, между которыми устанавливается отношение тождества, определяющее содержит указание на ближайший род и видовые отличия. Также определение языкового понятия может быть описательным (содержит указание на те или иные признаки явления), функциональным (содержит указание на роль определяемого явления в речи).

Понятие – мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления через фиксацию общих и специфических признаков, позволяющих отличать эти предметы и явления от смежных с ними. В форме понятий происходит процесс усвоения учащимися системы научных знаний.

В понятии различают содержание и объем. *Содержание понятия* – это совокупность существенных признаков, по которым предметы обобщаются в понятии. *Объем понятия* образует множество обобщаемых в нем предметов, характеризующихся теми признаками, которые входят в содержание понятия.

Процесс формирования понятия. Усвоить понятие – значит, во-первых, выявить и усвоить его существенные признаки, а во-вторых, научиться на основе этих существенных признаков подводить под понятие объекты. В процессе формирования у учащихся языковых понятий выделяют три этапа.

I этап – эмпирический (допонятийный) – наблюдение над языковыми явлениями, их анализ, выделение повторяющихся отличительных признаков, первичное обобщение и практическое оперирование этими признаками при анализе речи.

II этап – теоретический (понятийный) – усвоение понятия на основе обобщения существенных признаков, сознательное подведение под понятие, овладение языковым анализом на основе осознания способов действия.

III этап – дальнейшее углубление понятия – обогащение понятия новыми признаками, установление связей между понятиями, конкретизация понятия на более сложном языковом материале.

Не все введенные в процессе начального языкового образования понятия проходят все этапы формирования: некоторые понятия даются без определений (например, знания о местоимении формируются только на эмпирическом уровне), многие понятия, усвоенные на уровне определения, углубляются уже на ступени основного образования (например, понятие о словосочетании, сложном предложении).

Синтаксические упражнения – упражнения, направленные на формирование синтаксических знаний и умений. Анали-

тические: выделение словосочетаний, установление связи между словами в словосочетании с помощью вопросов, выделение предложений в устной речи, деление непунктированного текста на предложения, выделение из текста предложений определенной структуры, синтаксическая характеристика предложения, разбор по членам предложения, составление схемы предложения, отражающей его структуру, объяснение пунктуации, полный синтаксический разбор предложения. Синтетические: составление словосочетаний и предложений, в т. ч. по заданной схеме или с указанными признаками, восстановление деформированного предложения, распространение предложения, интонирование и выразительное произнесение предложения.

Синтаксический анализ (разбор предложения по членам) в начальной школе – вид языкового анализа, упражнение по формированию учебно-языковых умений, связанных с синтаксической характеристикой предложения; используется также и как контрольное для проверки сформированности этих умений.

Полный синтаксический анализ предложения проводится в два этапа:

1. Коммуникативная характеристика предложения: определение вида предложения

- по цели высказывания,
- по эмоциональной окраске.

2. Разбор по членам предложения:

– выделение грамматической основы (подлежащего и сказуемого),

– выделение словосочетаний с второстепенными членами, если они есть в предложении.

В начальных классах изучается ограниченное количество синтаксических понятий, поэтому для синтаксического анализа предлагаются простые неосложненные предложения или простые предложения с однородными членами (без союзов или с союзами *и, а, но*). Не даются для разбора по членам предложения с составными формами сказуемого, синтаксически связанными сочетаниями, выполняющими функцию одного члена предложения.

Словообразовательные упражнения – упражнения, направленные на формирование знаний о морфемном составе слова и умений морфемного анализа. Аналитические: выделение отдельных морфем в слове, полный разбор слова по составу, соотнесение слов и моделей, в которых отражен их состав, выделение в тексте слов с определенной морфемой, сравнение слов по составу и значению, элементарный словообразовательный анализ. Синтетические: подбор однокоренных слов, образование слов с указанной морфемой, с указанным словообразовательным значением, по образцу (определенной словообразовательной модели).

Сознательные учебно-языковые действия – действия по распознаванию, классификации и анализу (характеристике) языковых единиц, осуществляемые целенаправленно на основе сознательного применения определенных способов действия. Например, сознательное действие по определению звонкости/глухости согласного звука требует владения способом действия – произнесение звука и наблюдение над артикуляцией (рука на горле для того, чтобы почувствовать работу голосовых связок). При организации упражнений на начальном этапе формирования действия педагог должен контролировать не только результат действия, но и ход его выполнения – для этого используется устное развернутое рассуждение ученика при проведении языкового анализа.

Термин – слово или словосочетание, обозначающее какое-л. понятие. В процессе обучения термин обычно вводится на этапе определения понятия, однако иногда термин может быть усвоен раньше понятия. Например, термин «местоимение» используется при обучении русскому языку в начальных классах, тогда как соответствующее понятие формируется позже, на ступени основного образования. Также в начальной школе при формировании понятий вместо научных терминов могут вводиться их заместители, отражающие сущность называемого понятия: опасное место (вместо *орфограмма*), слова-помощники (вместо служебные части речи).

Учебно-языковые умения – специальные лингвистические умения, формируемые у учащихся в процессе изучения теории языка на основе *сознательных действий с языковыми единицами* разных уровней. К учебно-языковым умениям относятся:

- опознавательные (опознавать звуки, морфемы, части речи и т. д.; отличать одно языковое явление от другого);
- классификационные (группировать языковые явления по определенному признаку);
- аналитические (производить фонетический, морфемный, морфологический и др. виды анализа).

Фонетический анализ (звуко-буквенный разбор) в начальной школе – вид языкового анализа, упражнение по формированию учебно-языковых умений, связанных с фонетико-графической характеристикой слова; используется также и как контрольное для проверки сформированности этих умений. Методика проведения фонетического анализа на уроках русского языка в послебукварный период отличается от методики его проведения в период обучения грамоте: дается характеристика не только фонетической стороне слова (слоги, звуки, ударение), но и устанавливается соответствие между звуками и буквами, объясняются случаи количественного несоответствия; слово для анализа обычно предлагается в записи.

Порядок фонетического разбора:

1. Произнесение слова, его звуковая запись (транскрипция).
2. Деление на слоги.
3. Определение места ударения, если слово многосложное.
4. Установление соответствия между буквами и звуками, характеристика каждого звука.
5. Определение количества букв и звуков в слове и объяснение их несоответствия.

Материал для фонетического анализа не должен содержать звуков, не поддающихся изолированному произнесению (редуцированных гласных). Не рекомендуется предлагать для фонетического анализа в начальной школе слова с долгими согласными (*осенний*), слова со значительным расхождением звучания и написания, которое ученики не могут объяснить (*счастье*).

Этапы изучения морфемного состава слова в начальной школе:

I этап (эмпирический) – до изучения темы «Состав слова»: организуются предварительные словообразовательные наблюдения, цель которых подготовить учащихся к пониманию смысловой и структурной соотносимости между словами.

II этап (теоретический) – изучение темы «Состав слова»: формируются основные понятия морфемики на основе их существенных признаков: корень слова, однокоренные слова, окончание, основа слова, приставка, суффикс; учащиеся овладевают умениями морфемного анализа – учатся сознательно выделять в слове изученные части слова.

III этап (углубления знаний): углубление знаний о словообразовательной роли суффиксов и приставок и формообразовательной роли окончания при изучении частей речи; закрепляются и совершенствуются умения морфемного анализа.

Этапы изучения морфологии в начальной школе. В процессе изучения морфологии младшие школьники получают представление об основных принципах выделения частей речи: семантический (обобщенное категориальное значение), морфологический (комплекс грамматических категорий), синтаксический (функция в предложении), о разграничении самостоятельных и служебных частей речи; усваивают понятия о таких частях речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол, представление о местоимении (на примере личных местоимений); происходит первичное ознакомление с наречием; школьники учатся практически распознавать наиболее употребительные предлоги, отдельные союзы и частицу *не*. Изучение морфологии начинается с общего ознакомления со всеми частями речи и продолжается последовательным изучением отдельных лексико-грамматических классов слов.

На понятийном уровне в начальной школе изучаются имя существительное, имя прилагательное и глагол. В их изучении выделяется три этапа:

I этап (эмпирический) включает 2 ступени:

1) накопление опыта использования и понимания слов разных частей речи, пропедевтические морфологические наблюде-

ния, развитие способности к классификации слов по их лексическому значению;

2) ознакомление с обобщенным лексическим значением существительных, прилагательных и глаголов, формирование умения задавать морфологический вопрос, группировать слова по вопросу и значению.

II этап (теоретический): формирование понятий об основных частях речи на основе комплекса существенных признаков (значение, морфологические признаки, синтаксическая функция), умения распознавать части речи не только по морфологическому вопросу и значению, но и по комплексу грамматических признаков, сознательно определять изученные признаки.

Признаки изучаемых частей речи традиционно усваиваются в такой последовательности: 1) что обозначает (называет) слово; 2) на какие вопросы отвечает; 3) какие имеет постоянные признаки; 4) как изменяется; 5) каким членом предложения чаще всего бывает.

III этап (углубление знаний): углубление знаний о словоизменении частей речи (склонение имен, спряжение глагола); совершенствование умений морфологического анализа.

Этапы изучения синтаксических понятий в начальной школе:

I этап (эмпирический): формирование представления о предложении на основе его смысловой и интонационной законченности, о видах предложения по цели высказывания и по эмоциональной окраске; умения на слух определять границы предложения; пропедевтические наблюдения над грамматической основой предложения.

II этап (теоретический): формирование понятия о предложении и словосочетании на основе комплекса существенных признаков, понятия о главных и второстепенных членах предложения; формирование умения выделять грамматическую основу в простом двусоставном предложении и устанавливать синтаксические связи между словами с помощью вопросов.

III этап (углубление знаний): углубление знаний о словосочетании и предложении в связи с изучением словоизменения частей речи, формирование знаний об однородных членах пред-

ложения, о сложном предложении; совершенствование умений синтаксического анализа.

Этапы изучения фонетики и графики в начальной школе:

I этап (период обучения грамоте) – формирование знаний о звуках и буквах русского языка и умений звукового и звуко-буквенного анализа в связи с обучением чтению и письму.

II этап (систематический курс русского языка) – закрепление и систематизация знаний о звуках и буквах русского языка, их соотношении; формирование знаний об алфавите и обучение его использованию; совершенствование умений звуко-буквенного анализа.

Языковая компетенция – один из видов компетенций, формируемых у школьников при изучении русского языка наряду с *лингвистической, коммуникативной* и культуроведческой. Под языковой компетенцией понимается владение средствами языка: фонетическими, лексическими, грамматическими – как условие успешной речевой деятельности. При обучении русскому языку языковая компетенция школьников, владеющих русским языком как родным, совершенствуется: вводятся новые пласты лексики, пополняется фразеологический запас, обогащается грамматический строй речи учащихся.

Языковой анализ (разбор) как вид упражнения в начальной школе направлен на формирование у учащихся умения выделять и характеризовать языковые единицы разных уровней; может также использоваться для контроля усвоения учениками лингвистических знаний и умений. В процессе обучения русскому языку младшие школьники овладевают на доступном им уровне разными видами языкового анализа: *фонетическим, морфемным, морфологическим, синтаксическим* и др. Существует ряд общих требований к проведению обучающего языкового анализа независимо от его конкретного вида:

1) осознание учеником совершаемых действий – ученик должен не только уметь выделить и охарактеризовать языковую единицу, но и объяснить, как он это делает, обосновать каждую из называемых характеристик. В связи с этим особое внимание в

процессе обучения уделяется формированию у школьников необходимых для проведения того или иного вида анализа способов действия;

2) соблюдение определенной последовательности действий, которая отражает логику рассуждения при проведении анализа и способствует осознанному усвоению учащимися лингвистических знаний и умений. Последовательность анализа обычно закрепляется в памятке, служащей ученику опорой при выполнении упражнения;

3) лингвистическая корректность формулировок в устном рассуждении при проведении анализа. Образец рассуждения дается учителем;

4) отбор дидактического материала для языкового анализа должен производиться с учетом специфики языкового явления и этапа обучения.

Задания для самостоятельной работы

Тема 1. Содержание изучения теории языка в начальной школе

1.1. Обратившись к примерной программе по русскому языку для начальных классов, установите круг формируемых у младших школьников языковых понятий из разных разделов: Фонетика и орфоэпия. Графика; Лексика; Состав слова (морфемика); Морфология; Синтаксис. На каком уровне, согласно программе, предполагается освоение понятия: эмпирическом (представление) или теоретическом (понятие)?

1.2. По одному из комплектов учебников по русскому языку для начальной школы (или по одной из рабочих программ) установите, в какой последовательности и на каком этапе обучения учащиеся будут усваивать грамматические понятия. Заполните таблицу:

Раздел	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Морфемика				
Морфология				
Синтаксис				

1.3. Опираясь на примерную программу по русскому языку для начальной школы, составьте перечень учебно-языковых умений, формируемых при изучении грамматических разделов. Заполните таблицу:

Раздел	Учебно-языковые умения:		
	опознавательные	классификационные	аналитические
Морфемика			
Морфология			
Синтаксис			

Тема 2. Методика формирования языковых понятий

2.1. Проанализируйте формулировки 3-4 определений лингвистических понятий из учебников по русскому языку для начальных классов: определите вид определения, выделите существенные признаки, которые в нем отражены.

Образец: Проанализируем учебный текст о частях речи из учебника В. П. Канакиной и др. для 2 класса: «В русском языке слова объединяются в группы, которые называются **частями речи**. Каждая часть речи что-либо называет (обозначает): или предмет, или признак предмета, или действие предмета. У каждой части речи есть свое название: **имя существительное, имя прилагательное, глагол** и др.». В данном учебном тексте нет полноценного определения понятия, это описание, в котором дается представление о частях речи и указываются некоторые его признаки (только значение как основание группировки слов по частям речи и наличие названия у каждой группы).

Проанализируем учебный текст о подлежащем из того же учебника: «Главный член предложения, который обозначает, о ком или о чем говорится в предложении, называется **подлежащим**. Подлежащее отвечает на вопрос **кто?** или **что?** Подлежащее в предложении подчеркивается одной чертой. Птицы летят. Ветер дует». В данном учебном тексте есть собственно определение (первые 2 предложения), указание на способ графического выделения подлежащего при выполнении упражнений и иллюстративная часть – примеры. Определение подлежащего структурно-логическое: определяемое – подлежащее, в определяющей части указание на ближайший род (главный член пред-

ложения) и 2 видовых признака (что обозначает, на какие вопросы отвечает). В качестве связки, устанавливающей отношение тождества, использовано слово *называется*.

2.2. Сравните приведенные ниже определения одного и того же понятия из разных учебников: какие существенные признаки понятия указаны в определениях, как они сформулированы, какие графические средства использованы в учебниках для облегчения осознания и усвоения формулировки.

1) Канакина В.П. и др., 4 кл.:

Однородными членами могут быть и главные, и второстепенные члены предложения.

Несколько подлежащих при одном сказуемом – это однородные члены предложения.

Несколько сказуемых при одном подлежащем – это однородные члены предложения.

Несколько второстепенных членов предложения, которые отвечают на один и тот же вопрос и зависят от одного и того же слова, – это однородные члены предложения.

Однородные члены произносятся с **интонацией перечисления**.

2) Соловейчик М.С. и др., 4 кл.:

Члены предложения, которые **связаны с одним и тем же словом** (другим членом предложения) и **отвечают на один и тот же вопрос**, называют **однородными членами**.

3) Каленчук М.Л. и др., 4 кл.:

1. Члены предложения, которые **ОДИНАКОВО ОТНОСЯТСЯ к одному и тому же** члену предложения, называются **ОДНОРОДНЫМИ** («одинаково родными»).

2. **ОДНОРОДНЫМИ** могут быть главные члены предложения.

3. **ОДНОРОДНЫМИ** могут быть второстепенные члены предложения.

4) Полякова А.В., 3 кл.:

Члены предложения, которые отвечают на один и тот же вопрос и относятся к одному и тому же члену предложения, называются **однородными**. Однородными могут быть и главные, и второстепенные члены предложения:

Ученики **читают, пишут, решают и рисуют.**

На лугу росли **красные, жёлтые, синие** цветы.

Уточнив существенные признаки понятия «однородные члены предложения», определите, какие знания и умения учащихся необходимо актуализировать при введении этого понятия на уроке. Подумайте, в какой форме это лучше сделать: опрос, тестирование, практическое задание?

2.3. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока по введению понятия «однородные члены предложения»: какие этапы урока в нем представлены? Определите границы этапов, оцените использованные учителем приемы обучения и языковой материал.

Основные этапы урока введения языкового понятия

Этап урока	Содержание работы
I. Актуализация опорных знаний	Организуется повторение знаний и умений, необходимых для осознанного усвоения существенных признаков нового понятия.
II. Постановка учебной задачи	Создаются условия для учебной мотивации школьников: организуются наблюдения, устанавливается отсутствие знаний о наблюдаемом языковом явлении. Формулируется цель урока.
III. Изучение нового материала:	
1) Анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия	Организуется наблюдение над специально подобранным языковым материалом, в ходе которого внимание учащихся фиксируется на существенных признаках понятия.
2) Обобщение выделенных признаков	Устанавливаются связи между выделенными признаками, вводится термин, формулируется рабочее определение понятия.

3) Осознание формулировки определения понятия

Чтение и осмысление учащимися формулировки определения понятия в учебнике, сопоставление ее с рабочим определением, анализ примеров из иллюстративной части определения.

IV. Первичное закрепление

Проводятся упражнения в применении нового знания: задания на распознавание понятия с опорой на существенные признаки выполняются с проговариванием способа действия.

V. Итог урока

Оцениваются результаты учебной работы, достижение поставленной цели.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Прочитайте предложение, записанное на доске. <i>Заканчивается лето уже медленно кружатся в воздухе сухие листья в пожелтевшей траве стоят крепкие боровики, подосиновики, сыроежки.</i></p> <p>– Почему вы решили, что записано несколько предложений? Ведь запись оформлена как одно предложение: начинается с большой буквы, в конце стоит точка.</p> <p>– Совершенно верно. Я рада, что у меня такие внимательные ученики.</p> <p>– У вас на партах карточки с такой же записью (по одной на парту). Обдумайте вместе с соседом по парте, как правильно оформить запись, и, работая в паре, внесите необходимые исправления. В каждом предложении подчеркивайте главные члены, объясняя друг другу, как вы их находите.</p> <p>– Проверим: прочитайте текст с нуж-</p>	<p>(Читают запись и отмечают, что на доске записано не одно, а несколько предложений.)</p> <p>– В этой записи сформулировано несколько мыслей. Каждая должна быть записана как отдельное предложение, потому что предложение выражает законченную мысль.</p> <p>(Работают в парах.)</p> <p>(Один ученик читает вслух.)</p>

<p>ной интонацией, а я буду вносить исправления.</p> <p>– Все ли правильно я сделала?</p> <p>(Вносит исправления.)</p> <p>– Я прошла по классу и увидела, что никто не ошибся в выделении главных членов. Что интересного заметили в последнем предложении?</p> <p>– Верно. Автор перечисляет, какие грибы выросли в лесу.</p> <p>– Составьте схему этого предложения.</p> <p>– А теперь давайте на схеме покажем, что все подлежащие связаны с одним и тем же сказуемым.</p> <p>– Сегодня мы с вами будем анализировать предложения, в которых что-то перечисляется. Узнаем, как называются слова, оформляющие перечисление.</p> <p>– Прочитайте предложения.</p> <p><i>Осенние листья летят.</i></p> <p><i>Осенние листья кружатся.</i></p> <p><i>Осенние листья падают на землю.</i></p> <p>– Чем они похожи?</p> <p>– Как можно сказать иначе, чтобы избежать повторения?</p> <p>(На доске открывается предложение.)</p> <p>– Спишите предложение, разберите его по членам предложения, составьте схему этого предложения.</p> <p>– Чем интересно это предложение?</p> <p>– Что перечисляется в предложении?</p> <p>– Покажем на схеме, что все сказуемые</p>	<p>– Нет. Вы поставили точки в конце предложений, но не исправили первые буквы в начале предложений.</p> <p>– В нем три подлежащих. В предложении говорится о боровиках, о подосиновиках, о сыроежках. Что? – боровики, подосиновики, сыроежки.</p> <p>(Составляют, работая в парах на карточке. Затем сверяют с доской, на которой открывается схема, заготовленная заранее.)</p> <p>– Во всех предложениях говорится о листьях.</p> <p>– Осенние листья летят, кружатся, падают на землю.</p> <p>(Работают в тетрадах, один – на доске.)</p> <p>– Тоже есть перечисление. В предложении три сказуемых.</p> <p>– Перечисляются действия, которые совершают листья. Листья (что делают?) летят, кружатся, падают.</p>
---	---

<p>связаны с одним и тем же подлежащим.</p> <p>(На доске обе схемы.)</p> <p>– Вы обратили внимание на то, что несколько подлежащих при одном сказуемом и несколько сказуемых при одном подлежащем произносятся с особой интонацией? Такая интонация называется интонацией перечисления.</p> <p>– Прочитайте два последних предложения, соблюдая интонацию перечисления.</p> <p>– Заметили, как интонация перечисления отражается в записи?</p> <p>– Подлежащие и сказуемые в предложениях, которые мы анализировали, называются однородными членами предложения (записывается на доске тема урока).</p> <p>– Попробуйте ответить на вопрос: какие члены предложения называются однородными?</p> <p>– Как вы думаете, однородными могут быть только главные члены предложения? Чтобы ответить на этот вопрос, я предлагаю вам разобрать еще одно предложение с перечислением.</p> <p><i>Жёлтые, оранжевые, красные листья шуршат под ногами.</i></p> <p>– Составим схему этого предложения.</p> <p>– На какой вопрос отвечают все перечисляемые слова?</p> <p>– От какого слова ставим вопрос?</p> <p>– Можно ли назвать эти члены предложения однородными?</p> <p>– Как нам проверить наше предполо-</p>	<p>(Несколько учеников читают предложения вслух.)</p> <p>– Между перечисляемыми словами запятые.</p> <p>– Однородные члены – это несколько подлежащих, которые связаны с одним сказуемым, или несколько сказуемых, которые связаны с одним подлежащим.</p> <p>(Коллективно разбирается предложение, составляется схема.)</p> <p>– Какие?</p> <p>– Листья (какие?) жёлтые, оранжевые, красные.</p> <p>– Наверное, можно, ведь они тоже, как и однородные подлежащие и сказуемые, на один и тот же вопрос отвечают.</p> <p>– Прочитать в учебнике, какие</p>
--	--

<p>жение?</p> <p>– Прочитайте, что написано в учебнике об однородных членах и подумайте, можно ли назвать однородными членами перечисляемые слова в последнем предложении. Можете обсудить ответ на этот вопрос с соседом по парте.</p> <p>– К какому выводу вы пришли? Обоснуйте свое решение.</p> <p>– Действуя так же, докажите, что первым и вторым предложениях тоже есть однородные члены.</p> <p>– Так какие члены предложения могут быть однородными?</p> <p>– Работая в паре, впишите недостающие слова в определение однородных членов предложения.</p>	<p>члены предложения можно назвать однородными.</p> <p>(Читают по учебнику: Члены предложения, которые связаны с одним и тем же словом (другим членом предложения) и отвечают на один и тот же вопрос, называют однородными членами.)</p> <p>– Слова связаны с одним словом листья. Отвечают на один вопрос: листья (какие?) желтые, оранжевые, красные. Значит, это однородные члены.</p> <p>– В первом предложении 3 подлежащих связаны с одним словом – сказуемым <i>стоят</i>. И отвечают на один вопрос что? боровики, подосиновики, сыроежки (что делают?) стоят. Это однородные члены предложения. (Такое же рассуждение для однородных сказуемых.)</p> <p>– И главные, и второстепенные.</p> <p>(Вписывают: Однородные члены предложения – это _____, которые связаны с _____ и отвечают на _____. Однородными могут быть _____ и _____ члены предложения.)</p>
---	---

Постройте схемы предложений, которые составляются в ходе работы. Дополните разработку урока недостающими этапами.

Тема 3. Изучение состава слова в начальной школе

3.1. Оцените возможность использования приведенных ниже заданий (наблюдений) на допонятийном этапе изучения

морфемного состава слова. Ответ обоснуйте, опираясь на знание задач работы на допонятийном этапе.

1. Прочитайте, как называется текст. (Покупки.) А что это за слово такое, что им называют? (То, что купили.) Смотрите, как интересно устроен наш язык: были слова *купить*, *покупать*, а от них образовалось еще одно – *покупки*. Им называют то, что купили.

2. Прочитайте слова и скажите, есть ли среди них такое, которое поможет объяснить значение всех других: *хлебный*, *хлебница*, *хлеб*. Попробуйте объяснить.

3. Спишите слова и выделите в них дугой общую часть: *лес*, *лесок*, *лесник*, *лесной*. (Первоклассники в двух первых словах выделили *лес-*, а в двух других *лесн-*).

4. Рассмотрите изображения рыб и подумайте, почему они получили такие названия: толстолобик, горбуша, красноперка.

3.2. Прочитайте фрагмент урока в 1 классе. На понятийном или допонятийном уровне ведется работа? Аргументируйте свое мнение.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Кто такой <i>лесник</i>?</p> <p>– Как вы думаете, от какого слова образовалось слово <i>лесник</i>?</p> <p>– Если одно слово образовалось от другого, можно ли считать их родственниками?</p> <p>– Кто такой <i>рыбак</i>?</p> <p>– Что значит слово <i>рыбный</i>? Например, <i>рыбный суп</i>.</p> <p>– От какого слова образовалось каждое из этих слов?</p>	<p>– Лесник – это человек, который следит за порядком в лесу.</p> <p>– У лесника работа в лесу, значит, слово <i>лесник</i> образовалось от слова <i>лес</i>.</p> <p>– Думаю, что можно. Это как в семье. Меня родили мама с папой, у них тоже есть родители, а все мы – родственники. Так и у слова есть слово-родитель, и они родственники.</p> <p>– Рыбак – это человек, который ловит рыбу.</p> <p>– Рыбный суп - это суп из рыбы.</p> <p>– И слово <i>рыбак</i>, и слово <i>рыбный</i> связаны со словом <i>рыба</i>, значит, они оба от него и образовались.</p>
<p>– Как вы догадались, что слово <i>лесник</i> образовано от слова <i>лес</i>, а слово <i>рыбак</i> – от слова <i>рыба</i>?</p>	<p>– Они по смыслу связаны.</p> <p>– И еще у них есть общая часть: у слов <i>лес</i> – <i>лесник</i> это часть <i>лес</i>, к ней</p>

<p>– В родственных словах обязательно есть общая часть, которая построена из одних и тех же или чередующихся звуков. Эта часть показывает, от какого слова образовались родственные слова.</p>	<p>прибавили часть <i>ник</i>, и получилось новое слово. А у слов <i>рыбак</i> и <i>рыбный</i> общая часть – <i>рыб</i>.</p>
--	--

3.3. Сравните несколько способов предъявления дидактического материала при введении понятия «окончание». Используя один из вариантов, завершите работу, доведя ее до определения окончания.

1. Выпишите изменения одного и того же слова, рамочкой выделите изменяемую часть.

Лиса – красивый зверь. У лисы пушистый хвост. За лисой трудно охотиться.

2. Спишите, если надо, исправляя предложения.

Лиса – красивый зверь. У лиса пушистый хвост. За лиса трудно охотиться.

– Почему вы не стали списывать так, как было на доске? Вы меняли целые слова или их части?

3. –Что это за предмет? (Парта) Как назвать все эти предметы, стоящие в классе? (Парты.) А за чем сидит каждый из вас? (За партой.) К чему я сейчас подошла? Где я остановилась?

– Посмотрите на получившуюся запись:

парта

парты

за партой

к парте

у парты

– Что вам пришлось сделать со словом *парта*, отвечая на мои вопросы? (Изменить слово.) Менялось все слово или только его часть?

3.4. Определите цель и вид каждого из приведенных ниже упражнений по теме «Состав слова». На каком этапе обучения можно использовать каждое упражнение?

1. Правильно ли, что слова *река, вода, море* – родственные, т. к. в них во всех говорится о воде?

2. Выпишите однокоренные слова: *летний, летать, лето; левый, налево, слева, лев.*

3. Прочитайте предложения: *Расцвели тюльпаны. Во многих морях живут тюлени. На окне занавески из тюля.* Маша считает, что в этих предложениях три родственных слова: *тюльпаны, тюлени, тюль.* Петя утверждает, что родственных слова два: *тюлени* и *тюль.* Кто прав?

4. Выделите в словах приставку: *подумать, подучить, подобный.*

5. Выпишите слова с одним и тем же суффиксом: *котик, винтик, химик; чайник, лесник, пряник, стражник.*

6. С помощью корня *-полз-* и нужных приставок передайте значения: двигаться внутрь чего-либо, двигаться изнутри наружу, удалиться от чего-то, приблизиться к чему-то.

7. Назовите одним словом. Человек, который 1) любит мечтать; 2) пишет книги; 3) учит детей; 4) кладет печи, 5) убирает двор; 6) показывает фокусы. К какой части речи относятся записанные слова? С помощью каких суффиксов образуются существительные, называющие людей по их занятиям?

3.5. Приведите развернутое рассуждение ученика при разборе по составу выделенных слов.

В саду, где березки

Столпились гурьбой,

Подснежника глянул

Глазок голубой. (П. Соловьева)

Образец: *Пришкольный* – расположенный рядом со школой, пришкольный участок – участок около школы. Выделю окончание, для этого изменю слово: *пришкольная, пришкольные.* Изменилась часть *-ый*, это окончание (выделяет рамочкой). Часть слова без окончания – основа *пришкольн-* (выделяет). Выделю корень, для этого подберу однокоренные слова: *школа* (т. к. *пришкольный* – рядом со школой), *школьник* (тот, кто учится в

школе), *дошкольник* (еще не ходит в школу). Общая часть *школь-*, это корень (выделяет). Перед корнем приставка *при-*, как в слове *пригородный* (рядом с городом). После корня суффикс *-н-*, как и в слове *пригородный* (выделяет). *При-школь-н-ый* – все части слова выделены.

3.6. Среди приведенных ниже слов найдите такие, которые не рекомендуется предлагать в начальной школе для разбора по составу. Оставшиеся слова разберите по составу, обосновывая устно выделение морфем. На каком этапе обучения можно предложить каждое из них для анализа младшим школьникам?

