

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

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО, БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ
И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Словарь-справочник

Брест
БрГУ имени А.С. Пушкина
2018

УДК 373.016:[811.161.1+811.161.3+808.54(038)]
ББК 74.268.19=411.2+74.268.19=411.3+74.268.1,02я21
К 64

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

Рецензенты:

заведующий кафедрой филологии УО «Барановичский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент **Т.М. Пучинская**

доцент кафедры специальных педагогических дисциплин
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
кандидат филологических наук, доцент **В.Н. Смаль**

Концевая, Г. М.

К64 Методика преподавания русского, белорусского языков и литературного чтения : словарь-справочник / Г. М. Концевая ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2018. – 129 с.
ISBN 978-985-555-862-1.

Словарь-справочник содержит общепедагогические, лингвометодические и собственно методические термины и понятия по учебной дисциплине «Специальные методики школьного обучения: Методика преподавания русского, белорусского языков и литературного чтения.

Издание адресовано студентам специальности 1-03 03 01 «Логопедия», преподавателям, учителям-логопедам.

УДК 373.016:[811.161.1+811.161.3+808.54(038)]
ББК 74.268.19=411.2+74.268.19=411.3+74.268.1,02я21

ISBN 978-985-555-862-1

УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2018

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемое учебное издание составлено в соответствии с типовой программой по учебной дисциплине «Специальные методики школьного обучения: Методика преподавания русского, белорусского языков и литературного чтения» для студентов специальности 1-03 03 01 «Логопедия». Его основная цель – дать определение понятиям, которые встречаются при изучении учебной дисциплины и чтении специальной литературы.

Словарь является справочным изданием, включающим ключевые понятия, термины и статьи-справки, комплексно раскрывающие современные знания по методике преподавания русского, белорусского языков и литературного чтения, а также некоторых смежных дисциплин. Собранные в одном издании статьи-справки позволяют осуществлять образовательный процесс на основе более полной и строгой системы терминов и определений.

В структуре словаря справочника выделено 6 тематических групп терминов и понятий: «Основные положения методики преподавания русского, белорусского языков и литературного чтения», «Методика обучения грамоте», «Методика обучения грамматике и правописанию в начальных классах», «Методика классного и внеклассного чтения», «Методика развития речи», «Особенности методики обучения русскому, белорусскому языкам и литературному чтению младших школьников с особенностями психофизического развития».

Терминологический словарь-справочник поможет студентам систематизировать и обобщить знания по учебной дисциплине, сформировать базовый понятийный аппарат, необходимый для осмысления методики преподавания русского, белорусского языков и литературного чтения.

Источниками для этого справочного издания послужили словари, глоссарии, учебные и учебно-методические пособия, учебники, научные сборники, статьи из периодических изданий, перечисленные в списке использованной литературы.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО, БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Владение – применение знаний на практике, осуществляется на уровне автоматизированных действий через многократные повторения.

Выбор метода, приема, упражнения определяется:

– спецификой изучаемого материала (так, при изучении склонения имен прилагательных целесообразен выборочный диктант – школьники записывают имена прилагательные в сочетании с теми существительными, к которым они относятся);

– воспитательно-образовательными целями и задачами (для воспитания познавательной активности школьников используются те методы и приемы, которые требуют высокой самостоятельности учащихся, ставят их в условия необходимости решения проблемных задач);

– возможностями самих учащихся, особенностями их интересов, уровня знаний и умений (хорошо подготовленные учащиеся могут выполнить упражнения с более высокой степенью самостоятельности, решить проблемную задачу по грамматике, составить алгоритм орфографического действия и т. п.);

– особенностями языковой среды, окружения.

Демонстрация – метод обучения, который предусматривает показ предметов и процессов в их натуральном виде, динамике.

Дидактические принципы определяются в педагогике и методике как основное исходное положение процесса обучения. Это положение формулируется исходя из объективно существующих закономерностей, которые постоянно проявляются в обучении детей любому учебному предмету.

Принцип сознательности и активности обучения подразумевает взаимосвязь педагогического руководства с сознательной, активной, творческой деятельностью учащихся.

Практическая реализация принципа сознательности и активности осуществляется путем соблюдения следующих правил обучения.

1. Ясное понимание целей и задач предстоящей работы, ее важности и значения – необходимое условие сознательного обучения.

2. Необходимо обучать так, чтобы учащийся понимал, что, почему и как нужно делать и никогда механически не выполнял учебных действий, предварительно глубоко не осознав их.

3. Осмысление каждого слова, предложения, понятия, раскрытие их. Не следует вводить понятий, которые в дальнейшем не будут раскрыты.

4. Использование силы взаимообучения учащихся, создание условий для развития коллективных форм поиска правильного ответа. То, что

говорит товарищ, нередко воспринимается учащимися лучше, чем объяснение учителя.

5. Неизвестное необходимо логически увязывать с известным: где нет этой связи, там нет сознательного обучения.

6. Обучение станет более успешным, если каждое правило сопровождается оптимальным количеством примеров, чтобы стало достаточно ясно, как разнообразно его применение.

7. Ничему не следует учить, опираясь на один авторитет, но необходимо всему учить при помощи доказательств, основанных на чувстве и разуме.

8. Следует как можно чаще использовать вопрос «почему»: понимание причинно-следственных связей – неперенное условие развивающего обучения.

9. По-настоящему знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто применяет на практике.

10. Необходимо постоянно изучать и использовать индивидуальные интересы учащихся, развивать и направлять их таким образом, чтобы они согласовались с личными и общественными потребностями.

11. Приучать думать и действовать самостоятельно. Не допускать подсказывания, пересказывания и копирования.

12. Развивать творческое мышление посредством всестороннего анализа проблем, познавательные задачи решать несколькими логически различающимися способами, чаще практиковать задания.

13. Мастерство задавать вопросы и выслушивать ответы – одно из важных условий стимулирования и поддержания активности. Какой вопрос – такой ответ, как учитель слушает ученика – так ученик слушает учителя.

Принцип наглядности обучения – это опора на реальные представления учеников. Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности:

1. Запоминание ряда предметов, представленных в натуре (на картинке или в моделях), происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной форме, устной или письменной.

2. Золотое правило обучения: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, доступное осязанию – путем осязания.

3. Никогда не ограничиваться наглядностью – наглядность не цель, а средство обучения.

4. Надо помнить, что понятия и абстрактные положения доходят до сознания легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами.

5. Наблюдения должны быть систематизированы и поставлены в отношении причины и следствия независимого от порядка, в котором они наблюдались.

6. Применяя наглядные средства, следует рассматривать их сначала в целом, потом – главное и второстепенное, а затем – снова в целом.

7. Используя различные виды наглядности, не стоит увлекаться чрезмерным количеством наглядных пособий: это рассеивает внимание и мешает воспринимать главное.

8. Необходимо использовать современные средства наглядности, применение которых воспитывает внимание, наблюдательность, развивает культуру мышления.

Принцип системности и последовательности. Человек только тогда обладает научным знанием, когда оно четко отражает картину внешнего мира, представляет собой систему взаимосвязанных понятий. Универсальным средством и главным способом формирования научных знаний является организованное обучение; система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся.

В практической деятельности принцип систематичности и последовательности обучения реализуется путем соблюдения многих правил обучения, важнейшими среди которых являются следующие:

1. Использование схем, планов. Необходимо разделять содержание изучаемого материала на логически завершенные части.

2. Основательное раскрытие и рассмотрение каждого вопроса, пункта плана.

3. Надо помнить: то, что является элементарным и простым с точки зрения истории и логики, часто оказывается самым трудным для сознательного усвоения.

4. Следует составлять «опорные» конспекты, структурно-логические схемы учебного материала, облегчающие процесс усвоения знаний.

5. Чаще повторять ранее усвоенное, чтобы обеспечить систематичность и последовательность в обучении.

6. Проводить повторение изученного не только в начале урока, занятия и не только в конце с целью закрепления полученной информации, но также по завершении каждого логически законченного отрезка обучения.

7. Следить за способом и формой выражения мыслей.

8. Понимание системы требует логики, а формирование ее – чувств и эмоций. Понятия объясняют, образы влекут, стимулы побеждают к действию.

9. В конце раздела, курса обязательны обобщения и систематизация.

10. Важно учить и приучаться к систематическому анализу собственных ошибок. Сформировавшаяся система знаний – важнейшее средство предотвращения их забывания. Забытые знания быстро восстанавливаются в системе, без нее – с большим трудом.

Принцип прочности – основательное изучение материала. Прочность усвоения учебного материала зависит не только от объективных факторов: содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения к данному учебному материалу, обучению, учителю; прочность усвоения обуславливается организацией обучения. Работа памяти избирательна: чем важнее и интереснее тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет добавить к традиционным и некоторые новые правила обучения.

1. Следует не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению.
2. Хорошо запоминается сознательно усвоение, осмысленное.
3. Материал, требующий запоминания, должен быть заключен в короткие ряды. Из подлежащих запоминанию рядов исключайте все лишнее.
4. Забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания.
5. Следует использовать для запоминания механизмы непроизвольного внимания, стимулировать возникновение интереса. Большое значение имеют слова педагога, используемые им увлекательные «отклонения», домашние заготовки, экспромты, притчи, легенды, шутки.
6. Важно работать в соответствии с индивидуальным оптимальным темпом деятельности, преодолевать лень.
7. Знания и убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения.
8. Необходимо пользоваться различными мнемотехническими приемами, облегчающими запоминание.
9. Следует избегать легких и однообразных видов работы: они мало развивают и быстро утомляют

Принципу научности, согласно которому сведения о фактах языка должны излагаться на уроке в полном соответствии с данными лингвистической науки, т.е. достоверно, без искажений и упрощенчества.

Принцип доступности обучения – это соответствие организации и осуществления дидактического процесса уровню развития и подготовленности учащихся, их индивидуальным особенностям, возрасту. Известны классические правила, относящиеся к практической реализации

принципа доступности, сформулированные еще Я.А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Теория и практика современного обучения расширяют перечень обязательных для реализации правил доступного обучения.

1. Все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста, изучать следует то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

2. Следует учитывать жизненный опыт учащихся, их интересы, особенности развития.

3. Следует учитывать степень индивидуальной обучаемости каждого учащегося, объединять учащихся в дифференцированные подгруппы с учетом уровня их обучаемости.

4. Обучение требует известной напряженности. Когда она отсутствует, учащиеся отвыкают работать в полную силу. Темпы обучения, установленные самими учащимися, как правило, ниже возможных и посильных для них.

5. Для доступности следует широко использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление.

6. Введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения.

7. Доступность зависит от ясности изложения, четкости формулировок, образности, использования ярких фактов, примеров из жизни, литературы.

8. Доступность связана с работоспособностью: следует осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность. Повышая работоспособность, мы снижаем барьер доступности обучения.

Принцип связи теории с практикой понимается как такое обучение языку, которое приводит ученика к его использованию в жизни – к наилучшему, целесообразному выбору языковых средств, грамотному письму, свободному и точному выражению своих мыслей.

