

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

А.Е. Левонюк

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ:
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА РАБОТЫ
ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ**

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-01 02 01 «Начальное образование»

Брест
БрГУ им. А.С. Пушкина
2019

УДК 33.3.016: 811.161.1 (0758)

ББК 74.268.19=411.2, 0я73

Л 34

*Рекомендовано редакционно-издательским советом
Учреждения образования «Брестский государственный университет имени
А.С. Пушкина»*

Рецензенты:

кафедра белорусского и русского языков
УО «Брестский государственный технический университет»

профессор кафедры педагогики начального образования
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
кандидат педагогических наук, профессор
М.П. Осипова

Левонюк, А.Е.

Л34 Методика преподавания русского языка и литературного чтения:
содержание и методика работы по обучению грамоте : учеб.-метод.
комплекс / А.Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2019. – 120 с.

В учебно-методическом комплексе изложены теоретические основы учебной дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературного чтения: содержание и методика работы по обучению грамоте» с учетом специфики обучаемой категории студентов, представлены планы практических занятий, а также хрестоматийные материалы, глоссарий, задания для самостоятельной работы и вопросы для самоподготовки.

Издание адресуется студентам специальности 1-01 02 01 «Начальное образование».

УДК 33.3.016: 811.161.1 (0758)

ББК 74.268.19=411.2, 0я73

ISBN

© УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.....	6
КУРС ЛЕКЦИЙ.....	12
Тема 1. Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения.....	12
Тема 2. Русский язык как учебный предмет в начальных классах....	26
Тема 3. Научно-методические основы преподавания русского языка в начальных классах. Особенности преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения.....	33
Тема 4. Современные методы обучения грамоте	42
Тема 5. Методика обучения чтению в период обучения грамоте	55
Тема 6. Методика обучения письму в период обучения грамоте.....	62
ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	68
ПЛАНЫ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ.....	73
ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ ДЛЯ 2 КУРСА ОЗО 3,5.....	75
ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	76
Иванова А. Ю. Особенности внеклассной работы по обучению грамоте в начальных классах	76
Прокунина Т. В. Элементы игры при обучении грамоте.....	80
Тиринова О. И. Дидактический сценарий изучения темы «Предложение» в подготовительный период обучения грамоте (1 класс).....	83
ГЛОССАРИЙ.....	104
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	107
Контрольная работа.....	107
Тест 1. Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе.....	108
Тест 2. Обучение грамоте.....	111
Методические задачи.....	115
Вопросы для самоподготовки.....	117
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	118

ПРЕДИСЛОВИЕ

Курс «Методика преподавания русского языка и литературного чтения» считается одним из трудных в цикле методических дисциплин. Русский язык является одним из основных учебных предметов в начальной школе. Это обусловлено тем, что по своей сути язык является основой формирования и развития интеллекта и речи детей, он используется как посредник при изучении всех других школьных предметов. Вместе с тем русский язык является одним из самых трудных школьных предметов. Достичь высоких результатов в его изучении ученики смогут лишь под руководством учителей, владеющих языком и обладающих отличной методической подготовкой в области преподавания этого учебного предмета.

В настоящем учебно-методическом комплексе «Методика преподавания русского языка и литературного чтения: содержание и методика работы по обучению грамоте» для студентов специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» отражается специфика преподавания раздела «Содержание и методика работы по обучению грамоте» в курсе русского языка и литературного чтения в начальной школе. Данная специфика обусловлена коммуникативно-деятельностным подходом к обучению русскому языку. В связи с этим в УМК предусмотрены актуальные для преподавания темы, отражающие систему русского языка, а также коммуникативную направленность.

Все вышеизложенное обуславливает разработку соответствующего учебно-методического комплекса по указанной дисциплине в соответствии со стандартом ОСВО 1-01 02 01-2013, учебной программой по учебной дисциплине «Методика преподавания русского языка и литературного чтения», утвержденной 20.06.2015 рег. № ТД-А.583/тип., и учебным планом специальности 1-01 02 01 «Начальное образование».

Цель УМК – вооружение студентов знаниями в области целей, содержания и организации работы по русскому языку и литературному чтению в начальных классах, а также формирование у них соответствующих методических умений.

Задачи УМК:

1. Организация деятельности студентов по усвоению методов, приемов, форм обучения младших школьников.
2. Выработка умений выбирать эффективные методы и приемы работы, обеспечивающие развитие личностных качеств каждого ученика.
3. Овладение методикой контроля за качеством усвоения учащимися знаний, умений и навыков.
4. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов: проведение экспериментов, изучение передового педагогического опыта в школе.

В результате изучения данного УМК студенты должны **знать:**

- содержание школьного курса и систему его изучения, программы, учебники и учебные пособия, используемые в школе;
- научные основы методики обучения русскому языку младших школьников (лингвистические, литературоведческие, методические);
- методы и приемы классной и внеклассной работы по обучению детей различным аспектам языка и речи по эстетическому, нравственному и интеллектуальному развитию школьников на различных этапах обучения;
- направления развития современной методики преподавания русского языка и литературного чтения;

уметь:

- планировать работу по начальному курсу русского языка, оптимальным образом согласовывая решение образовательных и воспитательных задач;
- составлять конспекты уроков по обучению грамоте;
- организовывать и проводить уроки и внеклассные мероприятия по русскому языку в начальных классах;
- правильно оценивать знания, умения и навыки учащихся начальных классов, выявлять и квалифицировать речевые ошибки, методически верно их исправлять;
- воспринимать и оценивать новые тенденции в развитии методики обучения русскому языку в начальной школе.

УМК, цель которого – вооружение студентов знаниями в области целей, содержания и организации работы по русскому языку и литературному чтению в начальных классах по овладению грамотой, а также формирование у них соответствующих методических умений, призван повысить в целом базовый методический уровень студентов. Вузовский курс ориентирован на систематическую, целенаправленную подготовку студентов к реализации приоритетного направления работы по языку в школе – развития устной и письменной речи и мышления учащихся. Изучение дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературного чтения» предполагает ее связь с другими учебными дисциплинами: русский язык, культура речи, введение в языкознание, теория речевой деятельности, что и прослеживается в УМК.

При планировании учтена степень сложности изучаемого материала. УМК включает в себя учебную программу дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературного чтения», планы практических и лабораторных занятий, хрестоматийные материалы, задания для управляемой самостоятельной работы и самопроверки, глоссарий, вопросы для самоконтроля, списки рекомендуемой литературы.

УМК включает узловые вопросы обучению грамоте в начальных классах, требующие постоянного внимания. Для того чтобы способствовать осознанию студентами целей и задач данного раздела, обеспечить доступность самостоятельной работы с данным комплексом, а также сориентировать студентов на усвоение материала по принципу «от теории – к практике», структура УМК выстроена следующим образом: содержание учебного материала, курс лекций, планы практических и лабораторных занятий, хрестоматийные материалы, задания для самостоятельной работы, глоссарий, примерные вопросы к экзамену, список рекомендуемой литературы.

Весь учебный материал в курсе лекций разбит на тематические блоки, соответствующие определенным разделам учебной программы. Благодаря такой структурированности материала обеспечивается логика и системность его изложения, что облегчает студентам работу с данным учебно-методическим комплексом. При этом в курсе лекций материал представлен достаточно полно, но не содержит абсолютно все необходимые студентам знания, предоставляя им возможность для осуществления самостоятельного информационного поиска. В планах практических занятий приводятся вопросы и задания, выполнение которых направлено на закрепление и углубление полученных студентами знаний, развитие у них лингвистического мышления. В плане каждого практического и лабораторного занятия содержатся вопросы, требующие воспроизведения усвоенного материала, а также темы рефератов, направленные на стимулирование мыслительной деятельности студентов в самостоятельном поиске необходимых знаний, способствующих активному, осознанному усвоению учебного материала.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел курса «Методика преподавания русского языка и литературного чтения: содержание и методика работы по обучению грамоте» на дневной форме получения высшего образования изучается в 4 семестре, рассчитан на 30 аудиторных часов: 12 часов лекционных, 12 часов практических занятий, 4 часа лабораторных занятий, 2 часа управляемой самостоятельной работы.

На заочной форме получения высшего образования данный раздел курса изучается в 3–4 семестрах, рассчитан на 8 аудиторных часов (лекционных). Форма контроля – зачет в 3 семестре.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№	Название тем	Общее количество часов	Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия	УСР
Дневная форма получения образования						
1	Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения	6	2	2	–	2
2	Русский язык как учебный предмет в начальных классах	2	2	–	–	–
3	Научно-методические основы преподавания русского языка в начальных классах. Особенности преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения	2	2	–	–	–
4	Современные методы обучения грамоте	4	2	2	–	–
5	Методика обучения чтению в период обучения грамоте	8	2	4	2	–

6	Методика обучения письму в период обучения грамоте	8	2	4	2	–
Итого учебных часов		30	12	12	4	2
Заочная форма получения образования						
1	Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения	2	2	–	–	–
2	Научно-методические основы преподавания русского языка в начальных классах. Особенности преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения	2	2	–	–	–
3	Методика обучения чтению в период обучения грамоте	2	2	–	–	–
4	Методика обучения письму в период обучения грамоте	2	2	–	–	–
Итого учебных часов		8	8	–	–	–

Тема 1. Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения

Методика преподавания русского языка в начальной школе как наука: о целях, содержании и построении начального курса языка, о средствах обучения и формах организации учебной работы, о принципах, методах и приемах обучения младших школьников русскому языку и речи, их интеллектуального, нравственного и эстетического развития посредством возможностей учебных предметов «Русский язык», «Литературное чтение».

Становление методики русского языка как науки. Методическое наследие лингвистов и педагогов XIX–XX вв. Вклад белорусских ученых в методику преподавания русского языка. Научные школы Беларуси (А.Е. Супруна, Л.А. Муриной и др.).

Цели и задачи предмета «Методика преподавания русского языка в начальной школе» для студентов педагогических вузов, его основные разделы и структура.

Тема 2. Русский язык как учебный предмет в начальных классах

Значение учебного предмета «Русский язык» для образования и воспитания младших школьников, для развития их мышления и речи. Цели и

задачи этого предмета, его разделы. Общее знакомство с содержанием данного предмета (анализ школьных программ и учебников). Объем знаний, умений и навыков по русскому языку по годам обучения.

Контроль и оценка результатов учебной деятельности младших школьников по русскому языку и литературному чтению. Инструкция о порядке формирования культуры устной и письменной речи в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь.

Тема 3. Научно-методические основы преподавания русского языка в начальных классах. Особенности преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения

Характеристика современных подходов в обучении русскому языку: системно-функционального, коммуникативно-деятельностного, компетентностного и культурологического. Принципы обучения русскому языку младших школьников. Интерпретация общедидактических принципов обучения применительно к преподаванию языка. Лингвистические принципы обучения. Развитие речи как ведущий принцип обучения языку и его конкретизация через другие лингвистические принципы: учет связи языка, речи и мышления и реализация функционального подхода к обучению языку; равное внимание к изучению как внешних, так и внутренних сторон языковых явлений (их формы и значения); опережающее усвоение устной речи; развитие у детей чувства языка, выразительности речи; формирование и развитие у школьников интереса к языку и речи.

Формы организации учебной и воспитательной работы по русскому языку в начальных классах: урок, утренник, викторина, экскурсия, кружок и др. Типы уроков: уроки обучения грамоте и их разновидности (уроки чтения, уроки письма, интегрированные уроки, уроки с элементами внеклассного чтения); уроки литературного чтения и их виды (уроки классного чтения, внеклассного чтения, уроки чтения с использованием кинофильмов, диафильмов, телепередач, обобщающие уроки по тематическим разделам и др.); уроки языка и их разновидности (уроки с преимущественным изучением нового материала, уроки повторения и обобщения, уроки с целью контроля и оценки знаний и умений учащихся, уроки-изложения, уроки-сочинения, комбинированные уроки, интегрированные уроки и др.).

Особенности организации уроков по русскому языку в малокомплектной школе. Особенности преподавания русского языка в общеобразовательных учреждениях с белорусским языком обучения. Характеристика речевой среды. Близкородственное двуязычие, обусловленное едиными генетическими корнями и большим сходством обоих языков на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом, словообразовательном, орфографическом. Различия речевой среды в городской и

сельской школе. Типы двуязычия: автономный, смешанный. Цель обучения русскому языку в школах с белорусским языком обучения – научить учащихся свободно общаться на русском языке в устной и письменной форме, читать и понимать художественную литературу на русском языке (заменить совмещенное языковое устройство автономным). Учет положительных и отрицательных моментов взаимопроникновения языков. Транспозиция и интерференция. Пути предупреждения интерференции. Ситуативно-тематический, дифференциально-систематический, коммуникативно-речевой и культуросообразный принципы обучения русскому языку в школах с белорусским языком обучения. Сущность дифференциально-систематического принципа, базирующегося на сопоставительном учете явлений белорусского и русского языков на всех уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом и т. д.). Содержание и структура начального курса русского языка в общеобразовательных учреждениях с белорусским языком обучения. Общее знакомство с содержанием основных разделов учебной программы по русскому языку школ с белорусским языком обучения. Контент-анализ образовательного стандарта, учебных программ и учебников. Объем знаний и основные требования к подготовке учащихся по годам обучения. Подготовительный устный курс русского языка в 1 классе школ с белорусским языком обучения. Цели, задачи, содержание и специфика изучения устного курса. Анализ содержания вводного курса «Особенности русского языка» во 2 классе школ с белорусским языком обучения. Специфика работы по основным содержательным линиям (развитие речи; фонетика, орфоэпия, графика; словообразование; морфология; синтаксис и пунктуация; орфография) во 2–4 классах школ с белорусским языком обучения.

Методы обучения. Возможности использования информационного, информационно-репродуктивного, эвристического, проблемного, проблемно-репродуктивного и исследовательского методов в обучении младших школьников русскому языку. Лингвистические методы обучения и их сущность. Метод наблюдений над языком и речью. Метод языкового анализа. Метод языкового конструирования (синтеза). Метод моделирования языковых явлений. Метод анализа текстов. Метод конструирования текстов. Языковые игры как метод обучения. Общие сведения о звуковом аналитико-синтетическом методе как специфическом методе обучения грамоте.

Основные направления работы по развитию речи младших школьников: развитие речи на уровне слова, на уровне предложения и словосочетания, на уровне текста. Требования к речи учащихся.

Тема 4. Современные методы обучения грамоте

Значение и задачи работы по обучению грамоте. Лингвистические и психолого-педагогические основы обучения грамоте. Чтение и письмо как виды речевой деятельности. Учет психофизиологических особенностей детей шестилетнего возраста при обучении их элементарному чтению и письму.

Сопоставительно-критический анализ методов обучения грамоте. Буквослагательный метод. Звуковой аналитический и звуковой синтетический методы. Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте.

Анализ программ, учебников и учебных пособий для обучения первоначальному чтению и письму.

Подготовительный, основной и заключительный периоды обучения грамоте.

Подготовительный период обучения грамоте, его продолжительность, задачи и содержание. Содержание занятий в подготовительный период: практическое знакомство детей с речью, предложением, словом, слогом, звуком, ударением; работа по различению гласных и согласных звуков, твердых и мягких, звонких и глухих согласных, обучение слого-звуковому анализу и синтезу с опорой на схемы-модели слова.

Изучение первых букв и их звуковых значений; письмо элементов букв; обучение безотрывному письму букв и их соединений.

Содержание занятий в подготовительный период: знакомство детей с речью, предложением, словом, звуком, ударением.

Тема 5. Методика обучения чтению в период обучения грамоте

Обучение чтению в основной период обучения грамоте. Слого-звуковой анализ слов. Формирование первоначальных навыков чтения. Слого-звуковой синтез на уроках обучения чтению. Полифоническое чтение. Обучение связному выразительному чтению.

Развитие речи в основной период обучения грамоте. Обогащение, систематизация и активизация словаря учащихся. Работа над лексическим значением слов. Игры и занимательные упражнения при организации лексической работы. Работа над предложением. Развитие связной речи учащихся.

Обучение чтению в заключительный период обучения грамоте, его задачи и содержание. Пропедевтическая работа по словообразованию, лексике, грамматике, орфографии.

Тема 6. Методика обучения письму в период обучения грамоте

Обучение письму в основной период обучения грамоте. Анализ формы букв, их элементов, овладение видами соединений букв. Приемы обучения письму: письмо в воздухе, обводка букв-образцов, письмо по точкам, конструирование букв из элементов-шаблонов, письмо под счет, использование копировального способа письма и др. Письмо слогов, слов

с предварительным слоگو-звуковым анализом. Письмо с проговариванием слов, письмо с комментироваиением. Типичные графические ошибки учащихся и их предупреждение.

Работа по совершенствованию навыков письма в заключительный период обучения грамоте.

Пропедевтическая работа грамматико-орфографического характера в период обучения грамоте.

Задачи и содержание работы по каллиграфии на уроках русского языка. Работа над соединениями букв.

Развитие речи учащихся в заключительный период обучения грамоте. Словарная работа. Работа над словосочетанием и предложением. Работа по совершенствованию связной речи учащихся на уроках чтения и письма.

Общие требования к урокам обучения грамоте. Использование дидактических игр и занимательных упражнений на уроках обучения грамоте. Наглядные пособия, дидактические материалы, разрезная азбука, схемы-модели, картинки и другое оборудование для работы по чтению, письму и развитию речи.

КУРС ЛЕКЦИЙ

Тема 1. Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения

1. Методика преподавания русского языка в начальной школе как наука.
2. Становление методики русского языка как науки.
3. Содержание предмета «Методика преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе».

1. Методика преподавания русского языка в начальной школе как наука

Методика преподавания русского языка как наука является отраслью педагогической науки. Бытует мнение, что методика преподавания русского языка есть междисциплинарная область знания, связанная с лингвистикой, литературоведением, психологией и др. Такой подход отрицает методику как самостоятельную теоретическую науку.

Иногда методике преподавания русского языка отводят роль прикладной дисциплины, которая основывается на использовании знаний, заимствованных из других наук. Как и в первом случае, методике отказывают в праве иметь свой предмет, он подменяется совокупностью положений, взятых из разных научных областей. Вопрос обучения русскому языку, таким образом, не рассматривается как самостоятельное направление, целостная система. В этом случае содержание методики составляет набор фрагментарных сведений, касающихся лишь отдельных сторон педагогической реальности.

Вслед за М. Р. Львовым многие специалисты рассматривают методику преподавания русского языка как самостоятельную дисциплину. Ее *признаки*:

- 1) собственные предмет исследования и понятийный аппарат;
- 2) присущие данному предмету закономерности;
- 3) специфичные задачи исследования;
- 4) собственные методы исследования.

Предметом методики преподавания русского языка являются сущность, закономерности, тенденции и перспективы обучения младших школьников русскому языку.

Сущность обучения русскому языку раскрывается во взаимодействии учителя и ученика при реализации субъект-объектной модели обучения. Взаимодействие это может иметь разную направленность, протекать в многообразных формах. При этом учитель как субъект всегда организует деятельность ученика как объекта, управляет формированием этой деятельности. В свою очередь, организация и управление со стороны учи-

теля определяют характер деятельности ученика с точки зрения ее активности, самостоятельности, мотивированности, проявления интереса к данной деятельности и др. Как и во все времена, учитель в процессе обучения остается центральной фигурой, от его усилий зависят результаты обучения. Здесь можно было бы и возразить: «А как же обучение с помощью различных мультимедийных программ?» И в этом случае специалист в области обучения незримо присутствует при организации деятельности обучаемого, управляет ее формированием. Мы имеем дело с программами для ученика, составленными учителем особым образом.

Общие закономерности обучения русскому языку выражают существенные связи и отношения между содержанием, условиями обучения и его результатами. Методика видит процесс обучения как совокупность причинно-обусловленных процессов, охватываемых закономерностью. К примеру, в содержании обучения наш отбор знаний и построение логики их подачи во многом определяют то, какая картина мира будет нарисована в сознании обучаемого, какое ценностное отношение к миру будет воспитано. Передача знаний учащимся в готовом виде при использовании репродуктивных методов обучения чаще всего ведет к формированию репродуктивных видов деятельности, воспитывает личность как исполнителя с низкой степенью активности и самостоятельности. Степень активности и самостоятельности обучаемого в деятельности определяет его отношение к этой деятельности и т. д.

Моделируя процесс обучения русскому языку на основе выявленных закономерностей, можно определить его тенденции как направления в развитии, увидеть его перспективы как видимое издали.

Характеризуя методику преподавания русского языка как науку, следует также указать, что до недавнего времени она была эмпирической, в ней слабо использовался математический аппарат, хотя известно, что наука приобретает точность, строгость, статус науки «сильной версии» только при использовании в ней средств математики. Поэтому в настоящее время математизация методики преподавания русского языка является ведущей тенденцией ее развития, что избавляет от одностороннего описания педагогических фактов без глубокого погружения в их сущность.

Долгое время методика преподавания русского языка основывалась на анализе педагогического опыта – расчленении целостного учебного процесса на части. В настоящее время, благодаря более широкому использованию структурного метода и метода моделирования, стал чаще применяться синтетический подход, при котором обучение младших школьников русскому языку мыслится как целое, как система. Это позволяет наметить пути повышения качества обучения младших школьников русскому языку.

Задачи методики преподавания русского языка выделяются исходя из предмета науки.

1. Определение целей и задач обучения русскому языку младших школьников с учетом запросов личности, семьи, общества, государства в начальном общем образовании.

2. Определение принципов отбора учебного материала, отработка содержания обучения (учебных планов, программ, учебников, компьютерных программ и т. д.). Данная работа осуществляется при условии реализации общедидактических принципов обучения (доступности, связи с жизнью, опоры на актуальные интересы ребенка, наглядности).

3. Создание педагогических технологий усвоения знаний учащимися начальной школы по русскому языку на основе изучения закономерностей процесса обучения, рационального выбора методов обучения при формировании учебно-познавательной деятельности учащихся и реализации этих методов через эффективные способы обучения (совокупность приемов, средств и форм обучения). В основе технологий обучения лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся и т. д. Вместе с содержанием обучения его технологии реализуют требования к результатам освоения образовательной программы начального общего образования – личностным, метапредметным, предметным.

Главным становится поиск новых форм и средств обучения при реализации тех возможностей, какие предоставляет начальной школе современный научный прогресс.

4. Разработка системы разноуровневых самостоятельных работ по русскому языку с учетом характера репродуктивной и продуктивной деятельности, а также уровней знаний учащихся начальной школы. Использование таких работ в учебном процессе позволяет определять траекторию индивидуального развития младших школьников, осуществлять подходы индивидуализации и дифференциации обучения.

5. Разработка системы контроля хода и результатов обучения младших школьников русскому языку. В настоящее время внимание к проблеме контроля усилилось, так как организация эффективного обучения невозможна без реализации научно обоснованных стандартизованных процедур контроля за ходом и результатами учебно-познавательной деятельности школьников.

Современный учитель должен владеть следующими умениями: однозначно определять, что и как должен усваивать ученик на каждом уровне деятельности в рамках каждой контролируемой темы; применять такие способы измерения усвоенного (псевдотесты, тесты, тестовые задания,

творческие работы), которые позволят в дальнейшем объективно оценить измеренное.

Современные научные разработки в области системно-структурной дидактики позволяют осуществлять контроль знаний школьников, используя его также как средство активизации учебной познавательной деятельности учащихся, актуализации психологических механизмов усвоения знаний, мотивации младших школьников на успешную учебно-познавательную деятельность.

6. Разработка и реализация условий интеллектуального и эмоционального развития и воспитания школьников, повышения уровня их активности и самостоятельности, формирования положительной мотивации в учении.

В целом магистральной задачей методики обучения русскому языку в современной начальной школе становится управление процессом формирования учебной познавательной деятельности учащихся при изучении русского языка в рамках современной модели гуманной личностно ориентированной педагогики.

Задачи методической науки напрямую связаны с развитием способностей младших школьников к познавательной творческой деятельности, духовным и нравственным совершенствованием при усвоении ими богатейшего опыта национальной культуры, отработанного в течение тысячелетий, выраженного в формах языка и речи. Успешное решение современной методикой данных задач напрямую связано с интересами развития как личности ребенка, так и белорусского общества в целом.

Функции методики преподавания русского языка как науки:

1. Теоретическая, при реализации которой, опираясь на полученный практический опыт, исследователи строят модели обучения, которые позволяют точно описать то или иное педагогическое явление, объяснить его сущность, построить прогноз на будущее. Созданные модели, в свою очередь, реализуют свои функции: описательную, объяснительную и прогнозную. Прогноз здесь связан с раскрытием сущности педагогических явлений, научным обоснованием предлагаемых изменений в области обучения школьников русскому языку.

2. Технологическая, реализация которой предполагает разработку учебных планов, программ, учебников, учебных пособий, методических рекомендаций по дисциплине «Русский язык». Данная функция связана с внедрением в практику достижений науки, оценкой результатов обучения.

2. Становление методики русского языка как науки

Методика русского языка как наука сформировалась к середине прошлого века. Ее развитие началось с выхода книги Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844). Идеи этой книги не уста-

рели до сих пор: автор рекомендовал изучать родной язык в школе на основе лучших образцов литературы, активизировать мыслительную деятельность школьников в ходе анализа примеров и изучения грамматики. Он создал полноценную методическую систему. Его книга оказала огромное влияние на все дальнейшее развитие методики.

Но Ф. И. Буслаев не выделил задач начальной школы. Само же развитие народного образования в России шло такими путями, что одна и та же методика не могла, конечно, обслуживать и гимназию, и народную начальную школу. В 50–70-е гг. 19 в. внимание передовых педагогов привлечено к народной школе, в центре внимания общественности – вопросы обучения грамоте, элементарным навыкам чтения и письма. Так, в конце 50-х гг. 19 в. печатаются статьи И. И. Срезневского, оказавшие влияние на разработку программ и методики обучения русскому языку. В эти же годы публикуются «Дневники Яснополянской школы» Л. Н. Толстого, а в 1861 г. – его знаменитая статья «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?».

Однако подлинным основателем методики начального обучения русскому языку явился К. Д. Ушинский (1824–1870), который создал методику в полном ее объеме, обосновал ее теоретически, написал учебники для школы «Родное слово» для I, II и III годов обучения, «Детский мир», а также пособия для учителей: «О первоначальном преподавании русского языка», «Руководство к преподаванию по “Родному слову”». Психолого-педагогические обоснования его методики даны в двухтомном исследовании «Человек как предмет воспитания» (третий том не закончен).

К. Д. Ушинский разработал и ввел звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, создал систему устных и письменных упражнений по развитию речи учащихся, разработал методику объяснительного чтения художественных и научно-популярных произведений, методику изучения грамматики на основе анализа образцов (в «Родном слове» для третьего года обучения все грамматические темы даны на материале анализа «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, басен И. А. Крылова). Догматическая методика после К. Д. Ушинского уже была невозможна. Он раскрыл роль родного языка в воспитании человека, в формировании его личности, в его мыслительном развитии. Его слова о родном языке должен знать каждый педагог: «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова... но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка... Таков этот великий народный педагог – родное слово!»

К. Д. Ушинский основал русскую методическую школу, заложил новое научное направление в развитии методики начального обучения родному языку; его последователи и продолжатели его дела Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, Д. Д. Семенов, В. А. Флеров, Ц. П. Балталон, В. П. Вахтеров и многие другие твердо придерживались тех принципов, которые заложил К. Д. Ушинский: воспитание любви к родному слову, внимание к живому языку народа, изучение закономерностей языка, развитие мышления учащихся на основе аналитико-синтетических упражнений и др. Методика начальной школы, шедшая по пути К. Д. Ушинского, принципиально отличалась от методики гимназической, в значительной степени формальной, и методика гимназическая в своем развитии, несмотря на свои традиции, многое заимствовала у методики начального обучения.

И в советской школе, несмотря на временные увлечения некоторыми псевдоноваторскими методами, продолжало и продолжает развиваться направление, у истоков которого стоял наш великий педагог – К. Д. Ушинский.

Не следует думать, однако, будто прогрессивное направление в методике сразу одержало победу, будто ему было обеспечено триумфальное шествие, будто в самом этом направлении не возникали течения, впоследствии не оправдавшие себя.