Книжный, обул, печник, придорожный, подходит, тетрадка, лисий, радость, стрелочка, бережок, подписали, кружочек, шипение, садовый, травушка, листочки, шумок, хозяйшка, долюшка.

Тема 4. Изучение частей речи в начальной школе

4.1. Прочитайте фрагмент урока русского языка. Можно ли сказать, что в ходе описанной работы формировалось понятие об имени существительном, имени прилагательном, глаголе, предложении и т. д.? Почему? Определите тему урока, сформулируйте его цель, определите место урока в системе уроков по изучению частей речи.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Что написано на доске? <i>румяные, веселые, и, ребята, санки, на, катаются, гора, с</i></p> <p>– Какую «работу» в языке выполняют слова?</p> <p>– Что же называет каждое из записанных слов и все ли слова что-то называют?</p>	<p>– На доске написаны слова.</p> <p>– Слова что-нибудь называют.</p> <p>– Слово <i>румяные</i> называет цвет. Слово <i>веселые</i> называет настроение. Слово <i>ребята</i> называет детей, маленьких людей, им лет мало. Слово <i>санки</i> называет предмет, то, на чем зимой катаются дети. Слово <i>катаются</i> называет действие. Что де-</p>

– Видите, как много самых разных слов всего в одном «рассыпанном» предложении. А в языке их огромное количество! И все они выполняют свою «работу». Какую же?

– Вокруг нас много разнообразных предметов, и все их надо называть. Это делают одни слова. Но предметы могут двигаться, действовать, и эти действия тоже нужно называть. Такую «работу» выполняют другие слова. Предметы бывает нужно охарактеризовать, назвать их признаки, т. е. сказать, какие они – для этого в языке есть третья группа слов.

– Давайте попробуем найти в нашем «рассыпанном» предложении слова, которые называют предметы, к таким словам можно поставить вопросы *кто?* или *что?*

– Поищите, есть ли слова, которые называют действия предметов. Какой предмет совершает это действие?

– Есть среди слов и такие, которые называют признаки предметов, помогают понять, *какие* эти предметы? Найдите такие слова.

– В нашем «рассыпанном» предложении мы нашли три группы слов, которые есть в языке. (На доске учитель чертит левую часть схемы – см. ниже.)

– Все ли слова из записанных на доске мы распределили?

– Называют ли оставшиеся слова что-нибудь?

– Выполняют ли эти слова какую-то «работу»? Попробуем составить предложение без этих слов. Получается?

лают? Катаются. Слово *гора* называет высокое место где-то. А слова *и, на, с* ничего не называют.

– Слова что-то называют.

– Кто? – Ребята. Что? – Санки. Что? – Гора.

– Действие называет слово *катаются*. Это действие совершают ребята.

– Признаки предмета называют слова *румяные, веселые*. Ребята какие? Румяные, веселые.

– Нет. Остались слова *и, на, с*.

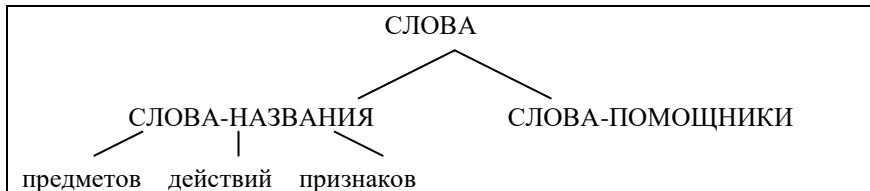
– Они ничего не называют.

– Предложение без этих слов не получается, смысла нет.

– Эти слова помогают сло-

<p>– Значит, эти слова тоже не бездельники, они помощники слов-названий. В чем они помогают словам-названиям?</p> <p>– Верно, они помогают выражать мысли (схема дополняется второй частью).</p>	<p>вам-названиям выразить мысль.</p>
--	--------------------------------------

Схема:



4.2. Прочитайте фрагмент урока русского языка в 3-ем классе. Определите его тему и цель, назовите представленный этап урока, выделите в нем основные дидактические моменты (см. материал к заданию 2.3). Продолжите работу на представленном этапе, доведя ее до логического завершения.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Запишем с комментированием несколько предложений: <i>Белка несет в дупло большой белый гриб. Наша страна большая. В комнате большое окно.</i></p> <p>– Прочитайте внимательно предложения. Есть ли в них что-то общее?</p> <p>– Давайте выпишем эти словосочетания в столбик. <i>большой дуб</i> <i>большая страна</i> <i>большое окно</i></p> <p>– Выделим окончание прилагательного. Как вы думаете, почему у прилагательного во всех словосочетаниях разное окончание?</p>	<p>(Выполняют задание.)</p> <p>– Все предложения повествовательные.</p> <p>– В каждом предложении есть словосочетание с прилагательным <i>большой</i>. (Дети работают в тетради, учитель записывает словосочетания на доске.)</p> <p>– Мы знаем, что прилагательное связано с существительным, приспосабливается к нему: <i>дуб</i> (какой?) <i>большой</i>, <i>страна</i> (какая?) <i>большая</i>, <i>окно</i> (какое?) <i>большое</i>. Поэтому у прилагательного изменяется окончание.</p>

<p>– По какому грамматическому признаку приспосабливается имя прилагательное к имени существительному в записанных словосочетаниях? Обсудите этот вопрос в группе.</p> <p>– Определите род имен существительных в этих словосочетаниях. Надпишите над каждым существительным его род.</p> <p>– Можно ли изменить имя существительное по роду, сделать так, чтобы существительное, например, <i>дуб</i> стало среднего рода?</p> <p>– Я думаю, что и имена прилагательные <u>бывают</u> мужского, женского и среднего рода. Вы согласны со мной?</p> <p>– Догадаетесь, в форме какого рода употреблено прилагательное в каждом из словосочетаний?</p> <p>– Сделайте вывод: какую особенность прилагательных мы заметили?</p>	<p>– Прилагательное приспосабливается к существительному по роду.</p> <p>(Выполняют задание самостоятельно. Взаимопроверка.)</p> <p>– Нет, мы не можем этого сделать, нельзя изменить род существительных, они <u>бывают</u> или мужского, или женского, или среднего рода.</p> <p>– Нет. Прилагательное <i>большой</i> изменилось, сочетаясь с существительными разного рода.</p> <p>(Под руководством учителя указывают род прилагательных в словосочетаниях.)</p> <p>– Имена прилагательные изменяются по родам, их род зависит от имени существительного, с которым прилагательное связано по смыслу.</p>
---	---

4.3. Определите, для введения каких морфологических знаний целесообразно использовать приведенный дидактический материал. Какие существенные признаки вводимых понятий учащиеся смогут в нем выделить? Сформулируйте вопросы и задания для проведения анализа данного материала с целью выделения существенных признаков понятия.

1. *Ночь. Маленькая деревушка. Огни. Ветер. Одинокие деревья. Снег. Бесконечное поле.*

Спускается ночь. Засыпает маленькая деревушка. Гаснут огни. Бушует ветер. Качаются и скрипят одинокие деревья. Валит снег, покрывает бесконечное поле.

2. Вставьте в каждое предложение слово *охотник*: *На поляну вышел Движения ... осторожны. Щенок очень понравился Олень заметил Он заинтересовался Об ... написали в газете.*

3. Под кустом притаился ... зверек. У него были ... уши, ... хвост. Тело покрыто ... шерстью. Глаза у зверька были

4. Мокнут листья и цветы,
Мокнут лужи и зонты,
Мокнут парки и поля,
Мокнет мокрая земля (В. Левин).

5. положить книга парта
сесть парта
вызвать доска

6. – Алло! Это я. Ты меня слышишь?

– Да, конечно.

– Мне нужна Маша. Она дома?

– Нет, её нет.

– А Саша? Где он?

4.4. Найдите в учебниках для начальных классов примеры морфологических упражнений разных видов, определите цель каждого из них.

4.5. Приведите развернутый ответ ученика 4-го класса и краткую запись при выполнении полного морфологического разбора выделенных слов.

Только стайка **проворных** воробьев торопливо клевала **ягоды** боярышника да находившаяся ворона **сидела** на дереве.

Образец: В **прозрачной** воде **плавают** серебристые **рыбки**.

Устное рассуждение: *Рыбки. Кто? – рыбки, обозначает предмет, это имя существительное. Начальная форма – рыбка. Отвечает на вопрос кто?, обозначает живое существо – это одушевленное существительное. нарицательное, т.к. это общее название всех рыбок, а не индивидуальное имя. Рыбка – она, моя, существительное женского рода. В начальной форме окончание -а, существительное 3-го склонения. В предложении употреблено в форме множественного числа, т.к. обозначает несколько предметов и имеет окончание -и; в форме именительного падежа (отвечает на вопрос кто? – рыбки). В предложении является подлежащим (кто? рыбки что делают? плавают).*

Краткая запись: *Рыбки – суц., н.ф. – рыбка, неодуш., нариц., ж.р., 1 скл., во мн.ч., Им.п., подлежащее.*

Устное рассуждение: *В воде (какой?) прозрачной. Отвечает на вопрос какой?, обозначает признак предмета, это имя прилагательное. Начальная форма – прозрачный. В предложении зависит от существительного в воде, женского рода, в единственном числе, предложном падеже (в чем?), поэтому прилагательное стоит в форме единственного числа, женского рода, предложного падежа. В предложении является второстепенным членом (в воде какой? прозрачной).*

Краткая запись: *(В воде) прозрачной – прил., н.ф. – прозрачный, в ед.ч., ж.р., П.п., второст. член.*

Устное рассуждение: *Плавают. Что делают?, обозначает действие предмета, это глагол. Начальная форма (что делать?) плавать. Это глагол 1-го спряжения (окончание -ют). Употреблен в настоящем времени (что делают?), во множественном числе (относится к существительному рыбки во множественном числе), в 3-ем лице (они плавают). В предложении является главным членом предложения – сказуемым (рыбки что делают? плавают).*

Краткая запись: *Плавают – глаг., н.ф. – плавать, 1 спр., в н.в., мн.ч., 3 л., сказуемое.*

4.6. Выделите в приведенных ниже предложениях слова, которые нельзя предлагать младшим школьникам для полного морфологического анализа, объясните причину. Потренируйтесь в письменном морфологическом анализе остальных слов.

Друга ищи, а найдёшь – береги!

Весной по утрам тонкий лед еще покрывает лужицы, а воздух пахнет морозом.

Окна были открыты, и белые занавески медленно раскачивались.

Стада пасут пастухи, а о лесах заботятся лесничие.

И он снова обратился к чиновнику: «Требуется моя помощь? Бедное дитя заболело?»

Тема 5. Изучение элементов синтаксиса в начальной школе

5.1. Сравните приведенные ниже фрагменты уроков во 2-ом классе на одну тему. Определите, какие этапы представлены в каждом из них, оцените организацию работы на этапе открытия нового знания с точки зрения создания условий для успешного усвоения понятия. Взяв за основу один из фрагментов, разработайте конспект урока, дополнив недостающие этапы.

1)

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Прочитайте тему урока.</p> <p>– О чем вы сегодня узнаете на уроке?</p> <p>– Чему научитесь?</p> <p>– Давайте сначала вспомним, что такое предложение. Найдите предложения на доске: <i>озорной щенок</i> <i>щенок нос лапы хвост</i> <i>щенок радостно повизгивал</i> (Непредложения стираются с доски.)</p> <p>– Спишите предложение, правильно его оформляя.</p> <p>– Все слова, попав в предложение, становятся его членами. Сколько членов в нашем предложении? Назовите их.</p> <p>– Теперь разберемся, какие же из них главные. Как вы понимаете слово «главный»?</p> <p>– Попробуем узнать, есть ли среди слов этого предложения такие, без которых оно существовать не может. Прочитайте предложение без первого слова.</p> <p>– Прочитайте предложение без второго (третьего) слова. Что получается?</p> <p>– Какой вывод можно сделать?</p>	<p>– Главные члены предложения.</p> <p>– Узнаем о том, что такое главные члены предложения. Находить в предложении главные члены.</p> <p>(Находят предложение, доказывают: выражает законченную мысль, слова связаны между собой.)</p> <p>(Списывают.)</p> <p>(Называют.)</p> <p>– Самый важный. Без него нельзя обойтись.</p> <p>– Радостно повизгивал. непонятно кто. Нет законченной мысли.</p> <p>– Без первого и третьего слова предложение не получается, а без второго можно обойтись.</p>

<p>(Оставляет на доске только грамматическую основу предложения.)</p> <p>– Вспомните тему нашего урока. Как такие слова называются?</p> <p>– Верно. Но у каждого из главных членов предложения своя работа. Сравним их между собой. Понаблюдаем, что они обозначают.</p> <p>– Найдите слово, которое называет то, о ком или о чем говорится в предложении.</p> <p>– Что обозначает второе слово?</p> <p>– То есть оно сообщает что-то о щенке, обозначает, что говорится о щенке.</p> <p>– Одинаковые или разные вопросы мы задаем к этим словам??</p> <p>– Давайте запишем то, что мы заметили, наблюдая за главными членами предложения. Возьмите заготовки, которые лежат на партах и, обсудив между собой, заполните пропуски. Обратите внимание, что не все пропуски вы пока можете заполнить.</p> <p>(На карточках: Главные члены предложения: 1) _____ называет, о _____ говорится в предложении и отвечает на вопрос _____ 2) _____ .. называет, _____ об этом говорится и отвечает на вопрос _____)</p> <p>– Какие пропуски вы не заполнили и почему?</p> <p>– Предлагаю найти ответ в учебнике.</p> <p>– Как же называется главный член предложения, который называет то, о чем говорится в предложении, и отвечает на вопрос кто?</p> <p>– Что еще узнали о подлежащем из учебника?</p>	<p>– В предложении есть главные слова, без которых оно теряет смысл.</p> <p>– Главные члены предложения.</p> <p>– В предложении говорится о щенке. Щенок.</p> <p>– Что делал щенок.</p> <p>– Разные: первое слово отвечает на вопрос кто?, второе – на вопрос что делал?</p> <p>(Заполняют, работая в группах. Затем коллективная проверка.)</p> <p>– Не знаем, как называется каждый из главных членов предложения. (Читают определения в учебнике.)</p> <p>– Подлежащее.</p> <p>– Отвечает еще на вопрос что? Подчеркивается одной чертой.</p>
--	---

– Впишите недостающие слова в пропуски. Подчеркните подлежащее в предложении.	(Выполняют.)
---	--------------

2)

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Придумайте повествовательное предложение.</p> <p>– Вопросительное.</p> <p>– Восклицательное.</p> <p>– Составьте предложение со словом <i>бабушка</i>.</p> <p>– Какое это предложение по цели высказывания?</p> <p>– Запишите это предложение в тетрадь, подчеркните орфограммы.</p> <p>– О ком говорится в предложении?</p> <p>– Подчеркните одной чертой слово <i>бабушка</i>.</p> <p>– Что говорится о бабушке? Бабушка <i>что делает</i>?</p> <p>– Подчеркните слово <i>живет</i> двумя чертами.</p> <p>– Слова <i>бабушка</i> и <i>живет</i> – главные члены предложения.</p> <p>– Как вы думаете, почему их так назвали?</p> <p>– Главными называются члены предложения, без которых предложение построить нельзя. У них есть свои названия. Слово <i>бабушка</i> – подлежащее, слово <i>живет</i> – сказуемое. (На доску вывешиваются таблички со словами-терминами.)</p> <p>– Зачем в предложении нужно подлежащее?</p> <p>– А какова роль сказуемого?</p> <p>– Попробуйте ответить на вопрос: Какой член предложения называется подлежащим?</p>	<p>(Приводят примеры соответствующих предложений.)</p> <p>– Бабушка живет в деревне.</p> <p>– Повествовательное. <i>Бабушка живет в деревне.</i> (Один ученик работает у доски)</p> <p>– О бабушке. <i>Бабушка живет в деревне.</i></p> <p>– Живет. <i>Бабушка <u>живет</u> в деревне.</i></p> <p>– Наверное, они самые важные.</p> <p>(Дети прочитывают хором термины.)</p> <p>– Называет того, о ком говорится в предложении.</p> <p>– Говорит, что делает подлежащее.</p> <p>– Подлежащее – это главный член предложения. Оно называет того, о ком гово-</p>

<p>– Какой член предложения называется сказуемым? – Давайте проверим, правильность ваших ответов. В учебнике на стр. ... прочитайте о том, какой член предложения называется подлежащим, а на стр. ... прочитайте о сказуемом.</p>	<p>рится в предложении. – Сказуемое говорит о том, что делает подлежащее. (Дети самостоятельно читают определения в учебнике.)</p>
---	---

5.2. Определите, при изучении каких синтаксических тем (укажите класс) и с какой целью можно использовать представленный ниже дидактический материал. Составьте упражнения (сформулируйте вопросы, задания), определите их вид.

1) *В, учусь, классе, я, первом. Наш, бассейн, субботу, в, ходит, класс. Покрыться, в, тонкий, река, ноябрь, лед.*

2) *Осень наступила. Высохли цветы.*

И глядят уныло голые кусты.

Вянет и желтеет травка на лугах.

Только зеленеет озимь на полях. (А. Плещеев)

3) – *Кто там ходит у ворот?!*

– *Это кот!*

– *А зачем он ходит здесь?!*

– *Хочет есть!*

– *Что же делать мне, скажи?!*

– *Спрячься в норку и дрожи! (В. Левин)*

4) *Пришла (какая?) ... осень. (Как?) ... моросит дождь. Листья (с чего?) ... опали. Птицы улетели (куда?)*

5) *Пришёл сентябрь по прозрачному небу бегут облака уже улетели ласточки стрижи остаются зимовать рябчики тетерева куропатки в шумные стайки собираются скворцы улетают на юг певчие птицы в дальний путь отправляются дикие гуси покидают родные болота журавли (И. Соколов-Микитов).*

6) *Села пчёлка на цветок,*

Опустила хоботок (. ! ?)

Подлетает к ней комар:

– *Что ты ищешь там (. ! ?)*

– *Нектар (. ! ?)*

– *А тебе не надоело,*

Не наскучило искать (. ! ?)

– Нет (. ! ?)

Тому, кто занят делом,

Просто некогда скучать (. ! ?) (Г. Ладонищikov)

7) *Светит месяц. Расцвела душистая сирень. Мы ехали по лесной дороге. В огороде созрели красные помидоры. Картофель сварился. Ворона громко каркнула.*

П. – Ск.

П. – Ск.

какие? ↓ ↓ где?

↓ как?

Вт.чл. Вт.чл.

Вт.чл.

5.3. Приведите развернутый ответ ученика и краткую запись при полном синтаксическом разборе приведенных ниже предложений. На каком этапе обучения считаете возможным предложить каждое из них младшим школьникам для анализа?

Ёлка ветки свои опустила.

На кустах сирени появились мелкие листочки.

Ветер по морю гуляет и кораблик подгоняет.

Образец: *Причудливые облака торопливо плывут по серому небу.*

Устное рассуждение: *В предложении сообщается об облаках, оно повествовательное. Автор не выражает своих чувств, значит предложение невосклицательное.*

В предложении говорится об облаках, (что?) облака – это подлежащее, подчеркиваю одной чертой. Что говорится об облаках? Они плывут. Облака (что делают?) плывут – это сказуемое, подчеркиваю двумя чертами. Ищу слова, поясняющие подлежащее: облака (какие?) причудливые – второстепенный член предложения. Ищу слова, поясняющие сказуемое: плывут (где?) по небу – второстепенный член предложения; плывут (как?) торопливо – второстепенный член предложения. Осталось слово серому, ищу, с каким словом оно связано: по небу (какому?) серому – второстепенный член, который поясняет дугой второстепенный член предложения.

Краткая запись:

Причудливые облака торопливо плывут по серому небу.

облака (какие?) причудливые

плывут (где?) по небу

*плывут (как?) торопливо
по небу (какому?) серому*

5.4. Какие из предложений данного текста нельзя предлагать учащимся начальной школы для разбора по членам предложения? Почему?

Весна в этом году ранняя. Обычно в апреле прохладно, а в этом году тепло, как в мае.

На деревьях появились нежные клейкие листочки. На березе они еще мелкие, а на тополе уже крупные, блестящие. Землю покрыла молодая яркая травка. Радостно смотреть на первую зелень.

Дополнительная литература

Бакулина Г. А., Дембицкая Н. В., Обухова Е. А. Методика изучения языковой теории // Бакулина Г. А., Дембицкая Н. В., Обухова Е. А. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка. М., 2006. С. 65-77. URL: <http://www.pedlib.ru/Books/7/0016/index.shtml>.

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992. С. 6-38.

Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. М., 1964.

Львова С. И. Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе. М., 2012.

Методика грамматики и орфографии в начальных классах / под ред. Н. С. Рождественского. М., 1979.

Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М., 2010. Ч. 1.

Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М., 2009.

Примерная программа по русскому языку // Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч.: М., 2011. Ч. 1. С. 9-53.

Соловейчик М. С. Знакомство со звуковой системой языка и формирование фонетических умений первоклассников // Со-

ловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000. С. 35-45.

Талызина Н. Ф. Формирование научных понятий // Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 1998. С. 157-183. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0098>.

Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. М., 1981.

Шуритенкова В. А. Лингвистическое образование младших школьников: учеб пособие. Екатеринбург, 2008.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем значение изучения теории языка? Назовите задачи обучения основам лингвистических знаний в начальной школе.

2. В чем специфика грамматических понятий? Каковы трудности их усвоения младшими школьниками?

3. Какие этапы выделяются в процессе формирования языковых понятий?

4. Раскройте условия успешного формирования языковых понятий.

5. Задачи и содержание работы по теме «Состав слова».

6. Раскройте содержание работы над морфемным составом слова на разных этапах обучения.

7. Виды словообразовательных упражнений, методика их проведения.

8. Каковы общие требования к проведению различных видов языкового анализа?

9. Методика проведения разбора слова по составу.

10. Задачи и содержание обучения морфологии в начальной школе.

11. Как происходит ознакомление с системой частей речи и принципами их выделения в русском языке?

12. Этапы изучения частей речи в начальной школе.

13. Задачи и содержание работы по теме «Имя существительное». Методика ознакомления с категориями рода, числа и падежа существительных.

14. Задачи и содержание работы по теме «Имя прилагательное». Методика ознакомления с категориями рода, числа и падежа прилагательных.

15. Задачи и содержание работы по теме «Глагол». Методика ознакомления с категориями времени и лица глагола.

16. Методика проведения морфологического анализа в начальной школе.

17. Задачи и содержание работы по теме «Местоимение» в начальной школе. Методика формирования представления о местоимении.

18. Методика формирования представлений о служебных частях речи.

19. Грамматические упражнения, их виды.

20. Задачи и содержание работы по синтаксису в начальной школе.

21. Методика формирования знаний о словосочетании.

22. Система работы над предложением: задачи и содержание работы на разных этапах обучения.

23. Содержание и последовательность синтаксического анализа предложения.

24. Охарактеризуйте структуру и содержание урока введения языкового понятия.

Глава 4. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Методика обучения орфографии – раздел методики преподавания русского языка, который изучает процесс овладения орфографией и определяет содержание и методы формирования у школьников орфографических знаний и умений.

Глоссарий

Алгоритм действия по орфографическому правилу – совокупность точно сформулированных операций, определяющих строгую логическую последовательность действия по выбору буквы-орфограммы в соответствии с орфографическим правилом. В отличие от формулировки правила алгоритм всегда в явном и исчерпывающем виде содержит указания на все операции, входящие в состав действия проверки, и на порядок их осуществления. Для осознания учащимися способа действия по изучаемому орфографическому правилу необходимо использовать алгоритмы в виде инструкций (памяток) по применению правила: предъявлять готовые, коллективно составлять или предлагать составить самостоятельно.

Виды орфографических упражнений. Группировка орфографических упражнений возможна по разным основаниям. По цели орфографические упражнения бывают обучающие и контрольные. По форме выполнения упражнения могут быть устные и письменные. Среди письменных упражнений в зависимости от способа восприятия текста при записи выделяются письмо по слуху (диктанты) и списывание. По назначению (с учетом формируемых компонентов орфографического действия) упражнения можно разделить на *упражнения, направленные на формирование умения ставить орфографические задачи; упражнения, направленные на формирование умения решать орфографические задачи; упражнения, направленные на формирование целостного орфографического действия.*

Грамотное письмо – письмо в соответствии с нормами современного правописания. Предполагает соблюдение правил

графики, орфографии и пунктуации. В начальной школе особое внимание уделяется обучению орфографии.

Графические ошибки – вид ошибок в письменных работах учащихся, нарушения правил графики. При таких нарушениях искажается не только написание слова, но и его произношение при чтении: *жаровонки* – вследствие перестановки слогов прочитать такое слово правильно невозможно. К графическим ошибкам относятся пропуск букв и слогов: *дотор* (*доктор*); вставка букв и слогов: *взяали* (*взяли*); перестановка букв и слогов: *солмила* (*сломила*); замена одних букв другими: *бобежали* (*побежали*), *тысяца* (*тысяча*).

Основные причины графических ошибок: недостатки произношения, в т. ч. дефекты дикции и орфоэпические ошибки под влиянием диалекта или просторечия; недостаточное развитие фонематического слуха; незнание правил графики, согласно которым твердость / мягкость согласного и звук [j] обозначаются определенным образом в зависимости от позиции; несформированность механизмов письма – самая частая причина так называемых описок. Предупреждение графических ошибок связано с целенаправленной работой по развитию речевого слуха и произносительных навыков учащихся, а также с обучением детей самодиктовке в процессе письма.

Диктант – вид орфографического упражнения, запись воспринимаемого на слух текста или его элементов. Виды диктантов различаются по участию зрительного восприятия (слуховой, зрительный), по единице записи (словарный, состоящий из отдельных словосочетаний, предложений, текстовый), по времени орфографического комментария (предупредительный, объяснительный), по характеру изменения диктуемого текста (выборочный, распределительный, восстановленный, свободный, творческий).

Запоминание – один из способов усвоения правописания; ведущий способ усвоения непроверяемых написаний. Возможно как произвольное, так и произвольное запоминание правописания. *Непроизвольное запоминание орфографии* происходит независимо от сознания человека всегда, когда он читает или пишет,

однако его эффективность зависит от того, насколько развито у человека внимание к буквенному и морфемному составу слова; как воспринимается текст при чтении (чем «крупнее» воспринимаемая единица, тем эффективнее запоминание правописания); как часто допускаются ошибки при чтении и письме (вероятность произвольного запоминания ошибочного и правильного написания одинакова); сколько анализаторов задействовано при восприятии запоминаемого (лучше всего сочетание зрительного, слухового и кинестетического анализаторов). *Произвольное запоминание* регулируется сознанием, его успешность определяется следующими факторами: понимание запоминаемого, отнесение запоминаемого к определенной категории, многократное осознанное использование, многократное повторение и контроль.

Исправление орфографических ошибок – необходимое условие их искоренения в письменных работах учащихся и формирования у них навыков самоконтроля. Все письменные работы учащихся обязательно проверяются. Проверка и исправление ошибок могут осуществляться самими учениками под контролем педагога (самопроверка, взаимопроверка или коллективная проверка). Если письменные работы проверяет педагог, он может использовать различные способы исправления орфографических ошибок: зачеркивание неверно написанной буквы и указание правильного варианта, подчеркивание слова с ошибкой, специальный знак на полях и др. Выбор способа исправления зависит от характера ошибки, этапа обучения и индивидуальных особенностей ученика, допустившего ошибку. После проверки работ педагогом организуется анализ допущенных ошибок и работа учащихся над ошибками.

Какография (корректур) – один из видов орфографических упражнений, в которых учащимся предлагается находить и исправлять ошибки в неправильно написанном слове (предложении, тексте). При выполнении такого упражнения возможно произвольное запоминание неверно написанного слова, поэтому какография должна использоваться избирательно – только для тех орфограмм, в которых ученик может обосновать выбор буквы. Нецелесообразно демонстрировать ошибки в словах с

непроверяемыми написаниями, словах-исключениях из правил правописания.

Каллиграфические (алфавитные) ошибки – вид ошибок в письменных работах учащихся, замена одних букв другими вследствие смешения сходных по начертанию букв. Например, нарушение количества элементов приводит к взаимозамене букв *и – ш, П – Т*, нарушение пространственного расположения элементов – при замене буквы *З* буквой *Е*, пропуск необходимого элемента в буквах *й (и), щ (ш)*.

Основная причина каллиграфических ошибок – недостаточно четкие зрительно-двигательные образы смешиваемых букв, поэтому такие ошибки типичны для начального этапа овладения письменной речью и часто встречаются в работах первоклассников. Для предупреждения каллиграфических ошибок требуется организация анализа формы буквы и сравнения сходных по начертанию букв.

Критерии отбора орфографических упражнений – правила, диктующие выбор и последовательность предъявления орфографических упражнений. При определении доли слуховых и зрительных упражнений, необходимости использования орфографического комментария учитывается характер изучаемой орфограммы (состав *опознавательных признаков, тип написания*). *Орфографическое поле* конкретной орфограммы предопределяет выбор единицы записи: слова, словосочетания или предложения. Этап изучения орфограммы диктует выбор определенных упражнений по их назначению, степени сложности и самостоятельности выполнения.

Общие опознавательные признаки орфограмм характерны для многих орфограмм и служат хорошим ориентиром при обнаружении орфограмм в процессе письма. К общим опознавательным признакам большинства орфограмм относятся:

– слабая позиция фонемы (безударная позиция для гласных, конец слова или позиция перед согласным (несонорным) для парных по звонкости-глухости согласных);

– определенные звуки и звукосочетания (любой безударный гласный, кроме [y]; парный по звонкости-глухости согласный; шипящий согласный; звукосочетания [сн], [с'н'], [зн] и др.);

– морфема или стык морфем (например, в приставке могут быть орфограммы безударного гласного и парного по звонкости-глухости согласного, на стыке приставки и корня может быть удвоенная согласная или разделительный твердый знак).

Опознавательные признаки орфограмм – легко выделяемые приметы, сигналы наличия орфограммы, по которым пишущий может их легко обнаружить. Например, для орфограмм гласных такими признаками будут безударное положение, положение после шипящего согласного или [ц]. Одни опознавательные признаки характерны для большого количества орфограмм – такие признаки называются *общими*, другие – *частные опознавательные признаки* – характерны для отдельных орфограмм.