Принцип воспитывающего обучения интерпретируется следующим образом: во-первых, в отборе языкового материала воспитывающего характера – слов, их сочетаний, текстов. Во-вторых, изучение закономерностей и структуры (уровней) языка, всей его системы в ее развитии формирует лингвистическое мировоззрение и развивает логическое мышление учащихся. В-третьих, развивая культуру речи школьников, воспитывая любовь к русскому языку, к его красоте и богатству, показывая его роль среди языков мира, школа воспитывает у учащихся патриотизм. В-четвертых, самовыражение учащегося в сочинении, в рассказе формирует его самосознание, его личностные качества, его жизненную позицию.

Задачи обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи:

- повысить уровень речевого и общего психического развития детей;
- закрепить практические навыки правильного использования языковых средств в речевой деятельности, в диалогической и монологической речи;
- сформировать у детей фонематические, лексические, морфологические, синтаксические обобщения, а в дальнейшем и осознание некоторых правил языка на уроках чтения, развития речи, логопедических занятиях, грамматики и правописания;
- выработать навыки правильного, сознательного, выразительного чтения и аккуратного, разборчивого, грамотного письма;
- развить умение точно выразить свои мысли в устной и письменной форме;
- обеспечить профилактику и коррекцию у младших школьников дислексий, дисграфий, дизорфографий, а также коррекцию нарушений устной речи.

Задачи специальной методики преподавания русского языка (МПРЯ):

- определение основной направленности обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР);
- установление объема и содержания учебного материала, доступного для детей с ТНР;
- разработка специальных методических принципов преподавания предмета;
- разработка наиболее продуктивных методов и приемов обучения, способствующих коррекции недостатков и достижению оптимально высокого уровня речи и умственного развития детей с ТНР;
- поиски путей оптимального воздействия на детей средствами языка.

Закономерности обучения – факторы, которые выражают самое необходимое, существенное, важное, общее для организации обучения.

Знания – совокупность сведений, научных сведений в какой-либо области; адекватное отражение в сознании человека действительности в виде представлений, понятий, суждений, теорий.

Иллюстрация – метод обучения, который предусматривает показ предметов и процессов в их символическом изображении (фото, рисунки, схемы и т. п.)).

Индукция – метод исследования, обучение, связанный с движением мысли от единичного к общему.

Классификация методов – классификация, предусматривающая группировки методов обучения в зависимости от источников информации, логики мышления, уровня самостоятельности в процессе познания.

Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся.

Культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами языка.

Логопедия – наука, изучающая нарушения речи и занимающаяся коррекцией речевых дефектов.

Метод научного познания – совокупность способов получения нового знания, практического или теоретического познания действительности.

Методы исследования – способы, приемы и процедуры эмпирического и теоретического познания явлений и процессов педагогической действительности: изучение и анализ учебно-методической общей и специальной литературы; изучение, анализ и обобщение передового опыта педагогов; педагогический эксперимент; наблюдение за процессом обучения учащихся с ТНР русскому языку; изучение детских работ и документации; статистические (методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных, методы математической статистики); наблюдение за образовательным процессом; беседы с учителями и учащимися; анкетирование; тестирование.

Методы обучения русскому языку – способы взаимодействия учителя и учащихся, направленные на достижение целей обучения. Выделяются:

- методы организации учебно-познавательной деятельности: рассказ учителя, лекция, беседа, демонстрация, наблюдение (Ю.К. Бабанский);
- методы стимулирования учебной деятельности: дидактические игры, диспуты;
- методы теоретического изучения языка: грамматический разбор, грамматико-орфографическая работа.

Методика русского языка в специальной школе – педагогическая дисциплина, которая исследует цели, содержание, закономерности, принципы, методы и приемы обучения русскому языку учащихся с ТНР.

Наблюдение – метод обучения, который предусматривает восприятие определенных предметов, явлений, процессов в естественном и производственной среде без вмешательства извне в эти явления и процессы.

Навыки – умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Обучение – это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями, навыками, развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов.

Объект исследования специальной методики русского языка – учебные планы, программы, учебники, организационные формы и закономерности обучения русскому языку школьников с ТНР.

Объект специальной методики русского языка – педагогические условия (методы и приемы коррекционной работы), обеспечивающие эффективность усвоения знаний по русскому языку учащимися с ТНР.

Опрос – элемент урока, имеющий целью быстро проверить качество усвоения учащихся.

Оптимизация процесса обучения – процесс создания наиболее благоприятных условий (подбор методов, средств обучения, обеспечения санитарно-гигиенических условий, эмоциональных факторов и т. д.) с целью получения желаемых результатов без дополнительных затрат времени и физических усилий.

Освоение подразумевает исследование, постижение, понимание предмета на уровне деятельности: *освоить* – значит вполне овладеть предметом, научиться употреблять освоенное, пользоваться им.

Основные направления МПРЯ:

1) разработка содержания обучения – программ по русскому языку, создание учебников и различных учебных пособий для учащихся, их постоянное совершенствование;

2) разработка принципов, форм, приемов и методов обучения, системы упражнений, рекомендации по применению заданий;

3) исследование сравнительной эффективности методов, обоснование выбора методики, экспериментальная проверка рекомендаций и т.д.;

4) изучение уровней знаний, умений и навыков учащихся на разных ступенях обучения, причин успехов или неудач в обучении, типичных ошибок и способов их устранения и предупреждения.

Основные направления обучения русскому языку в школе:

1) изучение системы языка с фонетической грамматической, словообразовательной, лексической сторон;

2) усвоение морфологических, синтаксических и др. понятий (корень, глагол, речь, текст, гласный, антонимы, подлежащее и др.), правил, сведений;

3) изучение единиц языка – слова, словосочетания, предложения, текста; формирование умений в области анализа языковых единиц, в том числе грамматического разбора;

4) формирование коммуникативной компетенции;

5) расширение словарного запаса учащихся, совершенствование грамматического строя речи;

6) развитие связной речи;

7) работа над языковыми нормами;

8) изучение орфографии и пунктуации;

9) работа по каллиграфии;

10) изучение речевого этикета.

Основные принципы коррекции нарушений письменной речи (по Р.И. Лалаевой):

Принцип комплексности: механизмы, вызывающие возникновение нарушений письменной речи, одновременно обуславливают нарушения устной речи. В связи с этим при устранении дислексий и дисграфий коррекционное воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устная речь, чтение и письмо).

Патогенетический принцип (принцип учета патогенеза, т. е. механизма нарушения): во многих случаях одинаковые по симптоматике нарушения чтения и письма имеют в своей основе различные механизмы; основной задачей педагогического воздействия является коррекция нарушенного механизма.

Принцип учета психологической структуры процессов чтения, письма и характера нарушения речевой деятельности: процессы чтения и письма представляют собой сложную многоуровневую деятельность. У детей, страдающих нарушениями чтения и письма, обнаруживается различный механизм дезорганизации этой сложной речевой деятельности: а) несформированность одной из операций, б) несформированность нескольких операций процессов чтения и письма, в) недостаточная автоматизированность операций, г) нарушения в организации целостной программы деятельности при относительной сформированности отдельных операций.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы: в основе этого принципа лежит представление о речи, о речевой деятельности как о сложной функциональной системе, а также учение о сложной структуре психических функций. На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций.

Принцип опоры на сохранные звенья нарушенной функции: максимальное использование полимодальных афферентаций осуществля-

ется дифференцированно, с опорой на сохранные звенья нарушенной функции.

Принцип поэтапного формирования умственных действий: становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с установления развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно становится умственным действием и осуществляется во внутреннем плане.

Принцип учета зоны «ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому): процесс коррекции психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т. е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала: особенности формирования речевых функций у детей с нарушениями письменной речи определяют постепенное включение трудностей в коррекционную работу.

Принцип системности: методика устранения каждого вида дисграфии и дислексии представляет собой систему методов, направленную на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы.

Принцип учета симптоматики и степени выраженности речевого дефекта: нарушения чтения и письма различаются не только по механизмам, но и по степени выраженности. Особенности проявления также зависят и от этапа овладения чтением и письмом.

Принцип деятельностного подхода: процессы чтения и письма представляют собой сложную многоуровневую деятельность. В коррекционной работе следует воздействовать на все этапы этой сложной деятельности.

Онтогенетический принцип: в процессе формирования функций, обеспечивающих овладение чтением и письмом, необходимо учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе.

Отметка – результат оценочного суждения учителя, количественное выражение оценки в балльной системе.

Оценка – показатель степени правильности и точности выполнения заданий, самостоятельности и активности ученика в работе.

Подход – главное стратегическое направление, которое определяет все составляющие системы обучения русскому языку как учебному предмету в школе.

Предмет МПРЯ (специальной) – процесс обучения русскому языку детей с ТНР с целью формирования устной и письменной речи как средства

общения, способа коррекции их познавательной деятельности, одного из условий нравственного совершенствования личности.

Преподавания русского языка в школе:

– способствует нравственному воспитанию учащихся, духовному развитию, воспитывает патриотизм, гордость за свой народ, свою страну, язык;

– приобщает школьников к богатству русского языка, его лексики, фонетики, грамматики;

– предполагает развитие речи, овладение ее культурой;

– формирует и совершенствует умения и навыки, без которых невозможна интеллектуальная деятельность в целом и обучение в школе в частности (общеучебные умения); ребенок учится передавать с помощью языка свои мысли и чувства: выбирать наиболее точные лексические средства и безошибочно строить предложения, связывать их в текст; соблюдать логические связи; обосновывать собственные суждения;

– формирует речевую деятельность, обучает чтению, аудированию, письму, говорению;

– учит осмысливать структуру и механизмы языка, законы его функционирования и его эстетическую функцию: выразительность речи, красивое, каллиграфическое письмо, образное слововыражение;

– развивает мыслительные операции: синтез, анализ, классификацию, абстрагирование и др.;

– формирует умение грамотно оформлять мысли в устной и письменной формах;

– формирует коммуникативно-речевые умения, учит общаться, развивает коммуникабельность;

– позволяет научиться познавать мир посредством языка;

– развивает важные личностные качества: трудолюбие, аккуратность, целеустремленность

Приемы обучения русскому языку – составная часть методов, конкретные действия учителя и учащихся, подчиненные общему направлению работы, общим установкам, которые определены требованиями метода. Приемы – составление плана сочинения, объяснительный диктант, использование словаря и др.

Принцип – это: 1) основное исходное положение какой-либо теории, научной системы, учения, политического устройства, руководящее положение, установка в какой-либо деятельности; 2) внутренняя убежденность в чем-либо, норма или правило поведения, свой взгляд на вещи.

Принципы обучения русскому языку – основные, исходные теоретические положения, определяющие выбор методов, приемов и других средств обучения; система основных дидактических требований к процессу

обучения, соблюдение которых обеспечивает эффективное и качественное развитие образовательного процесса и достижение заявленных целей образования.

Программа учебная – нормативный документ, в котором дана характеристика содержания учебного материала с определением разделов, тем, ориентировочного количества часов на их изучение.

Пропедевтика – предварительное ознакомление с нужными сведениями на разных этапах обучения, предупреждение, предвосхищение будущих понятий.