Система К. Д. Ушинского и его последователей, нацеленная на развитие личности ученика, его интересов, на формирование научных знаний, не могла удовлетворить тех консерваторов и реакционеров, которые руководили Министерством народного просвещения в царской России. Как известно, К. Д. Ушинский не пользовался поддержкой властей и подвергался гонениям, Н. А. Корф в 1872 г. был отстранен от земской деятельности по народному образованию; Н. Ф. Бунакову в 1902 г. было запрещено заниматься педагогической и просветительной деятельностью; репрессиям подвергались и книги К. Д. Ушинского после его смерти.

Последователям К. Д. Ушинского приходилось бороться против рецидивов догматической методики, «зубрежки», против остатков формализма в системе начальной школы, против насаждения церковных текстов, за введение в круг детского чтения и анализа лучших произведений художественной литературы и фольклора; против засилия диктовок – «диктантомании», против одностороннего увлечения одной лишь орфографической грамотностью, заучивания правил правописания без ориентировки на чутье языка, на общее языковое развитие; за сочинения, творческие рассказы и другие речевые упражнения, за «наблюдения над языком», за мыслительное развитие на уроках русского языка.

Дореволюционный период развития методики русского языка характеризуется самостоятельностью развития методики начального обучения, прогрессивной направленностью и в плане социальном, и в плане педагогическом (курс на развитие личности учащегося), твердостью в выбранной линии развития, сохранением основных принципов, заложенных К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, другими прогрессивными деятелями педагогики и школы.

После Великой Октябрьской социалистической революции методика русского языка сохранила те достижения, те завоевания, которые были сделаны до 1917 г. Но сами условия развития школы и, следовательно, методики принципиально изменились. Начальное обучение стало массовым, а с 1930 г. – всеобщим и обязательным. Огромное развитие получило обучение грамоте взрослого населения. Нужно было вооружить учителей научно обоснованной, строго проверенной методикой.

Начальное обучение перестает быть самостоятельным, законченным циклом образования: в 50-е гг. 20 в. оно полностью теряет законченный характер и превращается в начальный, подготовительный цикл семилетней, а затем и средней школы.

Для советского периода развития методики как науки характерна разработка научных обоснований, крупных исследований на рубеже наук: психологии, методики, языкознания. Так, на основе научных исследований в методике обучения правописанию еще в 20-е гг. прошлого века вводится дифференцированный подход в выборе психофизиологических основ усвоения различных орфограмм. Исследуются особенности детской речи на разных возрастных этапах. Проводятся исследования фонетики ребенка, на этой основе совершенствуются в 40–60-е гг. прошлого века буквари и методика обучения грамоте.

Однако в 20-е гг. прошлого века были допущены и существенные ошибки в развитии школы. Комплексные программы нарушали систематичность изучения родного языка, не уделялось достаточного внимания грамматике, орфографическим умениям. Метод целых слов обучения грамоте, некритически позаимствованный из американской школы, не соответствовал фонетическим особенностям русского языка, не обеспечивал аналитико-синтетической работы, не создавал базы для твердых правописных навыков.

20-е гг. были временем методических поисков, далеко не всегда приносивших успех. Но не следует думать, что в те годы совершались одни лишь ошибки. Именно в эти годы возникло немало плодотворных исследований и нововведений в методике русского языка: созданы учебные книги А. М. Пешковского «Наш язык», до сих пор изучаемые всеми методистами с огромным вниманием; разработаны интереснейшие методики по

развитию речи учащихся К. Б. Бархиным, А. В. Миртовым, Е. Е. Соловьевой; проведены первые исследования весьма известных впоследствии методистов М. В. Ушакова, Н. С. Рождественского, В. А. Добромыслова и др. Именно в эти годы вышли книги П. О. Афанасьева «Методика русского языка в трудовой школе», «Книга о языке» М. А. Рыбниковой, «Живые звуки» И. Н. Шапошникова. Таким образом, уже в 20-е гг. создавались основы тех успехов в развитии методики, которые обнаружались в последние десятилетия прошлого века.

Решающую роль в развитии школы, и в частности методики русского языка, сыграли решения ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Эти решения партии и правительства помогли школе и педагогике преодолеть ошибки и выработать систему учебных занятий. Вскоре были введены учебники, твердые программы, восстановлены в правах объяснительное чтение, звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Большое внимание стало уделяться систематическому изучению грамматико-орфографического материала, борьбе за всестороннюю грамотность и культуру речи учащихся. Стала успешно разрабатываться методика урока как основной формы организации учебного труда учащихся и учителя.

Развитие методики русского языка в 40–60-е гг. прошлого века шло по пути углубления и дифференциации. Глубоко разрабатываются такие области методики, как методика словарной работы, методика работы над предложением и связной речью (М. Л. Закожурникова), методика обучения грамоте (С. П. Редозубов, А. И. Воскресенская, А. В. Янковская-Байдина), методика чтения (Н. Н. Щепетова, Е. А. Адамович), методика орфографии (Н. С. Рождественский), грамматики. Изучаются ошибки по русскому языку, главным образом орфографические, а в 60-е гг. – и речевые (в словоупотреблении, в построении предложений и пр.).

Появляется несколько общих курсов методики: «Методика преподавания русского языка в начальной школе» Н. П. Каноникина и Н. А. Щербаковой (последнее, 5-е издание вышло в 1955 г.), «Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе» А. И. Воскресенской и М. Л. Закожурниковой (3-е изд. – в 1958 г.), курсы методики С. П. Редозубова, Н. А. Костина, Н. С. Рождественского, В. А. Кустаревой и др. В 1965 г. вышел крупный научный труд – «Основы методики начального обучения русскому языку» под ред. Н. С. Рождественского, коллективная монография.

Как видим, методика русского языка в советский период своего развития окрепла как наука, расширилась ее теоретическая и экспериментальная база. Это выразилось и в том, что по проблемам начального обучения

проведено в эти десятилетия немало исследований общепедагогического, общедидактического и психологического характера, например: исследования психолога Н. И. Жинкина по проблемам речевого развития детей; исследования С. Ф. Жуйкова по психологии усвоения грамматики в начальных классах, исследования возможностей развития учащихся в процессе обучения, проводившиеся под руководством А. А. Люблинской; исследования Лаборатории воспитания и развития под руководством Л. В. Занкова, эксперимент Д. Н. Элькоюша и В. В. Давыдова и мн. др. Эти исследования, с одной стороны, позволяют усовершенствовать имеющуюся методику обучения, с другой – прокладывают пути новому. Известно, что перестройка системы начального обучения, проведенная в 1969 г., опиралась на строгий многолетний массовый эксперимент, что и обеспечило ее успех.

Значительно способствуют развитию методики русского языка также успехи советской лингвистики, помогающей глубже проникнуть и в процессы усвоения языка. Для развития методики русского языка в советское время характерна еще одна особенность – огромное внимание к изучению, обобщению и распространению массового опыта учителей. В журнале «Начальная школа» (издается с 1933 г.) печатаются сотни статей, написанных учителями, изданы десятки сборников статей учителей. Иными словами, к педагогическому творчеству привлечены и все более привлекаются массы учительства.

С 1955 г. начали создаваться факультеты педвузов, готовящие учителей начальных классов. Это положительно сказалось на развитии методики русского языка: во-первых, повысившийся уровень общей и специальной подготовки учителей начальных классов позволил ввести новые, более сложные методы; во-вторых, наличие научных коллективов на кафедрах пединститутов позволило глубже, строже, научнее решать вопросы методики. В конце 20 в. в методике русского языка появилось немало принципиально нового. Во-первых, много внимания и в исследованиях, и в методических рекомендациях уделялось ученику, его учебному труду на уроке и вне его, его трудностям, удачам и неудачам, методикам изучения его умений, деятельности, его навыков, закономерностей его развития. Иными словами, преодолевалась односторонность в методике: из науки о труде учителя она превращается в науку двустороннюю – для учителя и для ученика. Во-вторых (в тесной связи с первым), решались задачи мыслительного развития в процессе обучения, повышения самостоятельности детей и их познавательной активности в учебном процессе. В-третьих, наряду с исследованиями в рамках принятой системы обучения (программы, учебники и пр.), начали вестись исследования, цель которых – решить «стратегические» задачи обучения. К числу таких исследований сегодня можно отнести, к примеру, эксперимент, связанный с переходом к обучению в

школе детей с шестилетнего возраста. Кроме того, стало возрастать внимание к научной обоснованности методических решений и рекомендаций, к разработке строгого и надежного эксперимента, гарантирующего достоверность выводов.

Активно развиваются методики преподавания русского языка в национальной школе и русского языка как иностранного. Значительный вклад в их развитие внесли исследования выдающихся ученых 20 в. в области лингвистики и методики Н. М. Шанского, Л. В. Щербы, А. А. Леонтьева – в области психологии преподавания языков. Проблемы методики преподавания русского языка в национальных условиях в поле зрения и белорусских методистов и лингвистов. Разрабатываются национальные варианты программ по русскому языку, создаются учебно-методические комплексы. Значительный вклад в развитие методики преподавания русского языка в белорусской школе внесли выдающиеся лингвисты и методисты П. П. Шуба, А. Е. Супрун, Л. А. Мурина. Вышли фундаментальное исследование А. Е. Супруна «Содержание обучения русскому языку в белорусской школе» (1987) и «Методика русского языка в школах Белоруссии» Л. А. Муриной (1990).

Время еще оценит достижения методической науки данного периода и обозначит то, что станет классическим и войдет в хрестоматийный фонд методики преподавания русского языка как науки.

Современная методика обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе бурно развивается. Развитие осуществляется по всем ее линиям: методика обучения грамоте, методика изучения языковой теории, методика литературного чтения, методика развития речи. Создаются новые учебно-методические комплекты для начальной школы (концепции, программы, учебники и учебно-методические пособия к ним). В настоящее время ставится задача реализовать системно-деятельностный подход в начальном обучении: наряду со знаниевым компонентом (умениями читать, считать и писать) в программном содержании предусматривается деятельностный компонент (заложить основы учебной деятельности: систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, реализовывать и оценивать учебные действия и их результат). Новые программы начального обучения ориентированы не только на формирование предметных, но и метапредметных или универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных).

В связи с этим разрабатываются и внедряются в школьную практику новые образовательные методики и технологии: технология взаимодействия, исследовательские методы и приемы, проектные методы, информационные и компьютерные технологии, технологии обучения в сотрудниче-

стве, технологии организации самостоятельной работы (сбор новой информации, поиск информации, предоставление информации и др.).

3. Содержание предмета «Методика преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе»

Методика преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе – самостоятельная наука. Она относится к педагогическим наукам. Особенно тесно методика связана с дидактикой. Как известно, дидактика рассматривает общие проблемы теории обучения: цели и задачи обучения, средства, методы, формы, приемы, современные образовательные технологии и др. Дидактика – это общая теория обучения. Методика же – частная теория обучения, теория обучения какому-либо конкретному предмету (русскому языку, математике и др.). Все проблемы дидактики в методике, к примеру, русского языка рассматриваются применительно к обучению русскому языку.

Предмет методики обучения русскому языку и литературному чтению – процесс обучения русскому языку в начальной школе.

Что понимают под процессом обучения? Сущность понятия «процесс обучения» в настоящее время трактуется как единство четырех компонентов: целей обучения, содержания обучения, преподавания и учения. М. Р. Львов включает в это понятие еще один компонент: результаты обучения. Эти компоненты тесно связаны между собой, взаимозависимы и взаимообусловлены.

Отграничим один компонент процесса обучения от другого и рассмотрим в отдельности.

Цели обучения. Цель – это ожидаемый результат, то, чего хочется добиться, четкое описание желаемого состояния, которое предполагается достигнуть. Цель обучения – это четко прорисованные результаты обучения, которые продумываются и прописываются изначально. В педагогике и методиках принято говорить о триединой цели (обучения, воспитания и развития). Понятие «цели обучения» – систематизирующий компонент процесса обучения. Именно цели в значительной степени влияют на содержание обучения, деятельность учителя и ученика. Цели могут быть определены по отношению к процессу обучения в целом, а также к каждому конкретному уроку. Цели реализуются через систему конкретных задач. Цели и задачи обучения прописываются в государственных стандартах и образовательных программах, методических рекомендациях к изучаемым курсам, в конспектах уроков. В последнее время в контексте целей и задач обучения употребляется также термин «учебная задача». Учебная задача – это цель, уточненная в конкретных условиях урока. К примеру, на конкретном уроке русского языка или литературного чтения может быть по-

ставлена одна образовательная цель и множество учебных задач, которые сопровождают каждый этап урока, каждое задание или вид работы.

Что значит поставить перед ребенком учебную задачу урока? Ее недостаточно просто сформулировать учителю, задача должна быть принята учеником, то есть стать его собственной задачей. Постановка учебной задачи связана с двумя принципиально новыми открытиями, которые совершает ученик: 1) он должен обнаружить, что что-то не знает; 2) он должен захотеть решить эту задачу, стремиться к ее решению.

Содержанием обучения называют то, чему обучают на уроках русского языка и литературного чтения. Оно находит свое отражение в программах и учебниках для начальной школы, которые регулируют содержание образовательных программ, не допускают слишком большого разброса в объеме изучаемого материала и распределении его по годам обучения.

Преподавание – это деятельность учителя в процессе обучения. Она может быть разнообразной: постановка целей обучения, отбор содержания, планирование материала, разработка структуры и содержания урока, обдумывание каждого его этапа и вида работы, организация взаимодействия с детьми и др. В современной школе педагог в своей деятельности по обучению и воспитанию учащихся руководствуется принципами гуманной педагогики, личностно ориентированного подхода в обучении, системно-деятельностного подхода в обучении и др.

Учение – это деятельность учащихся в процессе обучения. Она также может быть очень разной по своему содержанию: участие в осмыслении поставленной учителем учебной задачи, участие в исследовании с целью получения новых знаний, анализ изучаемого материала, обобщение, формулирование выводов, определений и правил, выполнение практических работ на основе изучаемого материала, рефлексия и др. Учащиеся – активные субъекты процесса обучения. Они обладают устойчивым познавательным интересом к процессу обучения, отличаются активностью, инициативностью, самостоятельностью и другими качествами, необходимыми в учебном процессе.

Таким образом, предметом методики русского языка как педагогической науки является процесс обучения русскому языку в начальной школе. Исходя из характеристики предмета методики, можно наметить ее задачи. Традиционно они формулируются в виде 4 вопросов, на которые призвана ответить методика:

1. Зачем учить? (Определение целей и задач обучения).
2. Чему учить? (Определение содержания обучения).
3. Как учить? (Определение методов, приемов, форм и средств преподавания и учения).
4. Почему учить так, а не иначе? (Осмысление и выбор наиболее эф-

фективных средств, форм, методов и приемов обучения).

Курс «Русский язык» представлен традиционными для начальной школы содержательными линиями: система языка, орфография и пунктуация, развитие речи. В содержании курса выделен раздел «Виды речевой деятельности» (слушание, говорение, чтение и письмо), призванный обеспечить развитие коммуникативных способностей учащихся на разных уровнях.

Разделы «Обучение грамоте», «Систематический курс русского языка» отличаются уже сложившимися подходами к содержанию и объему изучаемого материала.

В программе определяется итоговый уровень учебных достижений учащихся в части их лингвистического образования и речевого развития, который включает:

- достаточный объем знаний о системе и структуре русского языка, умения использовать знания в типовых и творческих ситуациях; умения осуществлять поиск в разных источниках (учебник, объяснение учителя, дополнительная литература) необходимой информации, анализировать и обобщать ее;

- умения участвовать в диалоге; строить беседу с учетом ситуации общения при соблюдении норм речевого этикета; составлять несложные устные монологические высказывания; составлять несложные письменные тексты;

- умения писать в соответствии с орфографическими и пунктуационными правилами, анализировать прочитанный учебный текст, пользоваться словарями и справочными источниками;

- сформированность общеучебных знаний и универсальных действий, отражающих учебную самостоятельность и познавательные интересы обучающихся (принятие учебной задачи, мотив учебного действия, умение подбирать способ решения учебной задачи, адекватной поставленной цели, контроль и самоконтроль).

В тематическом планировании определяется основное содержание курса, представлен примерный перечень тем в рамках каждого раздела, а также, что является совершенно новым, дана характеристика деятельности учащихся при изучении каждой темы. В этой последней части названы те общеучебные (метапредметные) действия и способы деятельности, которыми должны овладеть ученики, изучая материал.

Все это предъявляет новые требования к личности учителя, которому предстоит осваивать эти стандарты. До настоящего времени учитель должен был в основном определять содержание изучаемого материала, дозировать его, планировать урок и проводить его с использованием новых интерактивных методик и технологией. Теперь ситуация коренным образом меняется. Современный учитель должен в совершенстве владеть такими

качествами и умениями, как:

1. Определять содержание учебного материала и ставить задачи его изучения на предметном, метапредметном и личностном уровнях.

2. Выстраивать содержание и логику каждого урока, а также учебно-воспитательного процесса в целом с учетом поставленных задач.

3. Каждое учебное задание доводить до требуемого результата, т.е. не просто до его выполнения, но и до осознания того, каким способом ученик действовал при его выполнении, каков алгоритм того или иного действия, как изменится способ действия при изменении условий выполнения задания и т. д.

4. Учитель должен учитывать возможности каждого отдельного ребенка в усвоении учебного материала, соотносить критерии и условия оценки его учебных достижений с его возможностями и способностями, различать то, чему выпускник начальной школы должен научиться (овладение опорным материалом и опорными элементами) в рамках каждой темы, и то, чему выпускник **получит возможность научиться**, то есть тот повышенный уровень достижений, который смогут продемонстрировать отдельные мотивированные и способные учащиеся.

5. Планировать личностные и метапредметные результаты изучения материала (личностные, регулятивные универсальные учебные действия, познавательные и коммуникативные).

6. Учитель должен владеть современными методиками и технологиями обучения, в том числе компьютерными, позволяющими осуществлять учебный процесс на современном уровне.

7. Учитель должен овладеть высоким уровнем рефлексии результатов учебно-воспитательного процесса, овладеть технологиями оценки уровней достижений каждого учащегося и класса в целом.

8. Учитель должен быть исследователем, умеющим выявить и осознать проблему, наметить пути ее решения на теоретическом и практическом уровнях. Использовать результаты своих научных исследований в учебном процессе.

Тема 2. Русский язык как учебный предмет в начальных классах

1. Значение учебного предмета «Русский язык» для образования и воспитания младших школьников, для развития их мышления и речи.

2. Контроль и оценка результатов учебной деятельности младших школьников по русскому языку и литературному чтению.

1. Значение учебного предмета «Русский язык» для образования и воспитания младших школьников, для развития их мышления и речи

Изучение русского языка имеет огромное значение для формирования личности младшего школьника. Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. «В языке одухотворяется весь народ и его родина», – писал К. Д. Ушинский в своей работе «Родное слово». «Родной язык – величайший учитель, который учил детей и тогда, когда не было еще ни книг, ни школы» (М. Р. Львов).

Изучая язык, ребенок впитывает в себя историю, быт, культуру, духовные ценности народа. Он приобщается к историческим корням своих предков, постигает традиции своего народа, его прошлое и настоящее. Изучая язык, литературу, дети усваивают нравственную чистоту народа: совесть, радушие, доброту, милосердие.

Русский язык – основа, база всей системы образования. В процессе его изучения формируется три основополагающих фундаментальных навыка: чтения, письма и говорения. Без этих навыков никакое обучение вообще невозможно.

Постоянные занятия языком обогащают и развивают интеллект ребенка. «Никакой другой предмет не способен так развить человека, как изучение языка», – писал К. Д. Ушинский.

Необходимость глубокого изучения русского языка в школе определяется его основными функциями: язык служит человеку, во-первых, средством оформления и выражения мысли, во-вторых, коммуникативным средством, обслуживая членов общества в их общении между собой, и, наконец, средством выражения чувств, настроений (эмоциональная сфера).

Умения и навыки в области русского языка (речь, чтение, письмо) являются необходимым условием и средством учебного труда учащихся. Без языка невозможно полноценное участие человека в жизни современного общества, участие в современном производстве, в развитии культуры, искусства.

Язык служит также важным средством воспитания: только хорошее знание русского языка позволяет приобщить школьника к русской высоко-

художественной литературе, привлечь его к участию в различных формах драматического искусства, привить ему потребность читать газеты и журналы, полноценно общаться со взрослыми.

Вся система занятий русским языком должна обеспечивать воспитание у школьников интереса и любви к русскому языку как языку великого русского народа, «языкотворца». Один из богатейших выразительными средствами и наиболее развитых языков, русский язык уже стал языком межнационального общения и вышел на мировую и международную арену, став языком высокогуманной культуры и искусства.

Школьный предмет «Русский язык» не может быть слепком с научного курса русского языка, так как перед школой стоит задача вооружения каждого школьника в первую очередь практическими умениями и навыками по русскому языку. В то же время построение предмета «Русский язык» должно обеспечить учащихся подлинными образцами высокохудожественного языка, воспитать у них высокую культуру речи, научить их правильно, точно и выразительно передавать собственные мысли, знания, чувства. Наконец, школа должна дать своим воспитанникам определенную систему научно-теоретических знаний по русскому языку, обеспечивающую формирование материалистического мировоззрения, развитие абстрактного мышления учащихся и дающую теоретическую базу для усвоения орфографических, грамматических, орфоэпических умений и навыков.

Содержание и виды занятий по русскому языку в начальных классах состоят в следующем:

а) развитию устной и письменной речи учащихся – посредством чтения, письма, изучения грамматического материала, наблюдений, общественной деятельности учащихся;

б) обучении детей, пришедших в 1 класс, грамоте, т. е. элементарному чтению и письму, и в дальнейшем совершенствовании этих умений, в превращении их в навыки;

в) изучении литературной нормы – орфографически и пунктуационно грамотного письма, орфоэпически правильного произношения и в овладении выразительностью речи и элементами стилистики;

г) изучении теоретического материала по грамматике, фонетике, лексике, в формировании систем научных понятий по языку;

д) приобщении школьников к образцам художественной, научно-популярной и иной литературы через уроки чтения и грамматики, в овладении ими умением воспринимать литературное произведение.

Все эти задачи в начальных классах решаются в комплексе, в одном предмете «Русский язык».

Содержание обучения русскому языку в начальной школе обусловлено прежде всего задачами, которые направлены на умственное развитие школьников, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание.

Обучение русскому языку своим конечным результатом имеет формирование у учащихся умений грамматически правильно, стилистически точно, содержательно, интонационно выразительно высказывать свои мысли в устной форме и орфографически верно передавать их на письме. Эта задача, специфическая для русского языка как учебного предмета, решается во взаимодействии с общеобразовательными задачами, направленными на формирование ученика как личности.

Содержание курса русского языка в начальной школе составляют знания о звуковом строе русского языка и способах обозначения звуков в письменной речи (знания фонетические и графические); о способах словоизменения и соединения слов в предложения (знания грамматические; морфологические и синтаксические); о морфемном составе слов и способах образования слов (знания словообразовательные); о лексико-семантических группах слов (знания лексикологические); о принципах русского правописания и постановке знаков препинания (знания орфографические и пунктуационные). Указанные знания выступают в разных видах, главные из которых: а) грамматические, фонетические и словообразовательные понятия, б) графические, орфографические и пунктуационные правила.

Наряду со знаниями в содержание курса русского языка входят умения и навыки. Среди умений выделяются комплексы специальных для данной дисциплины умений: фонетических, графических, морфологических и др.

Для изучения в начальных классах отобраны знания, которые являются базовыми для сознательного владения языком и формирования графических и орфографических навыков. Из области фонетики и графики младшие школьники усваивают знания, позволяющие правильно представить звуковой состав слова, своеобразие гласных и согласных звуков, смылоразличительную роль звука в слове, роль ударного слога, а также создают для учащихся возможность сознательно соотносить звуковую и графическую форму слова, писать слова, опираясь на слоговой принцип обозначения мягкости и твердости согласных и т. п. Из области морфологии также отобраны знания, имеющие большое практическое значение для осознанного владения словом, правильного употребления его форм. Младшие школьники изучают, начиная с 1 класса, на разных уровнях три части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол. В 4 классе знакомятся с местоимениями и наречиями. С учетом значимости для сознательного владения языком синтаксических знаний включены в программу знания о предложении как единице речи, о связи слов в предложе-

нии, о главных и второстепенных членах. Знания о морфемном составе слова представлены в объеме, необходимом для того, чтобы младшие школьники могли осознать существенные признаки каждой морфемы, их роль и взаимодействие в слове, а также пользоваться знаниями о корне в целях правильного написания слов с безударными гласными, глухими, звонкими и непроизносимыми согласными. Элементарные сведения о лексико-семантических группах слов (синонимах, антонимах), а также о лексическом значении слов, их употреблении в прямом и в переносном значениях учащиеся получают в процессе изучения частей речи и состава слова. У учащихся формируется лексическая зоркость, внимание к лексической сочетаемости слов в предложении.

Перечисленные выше знания усваиваются на разных уровнях.

Структура начального курса русского языка такова, что на каждом году обучения во взаимосвязи идет работа над всеми сторонами языка, т. е. изучаются (в элементарной форме) фонетика, лексика, грамматика и словообразование. Такое построение курса обусловлено необходимостью изучать язык как целостное явление, все стороны которого взаимодействуют между собой. Данный подход позволяет весь процесс обучения языку направить на решение глобальной задачи – развитие речи учащихся в широком понимании этого термина.

Работа над развитием связной речи планомерно проводится в течение всех четырех лет и взаимодействует с изучением грамматического и орфографического материала.

В целом лингвистической основой курса русского языка являются положения, характерные для структурно-семантического направления в языкознании. Изучаемые на уроках русского языка явления рассматриваются со стороны их значения (семантики), строения (структуры), назначения (функции).

Все это определяет значимость предмета «Русский язык» в системе школьного образования.

2. Контроль и оценка результатов учебной деятельности младших школьников по русскому языку и литературному чтению

Результативность деятельности педагогического коллектива определяется прежде всего глубиной и прочностью знаний учащихся, систематичностью их получения, уровнем развития и воспитанности младших школьников. Поэтому система контроля, учета и оценки учебных достижений младших школьников является неотъемлемой частью образовательного процесса, без которой невозможно определить уровень достигнутых результатов, выявить основательность усвоения материала по учебным предметам и степень прочности сформированности навыков и умений.

Результаты учебной деятельности младших школьников выражаются через:

- систему знаний и умений по учебным предметам;
- общеучебные умения и навыки;
- познавательный интерес и мотивацию учебной деятельности;
- творчество, инициативу и самостоятельность в осуществлении учебных действий;
- адекватность самооценки;
- основные ценностные ориентиры, которые определяют мотивационно-потребностную основу личности и обеспечивают усвоение нравственных норм поведения;
- воспитанность.

Основные виды контроля

По месту в процессе обучения:

– *поурочный контроль* сопровождает процесс усвоения каждой изучаемой темы и позволяет определять степень продвижения учащихся в освоении учебного материала; носит обучающий характер; результаты поурочного контроля дают возможность учителю вовремя реагировать на недочеты, выявлять их причины и принимать необходимые меры к их устранению, возвращаться к недостаточно освоенным способам, операциям и действиям, ликвидировать пробелы в знаниях;

– *тематический контроль* позволяет осуществить проверку результативности усвоения учащимися содержания определенной темы или раздела учебной программы; проводится после изучения наиболее значимых тем учебной программы и позволяет выявить степень овладения учащимися изученным материалом.

По содержанию:

– *прогностический, или планирующий, контроль* определяет последовательность выполнения операций учебного действия или его операционный состав до начала реального выполнения действия;

– *пооперационный контроль* управляет правильностью, полнотой и последовательностью выполнения операций, входящих в состав действия;

– *контроль по результату* осуществляется после выполнения учебного действия.

По субъектам контрольно-оценочной деятельности:

– *внешний контроль* осуществляется педагогом или учащимися (взаимоконтроль и взаимооценка);

– *внутренний, или рефлексивный, контроль* осуществляется учащимся (самоконтроль и самооценка).