Орфограмма – графический знак, который не определяется однозначно произношением и выбирается из ряда возможных (допускаемых графикой) по правилу. Например:

На берёзке – у берёзки

Быстро растворяется – быстрорастворимый

Летит орел – город Орел

Орфографическая зоркость – это умение пишущего ставить орфографические задачи, т. е. быстро обнаруживать орфограммы и определять их типы. Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых учениками ошибок. Необходимыми условиями развития орфографической зоркости являются 1) полноценное понятие об *орфограмме*, 2) знание *опознавательных признаков орфограмм*, 3) систематические упражнения в обнаружении орфограмм.

Орфографический словарь – словарь, содержащий перечень слов в их нормативном написании. Школьные орфографические словари являются учебными пособиями, поэтому, как правило, включают также свод орфографических правил, изуча-

емых на данной ступени образования, и задания для учащихся. В задачи начального обучения русскому языку входит формирование у младших школьников умения пользоваться орфографическим словарем.

Орфографические знания – знания по орфографии, формируемые в процессе обучения и составляющие ориентировочную основу сознательного орфографического действия. В начальной школе формируются орфографические знания, необходимые и достаточные для сознательного освоения орфографических умений:

- 1) понятие об орфограмме,
- 2) знание общих и частных опознавательных признаков изученных орфограмм,
- 3) знание проверяемых и непроверяемых орфограмм,
- 4) знание об орфографическом словаре, его назначении и устройстве,
- 5) знание орфографических правил и исключений из них (в пределах программы),
- 6) знание способов проверки (алгоритмов проверки, эффективных способов подбора проверочных или опорных слов).

Орфографические ошибки – вид ошибок в письменных работах учащихся, нарушения правил орфографии. В отличие от каллиграфических и графических ошибок, орфографические ошибки не сопровождаются неправильным произношением. Орфографические ошибки могут представлять собой пропуск буквы (*капусный, пасажир*), вставку буквы (*блестнул, хочется*), замену одной буквы другой (*резинавый, москва*), ошибочное слитное, раздельное или дефисное написание слов (*невидел, от кроет, как-будто*), неверный перенос слов со строки на строку.

Основные причины орфографических ошибок связаны – с отсутствием базовых *орфографических знаний и умений* (неразвитая *орфографическая зоркость*, неумение соотнести обнаруженную орфограмму с правилом, незнание орфографического правила или неумение его применять и т.п),

– с недостаточным усвоением лингвистических знаний и умений, необходимых для применения правила (затруднения в

определении ударения, в выделении морфем в слове, в морфологической характеристике слова, в установлении синтаксических связей между словами),

– с невысоким уровнем общего и речевого развития ребенка (небольшой объем словарного запаса, невнимание к значению слова, низкий уровень техники чтения, малый опыт чтения).

Орфографические умения – умения, необходимые для соблюдения при письме норм орфографии и формируемые у школьников в процессе обучения русскому языку на основе сознательных действий по выделению и проверке орфограмм. Орфографические умения различаются по степени обобщения.

Общие (обобщенные) орфографические умения рассматриваются как универсальные применительно к любым типам орфограмм и конкретным орфограммам. К ним относятся:

- 1) умение обнаруживать орфограммы;
- 2) умение определять тип орфограммы и выбирать способ ее проверки;
- 3) умение проверять орфограмму (по словарю или по правилу);
- 4) умение контролировать орфографическую правильность письма.

Частные орфографические умения формируются в процессе обучения применительно к конкретной орфограмме. Например, усвоение младшими школьниками правописания проверяемых безударных гласных в корне слова требует формирования у них 1) умения обнаруживать безударные гласные, 2) умения определять место безударного гласного в составе слова (в корне), 3) умения различать проверяемые и непроверяемые безударные гласные корня, 4) умения подбирать проверочные слова с ударным гласным в том же корне, 5) умения находить и исправлять ошибки в правописании безударных гласных в корне.

Орфографические упражнения – это упражнения, направленные на формирование орфографических умений. К орфографическим упражнениям относятся разные виды *диктантов, списывание, орфографическое проговаривание, орфографический анализ.*

Орфографический анализ (разбор) – вид орфографического упражнения, когда выделяются и/или обосновываются орфограммы. Полный орфографический анализ предполагает выделение всех орфограмм, определение их типа, указание способа проверки и выполнение проверки – обоснование выбора написания; может проводиться в устной и письменной форме (с использованием принятых условных обозначений). Как самостоятельное упражнение в начальной школе используется редко, обычно элементы орфографического анализа в виде объяснения выбора букв-орфограмм до, в процессе или после записи сопровождаются письмом по слуху или списывание.

Орфографический комментарий – устное рассуждение, объясняющее выбор буквы-орфограммы. Обязательными компонентами такого комментария на первых этапах формирования действия по правилу являются:

- название типа орфограммы;
- воспроизведение способа проверки в общем виде (правила);
- описание последовательности действий по проверке данной орфограммы;
- название буквы-орфограммы (орфографическое проговаривание записываемого слова).

В дальнейшем, по мере автоматизации умения, комментарий сокращается, прежде всего за счет отказа от воспроизведения правила в общем виде и его совмещения с самой проверкой.

Орфографический навык – автоматизированный компонент письменной речи, обеспечивающий соблюдение пишущим орфографических норм. Может образоваться как на основе непроизвольного запоминания правильного написания слов, так и на основе сознательного действия по поиску правильного варианта написания. И в том, и в другом случае для автоматизации навыка требуются упражнения в письме. Современная методика обучения орфографии опирается на положение о целесообразности сознательного усвоения правописания.

Орфографическое поле орфограммы – тот минимальный контекст, который необходим для осуществления проверки кон-

кретной орфограммы. Например, для проверки орфограммы падежного окончания существительного требуется как минимум словосочетание, в котором проверяемое существительное является зависимым.

Орфографическое правило – это предписание, устанавливающее порядок выполнения орфографического действия, направленного на выбор верного варианта написания. В формулировке правила обычно содержатся следующие элементы:

- а) указание на орфограмму, которая проверяется;
- б) указание на опознавательные признаки орфограммы;
- в) указание на способ проверки (в явном или неявном виде).

Орфографическое проговаривание – вид орфографического упражнения, когда слово (текст) произносится в соответствии с написанием. Орфографическое проговаривание может использоваться как самостоятельное упражнение, но чаще оно включается в другие виды письменных упражнений как средство активизации запоминания правописания и предупреждения орфографических ошибок.

Орфография – 1) исторически сложившаяся система единообразных написаний, которая используется в письменной речи; 2) правила, устанавливающие единообразие способов передачи речи на письме; 3) раздел языкознания, изучающий и разрабатывающий систему правил, обеспечивающих единообразие написаний.

Орфография как система правил включает 5 разделов:

1. Передача буквами фонемного состава слов (например, правописание гласных и согласных в корнях, приставках, суффиксах, окончаниях слов разных частей речи; правописание разделительных Ъ и Ь и др.). Большая часть правил относится к этому разделу.

2. Слитные, отдельные и дефисные написания (например, отдельное написание предлогов со словами, правописание сложных слов, правописание частицы НЕ с разными частями речи и др.).

3. Употребление прописных букв (например, правописание имен собственных, употребление прописной буквы в начале предложения и др.).

4. Способы переноса слов с одной строки на другую.

5. Графические сокращения слов.

Предупреждение орфографических ошибок – важное направление в работе по правописанию, так как допущенная школьником орфографическая ошибка может способствовать закреплению в памяти неверного образа слова. Ознакомление учащихся с правилами правописания, формирование у них обобщенных орфографических умений, обучение орфографическому проговариванию в процессе письма помогает предупредить появление в детских работах орфографических ошибок. Также при организации любых письменных упражнений необходимо использовать такие приемы предупреждения орфографических ошибок, как предварительное выделение и обсуждение орфограмм в записываемом тексте, предварительное припоминание правила, необходимого для выполнения упражнения, вынесение на доску слов с графическим выделением неизученных орфограмм из записываемого текста, орфографическое проговаривание до и во время записи, орфографическое комментирование в процессе записи и др.

Принципы орфографии – закономерности, лежащие в основе орфографической системы. Правила орфографии группируются в зависимости от принципа, определяющего выбор написания. Например, правила правописания безударных гласных в корне слова, безударных гласных в окончаниях существительных и прилагательных, непронизносимых согласных в корне слова являются приложением одного принципа к конкретным языковым явлениям: способ проверки для всех названных правил один – определение основного варианта фонемы по сильной позиции в той же морфеме (*дорогой* – *до́рого*, *до́рже*; *на́рте* – *на лу́не*; *красно́му* – *голубо́му*; *известный* – *известце*). Следовательно, в основе этих правил лежит один принцип орфографии – фонематический.

Принципы передачи буквами фонемного состава слов:

1) морфологический (морфематический) принцип предполагает единообразие написания морфем независимо от вариантов их произношения;

2) фонематический принцип – обозначение буквой фонемы по ее основному варианту (при трактовке понятия «фонема» согласно МФШ);

3) фонетический принцип – обозначение буквой неосновного варианта фонемы в соответствии с произношением;

4) традиционный (исторический) принцип – написание соответствует традиции, исторически закреплено;

5) дифференцирующие написания помогают передать различия в значении слов-омонимов (тущ – тушь, компания – кампания).

Словарно-орфографическая работа – работа, направленная на усвоение младшими школьниками правописания слов, не проверяемых правилами. Орфографический минимум для каждого класса включает определенное количество слов, написание которых должно быть усвоено школьниками (так называемые словарные слова). В него входят наиболее употребительные слова с непроверяемыми написаниями и написаниями проверяемыми, но не изучаемыми в начальных классах. В процессе работы над непроверяемым словом можно выделить три этапа: введение нового слова, тренировочные упражнения и контроль усвоения.

Содержание обучения орфографии – система знаний, умений и навыков, которыми учащиеся овладевают в процессе обучения орфографии. Основу *содержания обучения орфографии в начальных классах* составляет система *обобщенных орфографических умений и орфографических знаний*, создающих ориентировочную основу для этих умений. Перечень конкретных орфограмм и непроверяемых написаний, на материале которых у школьников формируются орфографические знания и умения, представлен в программе.

Сознательное орфографическое действие – это целенаправленное действие пишущего по обоснованному выбору

написания, которое осознается им как неоднозначное. В структуре сознательного орфографического действия выделяется две ступени:

- 1) постановка орфографической задачи:
 - обнаружение орфограммы,
 - определение типа орфограммы;
- 2) решение орфографической задачи:
 - выбор способа проверки орфограммы,
 - установление последовательности проверки в общем виде,
 - применение правила к конкретному случаю – осуществление проверки,
 - написание буквы-орфограммы.

Списывание – вид орфографического упражнения, запись зрительно воспринимаемого текста или его элементов. В начальной школе списывание играет особую роль, являясь не только средством обучения правописанию, но и предметом обучения. Для формирования у младших школьников умения списывать безошибочно рекомендуется использовать следующий алгоритм:

- 1) чтение и запоминание списываемого;
- 2) выделение орфограмм;
- 3) орфографическое чтение и проговаривание;
- 4) запись с орфографической самодиктовкой;
- 5) осуществление самопроверки путем подчеркивания орфограмм в написанном тексте и сличения их с образцом.

Кроме такого *неосложненного списывания*, в процессе обучения русскому языку используется *списывание осложненное*, т. е. с дополнительными заданиями. Например: вставить пропущенные буквы, письменно обосновать выделенные орфограммы, изменить форму слов, определить указанные морфологические признаки слов, выписать указанные слова (словосочетания) и т. п.

Способы усвоения грамотного письма:

- соотнесение звукового и буквенного состава слова;
- запоминание буквенного и морфемного состава слова;
- сознательное применение орфографических правил.

Опора в обучении правописанию на тот или иной способ его усвоения зависит от типа усваиваемой орфограммы (напри-

мер, традиционные написания необходимо запоминать) и этапа обучения (например, у первоклассников нет базовых лингвистических знаний для сознательного применения большинства правил орфографии).

В процессе обучения все способы усвоения правописания выступают во взаимодействии. Так, любое написание по правилу требует и анализа соотношения звучания и написания, и работы памяти, а написания непроверяемые лучше запоминаются при условии осознания наличия орфограммы и отнесения ее к определенной категории, что требует установления звуко-буквенных соответствий и связей со сходными проверяемыми случаями.

Типы написаний выделяются на основе принципа орфографии, лежащего в основе выбора правильного варианта. К одному типу относятся орфограммы, устанавливаемые в соответствии с одним и тем же принципом орфографии. Например, традиционные написания, фонематические написания и т. п. Методика обучения различным типам написаний разная: от типа написания зависит основной способ его усвоения, а значит, выбор методов и приемов обучения, подбор дидактического материала и способ его предъявления.

Упражнения, направленные на формирование умения решать орфографические задачи, – орфографические упражнения, требующие обоснования указанных орфограмм. Материалом для таких упражнений служит текст с уже выделенными тем или иным способом орфограммами. Например, упражнения на вставку пропущенных букв, объяснение написания выделенных букв или слов, письменное обоснование выбора буквы из приведенных вариантов.

Упражнения, направленные на формирование умения ставить орфографические задачи, – орфографические упражнения, требующие обнаружения орфограмм: подчеркивание орфограмм в написанном тексте, выделение орфограмм в воспринимаемом на слух тексте, письмо с пропуском орфограмм, письмо с буквенной дробью в местах орфограмм, комментированное письмо, орфографический анализ (устный или письмен-

ный), выборочное письмо (выбор для записи слов с орфограммами), группировка слов по орфографическим признакам.

Упражнения, направленные на формирование целостного орфографического действия, предполагают выполнение учеником всех операций, входящих в орфографическое действие: и распознавания орфограммы, и ее обоснования. Это все виды диктантов, списывание с орфографическим разбором, полный орфографический анализ. Материалом для этих упражнений служат слова (тексты) с разными, не только изучаемыми в данный момент орфограммами, орфограммы не выделяются, ученик должен их обнаружить самостоятельно, а затем проверить.

Условия освоения орфографии – условия, способствующие формированию у учащихся прочных орфографических навыков на программном материале. К этим условиям относятся:

- 1) мотивация овладения грамотным письмом;
- 2) понимание языковых значений;
- 3) внимание к буквенному и морфемному составу слова, развитие зрительной памяти;
- 4) овладение лингвистическими умениями, на которых базируется применение орфографических правил (фонетического, морфемного, морфологического и синтаксического анализа);
- 5) осознание совершаемых орфографических действий и способов их осуществления, овладение навыками самоконтроля при письме;
- 6) достаточное количество, правильный отбор и организация орфографических упражнений, обеспечивающих автоматизацию орфографических умений.

Частные опознавательные признаки орфограмм – признаки, характерные для отдельных орфограмм и являющиеся одновременно условиями выбора буквы. Например, для орфограммы «Ъ после шипящих на конце имен существительных женского рода» такими признаками будут часть речи (существительное), единственное число и женский род существительного. Знание частных опознавательных признаков необходимо для определения типа орфограммы.

Этапы работы по формированию орфографической зоркости выделяются с учетом возможностей освоения учащимися сознательного действия по обнаружению и различению орфограмм. На первом этапе (до изучения состава слова и основных орфографических правил) у учащихся формируются понятие «орфограмма», знания об общих фонетических опознавательных признаках орфограмм и умение находить орфограммы слабых позиций. Второй этап (до изучения морфологических признаков основных частей речи) посвящен формированию знаний о морфеме как важнейшем признаке орфограммы, умения различать орфограммы слабых позиций в разных частях слова, умения определять тип изученных орфограмм, отличать изученные орфограммы от неизученных. На третьем этапе происходит формирование и совершенствование знаний о частных признаках изучаемых орфограмм, умения различать орфограммы окончаний разных частей речи, умения определять тип изученных орфограмм, отличать изученные орфограммы от неизученных.

Этапы работы над орфографическим правилом. Работа над любым орфографическим правилом проходит в четыре этапа:

1. Мотивация изучения правила. На этом этапе в процессе наблюдений устанавливается наличие орфограммы и необходимость ее проверки; учитель помогает детям обнаружить незнание способов проверки орфограммы. В результате формулируется учебная задача – выяснить, как нужно действовать, чтобы проверить орфограмму (т. е. узнать новое правило правописания).

2. Раскрытие сущности правила. Учитель организует наблюдения над языковым материалом, для того чтобы установить основания для выбора буквы-орфограммы и определить способ проверки. В результате обобщения наблюдений учащиеся формулируют правило.

3. Работа над формулировкой правила. Проводится работа над структурой и содержанием правила по учебнику, уточняется способ проверки (например, составляется памятка).

4. Применение правила на практике. Это самый длительный этап, он предполагает выполнение упражнений с постепенным усложнением условий применения правила и повышением самостоятельности учащихся.

Задания для самостоятельной работы

Тема 1. Научные основы методики обучения орфографии. Содержание обучения орфографии в начальной школе

1.1. Какие разделы орфографии представлены в начальном курсе русского языка? Составьте таблицу, опираясь на примерную программу по русскому языку для начальной школы.

Раздел орфографии	Правила, изучаемые в начальной школе
Передача буквами фонемного состава слов	
Слитные, раздельные и дефисные написания	
Употребление прописных букв	
Способы переноса слов	
Графические сокращения	

1.2. Раскройте сущность каждого из принципов русской орфографии, опираясь на знания, полученные в курсе русского языка. Соотнесите название каждого принципа русской орфографии с примерами, отражающими его сущность.

фонетический	<i>мороз, морозный</i>
	<i>на кровати, на кровати</i>
фонематический	<i>туш, тушь</i>
	<i>кот, год</i>
морфологический	<i>столица, маяк</i>
	<i>расплакался, убежался</i>
традиционный	<i>трава, вода</i>
	<i>бал, балл</i>
дифференцирующие написания	<i>старушка, кружка</i>
	<i>увидел, построил</i>

1.3. Раскройте структуру сознательного орфографического действия. Покажите на примере, какие операции производит пишущий при полностью осознанном действии выбора буквы

- 1) парного по звонкости-глухости согласного в слове *пятак*;
- 2) безударного гласного в слове *пишет*;
- 3) безударного гласного в слове *видел*;
- 4) непроносимого согласного в слове *известный*.

Образец: При полностью осознаваемом действии выбора буквы безударного гласного в слове *пятак* пишущий сначала должен поставить орфографическую задачу, т. е.:

– услышать безударный гласный звук в первом слоге и осознать, что в этом месте есть выбор между буквами *И, Е* и *Я*, т. е. орфограмма;

– определить, что безударный гласный находится в корне слова, что этот корень не относится к чередующимся.

Затем для решения поставленной орфографической задачи пишущий должен:

– осознать, что для выбора буквы можно применить правило проверки безударных гласных в корне слова;

– вспомнить правило: для проверки безударных гласных в корне нужно изменить слово или подобрать однокоренное слово с ударным гласным в корне;

– выполнить проверку: найти среди форм данного слова и однокоренных слов проверочное (например, *пять*), услышать под ударением звук [а], осознать, что после мягкого согласного он будет обозначен буквой *Я*;

– написать букву *Я* в слове *пятак*.

1.4. Познакомьтесь с памяткой «Как писать без ошибок?» из учебников русского языка М. С. Соловейчик и др. Какие орфографические умения будут формироваться у учеников, если они будут действовать при письме в соответствии с этой памяткой?

Как писать без ошибок?

Памятка⁴.

1–2. Найди в слове орфограммы и определи:

а) знаешь ответ в орфографической задаче.

б) не знаешь ответа.

3. Пиши без «окошка», подчёркивай орфограммы, объясняй себе написание.

Пиши с «окошком». Попробуй узнать ответ:

- 1) **выясни, в какой части слова орфограмма;**
- 2) **выполни нужные действия.**

Удалось узнать ответ.

Не удалось.

Вставь букву, подчеркни её.

Оставь «окошко»; если надо, покажи выбор букв.

4. Проверь (поработай корректором):

- ▶ прочитай по слогам – нет ли описок (действие можно не выполнять, если ты описок уже не допускаешь);
- ▶ находи в каждом слове орфограммы, отмечай их;
- ▶ определяй, знаешь ли, на какое они правило;
- ▶ если знаешь, применяй его и решай, нет ли ошибки;
- ▶ есть ошибка – исправляй; сомневаешься – над буквой ставь ?, чтобы уточнить.

1.5. Соотнесите приведенные ниже упражнения и задания из учебников по русскому языку для начальных классов (М. С. Соловейчик и др., В. В. Репкина, Т. Г. Рамзаевой) с условиями успешного освоения орфографии.

1) Легко ли понять эти записи школьников? Почему?

Выросла кртика. У нас у рок. Учитель взял вруки мель. Корабль сел намел. В ботинок положили стелку.

Исправь ошибки, а потом правильно запиши предложения в свою тетрадь. Подчёркивай места в словах, где были ошибки.

2) ...ты будешь надписывать конверт. Сделать это нужно без ошибок, а то письмо потеряется.

3) Прочитай: *шарик, Шарик, пушок, Пушок, мишка, Мишка.*

Можно ли сказать, что в этом списке по два раза повторяется одно и то же слово? С какими-нибудь из этих слов составь предложения, чтобы было понятно, что обозначает слово: название предмета, кличку животного или имя человека.

4) Прочитай слова. Объясни, почему так называются предметы, которые обозначены данными словами.

Г..стиница, л..нейка, в..ренья, в..ришина, сн..говик, ч..рника.

1.6. Чем обусловлено включение орфографического материала в грамматические темы? По любому учебнику русского языка для начальной школы установите, при изучении каких грамматических тем вводятся правила правописания

- 1) безударных гласных в приставках;
- 2) непроизносимых согласных;
- 3) безударных гласных в окончаниях;
- 4) мягкого знака на конце слов после шипящих (существительных, глаголов).

Покажите на примере 3-4 разных орфограмм, что освоение орфографического действия требует лингвистических знаний и умений по фонетике, морфемике, морфологии и синтаксису.

Образец: Для освоения действия по проверке правописания безударного падежного окончания существительного в соответствии с правилом: «Безударные окончания существительных пишутся так же, как и ударные окончания существительных того же склонения в том же падеже» – школьник должен уметь:

- определять место ударения,
- выделять морфемы (окончание) в слове,
- определять часть речи (распознавать существительное),
- определять тип склонения существительного по его начальной форме (а значит, ставить существительное в начальную форму и определять его род),
- определять падеж существительного (а значит, устанавливать связь существительного со словом, от которого оно зависит в предложении, с помощью вопроса).

Тема 2. Методика формирования орфографической зоркости

2.1. Подчеркните и назовите все орфограммы в предложениях. Укажите, какие из выделенных орфограмм не изучаются в начальных классах.

Дядя Степа в этот раз утопающего спас.

Мороз причудливо разрисовал окно.

У Марфы на кухне стояло лукошко, в котором дремала домашняя кошка.

Образец:

Блестя на солнце, снег лежат.

1) буква безударного гласного в чередующемся корне (не изучается),

2) буква парного по звонкости-глухости согласного перед другим согласным, непроверяемая,

3) необозначение мягкости согласного [с'] перед другим мягким согласным (обычно в начальной школе как орфограмма не рассматривается),

4) буква безударного гласного в предлоге (теоретическая, обычно в начальной школе как орфограмма не рассматривается),

5) раздельное написание предлога с существительным,

6) буква непроизносимого согласного в корне слова, проверяемая,

7) буква безударного гласного в окончании существительного,

8) буква парного по звонкости-глухости согласного в корне слова, проверяемая,

9) буква безударного гласного в корне слова, проверяемая,

10) буква ударного гласного после шипящих (правописание ЖИ-ШИ),

11) буква парного по звонкости-глухости согласного на конце слова, непроверяемая (теоретическая, обычно в начальной школе как орфограмма не рассматривается).

2.2. Для формирования у первоклассников знаний об орфограмме и общих фонетических опознавательных признаках орфограмм организуются целенаправленные наблюдения над слу-

чаями обозначения разными буквами одного и того же звука. Наблюдения проводятся по следующему плану:

1. Полный или частичный звуковой анализ слов, в которых один и тот же звук обозначен разными буквами (например, *зуб* и *суп*, *трав*а и *дрова*). Фиксация внимания учащихся на том, что звуки в словах одинаковые.

2. Частичный графический анализ слов – выяснение, какой буквой обозначен выделенный звук в каждом слове. Схематическое изображение соответствия разных букв одному звуку.

3. Вывод о невозможности однозначного определения по звуку, какую букву нужно писать, и опасности допустить в этом месте ошибку.

4. Уточнение позиции и признаков звука(-ов) в «опасном месте».

Прочитайте приведенный ниже фрагмент урока, на котором проводится наблюдение с целью формировать понятие об орфограмме и знания об опознавательных признаках орфограмм и выделите в нем указанные выше дидактические моменты.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>(На доске две иллюстрации с закрытыми подписями.)</p> <p>– Что изображено?</p> <p>– Этот водоем похож на озеро, но это не естественный водоем, а творение человека. Люди перегородили реку плотиной, и перед ней река разлилась, течение в ней замедлилось, так образовался пруд. Это пруд.</p> <p>– Давайте составим звуковую модель этого слова.</p> <p>– Я тоже составила модель. Проверьте, правильно ли я это сделала.</p> <p>– А на этой иллюстрации что изображено?</p> <p>– Произнесите и послушайте слово: [прут].</p> <p>– Отличается ли это слово по звучанию от первого? Произнесем: [прут] – [прут].</p>	<p>– Озеро.</p> <p>(Составляют звуковую модель слова «пруд» самостоятельно.)</p> <p>(Сверяют составленные схемы со схемой на доске.)</p> <p>Железный прут.</p> <p>– [прут]</p> <p>– [прут] – [прут]. Слова звучат одинаково.</p>

<p>– Значит, ко второму слову тоже подойдет составленная нами модель.</p> <p>– А теперь давайте прочитаем подписи под картинками. (Открывает подписи.)</p> <p>– Чем различаются написанные слова?</p> <p>– Какой последний звук мы слышали в словах «пруд» и «прут»? (Начинается составление схемы: на доску прикрепляется схематическое изображение звука [т].)</p> <p>– Посмотрите, какой буквой обозначен этот звук в первом слове.</p> <p>– А во втором слове какой буквой обозначен последний звук? (В нужное место схемы прикрепляются буквы:</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <p>– Звук один, а буквы для его обозначения в словах разные. Значит, по звуку определить точно, какую букву нужно писать, нельзя. В этом месте легко допустить ошибку.</p> <p>– Как мы называем такое место в слове, в котором букву по звуку сразу определить нельзя?</p> <p>– Где в словах стоит звук [т], по которому нельзя определить букву однозначно?</p> <p>– Звук [т] на конце слова подсказывает, что в слове есть опасное для письма место, – можно написать и букву Т, и букву Д. Услышал звук [т] на конце слова – не торопись писать букву, сначала подумай или внимательно посмотри в книгу.</p>	<p>(Проверяют – произносят слово по модели.)</p> <p>– Пруд. Прут.</p> <p>– Последними буквами.</p> <p>– [т].</p> <p>– Буквой Д.</p> <p>– Буквой Т.</p> <p>– Опасное место.</p> <p>– На конце слова.</p>
--	---

2.3. Выберите из приведенных ниже пар слов те, которые можно использовать при формировании понятия «орфограмма».

сосна – сосны

грибы – гриб

крошка – кружка

сосна – насос

суп – хлеб

лодка – посадка

шкаф – рукав

плоды – плод

машина – пружина

На примере одной из выбранных пар спланируйте наблюдение с целью формирования у первоклассников понятия об орфограмме – составьте фрагмент урока, ориентируясь на образец в задании 2.2.

2.4. Для постепенной автоматизации действия обнаружения орфограмм необходимо проводить специальные упражнения. Чаще всего используется выделение орфограмм («опасных мест») в тексте, воспринимаемом зрительно или на слух. При выполнении этого упражнения ученики ориентируются на разные признаки выделяемых орфограмм в зависимости от этапа обучения – сравните образцы рассуждения учеников 1 и 3 класса при выделении орфограмм: Какому этапу формирования орфографической зоркости соответствует каждое рассуждение?

1) Первоклассник: *«Антон рисует машину. Первое слово Антон пишется с заглавной буквы (подчеркивает соответствующую букву), потому что оно первое в предложении и это имя мальчика. В конце предложения ставится точка (подчеркивает). Ант^он, ударение падает на второй слог (ставит знак ударения). В первом слоге безударная гласная, это опасное место (под буквой А ставится точка). Рис^ует, ударение на втором слоге, безударные гласные в первом и последнем слоге – опасные места (ставит точки под буквами). Рис^уе[тт], на конце слова парный глухой звук [т], буква т – опасное место (ставит под буквой точку). Маши^ну, под ударением [шы], это опасное место (подчеркивает). Безударная гласная в первом слоге – опасное место (ставит точку под буквой). В последнем слоге без ударения [у], здесь нет опасного места».*

2) Третьеклассник: *«Котёнок погнался за мухой. Котёнок, две безударные гласные: одна – проверяемая в корне слова, другая – в суффиксе. На конце слова парный согласный [к], орфограмма. Погна^лся, безударная гласная в приставке по-, безударная в суффиксе глагола -ся. Предлог за пишется отдельно от слова. Му^хой, безударная в окончании».*

Приведите пример рассуждения ученика при выделении орфограмм в предложениях:

В библиотеке много книг (1 класс).

Осенние листья летят к земле (3 класс).

Ночью ударил сильный мороз. Он сковал ледком лужи на лесных дорожках (4 класс).

2.5. Развитию орфографической зоркости способствует графическое выделение орфограмм. Продемонстрируйте образцы выделения орфограмм в приведенных словах на разных этапах обучения. Выделяйте орфограммы следующим образом: изученные – одинарным подчеркиванием, неизученные – точкой под буквой, непроверяемые – тройным подчеркиванием. Помните, что графически нужно обозначить в слове и условия выделения орфограмм.

Мороз, ленивому, подтаял, у дорожки, решаешь.

2.6. Выделите из приведенных ниже заданий те, которые способствуют развитию орфографической зоркости учащихся. Какие из них совершенствуют умение обнаруживать орфограммы по их общим опознавательным признакам, какие – тренируют в определении типа орфограммы?

1) Объясни написание выделенных букв. *(В тексте выделены буквы-орфограммы одного типа на изучаемое в данный момент правило.)*

2) Объясни написание выделенных букв. *(В тексте выделены изученные буквы-орфограммы разных типов.)*

3) Какие правила нужно знать, чтобы правильно написать этот текст?