Пути реализации воспитательной функции языка:

1) воспитание ума, развитие гибкости мышления, познавательного интереса;

2) привитие любви к родному языку, уважения к нему через его эстетическую функцию, через поэзию, художественные образы, культурные сокровища, созданные на русском языке;

3) воспитание бережного отношения к языку, осознания личной ответственности за его будущее;

4) воспитание уважения к человеку – носителю языка, стремления осознанно формировать собственную речь, в которой соблюдаются языковые, коммуникативные, этические нормы, осознание того, что речевая культура – это составляющая общей культуры человека;

5) использование воспитательных возможностей текстов, которые используются в системе обучения, в упражнениях, в языковом анализе; формирование ценностных отношений к природе, человеку, обществу;

6) самовыражение самих учащихся в речи, в сочинении, в творческих работах; включение детей в общественную жизнь, в область культуры, эстетики, социальных отношений;

7) в процессе индивидуальной, групповой, коллективной работы на уроках русского языка формируются такие личностные качества человека, как его активность, трудолюбие, умение организовать свой труд и доводить его до поставленной цели, умение мыслить логично, оригинально, самостоятельно, а не шаблонно, стандартно, желание и умение помочь другу.

Русский язык в специальной школе – учебный предмет, содержанием которого является обучение грамоте, правильному, сознательному чтению, развитие устной и письменной речи, изучение основ грамматики и словарного состава языка.

Связь специальной МПРЯ с другими науками:

Философия. Методика, как и педагогика в целом, принадлежит к числу общественных наук. Она изучает определенные аспекты формирования личности: этим обусловлены ее связи с другими науками. Так, философия

обеспечивает методологические основы методики, понимание целей и задач обучения языку.

Логопедия. Наиболее тесно специальная методика связана с логопедией – педагогической наукой о нарушениях развития речи, их преодолении средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает проявления и причины нарушений речи, их структуру. В соответствии с полученными данными разрабатываются научно обоснованные пути преодоления различных форм речевой недостаточности. Полученный логопедией материал интересует и специальную методику русского языка. Преодоление речевого недоразвития в специальной методике рассматривается как процесс школьного воспитания и образования, увязанный с задачами обучения грамоте, правописанию, грамматике и т. п. Коррекция и развитие речи осуществляется в специальной школе как необходимое условие усвоения конкретного языкового материала, с учетом закономерностей специального обучения языку учащихся с ТНР. Большую ценность для специальной методики представляют методы и приемы коррекции и формирования речи. Однако в условиях школьного процесса вносятся коррективы в их использование, привлекаются новые, специфические приемы и способы педагогической работы.

Психология. Методика тесно связана с психологией, опирается на нее в изучении процессов восприятия учебного материала по русскому языку, его запоминания, воспроизведения, в развитии мышления школьников и их речи. В методике разрабатываются такие проблемы, в основе которых лежит психологический феномен: формирование умений и навыков правописания, усвоение языковых понятий, активизация познавательной деятельности учащихся, развитие их познавательных интересов. В основе методических разработок и рекомендаций используются и мыслительные операции, которые также изучаются психологией, – анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, определение понятий, сравнение и противопоставление. Понятия *знания, умения и навыки, развитие*, широко используемые в методике, взяты из психологии.

Дидактика. Связи методики русского языка с дидактикой проходят по нескольким линиям. Первая – это определение применимости дидактических принципов в методике. Так, принцип воспитывающего обучения в методике русского языка интерпретируется следующим образом: во-первых, в отборе языкового материала воспитывающего характера; во-вторых, изучение закономерностей и структуры (уровней) языка, всей его системы в ее развитии формирует лингвистическое мировоззрение и развивает логическое мышление учащихся; в-третьих, развивая культуру речи школьников, воспитывая любовь к русскому языку, к его красоте и богатству, показывая его роль среди языков мира, школа воспитывает у

учащихся патриотизм; в-четвертых, самовыражение учащегося в сочинении, в рассказе формирует его самосознание, его личностные качества, его жизненную позицию.

Языкознание. Важнейшая роль в связях методики принадлежит языковедению – науке об языке, речи, о русском языке как предмете преподавания. Естественно, что в методике русского языка учитывается его природа: социальная функция, связь с сознанием, уровни (фонетический – лексический – морфемный – словообразовательный – морфологический – синтаксический – уровень текста), а также специфика его разделов.

Содержание образования – четко очерченная система знаний, умений и навыков, которыми человек овладевает в учебном заведении.

Специальные принципы обучения – те принципы, которые выведены из закономерностей усвоения языка и речи детьми или из функций языка.

Принцип внимания к языковой материи заключается в том, что на уроках русского языка в поле зрения учителя и ребенка должны пребывать все элементы материи языка: звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения. При изучении определенного правила детям приходится учиться отвлекаться от содержания, стоящего за языковой единицей, и сосредоточиваться только на элементах языка (например, конкретной морфеме). Не изучив специфику языковой единицы, дети не научатся применять эту единицу в речи.

Принцип дифференцирования языковых значений заключается в том, что дети узнают о важнейших признаках основных частей речи и учатся различать эти части речи в контексте. Однако многие учащиеся плохо различают части речи, особенно в тех случаях, когда они или семантически, или по формальным признакам или по звукам похожи друг на друга. Так, дети нередко смешивают существительные с глаголами (например, существительные *бег, бегодня* с глаголом *бегать*), местоимения с прилагательными, приставки с предлогами и т. д. Учащийся должен научиться определять морфологические и синтаксические значения языковых единиц, что создаст базу для усвоения орфографии и пунктуации, т. е. послужит основой для формирования умений.

Принцип внимания к выразительности речи. Усваивая фонетику, грамматику, лексику родного языка, дети овладевают и выразительными средствами речи, а это помогает им понимать не только «внешние» отношения между людьми и неживой природой, но и внутренний мир человека. Понимание же эмоционального мира людей способствует более глубокому усвоению языка. Учащиеся осознают, что язык обладает не только теми средствами, которые позволяют передать информацию о внешнем мире, но и теми, которые выражают эмоции и чувства человека. Воспринимая фразу, они учатся различать в ней не только конкретную и фактуальную

информацию, но и оценки, эмоции, выражаемые автором. Следовательно, на уроках русского языка надо обращать внимание учащихся и на те средства, которые делают речь выразительной.

Принцип опоры на «чувство языка». Задолго до прихода в школу ребенок владеет языком настолько, что понимает речь других людей и может с помощью языка выражать свои мысли. При этом замечено, что дети-дошкольники понимают не только те слова, с которыми они уже встречались, но нередко и совершенно новые для них слова родного языка. Ребенок способен воспринимать как новые слова в целом, так и знакомые морфемы новых слов. Уже в дошкольном возрасте дети усваивают известный запас слов и овладевают элементами грамматики родного языка. Способность ребенка понимать незнакомые слова, неосознанно вычленять в них морфемы и «связывать» слова в предложения называется «чувством языка», или «языковым чутьем».

Опора на «чувство языка» значит, что на уроках русского языка нужно:

- 1) шире использовать наблюдения над грамматическим строем языка;
- 2) использовать такой дидактический материал, который дает возможность сопоставлять незнакомые детям грамматические формы с уже знакомыми;
- 3) широко применять методы обучения, предусматривающие синтезирование языковых фактов.

Принцип сравнения письменной речи с устной. Письменная речь представляет собой «переведенную» на бумагу устную речь: звуковая система устной речи заменяется графической системой письменной речи. Таким образом, письменная речь по отношению к устной является вторичной. В такой последовательности и усваивается речь: сначала устная, затем письменная. Обучение письменной речи должно вестись на основе сопоставления ее с устной речью: сопоставляются буквы и звуки, интонации и пунктуационные знаки. На уроке следует сочетать устные и письменные упражнения.

Принцип тренировки органов речи и пишущей руки. Устная речь усваивается в результате физической тренировки органов речи (легких, гортани, языка, мышц лица), письменная – в результате тренировки мышц пишущей руки. Таким образом, для усвоения каждого нового слова, каждой новой синтаксической модели от учащихся требуется не только интеллектуальная (умственная), но физическая, мускульная работа. Следовательно, чтобы помочь детям овладеть активной речью, нужно постоянно тренировать их органы речи и пишущую руку. Например, для усвоения написания трудных слов используется прием послогового орфографического проговаривания.

Принцип последовательного наращивания темпов в обучении русскому языку заключается в том, что по мере обучения учащийся приобретает

способность более быстро осваивать языковые факты. Например, тему «Безударные гласные корня, проверяемые ударением» дети проходят во 2–4 классах. При этом более сложный материал в последующих классах изучается быстрее, чем более простой во 2 классе. Кроме того, в последующих классах работа над этой сложной орфограммой должна строиться на более сложном материале: упражнения дополняются сложными примерами, изучаются слова с 2-мя безударными гласными, увеличивается доля самостоятельно выполняемых заданий.

Принцип последовательного наращивания темпов в обучении языку означает: 1) постоянное обновление дидактического материала по изучаемой теме, 2) наращивание степени трудности материала, 3) более глубокое изучение знакомых правил, 4) усложнение заданий, 5) усиление самостоятельности учащихся в работе над материалом.

Средства обучения – предметы школьного оборудования, применяемые в процессе учебно-воспитательной работы (книги, тетради, таблицы, лабораторное оборудование, письменные принадлежности и др.).

Структура урока – совокупность его элементов и этапов, выстроенных в определенной последовательности согласно дидактическим целям.

Умения – это овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике; усвоенные человеком действия.

Урок – форма организации обучения, по которой учитель проводит занятия в классной комнате с постоянным составом учащихся, имеющих примерно одинаковый уровень физического и умственного развития, по установившейся расписанию и регламенту.

Учебная программа – нормативный документ, в котором очерчивается круг основных знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению по учебному предмету.

Формы обучения – четко выраженная во времени и пространстве организация учебной деятельности учащихся, связанная с деятельностью учителя.

Фронтальная форма организации обучения – форма организации обучения, при которой учитель работает одновременно со всеми учениками.

Цель специальной методики русского языка – формирование устной и письменной речи как средства общения, как средства овладения школьными знаниями, умениями и навыками.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Анализ – рассмотрение, изучение чего-либо, основанное на расчленении предмета, явления на составные части.

Анализаторы, участвующие в процессе становления чтения и письма:

- речедвигательный (помогает осуществлять артикулирование, т. е. наше произношение);
- речеслуховой (помогает произвести отбор нужной фонемы (звука));
- зрительный (подбирает соответствующую графему (букву));
- двигательный (с его помощью осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи)).

Аналитическое (дискурсивное) чтение – чтение по слогам (но не по буквам); чтение, при котором понимание текста достигается в результате понимания и анализа всех его элементов: предложений, сочетаний, выразительных средств языка. Аналитическое чтение обеспечивает наиболее сознательное усвоение читаемого текста.

Артикулирование – образование звуков речи посредством движений органов речи: языка, губ, мягкого неба; анализ положения и движений органов речи при произнесении того или иного звука; подготовка органов речи к произнесению того или иного звука.

Буква – графический знак в составе алфавита данного языка, служащий для обозначения на письме звуков (фонем) и их разновидностей (вариантов фонем).

Букваристика – отрасль методики русского языка, наука о букварях, их составлении и о методах первоначального обучения чтению и письму.

Букварный период обучения грамоте – время изучения в 1 классе букв по букварю, на протяжении букварного периода дети овладевают слоговым чтением.

Букварный текст – специальный текст для отработки механизма чтения.