Методы и формы контроля

Различаются между собой способами получения и обработки данных. С учетом содержания и специфики учебных предметов осуществляется *устный* (учебный диалог, фронтальный и индивидуальный опросы), *письменный* (различные виды письменных заданий, самостоятельных, проверочных и контрольных работ, включая различные виды и типы тестов) и *практический контроль* (практические работы по трудовому обучению, изобразительному искусству и др.). В отдельных случаях используется *программированный контроль* (с применением компьютерных программ).

Устный опрос осуществляется с использованием фронтальной, групповой, парной и индивидуальной формы. Следует учитывать, что монологическая речь учащихся начальных классов только формируется, поэтому злоупотреблять индивидуальным устным опросом младших школьников недопустимо. Цель устного опроса заключается не только в проверке качества знаний учащегося по определенной теме, но и в оценке уровня развития его мыслительной деятельности, речи, способности рассуждать, высказывать и аргументировать свою точку зрения.

Учебный диалог позволяет проверить знания учащихся в процессе общения как с одним учеником, так и со всем классом. При этом очень важно заранее продумать систему вопросов, предлагаемых учащимся, их доступность.

Самостоятельные работы проводятся в рамках осуществления порочного контроля и позволяют фиксировать степень усвоения учебного материала во время его изучения.

Проверочные работы по теме направлены на проверку усвоения отдельных вопросов учебной темы. В соответствии с учебной программой учитель определяет по каждой теме объем знаний и характер специальных умений и навыков, на основе чего составляются и проводятся проверочные работы.

Контрольные работы по теме проводятся после изучения наиболее значимых тем учебной программы, направлены на выявление результативности усвоения учащимися материала определенной темы или раздела учебного курса.

Тестовые работы позволяют при минимальной затрате времени получить объективную информацию об усвоении учебного материала, осуществить оперативную проверку наличия или отсутствия у учащихся определенных знаний и умений, степень освоения пооперационного состава действия, которым необходимо овладеть в рамках изучения учебной темы.

Контрольные работы проводятся в соответствии с требованиями Инструкции о порядке формирования культуры устной и письменной речи в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь.

Все контрольные, самостоятельные и проверочные работы в классе **проводит только учитель**. Если на уроке присутствуют проверяющие (методист, инспектор, специалист отдела (управления) образования или представитель руководства общеобразовательного учреждения), то они наблюдают за проведением урока, анализируют его и по результатам письменных работ делают выводы об уровне знаний и умений учащихся, устанавливают объективность выставленных учителем отметок.

Количество контрольных работ и их объем определяется Инструкцией о порядке формирования культуры устной и письменной речи учащихся, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь. Тексты контрольных работ должны включать основные понятия по теме, способствовать проверке вновь приобретенных знаний и умений, а также обеспечивать проверку прочности ранее изученного материала.

Отметка за устные ответы выставляется за один развернутый монологический ответ учащегося или 5–6 кратких ответов на вопросы учителя по ходу всего урока.

Отметки за самостоятельные и проверочные работы в классный журнал выставляются по усмотрению учителя.

Отметки за контрольные работы выставляются в классный журнал в обязательном порядке.

Для *комментария выставленных отметок* учитель использует развернутые оценочные суждения, которые не только отражают уровень овладения знаниями и умениями, указывают на правильность ответа, но и раскрывают те показатели, по которым этот уровень устанавливался: освоение учеником определенного способа действия (научился записывать слова под диктовку, находить сумму и др.), количество допущенных ошибок, самостоятельность учебных действий, умение объяснить свои действия и т. д.

Результаты письменных работ анализируются учителем и фиксируются в таблицах, схемах, протоколах. Количественный и качественный анализ ошибок дает общую картину состояния успеваемости учащихся. Важно организовать тщательный анализ результатов проведенных контрольных работ самим учителем, заместителем директора общеобразовательного учреждения, методическим объединением – для своевременной ликвидации возможных пробелов в знаниях и умениях учащихся.

Тема 3. Научно-методические основы преподавания русского языка в начальных классах. Особенности преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения

1. Принципы обучения русскому языку младших школьников.
2. Формы организации учебной и воспитательной работы по русскому языку в начальных классах.
3. Методы обучения русскому языку в начальных классах.
4. Основные направления работы по развитию речи младших школьников.

1. Принципы обучения русскому языку младших школьников

Принципом принято называть основное, исходное положение какой-либо теории, учения, деятельности людей. Принципы формулируются на основе изучения законов развития природы и общества, закономерностей какой-либо деятельности.

Методика как самостоятельная педагогическая наука в своем развитии опирается на целый ряд принципов.

Прежде всего, это принципы дидактики, так называемые общедидактические принципы: воспитывающего и развивающего характера обучения, систематичности и последовательности, доступности и посильности, наглядности, сознательности и активности учащихся в процессе обучения, прочности, связи теории с практикой, осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в обучении и др.

В настоящее время актуальными для методики начального обучения русскому языку стали принципы развивающего обучения, сформулированные Л. В. Занковым: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний в процессе обучения, прохождение материала более высоким темпом, осознание учащимися самого процесса обучения и др.

Есть ли у методики русского языка свои (методические) принципы обучения? Вопрос труден и не до конца исследован. Можно говорить о проблеме принципов в методике русского языка. Трудность решения этой проблемы обусловлена прежде всего тем, что не исследованы и не выявлены до конца законы и закономерности обучения русскому языку.

В работах Л. П. Федоренко «Принципы обучения русскому языку (М., 1973), «Закономерности усвоения родной речи» (М., 1984) предпринята попытка выделить основные закономерности развития речи ребенка в процессе изучения языка и сформулировать соответствующие принципы методики. Кратко охарактеризуем их:

1. Закономерность: при изучении языка необходимо обратить внима-

ние на тренировку органов речи для совершенствования произносительных речевых навыков.

Принцип – развитие внимания к материи языка, к практическому развитию органов речи.

2. Закономерность: в языке соблюдается единство формы и содержания каждой языковой единицы.

Принцип – изучение языка с учетом «понимания языковых значений и синхронного развития лексических и грамматических навыков».

3. Закономерность: в процессе обучения языку происходит усвоение средств выразительности речи.

Принцип – внимание к выразительности речи, разграничение сообщаемой и стилистической функций языковых знаков.

4. Закономерность: при обучении языку важно опираться на языковое чутье ребенка.

Принцип – развитие чувства языка или языкового чутья у учащихся.

5. Закономерность: устной речью младшие школьники овладевают раньше, чем письменной.

Принцип – «опережающее развитие устной речи по сравнению с письменной», опора на устную речевую практику ребенка в изучении языка.

2. Формы организации учебной и воспитательной работы по русскому языку в начальных классах

Форма – это внутренняя структура, строение, связь. Когда мы говорим о формах обучения, то имеем в виду то или иное строение учебных занятий, организацию учебной деятельности учителя и учащихся. Развитие общества требует все большего числа грамотных людей. Как выражение этой потребности и возникает классно-урочная система обучения. Классной она названа потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом. Урочной – потому, что учебный процесс проводится в строго определенные отрезки времени – уроки. После каждого урока устраиваются перемены.

Исследования американского психолога Д. Гудлэда показывают, что на уроке в традиционной школе учащийся со средним уровнем активности говорит по делу только 7 минут в день. Этого времени недостаточно, чтобы сформировать активную образовательную позицию каждого школьника. Необходима такая форма организации процесса обучения, которая позволит активное участие каждого школьника в обсуждении, контроле, оценке, планировании, рефлексии. Это коллективно-распределительная деятельность: взаимодействие учащихся в группах и парах.

В образовании вопрос сотрудничества является одним из основных. Яркими авторами его раскрытия являются Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова, С. Т. Танцоров, которые вывели общие заключения:

1. Очень многие задачи обучения и воспитания решаются в том случае, если учитель имеет дело не с отдельным ребенком, а с детским сообществом.

2. Ребенку для полноценного обучения и развития необходимо общение и совместная деятельность (в том числе и учебная) не только со взрослыми, но и со сверстниками.

3. Одна из важнейших задач педагогов – организовать сотрудничество между детьми во всех сферах школьной жизни, в том числе и в чисто учебной сфере, которая считалась монополией взрослых.

По определению А. К. Дусавицкого следует применять на уроке в начальной школе такие основные формы:

- фронтальная работа;
- групповая работа;
- парная работа;
- индивидуальная работа.

Учебное взаимодействие на уроке должно выстраиваться по нескольким линиям: ученик – учитель, ученик – учитель – ученик, ученик – ученик. Только тогда будет достигнут необходимый качественный уровень личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Данные заключения имеют огромное значение для современного образовательного процесса и нацеливают каждого учителя на применение нескольких форм организации учебной деятельности, т. к. каждая из них выполняет определенные функции.

3. Методы обучения русскому языку в начальных классах

Наряду с элементами содержания, средствами обучения понятие метода и приема являются основными элементами системы обучения русскому языку. *Метод* (греч.) – способ, путь. *Метод обучения* – способ взаимодействия учителя и учащихся на уроке, направленный на выполнение учебно-воспитательных задач.

Наиболее полное определение метода с позиции лингводидактики дано Г. А. Анисимовым: «Под методом обучения русскому языку следует понимать способ деятельности учащихся, организуемый учителем для усвоения ими языка функционирующей системы».

Составными частями метода обучения являются приемы обучения. *Прием* – деталь метода, отдельные его операции (практические и мыслительные) в процессе усвоения знаний и умений.

Таким образом, метод определяет направление и характер учебной деятельности, а прием является конкретным действием учителя.

В методической науке и школьной практике нет единообразной и четкой классификации методов обучения. Академик А. В. Текучев считает, что универсального метода обучения не может быть. Учитель, организуя процесс изучения того или иного языкового материала, руководит им, со-

общает знания, учит детей наблюдениям над явлениями языка и речи, предлагает разнообразные упражнения, прививает школьникам способность к самооценке речи, собственной и чужой. Ученик воспринимает, запоминает, воспроизводит речевые образцы, решает познавательные задачи, овладевает знаниями, умениями и навыками. Именно эту взаимосвязь, взаимодействие учителя и ученика следует учитывать при рассмотрении методов обучения.

В основу классификации методов обучения кладут, во-первых, источники знаний, во-вторых, способ организации совместной деятельности учителя и учащихся. По источникам знаний выделяются следующие методы:

- словесные (источник – живое слово учителя): лекция, беседа, объяснение;
- анализ языка (наблюдения над языком): грамматический разбор;
- наглядные: эксперимент, наблюдение;
- практические: различные виды упражнений, лабораторная работа.

По способу организации совместной деятельности учителя и учащихся выделяют методы: беседа, объяснение, самостоятельная работа.

И. Р. Палей предлагает классификацию методов обучения, основанную на выделении методов по звеньям урока, по целевым установкам:

- 1) методы изучения нового материала реализуются при помощи следующих приемов: слово учителя, беседа, работа с учебником и др.;
- 2) методы закрепления (приемы: ответы на вопросы, выполнение упражнений и др.);
- 3) методы контроля (приемы: опрос, тестирование, самостоятельная работа, диктант и др.).

Профессор Л. П. Федоренко, предлагая классификацию методов обучения русскому языку на основе источника знаний, выделяет следующие методы обучения:

- методы практического изучения языка: объяснение непонятных слов, подготовка устных сообщений и письменных сочинений; составление планов, тезисов, конспектов, исправление грамматических и стилистических ошибок в устной речи учащихся, обучение работе со справочной литературой;
- методы теоретического изучения языка: сообщение, беседа, чтение правил в учебнике;
- методы теоретико-практического изучения языка: грамматический разбор, изложение, сочинение, орфографический и пунктуационный разборы, списывание, диктант, стилистический разбор.

Часто в основу классификации методов обучения кладут особенности познавательной деятельности учащихся: является ли она воспроизводящей, творческой или исследовательской. На этой основе ряд дидактов

(И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) выделяют методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический (частично-поисковый), исследовательский.

Как видим, совершенствование системы обучения русскому языку возможно при умелом использовании и гармоничном сочетании методов обучения на основе использования разнообразных методических приемов в процессе обучения русскому языку.

На современном этапе развития педагогической науки и школьной практики большое внимание уделяется так называемым «активным» методам обучения. Остановимся более подробно на исследовательском и проблемном методах, при использовании которых деятельность учащихся становится более самостоятельной и активной.

Проблемное обучение находит широкое применение в процессе обучения русскому языку. *Проблемное обучение* – это создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью учащихся по решению учебной проблемы. Проблемная ситуация – это преднамеренно созданное учителем познавательное затруднение, вызывающее познавательную потребность, интерес учащихся, желание получить информацию для объяснения интересовавшего его факта. Проблемная ситуация связана с умственным затруднением, с «озадачиванием». Являясь начальным этапом процесса мышления, она возбуждает мысль, показывает важность изучаемого материала, вызывает активное желание работать (если проблема «принята» учащимися), в конечном итоге облегчает запоминание учебного материала.

Проблемное обучение предполагает:

- 1) создание проблемной ситуации, т. е. такой объективной учебной ситуации, которая приводит к противоречию между знанием и незнанием (учащиеся осознают недостаток имеющихся у них знаний для решения данной проблемы);
- 2) возникновение в мышлении учащихся проблемного вопроса и его формулировка как познавательный результат осмысливания учащимися проблемной ситуации;
- 3) поиск решения проблемы;
- 4) решение проблемы и проверка.

В процессе решения проблемных задач школьники добывают новые знания в результате собственного поиска. Это свидетельствует о высокой степени осознанности и прочности имеющихся у них знаний. Проблемные ситуации учитель создает сам по ходу учебного процесса или заимствуют из пособий (примеры проблемных задач можно найти в пособии Т. В. Напольной «Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка»). Познавательные задачи могут быть различны: от

анализа небольших текстов до заданий на длительное изыскание (история слова или фразеологического оборота, анализ языка писателя).

Таким образом, проблемный метод позволяет не только усвоить программный материал, но и формирует творческие способности учащихся.

По мнению ведущих дидактов, психологов, методистов, «ведущим звеном нарастания творческого потенциала учащихся является создание специальных условий для целенаправленного перехода в учебном процессе их творческой деятельности в исследовательскую» (Орлова, Т. Основы технологии реализации модели целостного и поуровневого развития школы. Книга 2).

Исследовательская деятельность учащихся – это специальная учебная деятельность по овладению методами научного познания.

Содержание исследовательской деятельности – это изучение универсальных способов получения знаний и развитие универсальных (обще-предметных) умений – коммуникативных, логических, информационных, организаторских. Исследовательская деятельность включает в себя:

- постановку проблемы;
- подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- сбор собственного материала, его анализ и обобщение;
- оценку результатов;
- собственные выводы.

Формы исследовательских заданий учащихся при обучении русскому языку могут быть разнообразны: мини-сочинение, сочинение, практикум, доклад, реферат, публичное выступление, защита проекта, составление кроссворда, викторины, сценария, а также сборника задач и упражнений и др.

Одной из форм исследовательской деятельности является *технология проектов, или метод проектов*. Метод проектов в силу своей дидактической сущности позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных, речемыслительных и коммуникативных умений.

Учебный проект – это результат деятельности учащихся в рамках исследовательской деятельности и, конечно, интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать универсальные умения и навыки, а именно учить:

- исследованию;
- целеполаганию и планированию деятельности;
- поиску и отбору информации и усвоению необходимого знания;
- проведению исследования (анализу, синтезу, обобщению);
- представлению результатов своей деятельности.

Таким образом, исследовательская и проектная деятельность школьников позволяет решить ряд актуальных для современного педагогическо-

го процесса задач, в том числе позволяет на практике применить полученные знания и умения.

4. Основные направления работы по развитию речи младших школьников

Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая богатствами языка. Каждый возрастной этап вносит что-то новое в его речевое развитие. Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся на детский возраст – его дошкольный и школьный периоды.

Развитие речи ребенка не стихийный процесс. Оно требует постоянного педагогического руководства. Назовем условия успешного развития речи, формирования речевых умений и навыков у детей.

1. Потребность общения, или коммуникации. Следовательно, должны создаваться такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то.

2. Создание речевой среды. Нужно дать детям образцы речи. Речевая среда – это речь родителей, родных, друзей, фольклор, художественная литература, средства массовой информации, речь учителя, язык учебников... Речь помогает ребенку общаться и познавать мир.

3. Материал должен быть общественно или лично значимым. Овладение речью – это способ познания действительности, т. е. речь нуждается в фактическом материале. Школьник хорошо расскажет или напишет только о том, что он хорошо знает: у него должен быть запас знаний, материала по теме рассказа, тогда он сможет выделить главное, существенное.

Существует обратная зависимость: чем полнее усваиваются богатства языка, тем свободнее человек пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и обществе.

Для ребенка хорошая речь залог успешного обучения и развития. Кому не известно, что дети с плохо развитой речью нередко оказываются неуспевающими по разным предметам.

Работа по развитию речи проводится по уровням: произносительный, словарный, морфологический, синтаксический, текстовый тесно связаны между собой и отражают объективно существующие в языке связи между его единицами (звуком, словом, словосочетанием, предложением, текстом). С этой целью предусмотрено изучение разных аспектов языка, а также формирование практических речевых умений и навыков.

Произносительный уровень речи предполагает работу над голосовыми данными, над ударениями – фонетическими и фразовыми (логически-

ми), над орфоэпическими нормами, над темпом речи и паузами, над смысловыми и эмоциональными интонациями.

Произносительная работа планируется по следующим направлениям:

1. Работа над техникой речи, которая является результатом правильного дыхания, четкой дикции.

2. Организация практического усвоения младшими школьниками орфоэпических норм русского литературного языка.

3. Совершенствование интонационных умений учащихся.

Лексический уровень (словарная работа).

Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря личности зависит качество речи и успешность общения.

Методика развития речи на лексическом уровне предусматривает четыре основных направления:

1. Обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе.

2. Уточнение словаря. Это словарно-стилистическая работа, развитие точности и выразительности словаря: наполнение содержанием тех слов, которые усвоены не вполне точно; усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах; усвоение иносказательных значений слов, многозначности слов; усвоение лексической синонимии тех оттенков значений слов, которые свойственны отдельным синонимам.

3. Активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный. Слова включаются в предложения и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ, изложение и сочинение.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

Грамматический уровень работы над развитием речи.

Механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения.

По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения разделяются на:

– упражнения на основе образца предполагают практическое усвоение четких, правильно построенных синтаксических конструкций: чтение и запись образцов предложений, анализ их смысла и формы, отработка интонации и выразительности, выяснение значения, а в некоторых случаях запоминание, заучивание предложений, выделение предложений из текста; построение предложений по вопросам учителя как простейший прием, т. к. вопрос подсказывает структуру ответа; составление предложений, анало-

гичных заданным по синтаксической структуре. Точное копирование образца не обязательно;

– конструктивные упражнения включают задания на составление и перестройку предложений: восстановление предложений из разрозненных слов или деформированного текста; деление текста, записанного без заглавных букв и точек, на предложения на основе смысла и грамматических связей; ступенчатое распространение предложений с помощью вопросов; то же упражнение с задачей редактирования, совершенствование собственных предложений и текста; соединение 2–3 простых предложений в одно сложное; составление предложений по данной синтаксической схеме; выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах;

– творческие работы не содержат ни образца, ни частных конструктивных задач. Выполняя их, школьники опираются на чувство языка, на усвоенные ранее закономерности. Дети составляют предложения совершенно свободно.

Уровень текста в развитии речи. Наиболее трудная письменная форма монологической речи. Она самая развернутая и нормативная. Обучение письменной речи как более нормативной, чем устной, связано с высокими требованиями, предъявляемыми к ней: четкость структуры высказывания, обоснованность мысли, выражение отношения к предмету мысли (к объекту), точность в употреблении слов, конструкций, предложений, выразительных средств и т. п.

Виды школьных текстовых упражнений:

1. Устный пересказ прочитанного в различных вариантах: пересказ, близкий к тексту образца, пересказ сжатый, выборочный, творческий, драматизация; заучивание текстов наизусть и их выразительное чтение.

2. Различные текстовые выступления учащихся; развернутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения.

3. Различные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок, стихотворений и т. п.

4. Сочинения по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинкам, по предложению или самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета.

5. Записи по наблюдениям, ведение дневников погоды, природы, личных дневников.

6. Различные виды драматизации (перестройка текстов с целью сценического воплощения, инсценирование рассказов, воображаемая экранизация сюжетов, сценическое исполнение и т. п.

7. Сочинения устные и письменные разных видов в соответствии с классификацией; отработка особенностей каждого вида, т. е. реализация системы упражнений в связной речи.

8. Отзывы о прочитанном, о спектаклях, статьи, письма и деловые документы и т. п.

Виды работ:

- творческое списывание,
- творческий диктант,
- составление текста по опорным словам,
- свободный диктант,
- изложение и сочинение.

Чаще всего учитель предлагает художественный стиль речи. Разговорная, научная, деловая речь используется крайне редко. И это правомерно, правда, с определенными оговорками. Именно в художественной речи пытаются словом изображать, рисовать то, о чем хотят поведать, передать свое видение, впечатление, настроение. Правда, для такой работы предпочтительны тексты, в которых представлен мир, увиденный глазами ребенка, или, по крайней мере, легко доступный, понятный, близкий детскому восприятию. Только при этом условии можно ожидать что слова, конструкции, образы привлекут внимание младшего школьника, что у него появится желание воспользоваться ими при воссоздании текста.

Речевые упражнения, как правило, не дают заметного эффекта за короткий срок. В развитии речи нужна долгая, кропотливая работа учителя и учащихся. Временные неудачи не должны пугать ни тех, ни других.

Систематическая работа по развитию речи обязательно приведет к успеху.

Тема 4. Современные методы обучения грамоте

1. Значение и задачи работы по обучению грамоте.
2. Сопоставительно-критический анализ методов обучения грамоте.
3. Подготовительный, основной и заключительный периоды обучения грамоте.

1. Значение и задачи работы по обучению грамоте

Цель курса обучения грамоте состоит в том, чтобы заложить основы формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка, помочь ему осознать себя носителем языка.

Основные задачи периода обучения грамоте:

- научить детей читать и писать, дать им первичные сведения о речи, языке, литературе;
- расширить кругозор детей;

- активизировать внутреннюю и внешнюю (устную и письменную) речь;

- развить интеллектуальную и познавательную активность, вызвать у ребенка положительное отношение к учению;

- развить психофизиологические функции, необходимые для продуктивного обучения чтению и письму.

Обучение грамоте осуществляется аналитико-синтетическим методом, который складывается из двух взаимосвязанных процессов – анализа и синтеза.

Курс обучения грамоте состоит из нескольких периодов:

1. Добуквенный период.

Задачи добуквенного периода – развитие фонематического слуха детей, умения вычленять звуки из слова, производить слого-звуковой и звуковой анализ слов; сравнивать звуки в похожих звучащих словах.

На данном этапе обучения большую роль играет развитие устной речи, навыков слушания и говорения. На уроках вводятся также понятия слово, предложение, гласные звуки, ударение. Дети учатся подбирать слова, называющие предмет на рисунке, называть один и тот же предмет разными словами (котик, котенок, игрушка; дед, дедушка, старик, старичок и т. д.), рисовать схему слова (показывать гласные звуки, количество слогов, ударение), составлять предложения по картинкам, изображать предложение в виде схемы

В добуквенный период ведется подготовка к обучению письму (раскрашивание, рисование, штриховка в разных направлениях, обведение по контуру, написание элементов букв).

2. Буквенный период.

В буквенный период ведется работа по обучению чтению и письму, по развитию речи, по развитию интереса к чтению.

Обучение грамоте – это составная часть непрерывного курса русского языка и развития речи для дошкольников, начальной и основной школы. Это означает, что в курсе обучения грамоте выделяются определенные направления (линии) развития детей в рамках предмета «русский язык», которые реализуются на доступном для детей уровне:

- овладение грамотой (чтением, письмом как видами речевой деятельности); развитие умений слушания и говорения;

- расширение активного, пассивного и потенциального словаря детей; овладение грамматическим строем речи;

- овладение орфографией и пунктуацией; развитие орфографической и пунктуационной зоркости;

- овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов;

- приобретение и систематизация знаний о русском языке;

- раскрытие для детей красоты и богатства русского языка, его связи с русской культурой; воспитание средствами русского языка;
- формирование у детей чувства языка.

В ходе обучения письму проводится анализ печатного и письменного образа буквы, анализ графических знаков, из которых состоит буква; сопоставление с другими буквами, содержащими сходные элементы, упражнения в написании элементов букв, букв и соединений, слов и предложений, списывание слов, предложений, текстов с печатного образца.

Подготовка детей к обучению чтению проводится последовательно и системно, что позволяет добиваться поставленных целей и задач обучения на данном этапе.

2. Сопоставительно-критический анализ методов обучения грамоте

Обучение грамоте – самая древняя отрасль методики родного языка. Его история сложна и поучительна. Самые выдающиеся педагоги прошлого: К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. П. Вахтеров и многие другие – активно откликнулись на животрепещущие проблемы букваристики. Элементарная грамота, т. е. умение читать и писать, – это ключ к массовому образованию; но она же веками была и непреодолимой преградой на пути народных масс к свету знания. Сегодня в школе на овладение грамотой затрачивается немногим более трех месяцев. Но всего лишь столетие тому назад школьники зубрили буквы и «склады» в течение двух лет, да и то успеха добивались далеко не все.

Сегодня методика обучения грамоте решает такие вопросы: как сформировать навык чтения и письма, в то же время обеспечив высокий развивающий потенциал обучения? Как сделать процесс овладения грамотой интересным, занимательным, творческим, как превратить его в непрерывный ряд открытий для ученика? Как связать задачу формирования элементарных навыков чтения и письма с задачами подготовки к усвоению грамматики, орфографии, фонетики, не нарушив при этом требований доступности, систематичности и научности? Не снимаются сегодня и такие задачи, как дальнейшее сокращение времени, которое затрачивается на прохождение «Букваря». Сегодня, как и сто лет назад, первоначальный этап обучения детей привлекает пристальное, горячее внимание учителей и ученых-педагогов. В такой ситуации каждому учителю необходимо хорошо знать, как развивалась русская наука об обучении грамоте – букваристика.

Вплоть до конца XVIII в., в период господства в школьной практике догматических методов обучения, использовался так называемый *букво-слагательный* метод, опиравшийся на механическое заучивание букв, их названий, слогов и слов. Обучение начиналось с заучивания названий всех букв алфавита: азъ, буквы, глаголь, добро, еже... люди, мыслети и т. д. За-

тем заучивались слоги: буквы – азъ – ба, глаголь – азъ – га, азъ – глаголь – аг, буквы – рцы – азъ – бра и т. п., всего более 400 слогов (синтез). Складывались слоги, не всегда реально существующие в языке, в отрыве от живой речи: шла как бы подготовка формального материала для чтения.

Лишь после этого начиналось чтение по слогам («по складам»): учащиеся, называя каждую букву ее полным названием, складывали слоги, а затем соединяли эти слоги в слова. Вот как читалось, к примеру, слово трава: твердо – рцы – азъ – тра; веди – азъ – ва; трава. На все это затрачивалось не менее года. В XIX в. названия букв были упрощены (вместо «буквы» – «бе»), но суть методики осталась та же.

Завершалось обучение чтением «по верхам», т. е. целыми словами, без называния букв и слогов. На такое чтение затрачивался еще один год. К письму переходили лишь на третьем году обучения. Буквослагательный метод догматичен, направлен на механическую зубрежку. Хотя авторы лучших букварей пытались оживить обучение грамоте иллюстрациями и занимательными материалами (к примеру, в «Букваре» Кариона Истомина, изданном в 1694 г., давались слова и картинки на каждую букву, а также нравоучительные стихи), обучение было мучительно, неинтересно и вполне оправдывало поговорку «Корень ученья горек». Недостатком метода было и то, что он не опирался на звуки, на звучащую речь, не требовал слитного чтения слога (напомним, что в системе русской графики действует слоговой принцип). Сложное название буквы затрудняло восприятие читаемого звука: г – глаголь. Тексты, как правило, были трудны: в них не учитывалась детская психика. Сразу после изучения слогов дети читали тексты религиозно-нравственного содержания. Письмо было оторвано от чтения.