4) Найди слова с двумя безударными гласными в корне. Подбери к ним проверочные слова. *(Дан текст.)*

5) Какие орфограммы подчеркнуты? Выпиши группами слова с орфограммами (сколько разных орфограмм, столько и групп). Орфограммы обозначь. *(В тексте подчеркнуты орфограммы 6 разных типов.)*

6) Спиши имена существительные в два столбика: с мягким знаком и без мягкого знака. *(Даны существительные с шипящими на конце: обруч_, дич_ и т.п.)*

7) Спиши, вставляя пропущенные буквы. *(Дан текст, в словах которого пропущены буквы-орфограммы одного типа на изучаемое в данный момент правило.)*

8) Спиши, вставляя пропущенные буквы. (*В тексте пропущены буквы-орфограммы разных типов, в т.ч. смешиваемые.*)

9) Подбери четыре слова на то же правило.

10) Подчеркни проверяемые безударные гласные в корне слов. (*Дан текст.*)

11) Прочитай слова. Найди и подчеркни простым карандашом знакомые орфограммы. (*Даны слова с разными типами орфограмм, в т.ч. неизученными.*)

12) Спиши текст. Какие опасные места в нем видишь? Есть ли среди них такие, для которых знаешь правила?

13) Самодиктант. Напиши по три слова с такими орфограммами... (*перечисляются орфограммы*). Орфограммы подчеркни.

14) Спиши предложение, оставляя «окошки» на месте главных опасностей письма, другие подчеркивай. Посчитай, каких орфограмм больше. (*Материал – Под бугром в глубоком овраге бормотала речушка Вертушинка.*)

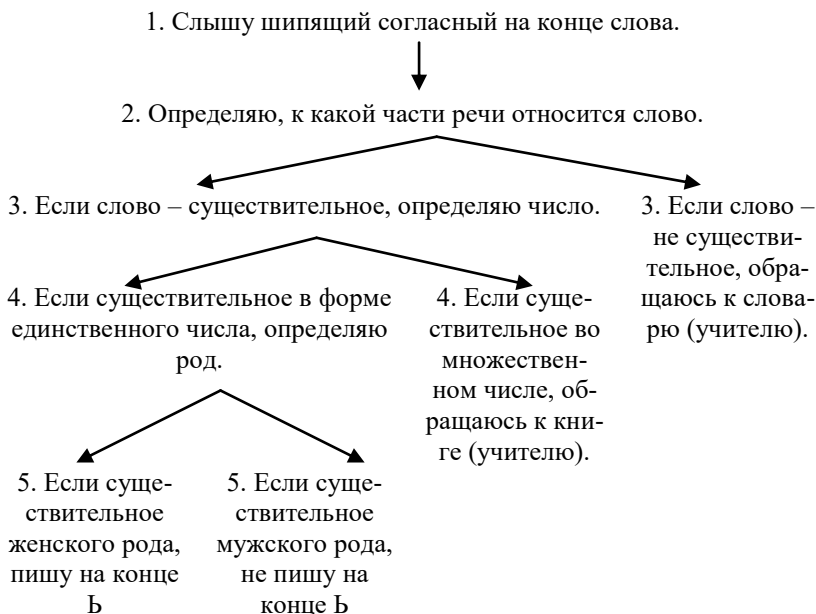
Тема 3. Методика введения орфографического правила

3.1. Проанализируйте формулировки 3-4 орфографических правил: выделите структурные элементы; определите, в каком виде представлен способ проверки.

Образец: Проанализируем формулировку правила из учебника 3 класса Т. Г. Рамзаевой: «На конце существительных женского рода в единственном числе после шипящих пишется **ь**: *речь, вещь, молодёжь*». Орфограмма – **ь**. Оознавательные признаки – конец слова, место после буквы шипящего согласного, существительное, в единственном числе. Способ проверки не указан в явном виде, но выводится из формулировки правила: нужно определить род существительного в единственном числе, чтобы написать или не написать **ь**.

3.2. Сравните формулировку правила в образце к заданию 3.1 и приведенную ниже памятку по его применению. В чем видите разницу?

Составьте самостоятельно или найдите в учебниках, методических пособиях алгоритмы действий по правилам орфографии, изучаемым в начальной школе.



3.3. Для одного из правил орфографии, опираясь на составленный алгоритм действия, определите содержание этапа актуализации опорных знаний на уроке по его введению: что именно нужно повторить, какие задания можно для этого предложить. Помните, что действие по правилу требует от пишущего оперирования знанием, поэтому выбирайте такие приемы обучения, которые позволяют не просто воспроизвести знание, а требуют его практического использования.

Образец: Согласно алгоритму для усвоения правила правописания Ъ на конце существительных после шипящих (см. алгоритм в задании 3.2) учащиеся должны уметь выделять шипящие звуки, распознавать существительные, определять род и число существительного – именно эти умения являются опорными и их нужно актуализировать на уроке введения правила. Можно предложить учащимся 1) вспомнить шипящие согласные, привести примеры слов с шипящими звуками; 2) задание на исключение лишнего в ряду слов по морфологическим признакам (например, прилагательного среди существительных); 3) зада-

ние на определение у существительных общего признака (числа) и их группировку по родам.

3.4. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока по введению правила правописания -ТСЯ / -ТЬСЯ в глаголах: какие этапы урока в нем представлены? Определите границы этапов, оцените использованные учителем приемы обучения и языковой материал.

<u>Основные этапы урока</u>	
изучения нового орфографического правила	Этап урока
Этап урока	Содержание работы
I. Актуализация опорных знаний.	Организуется повторение знаний и умений, необходимых для осознанного применения нового орфографического правила.
II. Постановка учебной задачи.	Создаются условия для учебной мотивации школьников. Организуются наблюдения, устанавливается наличие орфограммы, необходимость ее проверки и отсутствие нужных для проверки знаний. Формулируется цель урока (учениками или учителем).
III. Изучение нового материала:	
1) Раскрытие сущности правила.	Организуются наблюдения над языковым материалом для определения способа проверки орфограммы. Учащиеся формулируют правило.
2) Работа над формулировкой правила.	Проводится анализ структуры и содержания правила по учебнику, уточняется способ проверки.
IV. Первичное закрепление.	Проводятся упражнения на применение правила на практике с обязательным проговариванием порядка выполнения орфографического действия.

V. Итог урока.

Оцениваются результаты учебной работы, достижение поставленной цели.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Догадайтесь, какой глагол пропущен в предложениях. (На доске: Малыши <input type="text"/> темноты. Не надо <input type="text"/> темноты.)</p> <p>– Запишите предложения, вставив пропущенные глаголы.</p> <p>– Давайте проверим, как вы справились с заданием. (Открывает написанные глаголы.)</p> <p>– Правильно ли вы написали глагол в первом предложении?</p> <p>– А во втором?</p> <p>– Как вы написали глагол: с Ъ или без Ъ?</p> <p>– А как нужно было написать?</p> <p>– Как вы думаете, почему вы допустили ошибку?</p> <p>– Почему же вы не написали «ца»?</p> <p>– Значит, если в глаголе на конце звучит [ца], что нужно писать? (Составление схемы:</p> <div data-bbox="210 1018 532 1109" style="text-align: center;"> <pre> [ца] / \ тсья тсья) </pre> </div> <p>– Одни и те же звуки передаются на письме по-разному. Что это значит?</p> <p>– Всегда ли [ца] – это сигнал орфограммы? Давайте внесем уточнения в нашу схему.</p> <p>– Чему будем учиться сегодня?</p> <p>– Точнее. Какое правило нужно знать для написания этих глаголов?</p>	<p>(Читают и восстанавливают предложения.)</p> <p>(Пишут глаголы одинаково: <i>Малыши боятся темноты; Не надо бояться темноты.</i>) (Сравнивают свои записи и запись на доске.)</p> <p>– Да.</p> <p>– Ошибка!</p> <p>– Без Ъ.</p> <p>– С Ъ.</p> <p>– Слова и в первом, и во втором предложении звучат одинаково: [байáца].</p> <p>– Это глаголы, мы знаем, что в них пишется «ся».</p> <p>– Может быть «тсья» или «тьсья».</p> <p>– В этом месте орфограмма. Нужно знать правило, чтобы не допустить ошибку в написании.</p> <p>– Нет, только в глаголах. В конце слова.</p> <p>– Будем учиться писать глаголы, оканчивающиеся на [ца].</p> <p>– Будем изучать правило правописания Ъ в глаголах на [ца].</p>

(На доске помещается знак вопроса как знак поставленной учебной задачи.)

– Давайте понаблюдаем над тем, как пишутся такие глаголы.

(На доске открывается запись:

умывается *умываться*

боится *бояться*

учится *учиться*)

– Что общего в глаголах первого столбика? (Подчеркивает *тся*, надписывает вопрос и т. д.)

– Что общего в глаголах второго столбика? (Фиксирует на доске наблюдения учеников.)

– Какой вывод можно сделать о написании *ь* в глаголах перед *СЯ*?

– Давайте внесем эту информацию в схему.

– А если мне нужно написать глагол *умыться*? Как вы думаете, в какой столбик нужно его поместить? К нему нельзя поставить ни вопрос что делает?, ни вопрос что делать?

– А как написать: с *ь* или без?

– Вот еще один глагол – *умоются*. Подумайте над ним.

– Значит, наш вывод нуждается в уточнении! (Вносятся изменения в схему.)

– Как проверить, правильно ли мы сформулировали правило?

– Прочитайте правило и подумайте, к правильным ли мы выводам пришли.

– Не пишется *ь*. Отвечают на вопрос что делает? В 3 лице ед. числа.

– Пишется *ь*. Отвечают на вопрос что делать? В неопределенной форме.

– Если глагол отвечает на вопрос что делает?, то *ь* перед *СЯ* писать не нужно, если глагол отвечает на вопрос что делать? – нужно писать *ь* перед *СЯ*.

– Что сделать? – *умыться*. Это тоже глагол в неопределенной форме, значит, во второй столбик.

– С *ь*.

– Что сделают? – *умоются*. 3 лицо, множественное число. В первый столбик. Без *ь*.

– Глагол в 3 лице пишется без *ь* перед *СЯ*, а глагол в неопределенной форме пишется с *ь* перед *СЯ*.

– Прочитать правило в учебнике или справочнике.

(Читают правило.)

Составьте схему, которая получилась на уроке, восстановите процесс ее видоизменения в ходе урока.

Найдите формулировку этого правила в каком-либо учебнике русского языка или справочнике для начальной школы. Завершите работу по введению правила.

3.5. Применение учеником орфографического правила при письме должно контролироваться как самим учеником, так и учителем. Поэтому основным приемом обучения сознательному действию по правилу является орфографический комментарий. Какой из трех приведенных ниже способов организации работы на этапе первичного закрепления предпочтёте и почему?

1) Самостоятельная вставка детьми пропущенных букв с последующим объяснением.

2) Письмо с кратким комментированием, когда вначале называется буква-орфограмма, а потом приводится обоснование (...*пишу И, потому что...*).

3) Письмо с подробным комментированием всего хода применения правила в соответствии с порядком выполняемых действий (...*, поэтому пишу И*).

Тема 4. Методика проведения орфографических упражнений

4.1. Определите по описанию вид орфографического упражнения: предупредительный диктант, объяснительный диктант, зрительный диктант, свободный диктант, творческий диктант, диктант «Проверяю себя», комментированное (комментируемое) письмо, письмо с обоснованием, письмо по памяти (самодиктант).

1. Запись текста на слух с последующим выделением и обоснованием орфограмм (всех или указанных).

2. Запись текста после его зрительного восприятия и запоминания с последующей проверкой путем сличения с образцом.

3. Запись текста на слух в произвольной форме после однократного чтения по абзацам.

4. Запись текста, воспринимаемого на слух или зрительно, сопровождаемая орфографическим комментарием в процессе и в темпе письма.

5. Запись текста на слух с предварительным (до записи) выделением и обоснованием орфограмм (всех или указанных).

6. Запись текста на слух с пропуском орфограмм в сомнительных случаях и фиксацией вопросов о написаниях, вызвавших сомнение. Разрешение возникших вопросов при коллективной проверке написанного.

7. Запись текста на слух после его зрительного восприятия и анализа.

8. Запись текста, воспринимаемого на слух, с его преобразованием в соответствии с заданием (например, дополнить прилагательными).

9. Запись текста, воспринимаемого на слух или зрительно, с кратким письменным объяснением орфограмм (всех или указанных).

4.2. Проведите за учеников полное комментирование подчеркнутых орфограмм в приведенных ниже словах, отражая все этапы рассуждения в записи. Приведите также краткий орфографический комментарий к этим орфограммам.

Звёздный, шапка, у пристанц, по зимнему лесу, пишет, на ветке, перегонит, кирпич, объяснил, увидел, подтаял.

Образец: Полный комментарий: *Гр_за. Пропущена буква безударного гласного в корне слова. Для проверки безударных гласных в корне нужно изменить слово или подобрать однокоренное слово так, чтобы проверяемый гласный стал ударным. Изменяю слово – грóзы. Гласный в корне под ударением – [о]. Напишу букву О – грОза (орфографическое проговаривание в процессе записи).*

Запись, отражающая все этапы рассуждения (здесь корень выделен полужирным шрифтом, в записи же учеником используется условное обозначение корня дугой):

***гр_зá** – грóзы – грóзá*

Краткий комментарий: *Гр_за. Безударный гласный в корне слова. Грóзы. Напишу О – грОза (орфографическое проговаривание в процессе записи).*

4.3. Охарактеризуйте приведенные ниже упражнения из учебников для начальной школы: определите, на усвоение какой орфограммы направлено упражнение; конкретизируйте его цель (какие знания, умения формируются при выполнении упражне-

ния); определите, на каком этапе изучения орфограммы целесообразно использование упражнения (первичного закрепления, совершенствования действия по правилу, обобщения знаний и автоматизации действия).

1. Давай проверим, помнишь ли ты правила переноса. Согласись или возрази.

Можно оставлять в конце строки и переносить на другую строку часть слова, не составляющую слог.

Нельзя оставлять в конце строки или переносить на другую строку слог, состоящий из одной буквы.

Нельзя отрывать букву й от предшествующей гласной.

Можно отделять согласную от следующей за ней гласной.

2. Прочитай. Выпиши сначала слова, которые нельзя переносить, потом – остальные слова, разделяя их для переноса.

Рябина, вяз, осина, ольха, ель, ясень, сосна, тополь, клён, берёза, ива, дуб, калина.

3. Подбери к данным словам проверочные слова. Пиши сначала проверочное слово, потом проверяемое.

Сапоги – сапог, ... – лоша..ь, ... – лебе..ь, ... – кана..ка, ... – площа..ка, ... – кру..кí, ... – зама..ка, ... – заря..ка.

Объясни, какие слова являются проверочными.

4. Спиши, вставляя пропущенные буквы. В скобках напиши проверочное слово.

Образец: забить гвоз..ь – забить (гвозди) гвоздь.

Получить бага.., выйти на бере.., найти кла.., отправиться в похо.., букет ро.., ветки берё.., автор кни.., запах тра.., проливной дож..ь, вкусный обе.., широкий пру.. .

5. Спиши пословицы, вставляя пропущенные буквы в окончаниях.

1) Кто вперёд смотр..т, тот далеко вид..т. 2) За двумя зайцами погон..шься, ни одного не пойма..шь. 3) Воду в решете не удерж..шь. 4) Конь вырвется – догон..шь, а слова сказанного не ворот..шь. 5) Не посмотри..шь – не увид..шь, не расспрос..шь – не найдёшь.

6. Прочитай и определи, какая безударная гласная в корне проверена.

Трепещет – ...

тр..н..тали

Вечерний – ...

в..ч..реет

Сторожка – ...

ст..р..жили

Зелень – ...

з..л..нели

Спиши, дописывая проверочное слово для другой безударной гласной.

7. Выпиши слова в три столбика: в первый – слова с проверяемыми безударными гласными в корне, во второй – с парными согласными в корне, в третий – с непроизносимыми согласными. Вставь пропущенные буквы.

Сколь..кий, т..жёлый, сла..кий, извес..ный, чу..кий, л..нейка, ус..ный, г..л..сок, подгото..ка, пр..мой, праз..ник, д..брота.

В каждый столбик напиши еще по два слова на те же правила.

8. Распредели слова по столбикам. В первый записывай слова, в которых орфограмма в приставке, во второй записывай слова с орфограммой в корне, в третий – с орфограммой в суффиксе. Вспомни способ проверки, докажи правильность написания.

поляна, поставить, полить, Анечка, пилить, дубочек, лесок, полёты, надпись, победы, дорожка, мудрость, липовый

9. Выпиши из рассказа слова с проверяемыми безударными гласными в корне. Напиши проверочные слова.

Берег небольшого острова на реке Раменке пологий. Ослепительно белый песок лежал кое-где узкой полосой между кустарником и водой. Я причалил к зелёному острову. Не остров - сплошные чудеса, потому, видно, старожилы его так и прозвали – Лешачьим. (А. Барков)

10. Спиши отрывок, отмечая все орфограммы, письменно доказывай выбор букв. Выделяй части слов, а необходимые записи делай над словами или перед ними в скобках.

В апреле

Снег в полях уже давно стаял. А в лесу всё пестреет. Тут и сероватые снежные островки, и потемневшая от влаги земля, и огромные весенние лужи. На опушке на тонких ветвях качаются длинные серёжки. От ветерка вокруг них золотистым облачком разлетается пыльца. (По Г. Скребицкому)

4.4. Почему в процессе обучения целесообразно использование такого приема обучения, как составление упражнения «для товарища»? В чем заключается подготовка к выполнению

учащимися такого задания? Прочитайте составленный учениками диктант и определите тему, по которой он был составлен.

Сказка про чашку

Жила на свете чашка. Однажды она пошла в чащу погулять и увидела в чаще чародея. Испугалась она и убежала из чащи в город. Вот бежит чашка мимо клуба, где частушки поют, мимо мастерской, где часы чинят. Прибежала домой и рассказала все чайнику и чаю. Вот как случается!

Составьте текст диктанта по какой-либо орфографической теме, изучаемой в начальных классах: сначала подберите как можно больше слов с данной орфограммой, составьте с ними словосочетания, затем составьте текст, в котором были бы уместны эти слова. Сделайте орфографический анализ получившегося текста для определения его насыщенности орфограммами заданного типа и возможности использования для работы с учениками начальной школы.

4.5. Проанализируйте систему упражнений учебника по какой-либо орфографической теме, определив назначение и вид каждого упражнения. В чем проявляется постепенное усложнение условий применения изучаемого правила? Какими упражнениями считаете необходимым дополнить систему упражнений учебника?

Тема 5. Методика словарно-орфографической работы

5.1. При ознакомлении учащихся с правописанием слова, не проверяемого правилами («словарного»), необходимо создавать условия для его успешного запоминания, для чего рекомендуется следующая последовательность работы:

1. Предъявление звучащего слова и работа по уточнению его значения.

2. Частичный или полный звуковой анализ слова с выделением орфограмм.

3. Проверка орфограмм и установление факта непроверяемости орфограммы, подлежащей запоминанию.

4. Определение непроверяемой орфограммы (по предъявленному образцу или путем обращения к словарю).

5. Списывание слова с орфографическим проговариванием и графическим выделением орфограмм. Также можно использовать также и другие приемы, способствующие запоминанию непроверяемой орфограммы: этимологические сведения, ассоциации, рифмовки и др.

6. Подбор и запись однокоренных слов или составление и запись словосочетания, предложения со словом.

Выделите указанные дидактические моменты в содержании приведенного ниже фрагмента урока, на котором вводится новое слово с непроверяемым написанием. По ответам учеников предположите, в каком классе они учатся и какими орфографическими знаниями и умениями владеют. Проанализируйте работу, проведенную педагогом для запоминания учащимися непроверяемого написания: какие были созданы условия для запоминания правописания слова? какие приемы, облегчающие запоминание, использовал учитель?

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> – Отгадайте загадку: «На заборе сидит, утром рано голосит, просыпаться всем велит». – По каким признакам догадались? – Со словом «петух» нам предстоит познакомиться поближе. Произнесите слово и определите, на какой слог падает ударение. – Какое опасное место есть в слове? – Запишите слово, пропустив опасное место. (На доске тоже появляется запись слова с пропуском.) – Какие буквы спорят за место в этом слове? (Записывает буквенную дробь.) – Как можно узнать, какую букву безударного гласного надо написать в этом слове. – Давайте изменим слово: кого мы слышим по утрам? кем любимся? о ком рассказываем? Назовем не одного петуха, а много. Хвост чей? – Сумели мы проверить букву безударного 	<ul style="list-style-type: none"> – Петух. – Кричит по утрам, всех будит. На заборе сидит. – [п'итух]. Это петух? Ударение падает на второй слог. – В первом слоге безударный гласный [и]. (Пишут в тетрадах: <i>п•тух.</i>) – Буквы И, Е и Я. – Проверить ударением. – Петуха́. Петухо́м. О петухе́. Петухи́. Петуши́ный.

<p>гласного? – Как же быть?</p> <p>– Найдите слово в словарице учебника, определите, какая буква пишется в опасном месте, и покажите мне с помощью веера. – Прочитайте слово так, как оно написано. – Запишите слово и подчеркните в нем опасное место. (На доску прикрепляется карточка со словом.) – Проверьте, не ошиблись ли вы в написании: посмотрите, какая буква написана у вас и какая в словаре. – Эта буква не проверяется, ее нужно запомнить. А в этом вам поможет мой рассказ – послушайте и подумайте, какая в нем есть подсказка. – Все знают петуха, он герой многих сказок и басен, поговорок и загадок. Славится петух важностью походки и задиристостью характера. Недаром говорят: важный, как петух. Но главное, чем славится петух, это своим пением. Петух – своеобразные поющие часы. С петухами (на рассвете) люди просыпались. С петухами (на закате) ложились спать. Сигналом служил петушиный крик. За способность громко и звонко петь и прозвали петуха петухом. – Услышали подсказку? – Действительно, эти слова помогают лучше запомнить непроверяемую безударную гласную. Прочитайте стихотворение, в котором встречаются и слово «петух», и слово «петь». (На доске: Петуха спросили дети: «Отчего зовут Вас Петей?» Петушок ответил детям: «Хорошо умею петь я!») – Как ласково назван петух в стихотворении? – Какая буква гласного пишется в слове «пе-</p>	<p>– Нет. – Можно посмотреть в словаре, как пишется слово.</p> <p>(Ищут слово в словаре. Показывают букву Е.) – [п'этух] (хором). (Пишут, диктуя себе орфографически: <u>пе-тух</u>.)</p> <p>(Проверяют.)</p> <p>– Петь. Пение.</p> <p>(Читают сначала самостоятельно, затем хором.)</p> <p>– Петушок.</p>
---	---

<p>тушок» в первом слове? – Проговорите его так, как оно пишется. – Напишите это слово в той же строке, что и слово «петух», через запятую.</p>	<p>– Тоже буква Е. – [п'этушок] (Пишут, проговаривая: <i>пѐтушо́к.</i>)</p>
---	--

5.2. Составьте 3 фрагмента уроков по введению слов из орфографического минимума с разными типами орфограмм (во 2, 3 и 4 классе). Ориентируйтесь на рекомендуемую последовательность работы и образец в задании 5.1. При планировании учитывайте возраст учеников и их знания по русскому языку.

5.3. Для закрепления правописания непроверяемых слов необходимы регулярные тренировочные упражнения. Хорошие условия для запоминания непроверяемых написаний создаются при выполнении таких упражнений:

- запись слов с одной и той же запоминаемой буквой;
- группировка слов по орфографическим признакам и их запись;
- выписывание из словаря слов по заданию;
- запись тематической группы слов;
- «отгадывание» и запись слов (по картинкам, загадкам, определениям лексического значения и т. п.; кроссворд);
- подбор и запись слов с общими элементами (например, с частью *АВТО-* или *-ГРАММ*);
- диктант с изменениями (например, записывать не диктуемое слово, а образованное от него однокоренное);
- творческое письмо (составлять и записывать словосочетания, предложения с данными словами);
- составление текста с включением максимального количества словарных слов.

Составьте 5-7 разных упражнений для закрепления умения писать слова с непроверяемыми орфограммами.

5.4. Определите цель приведенных ниже упражнений из учебников русского языка для начальных классов.

1. Ребята проверяли орфограммы в словах *в(а,о)рона* и *в(а,о)р(а,о)бей*. Петя прочитал все слова на *ва-* и сказал, что этих

слов в словаре нет. Алёша перевернул несколько страниц и нашёл оба слова. Почему их не нашёл Петя? Можешь ли ты сказать, не заглядывая в словарь, какая буква пишется в этих словах после буквы *В*?

2. Слова *комн(а,о)тный* в словаре нет. Как же проверить орфограмму в этом слове с помощью словаря? Может быть, тебе поможет слово, от которого образовалось слово *комн_тный*? Попробуй найти в словаре проверку для слов *меб(е,и)льный*, *сах(а,о)рный*, *м(а,о)розный*, *м(а,о)рковый*.

3. Слово «*тёрра*» латинское, оно означает «земля». Прочитай слова. Что они обозначают? Если затрудняешься, посмотри в толковом словаре в конце учебника.

Терраса, территория, террариум.

Спиши. Подчеркни удвоенные согласные. Составь устно предложения с каждым словом.

4. Составь и запиши небольшой текст (5-6 предложений) на тему «Наши спортсмены». Используй такие слова:

Анна, Жанна, Инна, Кирилл, Филипп, бассейн, кросс, кроссовки, хоккей, хоккеист, коллектив, килограмм.

5. Обратись к орфографическим словарям в начале и в конце учебника. Выбери 10-12 трудных, на твой взгляд, слов и составь из них в помощь учительнице свой словарный диктант. О происхождении каких слов ты знаешь? Подготовься напомнить их историю тем, кто ее забыл.

6. Найди слова с гласными буквами, которые нельзя проверить проверочным словом. Проверь их написание по словарю.

Осыпался с б..рёзы лист

И, как к..вёр, устлал д..рогу (А.Майков)

Тема 6. Методика предупреждения и исправления ошибок в письменных работах учащихся

6.1. Определите тип ошибки: каллиграфическая, графическая, орфографическая. Укажите для каждой ее возможную причину.

Водрасли, жиливание, ушлышал, облака, Косьтя, колидор, зделал, вздахнул, сначала, вюга, лодонь, хичник, Згорка, комно-

та, спол (стол), решаит, диткант, поехал, купатся, корабль, дьевачка, подъезд, свежое, залаел.

6.2. Расположите приведенные ниже способы исправления ошибок по степени возрастания самостоятельности, проявляемой учеником при работе над ошибками.

а) подчеркнуто ошибочно написанное слово, а на полях указана часть слова, содержащая ошибку;

б) неправильная буква зачеркнута, а на поля вынесен знак ошибки;

в) подчеркнуто слово с ошибкой;

г) неправильная буква зачеркнута, а на полях указан номер орфограммы;

д) на поля вынесен знак ошибки;

е) на поля вынесен знак ошибки, а рядом – указание на часть слова или часть речи.

Какие еще способы исправления ошибок знаете? Чем будете руководствоваться при выборе способа исправления?

6.3. Проверьте диктанты, написанные третьеклассниками: первый – учеником с хорошим уровнем орфографической подготовки, второй – средним учеником, третий – слабым. Отметьте ошибки в работах, учитывая уровень подготовленности ученика.

1. *Над лесом взошло солнце. Лучи его заиграли по реке, на кустах. Кругом тишина и прохлада. Птицы щибечут в чаще деревьев. Среди полей по узкой дорожке идет группа ребят.*

2. *Над лесом взошло солнце. Лучи его заиграли по реке, на кустах. Кругом тишена и прохлада. Птицы щибечут в чаще деревьев. Среди полей по узкой дорожки идет группа ребят.*

3. *Над лесом взошло сонце. Лучи его заиграли пореке, на кустах. Кругом тишена и прахлада. Птицы щибечут в чащи деревьев. Среди полей по узкой дорошки идет група ребят.*

6.4. В современных учебниках по русскому языку для начальной школы в качестве дидактического материала для орфографических упражнений часто используются ошибочные написания. Какова цель таких упражнений? Отметьте особенности каждого из приведенных ниже упражнений.

1)

Упражнение **3.** Найди и исправь ошибки. Постарайся объяснить причину их появления. Выдели ту часть слова, в которой они допущены.

Мы с папай хотели купить сабаку. Мама говарила, что надо купить маленькую собаку, а я хотел большую.


2)

Упражнение **2.** Спиши слова, заменяя звуковую запись буквенной. Выдели приставку.

[па]встречать [за]пасать [па]учить [а]пустеть
[за]морозить [на]помнить [ат]бежать [пра]ходить
[да]рисовать [пад]лететь [да]бежать [аб]лететь

Сверь свою работу с работой Даши. Если найдёшь отличия, разберись, пожалуйста, кто прав.

повстречать, паучить, отбежать, апустеть, добижать, проходить, зоморозить, напомнить, облететь, дорисовать, подлитеть

 У Даши 5 ошибок. На какие группы ты их можешь разделить?

3)

Упражнение

6 Проверь Люсину работу. Исправь, если найдёшь, ошибки. Расскажи, какое правило забыла Люся, когда писала диктант.

*Катенок сидел на полу и ловил мух. Вот одна муха
летала-летала, да и села на шляпу. А шляпа лежала на
стале. Катенок прыгнул, уцелился когтями за шляпу.
Шляпа упала со стала и накрыла шалуна с галавой и ногами.*

Дополнительная литература

Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.

Граник Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3.

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992.

Левушкина О. Н. Словарная работа в начальных классах. М., 2004.

Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., 1998.

Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М., 2010. Ч. 1.

Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М., 2009.

Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1996.

Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960.

Савельева Л. В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью // Нач. школа. 2003. № 10.

Савельева Л. В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе // Нач. школа. 2008. № 1.

Савельева Л. В. Условия формирования орфографических знаний и умений в начальной школе // Развивающее языковое образование в современной начальной школе / под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 2009. С. 18-44.

Савельева Л. В. Учет опознавательных признаков орфограмм в процессе их изучения // Нач. школа. 1999. № 12.

Чистякова Н. Н. Методические основы работы над орфографическими ошибками в начальных классах школы // Развивающее языковое образование в современной начальной школе / под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 2009. С. 138-160.

Чистякова Н. Н. Основы работы над орфографическими ошибками в начальных классах школы // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. СПб., 1997. С. 145-167.

Вопросы для самоконтроля

1. Для чего нужны правила орфографии? Какие разделы русской орфографии представлены в содержании начального языкового образования?

2. Как в лингвистике решается вопрос об основном принципе русской орфографии? Какое значение имеет решение этого вопроса для методики обучения правописанию? Раскройте сущность морфологической и фонематической теорий правописания.