Букварь – учебная книга для первоначального обучения грамоте. Содержит на первых страницах картинки для бесед, развития речи, составления предложений и для языкового анализа в добукварный период; затем буквы, расположенные в определенном порядке, в соответствии с концепцией автора букваря, а также слоги, слова с новыми буквами и тексты с иллюстрациями к ним. Для работы над одним звуком и одной буквой, как правило, отводится две страницы. Тексты составляются авторами букваря из тех слов, которые к данному моменту уже могут быть прочитаны первоклассниками, вводятся также отрывки из произведений художественной литературы.

Буквенные методы обучения грамоте – методы, в которых исходной единицей обучения является не звук, не слог, не целое слово, а буква. Обучаясь по этому методу, дети первоначально усваивают (заучивают) буквы алфавита, затем соотносят их со звуками, составляют из них слоги, читают слоги, слова и тексты. Метод по преимуществу синтетический.

Буквослагательный метод обучения грамоте – синтетический буквенный метод, применявшийся в русской школе до середины XIX в. Для него характерно механическое заучивание букв и слогов без опоры на звуки речи. Последовательность обучения: на первой ступени обучения произносились названия букв: *аз, буки, веди* и т. д., а позднее – *а, бэ, вэ* и т. д.; на второй ступени заучивались изображения букв, затем складывали из букв слоги и заучивали их; на третьей ступени обучения читали «по складам», с называнием в слогах каждой буквы, а затем слова: «буки, аз – ба»; наконец, читали «по верхам» – без называния букв. Обучение продолжалось 2–3 года и не обеспечивало умственного развития учащихся. Письмо было оторвано от чтения: писать учили лишь тогда, когда школьники научались читать «по верхам».

Букварь – учебная книга для первоначального обучения чтению.

Гигиена письма – совокупность требований, выполнение которых в процессе обучения письму позволяет сохранить нормальную жизнедеятельность организма школьника, его здоровье.

Гласные и согласные звуки.

Способы действия для различения гласных и согласных звуков:

Прием 1. Наблюдение за работой органов речи (разграничение гласных и согласных звуков по способу их образования). Гласные звуки рот открывают: чем громче их произносим, тем шире раскрываем рот. Согласные звуки рот закрывают: чем громче их надо произнести, тем плотнее надо сжать рот.

Прием 2. Наличие или отсутствие преграды при произношении: гласный звук – воздух проходит свободно, без помех; согласный звук – воздух выходит с преградой.

Прием 3. Характер звучания: гласный звук состоит только из голоса, согласный звук – из голоса и шума или только шума. Гласные звуки можно пропеть, прокричать.

Прием 4. Способность образовывать слог: гласный звук может образовывать слог, согласный звук – нет (слоγοобразующая роль гласных).

Графическая система – совокупность букв алфавита, имеющая определенную структуру, которая характеризуется наличием структурных единиц постоянной формы и пространственно-количественный типом отношений между ними.

Графический навык – автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков в буквы, а также начертание их на бумаге.

Группировка – упражнение, широко применявшееся в методике русского языка в XIX в. В современной школе используется в 1 классе наряду с классификацией. Состоит в распределении данных слов по группам на основе каких-либо определенных признаков.

Группы предметных картинок служат для проведения словарно-логических упражнений: различение родовидовых понятий (Назовите одним словом.); упражнения в классификации (Какой предмет лишний и почему?); сопоставление слова со звуковой схемой; обобщение (Где растут эти деревья? Чьи это вещи?).

Двигательные элементы представляют собой относительно законченные отрезки движения руки, в которых, с одной стороны, учитывается форма соответствующих зрительных элементов, с другой – закономерности плавного и безотрывного их воспроизведения на бумаге.

Деление слов на слоги.

Способы действия для деления слов на слоги:

– скандированное произнесение слова: а) игровая ситуация «В лесу» (Ма – ма!); б) игровая ситуация «На стадионе» (Ни – ки – та!).

Способы действия для определения количества слогов в слове:

1) скандированное произнесение слова в сопровождении хлопков в ладони: подсчет количества хлопков;

2) наблюдение за работой органов речи: подсчет количества ударов подбородка о кисть руки (сколько раз открывался рот).

Дидактическая игра – игра, предназначенная для реализации целей обучения.

Дикция (от лат. *Dictio* ‘произнесение’) – произношение, манера выговаривать слова.

Задачи подготовительного этапа обучения грамоте:

1. Приобщение детей к учебной деятельности, приучение их к требованиям школы.

2. Определение уровня готовности детей к школе, обучению в целом и в частности к обучению чтению и письму.

3. Усвоение звуков в результате анализа звучащей речи, овладение звуковым (слоговым) анализом.

4. Введение представлений о речи, предложении, слоге, ударении, звуке (гласном и согласном, твердом и мягком, звонком и глухом).

5. Подготовка руки ребенка к письму, овладение письмом элементов букв.

Задачи развития речевого дыхания:

- научить различать элементы речевого дыхания (вдох, выдох, задержку дыхания, добор воздуха);
- выработать умение увеличивать объем легких;
- тренировать длинный выдох, т. е. развивать умение правильно выдыхать – постепенно (а вовсе не умение вдыхать большое количество воздуха);
- тренировать умение рационально расходовать и своевременно возобновлять запас воздуха во время речи, т. е. делать добор воздуха.

Звенья формирования навыка письма: осмысление звучащего слова; его слога-звуковой анализ; дифференцировка выделенных в слове звуков, установление их последовательности; перекодирование звуковой формы слова в графическую с буквами; непосредственное двигательное воспроизведение на бумаге графического комплекса.

Звонкие и глухие согласные звуки.

Способы действия для различения звонких и глухих согласных звуков:

Прием 1. Наблюдение за работой органов речи. Согласные, которые произносятся с голосом, называются звонкими, без голоса – глухими. Такие звуки образуют пары по звонкости – глухости.

Прием 2. Наблюдение за слуховым анализатором. Закрывать ладонями уши, послушать, как звучат пары звуков [б] – [п], [в] – [ф] и др.: если в ушах звенит – согласный звонкий, если нет – глухой.

Прием 3. Наблюдение за движением голосовых связок. Рука на голосовых связках (на горле): если горло дрожит – согласный звонкий, если спокойно – глухой.

Звук – элемент произносительной речи, образуемый речевыми органами. При фонетическом членении речи звук – это часть слога, кратчайшая, далее неделимая звуковая единица, произнесенная за одну артикуляцию.

Звуковой анализ слова (в контексте программных требований для начальной школы) – создание графической модели слова, отражающей количество звуков в слове в соответствии с их признаками (гласный, твердый согласный, мягкий согласный).

Звуковые методы обучения грамоте – методы, в которых звук (не буква, не слог, не целое слово!) берется в качестве исходного элемента обучения. Школьники усваивают звуки и затем соотносят с ними буквы.

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте был предложен К.Д. Ушинским на основе изучения зарубежной и отечественной практики. Великий педагог пришел к выводу: звуковая метода «способствует умственному развитию дитяти», «дети по ней выучиваются скорее читать и писать... метода эта дает в то же время самостоятельность ребенку, упражняет внимание, память и рассудок».

дитяти». К.Д. Ушинский предложил систему обучения первоначальному чтению, которая опиралась на речевой опыт ребенка: анализу подвергались слова и предложения, которыми дети пользовались в повседневной жизни. По следам анализа дети читали короткие статьи, сказки, рассказы, часто написанные самим педагогом, которые были приближены к жизненному опыту. В качестве важнейшего принципа обучения К. Д. Ушинский ввел в практику обучения русской грамоте принцип наглядности, приспособив его к потребностям звуковой работы и формирования механизмов письма и чтения. На начальном этапе обучения, рассматривая картинки, дети под руководством учителя выделяли звуки, повторяли их вслед за учителем, сравнивали, находили выделенные звуки в других словах; потом анализируемые слова произносились и записывались, итогом работы являлось прочтение записанного слова. В азбуке К.Д. Ушинского дети читали слова и предложения, напечатанные рукописным шрифтом, поэтому свой метод обучения грамоте педагог назвал методом «письма-чтения».

Звуковой аналитический метод обучения грамоте был предложен французским ученым Жакото. В России этот метод активно пропагандировался методистом В. А. Золотовым, за что и получил название «золотовская метода». Звуковой аналитический метод обучения грамоте предполагал начинать обучение с целого предложения, которое печаталось в букваре несколько раз с помощью разного шрифта. Учитель медленно читал слова, предложения, учащиеся повторяли, глядя на страницу букваря. Слова делили на слоги, повторяя вслед за учителем. Затем учащиеся анализировали усвоенные слоги, выделяя в них звуки, учили названия букв. Выполнялось много аналитических операций: отыскивались слова в напечатанных предложениях, в отдельных словах – новые буквы и звуки, сравнивалось звучание в разных сочетаниях букв в составе разных слов. В звуковом аналитическом методе не было заданного порядка букв: детям сразу предъявлялась целая группа букв в составе более крупных единиц – слова и предложения, что позволяло практически овладевать правилами чтения букв русского алфавита. Большая нагрузка приходилась на зрительный анализатор ребенка. Звук появлялся в конце аналитической зрительной (буквенной) работы. Это было движение к живой речи учащихся.

Звуковой синтетический метод был изобретен в Германии Генрихом Стефани (1761–1850 гг.), который предлагал проводить обучение чтению путем сложения звуков в слова. В России этот метод активно пропагандировал и методически разрабатывал Н.А. Корф. Учитель показывал буквы, называл буквы (рекомендовалось называть согласные буквы кратко, максимально приближая к их звуковому соответствию), учащиеся повторяли за учителем. Сначала изучалось несколько гласных букв: *А, У, О*. Первыми согласными буквами были те, которые обозначали не мгновенные

(смычные взрывные) звуки, а более или менее длительные в произношении, например щелевые звуки русского языка: *ш, ж, с*. Когда учащиеся усваивали несколько согласных, приступали к чтению прямых слогов: *ша, жу, са*. В слоге закрывалась особой указкой (с планкой на конце) гласная буква, детям предлагалось как можно более длительно тянуть согласный звук, пока учитель не открывал гласную букву. Предполагалось, что применение этого приема поможет ученику «слить» два звука, прочитать их не по отдельности, а слитно. Порядок следования букв в звуковом синтетическом методе диктовался методическими условиями: первыми изучались те согласные буквы, которые обозначали звуки, удобные для наблюдения за их произношением (длительные). Синтетический метод выявил трудность формирования механизма чтения: учащийся не мог уяснить механизма функционирования букв, что и порождало «муки слияния» при чтении.

Звукопроизношение – процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

Зеркальное письмо, или зеркальный почерк, – феномен, при котором человек пишет справа налево.

Зрительная память – особый характер памяти на зрительные впечатления, позволяющий удерживать и воспроизводить живой образ воспринятого ранее предмета или явления.

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

Зрительный анализатор – система рецепторов, нервных центров мозга и соединяющих их путей, функция которой заключается в восприятии зрительных раздражений, их трансформации в нервные импульсы и их передаче в корковые центры мозга. В этих центрах формируется зрительное ощущение, анализ и синтез зрительных раздражений.

Зрительный образ буквы – зрительное представление о форме буквенного знака.

Зрительные элементы – относительно законченные части рисунка буквы, на которые она закономерно расчленяется в процессе ее зрительного восприятия и которые легко соотносятся с определенными формами: овал, полуовал, прямая линия, линия с закруглением и т. д.

Изограф – картинки, на которых слова нарисованы буквами, различным образом расположенные в пространстве и оптически похожие на предмет, в названии которого используются эти буквы.