Потребности массового образования побуждали к поиску новых, более легких методов обучения грамоте, путей экономии времени, ускорения обучения. На смену буквослагательному методу приходят другие, главным образом звуковые, методы, ориентированные на аналитическую, синтетическую и аналитико-синтетическую деятельность учащихся. Создатели новых методик стремились, во-первых, опереться на достижения лингвистической науки, в частности фонетики, во-вторых, обеспечить не просто облегченное и ускоренное обучение, но и придать ему сознательный, развивающий характер. В сущности, XIX в. в букваристике явился ареной борьбы новых методов, рассчитанных на сознательное обучение, с косными, механическими традициями букво-слагательного метода.

Буквослагательный метод – это ярко выраженный буквенный синтетический метод (заучивание букв, объединение их в слоги и затем в слова).

Не трудно представить себе, что возможен буквенный аналитический, – по такому методу следовало бы начинать обучение с выделения отдельных букв из написанного слова.

Наибольшее распространение получили звуковые синтетические, аналитические и, наконец, аналитико-синтетические методы обучения грамоте. В новых звуковых методах значительная роль отводится самим детям: они выделяют звуки из слов, складывают из них слова, т. е. анализируют и синтезируют.

В 40-е годы XIX в. в России был популярен *аналитический звуковой* метод: на Западе его называли «методом Жакото», в России – «методом Золотова». Согласно этому методу, школьники делили предложение на слова, слова – на слоги, а слоги разлагали на звуки (в устном варианте) и на буквы (в варианте письменном). Как известно, такая работа проводится и в наши дни: с нее начинается обучение грамоте.

Однако и в этом звуковом аналитическом методе сказывались еще традиции догматического периода развития школы: заучивались слоги, начертания слов, сочетания букв; вследствие многократного чтения одних и тех же слов и предложений они заучивались тоже. Звуковой анализ слова начинался после того, как дети зрительно запоминали начертание этого слова. Казалось бы, по звуковому методу следовало опираться в первую очередь на слуховую работу, развивать умение слышать звуки в произносимом слове (фонематический слух), но в методике Золотова преобладали зрительные упражнения.

Несмотря на недостатки, аналитический звуковой метод явился значительным шагом вперед от догматической методики, результатом творческого поиска новых, более совершенных, обеспечивающих умственное развитие способов обучения грамоте.

Примером *синтетического звукового* метода может служить весьма распространенный в Западной Европе в XIX в. метод, созданный Г. Стефани (Германия). В России этот метод разрабатывал и пропагандировал Н. А. Корф (1834–1883). Возникший в условиях острой борьбы между старым, буквослагательным и новыми методами, метод Корфа, естественно, унаследовал многое от метода Стефани, однако все же самое существенное – «с чего начинать?» – было новым: обучение грамоте начиналось с изучения отдельных звуков, а затем – соответствующих букв. Когда накапливалось некоторое количество звуков и букв, начинались синтетические упражнения: дети сливали звуки в слоги, составляли из букв слоги и слова. Затем усваивались новые звуки и т. д. Чтение по этому методу – это называние ряда звуков, обозначаемых буквами (такое чтение в наше время называется побуквенным). Слог не являлся единицей чтения, и отсюда – трудности звукослияния, иногда совершенно непреодолимые.

Метод Н. А. Корфа был близок к буквослагательному – привычному массе учительства, и это не только обеспечивало ему широкое распространение в России, но и способствовало перерождению самого буквослагательного метода, так как даже приверженцы последнего стали вносить в привычную методику – работу над звуками речи.

В 1875 г. вышла «Новая азбука» Л. Н. Толстого, составленная по «слуховому» методу. В трудах по истории букваристики метод Толстого обычно называют слогослуховым, т. к. Л. Н. Толстой уделял очень большое внимание слоговой работе: разложению слогов на звуки, соединению звуков в слоги, чтению слогов, их произношению. Развивался речевой слух детей. Тексты были составлены так, что трудность читаемых слогов и слов нарастала постепенно. Так, «вся первая часть “Азбуки” составлена из слов, не выходящих из двух слогов и шести букв».

Метод Л. Н. Толстого все-таки не был чисто слоговым: он должен был объединить, по замыслу автора, то лучшее, что было в различных направлениях методики обучения грамоте. Он ввел добуквенные упражнения в разложении слов на звуки, много внимания уделял слуховым восприятиям и артикуляционным упражнениям (речедвигательным); применил одновременное обучение письму – ввел печатание букв, слов и даже запись слов под диктовку с первых же уроков грамоты; добивался сознательного чтения: все тексты, составленные им самим, были не только доступны, но близки и интересны крестьянским детям.

Л. Н. Толстой допускал, что его «Азбуку» будут применять учителя, обучающие грамоте по различным системам, основное внимание он уделил текстам для чтения, создал прекрасный образец первой книги для чтения.

Среди многочисленных букварей и азбук, появившихся в XIX в. (в основном в первой половине столетия), были и слоговые (рассчитанные на обучение по слоговому методу). Однако слоговые методы, применявшиеся в русской школе, строго говоря, не являлись чисто слоговыми: слог не становился с самого начала единицей чтения. Сначала учащиеся заучивали все буквы алфавита, затем заучивали слоги, по нарастающей трудности: ба, ва, га – и читали слова, состоящие из таких слогов; затем: бра, вра – и вновь читали слова, содержащие изученные слоги, и т. д.

Звуковой анализ и синтез не проводился, письму начинали обучать лишь после овладения навыком чтения.

Усиленная слоговая работа, по сравнению с буквосложением, была шагом вперед, т. к. в ней имеют место слуховые и речедвигательные упражнения, само чтение становится ближе к естественному, слоговому чтению, элементарно соблюдается постепенность в нарастании трудности читаемого.

Однако слоговые методы в том виде, как они применялись в XIX в., были отягчены недостатками, унаследованными от буквослагательного

метода: механическое зазубривание букв и огромного количества слогов, порой искусственных, бессмысленных (взгра, взгру и т. д.), сложение слов из заученных элементов. Тексты для чтения – это молитвы, заповеди, религиозно-нравственные поучения.

Положительное влияние слоговых методов на последующие, главным образом звуковые, состоит во введении слоговых таблиц и упражнений.

Тот факт, что в русской графике действует слоговой принцип (одна, отдельно взятая буква, как правило, не может быть правильно прочитана), казалось бы, говорит в пользу слогового метода обучения чтению. Однако до сих пор исторический опыт школы показывал, что слоговое чтение успешнее осуществляется в рамках звукового метода (например, звукового аналитико-синтетического, применяемого в школе наших дней), чем при обучении по слоговому методу.

Поиски и споры к середине XIX в. привели большинство букваристов к выводу о том, что, во-первых, звуковые методы обладают преимуществами перед буквенными, так как более соответствуют звуковой природе речи; во-вторых, аналитическая работа (не один лишь синтез!) обеспечивает лучшее мыслительное развитие; в-третьих, невозможно далее мириться с раздельным обучением чтению и письму, а также с чтением непонятных детям текстов.

Естественно, что в такой обстановке не могли не появиться звуковые аналитико-синтетические методы. Именно *звуковой аналитико-синтетический* метод, в различных его вариантах и модификациях, не только получил наибольшее распространение в России, но и выдержал проверку временем: он почти непрерывно служит школе уже более 100 лет и дает неплохие результаты.

В Западной Европе звуковой аналитико-синтетический метод разрабатывают в XIX в. Грезер, А. Дистервег, Фогель; в России он впервые введен К. Д. Ушинским (1824–1870); наиболее известные продолжатели дела К. Д. Ушинского, авторы букварей и руководств к ним – Д. И. Тихомиров (1844–1915), В. П. Вахтеров (1853–1924), В. А. Флеров (1860–1919), А. В. Янковская (1883–1964), С. П. Редозубов (1891–1957).

«Родное слово» К. Д. Ушинского куда входила и его «Азбука», а также «Руководство к преподаванию по “Родному слову”», вышло в 1864 г. и приобрело широкую популярность и признание. Свой метод К. Д. Ушинский назвал методом письма-чтения. Он убедительно доказал, что нельзя отделять письмо от чтения. Он считал, что письмо, опирающееся на звуковой анализ, должно идти впереди чтения (отсюда и название метода). По «Азбуке» К. Д. Ушинского дети сначала знакомятся с рукописным шрифтом и лишь через 10–15 уроков вводятся печатные буквы. Но и тогда новая буква, после изучения звука, дается сначала в письменном варианте.

К. Д. Ушинский в своей методике объединил анализ и синтез, ввел систему аналитических и синтетических упражнений со звуками, слогами и словами. В его системе анализ и синтез неразделимы и поддерживают друг друга. Достоинством его методики было и то, что он опирался на живую речь. Обучение грамоте соединено с развитием речи («дара слова») учащихся. С первых же уроков дети работают с народными пословицами, с загадками; читаемые тексты доступны детям. Для звукового анализа используются предложения и слова, взятые из речи самих учащихся.

Достоинством своей методики К. Д. Ушинский считал (и неоднократно подчеркивал) ее развивающий характер. И действительно, аналитико-синтетические упражнения, постоянное внимание к развитию речи, внимание к осознанному чтению, беседы, связь письма и чтения – все это создавало последовательную систему развития мыслительных способностей школьников. Звуковой аналитико-синтетический метод, таким образом, представляет собой огромный шаг вперед на пути борьбы за массовость образования. В нем полностью преодолен догматизм буквослагательного метода. Если пользоваться периодизацией М. Н. Скаткина, то звуковой аналитико-синтетический метод может быть отнесен к методам объяснительно-иллюстративным, причем к лучшим из них, к тем, которые требуют высокой активности самих детей в процессе обучения. В нем заключены некоторые элементы исследовательского метода, который полное свое развитие получает лишь в наши дни.

Вся педагогическая система К. Д. Ушинского была направлена на всестороннее развитие ребенка, на развитие его мышления и речи, и разработанный им метод обучения грамоте был первым звеном его системы. Поэтому в рекомендациях К. Д. Ушинского огромное место принадлежит наблюдениям (как за окружающей жизнью, так и за явлениями языка, речи), беседам, рассказам самих учащихся. Учение в школе для ребенка начиналось не с зазубривания чуждых ему названий букв или незнакомых образцов печатных слов, а с анализа живой речи самих детей, с разложения знакомых, привычных слов на слоги и звуки. К. Д. Ушинский ввел в школьную практику десятки приемов звуковой работы, которые используются и в наши дни, всем этим приемам дал психолого-педагогические обоснования.

Однако не все новшества, введенные им, удовлетворили его последователей и продолжателей – метод усовершенствовался.

В «Родном слове» К. Д. Ушинский отказался от алфавитного порядка изучения звуков и букв; сначала дети изучали восемь гласных, включая йотированные, затем согласные, причем мягкие согласные изучались вместе с твердыми.

Его последователи изменили этот порядок, руководствуясь стремлением расположить звуки по принципу постепенного нарастания трудности их выделения из слов. Так, йотированные е, я, е, ю были перенесены на поздний этап; первоначально детям стали давать лишь твердые согласные, мягкие – позднее; взрывные согласные стали изучать позднее, чем сонорные и «длительные», которые можно «тянуть» (такой порядок используется и по сей день).

В конце XIX в. Д. И. Тихомиров и В. П. Вахтеров ввели двухнедельные добукварные звуковые упражнения. Цель этих упражнений – развить слух детей, подготовить их к быстрому и легкому выделению отдельных звуков из речевого потока, научить разлагать его на элементы: на предложения, слова, слоги и звуки, а также синтезировать: соединять звуки в слоги, слоги в слова. В этот же период проводилась подготовка к письму: начертание элементов букв, орнаментов, контуров и пр. Позднее этот этап получил название добукварного периода и отдельными методистами либо сокращался до одной недели, либо продлевался до месяца.

В. П. Вахтеров и Д. И. Тихомиров отказались также от опережающего письма: дети усваивали сначала печатные буквы, а затем – письменные их варианты (принцип единства письма и чтения сохранился).

Как Д. И. Тихомиров, так и В. П. Вахтеров создали свои буквари. «Русский букварь» В. П. Вахтерова, вышедший в 1897 г., выдержал более 50 изданий, «Букварь...» Д. и Е. Тихомировых – более 150 изданий.

В 1907 г. вышел «Новый русский букварь» В. А. Флерова (выдержал более 40 изданий). В нем была разработана строгая постепенность в изучении звуков и букв – от «легких» звуков к «трудным», по их артикуляции и возможности произносить звук отдельно, самостоятельно. Флеров рекомендовал «чтение по подобию»: усвоив чтение слога ма, ученик так же, т. е. «одним дыхательным толчком», должен читать слоги мо, са и т. п. Он усилил слоговую работу: в его букваре помещены слоговые таблицы. Он отрицал необходимость звукослияния, пытаясь ввести принципы «читай, как говоришь» и «читай, что видишь».

Таким образом, к 20-м годам XX в. звуковой аналитико-синтетический метод не только достиг высокого совершенства, но и был самым популярным, самым распространенным методом обучения грамоте в массовой школе.

Однако, несмотря на усовершенствование букварей и методики, все же самым трудным моментом в обучении детей грамоте оставался переход от звука (буквы) к слогу – трудность, которая имела место и в буквослагательном методе.

Попытку преодолеть эту трудность сделал в начале 20-х гг., уже в советской школе, И. Н. Шапошников. Его метод «живых звуков» исходил

из того утверждения, что «отдельных звуков не существует, слог неразложим, звуки в словах совершенно не похожи один на другой, – это совершенно различные звуки». Поэтому он отрицал работу с отдельными звуками и их слияние; он вернулся к «письму-чтению» К. Д. Ушинского, шел к чтению от понятого, живого текста. Он писал: «Мы исходим от живой речи, от понятий, образов и идем к выражению их в графической форме. Поэтому букварь как книжку, как те готовые слова, которые подлежат прочтению, мы принципиально отрицаем... Самый же алфавит (абстрагирование звуков речи) дети усваивают не в порядке прохождения букваря, не в порядке чтения, а в порядке ведения звукового анализа речи путем записывания с первых же уроков обучения своих мыслей, впечатлений, переживаний». Каждый школьник должен был сам составлять свой рукописный букварь. Хотя метод И. Н. Шапошникова был ориентирован на творчество детей, на высокую познавательную активность, он не получил широкого распространения, так как большинство учителей не умели работать, не опираясь на печатный букварь, на его страницу, на конкретные материалы и упражнения.

Звуковой аналитико-синтетический метод, введенный в России К. Д. Ушинским, применяется в школе и в настоящее время, хотя в нем появилось немало нового. Однако трудности, не преодоленные в методике обучения грамоте, привели в начале 20-х гг. к распространению другого, совершенно непривычного для русской школы метода *целых слов*. Последний имел широкое распространение в США и других странах. Метод целых слов привлекал специалистов тем, что позволял, во-первых, сразу начинать чтение с осмысленных и ценных в воспитательном отношении текстов, избегая длительного периода чтения примитивных, мало интересных, бедных по содержанию текстов; во-вторых, снимались трудности звукового метода, связанные со звукослиянием; в-третьих, метод целых слов был удобен в системе комплексного преподавания, так как позволял обучение грамоте с первых же шагов связывать с комплексной темой.

Согласно методу целых слов, единицей чтения с самого начала становится слово, его графическое изображение воспринимается как идеограмма и лишь впоследствии расчленяется на составляющие элементы – буквы. Дети за первые 2–3 месяца занятий запоминали зрительно, почти без анализа звукового и буквенного состава, до 150 слов. Они воспроизводили их графически, т. е. перерисовывали, читали по общему виду, угадывали по картинкам. Затем начинался буквенный анализ выученных слов: набранное из букв разрезной азбуки слово «раздвигалось» и дети усваивали буквы.

Метод целых слов применялся в советской школе 13 лет – с 1922 по 1935 г., уступив место испытанному, проверенному длительной практикой звуковому аналитико-синтетическому методу.

Почему же метод целых слов, успешно применяемый в странах английского языка и поныне, не оправдал себя в русской школе?

Русское правописание фонематическое. Это означает, что фонема, независимо от варианта ее звучания, т. е. от сильной или слабой позиции, обозначается одной и той же графемой (буквой): дом – домой, по траве – по улице и т. п. Хотя в русском письме нередки отклонения от этого принципа (к примеру, исторические чередования: ухо – уши), в целом принцип выдерживается в подавляющем большинстве орфограмм.

Постоянные упражнения в звуковом анализе и синтезе, проводимые по звуковому аналитико-синтетическому методу, постепенно, на практической основе вырабатывают у детей фонематический слух – умение «слышать» фонему даже в слабой позиции, на основе сопоставлений (мороз – морозы). Для русского языка, где так часты позиционные чередования, фонематический слух служит основой усвоения грамотного письма.

Метод же целых слов не обеспечивал развития фонематического слуха у учащихся, что отрицательно сказывалось на орфографической грамотности. Огромным недостатком этого метода было и то, что его нельзя было отнести к числу развивающих мышление учащихся методов. Этот метод опирался на зрительную, механическую память и в этом смысле был сродни буквослагательному методу. На пути развития методов от догматических к исследовательским метод целых слов, безусловно, был шагом назад. Таким образом, достоинства метода целых слов намного перекрывались его недостатками, и поэтому советская школа отказалась от него. В 1937 г. Наркомпросом РСФСР утверждены «Буквари» А. В. Янковской и Н. М. Головина, составленные по звуковому аналитико-синтетическому методу. Эти буквари применялись до 1944 г. Затем создаются буквари под руководством С. П. Редозубова, А. В. Янковской («Букварь» АПН РСФСР); широко был распространен «Букварь» для сельской школы, составленный А. И. Воскресенской. В этих букварях и в руководствах к ним не просто восстановлена дореволюционная методика К. Д. Ушинского, В. П. Вахтерова, В. А. Флерова и др., но и внесено много нового: в соответствии с достижениями современной фонетики уточнен порядок изучения звуков и букв, их сочетаний, слогов; в соответствии с психологией чтения, разработанной Т. Г. Егоровым, выделены четыре ступени формирования навыка чтения; приемы аналитико-синтетической работы согласованы с особенностями изучаемых звуков и слогов и пр. Советские буквари, составленные по звуковому аналитико-синтетическому методу, явились значительным шагом вперед в развитии букваристики.

Современная методика обучения грамоте обеспечивает овладение детьми навыком чтения за сравнительно короткий срок – за три месяца с небольшим. Одновременно с навыком элементарного чтения дети развивают свою речь и свое мышление, учатся писать, получают пропедевтические сведения по грамматике и орфографии.

Продолжалась систематическая работа по совершенствованию методики обучения грамоте: в 1966 г. в школе принят новый букварь, составленный под руководством Н. В. Архангельской, и введен «Спутник букваря»; созданы экспериментальные буквари Д. Б. Эльконина и букварь В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина и А. Ф. Шанько, который прошел массовую проверку в школах. Тем не менее методика обучения грамоте, в своих основных чертах, еще не соответствует требованиям максимального повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся на основе использования исследовательских, поисковых, проблемных методов обучения.

3. Подготовительный, основной и заключительный периоды обучения грамоте

Курс русского языка начинается с обучения грамоте. Обучение грамоте направлено на формирование навыка чтения и основ элементарного графического навыка, развитие речевых умений, обогащение и активизацию словаря, совершенствование фонематического слуха, осуществление грамматико-орфографической пропедевтики. Задачи обучения грамоте решаются на уроках обучения чтению и на уроках обучения письму. Обучение письму идет параллельно с обучением чтению с учетом принципа координации устной и письменной речи.

Содержание обучения грамоте обеспечивает решение основных задач трех его периодов: добукварного (подготовительного), букварного (основного) и послебукварного (заключительного).

Добукварный период является введением в систему языкового и литературного образования. Его содержание направлено на создание мотивации к учебной деятельности, развитие интереса к самому процессу чтения. Особое внимание на этом этапе уделяется выявлению начального уровня развитости устных форм речи у каждого ученика, особенно слушания и говорения. Стоит и другая задача – приобщение к учебной деятельности, приучение к требованиям школы.

Введение детей в мир языка начинается со знакомства со словом, его значением, с осмысления его номинативной функции в различных коммуникативно-речевых ситуациях, с различения в слове его содержания (значения) и формы (фонетической и графической). У первоклассников формируются первоначальные представления о предложении, развивается фо-

нематический слух и умение определять последовательность звуков в словах различной звуковой и слоговой структуры. Они учатся осуществлять звуковой анализ слов с использованием схем-моделей, делить слова на слоги, находить в слове ударный слог, «читать» слова по следам звукового анализа, ориентируясь на знак ударения и букву ударного гласного звука. На подготовительном этапе формируются первоначальные представления о гласных и согласных (твердых и мягких звуках), изучаются первые пять гласных звуков и обозначающие их буквы. На уроках письма дети усваивают требования к положению тетради, ручки, к правильной посадке, учатся писать сначала элементы букв, а затем овладевают письмом букв.

Содержание *букварного* периода охватывает изучение первых согласных звуков и их буквенных обозначений; последующих гласных звуков и букв, их обозначающих; знакомство с гласными звуками, обозначающими два звука; знакомство с буквами, не обозначающими звуков. Специфическая особенность данного этапа заключается в непосредственном обучении чтению, усвоению его механизма. Первоклассники осваивают два вида чтения: орфографическое (читаю, как написано) и орфоэпическое (читаю, как говорю); работают со слоговыми таблицами и слогами-слияниями; осваивают письмо всех гласных и согласных букв, слогов с различными видами соединений, слов, предложений, небольших текстов.

Послебукварный (заключительный) – повторительно-обобщающий этап. На данном этапе обучения грамоте осуществляется постепенный переход к чтению целыми словами, формируется умение читать про себя, развиваются и совершенствуются процессы сознательного, правильного, темпового и выразительного чтения слов, предложений, текстов. Учащиеся знакомятся с речевым этикетом (словесные способы выражения приветствия, благодарности, прощания и т. д.) на основе чтения и разыгрывания ситуаций общения. Обучение элементам фонетики, лексики и грамматики идет параллельно с формированием коммуникативно-речевых умений и навыков, с развитием творческих способностей детей. В этот период дети начинают читать литературные тексты и включаются в проектную деятельность по подготовке «Праздника букваря», в ходе которой происходит осмысление полученных в период обучения грамоте знаний.

После обучения грамоте начинается раздельное изучение русского языка и литературного чтения.

Тема 5. Методика обучения чтению в период обучения грамоте

1. Обучение чтению в основной период обучения грамоте.
2. Развитие речи в основной период обучения грамоте.
3. Обучение чтению в заключительный период обучения грамоте, его задачи и содержание.

1. Обучение чтению в основной период обучения грамоте

Чтение и письмо – виды речевой деятельности, связанные с фиксированной с помощью графических знаков речью. Для того чтобы читать и писать, ребенку необходимо вначале освоить систему графических знаков и научиться воссоздавать звучание по графическим знакам (при чтении) или фиксировать звучание с их помощью (при письме). Автоматизированное (т. е. уже не требующее осознания) умение правильно озвучить текст, записанный в определенной графической системе, – это навык чтения. А навык письма – это автоматизированный компонент письменной речи, обеспечивающий перевод звучащей речи в графические знаки.

В период обучения грамоте формирование у первоклассников навыков чтения и письма осуществляется в неразрывной связи, что обусловлено общностью психологического содержания этих видов деятельности при их противоположной направленности: при чтении – от восприятия графических знаков к смыслу читаемого, при письме – от смысла к начертанию графических знаков.

Главной целью читающего является понимание содержания текста и осмысление читаемого, а пишущего – передача своих мыслей, чувств читателю. Навыки чтения и письма являются не целью, а средством ее достижения, и это обстоятельство нужно иметь в виду учителю при организации процесса обучения грамоте. Чем скорее дети будут в состоянии осознать и осуществить эту цель – понимание текста или передачу собственных мыслей, – тем успешнее будут формироваться и навыки чтения и письма. С другой стороны, высокий уровень владения технической стороной чтения и письма является условием успешного осуществления этих видов деятельности, и нельзя умалять значения специальной работы над навыками чтения и письма, особенно на начальной ступени обучения, нужно только сделать эту работу для учащихся внутренне мотивированной.

Методика обучения чтению строится на понимании психологического содержания процесса чтения и закономерностей его формирования. Процесс чтения осуществляется при взаимодействии механизмов зрительного восприятия графических знаков, произношения того, что передано с

помощью этих графических знаков, слухового восприятия и понимания прочитанного.

Качество чтения зависит как от сформированности каждого из этих механизмов, так и от степени их взаимодействия при чтении. Их синтез, т. е. одновременное осуществление восприятия, произнесения и понимания читаемого, и направленность внимания читающего на смысловую обработку читаемого характеризуют хорошего чтеца, овладевшего навыком чтения.

Показателями сформированности навыка чтения являются:

– *правильность*, т. е. безошибочность и плавность воспроизведения звуковой стороны текста;

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

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

– *выразительность*, т. е. использование при чтении вслух интонационных средств для передачи смысла читаемого.

Однако достижение такого результата – правильного, сознательного чтения в хорошем темпе, когда все внимание сосредоточено на смысле читаемого, – требует определенного времени и постоянных упражнений. В длительном процессе овладения чтением ученые выделяют три этапа (Т. Г. Егоров).

1. *Аналитический этап* обычно соответствует периоду обучения грамоте. Для процесса чтения на этом этапе характерно последовательное, неодновременное осуществление ребенком распознавания графических знаков, их озвучивания и соотнесения с определенным смыслом. Каждая из операций требует от ребенка значительных усилий, при чтении он осуществляет слого-буквенный анализ каждого слова и читает по слогам, совершая постоянно возвратные движения глаз к уже воспринятому отрезку текста. Переход от графической формы к значению опосредуется произнесением и слуховым восприятием, что облегчает понимание ребенком читаемого. Поэтому ребенок, начинающий читать, не способен осмысленно читать про себя, все прочитывается вслух: громко для слушателей, вполголоса для себя.

2. *Синтетический этап* овладения чтением предполагает синтез, одновременное осуществление восприятия, произнесения и понимания читаемого. Признаками перехода на этот этап являются чтение целыми словами и интонирование при первичном чтении текста, которое свидетельствует о том, что ребенок одновременно с восприятием не только понимает значение отдельных слов, предложений или фрагментов текста, но и соотносит его с общим смыслом читаемого. На этом этапе появляются элементы автоматизма в восприятии читаемого, что позволяет говорить о навыке чтения.

3. *Этап автоматизации процессов восприятия* характеризуется достижением автоматизма в восприятии текста и направленностью внимания читающего на смысловую обработку читаемого. Признаками перехода на этот этап являются стремление ребенка читать про себя, а также непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, желание поделиться своими мыслями по поводу прочитанного, выражение к прочитанному своего отношения.

При организации обучения чтению в период обучения грамоте необходимо учитывать особенности чтения начинающего чтеца, не владеющего пока навыком чтения:

– **малое поле чтения** (одномоментно воспринимаемый отрезок текста), которое стремится замкнуться на одной букве. Однако при восприятии одной буквы читающий не получает как правило полной информации о ее звуковом значении, так как в русской графике преобладают двухзначные буквы, значение которых определяется контекстом – рядом стоящими буквами (ср. *Маша* и *Миша*). Поэтому важно с первых шагов обучения грамоте расширять поле чтения ребенка как минимум до двух букв и способствовать автоматизации восприятия и озвучивания двухбуквенного прямого слога;

– **частые регрессии** – возвратные движения глаз к ранее воспринятому отрезку текста, которые нарушают плавность и правильность чтения. Возвраты к уже прочитанному слогу, слову вызваны несовершенством механизмов чтения, небольшим объемом оперативной памяти, отставанием процессов осознания читаемого: «*Вы-со-ко ... высоко взле- ... взле-та-ет ... взлетает ... высоко взлетает ...*». На первых порах важно так организовать чтение, чтобы свести регрессии к минимуму, помогая ребенку при чтении быстрее осознать читаемое;

– **«угадывающее» чтение**, когда догадка осуществляется не на основе понимания текста, а по первым буквам слова. Такое чтение часто приводит к ошибкам, поэтому необходимо использовать в обучении приемы, предупреждающие появление неконтекстной догадки при чтении.