3. Какова природа орфографического навыка? Охарактеризуйте ступени его формирования.

4. Какова структура сознательного орфографического действия?

5. Охарактеризуйте способы усвоения грамотного письма.

6. Каковы условия формирования орфографического навыка?

7. Роль грамматических знаний в овладении правописанием.

8. Какие обобщенные орфографические умения входят в содержание обучения орфографии в начальной школе? Какие знания по орфографии усваивают младшие школьники?

9. Какие орфографические правила входят в содержание обучения орфографии в начальной школе? Чем определяется последовательность их изучения?

10. Дайте определения понятиям: орфограмма; опознавательные признаки орфограмм (общие и частные); орфографическая зоркость. Назовите условия формирования орфографической зоркости у учащихся.

11. Каково содержание работы по формированию орфографической зоркости на разных этапах обучения?

12. Методика формирования понятия об орфограмме и знаний об общих фонетических опознавательных признаках орфограмм.

13. Назовите и охарактеризуйте приемы формирования орфографической зоркости.

14. Орфографическое правило, его структура и содержание.

15. Методика введения орфографического правила.

16. Виды орфографических упражнений, методика их проведения.

17. Каковы критерии выбора орфографических упражнений?

18. Какую роль играет запоминание в процессе усвоения орфографии? Охарактеризуйте условия запоминания правописания.

19. Какие слова входят в орфографический минимум для начальной школы? Охарактеризуйте приемы работы над словами с непроверяемыми написаниями.

20. Типы ошибок в письменных работах учащихся: каллиграфические, графические, орфографические; их основные причины.

21. Методика работы над предупреждением и исправлением ошибок.

Глава 5. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Методика развития речи учащихся – раздел методики преподавания русского языка, который изучает процессы овладения речью, содержание и способы работы по развитию речи учащихся.

Глоссарий

Активизация слова в речи учащихся – процесс перевода слова из разряда пассивно усвоенных в разряд используемых в активной речи. Активизация слова – завершающий этап в работе над новым словом, направленный на обучение школьников сознательному оперированию словом с учетом содержания речи и условий общения. Основные приемы активизации словаря: составление словосочетаний и предложений с новым словом; подбор и вставка в предложение подходящего по смыслу слова (с учетом значения, лексической сочетаемости, речевой задачи, условий общения); замена слова (выражения) в словосочетании или предложении новым словом; обнаружение ошибок и недочетов лексического характера и их исправление; изложение и пересказ, близкие к тексту; сочинение по опорным словам.

Выборочное изложение – вид изложения по отношению к содержанию исходного текста, когда воспроизводится только какая-то часть текста, т. е. тема изложения всегда уже темы исходного текста. Материал для раскрытия темы изложения может быть сосредоточен в одном месте исходного текста (например, описание места действия) или рассредоточен по тексту (например, необходимо составить характеристику героя). При выборочном изложении необходимо произвести отбор материала в соответствии с темой изложения и построить новый текст со своей логикой (сформулировать начало, концовку, продумать, если это необходимо, логические переходы между частями).

Грамматические (структурные) ошибки – один из видов нарушений в речи, не зависящих от формы речи, а именно нарушения в структуре языковой единицы: ошибки в образова-

нии слов, форм слов, в построении словосочетаний и предложений. В речи младших школьников грамматические ошибки могут быть обусловлены как негативным влиянием речевой среды, так и недостаточным освоением грамматических норм языка, ориентацией ребенка на системные правила и незнанием исключений. К грамматическим ошибкам, характерным для речи младших школьников, относятся:

а) ошибки в словообразовании, например: *убольшить, шалостливый*;

б) ошибки в формообразовании, например: *яблоков, более добрее, ихний, замерзнул, стери с доски*;

в) ошибки в структуре словосочетания: нарушения согласования (*прозрачная тюль, мое кофе*) и управления (*описать о случае, удивляюсь красотой*);

г) ошибки в структуре предложения: нарушение границ предложения (*Мальчик пошел в лес. И заблудился.*), нарушение связи между подлежащим и сказуемым (*У меня было день рождения*), ошибки в построении предложения с однородными членами (*Эта книга меня научила честности, смелости и уважать друзей.*), с косвенной речью (*Серезжа сказал, что «мне мама разрешила.»*) и др.

Диалог – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями (репликами) между двумя или несколькими лицами (полилог). Диалог характеризуется краткостью высказываний, широким использованием внеречевых средств общения (мимика, жесты), большим количеством неполных предложений, преимущественным употреблением простых предложений, свободным от строгих норм книжной речи синтаксическим оформлением высказываний и т. д. В младшем школьном возрасте диалог зачастую носит спонтанный характер, ограничивается знакомыми бытовыми ситуациями; не всегда учитывается характер речевой ситуации, особенности партнеров по общению.

Изложение – вид речевого упражнения, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе образца. В процессе анализа и воспроизведения

образцового текста происходит осмысление авторского мастерства и активизация усвоенных образцов русской речи, вследствие чего речь детей обогащается и совершенствуется. Для проведения изложения используются специально отобранные тексты: образцовые в отношении языка, в достаточной мере выразительные с точки зрения отбора языковых средств, чтобы обеспечить прирост речевых умений учащихся; доступные для понимания детьми как с точки зрения содержания и композиции, так и с точки зрения языка; ценные в образовательном и воспитательном отношении, интересные для детей.

В зависимости от цели различаются *обучающие* и контрольные изложения; от формы речи – устные (*пересказы*) и письменные изложения; от способа восприятия текста – изложения прочитанного текста, изложения прослушанного текста, изложения на основе зрительного и слухового восприятия текста; по отношению к содержанию исходного текста – *полные, выборочные, творческие* (с дополнительным заданием) изложения; по отношению к объему исходного текста – *подробные* и *сжатые* изложения.

Качества (коммуникативные качества) речи – свойства речи, обеспечивающие эффективность коммуникации и характеризующие уровень речевой культуры говорящего. Требования к речи учащихся определяются основными ее качествами:

– правильность (соблюдение в речи действующих норм литературного языка – орфоэпических, лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных);

– точность (правильный отбор языковых средств для адекватного выражения содержания высказывания);

– логичность (последовательность, непротиворечивость высказывания, соответствие речи законам логики);

– чистота (отсутствие чуждых литературному языку слов и словосочетаний: диалектных, просторечных, жаргонных, слов-паразитов и т. п.);

– выразительность (выбор таких средств, которые обеспечивают воздействие на адресата, поддерживают его внимание и интерес),

– уместность (выбор средств в соответствии с условиями общения),

– богатство (большое разнообразие используемых языковых средств – слов, морфологических форм, синтаксических конструкций).

Коммуникативная компетенция – один из видов компетенций, формируемых у школьников при изучении русского языка наряду с *лингвистической, языковой* и культуроведческой; способность и готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников является целью начального языкового образования и предполагает овладение *коммуникативно-речевыми умениями*, необходимыми для восприятия чужой речи и создания собственного высказывания в устной и письменной форме (т. е. всеми видами речевой деятельности: слушанием, чтением, говорением и письмом). Кроме этого, в преподавании родного языка работа по формированию коммуникативной компетенции включает в себя введение речеведческих понятий (текст, стили, типы речи, речевые жанры и т. д.) и целенаправленное обучение анализу текста.

Коммуникативно-речевые умения – умения речевого общения; осознаваемые коммуникативно-речевые действия, основанные на знании закономерностей речевой коммуникации, на понимании взаимосвязи цели, содержания речи и используемых языковых средств и их обусловленности условиями общения. В соответствии с динамической структурой речевого действия выделяется четыре группы коммуникативно-речевых умений:

- 1) обеспечивающие ориентировку в ситуации общения;
- 2) обеспечивающие планирование содержания речи;
- 3) обеспечивающие формулирование мысли или ее понимание;
- 3) обеспечивающие осуществление самоконтроля за речью, восприятием ее собеседником и за пониманием речи партнера.

Коммуникативно-речевые умения формируются на протяжении всего школьного обучения, различия в работе на разных эта-

пах обучения связаны с различным речевым материалом, на котором строится обучение (по тематике, стилю, жанру, строению, объему и т. д.); с большей или меньшей самостоятельностью учащихся; с преобладанием в обучающих упражнениях устной или письменной формы высказывания; с использованием различных способов обучения.

Коммуникативно-речевые умения при восприятии высказывания – умения речевого общения, связанные с восприятием высказывания (устного или письменного) и включающие в себя:

– умение осознавать, зачем, при каких обстоятельствах воспринимается высказывание;

– умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам предполагать общий характер сообщения, его тему, цель, дальнейшее продолжение;

– умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации;

– умение выделять элементы высказывания;

– умение разграничивать основную информацию и вспомогательную, известную и новую для себя, особо важную и т. п.;

– умение понимать ход развития мысли автора, его основную мысль, задачу речи;

– умение соблюдать нормы поведения при общении;

– умение осознавать степень понимания текста, глубину проникновения в его смысл, понимание авторской позиции, формулировать отношение к ней;

– умение пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения.

Перечисленные умения формируются в неразрывном единстве с *коммуникативно-речевыми умениями при создании высказывания* на протяжении всего школьного обучения. Обучение восприятию высказывания целенаправленно ведется на уроках обучения грамоте и литературного чтения, а также на уроках русского языка при проведении анализа текста и написании *изложений*.

Коммуникативно-речевые умения при создании высказывания (умения связной речи) – умения речевого общения, свя-

занные с созданием высказывания (устного или письменного) и включающие в себя:

- умение ориентироваться в ситуации общения и выбирать в зависимости от условий общения форму, вид и стиль высказывания;

- умение раскрывать тему и основную мысль будущего высказывания;

- умение собирать материал для высказывания;

- умение систематизировать материал и составлять план будущего текста;

- умение строить высказывание в определенной композиционной форме;

- умение отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства;

- умение оценивать содержание высказывания с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения, используемых средств языка,

- умение редактировать свое высказывание, вносить правки, если позволяют условия.

Перечисленные умения формируются в неразрывном единстве с *коммуникативно-речевыми умениями при восприятии высказывания* на протяжении всего школьного обучения. Они традиционно включаются в содержание работы по развитию связной речи младших школьников и формируются на основе знаний о *тексте, типах текста* и стилях речи применительно к видам текстов, актуальным для речевой практики детей (развернутый ответ на вопрос, небольшое сообщение на тему, рассказ, письмо другу, деловая записка, отзыв о прочитанной книге и др.).

Композиционные ошибки – вид ошибок в построении текста, нарушения композиции текста: отсутствие одной из структурных частей текста (начала, концовки), неудачные начало или концовка текста, неоправданное отклонение от заранее составленного плана, непоследовательность в изложении материала вследствие отсутствия плана, непропорциональность частей текста и др.

Критерии оценки творческих работ учащихся – отличительные признаки, в соответствии с которыми происходит качественная оценка творческих работ учащихся (изложения и сочинения) и определяется содержание работы по совершенствованию написанного:

- соответствие высказывания теме и наличие замысла;
- достоверность излагаемого;
- композиционная стройность, последовательность изложения;
- соответствие речевого оформления теме и замыслу (оценивается выбор стиля, типа текста, жанра, соблюдение норм литературного языка, требований богатства, точности и выразительности речи).

Культура речи учащихся – владение нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными, стилистическими), а также умение использовать выразительные возможности языка в соответствии с целями и условиями общения. Имеет две степени: 1) правильность речи (соответствие нормам), 2) мастерство речи (умение выбрать наиболее точный по значению, стилистически уместный, выразительный вариант высказывания). Уровень культуры речи определяется такими ее *качествами*, как правильность, точность, логичность, богатство, выразительность, уместность и др.

Лексико-семантическая (словарная) работа – одно из направлений работы по развитию речи младших школьников наряду с работой над произношением и грамматическим строем речи; нацелена на обогащение словаря учащихся, совершенствование механизмов выбора слова, преодоление ошибок и недочетов в словоупотреблении. В содержание лексико-семантической работы входит:

- количественное обогащение словаря (усвоение учащимися новых слов и значений);
- качественное совершенствование словаря (уточнение значений слов, усвоение оттенков значений, эмоционально-экспрессивных окрасок слов, сфер их употребления, их много-

значности и переносных значений, синонимов, антонимов, паронимов, омонимов);

– активизация словаря (включение новых слов в число постоянно используемых);

– очищение словаря (устранение из активного словаря учащихся диалектных, просторечных, жаргонных слов).

Лингвистический (стилистический) эксперимент – упражнение по культуре речи, разновидность наблюдения за употреблением средств языка в образцовом тексте. Предполагает намеренное искажение образца для того, чтобы путем сопоставления искаженного и авторского текста убедить учащихся в точности, выразительности авторского варианта.

Логические ошибки – вид ошибок в речи учащихся, связанных с нарушением законов логики; могут проявляться на уровне предложения и текста. Например, в предложении в один ряд ставятся несоотносимые понятия: *Летом Ванька купался в речке, а утром ходил с дедом на рыбалку*. В текстах могут возникать повторы фактов, пропуски существенного, нарушения причинно-следственных связей и временной последовательности событий, отсутствие логических связей между частями текста.

Методика проведения творческих работ учащихся (изложения, сочинения) предусматривает три этапа в деятельности учителя и учащихся:

1) подготовка к творческой работе: создание ситуации, мотивирующей высказывание, накопление материала для высказывания и знаний о способах и средствах его изложения, уточнение темы и основной мысли будущего текста, определение его примерной структуры;

2) выполнение учащимися работы: если работа письменная, нужно создать условия для того, чтобы внимание учащихся было сосредоточено прежде всего на решении речевых задач, а не на проблемах правописания;

3) проверка и анализ работ в классе, в процессе которого учащиеся должны осознать достоинства и недостатки созданных ими текстов: их содержания (*удалось ли раскрыть тему, основ-*

ную мысль?), структуры (все ли необходимые части есть? не нарушена ли последовательность событий?) и речевого оформления (удачно ли подобраны слова? правильно ли построены предложения? и т. п.).

Методы развития речи учащихся – методы обучения, используемые для совершенствования речи школьников, для обучения эффективно использованию языка как средства общения. Имитативный метод предполагает восприятие и копирование учениками образца, предъявляемого педагогом; это может быть повторение слова, заучивание наизусть или близкое к тексту пересказывание текста. Метод языкового анализа применяется для уточнения значения и функции языковых средств в образцовом тексте, для выявления структуры и языковых особенностей текста, для обнаружения и исправления недостатков речи, что создает основу для сознательного усвоения учащимися речевых образцов. Метод конструирования предполагает построение высказывания с использованием имеющегося материала по определенным правилам, моделям: составление из слов словосочетаний и предложений, составление текста из частей, отдельных предложений, дополнение текста отсутствующей частью и др. Коммуникативный метод опирается на теорию речевой деятельности и предполагает обучение восприятию и созданию высказывания в рамках определенных ситуаций общения и с учетом их основных компонентов (см. *речевая ситуация*). Коммуникативный метод реализуется в ситуативных упражнениях: анализе речевых ситуаций и созданных в этих ситуациях высказываний, разыгрывании речевых ситуаций и создании высказываний с учетом задачи и условий общения и др.

Монолог – форма речи, в организации которой принимает участие только один человек, говорящий или пишущий. Монолог, и устный, и письменный, не предполагает обмена репликами в процессе речи, поэтому он сравнительно независим от языковой ситуации, что отражается в основных признаках: логическая последовательность изложения, специальный отбор наиболее подходящих лексических и грамматических средств, малое количество неполных предложений. По способу изложения со-

держания различаются три типа монолога: *описание, повествование, рассуждение*.

Нарушения (ошибки) в речи – несоблюдение правил, норм, требований к речи, ведущее к снижению ее эффективности. Выявление и систематизация типичных нарушений в речи младших школьников является основой планирования работы по развитию их речи на уроках русского языка. Классификация нарушений в речи может осуществляться по разным основаниям.

В зависимости от того, с какой формой речи связаны нарушения, выделяются нарушения, проявляющиеся в устной речи (произносительные), нарушения, проявляющиеся в письменной форме речи (орфографические, пунктуационные) и нарушения, не зависящие от формы речи (т. е. одинаково проявляющиеся как в говорении, так и в письме).

Нарушения, не зависящие от формы речи, в свою очередь могут различаться в зависимости от того, в какой языковой единице фиксируется ошибка: лексические, морфологические, синтаксические ошибки. В зависимости от того, какое требование к речи и какая норма нарушается, выделяются *грамматические ошибки, речевые ошибки* и *речевые недочеты*. Ошибка (грамматическая или речевая) является нарушением правильности речи, при наличии ошибки можно констатировать: так сказать нельзя, это неправильно. Недочет (речевой) – нарушение требований к хорошей речи: так сказать можно, но лучше (уместнее, выразительнее, точнее) сказать по-другому.

Обучающее изложение – вид изложения по назначению, направленный на освоение школьниками умений связной речи; противопоставляется контрольному изложению. В начальных классах все изложения являются обучающими, за исключением контрольного полного подробного изложения, которое может проводиться в конце 4-го класса.

Методика обучающего изложения предполагает проведение всестороннего целенаправленного анализа исходного текста, в процессе которого школьники учатся полноценному восприятию чужого текста, приемам его анализа и запоминания, осознанному

построению собственного текста. Анализ исходного текста проводится по трем направлениям:

– анализ содержания (*О чем рассказывается? Что хотел сказать автор, в чем хотел нас убедить?* и т. п.);

– анализ структуры текста (*О чем рассказал вначале? Потом? Чем завершил повествование?* и т. п.);

– анализ языковых средств (*Какие слова выбирает автор? Почему использует именно это выражение?* и т. п.).

Все названные направления анализа тесно взаимосвязаны и имеют одну общую цель – показать детям, что и содержание, и структура текста, и отбор языковых средств определяются той задачей, которую ставит перед собой автор текста.

Обязательным этапом в проведении обучающего изложения является анализ выполненных работ.

Обучающее сочинение – вид сочинения по назначению, направленный на освоение школьниками умений связной речи; противопоставляется контрольному сочинению. В начальных классах все сочинения являются обучающими.

Традиционно методика обучающего сочинения предполагает организацию подготовительной работы, которая осуществляется в два этапа: 1) предварительная подготовка проводится при изучении всех учебных предметов и включает накопление учащимися знаний о предмете речи (в соответствии с темой будущего сочинения) и о способах и средствах выражения в речи данного содержания (в соответствии со стилем и типом речи будущего сочинения), накопление тематического словаря; 2) непосредственная подготовка проводится на уроке написания сочинения и включает обсуждение задачи речи и особенностей речевой ситуации, определение границ темы и возможных вариантов основной мысли сочинения, последовательности изложения, обсуждение отбора языковых средств. Содержание подготовительной работы зависит от вида сочинения, его темы, стиля и жанра. После написания сочинений и проверки их учителем проводится анализ и редактирование выполненных работ.

Описание – функционально-смысловой тип речи, в котором раскрываются признаки предмета (в широком понимании). Опи-

сание противопоставляется *повествованию* и *рассуждению*. Сущность описания состоит в более или менее развернутом указании признаков предметов и явлений, отобранных в зависимости от задач высказывания, от замысла пишущего или рассказывающего. Описание – это изображения отдельных предметов, сравнительное изображение двух предметов (или одного предмета в разных условиях – в лесу летом и зимой), портрет, описание трудового процесса и т. п.

Описание может быть художественным, образным и научным, строгим, «деловым». Наиболее часто используемая композиционная схема описания: а) часть, в которой передается общее впечатление от описываемого предмета, что-то о нем сообщается; б) часть, в которой раскрываются признаки предмета. Наряду с «чистым» описанием, в сочинениях учащихся часто используются элементы описания, включаемые в повествовательный текст или в рассуждение.

Описание вводится со второго класса; оно развивает у учащихся наблюдательность, точность изображения деталей, умение выбирать слова, создавать словесно-зрительные образы. Сочинения-описания занимают существенное место в системе сочинений учащихся начальной школы.

Пересказ – вид речевого упражнения, устное изложение. Состоит в передаче учеником содержания прочитанного текста – как художественного, так и научного (в начальных классах используется пересказ учебно-научного текста), в усвоении его логики, композиции, средств языка – лексики, синтаксиса, образных средств. Используется на подготовительном этапе обучения младших школьников письменному изложению.

Повествование – функционально-смысловой тип речи, в котором говорится о развивающихся действиях, состояниях, процессах, событиях. Повествование противопоставляется *описанию* и *рассуждению*. В повествовательном сочинении рассказывается о событиях, поэтому повествовательный текст развивается во времени, он динамичен; сочинение-повествование имеет сюжет, действующих лиц. В этом смысле повествование близко к рассказу как литературному жанру.

Обычная композиция сочинений-повествований: а) начало события; б) его развитие; в) конец события. На более высоких ступенях обучения: завязка, развитие действия, кульминация, развязка.

Принято считать повествование самым легким для учащихся типом текста, поэтому сочинение-повествование вводится с первого класса. В системе сочинений начальных классов занимает самое существенное место. В повествовательный текст нередко вводятся элементы описания и рассуждения.

Подробное (близкое к тексту) изложение – вид изложения по отношению к объему исходного текста, когда содержание текста воспроизводится во всех деталях, сохраняются особенности стиля исходного текста, используются авторские слова и выражения. Наиболее часто используемый в начальной школе вид изложения; является средством обогащения речи младших школьников, обучения логике и композиции текста.

Полное изложение – вид изложения по отношению к содержанию исходного текста, когда содержание текста воспроизводится полностью, т. е. сохраняются его тема и основная мысль.

Произносительные ошибки – нарушения орфоэпических и акцентологических норм в речи учащихся, например: *учу[с'а], по[т]скользнулся, свекла́, сливо́вый*. Основной причиной таких ошибок является влияние речевой среды (просторечия, диалекта). На начальном этапе овладения чтением произношение младших школьников испытывает значительное влияние графической формы слова, следствием чего является не только отклонение от орфоэпических норм при чтении (*коне[ч']но, ан[т'э]нна*), но и нарушение фонетических законов редукции гласных и согласных (*х[о]лодный, сторо[ж]*).

Работа над грамматическим строем речи – одно из направлений работы по развитию речи младших школьников наряду с работой над словарем и произношением; нацелена на овладение учащимися грамматическими нормами языка и обогащение речи разнообразными синтаксическими конструкциями.

ми. Содержание работы над грамматическим строем речи младших школьников тесно связано с изучением теории языка:

– работа над нормами словообразования и предупреждением словообразовательных ошибок в речи проводится при изучении состава слова и особенностей словообразования основных частей речи;

– работа над нормами формообразования предусмотрена при изучении склонения имен существительных и местоимений, спряжения глаголов;

– работа над нормами согласования и управления связана с изучением грамматических признаков существительных и словосочетания;

– предупреждение ошибок в построении предложения и преодоление однообразия и слабой распространенности синтаксических конструкций в речи младших школьников осуществляется при изучении структуры предложения.

Работа над произносительной культурой речи – одно из направлений работы по развитию речи младших школьников наряду с работой над словарем и грамматическим строем речи; нацелена на овладение учащимися нормами произношения и развитие интонационной выразительности речи. В содержание работы над произносительной культурой речи младших школьников входит:

– работа над техникой речи (дикцией и речевым дыханием);

– предупреждение и преодоление орфоэпических и акцентологических ошибок;

– совершенствование интонационных умений учащихся (произвольно изменять темп, громкость, высоту голоса; использовать интонационные средства для выражения эмоционального состояния, отношения к содержанию речи).

Работа по культуре речи учащихся – одно из направлений работы по развитию речи учащихся на уроках русского языка; нацелена на овладение нормами литературного языка и совершенствование коммуникативной целесообразности речи учащихся. Работа по культуре речи ведется на трех уровнях: произносительном (*работа над произносительной культурой речи*),

лексическом (*лексико-семантическая работа*) и грамматическом (*работа над грамматическим строем речи*). Содержание работы по культуре речи при изучении разных тем курса русского языка определяется с учетом типичных нарушений в речи младших школьников. Виды упражнений по культуре речи:

1) наблюдение за употреблением средств языка в образцовом тексте, в т. ч. *лингвистический (стилистический) эксперимент*;

2) конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня: составление словосочетаний и предложений из слов, слов из морфем;

3) редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств: учащиеся обнаруживают недостаток (например, навязчиво повторяющиеся слова) и исправляют его;

4) трансформация конструкций: замена, пропуск слов, изменение структуры словосочетания, порядка слов в предложении;

5) подбор слов, составление словосочетаний, предложений с заданным предметом речи, для выражения определенной мысли и т. д.

Работа по развитию связной речи учащихся – одно из направлений работы по развитию речи учащихся на уроках русского языка; нацелена на формирование у школьников *коммуникативно-речевых умений* (в традиционном понимании – умений, обеспечивающих создание высказывание, или *умений связной речи*). Содержание работы по развитию связной речи младших школьников включает комплекс коммуникативно-речевых умений, элементарных *речеведческих знаний* и виды речевых произведений, которые школьники учатся создавать (личное письмо, поздравление, объявление, рассказ, художественное описание и др.). Виды упражнений по развитию связной речи:

1) аналитические: выделение ключевых слов, деление текста на части, соотнесение текста с заголовком, сравнение текстов, сходных в каком-либо отношении, и т. п.;

2) аналитико-текстовые, которые требуют не только анализа готового текста, но и создания элементов текста: формулировка темы текста; формулировка основной мысли текста, если

она прямо не выражена в самом тексте; озаглавливание текста; формулировка вопросов по тексту;

3) переработка готового текста, которая заключается в создании нового, улучшенного варианта текста: обнаружение и исправление недостатков в содержании или последовательности изложения; устранение неуместного использования языковых средств) или введение соответствующих задаче и условиям общения языковых средств;

4) создание нового текста на основе данного: составление плана текста; ответ на вопрос по тексту; пересказ или письменное изложение текста;

5) создание собственного текста: сочинения разных видов, составление плана будущего сочинения.

Развитие речи учащихся – 1) процесс овладения речью: средствами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, культурой речи, стилями) и механизмами речи – ее восприятия и выражения своих мыслей; 2) вся работа, которая направлена на овладение умением эффективно использовать язык как средство общения и проводится специально и в связи с изучением системы языка и чтением произведений литературы.

В содержании работы по развитию речи младших школьников выделяются следующие основные направления:

– формирование представлений о речи и требованиях к ней; воспитание культуры речевого поведения;

– совершенствование умений в области культуры речи (произношения, словаря и грамматического строя речи);

– развитие связной речи учащихся.

К условиям успешности работы по развитию речи учащихся в процессе обучения относятся:

– мотивация речевой деятельности учащихся;

– обеспечение содержания для детских высказываний;

– постоянное обогащение речи учеников средствами языка (новыми для них словами, формами, конструкциями и т. п.);

– хорошая речевая среда, которая обеспечивает ребенка образцами использования средств языка в речи;

– доброжелательная атмосфера, способствующая преодолению страха детей перед аудиторией; тактичность в исправлении речевых ошибок и недочетов;

– внимание к речи каждого ученика в классе, индивидуальный подход к ученику с учетом особенностей его темперамента, характера, уровня речевой подготовки.

Развитие речи может протекать стихийно, но такая речь может оказаться неправильной, бедной. Поэтому разработана и используется в школе *система упражнений по развитию речи учащихся*.

Рассуждение – функционально-смысловой тип речи с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на умозаключение. Противопоставляется другим типам речи – *повествованию* и *описанию*. Сущность рассуждения состоит в построении цепи умозаключений на выбранную тему, где из предшествующих суждений вытекают последующие.

В рассуждении обычно выделяются следующие части: а) тезис, т. е. та мысль, которая должна быть доказана в рассуждении; б) развитие тезиса, его доказательство (или опровержение), аргументы; в) вывод, т. е. подтверждение правильности тезиса (или его неправильности). Такое рассуждение называется дедуктивным. Индуктивное рассуждение тезиса не содержит; его схема: а) факты, их анализ и синтез; б) вывод.

Рассуждение – наиболее «строгий» тип текста, развивает логичность, доказательность речи. Сочинения-рассуждения обычно имеют научный или публицистический характер. В современной школе рассуждение вводится как вид сочинения с четвертого класса.

Речевая деятельность – активный целенаправленный процесс восприятия или создания высказывания, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе общения между людьми. Речевая деятельность в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности человека (коммуникативную, трудовую, познавательную и др.) и реализуется в таких видах, как слушание, чтение, говорение и письмо. В динамической

структуре речевого действия, рассматриваемого в рамках деятельности общения, выделяются следующие фазы:

1) фаза мотивации и формирования речевой интенции (намерения), – вступив в общение с другим человеком, что-то узнать или сообщить, каким-либо образом воздействовать на собеседника, выразить свои чувства и т. п.;

2) фаза ориентировки в условиях деятельности – определяется в самых общих чертах форма высказывания (устная или письменная), его вид (монолог или диалог) и стиль (разговорный, научный и т. д.);

3) фаза планирования – отбор содержания, составление программы высказывания во внутренней речи;

4) фаза реализации программы во внешней речи – выбор языковых средств, адекватно передающих предмет речи и соответствующих условиям и задаче общения;

5) фаза контроля – сопоставление результата речевого действия с его задачей, коррекция результата (если есть такая возможность).

В соответствии с выделенными фазами определены группы *коммуникативно-речевых умений*, формируемых у школьников в процессе обучения.

Речевая ситуация – 1) ситуация речи, ситуативный контекст речевого взаимодействия; 2) набор характеристик ситуативного контекста, значимых для речевого поведения участников речевого события. Описание речевой ситуации включает все важнейшие ее элементы: указание на адресанта и адресата, цель, предмет речи, обстоятельства общения (место, время, событие). Знание этих признаков речевой ситуации помогает осознанно выбрать стиль и жанр высказывания, определить его содержание. Речевые ситуации возникают естественным образом в рамках той деятельности, которая организуется в целях обучения, или моделируются в учебном процессе, что является необходимым условием для формирования у учащихся коммуникативно-речевых умений.

Выделяют несколько типов речевых ситуаций, создаваемых в процессе обучения для совершенствования речевой деятельности младших школьников:

1) рассчитанные на появление у детей потребности поделиться с учителем, с товарищами, с близкими своими наблюдениями, впечатлениями, раздумьями – для работы над разговорной или разговорно-художественной речью;

2) «педагогические», связанные с необходимостью донести до кого-то научные или практические знания, научить чему-либо, объяснить что-то – для обучения научной или деловой речи;

3) обеспечивающие элементарный научный поиск, решение какой-то задачи, выход из проблемной ситуации – для становления научной речи;

4) связанные с необходимостью проинформировать кого-то, сообщить какие-то важные точные сведения – для обучения деловой речи;

5) рождающие у детей желание передать свое видение окружающего, свое восприятие мира – для развития художественной речи.