Каллиграфические ошибки – нарушение пропорции элементов букв по ширине, высоте и углу наклона. Они являются следствием несформированности координации движений пальцев, кисти, предплечья и плечевого отдела руки.

Каллиграфический навык – двигательный навык, связанный с правильным начертанием строчных и прописных букв и их соединений.

Каллиграфия – умение писать четко, разборчиво в соответствии с прописями; умение писать четким, удобочитаемым почерком, который по мере выработки, скорости и связности письма приобретает индивидуальные черты.

Касса букв и слогов – пособие, используемое в работе с учащимися 1 класса в период обучения грамоте. Представляет собой набор карточек из твердой бумаги, на которых напечатаны буквы и слоги. Из этих карточек учащиеся составляют слова и предложения на наборном полотне или на классной доске. Касса букв и слогов изготавливаются разных размеров – для работы у доски или за партой. Составление слов из букв и слогов способствует их запоминанию, учит соотносить звук и букву, развивает орфографическую зоркость.

Лента букв используется для закрепления нового звука, буквы, при этом задания могут быть различными: назвать все буквы; назвать гласные (согласные); назвать гласные, обозначающие мягкость согласного звука; назвать согласные, которые всегда твердые (мягкие, звонкие, глухие); назвать парные согласные; назвать буквы, которые не обозначают звука; назвать звуки, которые могут быть обозначены данной буквой.

Методика работы по отгадыванию ребуса зависит от его вида. Это может быть:

- перестановка букв в соответствии с цифрами, прочтение и сравнение звукового состава слов;
- прибавление к слову или исключение из него буквы (слога), прочтение и сравнение, объяснение лексического значения слов;
- замена буквы (слога) в слове, прочтение и объяснение значения слов;
- составление слов из «рассыпных» букв или слогов;
- составление и чтение «цепочки» слов, где последний слог предыдущего слова является первым следующего слова.

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног.

Методика обучения письму – раздел методики начального обучения русскому языку; изучает пути формирования умений и навыков элементарного письма.

Методические приемы обучения письму:

1. *Показ написания учителем.* (Показ осуществляется на доске для всего класса или индивидуально в тетради ученика. Написанное на доске можно еще раз обвести указкой. Такой показ обязателен, если учащиеся впервые знакомятся с буквой или соединением. Объяснение учителя должно сопровождать показ и ориентировать учащихся, где начинать писать букву, куда вести руку, где сделать поворот, какой формы или величины та или иная часть буквы. Вначале объяснение дается учителем, а на этапе выработки навыка написания это могут делать ученики).

2. *Списывание с готового образца.* (Прием основывается на том, что учащиеся подражают, воспроизводят образцы письма, данные в прописях, на доске или в тетрадях. Этот способ необходимо отличать от копировального, при котором происходит обведение образца. При списывании учащийся постоянно сравнивает свою работу с образцовым написанием. Правильное письмо учителя является примером и для неосознанного подражания, поэтому любые записи учитель выполняет аккуратно, красивым разборчивым почерком).

3. *Воображаемое письмо (письмо в воздухе).* Письмо в воздухе отличается от копировального способа тем, что учащийся опирается не только на двигательные ощущения, но и на зрительно воспринимаемый образец. Это позволяет усвоить и движение, и правильную форму всей буквы. Воображаемое письмо проводится по написанному учителем образцу на доске или вслед за письмом учителя, а также по прописям. Можно писать и вовсе без образца;

4. *Анализ формы букв,* который можно вести по-разному: 1) раскладывая ее на зрительные элементы; 2) с точки зрения движений при письме; 3) в сравнении с ранее изученными буквами. Впервые изучаемая буква сначала анализируется по количеству элементов. Затем учитель объясняет, как писать букву, выделяя основные элементы движения, указывая ее пропорции и особенности.

Эффективным приемом формирования образа буквы является конструирование из элементов-шаблонов. В рисунке любой буквы можно выделить элементы. Шаблоны элементов букв изготавливаются из плотной бумаги, при этом лицевая сторона отличается по цвету от изнаночной. Анализируя букву по форме, учащиеся подбирают необходимые элементы и конструируют букву. Затем пальцем выполняют движения написания буквы по шаблону. Для этого лучше иметь таблички с выпуклыми буквами, сделанными из шершавой бумаги.

5. *Усвоение правил письма* способствует сознательному овладению навыком письма. Правила формулируются кратко, их должно быть немного. Правила складываются из тех задач, которые учитель ставит перед учащимися на данном этапе обучения.

6. *Анализ ошибочного написания.* При таком анализе в 1 классе ошибочное написание не выносится на доску. Учащиеся рассматривают письмо в своих тетрадях и отвечают на вопросы «Кто не довел палочку до верхней (до нижней) линии?» «Все ли элементы имеют одинаковый наклон?» «У кого элементы вышли за строку?».

При этом учитель или учащиеся объясняют, что надо делать, чтобы ошибки не повторялись. Во 2 и 3 классах общую для многих учащихся ошибку учитель выносит на доску. Дети находят ошибку, объясняют, как ее следует избежать. Для исправления ошибки прописывают букву, чередуя с написанием ее дополнительного элемента:

Метод целых слов был очень похож на звуковой аналитический метод обучения грамоте: единицей обучения также выступало слово. Этот метод был заимствован из практики обучения детей чтению в США, он применялся в российской школе в 20-х гг. XX в. В начале обучения в течение двух месяцев дети запоминали графический облик большого количества слов. После этого переходили к звуко-буквенному анализу. Этот метод оказался непригодным для обучения русской грамоте: дети делали много ошибок в чтении (пропускали буквы), резко снизилась грамотность. В начале 30-х гг. XX в. произошел возврат к звуковым методам обучения грамоте.

Методы обучения грамоте:

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

2) в зависимости от ведущего вида деятельности при овладении грамотой: *синтетические, аналитические и аналитико-синтетические;*

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

Методы обучения письму:

Копировальный метод заключается в обведении букв, напечатанных в специальных тетрадях точками, бледными чернилами или написанных учителем карандашом.

Линейный – в основе лежит шрифтовой подход, учет того, что при письме всегда соблюдаются точные и одинаковые расстояния между элементами букв, точные пропорции высоты, ширины частей буквы,

следовательно, букву или слово можно писать в специальной вспомогательной сетке, которая контролирует высоту, наклон и расстояние между элементами.

Генетический метод заключается в том, что сначала изучаются более простые с точки зрения графики буквы, а затем все более сложные. По составу сходных элементов буквы разбиваются на группы по нарастающей графической сложности. В обучении письму этот способ применялся Песталоцци. генетический способ сегодня в школах применяется уже после того, как дети научатся писать некоторые или все буквы, т. е. для усовершенствования навыка письма, отработки формы буквы в послебукварный период.

Ритмический (тактический) метод – это письмо под счет, в одинаковом для всех учащихся темпе, ритме. Счет зависит от того, какой элемент пишется. Движение основное («на себя») сопровождается счетом «раз, два, три». Соединительное движение («от себя») производится на счет «и». При этом продолжительность произнесения звука [и] зависит от длительности движения. Поначалу учитель пишет на доске и тактирует, затем считает, сопровождая письмо учащихся. Тактирование используется и при письме соединений, слогов и коротких слов.

Метод Карстера заключается в прописывании специальных упражнений для развития движений руки; пальцев, кисти, предплечья. Упражнения необходимы для овладения умением пользоваться направлением, пространством листа и развития свободы и легкости движения руки. Этот метод предусматривает письмо 19 элементов в крупном плане, затем письмо букв, связанных особыми штрихами, а затем уже слов без всяких вспомогательных линий. По мнению многих методистов, система увлажнений Карстера больше пригодна для взрослых при выработке скорости или исправления почерка, так как многие «росчерки» сложны по технике исполнения. Однако отдельные упражнения успешно используются и обучения детей.

Механизм предупреждения (Н.И. Жинкин) – опережающая ориентация на букву гласного при чтении прямого открытого слога.

Модель – изображение, описание, схема какого-либо объекта, процесса или явления, используемая в качестве «заместителя», «заменителя».

Операции процесса письма:

1. Анализ звуковой структуры слова с определением последовательности и места каждого звука. Участвуют речеслуховой и речедвигательные факторы. Огромное значение имеет проговаривание в любой форме, особенно на начальных этапах овладения письмом, так как оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных и определить последовательность звуков в слове.

2. Соотнесение выделенной из слова фонемы со зрительным образом буквы, которая ее обозначает (происходит выбор букв из ряда возможных). Это требует высокого уровня сформированности зрительного анализа, синтеза и пространственных представлений.

3. Моторная операция письма, т. е. воспроизведение с помощью движения руки зрительного образа буквы.

Основные принципы аналитико-синтетического метода:

– **принцип формирования личности:** обучение грамоте носит воспитывающий характер; обучение грамоте носит развивающий характер, обеспечивает умственное развитие через систему упражнений в анализе и синтезе, через речевые упражнения;

– **принцип психолого-лингвистический:** обучение опирается на живую речь учащихся, на имеющийся речевой опыт; за основу аналитико-синтетической работы берется звук; главное внимание уделяется звуковому анализу, артикулированию звука, развитию речевого слуха; за единицу чтения берется слог; особое внимание уделяется слоговой работе: чтению, произношению слогов, использованию слоговых таблиц; слогозвуковой анализ: выделение звука, количество звуков, последовательность, связь между звуками.

– **принцип организационный:** определенная последовательность изучения звуков и букв; добукварный и букварный периоды обучения; письмо неотрывно от чтения; систематическое введение элементов грамматики, словообразования, орфографии (на практической основе).

– **принцип приемов обучения:** дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся; введение элементов моделирования; использование моделей слогов, слов, предложений.

Навык письма – это автоматизированный компонент письменной речи, обеспечивающий перевод звучащей речи в графические знаки.

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

Обучение грамоте – часть процесса обучения русскому языку, охватывает первые месяцы школьной жизни первоклассников, когда на смену дошкольному детству приходит школьная пора – важный этап в становлении личности ребенка.

Ориентиры чтения:

1) гласная буква как знак одного из гласных звуков, равного слогу (*о-сы*);

2) гласная как представитель гласного звука, соединившегося с согласным в слиянии, в комплексе прямого слога, и одновременно как сигнал твердости вошедшего в состав слияния согласного (*на, рама*);

3) гласная в составе слияния с мягким согласным, т. е. как знак гласного звука и одновременно показатель мягкости предшествующего согласного (*лиса, море*);

4) согласная за пределами сочетания «согласный + гласный» как знак согласного звука (*стол, пульс, мел*);

5) согласная в составе прямого слога как знак определенного твердого или мягкого согласного звука (*мыло, милый*);

6) йотированная гласная как кодовый знак двузвучного прямого слога, слияния согласного звука (йота) с гласным звуком (*ели, юла, обезьяна*);

7) йотированная гласная буква как центр многозначного слога и обозначение слияния (*яблоко, объявление, лает*);

8) *й* (*и* краткое) как представитель неслогового *й*, или йота (*май-ка, край, район, яма*);

9) мягкий знак как показатель мягкости согласного звука (*тьма, вскользь, ср. вполз*);

10) мягкий или твердый знак как разделительные, т. е. сигналы, ориентирующие на прочтение последующей йотированной буквы как слияния (*вьюга, съемка*);

11) буква пробела как сигнал конца слова и одновременно твердости согласного звука, представленного замыкающей согласной буквой или конечного всегда мягкого согласного звука, обозначенного согласной буквой *й* (*мой, край, ловкий*).