2. Развитие речи в основной период обучения грамоте

Наглядность и образность – особенности мышления младших школьников. Обобщения все более основываются на выделении некоторых существенных признаков вещей и явлений. В связи с этим уточняются и приводятся в систему представления первоклассников о предметах. Первоклассник может связно рассказать о прочитанном или увиденном, но речь слабо организована, при рассказе нет точного плана, логики. Если не поправить, речь может утратить связность. Основная задача – научить детей рассказывать или описывать предмет по определенному плану.

В последние годы несколько перестроена методика обучения грамоте. Введен период опережающего звукового анализа. Он исходит из закономерностей развивающего обучения. Обучение должно учитывать реальные возможности каждого ребенка, учить его тому, чего он еще делать не умеет. Только так достигается умственное развитие ребенка, совершенствование его познавательных возможностей и мышления.

Ребенок приходит в школу со значительным навыком речи. Объем его словаря составляет от 3 до 7 тысяч слов.

С приходом в школу в речевом развитии ребенка происходят существенные изменения.

1. Возрастает *волевой фактор*: ребенок говорит не потому, что его побуждают окружающие обстоятельства, так называемая ситуация, а потому, что требует учитель, сам учебный процесс. Создавая на уроке непринужденную обстановку беседы, учитель смягчает резкость перехода, но речь в учебном процессе теряет в основном ситуативность и переходит в сферу волевою.

2. Появляется *письменная речь*.

3. Большое место начинает занимать *монологическая речь*.

В школе речь становится объектом изучения. Развитие речи осуществляется по 3 направлениям: словарная работа (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), работа над связной речью (уровень текста).

Школьная жизнь, учебная деятельность детей требует усвоения десятков новых слов. Работа над речью учащихся связывается с содержанием текстов и иллюстраций в букваре. В связи с основной темой каждой страницы букваря привлекается материал экскурсий, наблюдений, предметных занятий. Тематика текстов предполагает воспитательное влияние на учащихся.

Целесообразно выделять словарь, работа над которым развивает и систематизирует представления учащихся об окружающем мире.

Первоклассники нуждаются в занимательных, доступных видах объяснения новых слов: путем показа картинки или предмета, названия этого предмета; в словарных играх – с помощью словестного лото, кубиков, скороговорок, считалок, потешек, юморесок; в беседах, рассказах, декламации стихотворений, скандирования слов и пр. Наибольшее значение для развития детей в период обучения грамоте имеет семантическая работа: наблюдения над значением слов, уточнение значений и их оттенков.

В период обучения грамоте решаются следующие основные задачи работы на синтаксическом уровне:

1) осознание предложения как самостоятельной единицы речи, выделение предложений в устной речи, их составление, чтение по букварю;

2) переход от односложных высказываний к высказываниям развернутым, от неполных предложений к полным, относительно большим предложениям, имеющим, как правило, состав подлежащего и состав сказуемого;

3) установление простейших связей между словами в предложении, а также в словосочетаниях.

Не следует спешить с введением в речь детей новых синтаксических конструкций. Поскольку учащиеся еще не располагают теоретическими сведениями по синтаксису, построение предложений проводится на основе образцов. В период обучения грамоте роль вопросов очень велика: вопрос дает основу для составления предложения. В процессе работы с предложением учащиеся усваивают термины «полный ответ», «краткий ответ». В живой беседе с детьми возможны и односложные ответы, естественные для диалогической речи, имеющей вопросно-ответную форму.

Связная речь учащихся строится на основе вопросов учителя. Связная речь – это пересказ прочитанного самими детьми или учителем, это различные рассказы – по наблюдениям, воспоминаниям, на основе творческого воображения; это декламация заученных стихотворений, загадывание и отгадывание загадок, скороговорки, рассказывание сказок и их инсценирование. Все это варианты речи эмоциональной, образной.

В практике первоклассников появляются элементы связной научной или «деловой» речи. Начинать работу над связной речью удобнее всего с картинок. Постепенно учащиеся приучаются к связному изложению более крупных законченных частей с помощью объединенных вопросов.

Важным видом речевой работы является пересказ. Пересказывая прочитанное, дети обогащают свой словарь за счет лексики образа.

Огромную роль в развитии связной речи играет элемент занимательности: он является органической, неотъемлемой частью каждой работы. В системе упражнений по развитию речи должны быть представлены инсценировки, конкурсы на лучшего чтеца, импровизации и сочинительство и т. п. Отгадывание загадок является хорошим средством развития мышления и речи. Полезны упражнения в придумывании загадок.

Сфера творческого письма, в отличие от списывания и письма под диктовку, постоянно расширяется в школе и тем более после ее окончания.

Очень важно, чтобы с первых шагов обучения письму первоклассники осознали эту сферу деятельности как письменную передачу мыслей. Поэтому нужно, чтобы первые слова, написанные детьми, были взяты из их же живой речи, из их рассказов.

Списывание и диктант как формы учебного письма включаются в круг работы школьников на втором этапе – после письма творческого. Элементы творческого письма в период обучения грамоте присутствуют на каждом уроке. Во втором полугодии 1 класса творческое письмо пе-

перастает в элементарное сочинение и изложение. Опыт показывает, что дети, начавшие обучаться письму посредством творческих упражнений, уже во 2 классе могут писать сочинения объемом 30–35 слов; у них формируется языковое чутье и навык правописания. Чем скорее дети будут в состоянии осознать и осуществить передачу на письме собственных мыслей, тем правильной будет у них формироваться привычка письменной речи.

Для письма и чтения велико значение общего речевого развития школьника. Позднее письменный навык будет оказывать существенное воздействие на речь, мышление, процесс выражения мыслей в речевых формах.

Формирование привычек чтения и письма во многом зависит от чистоты и отчетливости звучания речи школьников. Поэтому составной частью работы над развитием речи является работа над дикцией. Хорошая дикция зависит от гибкости артикуляционного аппарата, поэтому необходимы упражнения, направленные именно на это.

Недочеты в произношении:

- вялость артикуляции;
- картавость;
- шепелявость, сюсюканье, межзубное произношение звуков.

Исправление недостатков речи иногда требует логопедической помощи и индивидуальной работы с каждым ребенком. Задача учителя добиться от каждого ясного произношения слов.

Упражнения для развития артикуляционного аппарата:

- 1) упражнение в громкости произношения, т. е. от шепота до крика и наоборот;
- 2) упражнение в темпе произношения;
- 3) отработка произношения отдельных согласных звуков, особенно тех, в звучании которых у детей есть дефекты;
- 4) артикуляционная гимнастика;
- 5) упражнения на произношение трудных звукосочетаний: скороговорки, чистоговорки.

Нужно научить детей правильному дыханию во время речи. Искаженное и неясное произношение звуков речи нередко связано с нечетким восприятием на слух, в этом случае могут быть еле заметны недочеты.

Различие звуков речи этими учащимися достигается в процессе упражнений, но для них нужно подбирать и такие слова, в которых они смогут сопоставлять смешиваемые ими звуки.

3. Обучение чтению в заключительный период обучения грамоте, его задачи и содержание

К концу основного периода обучения грамоте учащиеся должны:

- свободно и правильно произносить все звуки и знать все буквы, соотнося их со звуками;
- определять звуковой состав слов и последовательность звуков в слове, разделять слово на слоги, выделять ударный слог;
- записывать слова, если в них нет существенных расхождений звукового и буквенного состава;
- различать согласные звуки по твердости и мягкости, звонкости-глухости;
- читать слогами, соблюдая основные орфоэпические нормы при повторном чтении, делая паузы и логические ударения в простейших случаях, соблюдать простейшие интонации;
- понимать прочитанное;
- читать наизусть небольшие стихотворения;
- осмысливать слова, воспринимая их на слух и зрительно, разделять их на звуки и обозначать их буквами;
- научить писать буквы в соответствии с образцами, соединять их между собой, соблюдая размеры по высоте и ширине;
- записывать слова и предложения из 3–4 слов после звукобуквенного анализа;
- списывать и писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением;
- проверять написанное, сравнивая с образцом или способом проговаривания;
- записывать собственные предложения, взятые из устно составленного рассказа.

Основная цель заключительного периода обучения грамоте – подготовить детей к переходу на обучение по учебникам для чтения и русского языка. Данный период выделяется не во всех системах обучения грамоте.

Задачи заключительного периода:

- 1) усовершенствовать навык слога-аналитического чтения;
- 2) «выровнять» умения учащихся;
- 3) потренировать в чтении и анализе крупных текстов;
- 4) закрепить навык письма;
- 5) продолжить работу по развитию речи учащихся.

Основные виды работ, используемые на данном этапе, приближаются к тем, которые будут использоваться на уроках начального литературного образования (выборочное чтение, анализ текста, раскрытие причинно-следственных связей, выразительное чтение, чтение по ролям, озаглавливание, беседа по прочитанному, элементы драматизации и т. п.) и уроках русского языка (различные виды списывания, письмо под диктовку, записывание собственных предложений, выполнение грамматических и др. заданий).

Тема 6. Методика обучения письму в период обучения грамоте

1. Обучение письму в основной период обучения грамоте.
2. Пропедевтическая работа грамматико-орфографического характера в период обучения грамоте.
3. Развитие речи учащихся в заключительный период обучения грамоте.

1. Обучение письму в основной период обучения грамоте

Методика обучения письму основана на понимании психологического содержания процесса письма, который существенно отличается от устной речи (говорения) степенью осознанности его осуществления. Цель пишущего – выразить свои мысли, поэтому его внимание во время письма должно быть направлено прежде всего на содержание высказывания. Кроме того, специфика письменной речи состоит в том, что она протекает в условиях отсутствия собеседника и более полно реализует содержание сообщения. Вследствие этого пишущий вынужден обращать особое внимание и на способ выражения мыслей, т. е. на речевое оформление высказывания: выбор слов, построение предложений и текста. Для того чтобы полностью сосредоточиться на содержании и речевом оформлении сообщения, пишущий не должен задумываться о «собственно написании», т. е. процесс записи должен происходить автоматически, на основе навыка. Действительно, грамотный взрослый человек практически никогда (за исключением редких случаев, когда специально ставится задача написать очень четко и красиво, без ошибок) не затрачивает сознательных усилий на начертание и соединение букв, соблюдение орфографических правил и другие операции, в выполнении которых он достиг автоматизма.

Структура навыка 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.

Как видим, важную роль в процессе письма играет звуко-буквенный анализ, который невозможен без четкой артикуляции слова. Поэтому успешность овладения навыком письма во многом определяется уровнем развития речи ребенка, сформированностью механизмов артикуляции, навыков звукового анализа. С другой стороны, письмо предполагает изображение на бумаге сложных графических форм, что требует владения предметом (ручкой), развитой моторики рук, зрительно-моторной координации, зрительного и зрительно-пространственного восприятия. Все эти

психофизиологические механизмы, лежащие в основе навыка письма, должны совершенствоваться в процессе его формирования, что предопределяет выбор приемов обучения.

Таким образом, навык письма имеет сложное психологическое строение, поэтому с методической точки зрения в навыке письма целесообразно выделить разные стороны:

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

- *каллиграфическую* – 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;

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

- *орфографическую* – правильный выбор буквы в соответствии с правилами орфографии в тех случаях, когда графикой допускается более одного варианта написания (к примеру, в слове *трава* из двух возможных букв *а* или *о* на месте безударного гласного в первом слоге выбрать букву *а* по правилу правописания безударных гласных в корне слова).

Выделение этих сторон в навыке письма весьма условно, поскольку все перечисленные умения формируются у ребенка одновременно и в неразрывной связи друг с другом. Однако закономерности формирования разных сторон навыка письма различны, и это нужно учитывать в обучении, различно также и время, необходимое для автоматизации перечисленных групп умений. Общим же для них является то, что все названные умения возникают как сознательные действия и затем в процессе упражнений автоматизируются, перестают осознаваться пишущим.

В зависимости от того, на что направляется внимание ученика при письме и какие психические процессы при этом преобладают, в процессе формирования навыка письма можно выделить следующие этапы.

Первый этап по времени обычно совпадает с периодом обучения грамоте. При письме внимание ребенка сосредоточено на выполнении операций звукового анализа слова, соотнесения звуков с определенными знаками, выписывании каждой буквы (с расчленением на составляющие ее элементы). Эти операции протекают как глубоко осознанные действия, процессы анализа преобладают, поэтому письмо очень медленное, напряженное, с продолжительными паузами между движениями руки.

Второй 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.

Третий этап называют этапом речевого письма. Все 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.

Трудности овладения письмом в период обучения грамоте обусловлены тем, что фактически все стороны навыка письма (техника, каллиграфия, графика и орфография) должны формироваться одновременно, только орфографии на этом этапе обучения уделяется меньше внимания. Однако при организации обучения важно осознавать, что все операции, необходимые для записи даже простейшего слова (без орфограмм), требуют от ребенка большого напряжения сил: ему нужно произвести звуковой анализ слова и удержать в памяти последовательность звуков, соотнести каждый выделенный звук с определенной буквой, вспомнить, как она пишется, написать ее, соблюдая при этом определенные требования к высоте, ширине, наклону, что невозможно без сохранения правильной позы, положения тетради, и т. д. Поэтому в начале обучения ребенок пишет медленно, выписывая по отдельности не только буквы, но и элементы букв, часто искажая форму букв вследствие отсутствия отчетливых представлений об образцах и неумения координировать движения звеньев пишущей руки. В то же время важно помнить, что от того, какая программа движений при письме сформируется у ребенка на этом, первом этапе обучения, будет зависеть разборчивость и четкость его почерка в будущем.

2. Пропедевтическая работа грамматико-орфографического характера в период обучения грамоте

Одновременно с овладением навыками первоначального чтения и письма первоклассники подводятся к фонетическим и грамматико-орфографическим обобщениям и выводам в результате практических наблюдений над словами, предложениями и текстами, представленными на

страницах азбуки. В процессе организации устной и письменной речевой работы на уроках чтения и письма дети выполняют такие действия, такие упражнения, которые подготавливают их к усвоению определенных грамматических и орфографических тем на более поздних ступенях обучения.

Особенность грамматико-орфографической пропедевтики заключается не в том, чтобы сообщить какие-то упрощенные, неточные правила, а в том, чтобы систематически и организованно вводить те или иные написания в практику письменной речи учащихся, не перегружая в то же время детей заучиванием каких-либо правил и других теоретических сведений.

Рассмотрим основные направления грамматико-орфографической пропедевтики в период обучения грамоте:

1. Четко разграничиваются представления о звуке и букве. Дети усваивают их классификацию: гласные (ударные и безударные), согласные (твердые – мягкие, звонкие – глухие); учатся соотносить звук и букву сначала в позициях, где написание не расходится с произношением, а затем в простейших случаях несовпадения со звуком (слабые позиции гласных и согласных).

2. Практически знакомятся с лингвистическими понятиями: «речь», «предложение», «слово», «слог», «ударение».

3. Наблюдают над словами, которые в дальнейшем на уроках русского языка создадут основу для изучения различного грамматического материала:

- а) сосна – сосны (изменение по числам);
- б) искала – искал (форма рода);
- в) рос – вырос (видовые формы);
- г) пилил – пилит (временные формы);
- д) ехал – отъехал, осень – осенний (состав слова, родственные слова).

На уроках чтения в пропедевтическом плане учащиеся изменяют имена существительные не только по числам, но и по падежам, связывают их с прилагательными, изменяют их, согласуя с существительными в роде, числе и падеже.

Одновременно с формированием графического навыка в период обучения грамоте закладываются основы орфографического навыка:

– дети учатся отдельно писать слова, т.е. средствами письма выделять слова как языковые единицы и правильно оформлять предложение в письменной речи;

– переносить слова с одной строки на другую на основе слогоделения, однако с учетом некоторых ограничений: например, не переносить и не оставлять на строке одну букву;

– употреблять заглавную букву в начале предложения, а также в именах людей и в кличках животных, названиях городов, рек и т. д.;

- усваивают правописание сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу;
- овладевают простейшим способом проверки правописания безударных гласных в корне слова на основе действия по типу один – много, много – один;
- парных звонких и глухих согласных на конце и в середине слова;
- приобретают навыки написания предлога со словом;
- наблюдают над правописанием разделительного твердого и мягкого знаков в словах;
- знакомятся с отдельными случаями написания непроверяемых безударных гласных (словарных слов).

Таким образом, период обучения грамоте нельзя рассматривать как особый, изолированный отрезок в процессе обучения в начальной школе. Именно пропедевтические языковые упражнения обеспечивают систематичность и перспективность в овладении родным языком младшими школьниками.

3. Развитие речи учащихся в заключительный период обучения грамоте

Одновременно с развитием у детей основных видов речевой деятельности, усвоением ими простейших грамматико-орфографических правил начальный курс обучения грамоте предполагает решение таких основополагающих вопросов, как формирование нравственных важнейших вопросов и эстетических представлений, усвоение общечеловеческих моральных ценностей, творческих способностей, обогащение конкретных представлений детей об окружающей действительности, о человеке, природе и обществе; развитие логического и образного мышления, освоение нового для детей вида деятельности – учебной, умения рационально использовать время на уроке; овладение посильными приемами самостоятельной работы; развитие устойчивого интереса к учебным занятиям, к книге – источнику знаний.

В обучении грамоте реализуются основные дидактические принципы, особенно принципы доступности, преемственности, перспективности и учета индивидуальных особенностей учащихся. Уроки обучения грамоте строятся так, чтобы усвоение детьми знаний, формирование у них умений и навыков органически сочетались с выработкой у каждого ученика положительных качеств, характерных для общественно активной, критически и конструктивно мыслящей личности. Для эффективной работы по развитию речи в процессе обучения первоклассников необходима правильная диагностика особенностей их речевого развития. Наиболее приемлемым методом диагностики в данном случае является наблюдение. Наблюдая за детьми в первые две недели школьной жизни, учитель делает выводы, со-

ставляет мнение об общем уровне речевого развития учащихся. Свои наблюдения фиксирует в педагогическом дневнике. В результате наблюдений создается общая картина речевого развития учащихся. Процесс обучения в школе способствует формированию и развитию речи учеников младших классов. На уроках преподаватель ставит задачи перед школьниками научиться давать полные и развернутые ответы на вопросы, рассказывать согласно плану, не повторяться, говорить правильно, полными, грамотными предложениями, связно пересказывать значительный по объему текст. Передача рассказов, вывод и формулировка правил строится как монолог. В процессе учебной деятельности учащиеся должны овладеть произвольной, активной, программируемой, коммуникативной и монологической речью. В контексте формирования устойчивых речевых навыков, в работе с первоклассниками можно выделить три ключевых направления.

Словарная работа (лексический уровень): усвоение новых слов, их значения, затем новые слова включаются в предложения, читаются, подвергаются звуковому анализу, составляются из букв разрезной азбуки, ведутся наблюдения за значением слов, уточнение значений их оттенков.

Работа над словосочетанием и предложением: осознание предложения как самостоятельной единицы речи, выделение словосочетаний и предложений в устной речи, их составление, чтение по букварю; переход от односложных высказываний к высказываниям развернутым, от неполных предложений – к полным, относительно большим предложениям; установление простейших связей между словами в предложении, а также в словосочетаниях.

Связная речь: это пересказ прочитанного самими детьми или учителем; это различные рассказы по наблюдениям, воспоминаниям, на основе творческого воображения; это декламация заученных стихотворений, загадывание и разгадывание загадок, работа над пословицами, поговорками, чтение скороговорок, рассказывание сказок и инсценировка. В процессе теоретического анализа проблемы развития речи у первоклассников мы пришли к выводу, что данный процесс соответствует возрастным особенностям и включает ряд этапов. Этап усвоения грамматики является самым благоприятным для развития речи. Происходит не только интенсивное развитие речевых навыков. Все функции центральной нервной системы обеспечивают формирование условно-рефлекторных связей, которые лежат в основе развития речевых навыков. Этот период психологи называют еще сензитивным, т. е. располагающим к изучению других языков.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Тема 1. Методика преподавания русского языка и литературного чтения как наука

I. Устно ответить на вопросы:

1. Цель и задачи предмета «Методика преподавания русского языка в начальных классах». Связь с другими науками: философией, психологией, педагогикой, литературоведением, русским языком.

2. Русский язык как учебный предмет в начальной школе: значение данного предмета для образования и воспитания младших школьников, для развития их мышления и речи. Цели и задачи этого предмета, его разделы. Содержание данного предмета. Объем знаний, умений и навыков по русскому языку по годам обучения.

3. Соотношение понятий «язык», «речь» и «мышление».

4. Закономерности усвоения речи. Принципы и методы обучения.

II. Выполнить задания:

1. Проанализировать программу и учебники по русскому языку для начальных классов, заполнить таблицу:

Раздел науки о языке	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Лексика				
Фонетика				
Графика				
Орфография				
Состав слова				
Морфология				
Синтаксис и пунктуация				
Текст				

III. Подготовить рефераты:

1. Вклад белорусских ученых в методику преподавания русского языка.

2. Способы практической реализации транспозиции.

3. Активные методы обучения русскому языку и литературному чтению.

Литература

1. Конспект лекции.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000.
3. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1993.
4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 1987.

Тема 2. Современные методы обучения грамоте**I. Устно ответить на вопросы:**

1. Сопоставительно-критический анализ методов обучения грамоте:
 - буквослагательный метод;
 - звуковой аналитический и звуковой синтетический методы;
 - метод целых слов.
2. Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте.
3. Современные системы обучения грамоте.
4. Содержание и система работы по обучению грамоте по методике О.И. Тириновой.

II. Выполнить задания:

1. Проанализировать программу и учебники по обучению грамоте и заполнить таблицу:

Системы обучения	Подготовительный период (безбуквенная ступень)	Подготовительный период (буквенная ступень)	Основной период обучения грамоте
О. И. Тиринова			
А. Клышка			

2. Составить классификацию методов обучения грамоте, отразив ее в таблице.
3. Составить картотеку по теме практического занятия, проанализировав публикации журналов «Начальная школа» и др.

III. Подготовить рефераты:

1. Особенности работы по обучению грамоте по методике О. И. Тириновой.

2. Методика обучения грамоте в системе развивающего обучения.
3. Методическая система обучения грамоте, разработанная К. Д. Ушинским, и ее реализация в современной начальной школе.
4. Современная система обучения грамоте и ее реализация в действующих учебно-методических комплектах.

Литература

1. Конспект лекции.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000.
3. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1993.
4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 1987.
5. Тиринова, О. И. Букварь : 1 класс : учеб. пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017 . – 183 с.

Тема 3–4. Обучение чтению в период обучения грамоте

I. Устно ответить на вопросы:

1. Задачи и содержание уроков чтения в подготовительный, основной и заключительный периоды. Дайте определение понятию «чтение». Что характерно для начинающего читателя?
2. Методика проведения уроков чтения на безбуквенной и буквенной ступени (введение понятий «речь», «предложение», «слог», «ударение», «звук»).
3. Перечислите приемы звукового анализа и синтеза. Артикулирование звуков.
4. Методика обучения чтению слогов, слов. Ориентиры чтения слогов различных типов.
5. Обучение чтению предложений, связных текстов.
6. Развитие речи учащихся на уроках обучения грамоте.

II. Выполнить задания:

1. Работа в группах: 1-я группа – подготовить фрагмент урока объяснения нового материала по теме «Речь»; 2-я группа – подготовить фрагмент урока объяснения нового материала по теме «Звуки речи»; 3-я группа – подготовить фрагмент урока объяснения нового материала по

теме «Звук [о] и буква О, о». Определить цель и задачи, методы, приемы и средства работы.

2. На примерах из «Букваря» О. И. Тириновой показать приемы звукового анализа и синтеза.

3. Подготовить два варианта проведения на уроке артикулирования следующих звуков: [м], [з], [р], [в], [ж], [и], [у], [й].

4. Виды работ со слогами (у доски с использованием разрезной азбуки и слоговых карточек). Сделать подборку дидактических игр и упражнений со словами.

5. Доказать на примерах из «Букваря» О. И. Тириновой положение о том, что работа по развитию речи проходит на каждом уроке обучения чтению по всем направлениям.

6. Составить конспект урока обучения чтению в основной период обучения грамоте по темам изучения новых звуков и букв (уметь провести урок).

Литература

1. Конспект лекции.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000.
3. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1993.
4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 1987.
5. Тиринова, О. И. Букварь : 1 класс : учеб. пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017 . – 183 с.

Тема 5–6. Обучение письму в период обучения грамоте

I. Устно ответить на вопросы:

1. Письмо как вид речевой деятельности.
2. Содержание и задачи уроков письма в разные периоды формирования графического навыка.
3. Гигиенические условия письма. Значение соблюдения гигиенических требований письма. Организационные и гигиенические условия письма.
4. Методы обучения письму.
5. Этапы формирования графического навыка.

6. Методика обучения написанию новой буквы, слогов, слов, предложений.

7. Дидактический материал на уроках обучения письму.

8. Грамматико-орфографическая пропедевтика на уроках обучения письму.

II. Выполнить задания:

1. Знать и уметь объяснить написание букв русского алфавита.

2. Разучить физкультминутки, направленные на предупреждение нарушения осанки и зрения детей, помогающие подготовить руку к письму.

4. Подготовить образцы дидактического материала, используемого на уроках письма.

5. Подготовить конспект урока письма в период обучения грамоте (тема по выбору) – уметь провести урок.

III. Подготовить рефераты:

1. Методика обучения письму по Е. Н. Потаповой.

2. Методика обучения письму по Н. Г. Агарковой.

3. Методика обучения письму по В. А. Илюхиной.

4. Особенности обучения письму леворуких детей.

Литература

1. Конспект лекции.

2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000.

3. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1993.

4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 1987.

5. Тиринова, О. И. Букварь : 1 класс : учеб. пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017 . – 183 с.

6. Программы, учебники.

7. Журналы «Начальная школа», «Пачатковая школа», «Пачатковае навучанне».

ПЛАНЫ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

Тема 1. Обучение чтению в период обучения грамоте

I. Устно подготовить ответы на вопросы:

1. Особенности урока чтения в период обучения грамоте.
2. Типы и структура уроков чтения в подготовительный, букварный периоды.
3. Нестандартные формы урока обучения чтению.
4. Составить конспект урока чтения в основной период обучения грамоте.

II. Выполнить задания:

1. Составить тезисы 2–3 статей по обучению чтению в период обучения грамоте.
2. Составить конспект урока чтения по теме «Звук [д], [д’], буква Д, д» по системе О. И. Тириновой (уметь провести урок).

Литература

1. Конспект лекции.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000.
3. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1993.
4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 1987.
5. Тиринова, О. И. Букварь : 1 класс : учеб. пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 183 с.
6. Программы, учебники.
7. Журналы «Начальная школа», «Печатковая школа», «Печатковое навучанне».

Тема 2. Обучение письму в период обучения грамоте

I. Устно подготовить ответы на вопросы:

1. Особенности урока письма в период обучения грамоте.
2. Типы и структура уроков письма в подготовительный, букварный периоды.
3. Нестандартные формы урока обучения письму.

4. Составить конспект урока письма в основной период обучения грамоте.

II. Выполнить задания:

1. Составить тезисы 2–3 статей по обучению письму в период обучения грамоте.

2. Составить конспект урока письма по теме «Строчная буква д» по системе О. И. Тириновой.

Литература

1. Конспект лекции.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000.
3. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1993.
4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 1987.
5. Тиринова, О. И. Букварь : 1 класс : учеб. пособие для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017 . – 183 с.
6. Программы, учебники.
7. Журналы «Начальная школа», «Пачатковая школа», «Пачатковае навучанне».