Речевая (языковая) среда – речь, которую воспринимает человек (ребенок, взрослый) в естественных условиях: речь членов семьи, друзей и знакомых, язык радио и телевидения, язык читаемых книг и т. п. Речевая среда может быть одноязычной и двуязычной, диалектной и литературной. Качества воспринимаемой речи определяют развивающий потенциал речевой среды. С целью реализации задач речевого развития учащихся создается искусственная речевая среда – учащиеся в школе оберегаются от неправильных речевых влияний, им рекомендуется определенная литература, в классе на уроках создается атмосфера высокой культуры речи. Развивающий потенциал школьной речевой среды может стать оптимальным, если она будет для учащегося естественной средой.

Речеведческие знания – результат усвоения учащимися фактов, понятий, закономерностей, правил из области речеведения (отраслей лингвистики, изучающих речь: стилистики, лингвистики текста, риторики). Составляют теоретическую основу совершенствования коммуникативной компетенции учащихся. В начальной школе учащиеся усваивают следующие речеведческие знания: представления о речи, ее видах и формах (чтение,

письмо, слушание и говорение; устная и письменная речь; монолог и диалог); элементарные представления о стилях речи (обычно на основе разграничения «образной» и «деловой» речи); понятие о тексте, теме и основной мысли текста, о структуре текста, о типах речи (повествовании, описании, рассуждении); знания о правилах речевого поведения и речевого этикета.

Речевой этикет – правила речевого поведения, опирающиеся на национальные традиции, отношения и реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений в условиях «вежливого» контакта с собеседниками. В материал курса русского языка специально включены темы, связанные с обучением речевому этикету (встреча, знакомство, прощание, приглашение к столу, извинение, благодарность и т. д.), что обеспечивает реализацию коммуникативного подхода к обучению младших школьников.

Речевые недочеты – один из видов нарушений в речи, не зависящих от формы речи, а именно нарушения требований коммуникативной целесообразности речи – точности, выразительности, уместности: правильное, но неудачное использование языковых единиц в речи. Речевые недочеты – менее грубые нарушения в речи, чем грамматические и речевые ошибки. В речи младших школьников речевые недочеты обусловлены бедностью речи и неумением выбрать адекватное предмету речи и задаче общения средство. Среди речевых недочетов, характерных для младших школьников, выделяются:

а) неточное употребление слова, без учета оттенков значения, различающих синонимы. Например: *Мы долго стояли на берегу и смотрели на закат* (вместо *любовались закатом*);

б) нарушение лексической сочетаемости слов, например: *маленький ветер* (вместо *слабый*), *маленькие волосы* (вместо *короткие*);

в) употребление лишнего слова, ничего не добавляющего к уже высказанному, например: *маленькие малыши, быстро кинулся, успели вовремя*;

г) неоправданное повторение одного и того же слова, например: *Стрижа обдавало брызгами, и стриж подумал, что скоро конец*;

д) употребление рядом (близко) однокоренных слов, например: *Немного полетав по комнате, он вылетел в окно и полетел в лес;*

е) однообразие и слабая распространенность синтаксических конструкций, например: *Начал таять холодный снег. Изпод снега появились подснежники. Сюда прилетают птицы. На деревьях набухли почки;*

ж) неуместное употребление слова без учета его функционально-стилистической окраски или эмоциональной окрашенности, например: *Сквозь травяной покров пробиваются первые цветочки.*

Речевые ошибки – это один из видов нарушений в речи, не зависящих от формы речи, а именно нарушения норм употребления языковой единицы в речи: неправильное употребление слов, грамматических форм, фразеологизмов, приводящее к искажению смысла или неясности речи. В речи младших школьников речевые ошибки обычно вызваны непониманием лексического значения слова, грамматического значения словоформы, неразличением паронимов, незнанием фразеологии, что обусловлено недостаточным речевым опытом детей, а иногда негативным влиянием речевой среды. К речевым ошибкам относятся:

а) употребление слова в несвойственном ему значении, например: *Мама, давай сварим пиццу в микроволновке!* (неверно употреблено слово *сварить*, которое имеет значение «приготовить кипячением»);

б) смещение паронимов, например: *Он мою шапку одел!* (смешиваются слова *одеть* – *надеть*);

в) неоправданное употребление просторечных и диалектных слов, например: *Мы во все глаза пялились на белого тигра;*

г) ошибки в употреблении фразеологизмов, например: *летать в облаках, вверх кармашками* (изменение лексического состава фразеологизмов);

д) ошибки в употреблении местоимений, приводящие к неясности или двусмысленности речи, например: *Мальчики раздвинули ветки и увидели птенцов. Они их взяли и понесли;*

е) смещение видо-временных форм глагола: употребление в предложении или тексте одной формы вместо другой, например:

Когда мы легли спать, нам читали (в данном контексте требуется употребление глаголов несовершенного вида).

Речь – деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и пр. Речь – не только процесс, но и результат: речевые тексты, устные или письменные, – книги, рассказы, песни и пр. Речь есть реализация языка, который обнаруживает себя только в коммуникативных ситуациях. Речь материальна, она воспринимается органами чувств. Она конкретна, связана с объектами действительности, может оцениваться с точки зрения истинности, она преднамеренна и устремлена к определенной цели, она ситуативно обусловлена, динамична, развивается во времени и пространстве, она субъективна и индивидуальна. Противопоставлена языку как знаковой системе, взятой в отвлечении от ее использования. Виды речи: внешняя и внутренняя; внешняя подразделяется на устную и письменную, на монолог и диалог, а также по стилям и жанрам.

Семантизация слова – раскрытие значения слова, сообщение таких сведений о значении слова, которые позволят школьнику пользоваться им в речи. В работе над новым для учащихся словом семантизация – только первый этап, в дальнейшем необходимо уточнение значения слова и его *активизация* в речи учащихся. Основные приемы семантизации: демонстрация объекта или его изображения; включение слова в контекст; раскрытие словообразовательных или этимологических связей слова; обращение к сноске в книге или к словарю; объяснение значения с помощью синонима, антонима, путем логического определения или развернутого описания.

Связная речь – 1) деятельность говорящего (пишущего), процесс выражения мысли в языковой форме (синоним – продуктивная *речевая деятельность*); 2) продукт речевой деятельности, речевое произведение, большее, чем предложение (синоним – *текст*). Работа по развитию связной речи учащихся

направлена прежде всего на обучение школьников созданию текста в устной или письменной форме.

Сжатое (краткое) изложение – вид изложения по отношению к объему исходного текста, когда содержание текста передается кратко, обобщенно: излагаются только главные события, важные для раскрытия основной мысли; второстепенное, детали опускаются; авторские слова и выражения могут не сохраняться, так как используются обобщающие средства выражения содержания; может быть изменен и стиль исходного текста. При проведении сжатого изложения особое внимание уделяется разграничению главного и второстепенного в содержании и переформулированию мыслей в обобщенных формах выражения.

Система упражнений по развитию речи учащихся – одна из систем упражнений по русскому языку, характеризуется наличием единой, ведущей идеи, охватом всех основных типов упражнений, всех формируемых умений, последовательностью, преемственностью и перспективностью, постепенным повышением самостоятельности учащихся. Она включает организацию речевой среды, работу по созданию базы для формирования речевых умений (обогащению словаря, совершенствованию грамматического строя речи), работу над текстом (связной речью), обучение речевому этикету и действию в рамках определенных речевых ситуаций.

Один из вариантов системы упражнений по развитию связной речи предполагает постепенный переход от изучения образцов к самостоятельному творчеству: 1) упражнения аналитического характера по готовому тексту: определение основной мысли, позиции автора, темы, озаглавливание отрывков, объяснение зависимости употребленных языковых средств от задачи высказывания и пр.; 2) упражнения на переработку готового текста: устранение недостатков, введение деталей, соответствующих задаче языковых средств и пр.; 3) упражнения в создании нового текста на основе данного: составление плана, ответ на вопрос, изложение и пересказ и пр.; 4) упражнения в создании учащимися собственного текста: сочинения разных видов. Внутри указанных групп упражнений постепенное нарастание

трудностей обеспечивается использованием текстов, разных по объему, содержанию, структуре, стилю и жанру, повышением степени самостоятельности учащихся при их выполнении.

Словарь (словарный запас) индивидуальный – тот объем словарного запаса языка, которым владеет носитель языка. В методике преподавания русского языка рассматривается как правило усредненный словарь учащегося на определенной ступени обучения: объем словаря, его разнообразие, владение определенными группами лексики, правильность и точность словоупотребления. Различаются активный и пассивный словарь. *Активный словарь* – слова, которые говорящий на данном языке не только понимает, но и использует в речи. Активный словарь противопоставлен *пассивному*, т.е. кругу слов, значение которых известно говорящему, но эти слова не используются им в речи. У носителей языка пассивный словарь преобладает над активным, но особенно велико это расхождение у детей, поэтому одна из задач словарной работы – *активизация* детского словаря.

Сочинение – вид речевого упражнения, который предполагает создание текста на определенную тему. Сочинение из всех речевых упражнений наиболее близко к естественному порождению высказывания, т. к. ученик должен сам изобрести смысловое содержание текста и найти средства выражения этого содержания. Является средством формирования и совершенствования всех *умений связной речи*, а также средством самовыражения личности школьника, его жизненной позиции, внутреннего мира. Темы для сочинений должны быть интересны учащимся, связаны с личным опытом, значимы в образовательном и воспитательном отношении.

В начальных классах используются следующие виды сочинений: по цели – *обучающие сочинения*; по форме речи – устные (рассказы) и письменные; по источнику материала для высказывания – сочинения *на основе личного опыта*, на основе опосредованного опыта (*по картинкам*, по книгам, фильмам и т. п.), *на основе творческого воображения*, сочинения на основе разных источников (например, личного опыта и прочитанных книг); по стилю – «образно-эмоциональные» и «деловые»; по типу речи –

описания, повествования, повествования с элементами описания и рассуждения; по жанру – рассказ, зарисовка картин природы, письмо, объявление, дневниковая запись, отзыв о книге и др.; по степени самостоятельности и формам подготовительной работы – коллективно подготовленные и индивидуальные, с длительной подготовкой или без нее. Проводятся также сочинения-миниатюры, сочинения по опорным словам, по данному началу или концу, по аналогии с прочитанным, с грамматическим заданием и пр.

Сочинение на основе личного опыта – вид сочинения, для которого источником материала является личный опыт учащихся, накопленные ими собственные жизненные впечатления. Тематика таких сочинений отражает жизненный опыт учащихся, их интересы: природа родного края, события школьной жизни, семья и семейные традиции, друзья и др. Различаются по стилю, типу речи, жанру. В начальных классах сочинения по личным наблюдениям являются самыми распространенными, включаются в систему развития речи с конца 1-го – начала 2-го класса. Предварительная подготовка включает обычно организацию соответствующих теме наблюдений: проведение экскурсии, общего дела, задание по сбору материала и фиксации необходимых наблюдений. Непосредственная подготовка предполагает уточнение темы и вариантов основной мысли будущего сочинения, актуализацию в памяти учащихся личных впечатлений, наблюдений, их систематизацию.

Сочинения по картинам – вид сочинений, для которых источником материала выступает картина (серия картин). Являются не только средством развития связной речи учащихся, но и средством художественно-эстетического воспитания, приобщения к национальным и общечеловеческим ценностям культуры. В качестве материала для написания сочинений используются картинки-иллюстрации и репродукции произведений живописи известных художников с доступным для понимания младшими школьниками содержанием, ценным в воспитательном и культурном отношении. В начальной школе сочинения по картинам включаются в систему развития речи начиная со 2-го класса.

Различают следующие виды сочинений по картинам в начальной школе: повествование по серии сюжетных картинок, выполняющих роль картинного плана; повествование по сюжетной картине (учащиеся по изображенному на картине моменту восстанавливают весь ход события); описание картины (пейзажной или сюжетной). Сочинения-повествования по серии картинок или по сюжетной картине не требуют длительной предварительной подготовки, рассматривание и обсуждение картин проводится непосредственно перед написанием сочинения. Подготовка же к наиболее сложному для детей сочинению-описанию произведения живописи предполагает знакомство учащихся с основами изобразительного искусства, опыт посещения музея изобразительных искусств (реального или виртуального), знакомство с важными периодами жизни художника, особенностями его творчества, организацию работы по целенаправленному рассматриванию и анализу картины.

Творческое изложение (изложение с дополнительным заданием) – вид изложения по отношению к содержанию исходного текста, когда требуется дополнение или перестройка исходного текста в соответствии с заданием: дописать начало или конец текста, включить в текст вымышленные эпизоды, элементы описания; изложить от имени другого лица и т. д.

Творческое сочинение (сочинение на основе творческого воображения) – вид сочинения, источником для которого является творческое воображение учащихся, их фантазия. В качестве стимула для работы творческого воображения учащихся используются самые различные предметы («О чем мечтают ботинки?»), анализ лексического значения слов («Почему нажимают на разные кнопки?»), рассматривание сюжетной иллюстрации («О чем думает рыбка?»), литературный материал («Сказка про Красную шапочку и Кота в сапогах»). Подготовительная работа предполагает стимулирование творческого воображения учащихся с помощью следующих приемов: выявления противоречий в объекте анализа или в нескольких объектах, проникновение внутрь объекта, изменение неизменяемого, соединение разных свойств, добавление свойств объекту и т. д.

Текст – результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения в соответствии с мотивами, целями, избранной темой, замыслом и идеей характеризующегося определенной структурой, композиционным, логическим и стилистическим единством. В начальной школе текст рассматривается как группа предложений, объединенных общим смыслом и структурой на основе следующих признаков: 1) текст состоит из нескольких самостоятельных предложений; 2) предложения в тексте объединены общей темой (предметом речи), что выражается в наличии заголовка или возможности его подобрать; 3) в тексте получает развитие какая-то мысль (основная мысль, замысел), которой подчинены все элементы текста; 4) в тексте выделяются начало, основная часть и концовка.

Текстовые умения – умения, формируемые на основе знаний о тексте и сознательных действий по анализу текста. В связи с изучением текста и его признаков у учащихся начальной школы формируются основные текстовые умения:

- умение определять тему и основную мысль текста;
- умение подобрать заголовок к тексту или по заголовку определить основное содержание текста;
- умение выделять в тексте начало, основную часть, концовку, а также части, соответствующие микротемам;
- умение определять типовое значение текста или его фрагмента (повествование, описание, рассуждение).

При широком понимании к текстовым умениям относят все умения, необходимые для восприятия, воспроизведения и создания текста.

Фактические ошибки – вид ошибок в речи, искажение фактов, несоответствие речи тому, что имеется в действительности (при изложении – в исходном тексте). Например: *Весной к нам прилетают разные птицы: грачи, воробьи, синицы* (воробьи и синицы – птицы оседлые). *Я прочитал книгу «Буратино»* (неверное название сказки А.Н. Толстого). Фактические ошибки вызваны незнанием предмета речи, бедностью жизненного опыта учащихся.

Задания для самостоятельной работы

Тема 1. Общее содержание работы по развитию речи младших школьников

1.1. Обратившись к ФГОС НОО и примерной основной образовательной программе образовательного учреждения, докажите универсальный характер речевых действий, формируемых у младших школьников.

1.2. Установите содержание работы по развитию речи младших школьников по примерной программе по русскому языку. Ответьте на вопросы:

1) Как работа по развитию речи отражается в планируемых результатах освоения программы?

2) С какими направлениями работы по развитию речи учащихся соотносятся эти результаты?

3) В каких разделах программы представлена работа по развитию речи?

Делая выписки из программы, заполните таблицу:

Аспекты работы по развитию речи	Знания	Умения и навыки	Виды создаваемых текстов (по стилю, жанру)
Формирование общих представлений о речи и требованиях к ней			
Воспитание культуры речевого поведения			
Совершенствование культуры речи			
Развитие связной речи			

1.3. Соотнесите представленные ниже описания фрагментов уроков обучения грамоте и русского языка с основными направлениями работы по развитию речи младших школьников. Сформулируйте задачи, которые ставил учитель на данном этапе урока.

1. Учитель предлагает подумать, что нужно для хорошей речи. В обсуждении школьники приходят к выводу, что нужно соблюдать правила – говорить и писать грамотно, нужно говорить четко и выразительно, нужно подбирать точные слова, чтобы лучше, полнее выразить свою мысль. Учитель говорит, что русский язык очень богат и нужно учиться пользоваться этим богатством – учиться выбирать точные слова. Предлагает, обсуждая в группах, выполнить задание: выбрать из слов в скобках наиболее подходящее слово.

Был теплый майский день. Чуть (дрожать, трепетать) тонкие листочки на деревьях. Над цветами (летать, реять, парить, порхать) стрекозы, (блестеть, сверкать, искриться, переливаться) на солнце их крылышки. Внизу всё куда-то (торопиться, спешить, бежать) муравьи. Каждый за собой (везти, тащить, тянуть, волочить) соломинку, листик.

2. Учитель предлагает учащимся подумать, одинаковыми ли словами они будут прощаться с разными людьми: с учителем, с другом, с бабушкой-соседкой и т. д. Затем проводится игра: учитель показывает карточки с разными словами прощания, обращенными к разным людям (До свидания! До свидания, Мария Петровна! Пока! До завтра! и др.), а ученики решают, можно ли таким образом попрощаться с собеседником в данной ситуации, и поднимают зеленый или красный сигнал. После этого делается вывод об уместности этикетных формул в той или иной ситуации.

3. Учитель предложил сравнить слова *стебель* и *стебелек*. В процессе обсуждения установили, что слова однокоренные и обозначают одно и то же: рассмотрели изображение растения, нашли стебель и сказали, что его можно назвать и тем, и другим словом. Отметили, что если растение крупное и стебель у него толстый, то слово *стебелек* не подойдет. Затем учитель предложил самостоятельно составить предложения, выбирая подходящее слово из скобок, и подумать, только ли от размера стебля зависит употребление этих слов.

Растения имеют свое строение. У каждого различают корень, (стебель, стебелек), листья, цветок, плод.

Тоненький (стебель, стебелек) выглянул из земли, увидел солнышко и потянулся к нему.

4. Учитель загадывает детям несколько загадок, а затем предлагает попробовать сочинить свои загадки. Организует наблюдение по выявлению признаков жанра (предмет не называется, но раскрываются его признаки, часто через сравнение с другим, похожим предметом). Затем в коллективной работе составляется загадка об изображенном на картинке предмете: рассматривается предмет, выявляются его главные признаки, подбираются похожие предметы, которые можно назвать в загадке. Составляют и записывают загадку.

Тема 2. Типичные нарушения в речи младших школьников

2.1. Проанализируйте приведенные ниже детские высказывания: определите сущность нарушения, его тип, возможную причину и тему, в рамках которой было бы целесообразно организовать работу по предупреждению и преодолению подобного нарушения (если возможно). Заполните таблицу (по образцу).

Пример	Сущность и тип нарушения	Возможная причина	Тема
<i>Птичка внырнула в прорубь</i>	<i>Внырнула</i> – нарушена норма словообразования (правильно – <i>нырнула</i>). Грамматическая ошибка.	Неточное представление о значении слова <i>нырнуть</i> , желание выразить направление движения с помощью приставки.	Состав слова (приставка)
<i>Звери запасались запасами на зиму.</i>	<i>Запасались запасами</i> – употребление рядом однокоренных слов (лучше – <i>готовили запасы, запасались на зиму</i>). Речевой недочет.	Недостаточный словарный запас, неумение быстро найти слово для выражения смысла.	Состав слова (однокоренные слова)

- 1) *В зимний морозный день. Ребята собрались на соревнования.*
- 2) *Проныра – это многородное существительное?*
- 3) *А почему у моллюск нет крови?*
- 4) *На окне прозрачная тюль.*

- 5) Когда наступила ночь. Мальчику приснился сон.
- 6) В полях начали жнать рожь.
- 7) Петя позвал Шарика. Он замахнулся палкой.
- 8) Я стал смотреть на планету с космоса.
- 9) Снег валялся везде, даже на дороге (о выпавшем снеге).
- 10) Она короткая, как карлик (о низкорослой женщине).
- 11) Много событий бывают весной.
- 12) На картине показано, как бурлаки несут баржу.
- 13) На меня попали две брызги воды.
- 14) А зачем лицо книжки показывают? (увидев фотографию обложки детской книги в журнале).
- 15) Вода такая холодная, что пальцев опустить страшно.
- 16) Сказки любят не только дети нашей страны, но и других.
- 17) Дети подошли к прорубю.
- 18) Хочу быть туристом. Буду навещать все страны.
- 19) На деревьях зреют почки.
- 20) Я девочка чистлюбивая, сейчас все приберу.

2.2. Проанализируйте речевое оформление сочинений младших школьников: выделите нарушения в речи, определите сущность и тип нарушения, возможную причину (см. образец в задании 2.1.).

Весной в лесу

Вчера мы ходили в лес. Небо было голубое. Ветерок был теплый, ласковый. Задорчиво чирикал воробей. Это было похоже на песню дудочки. Хорошо, что пришла весна! Она обрядила деревья в весенний наряд, сделала ярким солнышко. На небе редко-редко набежат облака, похожие на барашков. У всех людей хорошее настроение. Все как бы празднуют праздник весны. Я люблю весну!

Золотая осень

Забрела осень в лесную поляну. Листья в поле пожелтели. Воздух стал холоднее. Появились черные тучи. Стало слышно завывание ветра. Послышался шелест листвы, стон деревьев, хруст ветки. Вдруг появились капли дождя. Дождь забарабанил по крыше. Туча быстро прошла. Появился луч солнца. Стали слышны пение птиц, стук дятла. Кистями повиснула рябина. Спешит ежик, несет на себе последний гриб.

Ушастый еж

Ушастый еж маленьких размеров. Он похож на обыкновенного ежа. У него теплая шерсть, обычно бывают черные и белые иглы. Иглы ежу служат для защиты.

Ушастый еж обычно живет в норах, которые были сделаны другим зверем, или роет сам.

Ушастый еж ест кузнечков, бабочек, мышей, мух, пьет молоко, ест грибы, ягоды.

У меня жил еж. Я не знаю, был он ушастый или нет. Он по ночам вылезал из корзины, всех пугал, потому что еж – ночное животное. Он хорошо ловит мышей, даже лучше кошки. Потом он от нас убежал. А когда мы приехали, бабушка нашла его под сараем – он там зимовал.

Мне очень нравится еж!

2.3. Познакомьтесь с фрагментом урока, на котором «отрицательный языковой материал» использовался для постановки учебных задач и для анализа фактов языка при изучении темы «Склонение имен существительных женского рода». Выделите в представленном фрагменте следующие дидактические моменты:

1. Выявление в коллективной беседе детской ошибки.
2. Исправление ошибки учащихся и правильная запись словосочетания или предложения.
3. Выделение той части слова, в которой допущена ошибка.
4. Сопоставление грамматической информации о слове, содержащейся в правильном и неправильном вариантах.
5. Формулирование вывода о том, чего еще не знали дети, употребившие данное слово.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
(На доске: <i>Рыбак подошел к прорубю.</i>) – В одном из сочинений я прочитала такое предложение. Прочитайте его и подумайте, все ли в нем записано верно. – Почему именно так? – Какая часть слова выбрана не-	(Читают предложение.) – Неверно написано последнее слово: <i>Рыбак подошел к проруби.</i> – Потому что <i>прорубь</i> – это существительное женского рода. – Окончание <i>-ю</i> .

<p>верно? Выделите эту часть.</p> <p>– В каком падеже употреблено это слово?</p> <p>– А может ли быть в этом падеже окончание <i>-ю</i>?</p> <p>– Проведем опыт: поставьте в дательный падеж слово <i>огонь</i>, вставьте его в наше предложение.</p> <p>– Какое окончание в дательном падеже у слова <i>огонь</i>.</p> <p>– В чем же дело? Почему <i>к огню</i> можно сказать, а <i>к прорубю</i> нельзя? Какой грамматический признак этих имен существительных помогает открыть секрет их разных окончаний?</p>	<p>– Подошел (к кому? к чему?) к проруби. Слово «прорубь» употреблено в дательном падеже.</p> <p>– Не знаем / Может / Не может.</p> <p>– <i>Рыбак подошел к огню.</i></p> <p>– Окончание <i>-ю</i>. Получается, что в дательном падеже может быть окончание <i>-ю</i>.</p> <p>– Существительное «прорубь» – женского рода, а «огонь» – мужского.</p> <p>– Существительное «прорубь» 3 склонения, а «огонь» – 2 склонения.</p>
--	---

Тема 3. Работа по культуре речи учащихся на уроках русского языка

3.1. Определите цель использования приведенных ниже упражнений. Приведите примеры других упражнений, направленных на решение тех же задач.

1. Пользуясь словарем, расставь ударения в данных словах. К какому словарю нужно обратиться? Запомни, как правильно произносить эти слова.

Столяр, статуя, инструмент, квартал, хвоя, кулинария, изобретение, документ, звонит, начать, углубить, алфавит, километр, магазин, случай, хозяева, щавель, творог, мышление, компас, добыча, музыка, арбуз, цыган, ржаветь, молодежь, ненависть, ремень, цемент, шофер.

2. Распределяй правильно дыхание, произнося звуки (глубокий вдох через нос – спокойный выдох до конца).

ж ж ж ж ж ж ж ж ж ж
с с с с с с с с с с с с
м м м м м м м м м м

3. Прочитай, выделяя голосом подчеркнутые слова. Как меняется смысл предложения?

Бараны били в барабаны.

Бараны били в барабаны.

Бараны били в барабаны.

4. «Чищу зубы». Приоткрыть рот и кончиком языка «почистить» верхние зубы с внешней и внутренней стороны, двигая язычок слева направо и наоборот.

«Вкусное варенье». Кончиком языка проводить по верхней губе сверху вниз. Рот приоткрыт.

«Индюк». Водить языком по верхней губе из стороны в сторону сначала медленно, затем быстро; добавить голос.

5. Прочитай. Какие строчки надо читать медленно, а какие быстро? Почему?

Большие ноги

Маленькие ножки

Шли по дороге:

Бежали по дорожке:

То-о-оп, то-о-оп, то-о-оп.

Топ-топ-топ!

6. Произносим слоги четко (с энергичной артикуляцией), постепенно убыстряя темп.

Би-бе-ба-бо-бу-бы

Ри-ре-ра-ро-ру-ры

Бри-бре-бра-бро-бру-бры

7. Прочитай стихотворение. Как правильно произносится слово «скворечники»? Какое слово из стихотворения помогло это определить?

Чуть растопит солнце вешнее,

На дворе у нас снежок,

Птичьи домики – скворечники

Мы сколотим из досок. (*О. Высотская*)

8. Отгадай загадку. Определи место ударения в слове «свекла». Какое слово из стихотворения помогло это сделать?

Хоть я сахарной зовусь,

Но от дождя я не размокла.

Крупна, кругла,

Сладка на вкус.

Узнали вы? Я – ... (свёкла) (*Н. Френкель*)

Образец: Все упражнения направлены на совершенствование произносительной культуры речи учащихся.

Для определения конкретной цели каждого упражнения нужно их соотнести с направлениями работы над произношением, а именно: работа над техникой речи; работа над нормами произношения (орфоэпическими и акцентологическими), совершенствование интонационных умений учащихся. Первое упражнение относится к работе над нормами произношения, его цель – предупреждение и преодоление акцентологических ошибок в речи учащихся.

3.2. Познакомьтесь с материалом разных страниц букваря и оцените возможности его использования для развития интонационных умений первоклассников: какие виды интонации будут осваивать ученики (вопроса, восклицания; перечисления, пояснения, противопоставления; утверждения, обращения, просьбы и т. п.). Как организуете работу с этим материалом на уроке?

а) Нина у осины.

Инна у сосны.

- Ау, Нина! Ау!

в) - Кто косит?

- Антон косит.

И Никита косит.

Коси, коса!

б) Нина у осины.

- Нина! Осы! Осы!

г) – На, сынок, сок.

У Сани сок, и у Нины сок.

д) Рома написал мелом слова: мама, Москва, мир. Мы все написали: мама, Москва, мир.

е) Ира, сестра Максима, открыла кран и напоила кроликов.

ж) – Смотрите, смотрите! – крикнула Зина. – Вот он слон. Он стоит и посыпает песком спину!

3.3. Прочитайте фрагмент урока обучения грамоте, посвященный чтению столбиков слов:

Марина	там	рис	страна
Мила	том	манка	струна
Максим	тон	макароны	гитара
Макс	стон	крупа	скрипка
Марк	Антон		скрипит

Определите, какие задачи лексико-семантической работы решал учитель на представленном этапе урока.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Прочитайте для себя слова из первого столбика.</p> <p>– Что общего в словах этого столбика?</p> <p>– Правильно: здесь собраны имена людей и поэтому они пишутся с заглавной буквы. Подумайте, какими еще именами можно было бы дополнить этот столбик.</p> <p>– А сколько в столбике женских и мужских имен?</p> <p>– Какие два имени могут относиться к одному человеку? Почему? Как еще могут называть Максима?</p> <p>– Посмотрите на второй столбик и, не читая, попробуйте сразу найти в нем имя мальчика. Где оно?</p> <p>– Как вы это определили, вы же не читали слов?</p> <p>– Прочитайте это имя.</p> <p>– Теперь прочитайте остальные слова в столбике.</p> <p>– Какие слова вам непонятны?</p> <p>– Кто попробует объяснить слово <i>том</i>?</p> <p>– Правильно, том – это отдельная книга. Иногда все, что нужно, может не поместиться в одну книжку, и тогда выпускают несколько книг – несколько томов. Посмотрите, у нас в классе есть энциклопедия для детей «Что такое? Кто такой?» – в ней три тома.</p> <p>– Кто знает, что обозначает слово <i>тон</i>?</p> <p>– Слово <i>тон</i> может обозначать, например, манеру речи человека, как звучит его голос: ласково – говорит</p>	<p>(Читают вполголоса первый столбик слов.)</p> <p>– Они начинаются с буквы М.</p> <p>– Пишутся с заглавной буквы.</p> <p>– Это имена.</p> <p>– Миша, Митя, Маша, Мария...</p> <p>– 2 женских, 3 мужских.</p> <p>– Максим и Макс. Одно полное, другое – сокращенное. Ласково можно назвать Максика, Максимушка, Максик.</p> <p>– Имя стоит последним.</p> <p>– Имена людей пишутся с заглавной буквы.</p> <p>– Антон.</p> <p>– Там, тон, том (читают вполголоса).</p> <p>– Что значит том? Не знаю, что такое тон.</p> <p>– Это такая книга толстая.</p> <p>(Затрудняются.)</p>

<p>ласковым тоном, по-деловому – деловым тоном.</p> <p>– В следующий столбик слова попали неслучайно. Читайте и думайте, что их объединяет.</p> <p>– Что же общего в прочитанных словах?</p> <p>– Да все эти слова называют продукты питания. Например, крупа – это продукт питания из целых или раздробленных зерен. Из крупы варят кашу или добавляют ее в другие кушанья: суп, плов, запеканку. Какие из прочитанных слов называют разные виды крупы?</p> <p>– Манка – это манная крупа. Какие еще крупы знаете?</p> <p>– Теперь давайте вместе прочитаем слова из последнего столбика.</p> <p>– Найдите и прочитайте слова, называющие музыкальные инструменты.</p> <p>– Найдите и прочитайте слова, различающиеся только одной буквой.</p> <p>– Как вы думаете, что объединяет слова <i>струна</i> и <i>гитара</i> и <i>скрипка</i>.</p> <p>– Правильно. Поэтому эти музыкальные инструменты и называют струнными.</p>	<p>(Читают вполголоса третий столбик слов.)</p> <p>– Они все называют то, что можно есть.</p> <p>– Манка, рис.</p> <p>– Гречневую, овсяную, пшено.</p> <p>(Читают хором под руководством учителя четвертый столбик слов.)</p> <p>– Гитара, скрипка.</p> <p>– Страна, струна.</p> <p>– И у гитары, и у скрипки есть струны.</p>
---	--

3.4. Прочитайте описания фрагментов уроков русского языка в начальной школе, на которых проводится лексико-семантическая работа. Определите цель и вид упражнения (наблюдение за употреблением слов в образцовом тексте, конструирование, редактирование, трансформация конструкций или подбор слов для выражения мысли).