Основные требования к каллиграфическому письму:

1. Соблюдение размеров рабочей строки: все элементы букв надо доводить до верхней и нижней линейки рабочей строки.

2. Соблюдение правильного единообразного угла наклона при письме: тетрадь должна лежать с наклоном (проверить наклон можно по косым линейкам в тетради).

3. Соблюдение одинаковых интервалов между письменными знаками: расстояние между элементами, буквами на строке, между словами в предложении должно равняться примерно букве *и* строчной; ширина букв должна быть одинаковой.

4. Соединение элементов в букве, букв в слове должно производиться по алгоритму трех видов соединения: верхнего, нижнего, среднего.

5. Письмо буквенных комплексов и слов должно быть плавным, связным: надо знать начальную точку для письма каждого элемента.

6. Писать надо без постоянного напряжения: рука напрягается при письме линий вниз, считаем: «раз, два, три», при письме линий в сторону вверх рука расслабляется, считаем: «и».

7. Скорость письма для первого класса составляет 7–15 букв в минуту.

8. Писать надо красиво: на протяжении всего периода обучения письму вырабатываются критерии красивого письма – чисто, без помарок.

Педагогические требования к процессу обучения грамоте:

1. В начале каждого этапа урока учитель сообщает детям, что они будут делать и зачем, а по окончании работы оценивает, что и как сделали.

2. Задания и вопросы формулируются конкретно и короткими фразами.

3. Преобладает классная форма работы, постоянно учитель показывает образцы выполнения или исполнения заданий.

4. На уроке чтения большую часть времени дети должны читать, а на уроке письма – писать.

5. В течение урока необходимо несколько раз менять виды деятельности учащихся.

6. Наглядные пособия, дидактический материал, игровые задания должны использоваться в такой мере, чтобы обучение было доступным и интересным, но не перегружало внимание учащихся.

7. Планируя работу, необходимо учитывать подготовленность всего класса и отдельно каждого ученика (группы учеников).

8. Осторожно использовать методы наказания, отдавая предпочтение поощрению ребенка.

Первоначальное письмо – действие по дифференцировке и перекодировке звуков и буквы и начертанию их с помощью движений руки.

Письмо – знаковая система фиксации речи с помощью графических знаков; процесс воспроизведения букв и их комплексов на бумаге с помощью определенных движений рукой; процесс перекодирования смысловых единиц нашей речи в условные знаки или их комплексы, которые могут быть написаны или напечатаны.

Позиционный принцип русской графики – при чтении учитывается позиция буквы в слове по отношению к соседней.

Почерк – индивидуальная устойчивая манера письма. Характеризуется специфической формой отдельных букв и способов их соединения, наклоном влево и вправо, размером, растянутостью и сжатостью, отрывностью или безотрывностью письма, степенью нажима и др.

Правила правописания, вводимые в период обучения грамоте:

1) оформление границ предложения (прописная буква в первом слове, точка, вопросительный или восклицательный знак в конце);

2) раздельное написание слов (в том числе предлогов со словами);

3) прописная буква в именах собственных (в именах и фамилиях, в кличках животных, в географических названиях);

4) написание сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, шу*;

5) правило переноса слов со строки на строку по слогам.

Практическое конструирование – это деление на части, на элементы или составление из частей (элементов) буквы.

Предметные картинки используются для подбора слова, в процессе звукового анализа которого выделяется новый звук, а также для проведения лексических и логических упражнений. Всегда связаны с тематикой текстового материала. Одни из них предназначены для звуковой работы:

1) по картинке называют изображенный предмет и анализируют звуковой состав слова;

2) называют предметы и сравнивают звучание слов, определяя наличие изученного звука (звуков).

Другие предметные картинки используются для лексической работы:

1) назвать предмет и объяснить его назначение;

2) назвать предмет и раскрыть его понятие;

3) выявить явление многозначности слова;

4) сравнить слова, являющиеся названиями предметов или признаков;

5) подобрать слова, близкие или противоположные по значению.

Как известно, звуки речи делятся на две большие группы: гласные и согласные.

Признаки, учитываемые при классификации звуков на гласные и согласные:

– способ произношения (при произношении гласного звука воздух свободно проходит через полость рта; при произношении согласного звука воздух встречает преграду);

– характер звучания (гласный состоит только из голоса, при произношении согласного слышится голос и шум или только шум);

– способность образовать слог (гласный образует слог, согласный слога не составляет).

Принцип частотности – показатель частоты употребления звуков и букв. Данный принцип положен в основу учебников по обучению грамоте, он определил порядок изучения звуков и букв.

Принципы обучения письму: общедидактические (сознательность, доступность, постепенность усложнения, наглядность, повторность), принцип, вытекающий из специфики формирования графического навыка: сочетание различных методов обучения чистописанию (генетического, линейного, копировального и т. д.) на основе психофизиологических особенностей детей.

Реализация *принципа наглядности* обеспечивается с помощью демонстрации учителем процесса письма, применения прописей, таблиц и других пособий.

Сознательность достигается разъяснением приемов и последовательности написания букв, а также упражнением в нахождении и исправлении своих и чужих недочетов.

Принцип повторности реализуется в процессе упражнений. Самый проверенный прием приобретения навыка – это упражнение, т. е. повторное исполнение, сопровождаемое анализом исполненного, сопоставлением с образцом, исправлением ошибок и т. д.

Принцип посильности предусматривает постепенное нарастание трудности, что особенно важно при обучении письму шестилеток, так как процесс письма для них сложен из-за медлительности и недостаточной твердости движений руки.

Принцип учета индивидуальных особенностей сводится к постоянному наблюдению учителя за работой каждого ученика, учету особенностей его зрения, моторики, осанки и т. д.

Пробел – расстояние между графическими знаками в письменной речи.

Прописи – каллиграфические образцы для обучения школьников письму.

Психологическая структура чтения: звукобуквенный анализ и синтез, смысловые догадки, держание информации, понимание.

Психологические особенности начинающего чтеца: узость поля зрения, потеря строчки при чтении, преобладание чтения вслух, многочисленные возвраты к началу слова при аналитическом чтении.

Психофизиологическая основа письма – взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного, речедвигательного и моторного анализаторов.

Психофизическая основа чтения – взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов.

Работа по выделению звука из ряда звуков: выделение гласного звука из ряда звуков; выделение согласного звука из ряда звуков; выделение первого гласного звука в слове; выделение первого согласного звука в слове; выделение последнего согласного звука из слов; определение места гласного звука в слове; определение места согласного звука в слове.

Работа со словом в период обучения грамоте включает в себя:

- наблюдение над значением конкретных слов;
- наблюдение над произношением и написанием слов-антонимов;
- наблюдение над словами, различающихся одним звуком или одной буквой: *сын – сон; соль – моль;*
- наблюдение над словами с одинаковым слоговым составом: *насос, сосна;*

– объединение слов в группы, работа с обобщающими словами: *ягода* (*ежевика, клубника, малина*);

– наблюдение над постановкой вопроса к словам (Кто? Что? Какой? Что делает?);

– наблюдение над изменениями слов: *сосна, сосны, у сосны, под сосной*;

– наблюдение за родственными связями слов: *краска, краски, красила, раскрасила*;

– наблюдение над служебными словами.

Работа с предложением в период обучения грамоте включает в себя:

– составление предложений по сюжетной картинке и определение количества слов в нем;

– придумывание предложений с определенным количеством слов;

– распространение предложений путем увеличения количества слов;

– составление предложений из слов, данных вразбивку (все слова даны в правильной форме);

– составление предложений с определенным словом;

– составление графической схемы предложения;

– придумывание предложений по графической схеме;

– определение последовательности слов в предложении;

– выбор карточки, соответствующей количеству слов в предложении.

Речевая разминка представляет собой комплекс, в который входят дыхательные, артикуляционные и дикционные упражнения.

Дыхательные упражнения предназначены для постановки правильного речевого дыхания учащихся.

Артикуляционные упражнения предназначены для отработки правильного произнесения гласных и согласных звуков. Перед выполнением упражнений рекомендуется пластическая (артикуляционная) гимнастика «Разомнем язычок», которая направлена на развитие и укрепление мышц губ, языка, челюстей и рта.

Упражнения: губы в улыбке (зубы обнажены); губы «в трубочку» (вытягивание вперед); чередование «улыбка-трубочка»; язычком гладим небо и др.

Дикционные упражнения предназначены для отработки четкого произношения в соответствии с заданным темпом. Хороший материал для выработки дикции скороговорки.

Росчерк – завиток, усложняющий то или иное буквенное написание.

Рукость – преобладание или превосходство одной руки над другой в письме, рисовании, при выполнении каких-либо других действий.

Связные тексты необходимо прочитывать несколько раз: по слогам, словами, предложениями. Текст служит как для смыслового анализа, так и

для структурного (установление количества предложений, количества слов в предложении, отыскивание слов с изученной новой буквой). Текст с первого раза читается самими детьми. При повторном чтении могут проводиться различные упражнения и работы творческого характера: чтение по предложениям «цепочкой»; выборочное чтение предложений в качестве ответов на вопросы, подписей к картинкам; пересказ прочитанного объемного текста; придумывание названия рассказу; рассказывание по аналогии; чтение текста и работа над выразительностью; ответы на вопросы по содержанию в целях проверки сознательности чтения; чтение текста после беседы по сюжетной картинке, составление продолжения текста; чтение текста и лексическая работа.

Серии сюжетных картинок используются для составления предложений по каждой из них с последующим объединением их в рассказ.

Синтетическое (курсорное) чтение – чтение целыми словами, не по слогам; чтение, при котором понимание содержания текста достигается без анализа отдельных его элементов, т. е. на основе обобщенного восприятия общего смысла.

Слоговой метод стал внедряться в практику обучения грамоте после введения Петром I гражданской азбуки (1710). Заучив короткие названия букв, ученики переходили к чтению слогов без называния букв: учитель показывал и называл слог, а ученики повторяли за ним. Такой путь обучения грамоте был несколько короче, однако по-прежнему механизм кодирования звучащей речи оставался для детей непонятным.

Слого-звуковой анализ – аналитическая работа над словом в период обучения грамоте, проводимая, как правило, с целью выделения звука.

Слог-слияние – единый произносительный комплекс из согласного и гласного, который произносится с ориентацией на гласную.

Согласный звук вне слияния – звук, находящийся за пределами слияния в составе одного слога.

Столбики слов служат для первичного чтения слов с изученным звуком, буквой. Прочитать слово помогают графические пометы, ориентиры (*со|с|ны, са|ни|та|р*). Иногда даются примеры словоизменения и словообразования (*стол – стул, стол – столы, стол – столик, рос – вырос*).

Используя столбики слов, можно проводить различные упражнения в чтении.

1. Чтение слов с предварительным их анализом по графическим пометам (определите количество слогов в слове; прочитайте слияния; прочитайте первый слог, затем второй (третий); прочитайте слово целиком).

2. Чтение слов и объяснение их лексического значения.

3. Чтение слов в прямом и обратном порядке.

4. Выборочное чтение слов (прочитайте имена людей; клички животных; названия профессий (деревьев, инструментов и т. п.); слова, обозначающие один или много предметов; пары слов, противоположных по значению, и т. д.).