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ ДЛЯ 2 КУРСА ОЗО 3,5

1. Особенности работы по обучению грамоте по методике О. И. Тириновой.
2. Методика обучения грамоте в системе развивающего обучения.
3. Содержание и задачи уроков письма в разные периоды формирования графического навыка.
4. Методика обучения написанию новой буквы, слогов, слов, предложений.
5. Нестандартные формы урока обучения письму.
6. Нестандартные формы урока обучения чтению.
7. Использование дидактических игр в период обучения грамоте
8. Формирование каллиграфических навыков у учащихся 1 класса
9. Особенности урока письма в период обучения грамоте.
10. Типы и структура уроков письма в подготовительный, букварный периоды.
11. Современные системы обучения грамоте.
12. Методика обучения письму по Е. Н. Потаповой.
13. Методика обучения письму по Н. Г. Агарковой.
14. Методика обучения письму по В. А. Илюхиной.
15. Особенности обучения письму леворуких детей.
16. Дидактический материал на уроках обучения письму.
17. Грамматико-орфографическая пропедевтика на уроках обучения письму.
18. Письмо как вид речевой деятельности.
19. Гигиенические условия письма. Значение соблюдения гигиенических требований письма. Организационные и гигиенические условия письма.
20. Сопоставительно-критический анализ методов обучения грамоте

ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

А. Ю. Иванова

Особенности внеклассной работы по обучению грамоте в начальных классах

Обучение грамоте – это стартовая ступень, призванная активно ввести начинающего ученика в новую для него сферу жизни и деятельности, заложить прочный фундамент для успешного овладения им всеми другими учебными предметами как в начальных, так и в средних классах.

Этот период выступает в качестве своеобразного введения ученика в систематическое изучение родного языка. Именно поэтому К. Д. Ушинский считал этот предмет главным, центральным, входящим во все другие предметы и собирающим в себе их результаты.

В последние годы многие учителя начальных классов и школьные логопеды отмечают большой рост детей с нарушениями письма и чтения (дисграфия, дислексия). На наш взгляд, это связано с несформированностью фонетико-фонематического восприятия и слуха у младших школьников. В связи с этим мы считаем, что большое внимание необходимо уделять формированию звуковой культуры речи и элемента подготовки обучения грамоте у младших школьников. Для успешного обучения детей по обучению грамоте используются игровые методы и приемы, так как игра является основным видом деятельности школьника. Они активизируют умственные способности детей, развивают их воображение.

Внеклассные занятия в начальной школе можно проводить уже с первого класса, когда учащиеся приобрели определенные навыки в чтении и письме. Занятия эти организуются со всем классом в форме «часов занимательной грамматики» продолжительностью 30–40 минут после уроков. Такой час проводится раз в две недели, что позволяет учителю лучше подготовиться к нему, подобрать содержательный литературный и игровой материал: сказки, шуточные рассказы и стихи, загадки, скороговорки, шарады, ребусы и т. п. В младших классах, особенно в первом, по каждой теме целесообразно проводить два-три занятия, поскольку малышам требуется значительно больше времени, чем старшеклассникам, для усвоения того, что они узнали на внеклассных занятиях. Дети любят играть в одну и ту же игру, пока не усвоят ее полностью, поэтому вполне допустимо в одном и том же классе через несколько занятий повторять понравившиеся ученикам игры и упражнения.

Кроме часов занимательной грамматики, с учащимися начальной школы можно практиковать другие формы внеклассной работы по языку, которые обычно используются в старших классах. Например, грамматические бои, викторины, КВН между параллельными или смежными класса-

ми, беседы по культуре речи, оборудование классных уголков русского языка, оформление альбомов загадок, пословиц, поговорок, собранных учащимися, и др. Помимо традиционного «Праздника букваря», который отмечают первоклассники, следует 1–2 раза в год готовить и проводить утренники по русскому языку, приглашая на них ребят из других младших классов. Тематика таких утренников может быть весьма разнообразной, например: «Хорошо знай русский язык», «Наша азбука», «Веселое путешествие от А до Я», «Русские загадки и пословицы», «Почему мы так говорим?», «Волшебные слова», «Мы грамотными стали», «Что портит нашу речь?», «Говори и пиши правильно» и др.

Также нужно стараться использовать и новое дидактическое оборудование, позволяющее применять ИКТ-технологии, большое количество дидактического материала, развивающее как восприятие, зрительно-моторную координацию, внимание, воображение, творческое мышление учащихся, так и их коммуникативные навыки.

На уроках также нужно пользоваться мультимедийным оборудованием, позволяющим показывать компьютерные презентации, сделанные своими руками к различным урокам.

Достаточно часто используется и проектная технология обучения, конечно, пока только в виде мини-проектов. Например, проводится пропедевтика создания учащимися собственного мини-проекта «Спрячь букву “В” в любой предмет» (домашнее задание сделать такой мини-проект выполняется детьми по желанию).

На внеклассных занятиях можно организовать игры с целью научить детей говорить чисто и правильно, слушать звучащую речь. Играя со словами, ученики развивают свой артикуляционный аппарат, речевое дыхание, совершенствуют фонематический слух, т. е. вырабатывают хорошую дикцию, четкое произношение слова целиком и каждого звука в отдельности.

На таких занятиях дети учатся общаться, быть добрыми по отношению друг к другу, терпимыми к неудачам товарищей, помогать друг другу.

С целью развития самостоятельности и инициативы у детей учитель может им к следующему занятию давать иногда и домашние задания, например, выучить определенное стихотворение, подготовить карточки с буквами для намечаемой игры, найти и выписать в специально заведенную тетрадь нужные слова, загадки, поговорки.

Чтобы добиться большей активности во время внеклассных занятий, ответы ребят нужно оценивать: желателен отмечать и поощрять тех, кто победил в игре, раньше и лучше других справился с загадкой, ребусом, шарадой.

Как показывает практика, совершенно необходимо как можно чаще ставить учащихся начальных классов в позицию автора, давать им возможность

выразиться, раскрыть себя, свое отношение к происходящему, свои чувства, эмоции, чтобы получить ответы на волнующие детей вопросы.

В школьной практике сложились определенные формы внеклассной работы, которые успешно используются в работе с учащимися.

По способу подачи языкового материала выделяют устные и письменные формы;

по частоте проведения – систематические (постоянные) и эпизодические (разовые);

по количеству участников – индивидуальные, групповые, массовые.

Каждая из указанных форм внеклассной работы имеет несколько видов, которые отличаются друг от друга методикой проведения, объемом используемого языкового материала, характером участия школьников в работе.

Во внеклассной работе по русскому языку преобладают, особенно в младших классах, устные формы, что объясняется оперативностью устной речи и задачей развития в первую очередь устной речи.

К письменным формам внеклассной работы по обучению грамоте относятся стенная газета, листки русского языка, стенды. Все они характеризуются массовостью: вывешенные на видном месте, они становятся достоянием учащихся всей школы. Все остальные виды внеклассной работы по русскому языку проводятся в устной форме.

По охвату учащихся они могут быть индивидуальными, групповыми и массовыми. К индивидуальным видам внеклассной работы относятся: работа над ролью (при подготовке инсценировок к утреннику), подбор языкового материала (эта работа выполняется преимущественно в письменной форме), чтение детских книг, сказок на русском языке и некоторые другие. Утренники и вечера часто посвящают вопросам культуры речи. Это могут быть и тематические мероприятия, например вечер занимательной грамматики и др.

Все эти виды индивидуальной работы являются по существу подготовительным этапом к проведению групповых и массовых внеклассных мероприятий.

Данные занятия позволяют учащимся осваивать и на практике использовать полученные компетентности:

– личностные: отношение детей друг к другу, развитие самооценки на основе успешной совместной деятельности, желание участвовать в творческом процессе;

– регулятивные: способность учащихся планировать и строить совместную деятельность в соответствии с поставленной задачей, действовать по плану;

– коммуникативные: слушать и понимать других, формулировать свои мысли в устной форме, уметь сотрудничать с другими;

– познавательные: ориентироваться в системе знаний, находить ответы на поставленные вопросы, обрабатывать, систематизировать, обобщать полученную информацию, использовать ее в своей деятельности, делать выводы.

В качестве примера приведем небольшую часть заданий по внеклассной работе по обучению грамоте в начальных классах.

Игра «Назови ласково».

Образование уменьшительно-ласкательной формы существительных.

Апельсин – апельсинчик, утка – уточка, шар – шарик, игрушка – игрушечка.

«Назови похожее». Эта игра вводится для отработки учебной операции – различение твердых и мягких звуков. Всего 8 вариантов этой игры, которые постепенно усложняются. Условие игры оговаривается заранее: учитель называет слово, ученик называет другое слово с этим же согласным звуком или с любым твердым согласным: *учитель – сыр, ученик – сок.*

Затем игра усложняется. Учитель называет слово с твердого согласного звука, ребенок отвечает словом, начинающимся с его мягкой пары или с любого мягкого согласного звука: *учитель – рука, ученик – река.*

«Слова-перевертыши», или «Вперед – назад»: топот, потоп, довод, шалаш. Сев – вес, сор – рос, сел – лес, нос – сон.

«Слог за слогом». Дается слово, состоящее из двух или более слогов. Дети подбирают слова и записывают так, чтобы последний слог предыдущего слова был начальным слогом следующего.

«Сосчитай звуки». В слове *мороз* пять звуков. Определите, сколько раз встречается каждый из этих звуков в пословицах: *Мороз не велик, а стоять не велит. В зимний холод всякий молод. Пришел мороз – береги свой нос.*

В слове *осень* четыре звука. Определите, сколько раз встречается каждый из этих звуков в осенних приметах и пословицах: *Гром в сентябре предвещает теплую осень. Лето со снопами – осень с пирогами.*

«Наборщик». Чудесные превращения слов. Измените только одну букву и получите новое слово: *Боль – (соль, моль, роль). Мишка – (мошка, мушка, мышка).*

«Фразеологический зверинец». Добавить недостающее слово – название животного: *Голоден как...* (волк). *Хитер как...* (лиса). *Труслив как...* (заяц). *Нем как...* (рыба). *Колючий как...* (еж). *Здоров как...* (бык).

«Что это?» Его вешают, когда приходят в уныние; его задирают, зазнаваясь; его всюду суют, вмешиваясь не в свое дело. (Нос.) Не цветы, а вянут; не ладоши, а ими хлопают, если чего-то не понимают; не белье, а их развешивают чрезмерно доверчивые и любопытные. (Уши.)

«Найди свой домик». 2 ученика (ведущие) берут один синюю, а другой зеленую фишку. Детям раздаются буквы. По сигналу учителя они

должны занять свое место в синем или зеленом домике. Ведущие пропускают только тех из них, которые пишутся после его согласного звука. Если ведущий ошибся, учитель просит проверить, не попала ли в его домик какая-нибудь лишняя буква.

Инсценировка сказки «Как буквы поссорились» и др.

Данный материал может быть рекомендован учителям начальной школы, работающих по любому УМК на уроке и во внеклассной работе по предмету. Содержание сценария и презентации благоприятно для включения в занятия кружковой деятельности, так как соответствует общеинтеллектуальному направлению внеурочной деятельности.

Таким образом, на основе всей проведенной работы по данной проблеме можно с уверенностью сказать, что систематически и планомерно осуществляемая внеклассная работа по обучению грамоте в начальной школе имеет большое образовательно-воспитательное значение и способствует овладению русским языком как средством общения.

Литература

1. Воскобойникова, Е. А. Проектные работы первоклассников в период обучения грамоте / Е. А. Воскобойникова // Нач. шк. – 2007. – № 12. – С. 20–22.
2. Рождественская, Р. Л. Обучение грамоте в начальных классах / Р. Л. Рождественская. – Белгород : ЛитКараВан, 2007. – 129 с.
3. Семяшкіна, Н. И. Значение дидактических игр и заданий при обучении грамоте / Н. И. Семяшкіна // Нач. шк. – 2009. – № 2. – С. 28.
4. Смолянская, В. С. Картотека игр по обучению дошкольников грамоте и чтению / В. С. Смолянская. – Мозырь : Содействие, 2010. – 154 с.

Т. В. Прокунина

Элементы игры при обучении грамоте

(из опыта работы учителя начальных классов)

Овладение навыком чтения длительный и сложный. При формировании этого навыка встречаются значительные трудности, особенно у начинающих обучаться чтению, когда слабая техника не обеспечивает ясности понимания прочитанного. Чтение для этих учащихся превращается в скучное и утомительное занятие, за него первоклассники принимаются с неохотой. Необходимо уже с первых дней занятий увлечь этих учащихся чтением, помочь им преодолеть трудности, дать возможность сразу почувствовать удовлетворение.

Всему этому во многом помогает включение в урок элементов игро-

вой деятельности. В своей практике я постоянно использую игровые моменты при обучении детей грамоте. Вот некоторые из них. Первый прием условно называю «Дополни рассказ». Я рассказываю, а ученики дополняют словами на изучаемый звук. Например, к звуку «с» рассказ я начинаю так:

– Жила-была девочка. Звали ее... (Ученики говорят: «Соня».) Наступила зима. Соня пошла кататься с горки и взяла ... (санки.) и т. д. Слова, которые учащиеся вставляют в рассказ, подбираются устно или по заданию учителя печатаются на наборном полотне. Печатаемая слова по памяти, дети могут использовать текст из азбуки.

При работе по составлению и чтению изученных слогов и слов применяю такие игры:

«Почтальон». Я заранее готовлю конверты, в каждый кладу по карточке, на которой напечатаны слоги, например: *ма-...*, *ли-...*, *ки-...* и т. п. Эти слоги учащиеся должны дополнить до целого слова. На конверте вместо адреса наклеена одна из изученных букв. Выбирается почтальон преимущественно из числа учащихся с плохим вниманием и слабыми навыками чтения. Ученик-почтальон должен раздать конверты, руководствуясь таким правилом: если на конверте напечатана буква «м», то он вручается тому ученику, имя и фамилия которого начинается с буквы «м». Когда конверты розданы (количество их не должно превышать трех-четырех), ученики, получившие их, читают вслух то, что там написано. Если они не могут добавить слог или букву целого слова, то им помогают другие ученики.

«Молчанка». Вариантом работы со слоговой таблицей является игра под этим названием. На наборном полотне или на классной доске печатается слог, а учащиеся должны добавить еще слоги, чтобы получилось целое слово, причем количество образуемых слов можно не ограничивать. После того как работа закончена, вызванные ученики читают составленные слова.

«Дополни товарища». Я называю слово, например *парта*, или показываю картинку с изображением предмета. Учащимся дается задание по вариантам, а именно: для детей, сидящих слева, составить первый слог, для сидящих справа – другой слог этого слова. При этом слово предварительно не подвергается слоговому анализу, и учащиеся сами определяют, какой именно слог им нужно составить (первые составляют слог *пар-*, а вторые – *-та*). При проверке один как бы дополняет другого, и таким образом прочитывается целое слово. Можно первому ряду дать задание составить слог *пар-*, а второму добавить слог до получения слова.

Особенно полезна игра в целях повышения у детей внимания и интереса к чтению. Вот некоторые такие игры:

«Сказочка-недосказочка». Заранее на доске я пишу слова, например *лиса*, *нору*, *ушла*, и закрываю их полосками бумаги.

Рассказывая сказку, я не называю те слова, которые написаны на доске, а по ходу рассказа снимаю полоски бумаги и тем самым предоставляю учащимся возможность прочитать записанные слова. Например, я начинаю рассказывать:

– Я расскажу вам сказку о дружных зайцах. Жила-была в лесу лиса. Не было от нее зайцам покоя, и решили они ее напугать. Окружили зайцы лисью нору и закричали хором: «Уходи отсюда!!!». Лиса испугалась и ушла из этого леса.

Перед выделенными словами я делаю паузу, во время которой ученики должны прочитать слово с доски. Таким образом, мой рассказ все время дополняют учащиеся, а интерес, вызванный содержанием, в свою очередь вызывает у детей желание читать выписанные мною слова. Для их чтения я, как правило, вызываю слабоуспевающих учащихся.

«Подбери название к картинке». Учащиеся рассматривают иллюстрацию в «Азбуке» и подбирают из текста на той же странице предложение, которое может быть подписью к картинке.

Неплохим стимулирующим средством может стать «игра-поощрение». Суть ее состоит в том, что за успешное составление слов, чтение по букварю и выполнение других видов работ, предлагаемых мною на уроке, ученик в качестве поощрения получает от меня букву, карточку, фрагмент картинки и т. п.

«Кому улыбается солнце». К доске прикалываю рисунок солнца, изображенного в виде лица. Под ним вешаю наборное полотно. Заранее готовлю такой набор букв, который необходим для составления какого-либо слова. В процессе урока в качестве поощрения выдаю учащимся за хорошую работу по одной букве (например, м, о, л, о, д, ц, ы). В конце урока ученики, получившие буквы выходят к доске и составляют на наборном полотне под рисунком слово молодцы. Остальные ученики хором прочитывают это слово.

«Найди картинку». За хорошо выполненную самостоятельную работу ученик получает карточку, на которой написано, у кого надо искать игрушку. Например: на карточке написано у *Петю...*, у *Оли...*. Ученик прочитывает имя на карточке и, подойдя к парте этого ученика, находит картинку в его азбуке, куда заранее я ее положила, и показывает картинку всему классу.

Игру можно продолжить, дав задание ученику, получившему картинку, показать ее учащимся и рассказать о ее содержании, а всем остальным устно составить предложение по сюжету картинки.

«Какая это сказка?» Учащимся, успешнее других справившихся с заданием, даю рисунок с изображением того или иного персонажа одной из хорошо известных детских сказок (например, колобок, дед, бабка, лиса, волк, заяц, медведь из сказки «Колобок»). После того как все картинки

розданы, я вызываю учеников к доске. Они показывают классу рисунки, а остальные отгадывают название сказки.

В заключение хочу отметить, что игровые моменты на уроках обучения грамоте особенно помогают в работе со слабоуспевающими учащимися. Проведение этих игр не требует особой затраты времени, игры органически вплетаются в ход урока и в целом повышают эффективность обучения грамоте.

Элементы игры при обучении грамоте
[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ya-uchitel.ru/load/nachalnye_klassy/russkij_jazyk_i_literatura/statja_quot_ehlementy_obuchenija_gramote_quot_iz_opyta_raboty/83-1-0-1651

О. И. Тиринова

**Дидактический сценарий изучения темы «Предложение»
в подготовительный период обучения грамоте (1 класс)**

На основе дидактического сценария изучения темы учитель самостоятельно разрабатывает конспект урока, выбирая оптимальный вариант с учетом уровня подготовки учащихся класса.

Тема урока. Предложение.

Тип урока: урок изучения нового материала.

Что учащиеся знают к началу урока:

- люди общаются друг с другом с помощью речи;
- речь бывает устной и письменной.

Цели урока:

образовательные:

- закрепление представлений учащихся об устной и письменной речи;
- усвоение понятия «предложение»;
- формирование умения выделять предложение из потока речи;
- освоение способа изображения предложения с помощью схемы;

развивающие:

– развитие речевых навыков: обучение неторопливому темпу и ритму речи, правильному речевому дыханию, умеренной громкости и правильному интонированию предложения (умение понижать и повышать голос);

– развитие синтаксического строя речи: составление предложений по картинке, по заданной теме, по вопросам, по схеме.

воспитательные:

– воспитание внимательного отношения к окружающим людям в ситуации использования средств устной и письменной речи;

– освоение культуры общения: умение точно, ясно излагать свою мысль в предложении.

Цели урока на языке учащихся:

Сегодня мы продолжим путешествие по стране русского языка и обязательно сделаем новое открытие. Мы узнаем, что такое предложение, научимся выделять из речи отдельные предложения и изображать их с помощью схемы.

Ключевые вопросы для учащихся:

1. Из чего состоит наша речь?
2. По каким признакам можно узнать предложение?
3. Как записать предложение без букв?

НаЧтоБуду (на что буду обращать внимание):

Основные результаты урока:

- 1) усвоение существенных признаков предложения;
- 2) освоение способа выделения предложения из потока речи;
- 3) освоение способа схематического изображения предложения.

Существенные признаки предложения:

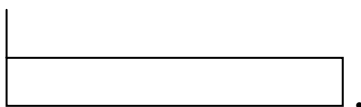
- 1) предложение выражает законченную мысль;
- 2) в предложении о ком-либо или о чем-либо говорится, что-то говорится;
- 3) предложение имеет интонационную законченность (завершенность).

Способ выделения предложения из потока речи:

1. Выделение в речевом потоке смысловых звеньев сообщения, выражающих законченную мысль.
2. Выделение грамматической структуры предложения (без введения терминов) с помощью постановки вопросов:
 - О ком (о чем) говорится в предложении?
 - Что о нем (о ней, об этом) говорится?
 - Все ли сказано?
3. Определение интонационной законченности (завершенности) предложения.

Способ изображения предложения на схеме:

1. Предложение изображаем длинным прямоугольником.
2. Начало предложения изображаем вертикальной чертой.
3. В конце предложения ставим точку, вопросительный или восклицательный знак.



	?
	!

Учебный материал

Основной:

1. Учебное пособие по обучению грамоте, входящее в состав УМК, по которому осуществляется образовательный процесс в общеобразовательном учреждении:

Сторожева, Н. А. Букварь: учебное пособие для 1 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Н.А. Сторожева. – Минск : Народная асвета, 2010. – С. 4–5;

Клышка, А. К. Букварь: учебник для 1 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. Обучения / А. К. Клышка. – Минск : Народная асвета, 2010. – С. 4–5.

Дополнительный:

1. Плакат «Карта изучения темы “Речь. Предложение. Слово”» – стилизованный рисунок с изображением островов: «Речь устная и письменная», «Предложение», «Слово», «Слог», «Ударение».

2. Сюжетные картинки: мальчик в тетради пишет слова; мальчик и девочка разговаривают друг с другом; мальчик набирает текст на компьютере; журналист (в руках микрофон) берет интервью; девочка подписывает конверт, рядом на столе лежит открытка; театр: на сцене актеры, в зале – зрители; девочка читает книгу; мальчик в наушниках перед компьютером, на экране – его друг; папа читает газету; девочка в наушниках слушает магнитофон; мама читает журнал; семья смотрит телевизор, на экране – диктор новостей; вывеска «Хлеб» над дверью магазина; бабушка в лесу с корзиной грибов зовет внуков; мужчина держит в руках телефон, на экране телефона – текст (сообщение); женщина разговаривает по телефону.

3. Две аудиозаписи одного текста (первая запись – без интонационного оформления отдельных предложений и без пауз между ними, вторая – с правильными паузами и интонациями) или два конверта с письмами от Соколки-белобоки и Мудрой Сова – для игровой ситуации «Осенние новости».

4. Сюжетная картинка «Мамины помощники», разрезанная на части. Каждая часть имеет свой мини-сюжет: папа моет посуду; девочка протирает пыль; мальчик пылесосит; малыш складывает в коробку игрушки – для игровой ситуации «Собери картинку».

5. Задания проверочной работы по теме «Предложение».

Оборудование:

1. Карточка с вопросительным знаком.
2. Карточки – условные обозначения для устной и письменной речи (по аналогии с картой изучения темы) или две куклы – одна с конвертом, вторая с наушниками или микрофоном.
3. Мобильный телефон.
4. Оборудование для прослушивания аудиозаписи.
5. Кукла, изображающая литературного героя (Незнайку, Петрушку, Буратино или другого героя по выбору учителя).

Организационная форма проведения урока: коллективно-распределенная форма организации учебной деятельности учащихся.

Как можно организовать урок (методы и задания)

I. Сообщение темы и постановка цели урока

Оборудование для этапа урока:

1) плакат «Карта изучения темы «Речь. Предложение. Слово»» (на плакате открыт только изученный остров «Речь»);

2) карточка с вопросительным знаком.

Учитель обращается к учащимся:

– Начинаем урок русского языка. На прошлом уроке мы с вами отправились в путешествие по этой удивительной стране. На нашей карте еще много неоткрытых островов, за каждым из них прячутся секреты русского языка.

Первый остров нами уже «открыт» – мы узнали, что люди общаются друг с другом с помощью речи (*обращается к карте, указывает на первый «открытый» остров*). Узнали, что речь бывает устная и письменная (*указывает на сюжетные картинки острова «Речь»*).

Сегодня мы продолжим наше путешествие по стране русского языка и обязательно сделаем новое открытие – «откроем» новый остров. Наша цель – узнать, из чего состоит речь. (*Учитель демонстрирует карточку с вопросительным знаком. Можно прикрепить ее на закрытый остров «Предложение». В течение урока учитель обращается к карточке с вопросом: «На какой вопрос ищем ответ?»*).

Итак, отправляемся в путешествие.

II. Актуализация опорных знаний. Повторение изученного материала

Оборудование для этапа урока:

1) картинки с изображением письменной и устной форм общения:

<i>Письменная форма общения</i>	<i>Устная форма общения</i>
<i>Мальчик в тетради пишет слова</i>	<i>Мальчик и девочка разговаривают друг с другом</i>

<i>Мальчик набирает текст на компьютере</i>	<i>Журналист (в руках микрофон) берет интервью</i>
<i>Девочка подписывает конверт. Рядом на столе лежит открытка</i>	<i>Театр: на сцене актеры, в зале – зрители</i>
<i>Девочка читает книгу</i>	<i>Мальчик в наушниках перед компьютером. На экране – его друг</i>
<i>Папа читает газету</i>	<i>Девочка в наушниках слушает магнитофон</i>
<i>Мама читает журнал</i>	<i>Семья смотрит телевизор, на экране – диктор новостей</i>
<i>Вывеска «Хлеб» над дверью магазина</i>	<i>Дедушка в лесу с корзиной грибов зовет внуков</i>
<i>Мужчина держит в руках телефон. На экране телефона – текст (сообщение)</i>	<i>Женщина разговаривает по телефону</i>

2) карточки с условными обозначениями для устной и письменной речи (по аналогии с условным обозначением на карте движения по теме) или две куклы (любые другие игрушки) – у одной в руках конверт (письменная речь), у другой – микрофон или наушники (устная речь).

1. Постановка конкретно-практической задачи.

Учитель обращается к учащимся:

– Отправная точка нашего путешествия – открытый нами остров «Речь». Прежде, чем начать движение вперед, необходимо повторить то, что мы уже узнали.

В каких ситуациях речь помогает людям общаться между собой? (Когда нужно что-то спросить, ответить, объяснить, поговорить, рассказать.)

Перед вами картинки с изображением различных ситуаций общения. Внимательно рассмотрите их и подумайте, какая речь помогает людям общаться в той или иной ситуации – устная или письменная.

Картинки необходимо разделить на две группы. В первую группу (левая часть доски) отнесем картинки с изображением письменной речи, во вторую (правая часть доски) – устной речи.

Для обозначения двух групп можно ввести условные знаки для устной и письменной речи (по аналогии с условным обозначением на карте движения по теме) или использовать двух кукол (любых других персонажей) – у одной в руках конверт (письменная речь), у другой – микрофон или наушники (устная речь).

2. Решение конкретно-практической задачи.

Варианты организации работы.

Вариант 1. Коллективная работа.

Работа организуется коллективно. Вызванный ученик размещает картинку в левую или правую часть доски. Все ученики проверяют (желательно использовать средства обратной связи для включения в работу всех учащихся).

Учитель предлагает учащимся доказать правильность своего решения.

Вариант 2. Индивидуальная работа.

Каждый ученик получает карточку с изображением ситуации общения. Учащиеся образуют два круга. В первый круг становятся ученики с карточками, на которых изображена письменная речь, во второй – устная речь.

Организуется командная взаимопроверка.

Вариант 3. Парная работа.

На каждой парте – набор картинок с ситуациями общения.

Первый вариант отбирает себе картинки, на которых изображена письменная речь, второй – устная речь.

Учитель поясняет правила игры. Картинки берутся по очереди и только по одной штуке. Прежде чем взять картинку, необходимо объяснить свой выбор соседу по парте. Если сосед соглашается с вашим объяснением, вы забираете картинку себе. Далее игра продолжается – теперь ваш сосед должен выбрать нужную картинку.

Повторяется задание: первый вариант (учащиеся встают) – письменная речь, второй вариант (учащиеся встают) – устная речь.

3. Подведение итогов работы на этапе актуализации опорных знаний.

Учитель обобщает:

– Мы с вами убедились, что речь помогает людям общаться между собой в самых различных ситуациях. Человек может использовать для общения устную и письменную речь.

А какая речь сейчас помогала нам выполнять задание и объяснять свое решение? (*Устная речь.*)

Молодцы! Все замечательно справились с первым заданием. Можем двигаться дальше по нашему маршруту.

III. Изучение нового материала. Введение понятия «предложение»

1-й прием. Выделение предложений из потока речи.

В основе приема – наблюдение над смысловой и интонационной законченностью предложения.