1. Учитель предложил посмотреть за окно и подобрать как можно больше слов, которые помогли бы охарактеризовать сегодняшний день.

2. Учитель попросил прочитать предложения и попробовать представить, услышать то, о чем в них говорится. А затем отметить слова, которые помогли это сделать.

Всю ночь шумел по палатке дождь; Вода тихо ворчала в корнях; Под бугром в глубоком овраге бормотала речка Вертушинка. (По К. Паустовскому)

3. Учитель сказал, что в текст вкралась ошибка, которая очень портит его. Чтобы ее устранить, нужно найти слова, которые легко заменяются приставками. Стоит внести в текст необходимые изменения, как текст станет таким, каким написал его автор.

Большая серая птица села на ветку клена в саду. Ветка стала качаться, с нее стал сыпаться снег. (По К. Паустовскому)

4. Учитель предложил сравнить употребление одного и того же глагола в предложениях и определить, в каком из них глагол употреблен в переносном значении.

Раненый глухо застонал. Лес застонал, зазвенел, затрещал.

Затем учитель дал задание составить предложения, в которых о деревьях, солнце, снежинках говорилось бы как об одушевленных предметах.

5. Учитель предложил подумать, с каким из данных слов лучше употребить каждый из глаголов, и составить с получившимися словосочетаниями предложения.

*Плакать тихо Трепетать слегка
Реветь как белуга Робеть от страха*

6. Учитель предложил найти общее определение к каждой «тройке» слов, а затем записать получившиеся словосочетания. При выполнении задания обсуждали, какое значение приобретает прилагательное в сочетании с разными существительными.

*Воздух, журнал, хлеб – (свежий)
Веревка, тетрадь, работа – (тонкая)
Ответ, голос, шов – (грубый)*

7. Учитель предложил составить пары слов по образцу, а затем подумать, какое из слов в каждой паре можно вставить в предложения.

*Сторож – страж
Здоровье – (здравие)
Голова – (глава)*

За стеной стучал колотушкой ночной «Я ... ворот Изумрудного города!» – важно сказал Фарамант.

3.5. Проанализируйте лексический материал одного из упражнений в учебнике русского языка (любого), выделите в нем слова, над лексическим значением или особенностями употребления которых необходимо работать. Какие приемы будете использовать?

Образец: В упр. 111 (Канакина В.П., Горецкий В.Г., 2 класс) представлен текст:

У зайчихи первые зайчата рождаются весной, когда снег еще корочкой – наст. И называются они настовичками. Последние зайчата рождаются осенью. Их охотники зовут листопадничками. (В. Бианки)

В данном тексте необходимо работать над лексическим значением следующих слов: *наст* (нахождение объяснения в контексте, показ иллюстрации), *настовички*, *листопаднички* (толкование слова через подбор однокоренных слов – *наст*, *листопад*, наблюдение за эмоционально-оценочным значением суффиксов).

3.6. Прочитайте описание фрагментов уроков русского языка, на которых проводится работа по культуре речи. Определите цель каждого фрагмента.

1. Учитель просит произнести предложение *Сегодня мы идем на каток* по-разному в зависимости от описываемой ситуации: ты спрашиваешь у друзей; ты сообщаем другу; ты просишь старшего брата; ты делишься радостной новостью с мамой.

2. Учитель сообщает, что научиться говорить четко, без ошибок помогают маленькие стишки – чистоговорки, и предлагает «подружиться» с ними и поучиться говорить, отчетливо выговаривая все звуки и слоги в словах. Дети под руководством учителя хором произносят чистоговорки несколько раз (медленно, отчетливо артикулируя и в нормальном темпе):

Ты-ты-ты – сметану съели всю коты.

Ти-ти-ти – съели кашу всю почти.

Затем учитель предлагает первоклассникам закончить начатые им чистоговорки словом, в котором есть произнесенный в начале чистоговорки слог:

Бы-бы-бы – на дворе стоят ... (например, столбы)

Ре-ре-ре – стоит домик на ...

Са-са-са – в лесу бегают ...

3. Учитель предлагает ученикам прочитать две записи на доске:

медвежонок выбежать косолапый забавный

на арену цирка выбежал забавный косолапый медвежонок

Затем прочитанные записи сравниваются: в какой из них только назван медвежонок, названы его признаки и действие, а в какой – высказана какая-то мысль о медвежонке? В процессе беседы ученики определяют, как можно назвать вторую запись (предложение), повторяют его признаки (выражена законченная мысль, слова связаны между собой) и помогают учителю правильно оформить. После этого учитель предлагает составить предложения из рассыпанных слов и напоминает, что, для того чтобы получилось предложение, слова придется изменять.

4. После прочтения слова *открытка* учитель сначала предлагает учащимся объяснить, что оно обозначает. В ходе беседы уточняется, что открыткой называется карточка с каким-то изображением (картинкой, фотографией), которую мы можем послать по почте или подарить кому-то, чтобы поздравить его с праздником или просто порадовать. Учитель показывает разные открытки: почтовые и художественные, в том числе одну почтовую с заполненными полями для письма и указания адресата и адресанта. На примере этой открытки объясняет, почему этот предмет получил такое название: в такой почтовой карточке можно отправить открытое письмо, без конверта, в который письмо запечатывают.

5. После ознакомления с правилом употребления числительного *оба/обе* в зависимости от рода существительного учитель предложил подумать, как правильно сказать: *у обоих ножниц* или *у обеих ножниц*. Возникла проблемная ситуация со столкновением разных мнений, тогда учитель предложил определить род существительного. Школьники заметили, что существительное *ножницы* не имеет рода, т. к. употребляется только во множе-

ственном числе, и предположили, что не такое существительное не будет сочетаться ни с числительным *оба*, ни с числительным *обе*. Учитель подтвердил догадку и предложил подумать, как можно выразить мысль по-другому. Из справочника узнали, что можно сказать *у тех и других ножниц, у двух ножниц*.

Образец: Последний фрагмент урока направлен на усвоение учащимися правил употребления числительных *оба/обе* с существительными, имеющими форму множественного числа, т. е. грамматических норм русского языка.

3.7. Определите цель каждого из приведенных ниже упражнений по культуре речи и его вид, укажите, при изучении какой грамматико-орфографической темы целесообразно его использовать.

1. Найдите в предложениях неправильно образованные слова. Выпишите их в исправленном виде, отметьте те части слов, которые вы заменили.

Мальчик взлез на дерево. Всегда и во всем нужно проявлять упорность. У моей подруги часто бывает раздумчивый взгляд. Саша увидел ежа и всадил его в кепку.

2. Из двух слов (*невежа, невежда*) выберите то, которое уместно в предложении: «Толкается, кричит – какой он ...!»

3. Исправьте ошибки и объясните, чего не знали ученики, их допустившие.

На обед нам давали вареную картофель. Мы увидели на дереве огромный дупло.

4. Составьте пары слов, запишите их, вставляя нужные буквы.

Г...ржусь (чем?)

Ув...жаю (за что?)

Уд...вляюсь (чему?)

поступок

5. Составьте по 3 словосочетания с каждым из имен существительных. В первом из них слово должно отвечать на вопрос *где?*, во втором – *куда?*, в третьем – *откуда?*

Пустыня. Кавказ. Волга. Сибирь.

6. (Выполняется устно.) Составьте предложения, употребив глаголы из скобок в указанном времени.

Папа (позвонить – б.в.) сегодня вечером. Урок уже (начаться – п.в.). Маша, ты (понять – п.в.) задание? Бабушка (позвать – п.в.) внуков домой.

Образец: При выполнении первого упражнения внимание учащиеся фиксируется на соблюдении норм словообразования, на необходимости правильного выбора приставки/суффикса при образовании слова, поэтому данное упражнение проводится с целью предупреждения и исправления словообразовательных ошибок в речи учащихся. Вид упражнения – редактирование. Целесообразно использовать данное упражнение при изучении темы «Состав слова» на этапе совершенствования умения разбирать слово по составу (учащиеся не только будут усваивать нормы словообразования, но и учиться выделять приставку и суффикс в словах).

Тема 4. Формирование знаний о тексте и основных текстовых умений

4.1. Проанализируйте приведенные ниже тексты: определите тему, основную мысль, стиль и тип речи, выделите части и средства связи предложений в тексте. Сформулируйте к текстам вопросы (задания) для учащихся с целью формирования у них текстовых умений.

1. Белка уселась рядом, начала брать с ладони орешек за орешком и тут же ловко их разгрызала. Наевшись, она встряхнулась и принялась умывать мордочку передними лапками. Потом она обнюхала мою пустую ладонь и вдруг стала вылизывать ее своим влажным крохотным язычком. Затем белочка напилась воды и улеглась в уголке клетки *(По Г. Скребицкому)*.

2. Выросла всем кошкам кошка. Темно-каштановая с огненными пятнами. На груди пышная белая манишка. Усы в четверть аршина. Шерсть длинная и вся лоснится. Задние лапки в широких штанишках, хвост как ламповый ерш *(По А. Куприну)*.

3. Лев – царь зверей. Говорят, оттого его так называют, что он может смотреть на солнце. Но это могут и все другие кошки: так их глаза устроены. Просто вид у льва очень уж царственный, величественный. Ни на кого он прямо не смотрит, а все куда-то

гордо вдаль. Словно вас и не замечает. И ревет так грозно, как никто из зверей. Не рев, а гром небесный (*И. Акимушкин*).

Образец: Текст:

Стайка свиристелей расселась на ветвях рябины. Перышки у них были коричневато-розовые. Крылья и хвост черные с белыми, желтыми и малиновыми полосками. Особенно хорош был пушистый хохолок на голове (*По Г. Скребицкому*).

В тексте рассказывается о птицах свиристелях, описывается их внешний вид. Автор любит птиц – внимательно их рассматривает, вглядывается в детали, отмечает то, что ему нравится. Тема текста: внешний облик (оперение) свиристелей, основная мысль: свиристели – красивые птички. Автор стремится нарисовать словами картину, выражает свое отношение к предмету речи, значит, стиль речи художественный. Тип текста – описание, т. к. в нем перечисляются признаки предмета (общий вопрос к тексту – каков предмет?: каковы перышки, каковы крылья и хвост, каков хохолок?). Для называния признаков предмета использованы прилагательные *коричневато-розовые, черный, белый, пушистый* и др. В тексте есть зачин – первое предложение, в нем заявляется тема, называется предмет описания – свиристели. Остальные предложения – основная часть, в которой тема получает развитие, называются признаки предмета описания. Формально концовка отсутствует, однако содержание последнего предложения указывает на завершение микротемы: автор выделяет самый привлекательный признак описываемых птичек (*особенно хорош хохолок*), т.е. он уже рассмотрел все и может назвать то, что ему больше всего понравилось. Предложения связаны не только по смыслу, но и с помощью личного местоимения (2 предложение), слов одной тематической группы (названия частей тела во 2, 3, 4 предложениях; прилагательные со значением цвета во 2 и 3 предложениях), грамматических форм глаголов (несовершенного вида, прошедшего времени).

Примеры вопросов (заданий) для учащихся:

– Какое из предложений можно использовать для завершения текста? Почему?

Свиристели питаются ягодами рябины.

Таких красавцев я видывал только на картинках!

(Цель задания – формирование умения определять тему и основную мысль текста.)

– Какой вопрос можно поставить к тексту: что произошло?; что какое?; почему? Сколько картинок можно нарисовать к тексту? (Цель задания – формирование умения определять тип текста.)

4.2. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока во 2-ом классе по введению понятия «текст»: какие этапы урока в нем представлены? Ориентируйтесь на структуру урока введения нового понятия (см. задание 2.3. в разделе «Методика формирования лингвистических знаний и умений»). Определите границы этапов, оцените использованные учителем приемы обучения и языковой материал.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>(На доске: <i>осень, лес, красиво.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Что написано на доске? – Какую работу выполняют слова? – Можно ли с помощью этих слов выразить какую-то мысль? Что нужно для этого сделать? – Составьте предложение из этих слов. – Сколько слов в предложении? Почему? <p>(На доске открывается вторая запись: <i>Красиво осенью в лесу.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – А что красивого в лесу осенью? <p>– Мы с вами сейчас ту мысль, которая выражена в одном предложении, раскрыли, развернули с помощью других предложений.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Прочитайте запись на доске. <p>(Открывается запись: <i>Красиво осенью в лесу. Желтеют березки. Краснеют клены и осины. Даже под ногами пестрый ковер.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Сколько предложений? – Можно ли сказать, что все предложения, а не только первое, об осеннем 	<ul style="list-style-type: none"> – Слова. – Слова что-то называют. – Можно составить из слов предложение. Надо связать слова между собой. – Красиво осенью в лесу. – 4 слова, слово-помощник в нужно для связи между словами. <p>– Деревья нарядные. Листья разноцветные летят и падают на землю.</p> <p>(Читают.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – 4 предложения. – Во всех предложениях говорится об осеннем лесу: во

лесе? Докажите.

– Как вы думаете, зачем автор несколько предложений написал?

– Действительно, иногда, чтобы подробно о чем-то рассказать, недостаточно бывает одного предложения. И тогда составляют текст – несколько предложений, раскрывающих мысль. Это текст. (Указывает на последнюю запись.)

– О чем этот текст?

– Что хотел сказать автор, говоря об осеннем лесе?

– В тексте все предложения связаны по смыслу, объединены какой-то одной мыслью. В нашем тексте все предложения об осеннем лесе и передают его красоту.

– Какой заголовок подойдет к этому тексту? Выберите:

Березки. Клены и осины. Осенний лес.

– Вы правильно выбрали: в заголовке выражается та общая мысль, которая объединяет все предложения текста. (Заголовок размещается над текстом.)

– Прочитайте еще один текст.

(Открывается запись: *Красиво осенью в лесу. Еж при опасности сворачивается в клубок. Часто идут дожди.*

Декабрь – первый месяц зимы.)

2-ом – о березках, которые растут в лесу и становятся желтыми именно осенью, в 3-ем – о кленах и осинах, краснеющих в осеннем лесу, в 4-ом – о том, что на земле ковер из разноцветных листьев.
– Автор хотел рассказать подробнее о красоте осеннего леса. Хотел, чтобы мы представили себе осенний лес.

– Об осеннем лесе.

– Хотел показать, как красиво осенью в лесу.

– Осенний лес. О березках говорится только в одном предложении, а не во всех. Про клены и осины тоже только в одном предложении сказано.

(Читают.)

<p>– Как вы думаете, это текст или просто отдельные предложения, не связанные между собой?</p> <p>– Давайте вместе определим, о чем каждое предложение.</p> <p>– Таким образом, можно ли сказать, что предложения связаны по смыслу?</p> <p>– Это текст?</p> <p>– Давайте повторим все, что мы с вами узнали о тексте.</p> <p>– Проверим, правильны ли наши выводы. Прочитайте определение текста в учебнике.</p>	<p>– Текст.</p> <p>– Отдельные предложения.</p> <p>(Определяют.)</p> <p>– Каждое предложение сообщает о чем-то своем.</p> <p>– Нет.</p> <p>– Это отдельные предложения.</p> <p>– В тексте несколько предложений; предложения связаны по смыслу, все вместе раскрывают одну мысль; к тексту можно подобрать заголовок.</p>
---	---

4.3. Прочитайте описание нескольких фрагментов уроков, на которых организуется работа с текстом. Определите, с какой целью проводилась работа, какие знания и умения формировались у учащихся.

1. Учитель выносит на доску напечатанные на отдельных полосках бумаги предложения из текста букваря (порядок следования предложений в тексте нарушен), первоклассники читают эти предложения. Затем учитель спрашивает, все ли было понятно при чтении рассказа, и предлагает внести исправления. В коллективной работе изменяется порядок предложений. Полученный текст перечитывается для оценки правильности его восстановления. Проверка – перечитывание текста по букварю.

2. Учитель предлагает прочитать начало текста с пропущенным предложением:

У большого пня, свернувшись, лежала змея. Почувя опасность, змея зашипела и стала быстро разворачивать свое длинное тело.

Организуется обсуждение: можно ли определить по этой записи тему текста; о чем может идти речь в пропущенном

предложении. Затем учитель предлагает варианты пропущенного предложения:

а) *На солнышке грелась змея.*

б) *Змея грелась на солнышке.*

в) *Она грелась на солнышке.*

Ученики определяют, в чем сходство и различие этих вариантов, а затем, работая в группах, выбирают, какое из этих предложений было пропущено. Проверка: сравнение результатов работы в группах. Выводы: порядок слов в предложении внутри текста зависит от предыдущего предложения; местоимение помогает избежать повтора слова.

3. Учитель предлагает прочитать и обсудить ученическое сочинение на тему «Как я помогаю маме», предупредив, что автор позволил это сделать.

Я помогаю своей маме. У меня есть старший брат. Мама заботится о нас. Иногда она играет с нами и читает книжки. Я люблю маму.

При обсуждении определяется, соответствует ли полученный текст теме, какие предложения следует исключить, о чем можно было написать в сочинении на такую тему, как лучше закончить. Затем детям предлагается составить и записать 2-3 предложения на данную тему.

4.4. Проанализируйте детские сочинения, приведенные в задании 2.2, с точки зрения содержания и последовательности изложения.

При анализе содержания определите: 1) соответствие сочинения теме (правильно ли определены границы темы?), 2) наличие замысла (понятна ли основная мысль читателю?), 3) степень раскрытия темы и замысла (насколько полно раскрыта тема? насколько подчинен текст замыслу?), 3) достоверность (соответствует ли излагаемое фактам, нет ли фактических ошибок?).

При анализе последовательности изложения определите: 1) наличие необходимых структурных частей: начала, основной части, концовки (необязательно в отдельных абзацах), 2) логичность изложения (оправдан ли порядок следования микротем? нет ли логических ошибок?), связность (есть ли переходы от

одной части к другой? связаны ли между собой отдельные предложения?).

Какие текстовые умения авторов этих творческих работ нуждаются в совершенствовании?

Тема 5. Методика проведения обучающего изложения

5.1. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока обучающего изложения: выделите этапы, которые в нем представлены. Определите вид изложения. Оцените, как проводится анализ исходного текста: насколько целенаправленно ведется, все ли аспекты анализа представлены.

Основные этапы урока обучающего изложения

Этап урока	Содержание работы
I. Вступительная беседа	Постановка цели работы; беседа, настраивающая на восприятие текста.
II. Первичное восприятие текста	Установка на восприятие, предъявление текста, проверка первичного восприятия.
III. Анализ текста	Всесторонний целенаправленный анализ текста: анализ содержания, структуры и языка текста в их взаимосвязи и соотношении с темой и основной мыслью. Определяется (или уточняется) тема, основная мысль текста, проводится работа над планом, выделяются авторские слова и выражения, помогающие раскрытию замысла.
IV. Орфографическая подготовка	Орфографический и пунктуационный анализ текста (степень подробности зависит от этапа обучения, характера текста, вида изложения).
V. Вторичный синтез	Чтение или пересказ текста в зависимости от этапа обучения, вида изложения.
VI. Написание работы	Создание и запись текста учащимися.

VII. Самопроверка

Анализ учащимися выполненной работы, выявление и исправление ошибок.

Исходный текст:

Первая гроза.

Тучи заволокли небо. Сверкнула молния. Треснул, оглушительно загрохотал первый раскат грома.

Блеснула вспышка молнии. Раздался еще удар грома. И вот уже крупные капли дождя забарабанили по крыше, по стеклам окон.
(По Г. Скребицкому)

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– Закройте, пожалуйста, глазки и вспомните первую грозу в этом году. Это было не так давно.</p> <p>– Какой была эта гроза?</p> <p>– Припомните Ваши ощущения, когда Вы слышали гром.</p> <p>– Что вы почувствовали, когда поняли, что началась гроза?</p> <p>– Ф.И. Тютчев свои впечатления от первой грозы передал в стихах. Помните?</p> <p><i>Люблю грозу в начале мая, Когда весенний первый гром, Как бы резвяся и играя, Грохочет в небе голубом...</i></p> <p>– Каким настроением проникнуты эти строки?</p> <p>– Какие слова помогли поэту передать это настроение?</p>	<p>– Первая гроза была вечером и длилась недолго.</p> <p>– Весь день было пасмурно и влажно, а вечером пошел дождь.</p> <p>– Я обрадовался</p> <p>– Я от неожиданности вздрогнул.</p> <p>– Я боюсь грозы.</p> <p>– Я сразу побежал к окну, посмотреть, как сверкает молния.</p> <p>– Я сразу побежал к маме.</p> <p>– Светлым, радостным.</p> <p>– <i>Люблю грозу, небо голубое, гром, словно ребенок, резвит-</i></p>

– А сможем ли мы так же красиво передать свои впечатления от первой грозы, как это удалось Ф.И. Тютчеву?

– Думаю, в душе каждого из нас живет поэт, но не всегда приходит вдохновение и рождаются стихотворения. И совсем не обязательно свои впечатления выражать в стихотворной форме.

– Сегодня на уроке мы будем учиться передавать словами не чувства и настроение, а рисовать картины первой грозы. Поможет нам в этом произведение Г. Скребицкого «Первая гроза».

– Послушайте, пожалуйста, текст и попытайтесь представить картины, которые нарисовал словами автор.

– Какие картины представили, слушая это небольшое произведение?

– Что именно хотел показать автор, описывая первую грозу? Прочитайте текст самостоятельно и попытайтесь ответить на этот вопрос.

– Что же хотел сказать нам автор?

– Сколько частей можно выделить в тексте?

– Почему только две части? Вы же выделили три части: приближение грозы, ее начало и сама гроза.

– О чем пишет автор, когда описывает

ся и играет.

– Наверное, нет. Ф.И. Тютчев – мастер слова.

– Надо попробовать.

(Слушают.)

– Небо стало вдруг темным, потом его озарила молния и раздался первый удар грома, пошел дождь.

– Молния сверкала и гром грохотал дважды, а потом пошел сильный дождь.

(Открывают учебник. Читают текст.)

– Автор хотел показать приближение грозы, ее начало и саму грозу.

– Можно выделить две части. Они выделены в тексте абзацами.

– Не знаем.

– Тучи заволокли небо.

приближение грозы?

– Какой некрасивый глагол использовал автор: *заволокли*. Может, заменим его: *Тучи закрыли небо*.

– Какие слова в тексте подсказывают, что гроза началась? Прочитайте.

– Какие слова помогли нам услышать первый раскат грома?

– На что похож этот первый удар грома?

– А по продолжительности этот удар каким был?

– Вспомните, когда мы слышим оглушающий удар, он постепенно словно раскатывается в разные стороны, становится тише, все удаляясь от нас, как эхо.

– Посмотрите, как хорошо мы представили наступление грозы и нарисовали одну картину: небо заволокли тучи, сверкнула молния и загрохотал первый раскат грома.

– Эти явления так тесно связаны между собой, что трудно их представить по отдельности. Поэтому они объединены в одну часть. Придумайте название.

– О чем говорится во второй части текста?

– В какой последовательности автор описывает саму грозу?

– Сравните, как автор описывает молнию в первой и во второй части?

– Слово *закрыли* не подходит. Тучи медленно наполнили на небо, они были тяжелыми, низкими. Поэтому лучше сказать, как автор: *Тучи заволокли небо*.

– *Молния сверкнула. Загрохотал первый раскат грома*.

– *Треснул, оглушительно загрохотал*.

– Как будто треснул сухой сук, было тихо и вдруг оглушающий звук, на салют.

– Долгим.

– Написано *загрохотал*, значит, долго длился.

– Приближение грозы.

– Первый раскат грома.

– Гроза начинается.

– О том, как пошел дождь.

– Сначала сверкнула молния, потом ударил гром, и сразу пошел дождь.

– В первой части: *сверкнула молния*, а во второй – *блеснула вспышка молнии*.

– Что-то яркое, ослепительное

– Что вы представляете, когда слышите слова *сверкнула* и *блеснула вспышка*.

– Посмотрите, как, оказывается, по-разному можно описать одно и то же явление, да так, чтобы точно передать его суть.

– Как автор описывает гром во второй части?

– Что передает неожиданность грома? А его силу?

– Зачем автор использует слово *еще*, может, его можно опустить?

– Послушайте вторую часть и постарайтесь почувствовать смену описанных событий (читает 2 абзац).

– Вам не кажется, что события быстро сменяют друг друга?

– Что же помогло автору передать эту быструю смену.

– Не успел гром как следует погреть, и вот уже дождь пошел. Как автор описывает дождь?

– Что хочет подчеркнуть автор, используя глагол *забарабанил*.

– Обратите внимание, по каким предметам барабанит дождь?

– Мы слышим, как падают капли именно на стекло, а не на оконную раму, там звук приглушенный, почти неслышный.

– Автор открыл вам еще один секрет: первые капли, упавшие на землю, почти всегда крупные. Дайте назва-

и быстрое.

– *Раздался еще удар грома.*

– Слово *раздался* – неожиданно. Слово *удар* – силу.

– Автор хотел показать, что не всегда после молнии гремит гром.

– Может, слово *еще* заменяет слово *второй*. Автор считает удары грома, чтобы точнее описать первую грозу.

(Слушают.)

– Да, события очень быстро сменяют друг друга.

– Слова *блеснула* молния, *раздался*, и *вот уже*.

– *И вот уже крупные капли дождя забарабанили по крыше, по стеклам окон.*

– Быстроту.

– Капли били по крыше, они были крупные и быстро падали, громко стучали.

– По крышам, по стеклам окон.

– Гроза.

– Разразилась гроза.

– Гроза разыгралась.

<p>ние второй части.</p> <p>– Я думаю, что красиво написать о первой грозе вам сейчас не составит труда, но нужно еще и правильно написать текст. Для этого прочитайте текст еще раз, какие слова вам покажутся наиболее трудными для написания.</p> <p>На доске: <i>завлокли, раскат, блеснула</i>.</p> <p>– Прочитайте текст еще раз, представляя себе картину первой грозы.</p> <p>– Закройте учебники. Постарайтесь написать изложение близко к тексту Г. Скребицкого, передав красоту первой грозы.</p>	<p>(Читают, называют слова.)</p> <p>(Читают.)</p>
--	---

5.2. Опираясь на требования к текстам для изложений, оцените приведенные ниже тексты с точки зрения возможности их использования для написания изложений в начальной школе. Определите, какого вида изложение целесообразно провести по каждому тексту и в каком классе. Сформулируйте задачи, которые будете решать при проведении изложения по каждому тексту. Спланируйте урок обучающего изложения по одному из текстов (ориентируйтесь на образец и структуру урока в задании 5.1.).

Осенняя елочка

Весной елочки не было, летом не было, а осенью вдруг появилась. Раздвинула листья, травинки, высунулась из земли и удивленно осмотрелась. Деревья роняли листья.

Много-много лет прошло с тех пор, но каждую осень, в день елочкиного рождения, деревья вспоминают о ней и дарят ей подарки. Осина дарит красные китайские фонарики, клен роняет оранжевые звезды, а ива засыпает елочку тонкими золотыми рыбками.

И стоит елочка растерянная, счастливая, раскинула лапки, а на ладошках подарки. У всех на глазах становится елочка из колючей и хвойной мягкой и лиственной. Вся нарядная и разноцветная. (По Н. Сладкову)

Дятел

Хорошо в лесу, когда только что выпадет первый снег. Все кругом: и земля, и ветки кустов, деревьев – все белое, пушистое.

Шел я как-то по лесу в эту пору. Воздух был удивительно чист. Иду, прислушиваюсь, каждый звук далеко слышен. Вот застучал где-то впереди меня дятел. Я пошел осторожнее, чтобы не спугнуть птицу. Пусть себе кормится. Вышел на старую гарь. Засохшие деревья повсюду торчат.

Вижу, на одном из них дятел пристроился. Какой он нарядный! Головка и спинка черные, на затылке ярко-красное пятно, а на черных крыльях белые пятнышки и полоски. Весь пестрый, потому его пестрым дятлом и прозвали.

Уселся дятел прямо на ствол, зацепился за него острыми коготками, оперся на жесткий хвост и давай колотить по трухлявому стволу дерева своим крепким клювом.

Недаром старается, значит, выискал в гнилой древесине личинку или жука, которые деревья точат, лес портят. Раздолбит дятел дерево, достанет вредителя и съест.