5. Чтение слов, отличающихся одной буквой, одним слогом.

6. Чтение слов и подбор к ним синонимов, антонимов.

7. Чтение слов, являющихся ответом на вопрос (например «Что растет в лесу?», «Кто живет в зоопарке?» и т. п.).

Стороны навыка письма:

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

каллиграфическая – 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;

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

орфографическая – правильный выбор буквы в соответствии с правилами орфографии в тех случаях, когда графикой допускается более одного варианта написания (например, 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).

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.

Структура урока письма на подготовительном этапе обучения:

1. Беседа по рисунку, на котором показан предмет с конфигурацией, напоминающей форму изучаемого элемента. В процессе беседы дети уточняют свои знания об изображенном предмете, обобщают сведения о нем. Можно использовать рассказ, сказку, загадку, провести звуковой анализ слова. Учащиеся подчеркивают сходство формы, например шея лебедя с изучаемым элементом (линии с закруглением вверху и внизу).

2. Знакомство с элементом написания буквы. Дети вычлняют данный элемент в буквах, находят его среди шаблонов. Сравнение нужного элемента по расположению в пространстве происходит с помощью прикладывания данного элемента к ранее изученным.

3. Объяснения написания элемента буквы. На этом этапе используется показ элемента с синхронным объяснением. Дети могут это делать сами в группах. Для облегчения работы могут использоваться шаблоны элемента.

4. Подготовка учащихся к письму. Подготовка детей к письму включает повторение правил посадки, пользования ручкой, тетрадь; письмо под счет.

5. Написание буквенного элемента в тетради. Сначала учащиеся пишут элементы букв по пунктирным линиям, а затем самостоятельно под счет и без счета. На данном этапе урока можно начать выработку у учащихся критериев оценки письма (правильность, красота, аккуратность), учить их самооценке и взаимооценке.

6. Развитие устной речи. Развитие устной речи предполагает звуковой анализ слов, отгадывание загадок, загадывание слов, составление предложений и т. д.

7. Выполнение узора-бордюра. Бордюры составляются следующим образом: вначале дается законченный рисунок предмета, затем заготовка рисунка в пункте, в третьем варианте рисунка не хватает важных элементов, которые нужно восстановить.

Схемы-модели используются для аналитико-синтетической работы: звукового анализа слов с опорой на данную схему; звукового анализа слов и составления схемы; сопоставления звукового состава слова с несколькими схемами и выбора соответствующей; анализа структуры предложения с опорой на схему или с последующим составлением схемы; чтения предложений, часть которых обозначена схемой, т. е. «дочитывания» предложений; составления предложений по схемам.

Сюжетные картинки содействуют прояснению смысла прочитанного, позволяют организовать работу по составлению предложений и рассказов. Для упражнений в связном рассказывании на отдельных страницах букваря специально помещены серии рисунков. С помощью сюжетных картинок можно предложить учащимся несколько упражнений: беседа по их содержанию (ответы на вопросы учителя); составление предложений; составление связных текстов.

Таблицы слогов-слияний помогают осознать роль новой буквы, ее место, звуковое соответствие в составе слогов (можно использовать букварь, можно выписать слоги на доске).

Слоговые таблицы могут составляться по двум принципам:

а) на основе гласного: *ма, на, ра, та, ла, да, ка, ба*;

б) на основе согласного: *на, ну, но, ны, ню, ни, не, ня*.

Слоговые таблицы помогают учащемуся осознать роль новой буквы, ее место, звуковое соответствие в составе слогов «согласный + гласный»,

чтобы уметь читать их слитно, воспринимая слияние как «цельный графический элемент».

Используя слоговую таблицу, можно предложить прочесть слоги сверху вниз и наоборот; прочесть слоги с твердыми или мягкими согласными, объяснив причину различного прочтения; прочесть слоги с глухим или звонким согласным; прочесть слог и договорить его до полного слова; прочесть последовательно 2–3 слога так, чтобы получилось слово; прочесть слоги с постепенным убыстрением темпа; прочесть слоги с разной силой голоса (тихо, шепотом, громко и т. д.); прочесть слоги с использованием разной интонации (радости, грусти).

Тактильная память – один из пяти основных видов чувств, к которым способен человек, заключающийся в способности ощущать прикосновения, воспринимать что-либо рецепторами, расположенными в коже, мышцах, слизистых оболочках.

Твердые и мягкие согласные звуки.

Способы действия для различения твердых и мягких согласных звуков:

Прием 1. Наблюдение за особенностями произношения и артикуляции согласных звуков:

- а) мягкий согласный звук дает дополнительное движение языка вверх, к небу (на примере сравнения пар звуков [л] – [л’], [н] – [н’], [т] – [т’] и др.);
- б) мягкий согласный звук усиливает преграду при прохождении воздуха.

Прием 2. Создание ассоциаций на основе наблюдения за образованием и артикуляцией звуков:

- а) одни звуки заставляют язык напрягаться, он становится как будто тверже; другие – расслабляют язык, он становится более мягким (на примере сравнения пар звуков [л] – [л’], [н] – [н’], [т] – [т’], [р] – [р’], [д] – [д’] и др.);

- б) мягкие согласные звуки звучат по-особому – мягко, при их произношении губы немного растянуты, как будто улыбаются.

Прием 3. Сопоставление звучания твердых и мягких согласных звуков. Для сравнения подбираются пары слов (*лук – люк; нос – нёс; мел – мель*) или сопоставляются пары звуков. Игра «Тим и Том» (по методике Д.Б. Эльконина): Тим любит все слова, которые начинаются на мягкий согласный звук, а Том – на твердый.

Прием 4. Наблюдение за звучанием твердых и мягких согласных звуков с подключением тактильных ощущений. Игра «Мягкий – твердый, ноготок – подушечка»:

- а) формируем тактильные ощущения «твердый – мягкий»: пальчиками одной руки касаемся кончиков пальцев другой руки, ощупываем их – сверху ноготки твердые, а снизу подушечки мягкие;

б) создание ассоциации: твердый согласный звук – твердый ноготок (дотрагиваемся), мягкий согласный звук – мягкая подушечка (дотрагиваемся);

в) играем со звуками: произносим звуки и касаемся ноготка, если слышим твердый согласный звук, или подушечки, если слышим мягкий согласный звук.

Тембр речи – звуковая окраска, придающая речи те или иные эмоционально-экспрессивные оттенки.

Темп речи – скорость или медленность протекания речи во времени и паузы между речевыми отрезками.

Типичные графические ошибки:

1. Нарушение наклона, которое приводит к непараллельности элементов одной или нескольких букв, часто сопровождается их исправлением.

2. Нарушение пропорций: вертикальных (неодинаковая высота букв или их частей), горизонтальных (неодинаковая ширина букв и их элементов), пропорций между частями букв (увеличенные или уменьшенные элементы букв).

3. Искажение овалов, полуовалов и элементов, содержащих закругления, изогнутые линии. К числу этих ошибок относятся искажения, связанные с неумением вести правильную кривую линию (часто получается линия, как бы состоящая из бесчисленных мелких зигзагов, – ломаная линия), а также ошибки, связанные с несоблюдением пропорций.

4. Пропуск элементов отдельных букв или замена элементов букв: *ц* вместо *ш*, *н* вместо *ю*.

Типовая структура урока письма:

1. Повторение звуков, изученных на уроке чтения.

2. Анализ образца написания строчной буквы (из каких элементов состоит, сравнение буквы с другими).

3. Подготовка к письму: команда к правильной посадке, контроль за правильным положением тетради.

4. Обучение начертанию буквы (строчной): а) показ начертания на доске с объяснением; б) письмо детьми буквы в воздухе; в) письмо детьми на доске, анализ ошибок.

5. Письмо строчной буквы в прописях под руководством учителя.

6. Письмо слогов-слияний с предварительным объяснением способов соединения букв.

7. Списывание слов, предложений с предварительным грамматико-орфографическим разбором.

8. Письмо по памяти или под диктовку слов и предложений. Проверка.

9. Анализ образца начертания заглавной буквы.

10. Показ письма буквы с объяснением.

11. Письмо буквы, слов с ней в тетради с объяснением способов соединения.

12. Составление, дополнение и запись предложений. Проверка написанного.

13. Итоги урока, рефлексия.

Типовая структура урока чтения (ознакомление с новыми звуками и буквой):

1. Повторение изученных букв по ленте букв, слоговой таблице, чтение.

2. Формулирование задач урока.

3. Работа с предметными картинками в букваре.

4. Слого-звуковой анализ слов с опорой на схему: выделение и изучение нового звука (твердый вариант): гласный или согласный, твердый или мягкий, звонкий или глухой; выделение 2-го нового звука (мягкий вариант).

5. Закрепление новых звуков: а) артикулирование; б) игра «Узнай звук».

6. Знакомство с новой буквой – большой и маленькой, сравнение ее с изученными.

7. Определение места буквы в азбуке и на ленте букв.

8. Печатание новой буквы.

9. Работа по букварю: а) чтение слогов, слов в столбиках, предложений; б) чтение текста и его анализ; в) соотнесение текста и иллюстраций; г) занимательные упражнения; д) работа по дидактическому материалу.

10. Итоги урока, рефлексия.

Ударение – выделение одного из слогов в составе слова (или слова в составе речевого такта – синтагмы, или синтагмы в составе фразы) различными фонетическими средствами (усилением голоса, повышением тона в сочетании с увеличением длительности, интенсивности, громкости).

Способы действия для выделения ударного слога:

– позвать слово (ли-СААА);

– спросить, переспросить слово (ли-СА?);

– удивиться, спросить с удивлением (ли-СА?!);

– сказать ласково (ли-СА).

Способ проверки: перестановка ударения в слове на другой слог и соотнесение звучания слова с нормой: «Так говорят?»

Умение читать включает в себя соотнесение зрительного образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом и последнего с его значением.

Уровни развития речи:

Произносительный (звуковой) – развитие дикции, слуха: упражнения в громкости произношения, упражнения в темпе произношения, отработка произнесения отдельных согласных звуков (которые дети произносят с дефектом), артикуляционная гимнастика, упражнения на произнесение трудных сочетаний слов (скороговорки, чистоговорки), занимательное азбуковедение.

Лексический (работа над словами). Направления работы: наблюдение над многозначными словами и над омонимами, работа с синонимами, наблюдение над фразеологизмами, работа с пословицами и поговорками, анализ со словами, встречающимися в текстах, работа с предшествующими иллюстрациями.

Синтаксический (работа над словосочетанием и предложением): осознание предложения как самостоятельной единицы речи, выделение предложения в устной речи, составление предложений, чтение предложений по букварю и запись предложений, переход от односложных высказываний к развернутым высказываниям (при составлении предложений и ответах на вопросы), установка простейших связей между словами в предложении.

Текстовый (работа над связной речью). Варианты связной речи: научный стиль – связные ответы по звуковому анализу, некоторые рассказы по наблюдениям (рассказы по сюжетным иллюстрациям, по серии картинок, по наблюдениям, по воспоминаниям, на основе творческого воображения, декламация заученных предложений, описание предметов).

Условия реализации позиционного принципа русской графики в период обучения грамоте:

1. Формировать у детей четкое различие гласных и согласных звуков.