Вариант 1 (метод проблемного изложения материала). *Игровая ситуация «Осенние новости»* (по методике В. А. Левина, П. С. Жедек)

Оборудование для игры:

– магнитофон и две аудиозаписи одного текста: первая запись – без интонационной оформленности отдельных предложений и без пауз между ними (звуковое письмо Сороки-белобоки), вторая – с правильными паузами и интонациями (звуковое письмо Мудрой Сова);

– магнитофонные записи можно заменить двумя конвертами: письмом от Сороки-белобоки и письмом от Мудрой Сова.

Последовательность работы.

1. Создание проблемной ситуации.

Учитель сообщает, что ученикам 1 «...» класса лесные жители прислали два письма. Одно письмо прислала Сорока-белобока (*демонстрирует конверт с картинкой Сороки-белобоки*), второе – Мудрая Сова (*демонстрирует конверт с картинкой Мудрой Сова*).

– Сначала послушаем новости Сороки-белобоки.

Учитель зачитывает первое письмо (или звучит первая магнитофонная запись) – текст читается очень быстро, без интонационного оформления отдельных предложений и без пауз между ними:

«Вот и осень пришла ворона суетится на дереве сом забился в реке под корягу теленок глядит печально на желтую траву в конуре дрожит Барбос».

– Поняли вы сорочьи новости? (*Нет, получилась путаница. Смешно, все перепуталось и др.*)

– А теперь послушаем, как эти новости рассказала Мудрая Сова.

Учитель зачитывает второе письмо (или звучит вторая магнитофонная запись) – текст читается медленно с правильными паузами и интонациями:

«Вот и осень пришла. Ворона суетится на дереве. Сом забился в реке под корягу. Теленок глядит печально на желтую траву. В конуре дрожит Барбос».

– Теперь все поняли? (*Да, все понятно.*)

1. Постановка проблемы.

– Как вы думаете, почему, когда мы слушали новости Сороки-белобоки, мы ничего не поняли или поняли неправильно? А у Мудрой Сова нам все понятно?

2. Подведение под понятие (объяснение понятия «предложение»).

Учащиеся пытаются объяснить, в чем разница в рассказах Сороки-белобоки и Мудрой Сова. Учитель подводит учащихся к выводу о том, что Мудрая Сова в нужном месте голосом отделяла один «кусочек» речи от другого.

Учитель сообщает:

– Каждый отдельный кусочек речи мы будем называть *предложением*. Каждое предложение выражает понятную всем, законченную мысль.

– Понятно, **что** нам хотели сообщить об осени? (*Да, о том, что осень пришла.*)

– Понятно, **что** нам рассказали о вороне? (*Ворона суетится на дереве.*)

– Теперь нам понятно, **кто** забился в реке под корягу? (*Сом.*)

– А **кто** же глядит печально на желтую траву? (*Теленок.*)

– **О ком** еще нам рассказали? (*О Барбосе.*)

– **Что** нам рассказали о Барбосе? (*Барбос дрожит в конуре.*)

– Правильно. В каждом предложении *что-то* говорится о ком-либо или о чем-либо.

– Попробуйте сами придумать одно предложение об осени. Скажите нам это предложение. *Сказать предложение* – значит сообщить что-то о чем-нибудь или о ком-нибудь. (*Предложения детей об осени.*)

Вариант 2. (по методике Н. А. Сторожевой).

Текст предлагается для устного восприятия учащимися 3 раза:

1) без пауз между предложениями;

2) с неправильными паузами;

3) с нужными паузами и интонацией.

Последовательность работы.

1. Устное восприятие текста.

1.1. Учитель читает текст монотонно, без остановок между отдельными предложениями:

«Тима проснулся сам Тузик дремал под столом папа читал газету».

– Понравился рассказ? Все ли понятно? Почему непонятно?

1.2. Чтение текста с неправильными паузами:

«Тима проснулся. Сам Тузик дремал. Под столом папа читал газету».

1.3. Текст читается правильно:

«Тима проснулся сам. Тузик дремал под столом. Папа читал газету».

– А теперь все понятно?

2. Анализ текста:

– Что мы узнали из рассказа о Тиме? (*Тима проснулся сам.*)

– О Тузике? (*Тузик дремал под столом.*)

– О папе? (*Папа читал газету.*)

3. Обобщение учителя:

– Этот рассказ состоит из 3 частей. Каждая часть выражает понятную всем, законченную мысль. Высказывание, выражающее законченную мысль, называется *предложением*. Значит, в этом рассказе 3 предложения. Сказать предложение – значит сообщить что-то о чем-нибудь или о ком-нибудь.

Вариант 3. Игровая ситуация «SMS»

Оборудование: мобильный телефон

Последовательность работы.

1. Создание учебно-игровой ситуации.

Учитель акцентирует внимание учащихся на картинке из последней пары «Мужчина держит в руках телефон. На экране телефона – текст (сообщение)» и обращается к учащимся:

– Вы сказали, что общаться друг с другом можно с помощью SMS.

Сегодня утром я получила SMS-сообщение от моей племянницы, но ничего не могу понять! Я перечитывала текст несколько раз, но разобраться в том, что мне хотела рассказать моя племянница, я так и не смогла.

Может быть, вы готовы мне помочь?

2. Предъявление содержания задания

2.1. Учитель зачитывает текст SMS-сообщения без интонационного оформления отдельных предложений и без пауз между ними:

«Мама на работе спит в кресле кошка выехала к тебе встречай».

Обсуждение по вопросам:

– Всем ли понятно содержание сообщения?

– Что не сделала племянница? *(Не разделила свое сообщение на части.)*

2.2. Учитель повторно читает текст с неправильными паузами:

«Мама на работе спит. В кресле кошка выехала к тебе. Встречай».

Обсуждение по вопросам:

– Все ли теперь понятно?

– В чем причина того, что мы не можем понять смысл сообщения?

(Мы неправильно разделили сообщение на части.)

3. Коллективная или групповая работа по поиску правильного варианта прочтения текста.

Примечание. Если учащиеся умеют читать, текст можно предъявить на карточке.

Текст сообщения прочитывается с правильными паузами:

«Мама на работе. Спит в кресле кошка. Выехала к тебе. Встречай».

4. Анализ текста:

– Что сообщила племянница о маме? *(Мама на работе.)*

– О кошке? *(Спит в кресле кошка.)*

– О себе? *(Выехала к тебе.)*

– Какую просьбу выразила племянница? *(Встречай.)*

5. Обобщение учителя:

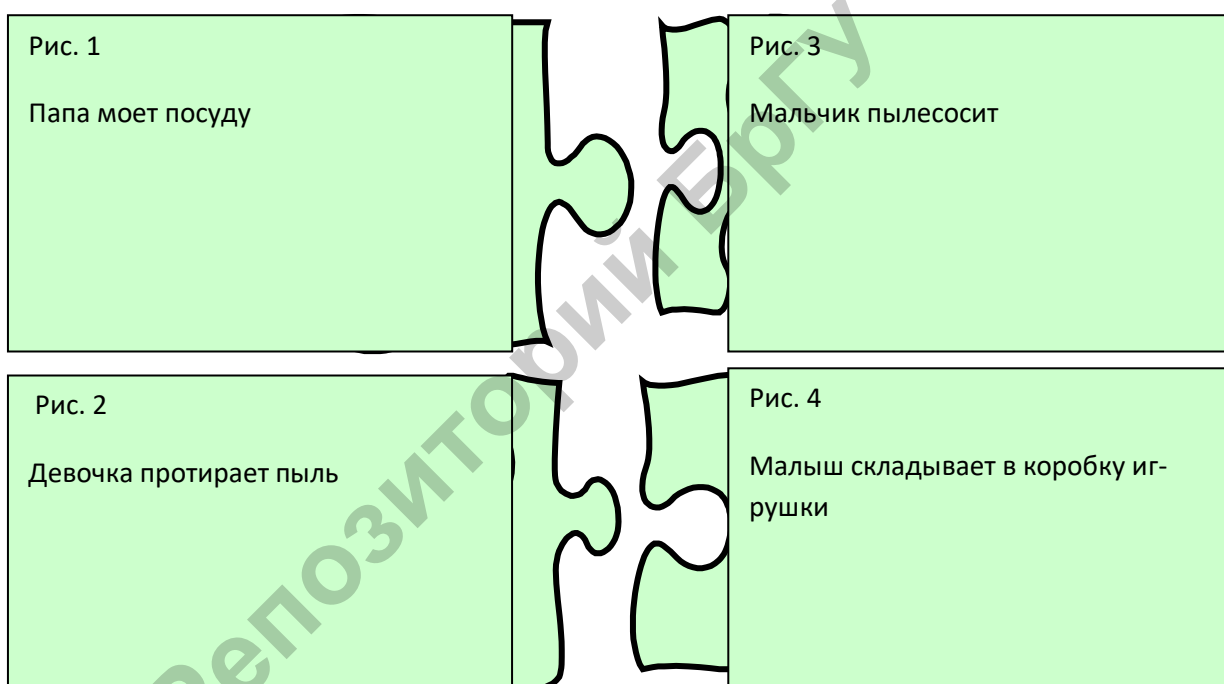
– Это сообщение состоит из 4 частей. Каждая часть выражает понятную всем, законченную мысль. Высказывание, выражающее законченную мысль, называется *предложением*. Значит, в этом рассказе 4 предложения.

Сказать предложение – значит сообщить что-то о чем-нибудь или о ком-нибудь.

2-й прием. Конструирование отдельных предложений и связного текста. В основе приема – создание высказываний (предложений) на заданную тему и объединение их в рассказ.

Вариант 1. Игровая ситуация «Собери картинку»

Оборудование для этапа урока: сюжетная картина «Мамины помощники», разрезанная на части. Каждая часть имеет свой мини-сюжет.



Последовательность работы.

1. Создание игровой ситуации.

Учитель сообщает, что картинка, которую он приготовил для урока, рассыпалась на части. Нужно попытаться восстановить целую картинку по ее частям.

2. Составление предложений по отдельным картинкам (без введения термина).

Учитель обращается к учащимся:

– Давайте все вместе рассмотрим каждую часть картинки.

Учитель демонстрирует первую картинку «Папа моет посуду».

– **Кто** изображен на первой картинке? (*Папа.*)

– **Что** папа делает? (*Моет посуду.*)

– **Скажите все**, что мы узнали о папе. (*Папа моет посуду.*)

Примечание для учителя. Просьба «сказать все» очень важна, так как она подготавливает вывод о законченности мысли в предложении.

Учитель демонстрирует вторую картинку «Девочка протирает пыль».

– **Кто** изображен на второй картинке? (*Девочка.*)

– **Что** девочка делает? (*Протирает (вытирает) пыль.*)

– **Скажите все**, что мы узнали о девочке. (*Девочка протирает пыль.*)

Учитель демонстрирует третью картинку «Мальчик пылесосит».

– **Кто** изображен на третьей картинке? (*Мальчик.*)

– **Что** мальчик делает? (*Пылесосит.*)

– **Скажите все**, что мы узнали о мальчике. (*Мальчик пылесосит. Мальчик пылесосит ковер.*)

Учитель демонстрирует четвертую картинку «Малыш складывает в коробку игрушки».

– **Кто** изображен на четвертой картинке? (*Маленький мальчик. Малыш.*)

– **Что** малыш делает? (*Убирает игрушки. Складывает игрушки.*)

– **Скажите все**, что мы узнали о малыше. (*Малыш складывает в коробку игрушки.*)

3. Составление общей картинки и рассказа из отдельных предложений (без введения термина).

Учитель обращается к учащимся:

– Кто сможет из частей составить всю картинку? (*Ученик выполняет задание на доске.*)

– Молодцы! Рассыпанная картинка собрана.

– Кто может рассказать все, что изображено на этой общей, большой картинке? Для этого нужно по очереди рассказать про каждую маленькую картинку. (*Один ученик повторяет все предложения: «Папа моет посуду. Девочка протирает пыль. Мальчик пылесосит. Малыш складывает в коробку игрушки.»*)

– Молодцы! У нас получился целый рассказ! Как вы думаете, кого хотят порадовать дети и папа? (*Маму.*)

– Как можно назвать наш рассказ? (*Машины помощники. Помощь маме.*)

– Мы все замечательно справились с заданием.

4. Рефлексия способа действия. Введение понятия «предложение».

Учитель поясняет:

– Чтобы и дальше так дружно и правильно выполнять задания, нужно запомнить, как мы действовали.

– Из чего мы собрали картинку? (*Из частей. Из маленьких картинок.*)

– А как у нас получился рассказ про эту картинку? (*Тоже из частей. Мы рассказывали отдельно про каждую маленькую картинку.*)

– Мы составляли устный или письменный рассказ? (*Устный.*)

– Значит, нам помогала устная или письменная речь? (*Устная речь.*)

– Наша речь так же, как и эта большая картинка, состоит из маленьких частей. Такие части называются *предложениями*.

– Из скольких частей состояла картинка? (*Из четырех.*)

– Нам пришлось про каждую часть картинки что-то рассказать. Значит, сколько предложений мы составили? (*Четыре.*)

– В каждом предложении *что-то* говорится о ком-либо или о чем-либо. **О ком** говорилось в первом предложении? (*О папе.*) **Что** о нем говорилось? **Скажите все предложение.** (*Папа моет посуду.*)

– **О ком** говорилось во втором предложении? (*О девочке.*) **Что** о ней говорилось? **Скажите все предложение.** (*Девочка протирает пыль.*)

– **О ком** говорилось в третьем предложении? (*О мальчике.*) **Что** о нем говорилось? **Скажите все предложение.** (*Мальчик пылесосит.*)

– **О ком** говорилось в четвертом предложении? (*О малыше.*) **Что** о нем говорилось? **Скажите все предложение.** (*Малыш складывает в коробку игрушки.*)

– Молодцы! Давайте придумаем продолжение рассказа – составим еще одно предложение о маме. Подумайте, как бы мама отнеслась к такой помощи? Предложение должно выражать законченную мысль. Попробуйте сами выразить в предложении свою мысль о маме. («Мама очень обрадуется», «Маме понравился сюрприз», «Мама удивилась» и др.)

Сокращенный вариант объяснения:

– Наша речь так же, как и эта большая картинка, состоит из маленьких частей. Такие части называются *предложениями*. Каждое предложение выражает законченную мысль. В каждом предложении *что-то* говорится о ком-либо или о чем-либо.

– Давайте придумаем продолжение рассказа – составим еще одно предложение о маме. Попробуйте сами выразить в предложении свою мысль о маме. («Мама очень обрадуется», «Маме понравился сюрприз», «Мама удивилась» и др.)

Вариант 2. Речевая ситуация «Воспоминание о лете» (по методике А. К. Клышки)

Оборудование для этапа урока: букварь А. К. Клышки, С. 4–5.

Последовательность работы.

1. Составление рассказа по большому рисунку «Отдых на берегу реки» с опорой на его фрагменты (серию маленьких рисунков).

Учащиеся рассматривают большой рисунок на развороте страниц букваря. Организуется беседа по его содержанию. Рассказ составляется по опорным вопросам учителя.

Учитель обращает внимание учащихся на то, что описывая содержание большого рисунка, мы последовательно описываем содержание его отдельных фрагментов (частей). Эти отдельные части большого рисунка нарисованы отдельно в виде маленьких картинок.

Учащиеся рассматривают серию рисунков под большой картинкой. Рассказывают, что нарисовано на каждом маленьком рисунке, по опорным вопросам учителя: «**Кто** изображен? **Что** он (она, они) делает (делают)? **Скажите все**, что узнали».

2. Введение понятия «предложение» на основе аналитико-синтетической работы.

2.1. Организуется аналитико-синтетическая работа – сопоставление большой картины и маленьких рисунков.

2 варианта работы: от общего к частному и от частного к общему.

2.2. Проводится аналогия с речью и предложением.

Большая картина



Маленький рисунок

Речь



Предложение

Обобщение учителя:

– Большую картинку можно разделить на более мелкие картинки (рисунки), а из этих частей (маленьких рисунков) можно восстановить всю большую картинку.

Так и наша речь делится на отдельные *предложения*. Рассказ можно разделить на предложения, а из предложений составить рассказ.

Сказать предложение – значит сообщить что-то о чем-нибудь или о ком-нибудь.

– Какое предложение мы составили о собачках? О девочках? О мальчике? И т. д.

– Давайте придумаем продолжение рассказа – составим еще одно предложение о лете. Попробуйте выразить свою мысль о лете в предложении.

3-й прием. Составление предложения с целью выражения конкретной мысли. В основе приема – создание собственного высказывания (предложения) как средства общения.

Оборудование: мяч; предметная картинка «мяч».

Последовательность работы.

1. Расширение представлений учащихся о средствах общения.

1.1. Учитель сообщает, что общаться люди могут не только с помощью речи. Сообщить о чем-то можно с помощью жестов, мимики, рисунков. В каких случаях могут понадобиться такие способы общения? (*Иностранцы не знают вашего языка; по какой-то причине нельзя говорить и др.*)

1.2. Учитель демонстрирует несколько жестов, учащиеся определяют, что сообщает учитель этим жестом. (*Поднятая рука – «Готов отвечать», «Можно спросить?»; машет рукой на прощанье – «До свидания», «Пока»; разводит руки в стороны («плывет») – «Я люблю плавать», «Я умею плавать», «Летом я плавала в море», «Я учусь плавать в бассейне» и др. Последний жест обязательно должен иметь несколько самых разных вариантов его объяснения, учитель сообщает, что на самом деле он хотел рассказать детям о том, что они все будут учиться плавать в школьном бассейне.*)

– Что помогло мне более точно выразить свою мысль? (*Речь.*)

1.3. **Вывод:** «Жесты нам помогают понимать друг друга. Мы догадываемся о том, что нам хотят сообщить. Но более точную информацию мы получаем тогда, когда нам ее сообщают с помощью речи».

1.4. Учитель демонстрирует предметную картинку с изображением мяча и просит угадать, о чем он хотел сообщить. (*Выслушиваются все ответы-предположения.*)

Учитель продолжает:

– Вот как много разных ответов прозвучало! Значит, я не смогла передать вам с помощью рисунка точную информацию. Как же мне ее вам сообщить? Что же мне делать? (*Сказать нам!*)

– Сейчас мы будем играть с мячом. (*Учитель делает небольшую паузу.*) Теперь я ясно выразила свою мысль? Что мне помогло? (*Речь*)

2. Введение понятия «предложение».

Учитель продолжает:

– Да, мне помогла речь. Но долго объяснять мне не пришлось. Я сказала всего одну фразу – одно *предложение* – и вы все поняли.

Такие отдельные фразы речи (ее части) называются *предложениями*.

Каждое предложение выражает понятную всем, законченную мысль. Когда мы хотим что-то сообщить, о чем-то спросить, выразить какую-то конкретную мысль, мы произносим *предложение*. В каждом предложении *что-то* говорится о *ком-либо* или о *чем-либо*.

3. Упражнение в составлении предложений. Игра с мячом.

– Попробуйте сами придумать и сказать одно предложение о школе. Какую свою мысль вы хотите нам сообщить? Говорить вслух предложение будет тот, кому я брошу мяч. (*Организуется игра с мячом.*)

Если ученик затрудняется самостоятельно составить предложение, учитель помогает вопросами («Подумай, **о чем** или **о ком** ты хочешь нам

рассказать?», «**Что** ты об этом хочешь рассказать?») или конкретизирует тему («Придумай и скажи предложение о своих школьных друзьях» или др.).

4. Подведение итогов этапа урока.

Учитель хвалит учащихся за то, что они не только узнали, что такое предложение, но уже и сами научились их составлять, выражая вслух свои мысли.

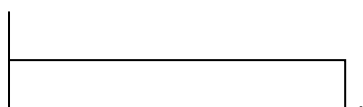
IV. Знакомство со способом схематического обозначения предложения на письме.

Учитель сообщает:

– Когда мы говорим, то **паузами** отделяем одно предложение от другого. Паузы помогают лучше понять содержание рассказа, так как отделяют одну мысль от другой.

Для записи предложений люди тоже придумали специальные правила, помогающие отделять одно предложение от другого. Так как писать мы еще не умеем, обозначать предложение мы будем с помощью вот такой схемы.

Учитель открывает на карте изучения темы второй остров – «Предложение».



Чтобы обозначить предложение *на схеме*, нужно правильно выделить *начало* и *конец* предложения.

На схеме **начало предложения** обозначается **высокой чертой**.

Полоска длинная потому, что и предложение, когда мы говорим, длится (показать указкой во время проговаривания предложения).

В конце предложения мы делаем остановку (паузу). Обозначаем это точкой. *Точка* в конце предложения показывает, что оно закончено.

Например:

Осень наступила.

V. Знакомство со знаками препинания конца предложения. Отработка интонации предложения в соответствии со знаками препинания.

1. Учитель продолжает:

– В конце предложения могут стоять другие знаки – ? и !

Вопросительный знак ставится в конце предложения, в котором о чем-то спрашивается. **Голосом** нужно передать интонацию вопроса.

_____ ?

Например:

Осень наступила?

Восклицательный знак сообщает нам, что предложение нужно произносить с особым чувством (радости, восторга, удивления, взволнованности). Голосом передается особая, восклицательная интонация.

_____ !

Например:

Осень наступила!

Так как каждый знак нам о чем-то сообщает, важно обращать на него внимание.

2. Организуется наблюдение за изменением интонации в зависимости от знака препинания – одно предложение (*на выбор учителя или учащихся*) повторяется 3 раза с разной интонацией с учетом разных знаков препинания.

VI. Закрепление нового материала.

1. Работа организуется в соответствии с выбранным УМК по обучению грамоте.

Вариант 1 (УМК автора Н. А. Сторожевой).

Составление предложений о режиме дня (С. 4–5 букваря).

Отработка интонации повествовательного предложения.

Вариант 2 (УМК автора А. К. Клышки).

Составление предложений о летнем отдыхе (С. 4–5 букваря).

Отработка интонации повествовательного предложения.

2. Дальнейшая работа строится по усмотрению учителя в соответствии с выбранными приемами, которые отбираются исходя из: 1) уровня подготовленности класса; 2) наличия времени; 3) дидактической задачи, поставленной учителем для данного этапа урока.

Прием 1. Закрепление понятия о том, что предложение выражает законченную мысль.

1. Наблюдение над законченностью мысли в предложении.

Учитель напоминает, что предложение выражает законченную мысль – всем все понятно.

– Если я скажу: «*Таня пришла в ...*», вам будет понятно, куда именно пришла Таня – в школу, в магазин, в столовую, в спортзал? (*Нет.*)

– Верно, я не закончила свою мысль. Значит, это не предложение. Если я уточню: «Таня пришла в класс», все будет ясно. Мысль закончена. Это предложение.

2. Игра «Предложение или нет?»

– Если услышите предложение, «ставьте точку» – хлопок в ладоши. Будьте внимательны!

«У меня в портфеле ...»

«У меня в портфеле порядок»

«Я прочитал книгу о ...»

«Я прочитал книгу о динозаврах»

«Листья на деревьях начинают ...»

«Листья на деревьях начинают опадать»

«Ученик на доске ...»

«Ученик на доске рисует мелом»

Прием 2. Закрепление понятия о том, что предложение имеет интонационную завершенность.

1. Наблюдение за интонационной законченностью предложения.

Учитель демонстрирует сюжетный рисунок «Бабушка в кресле вяжет шарф». Учащиеся составляют предложение по вопросам учителя:

– Кто изображен на картинке? (Бабушка.)

– Что бабушка делает? (Вяжет.)

– Составьте предложение о бабушке. (Бабушка вяжет.)

– Правильно. «Бабушка вяжет». – это предложение. Речь закончена, она выражает законченную мысль: о бабушке говорится, что она вяжет (а не шьет, например).

2. Создание проблемной ситуации.

Организуется беседа:

– Теперь послушайте, как я скажу: «Бабушка вяжет ...» (Учитель повышает голос на втором слове.)

– Закончена ли теперь эта речь? (Нет. Надо сказать – шарф.)

– Хорошо. «Бабушка вяжет шарф». Речь закончена? (Да.)

– А теперь: «Бабушка вяжет шарф ...» (Нет. Нужно добавить – внуку.)

– Как же вы узнаете, закончена или не закончена речь? (По голосу.)

3. Вывод: о законченности или незаконченности речи можно судить по голосу – по интонации, с которой произносится предложение.

Прием 3. Упражнение в составлении предложения по началу.

«Юра рисует ...»

«Я живу в городе ...»

«Моего лучшего друга зовут ...»

Прием 4. Упражнение в составлении предложения на заданную тему.

Игра «Скажем больше».

Оборудование: раздаточный материал – карточки-схемы предложений.

Учитель определяет тему (школа, осень, магазин, цирк и др.) или демонстрирует любой предмет (карандаш, мяч, ромашка, игрушка и др.). Нужно придумать как можно больше предложений на заданную тему или о предмете. За каждое предложение ученик получает карточку-схему предложения. В конце игры идет подсчет, сколько всего предложений про мяч придумал класс.

Прием 5. Упражнение в определении количества предложений в тексте.

Оборудование для этапа:

1) демонстрационные карточки-схемы предложений, наборное полотно или магниты;

2) индивидуальные карточки-схемы предложений.

Учитель просит учащихся на слух определить, сколько предложений в рассказе.

Катя умеет делать поделки из бисера.

Наташа умеет вязать.

Люда рисует красивые картины.

Ай да мастерицы!

Организация работы:

– учитель повторяет рассказ с паузами между предложениями;

– один ученик работает у доски – обозначает каждое предложение схемой;

– все ученики работают с индивидуальными карточками – схемами предложений.

Осуществляется проверка выполненной работы:

1) учитель объясняет, как надо осуществлять проверку:

– Я еще раз повторю рассказ, вы следите по своим карточкам. Когда я произношу предложение, вы указкой ведете под схемой слева направо и шепотом проговариваете вместе со мной предложение.

2) учитель третий раз повторяет рассказ с паузами между предложениями, учащиеся самостоятельно осуществляют проверку.

VII. Рефлексия учащимися своих представлений о предложении.

Варианты проведения.

Вариант 1. Рассказ об открытии урока – острове «Предложение».

Оборудование для этапа: карта изучения темы «Речь. Предложение. Слово».

Учитель сообщает, что путешествие по стране русского языка подходит к концу и обращает внимание учащихся на новый, «открытый» на уроке, остров «Предложение».

Организуется беседа по вопросам учителя:

– Кто запомнил название нового острова, который мы открыли сегодня на уроке? (*Предложение.*)

– Что узнали о предложении? Что научились сами делать?

Вариант 2. Игровой прием «Рассказ об уроке для Буратино».

Оборудование для этапа: кукла, изображающая литературного героя (Незнайку, Петрушку, Буратино или другого героя по выбору учителя).

Учитель сообщает, что на урок опоздал Буратино, который тоже очень хотел узнать новые секреты русского языка. Учитель предлагает учащимся рассказать все, что они запомнили о предложении и чему научились на уроке.

Вариант 3. Диагностическая проверочная работа.

Содержание и методика диагностической проверочной работы даются в приложении.

В результате рефлексии своих действий на уроке учащиеся должны прийти к следующим выводам.

Ученики делают вывод, что они узнали на уроке:

- речь состоит из предложений;
- в каждом предложении выражается определенная мысль;
- между предложениями делается остановка (пауза);
- в конце предложения может стоять точка, ? или ! знаки.

Чему учились:

- делить речь на предложения;
- узнавать, сколько предложений в рассказе;
- обозначать предложение схемой;
- произносить предложение с нужной интонацией.

Учитель подчеркивает, что для понимания смысла речи и каждого предложения, из которых она состоит, надо говорить четко, ясно, неторопливо, с паузой в конце каждого предложения.

VIII. Заключение. Подведение итогов урока.

Учитель подводит итог урока, хвалит всех учащихся за работу, отмечает активность и старательность отдельных учеников.

Учитель сообщает, что цель урока достигнута (мы узнали, что наша речь состоит из предложений), но впереди еще много новых открытий, которые учащимся предстоит сделать на уроках русского языка.

Приложение

Диагностическая проверочная работа по теме «Предложение»

Дидактическая цель – проверить умение выделять предложения из потока речи и правильно определять их количество с опорой на готовые схемы.

Оборудование для учащихся: индивидуальные листы для выбора правильного ответа из трех предложенных. Листы подписываются учителем до урока.