Поглядел я да и подумал: не зря дятла лесным доктором называют, ведь он больные деревья лечит, обстукивает, послушивает, а потом вредителей из-под коры достает. (*Г. Скребицкий*)

Фигурка из воздушных шариков

Из воздушных шариков можно сделать надувного человечка. Для этого нужно приготовить шарики для головы, туловища, рук и ног, цветную бумагу и клей. Привяжи к верхушке шарика длинную нитку. После этого надувай шарик. Завяжи дырочку. Получился шарик с нитками на двух концах. Подготовь и другие шарики. Теперь свяжи их между собой в фигурку человечка. Глаза, уши и нос вырежь из цветной бумаги. Наклей их. Придумай наряд для своего человечка. (*По Т. Киселевой*)

Тема 6. Методика проведения обучающего сочинения

6.1. Познакомьтесь с примерами речевых ситуаций, предполагающих связное письменное высказывание учащихся. Какого жанра и стиля высказывание должно быть создано?

Приведите свой пример мотивации связного письменного высказывания.

- 1) Для веселой книжки-самоделки...;
- 2) Для сборника «Полезные советы»...;
- 3) Для классного журнала «Так мы живем»...;
- 4) Для альбома (выставки) словесных рисунков...;
- 5) Для поиска пропавшей вещи (кошки, собаки и т.п.)...;
- 6) Для словесного календаря погоды...;
- 7) Для дневника юного фенолога (метеоролога)...;
- 8) Для болеющего товарища...

6.2. Выполните работу учителя на этапе подготовки к проведению сочинения (заполните таблицу до конца).

Широкая тема	Осень			
Узкая тема	Краски осени		Осень на Урале	
Стиль речи	Картинная речь		Деловая речь	
Речевой мотив				
Тип речи				
Жанр				
Варианты основной мысли				
Источники накопления материала	Фактического	Языкового	Фактического	Языкового

Образец:

Широкая тема	Растения нашего края
Узкая тема	Съедобные и несъедобные грибы наших лесов
Стиль речи	Научный
Речевой мотив	Вот и закончилось лето. На дворе уже осень. Вспомните, чем вы занимались летом? Кто из вас ходил в лес? Зачем люди ходят в лес? Кто из вас знает, какие грибы съедобные, а какие несъедобные? Надо быть очень внимательным, чтобы не ошибиться. Предлагаю вам составить сборник, который поможет грибникам найти съедобные грибы

	<p>в наших лесах. В него мы поместим описание грибов – и съедобных, и несъедобных – которые растут в наших лесах. По описанию читатель должен узнать гриб и понять, съедобный ли он. Передадим этот сборник в школьную библиотеку, чтобы им смогли воспользоваться и другие ребята, когда они пойдут в лес за грибами. Назовем сборник «Помощник грибника».</p>
Тип речи	Описание
Жанр	Статья (в сборнике)
Основная мысль	<p>Подробно представить отличительные признаки гриба и мест его произрастания, которые позволяют его узнать.</p>
Источники накопления материала	<p><u>Фактического:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Урок окружающего мира, тема «Грибы». Беседа о месте и роли грибов в мире растений, многообразии грибов (рассматривание иллюстраций, подготовка сообщений), о роли грибов в жизни человека и животных. 2. Экскурсия в ботанический сад. Беседа о том, какие грибы встретили, как они называются, где можно найти данный гриб. Рассматривание грибов разных видов, их сравнение и т. д. 3. Научно-познавательные книги о грибах для школьников, онлайн определитель грибов.
	<p><u>Языкового:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Урок русского языка, тема «Состав слова». Накопление тематического словаря и материала для высказывания: «Разберите слова по составу. Можно ли догадаться по названию о том, как выглядит гриб и где он растет» (языковой материал: подосиновик, масленок, опенок, подберезовик,лисичка, мухомор, красноголовик). 2. Урок литературного чтения. Чтение рассказа Ф. Бобылева «Грибные адреса». Вопросы для анализа: Почему дедушка принес полную корзину грибов, а Петя нашел только 2-3 гриба? Какие адреса есть у грибов? Что вы уже знали о грибах? Что узнали нового? Как автор описывает грибы и их адреса? 3. Урок русского языка, наблюдение над текстом

	<p>описанием, выявление особенностей его построения, сравнение научного и художественного описания. Например: а) <i>Одуванчик лекарственный – многолетнее травянистое растение. Растет вдоль дорог, у жилья. Длинные голые листья собраны в прикорневую розетку. Корень толстый, ветвистый, длиной около 60 сантиметров. Цветет с мая по июль, цветы ярко-желтые. Семена с белыми пушистыми волосками легко разносятся ветром. Все части растения содержат густой белый млечный сок. Одуванчик – полезное растение, лечит от многих недугов.</i> б) <i>Одуванчики расцвели! Вся полянка покрыта маленькими солнышками. Листья ярко-зеленые, сочные, но их почти не замечаешь между желтыми круглыми корзинками цветов. И как будто теплее становится от этого яркого желтого цвета.</i></p>
--	---

6.3. Проанализируйте приведенный ниже фрагмент урока обучающего сочинения по картине В. М. Васнецова «Аленушка»: выделите этапы, которые в нем представлены. Определите вид сочинения. Оцените, как проводится рассматривание и анализ картины, ведется языковая подготовка текста.

Основные этапы урока обучающего сочинения

Этап урока	Содержание работы
I. Вступительная беседа	Мотивация высказывания, постановка цели работы. обсуждение ситуации общения, в которой возможно высказывание (на такую тему, такого стиля и жанра).
II. Формулировка темы сочинения	Уточнение границ темы, обсуждение вариантов основной мысли.
III. Беседа по содержанию сочинения	Отбор и систематизация материала для сочинения или обсуждение и обобщение результатов подготовительной работы по сбору материала и его систематизация; языковая подготовка будущего текста (в зависимости от вида со-

чинения).

- IV. Написание работы Создание и запись текста учащимися.
- V. Самопроверка Анализ учащимися выполненной работы, выявление и исправление ошибок.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>– На уроке литературного чтения мы познакомились с русской народной сказкой «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Дома вы рисовали Аленушку и подбирали слова, которыми можно было бы ее описать. На доске выставка ваших рисунков к сказке.</p> <p>– В сказке мы узнаем, что происходит с Аленушкой. А какой она вам представляется?</p> <p>– Посмотрите внимательно на выставку рисунков. Какие из них, по вашему мнению, больше всего подходят к этому описанию.</p> <p>– В какой момент вы особенно переживали за героиню сказки?</p> <p>– Как вы представляете себе облик Аленушки в тот момент, когда случилась беда?</p> <p>– Художник В. Васнецов поможет вам сегодня увидеть Аленушку. Он написал картину по мотивам русской народной сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка».</p> <p>– Где обычно можно увидеть картины?</p> <p>– Часто в музее или в книге можно не</p>	<p>– Добрая, спокойная, ласковая, красивая, заботливая, работающая, внимательная, щедрая, скромная, доверчивая.</p> <p>(Смотрят, выбирают, доказывают свой выбор.)</p> <p>– Когда ее брат превратился в козленочка.</p> <p>– Когда злая ведьма утопила Аленушку.</p> <p>– Грустная. Печальная.</p> <p>В музее. В книге.</p>

только увидеть картину, но и прочесть описание этой картины, чтобы зритель мог понять ее как можно лучше.

– Попробуем сегодня составить описание картины Васнецова «Аленушка», чтобы его можно было поместить в книгу рядом с этим произведением искусства.

– Что надо нам сделать, чтобы как можно точнее описать картину?

– Рассмотрите внимательно картину. Отличается ли ваше представление Аленушки от представлений художника?

– Можно ли эту работу художника назвать иллюстрацией к сказке?

– Да, это не иллюстрация, это картина, на которой Васнецов показывает нам обобщенный образ русской девушки, выражает свое отношение к ней. Васнецов не старался передать в точности историю про сестрицу Аленушку и братца Иванушку. Он как бы вспомнил все сказки про детей-сирот – бедных, несчастных, обиженных, но трудолюбивых, щедрых. Народ всегда говорит о них с любовью. И Васнецов передал в картине эту любовь.

– Рассмотрите внимательно картину, обратите внимание на позу девушки,

– Внимательно рассмотреть картину.

– Нет, художник изобразил героиню, наверное, в тот момент, когда братец превратился в козленочка. Аленушка очень грустная и печальная.

– Это не иллюстрация. Иллюстрация изображает эпизод сказки со всеми деталями, взятыми из содержания. В сказке злые люди утопили Аленушку, козленочек прибежал к омуту, зовет сестрицу. Здесь нет ни ведьмы, ни козленочка.

(Рассматривают под музыку

на природу, которая окружает ее.
(Звучит задумчивая, грустная русская народная музыка.)

– Закройте глаза и попробуйте представить себе эту картину. Скажите, что вы видите ярче всего?

– Посмотрите и подумайте, почему художник изобразил Аленушку в центре, на переднем плане картины.

– Где находится героиня?

– В какой позе изобразил ее художник? Почему?

– Какое у Аленушки настроение? Выберите подходящие слова из словаря настроений.

(Выбранные детьми слова записываются на доске.)

– Как вы думаете, почему грустит Аленушка?

– С помощью каких средств художник сумел показать нам, что эта девочка-сиротинка? Как отразил в картине отношение к ней?

– Опишите все, что находится на картине на заднем плане, на ближнем плане.

– Какое время года изображено?

– Как вы поняли, что приближается осень? Как это показал художник?

картину.)

– Аленушку, ее печальное лицо, позу.

– Она главный герой картины. Художник хотел, чтобы мы сразу обратили внимание на Аленушку.

– Она сидит у озера на камне.

– Аленушка положила голову на камень, ей грустно. Она о чем-то печалится, смотрит на воду, пригорюнившись.

(Выбирают слова, характеризующие настроение героини: *одинокая, грустная, задумчивая, печальная, унылая, безрадостная, пригорюнившаяся.*)

– Она грустит о своем братце, печалится о том, что она сиротинушка, одна-одинешенька.

– Аленушка бедно одета, на ней старенькая выцветшая кофта, старый сарафан, босиком. Лицо у нее хотя и печальное, но красивое и доброе.

– Позади Аленушки лес густой, темный, таинственный. Он немного страшный и загадочный. Вода в озере тоже темная, глубокая, в ней отражается темный лес.

– Конец лета или начало осени.

– Желтые листья плавают в воде, желтые листочки и на тоненьких березках.

– Случайно ли художник выбрал именно это время года?

– Для того чтобы передать настроение героини, художник использует несколько художественных приемов – освещение и отбор красок. Свет падает на лицо девушки, чтобы на темном фоне выделить его для зрителя. Краски, которые использует художник, помогают нам лучше понять настроение героини.

– Не кажется ли вам, что кто-то еще грустит вместе с Аленушкой?

– Попробуйте сформулировать свое отношение к Аленушке.

– А как сам художник относится к своей героине?

– Художник хотел донести до нас образ простой, но милой крестьянской девушки. Картина нас трогает и вол-

– Осенняя природа – грустная. Здесь природа грустит вместе с Аленушкой. Природа помогает нам понять состояние души девушки. Лес темный, и на душе Аленушки темно. В лесу нет ни единого лучика, и на душе девушки нет ничего светлого и радостного.

– Это птички. Им как будто хочется помочь Аленушке, они сидят рядом, на березке, смотрят на Аленушку, но ничем не могут помочь, скоро они должны покинуть родные края.

– Нам она очень нравится, но нам ее жалко, ее грусть передается нам.

– Художник с большой любовью изобразил Аленушку, ее чувства. Через живописное изображение природы он как бы передал нам свое грустное, печальное настроение. Картина «Аленушка» – любимая картина, в которой он страдает своей героине.

<p>нует, заставляет переживать вместе с героиней.</p> <p>– Рассмотрите внимательно картину еще раз и выделите микротемы картины.</p> <p>– Подберите к выделенным микротемам опорные слова (записываются на доске).</p> <p>– Чтобы описание картины было полным, необходимо составить план.</p> <p>– Раскрывая образ Аленушки, важно помнить, что он отражен не только в облике девушки, но и в изображении леса, озера, приближающейся осени, осенних звуках.</p> <p>– Попробуйте составить описание картины наиболее точно, так, чтобы можно было его поместить в книге рядом с произведением.</p>	<p>– Лес, небо, озеро.</p> <p>– Лес – дремучий, темный, таинственный, тревожный.</p> <p>– Небо – серое, осеннее, пасмурное, неласковое.</p> <p>– Озеро – глубокое, холодное, темное, печальное.</p> <p>Возможен следующий план сочинения:</p> <p>а) Художник и его картины</p> <p>б) Образ Аленушки</p> <p>в) Что помогает нам понять настроение героини</p> <p>г) Наше отношение и отношение художника к героине.</p> <p>– Составляют описание картины, исправляют, редактируют.</p>
---	---

Дополнительная литература

Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.

Воробьева В. И., Тивикова С. К. Сочинения по картинам в начальных классах. Тула – М., 2002.

Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. М., 2001.

Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения. М., 1991. С. 6-40.

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М., 2003.

Львов М. Р. Основы теории речи. М., 2002.

Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1991.

Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. М., 2011.

Речевые секреты / под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1992.

Речь. Речь. Речь / под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1990.

Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997.

Щеголева Г. С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе. СПб., 2007.

Щеголева Г. С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. СПб., 1997. С. 86-116.

Вопросы для самоконтроля

1. Что представляет собой речь как деятельность? Какие фазы в ней выделяются?

2. Охарактеризуйте коммуникативные качества речи.

3. Каковы существенные признаки текста как синтаксической единицы? Чем различаются функционально-смысловые типы текстов?

4. Каковы основания выделения стилей речи? Дайте краткую характеристику каждому функциональному стилю речи.

5. Особенности речи детей младшего школьного возраста: произношение, словарный запас, грамматический строй, связная речь.

6. Типичные нарушения в речи младших школьников (грамматические ошибки, речевые ошибки и речевые недочеты).

7. Назовите основные направления работы по речевому развитию младших школьников.

8. Какие условия необходимо создавать в процессе обучения для развития речи учащихся? Какие из них характерны для обучения русскому языку?

9. Охарактеризуйте методы развития речи учащихся.

10. Каковы задачи и содержание работы по культуре речи учащихся на уроках русского языка?

11. Какие виды упражнений используются в работе по культуре речи при изучении грамматико-орфографических тем?

12. Работа над произносительной культурой речи учащихся: содержание, виды упражнений.

13. Лексическая работа в системе развития речи учащихся: содержание, виды работы.

14. Работа над грамматическим строем речи учащихся: содержание, виды работы.

15. Какие коммуникативно-речевые умения, обеспечивающие восприятие и создание высказывания, необходимо формировать у школьников? В чем специфика работы над ними на разных этапах обучения?

16. Какие речеведческие знания входят в содержание работы по развитию связной речи младших школьников и почему?

17. Виды упражнений по развитию связной речи.

18. В чем значение ситуативных упражнений для развития связной речи школьников? Какие типы речевых ситуаций, побуждающих учащихся к созданию связного высказывания, можно создавать в процессе обучения?

19. Формирование знаний о тексте и основных текстовых умений: содержание, этапы работы, виды упражнений.

20. Изложение как комплексное речевое упражнение. Требования к текстам для изложений.

21. Виды изложений, их значение и особенности проведения.

22. Методика проведения урока обучающего изложения.

23. Сочинение как комплексное речевое упражнение. Виды сочинений.

24. Методика подготовки и проведения сочинений разных видов (на основе личного опыта, по картине, по серии картин).

25. Структура и содержание урока обучающего сочинения.

26. Критерии анализа и оценки творческих работ учащихся.

27. Каковы типичные нарушения содержательной и композиционной стороны детских сочинений?

28. Обучение самопроверке и совершенствованию написанного: содержание, формы и виды работы.

Предметный указатель

А

- Автоматизация процесса восприятия текста – 27
Активизация слова в речи – 138, 145
Активный словарь – 161
Алгоритм действия по орфографическому правилу – 95, 120
Алгоритм письма по слуху в период обучения грамоте – 52
Алгоритм списывания в период обучения грамоте – 52
Алфавитные ошибки – 19, 98
Анализ сочинений – 184
Аналитико-синтетические звуковые методы обучения грамоте – 18, 20
Аналитико-текстовые упражнения по развитию связной речи – 152
Аналитические грамматические упражнения – 57, 61, 63, 65
Аналитические звуковые методы обучения грамоте – 18, 20
Аналитические упражнения по развитию связной речи – 152
Аналитические учебно-языковые умения – 66
Аналитический этап овладения навыком письма – 27
Аналитический этап овладения чтением - 27
Аналитическое письмо – 26

Б

- Беглость чтения – 22
Близкое к тексту изложение – 150
Богатство речи – 141
Буква – 14
Букварный текст – 14, 38
Буквослагательный метод обучения грамоте – 14

В

- Виды орфографических упражнений** – 95
Виды сочинений – 161
Виды упражнений по культуре речи – 152
Виды упражнений по развитию связной речи – 152
Выборочное изложение – 138
Выразительность речи – 140

Выразительность чтения – 22

Г

Генетический метод обучения письму – 20

Генетический принцип изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – 23

Грамматика школьная – 56

Грамматические ошибки – 138, 147

Грамматические упражнения – 56

Грамматическое понятие – 57

Грамотное письмо – 95

Графика – 14

Графические ошибки – 15, 96

Графические средства – 15

Графический компонент навыка письма – 21

Графический навык – 15

Д

Двигательные элементы буквы – 15, 26

Диалог – 139

Диктант – 96, 101

Динамическая структура речевого действия – 154

Дифференцирующие написания – 105

З

Заключительный этап обучения грамоте – 26

Запоминание – 96

Звук речи – 16

Звуко-буквенный анализ слова – 16, 34

Звуко-буквенный разбор – 66

Звуковой анализ слова – 16, 34

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте – 17

Звуковые методы обучения грамоте – 18, 20

Звукоподражание – 18

Зрительные элементы буквы – 18, 26

Зрительно-двигательный образ буквы – 18

Зрительный образ буквы – 19

И

Изложение – 139

Изложение с дополнительным заданием – 163

Имитативный метод развития речи – 146

Исправление орфографических ошибок – 97

К

Какография (корректурa) – 97

Каллиграфические ошибки – 19, 98

Каллиграфический компонент навыка письма – 21

Каллиграфический навык – 19

Каллиграфия – 19

Качества речи – 140

Качественное совершенствование словаря – 144

Классификационные учебно-языковые умения – 66

Количественное обогащение словаря – 144

Коммуникативная компетенция – 11, 58, 69, 141

Коммуникативно-деятельностный принцип построения программы по русскому языку – 10

Коммуникативно-речевые умения – 141

Коммуникативно-речевые умения при восприятии высказывания – 141, 142, 143

Коммуникативно-речевые умения при создании высказывания – 141, 142, 161

Коммуникативные качества речи – 140

Коммуникативный метод развития речи – 146

Композиционные ошибки – 143

Компоненты языкового образования – 9

Конструирование – 152

Копировальный метод обучения письму – 20

Краткое изложение – 160

Критерии отбора орфографических упражнений – 98

Критерии оценки творческих работ учащихся – 144

Критерии успешности языкового образования – 10

Культура речи учащихся – 144

Культуроведческая компетенция – 11, 58, 69, 141

Л

- Лексико-семантическая (словарная) работа* – 144, 152
Лингвистическая компетенция – 11, 58, 69, 141
Лингвистические знания – 58, 60
Лингвистические умения – 58, 60, 66
Лингвистический (стилистический) эксперимент – 145, 152
Линейный метод обучения письму – 20
Логические ошибки – 145
Логичность речи – 140
Ложное обобщение – 57

М

- Мастерство речи – 144
Метод конструирования – 60
Метод конструирования в развитии речи – 146
Метод обучения грамоте – 19
Метод целых слов – 20
Метод языкового анализа – 60
Метод языкового анализа в развитии речи – 146
Методика введения языкового понятия – 58
Методика грамматики – 9, 56
Методика русского языка – 9
Методика обучающего изложения – 147, 184
Методика обучающего сочинения 148, этапы 194
Методика обучения грамоте – 9, 14
Методика обучения орфографии – 9, 95
Методика обучения русскому языку в начальной школе – 9
Методика проведения творческих работ – 145
Методика развития речи учащихся – 9, 138
Методические условия успешного усвоения языковых понятий – 59
Методы изучения теории языка – 60
Методы развития речи учащихся – 146
Методы формирования каллиграфических навыков – 20
Механизм записи слова при списывании с печатного образца – 29
Механизм чтения – 28
Монолог – 146
Морфемный анализ – 60, 67, 80

Морфологические упражнения – 56, 61
Морфологический анализ – 61, 85
Морфологический (морфематический) принцип орфографии – 105

Н

Навык письма – 21
Навык чтения – 21
Нарушение лексической сочетаемости – 157
Нарушения в письменной речи – 147
Нарушения в речи – 147
Нарушения в устной речи – 147
Нарушения, не зависящие от формы речи – 147
Начальное языковое образование – 10
Недочет (речевой) – 147
Неосложненное списывание – 106
Непосредственная подготовка к сочинению – 148
Непроизвольное запоминание орфографии – 96
Неточное употребление слова – 157
Неуместное употребление слова – 158

О

Обучающее изложение – 140, 147, 185
Обучающее сочинение – 148, 161
Обучение грамоте – 22
Общие (обобщенные) орфографические умения – 101
Общие опознавательные признаки орфограмм – 98, 99, 114
Объем понятия – 63
Объяснение движения руки при письме букв – 47
Однообразии синтаксических конструкций – 158
Описание – 148, 149
Опознавательные признаки орфограмм – 99
Опознавательные учебно-языковые умения – 66
Определение понятия – 62
Орфограмма – 99, 114
Орфографическая зоркость – 99, 100, 117
Орфографические знания – 100
Орфографические ошибки – 100
Орфографические умения – 100, 101

Орфографические упражнения – 101
Орфографический анализ (разбор) – 101, 102
Орфографический комментарий – 102, 125
Орфографический компонент навыка письма – 21
Орфографический навык – 102
Орфографический словарь – 99
Орфографическое поле орфограммы – 98, 103
Орфографическое правило – 103, 119
Орфографическое проговаривание – 101, 103
Орфография – 103
Осложненное списывание – 106
Основной (букварный) этап обучения грамоте – 26
Основные направления работы по развитию речи – 153
Особенности начального языкового образования – 10
Особенности чтения начинающего чтеца – 22
Очищение словаря – 145
Ошибка (грамматическая или речевая) – 147
Ошибки в речи – 147
Ошибки в словообразовании – 139
Ошибки в структуре предложения – 139
Ошибки в структуре словосочетания – 139
Ошибки в употреблении местоимений – 158
Ошибки в употреблении фразеологизмов – 158
Ошибки в формообразовании – 139

II

Пассивный словарь – 161
Пересказ – 140, 149
Подготовительный (добукварный) этап обучения грамоте – 26
Подготовка к творческой работе – 145, 148
Подробное изложение – 140, 150
Повествование – 149
Позиционный принцип изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – 23
Показатели сформированности навыка чтения – 22
Поле чтения – 22
Полилог – 139
Полное изложение – 140, 150

Понятие – 58, 63
Поэлементно-целостный метод обучения письму – 21
Правильность речи – 140, 144
Правильность чтения – 22
Предварительная подготовка к сочинению – 148
Предупреждение орфографических ошибок – 104
Принципы изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – 23
Принципы орфографии – 104
Принципы передачи буквами фонемного состава слов – 105
Принципы построения программ по русскому языку для начальной школы – 10
Принципы русской графики – 24
Проверка и анализ творческих работ – 145
Произвольное запоминание орфографии – 97
Произносительные ошибки – 150
Процесс формирования понятия – 63

Р

Работа над грамматическим строем речи – 150, 152
Работа над произносительной культурой речи – 151
Работа по культуре речи учащихся – 151
Работа по развитию связной речи учащихся – 152
Разбор предложения по членам – 64
Разбор слова как части речи – 61
Разбор слова по составу – 60, 80
Развитие речи учащихся – 153
Разделы орфографии – 103
Рассуждение – 149, 154
Редактирование высказывания – 152
Регрессии при чтении – 22
Речевая деятельность – 154
Речевая ситуация – 155
Речевая среда – 156
Речеведческие знания – 156
Речевое письмо – 27
Речевой этикет – 157
Речевые недочеты – 147, 157

Речевые ошибки – 147, 158

Речь – 159

С

Связная речь – 159

Сжатое изложение – 140, 160

Семантизация слова – 159

Синтаксические упражнения – 56, 63

Синтетические грамматические упражнения – 57, 61, 64, 65

Синтетические звуковые методы обучения грамоте – 18, 20

Синтаксический анализ – 64, 90

Синтетический этап овладения навыком письма – 27

Синтетический этап овладения чтением – 27

Система упражнений по развитию речи учащихся – 160

Системно-концентрический принцип построения программы по русскому языку – 10

Ситуативные упражнения – 146

Словарно-орфографическая работа – 105, 128, 131

Словарь (словарный запас) индивидуальный – 161

Словообразовательные упражнения – 56, 65

Слоговой метод обучения грамоте – 20, 24

Слогоделение – 32

Слог-слияние – 24

Смешение видо-временных форм глагола – 158

Смешение паронимов – 158

Содержание обучения орфографии – 105

Содержание понятия – 63

Содержательные линии в курсе русского языка – 11

Сознательное орфографическое действие – 106, 113

Сознательность чтения – 22

Сознательные учебно-языковые действия – 65, 66

Сочинение – 161

Сочинение на основе личного опыта – 161

Сочинение на основе творческого воображения – 161, 163

Сочинения по картинам – 161, 162

Списывание – 101, 106

Способы усвоения грамотного письма – 107

Структура навыка письма 21

Структура сознательного орфографического действия – 106, 110
Структурные ошибки – 138

Т

Тактический метод обучения письму – 20
Творческое изложение – 140, 163
Творческое сочинение – 161, 163
Текст – 143, 164, 180
Текстовые умения – 164
Теоретический (понятийный) этап формирования понятия – 63, 68
Термин – 65
Технический компонент навыка письма – 21
Типовая структура урока изучения новой буквы – 30
Типовая структура урока обучения письму новой буквы – 48
Типовая структура урока обучающего изложения – 185
Типовая структура урока обучающего сочинения – 194
Типы написаний – 98, 107
Типы речевых ситуаций в процессе обучения – 155
Типы речи(текста) – 143, 147
Точность речи – 140
Традиционный (исторический) принцип орфографии – 105
Трансформация конструкций – 152
Требования к проведению обучающего языкового анализа – 69
Трудности усвоения грамматических понятий младшими школьниками – 57

У

Умения связной речи – 141, 142, 161
Углубление понятия – 63, 68
Уместность речи – 140
Употребление лишнего слова – 157
Употребление слова в несвойственном ему значении – 158
Упражнения, направленные на формирование умения решать орфографические задачи – 107
Упражнения, направленные на формирование умения ставить орфографические задачи – 108
Упражнения, направленные на формирование целостного орфографического действия – 108

Урок введения языкового понятия – 73
Урок изучения нового орфографического правила – 121
Урок изучения новой буквы – 30
Урок обучения письму новой буквы – 48
Урок обучающего изложения – 185
Урок обучающего сочинения – 194
Условия освоения орфографии – 108
Условия успешности работы по развитию речи – 153
Условия формирования навыка письма – 24
Учебно-языковые умения – 58, 66

Ф

Фазы речевого действия – 154, 155,
Фактические ошибки – 164
Фонетические знания первоклассников – 25
Фонетические (фонетико-графические) умения первоклассников – 25
Фонетический анализ – 66
Фонематический принцип орфографии – 105
Фонетический принцип орфографии – 105
Функционально-семантический принцип построения программы по русскому языку – 10

Ч

Частные опознавательные признаки орфограмм – 99, 109
Частные орфографические умения – 101
Частотный принцип изучения букв (звуков) в период обучения грамоте – 23
Чистота речи – 140

Э

Эмпирический (допонятийный) этап формирования понятия – 63, 67, 68
Элементы буквы – 26
Этапы изучения морфемного состава слова – 67
Этапы изучения морфологии – 67
Этапы изучения синтаксических понятий – 68
Этапы изучения фонетики и графики – 69

- Этапы обучения грамоте* – 26
Этапы овладения навыком письма – 26
Этапы овладения чтением – 27
Этапы работы по формированию орфографической зоркости – 109
Этапы работы над орфографическим правилом – 109
Этапы урока введения языкового понятия – 73
Этапы урока изучения нового орфографического правила – 121

Я

- Языковая компетенция* – 11, 58, 69, 141
Языковая среда – 156
Языковое образование – 11
Языковой анализ (разбор) – 69

Список использованной литературы

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство «ИКАР», 2009. 448 с. Электронная версия, «ГРАМОТА.РУ», 2010. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/az/>.

Гац И. Ю. Методика преподавания русского языка в задачах и упражнениях. М.: Издательство «Юрайт», 2018. 260 с.

Львов М. Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 248 с.

Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988. 240 с.

Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ от 18.10.2013 г. N 544н (с изм. от 25.12.2014 г.). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. 240 с.

Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М.: Флинта: Наука, 1998. 312 с.

Рамзаева Т. Г. Избранные труды по проблемам современного начального языкового образования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 215 с.

Русский язык в начальных классах: сборник методических задач / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. М.: Изд. центр «Академия», 1999. 256 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Утвержден приказом Министерства образования и науки от 22.02.2018 г. № 121. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утвержден приказом Министерства образования и науки от 22.02.2018 г. № 125. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>.

Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007. 746 с.

Приложение

Требования к оформлению учебного конспекта урока

1. Тема урока.
2. Тип урока.
3. Цель урока.
4. Ожидаемые результаты:
 - а) предметные
 - б) метапредметные
 - в) личностные
5. Оборудование а) у учителя, б) у учеников.

(Обязательно указание используемого учебника; к конспекту прилагается копия страниц учебника, рабочей тетради, распечатка слайдов презентации или др. используемых изображений.)

6. Ход урока (оформляется в виде таблицы):

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Методическое обоснование и самоанализ
Приводятся названия этапов и важных дидактических моментов	Приводится полный текст объяснения учителя, а также формулировки вопросов и заданий для учащихся, слова и тексты, предлагаемые для записи, и т.п.	Приводятся предполагаемые развернутые ответы учащихся, отмечаются особенности их деятельности.	Для каждого этапа указывается 1) какие планируемые результаты достигаются, 2) какие приемы обучения использованы.

7. Образец оформления записи в тетради ученика (для уроков, на которых дети делают записи).

8. Список использованной методической литературы (не менее трех источников; обязательно соблюдение правил оформления библиографических ссылок).

Учебное издание

**Методика
начального языкового образования**

**Плотникова Светлана Владимировна
Краева Алевтина Анатольевна**

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me