<input type="checkbox"/>	_____ .	_____ .		
<input type="checkbox"/>	_____ .	_____ .	_____ .	
<input type="checkbox"/>	_____ .	_____ .	_____ .	_____ .

Задание для устного предъявления учащимся

Послушайте.

Моя мечта сбылась. Я учусь в первом классе.

Наш класс очень дружный.

Определите количество предложений. Выберите правильный ответ.

Методика проведения

1. *Целеполагание.* Учитель объясняет, с какой целью будет выполняться задание. Например: «Проверим, как мы научились выделять из речи отдельные предложения».

2. *Объяснение способа фиксации правильного ответа.*

Возможный вариант объяснения учителя: «У вас на партах листы с вариантами ответов. Сколько предложений в первом ряду? (2) Сколько предложений во втором ряду? (3) Сколько предложений в третьем ряду? (4).

Я прочитаю текст. В квадратике рядом с правильным вариантом нужно поставить знак «+».

Не торопитесь. Текст я прочитаю несколько раз».

3. Выполнение задания.

Учитель медленно читает текст 2 раза:

1-й раз для целостного восприятия (учащиеся слушают);

2-й раз для выполнения задания (текст читается более медленно, с паузами между предложениями; учащиеся выбирают правильный ответ).

4. Проверка.

4.1. *Целевая установка на проверку.* Учитель обращается к учащимся: «Будем учиться проверять выполненное задание. Я еще раз прочитаю текст. Внимательно прослушайте и посчитайте, сколько отдельных предложений вы услышали. Сколько схем предложений должно быть в правильном ответе? Проверьте свой выбор».

4.2. Выполнение проверки.

Учитель медленно читает текст. Учащиеся слушают, проверяют правильность выбора ответа.

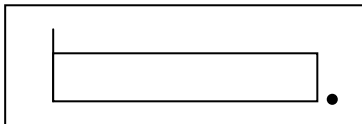
Варианты проведения проверочной работы

1. Учитель по своему усмотрению может изменить знак для фиксации правильного ответа. Например, вместо знака «+» можно использовать знак «V» или предложить учащимся закрасить квадрат с правильным ответом определенным цветом.

2. Варианты ответов предъявляются учащимся не индивидуально на листах, а коллективно – на доске. Каждому варианту ответа соответствует определенный цвет или цифра (1, 2, 3). У учащихся – цветные карточки-сигналы или веера с цифрами для выбора правильного ответа.

3. Для выполнения проверочной работы учащимся раздаются 4 карточки, на каждой – схема одного предложения. После прослушивания текста ученики выкладывают на парте необходимое количество карточек – схем предложений.

Образец карточки:



По усмотрению учителя карточки со схемами предложений могут быть заменены полосками цветной бумаги, счетными палочками, карандашами. В этом случае учащимся предлагается показать столько полосок (карандашей, счетных палочек), сколько предложений в тексте.

Дидактический сценарий изучения темы «Предложение»
в подготовительный период обучения грамоте (1 класс)

[Электронный ресурс]. – Режим доступа:

aasenka.by»wp... Тиринова...Предложение_01.09.2012.doc

ГЛОССАРИЙ

Компетенция – способность к речевому общению и усвоению совокупности знаний о русском языке, формируемых в процессе обучения.

Лингвистическая (языковедческая) компетенция – это усвоение единиц языка и правил их употребления как условия понимания и конструирования высказывания (языковая компетенция); знания о самом языке, его системе (лингвистическая компетенция). Лингвистическая компетенция представляет собой результат осмысления учащимися речевого опыта, включает в себя овладение основами науки о русском языке, сведениями о языке как о знаковой системе и общественном явлении, предполагает усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий (единиц и категорий языка: фонема, графема, морфема, словосочетание, предложение, члены предложений, лексические и грамматические языковые единицы и т. д.).

Языковая компетенция – знание учащимися слов, их форм, синтаксических структур, синонимических средств языка, употребление их в речи, овладение богатством языка как условием успешной речевой деятельности.

Коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию; знание основных понятий лингвистики речи (стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т. д.), умения и навыки анализа текста.

Культуроведческая компетенция – знание русского речевого этикета, наименований предметов и явлений традиционного русского быта, традиций, национальных игр, обрядов и обычаев, изобразительного искусства, устного народного творчества и т. д., номинативных единиц языка с национально-культурным компонентом значения; знание о русских невербальных средствах общения (мимики, жестов); работа с текстом как средством духовного и эстетического воспитания и обучения речевому общению учащихся.

Знания о языке – это общие и системные сведения о языке, его устройстве, функционировании, о единицах разных уровней языковой системы, сведения о выдающихся представителях русистики.

Знания о речи – это сведения о речевой деятельности, тексте как продукте речевой деятельности, о стилях и типах речи, речевых жанрах, речеведческие понятия.

Для организации процесса обучения, реализующего единство, синтез знаний и практической деятельности необходимо следующее: 1) теория должна вводиться так, чтобы были обеспечены усвоение содержательного ядра и ориентация учащихся в фактах и явлениях языка; 2) ученик, выполняя задания, должен осознавать необходимость знаний, уметь использовать, владеть способом действия, адекватным усваиваемому теоретическому материалу.

Пути оптимального соотношения теории и практики в обучении русскому языку: 1) обеспечение понимания учащимися изучаемого материала при вводе материала и правил; 2) ввод предваряющих сведений, обеспечивающих более успешное усвоение учениками основного материала; работа с лингвистическим текстом; 3) развитие навыков ориентации в фактах языка, подлежащих теоретическому осмыслению; 4) обобщение и систематизация полученных учащимися сведений в наглядных формах (таблицы, схемы, алгоритмы); 5) введение в учебный процесс дополнительного материала: справочного, развивающего, занимательного и т. д.

Речеведческие дисциплины – связь лингвистических дисциплин, изучающих речь, с речевой прагматикой, с условиями речевого акта.

Речеведческие понятия – понятия, рассматриваемые в речеведческих дисциплинах.

Эстетические функции русского языка: 1) формирование у учащихся представления о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена; 2) осознание учащимися эстетической функции родного языка; 3) активное развитие у школьников языкового эстетического чувства, способности оценивать эстетическую ценность художественного высказывания, объяснять языковые истоки его образности и выразительности; 4) формирование у обучающихся потребности совершенствовать свою собственную речь, приближая ее к эстетическим нормам.

Система нетрадиционных уроков:

1) интегрированные уроки, основанные на межпредметных связях;

2) уроки в форме соревнований (лингвистический турнир, лингвистический бой);

3) уроки, основанные на формах, методах, жанрах работы, известных в общественной практике (интервью, репортаж, лингвистическое исследование);

4) уроки на основе нетрадиционной организации учебного материала (урок мудрости, урок-презентация);

5) уроки с использованием фантазии (урок-сказка);

6) уроки с имитацией публичных форм общения (пресс-конференция, аукцион, бенефис, телепередача);

7) уроки, основанные на имитации деятельности организаций и учреждений (заседание ученого совета, дебаты в парламенте);

8) уроки, имитирующие общественно-культурные мероприятия (заочная экскурсия, урок-путешествие, гостиная, лингвистический театр).

Модульное обучение – это обучение, которое базируется на деятельностном подходе и опирается на теорию развивающего обучения Л.С. Выготского.

Средства обучения – школьный учебник, учебные материалы, дополняющие учебник (сборники упражнений, словари, справочники); средства наглядности (средства зрительной, зрительно-слуховой и слуховой наглядности).

Текущий контроль – это тематический контроль, проводящийся в процессе изучения той или иной темы, заключающийся в проверке усвоения нового материала.

Итоговый контроль – контроль, проводимый в конце изучения темы, раздела, всего курса русского языка с целью проверки усвоения всех основных понятий, изученных ко времени проведения проверки, и овладение ведущими целевыми умениями.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Контрольная работа

Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения

Вопросы для самостоятельного изучения:

1. Какие элементы знаний составляют содержание курса методики обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе? Какие проблемы рассматриваются в этом курсе?
2. Каковы цели обучения языку (стратегические и промежуточные)?
3. Каково содержание начального курса русского языка? (Какой материал изучается и как он распределяется по классам?)
4. Какие задачи могут решаться с помощью метода дидактической игры и метода моделирования при обучении языку младших школьников?

Задание 1. Ознакомьтесь со «Словарем-справочником по методике русского языка» М. Р. Львова (Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М., 1997). Выберите примеры тех понятий, которые:

- 1) связывают методику с дидактикой (дидактико-методические) – не менее 10 понятий;
- 2) относятся к области преподаваемого предмета, к его теории и практике – не менее 10 понятий;
- 3) 10 таких понятий, которые связаны с процессом обучения непосредственно, с деятельностью учителя и учащихся, так называемой технологией обучения.

Задание 2. Подготовьтесь к устному выступлению «К. Д. Ушинский о роли родного языка как источника духовного богатства человека».

Задание 3. Постройте модель, состав теоретического содержания курса русского языка и практических умений (навыков), которые с этим курсом связаны.

Тест 1. Общие вопросы методики преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе

1. *Методика преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе является наукой:*

- 1) педагогической;
- 2) лингвистической;
- 3) психологической;
- 4) литературоведческой.

2. *Задачей методики преподавания русского языка и литературного чтения не является:*

- 1) разработка программы воспитания младшего школьника;
- 2) определение целей обучения;
- 3) составление учебников и учебных пособий для учащихся;
- 4) определение критериев оценки учащихся и методов контроля.

3. *Методика преподавания русского языка и литературного чтения не связана с...*

- 1) психологией;
- 2) языкознанием;
- 3) сурдопедагогикой;
- 4) дидактикой.

4. *Проблемы методики преподавания русского языка в школах с белорусским языком обучения рассматривались:*

- 1) А. Е. Супруном;
- 2) Т. А. Ладыженской;
- 3) М. Р. Львовым;
- 4) Т. Г. Рамзаевой.

5. *Какой вид плана распределяет время по частным вопросам данной темы?*

- 1) тематический;
- 2) календарный;
- 3) план урока;
- 4) план-конспект урока.

6. *Темой урока является:*

- 1) контрольная работа;
- 2) воспитательная цель;

- 3) работа над ошибками;
- 4) пункт учебной программы.

7. На активную проверку домашнего задания на уроке отводится:

- 1) 1–2 минуты;
- 2) 5–10 минут;
- 3) 15–20 минут;
- 4) 25–30 минут.

8. Методика преподавания русского языка и литературного чтения не дает ответ на вопрос:

- 1) чему и в каком объеме учить?
- 2) как учить?
- 3) почему нужно учить так, а не иначе?
- 4) где и когда нужно учить?

9. В учебно-методический комплекс (УМК) не входят:

- 1) учебные программы;
- 2) буквари, прописи, учебники;
- 3) ленты букв;
- 4) методические рекомендации авторов учебников.

10. Обучение русскому языку наиболее органично связано с...

- 1) педагогическим мастерством учителя;
- 2) методическим обеспечением урока;
- 3) воспитанностью учащихся;
- 4) особенностями учебной деятельности ученика.

11. Урок первичного усвоения знаний обычно не включает в себя структурный элемент:

- 1) сообщение темы и целей урока;
- 2) изучение нового материала;
- 3) опрос;
- 4) контроль знаний.

12. Урок повторения, обобщения и систематизации знаний учащихся не включает элемент:

- 1) повторение теоретических сведений на уроке;
- 2) проверка домашнего задания;
- 3) первичное объяснение нового материала;

4) выполнение дифференцированных заданий с постоянным их усложнением.

13. *К числу традиционных уроков не относится:*

- 1) урок изучения нового материала;
- 2) урок закрепления знаний и навыков;
- 3) урок-диспут;
- 4) урок развития речи.

14. *К числу традиционных уроков относится:*

- 1) урок-викторина;
- 2) урок повторения и обобщения;
- 3) урок-путешествие;
- 4) урок-телемост.

15. *Какое из заданий учитель не предлагает как домашнее?*

- 1) выполнение письменных и устных упражнений по учебнику;
- 2) разные виды разборов;
- 3) механическое списывание текстов;
- 4) заучивание наизусть.

16. *К необязательному этапу урока относится:*

- 1) проверка домашнего задания;
- 2) обобщение темы, постановка целей и задач урока;
- 3) изучение новой темы;
- 4) рефлексия.

17. *Общедидактический принцип научности обучения выражается:*

- 1) в использовании на уроках русского языка зрительной наглядности;
- 2) в требовании опираться в обучении на новейшие достижения в области лингвистики, литературоведения и методики;
- 3) в требовании изучать явления языка не изолированно, а во взаимосвязи;
- 4) в требовании включать в обучение материал, доступный для усвоения младшими школьниками.

18. *Метод языкового анализа (или метод наблюдения за языком) не предполагает организацию:*

- 1) фонетического анализа;
- 2) морфемного анализа;
- 3) орфографического анализа;

4) анализа текстов.

19. *С использованием в ходе урока исследовательского метода...*

- 1) активно действуют учащиеся, осуществляя поисковую деятельность, аналогичную деятельности ученого;
- 2) активно действуют учащиеся, воспроизводя знания, преподнесенные учителем;
- 3) активно действует учитель, преподнося учебную задачу как проблему и объясняя ее решение;
- 4) активно действует учитель, сообщая детям знания в готовом виде.

20. *Русский язык как учебный предмет не включает в себя раздел:*

- 1) русская литература;
- 2) русский язык;
- 3) обучение грамоте;
- 4) литературное чтение.

Тест 2. Обучение грамоте

1. *Продолжите формулировку: Обучение грамоте – это...*

- 1) изучение детьми языка в процессе их обучения;
- 2) обучение элементарному чтению и письму на основе букварей, прописей и других дидактических материалов;
- 3) обучение элементарному чтению на основе букварей;
- 4) обучение письму на основе прописей.

2. *В Республике Беларусь обучение русской грамоте реализовано в следующих букварях:*

- 1) Н. С. Жукова;
- 2) В. В. Репкин, В. А. Левин;
- 3) О. И. Тиринова;
- 4) В. Г. Горецкий.

3. *К видам речевой деятельности не относится:*

- 1) говорение;
- 2) наблюдение;
- 3) письмо;
- 4) чтение.

4. В подготовительный период обучения грамоте по УМК О. И. Тириновой дети не знакомятся:

- 1) с речью;
- 2) со словом;
- 3) с предложением;
- 4) с буквами.

5. В «Букваре» О. И. Тириновой содержание обучения в подготовительный период не предусматривает:

- 1) работу над выделением и осмыслением природы звуков;
- 2) работу над слоговой структурой слов;
- 3) работу над постановкой ударения;
- 4) работу над изучением согласных букв (звуков).

6. К особенностям «Букваря» О. И. Тириновой не относится:

- 1) чтение прямого слога с использованием символов «ракета», «черепаха»;
- 2) цветовое обозначение букв (звуков);
- 3) графическое обозначение слогов;
- 4) проведение буквенного анализа и синтеза посредством приема «шторки».

7. Формирование у младших школьников навыков слитного чтения слогов не обеспечивают:

- 1) работа со «слоговичками»;
- 2) слоговая таблица;
- 3) отдельные звуки;
- 4) слоговая «клавиатура», или «клавиши».

8. Сначала уроки чтения (по букварю)...

- 1) отстают от уроков письма;
- 2) идут параллельно с уроками письма;
- 3) исключают уроки письма вообще;
- 4) опережают уроки письма.

9. При обучении грамоте выделяют периоды:

- 1) добукварный, букварный;
- 2) букварный, послебукварный;
- 3) добукварный, букварный, послебукварный;
- 4) безбуквенный, буквенный, текстовый.

10. При обучении чтению не используется следующий вид упражнений:

- 1) работа с картинками (предметными, сюжетными);
- 2) морфемный анализ слов;
- 3) чтение схем-моделей;
- 4) звукобуквенный анализ слов.

11. На первых уроках письма меньше всего внимания обращается на...

- 1) выработку правильной осанки учащихся;
- 2) размещение тетради на парте;
- 3) темп речи;
- 4) умение держать ручку при письме.

12. В букварный (основной) период младшие школьники учатся:

- 1) штриховать, разрисовывать узоры;
- 2) воображаемому письму (или письму по воздуху);
- 3) копировальному письму (через прозрачную бумагу, кальку);
- 4) письму букв русского алфавита, слогов и слов с этими буквами.

13. Укажите тетрадь для письма по обучению грамоте, которой не существует в школьной практике (УМК О. И. Тириновой, А. К. Клышко):

- 1) «Пропись 1»;
- 2) «Пропись 2»;
- 3) «Пропись 3»;
- 4) «Письмо».

14. В добукварный период младшие школьники обучаются:

- 1) письму элементов букв;
- 2) письму двухбуквенных/трехбуквенных слов;
- 3) письму прописных и строчных букв (согласных);
- 4) письму текстов.

15. Букву в прописях младшие школьники пишут:

- 1) сразу;
- 2) без подготовки;
- 3) с подготовкой;
- 4) при условии, если с прописной и строчной буквой не только познакомились, а много раз ее повторили.

16. «Пропись 1» и «Пропись 2» О. И. Тириновой не включают:

- 1) пунктирное деление межстрочного пространства;
- 2) шкалу оценки деятельности учащегося;
- 3) образец элементов букв;
- 4) списывание предложений.

17. Письмо младших школьников не должно быть:

- 1) аккуратным;
- 2) четким;
- 3) достаточно быстрым;
- 4) резким.

18. В I классе младшие школьники практикуются в разных видах письма, кроме...

- 1) письма букв, слов, предложений, текстов;
- 2) постоянного письма только печатными буквами;
- 3) списывания, письма под диктовку;
- 4) письма под такт (раз и ...).

19. К основным навыкам чтения не относится

- 1) беглость;
- 2) правильность;
- 3) четкость;
- 4) выразительность.

20. Аналитический этап формирования навыка чтения начинается:

- 1) с 1 класса;
- 2) со 2 класса;
- 3) с 3 класса;
- 4) с 4 класса.

Методические задачи

1. Известный русский лингвист и методист А. М. Пешковский писал: «Нигде игра не сливается так близко с делом и трудом, как в фонетике, поэтому ничто так не пригодно для начального обучения как она. Нигде опять-таки эта игра не превращается с такой легкостью в серьезное, развивающее мыслительный аппарат дело, как в фонетике».

Опираясь на слова ученого, постройте развернутое рассуждение о необходимости использования игровых приемов и дидактических игр на уроках обучения грамоте при осуществлении всех этапов фонетической работы. Предложите самостоятельно созданные или выработанные из методических пособий примеры фонетических игр.

2. В методике обучения грамоте рассматривается несколько приемов помогающих детям определять количество слогов в слове: произнесение слова сопровождается хлопками, упор тыльной стороны ладони в подбородок, скандированное произнесение слова. Какой из названных приемов обеспечивает фонетически точное слоговое деление.

3. Какие дидактические игры могут быть использованы на уроках обучения грамоте? Приведите конкретные примеры.

4. Назовите виды работы по «Прописям».

5. Спрогнозируйте трудности, которые могут испытывать первоклассники при определении слоговой структуры слова и места ударения в нем. Разработайте специальные задания, направленные на преодоление возможных трудностей. Продумайте диагностические задания, выявляющие степень осознанности действий первоклассников при определении количества слогов в слове и установлении места ударения.

6. Д. Б. Эльконин, анализируя методическую систему рассмотрения фонетических понятий в период обучения грамоте, отмечал, что их усвоение первоклассниками происходит в процессе активного действия, манипулирования. Опираясь на мнение ученого, определите те умения, которые следует сформировать у учащихся в связи с изучением понятий «слог» и «ударение».

7. «Для познания звуковой стороны языка нужна развитая способность слышать звучащее слово», – писал Д. Б. Эльконин. Объясните, какой методический вывод вытекает из этого важного тезиса.

8. Выполните за ученика образцовый фонетико-графический разбор слов *пень, речка, ежик*. Проследите за точным оформлением записей в тетради.

9. Составьте фрагмент урока русского языка, в который включите проведение фонетико-графического анализа.

10. Дайте известные Вам определения «орфограммы». При каких условиях орфограмма «работает» в процессе письма?

11. Как проявляется взаимодействие различных подходов в изучении языковых тем? Приведите конкретный пример (по выбору).

12. Назовите ступени решения орфографической задачи. Приведите образец решения на конкретном языковом материале.

13. Какой из способов предъявления дидактического материала упражнения будет в большей мере способствовать формированию орфографической зоркости, а какой – развитию умения решать орфографические задачи? Аргументируйте свой выбор.

1. В б..льшом др..мучем л..су д..леко на сев..ре росли две с..сны.

2. В большом дремучем лесу далеко на севере росли две сосны.

14. Сформулируйте учебную задачу к каждому из данных упражнений. Составьте перечень вопросов, которые можно задать учащимся перед выполнением или в ходе выполнения этих заданий с целью проверки степени усвоения ими изученного материала.

Упражнение 1. Запишите словосочетания из данных слов, употребляя глаголы в прошедшем времени (вопросы *что сделал? что сделала? что сделало?*)

Прорубь, замерзнуть. Праздник, наступать. Облако, набежать. Погода, измениться. Солнце, выглянуть.

Упражнение 2. Составьте и запишите словосочетания из существительных и прилагательных: *тополь, яблоко, туча, мороз, утро, роцца, ручей.*

Образец: *сильный дождь.*

15. Разработайте содержание консультации для родителей на тему «Пути повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся в работе над предложением».

Вопросы для самоподготовки

1. Методика преподавания русского языка и литературного чтения как наука. Научные основы методики. Предмет, задачи и содержание курса.
2. Закономерности усвоения речи. Принципы обучения русскому языку. Методы обучения русскому языку.
3. Аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Современные методы обучения грамоте.
4. Задачи и содержание обучения грамоте в подготовительный период. Работа над понятиями «речь», «предложение». Основные виды работ на уроке чтения.
5. Методика работы над понятием «звук»: гласные и согласные звуки, согласные твердые-мягкие, звонкие-глухие. Обучение чтению слогов разных типов, ориентиры чтения. Виды работ со словами на уроке чтения.
6. Методика обучения чтению связных букварных текстов.
7. Методы обучения письму в период обучения грамоте. Задачи и содержание обучения письму. Этапы обучения письму.
8. Методика обучения письму букв, слов, предложений. Новые методики обучения письму (Потапова, Агаркова, Илюхина, Федосова и др.).
9. Грамматико-орфографическая пропедевтика в период обучения грамоте.
10. Методика проведения уроков письма в период обучения грамоте.
11. Методика проведения уроков чтения в период обучения грамоте.
12. Характеристика современных подходов в обучении русскому языку: системно-функционального, коммуникативно-деятельностного, компетентностного и культурологического.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Основная:

1. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2012. – 464 с.
2. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – 5-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 384 с.
3. Зиновьева, Т. И. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Зиновьева, О. Е. Курлыгина, Л. С. Трегубова. – М. : Академия, 2007. – 304 с.
4. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Антонова. – М. : КНОРУС, 2007. – 464 с.
5. Калинина, И. Л. Проблемы формирования навыка грамотного письма у учащихся начальной школы / И. Л. Калинина // Нач. шк. – 2010. – № 10. – С. 104–106.
6. Чибухашвили, В. А. Воспитание языковой инициативы учащихся с привлечением электронных образовательных ресурсов / В. А. Чибухашвили // Нач. шк. – 2008. – № 8. – С. 25–29.
7. Реутова, Л. П. Лингвометодическое образование учителя начальных классов: учеб.-метод. пособие / Л. П. Реутова. – Армавир : РИЦ АГПУ, 2006. – 152 с.
8. Бельдина, Е. В. Развитие орфографической зоркости / Е. В. Бельдина // Нач. шк. – 2004. – № 3. – С. 35.
9. Жедек, П. С. Преемственность и перспективность в обучении орфоэпии и орфографии / П. С. Жедек. – Харьков, 1984. – С. 23.
10. Купров, В. Д. Работа над безударными гласными в корне, проверяемыми ударением / В. Д. Купров // Нач. шк. – 2004. – № 8. – С. 105.
11. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. – М., 1992.

Дополнительная:

12. Аристова, Т. А. Использование фонематического принципа при обучении грамотному письму / Т. А. Аристова // Нач. шк. – 1999. – № 1. – С. 64.
13. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: Сборник методических задач / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. – М. : Академия, 2000. – 256 с.

14. Безруких, М. М. Анализ формирования навыка письма у учащихся начальных классов / М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко, Е. М. Лапицкая, С. К. Хромова, З. И. Бацева // Нач. образование. – 2010. – № 6. – С. 17–23.
15. Булычева, Н. К. Проблемы обучения письму в современной начальной школе / Н. К. Булычева // Нач. шк. – 2008. – № 8. – С. 23–24.
16. Бушлякова, Р. Г. Использование игр для формирования навыков чтения и письма у младших школьников / Р. Г. Бушлякова // Нач. шк. плюс До и После. – 2012. – № 6. – С. 67–69.
17. Бурькин, А. А. Три века современной русской азбуки / А. А. Бурькин // Рус. яз. в шк. – 2008. – № 10. – С. 77–82.
18. Бушуева, Л. С. Развитие звуковой культуры речи третьеклассников при изучении глагола / Л. С. Бушуева // Нач. шк. плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 42–44.
19. Козлова, Л. В. Когда напишем заглавную букву / Л. В. Козлова // Нач. шк. – 2009. – № 8. – С. 8–13.
20. Лобанова, И. Н. Упражнения в чтении и письме / И. Н. Лобанова // Нач. шк. плюс До и После. – 2009. – № 6. – С. 33–35.
21. Ступина, Е. А. Диагностика состояния речевой культуры младших школьников / Е. А. Ступина // Нач. шк. – 2012. – № 11. – С. 33–36.
22. Чирво, А. Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников / А. Ю. Чирво // Нач. шк. – 2009. – № 10. – С. 26–29.
23. Блюз, С. М. Работа над ошибками / С. М. Блюз // Нач. шк. – 2004. – № 8. – С. 40.
24. Головина, Л. И. Использование материалов орфографического словаря на уроках русского языка в начальных классах / Л. И. Головина // Нач. шк. – 2006. – № 7. – С. 49.
25. Дубовец, З. А. Словарная работа и орфографическое чтение – залог грамотности развития речи / З. А. Дубовец // Нач. шк. – 2004. – № 3. – С. 61.
26. Конкина, Ю. А. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка / Ю. А. Конкина // Нач. шк. – 2004. – № 7. – С. 25.
27. Мельникова, Е. Е. Кто хочет стать грамотным? / Е. Е. Мельникова // Нач. шк. – 2004. – № 6. – С. 99.
28. Митина, Г. В. Грамматико-орфографическая пропедевтика в период ОГ / Г. В. Митина // Нач. шк. – 2007. – № 9. – С. 31.
29. Мишина, А. П. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка / А. П. Мишина // Нач. шк. – 2007. – № 8. – С. 6.
30. Николаенко, Л. В. Упражнения для развития речевого слуха / Л. В. Николаенко // Нач. шк. – 2006. – № 11. – С. 77.
31. Острикова, Т. А. Способы обозначения орфограмм / Т. А. Острикова // Нач. шк. – 2004. – № 1. – С. 81.

32. Рудакова, В. П. Работа над ошибками – важнейшее звено в системе обучения русскому языку / В. П. Рудакова // Нач. шк. – 2006. – № 6. – С. 24.

33. Савельева, Л. В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе / Л. В. Савельева // Нач. шк. – 2008. – № 1. – С. 66.

34. Юденко, Ю. Р. Изучение орфографических правил с учетом аудиальной модальности младшего школьника / Ю. Р. Юденко // Нач. шк. – 2007. – № 2. – С. 70.

35. Дубовец, З. А. Словарная работа и орфографическое чтение – залог повышения грамотности и развития речи / З. А. Дубовец // Нач. шк. – 2004. – № 3. – С. 61.

36. Конкина, Ю. А. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка / Ю. А. Конкина // Нач. шк. – 2004. – № 7. – С. 25.

37. Головина, Л. И. Использование материалов орфографического словаря на уроках русского языка в начальных классах / Л. И. Головина // Нач. шк. – 2006. – № 7. – С. 49.

Словари и справочники:

38. Дмитриева, О. И. Словарик русского языка / О. И. Дмитриева // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 60.

39. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М., 1997.