Приемы: а) наблюдение над произношением гласных и согласных звуков: первые ведут себя как «ртораскрыватели», вторые – как «рторасмыкатели»; б) дать «список» гласных звуков: [а], [о], [у], [э], [ы], [и]. Значит, остальные звуки – согласные.

2. На буквенном этапе в первую очередь вводить буквы гласных. Можно делать это по-разному: попарно а – я, у – ю и т. д.; группами: 1-я группа – а, о, у, ы, э; 2-я группа – я, ё, ю, и, е; каждую букву в отдельности.

3. Отработать чтение слогов-слияний с ориентацией на букву гласного (побуквенное чтение недопустимо).

Приемы: работа с пособием «Окошечки», игра «Капитаны», работа со слоговыми таблицами, чтение слогов парами: ма – мя, мо – мё и т. д., чтение слогов с одной гласной (на, ма, па и т. д.) или одной согласной

(на, ня, но, не); чтение в строке, в столбике (слева направо, справа налево; сверху вниз, снизу вверх); чтение с постепенным повышением и понижением силы голоса; составление слогов из букв разрезной азбуки и их прочтение; подбор слов с данными слогами; печатание слогов.

4. Знакомить учащихся с двумя способами обозначения мягкости согласных на письме: 1) с помощью соответствующих букв гласных (*и, е, я, ё, ю*); 2) с помощью *ь*. Учащиеся подводятся к пониманию того, что буква *ь* помогает обозначить мягкость согласного там, где это не может сделать гласная: на конце слова или перед другим согласным (*окуни – окунь – окуньки*).

Физкультурная минутка – это профилактика утомления, нарушения осанки и зрения.

Фонематический слух – способность различать звуки родного языка в потоке речи (в норме к 1,7 мес.) в различном линейном порядке (*сон – нос*), в словах, близких по звучанию, но разных по смыслу.

Фонематическое восприятие – искусственный звуковой анализ, который самостоятельно не формируется, но лежит в основе овладения грамотой. Д.Б. Эльконин выделил три интеллектуальные операции, характеризующие фонематическое восприятие: 1) умение определять наличие или отсутствие звука в слове; 2) умение определять местоположение звука в слове; 3) умение определять последовательность звуков в слове и их количество.

Чтение – один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации; процесс перекодировки графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание (М.Р. Львов).

Эмоциональный тон голоса – это окраска речи, которая помогает лучше передать свои и авторские чувства, мысли, отношение к тому, о чем говоришь или читаешь.

Упражнения для работы над эмоциональным тоном:

1. Сказать «здравствуйте» с оттенком удивления, радости, равнодушия, уверенности, возмущения.

2. Игра «Чья интонация богаче». Учащиеся по очереди произносят фразу типа «Иди сюда», стараясь не повторяться в интонации.

3. Чтение одного и того же предложения с интонацией вопроса, просьбы, одобрения, осуждения, зависти, порицания.

4. Учитель произносит несколько интонационно окрашенных фраз, а ученики должны вспомнить или представить, в какой ситуации можно было услышать фразы с заданной интонацией.

Этапы в процессе формирования навыка письма:

I этап (аналитический) по времени обычно совпадает с периодом

обучения грамоте. При письме внимание учащегося 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.

II этап (синтетический) 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 учащегося, теперь осознаются другие аспекты письма: применение орфографических правил, выполнение требований правильности речи при записи предложений, текстов. Такое переключение внимания часто приводит к нарушению каллиграфических норм из-за того, что каллиграфические умения еще недостаточно автоматизированы.

III этап (автоматизации) 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.

Этапы периода обучения грамоте:

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

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

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

Этапы процесса формирования языковых понятий:

Первый этап – анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия. На данном этапе осуществляется абстрагирование от лексического значения конкретных слов и предложений и выделение того, что является типичным для данного языкового явления, языковой категории. Учащиеся овладевают такими умственными операциями, как анализ и абстрагирование.

Второй этап – обобщение признаков, установление связей между признаками понятия (установление внутрипонятийных связей), введение термина. Учащиеся овладевают операциями сравнения и синтезирования.

Третий этап – осознание формулировки определения понятия, уточнение сущности признаков и связей между ними.

Четвертый этап – конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. Упражнения на применение знаний на практике. Установление связей изучаемого понятия с ранее усвоенными (установление межпонятийных связей).

Этапы формирования графического навыка:

1) заштриховка фигур, обводка трафаретов и другие упражнения, направленные на выработку умения соблюдать строку, нужным образом располагать и держать письменные принадлежности, вести прямую линию и закруглять ее, соизмерять длину линий и т.п.;

2) письмо элементов букв;

3) письмо отдельных букв без соединения с другими буквами;

4) письмо сочетаний букв, слогов, целых слов для выработки навыка соединения букв.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ И ПРАВОПИСАНИЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Алгоритм – точное и легко понимаемое описание (или предписание) выполняемого шаг за шагом единообразного решения любой задачи определенного типа.

Алгоритм введения нового словарного слова:

1) осознание лексического значения слова (с помощью картинки, загадки, устного выделения из предложения);

2) звуковой анализ слова (произносим – выделяем слоги – ставим ударение – интонируем все звуки);

3) зрительный образ слова (демонстрация правильного начертания слова – на доске, карточке с выделением букв, написание которых необходимо запомнить);

4) орфографическое чтение;

5) установление разницы в произношении и написании;

6) решение орфографической задачи: «Можно ли проверить написание слова?» (ученики пробуют подобрать проверочные слова – очень полезное задание для осознания общего способа действия);

7) запись слова, постановка ударения, подчеркивание орфограмм;

8) подбор однокоренных слов, их запись, подчеркивание орфограмм;

9) определение лексического значения однокоренных слов, составление словосочетаний, предложений.

Аналитико-синтетические упражнения по русскому языку – упражнения, при выполнении которых преобладает аналитическая деятельность учащихся (наблюдения над языком, языковой анализ).

Аналитические упражнения по русскому языку – упражнения, при выполнении которых преобладает аналитическая деятельность учащихся: наблюдения над языком, грамматический разбор в разных вариантах, орфографическое комментирование и пр.

Безударные гласные – одна из труднейших тем школьного курса орфографии. В основе трудностей правописания безударных гласных лежат законы позиционного чередования гласных [о] – [а], [е] – [и]. Правила проверки и правописания безударных гласных определяются тем, в какой части слова они находятся; поэтому правописание безударных гласных в корне слова, в приставках, суффиксах и окончаниях регулируется различными группами правил и орфографические действия (алгоритмы) применяются разные.

Беседа на уроках русского языка – метод обучения, предполагающий диалог между учителем и учащимися преимущественно по вопросам учителя. Представляет собой цельное, логически связанное рассуждение,

начинающееся постановкой цели и завершающееся выводами. Учитель, опираясь на имеющиеся у школьников знания, с помощью вопросов подводит учащихся к пониманию нового и к выводам, к обобщениям. Беседа активизирует умственную работу учащихся, поддерживает внимание и интерес, развивает речь: каждый вопрос – задача, которую решают учащиеся.

Виды и приемы языкового анализа:

– звуко-буквенный (фонетико-графический) анализ слов, словосочетаний;

– слоговой анализ, выделение ударных слогов; применяется при изучении переноса слов, во всех вариантах работы над безударными гласными;

– семантический анализ, т. е. выяснение значений слов; необходим во всех случаях орфографической работы;

– словообразовательный и морфемный анализ применяется при изучении правописания корней, приставок, суффиксов, окончаний и стыков морфем, а также при переносе слов;

– морфологический анализ применяется при усвоении правописания падежных окончаний имен существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов, при различении приставок и предлогов;

– синтаксический анализ применяется при усвоении правописаний падежных окончаний имен, личных окончаний глаголов, при написании заглавных букв в начале предложения, при расстановке знаков препинания;

– орфографический разбор (обнаружение орфограмм, их определение и комментирование, указание способа проверки).

Виды языкового синтеза:

а) синтез на уровне звуков и букв, то есть составление слова из букв или звуков, составление слогов и слов, запись слов; применяется во всех классах для закрепления умений по орфографии;

б) синтез слов или словообразование (образование слов с данным корнем, суффиксом); применяется при проверке правописания корня, других морфем;

в) синтез морфологических форм, т. е. образование падежных форм, форм числа, склонение, запись полученных слов; применяется при усвоении правописания безударных падежных и личных окончаний;

д) синтез синтаксических конструкций и текста, запись полученных форм, происходит как синтез выражаемой мысли говорящего, пишущего; применяется при изучении правописания окончаний и пунктуации.

Синтез предложений и текста используется для закрепления и практического применения всего комплекса умений в области письма: графики, орфографии, каллиграфии, выражения собственных мыслей.

Выборочный диктант – вид слухового диктанта или зрительного диктанта, предполагающий запись не всего текста, а лишь тех слов, словосочетаний, в которых есть орфограммы.

Грамматический разбор – один из видов языкового анализа, состоящий в указании грамматических признаков слов, их форм, морфологического состава в общей характеристике разбираемого предложения, его частей, членов предложения, а также (отчасти) в комментировании орфограмм и знаков препинания. Используется преимущественно как упражнение на этапах закрепления и повторения материала.

Грамматико-орфографические упражнения – это упражнения для решения орфографических задач на грамматической основе (разные виды списывания, объяснительный и предупредительный диктанты и т. д.)

Грамматические упражнения – это упражнения, предусматривающие работу с грамматическим материалом. Классифицируются:

– *по характеру формируемых знаний:*

1) связанные с изучением морфемного состава слова – направлены на формирование умения выделять значимые части слова, на осознание того, как образуются слова, как значение слова зависит от характера частей, его составляющих, по каким правилам пишутся морфемы;

2) морфологические – помогают объединить отдельные слова в классы, упорядочить представления детей о словах русского языка, помогают разграничивать и определять формы частей речи для того, чтобы осознанно склонять и спрягать слова, употреблять их в устной и письменной речи в правильной форме;

3) синтаксические – направлены на формирование умения различать предложения по цели высказывания и эмоциональной окраске, разбираться в структуре несложных по строению предложений и словосочетаний, осознанно их составлять и употреблять в речи;

– *по характеру мыслительных операций:*

1) аналитические: устный и письменный грамматический разбор (морфемный, морфологический, синтаксический), распознавание грамматических форм слов и видов предложений в текстах, объяснение их значений и целесообразности употребления, анализ словообразовательных и грамматических ошибок в творческих работах учащихся;

2) синтетические: образование слов из данных частей или с использованием морфемы с определенной семантикой, форм слов с заданным грамматическим значением, составление различных по структуре и коммуникативным характеристикам предложений;

3) упражнения на сравнение: сопоставление слов, словоформ, предложений по какому-либо признаку, объяснение их значений и целесообразности употребления;

4) упражнения на классификацию: объединение или разделение слов, словоформ, предложений по данному или самостоятельно найденному основанию;

5) упражнения на обобщение: формулирование определения понятия, выведение правила;

– по степени самостоятельности выполнения заданий:

1) упражнения по образцу;

2) полутворческие упражнения;

3) творческие упражнения выполняются с высокой степенью самостоятельности.

Группы орфографических навыков с учетом характера орфограмм:

1) навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корня, приставки, суффиксов);

2) навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний).

Дизорфография – особая категория стойких, специфических нарушений письма. Проявляется в неспособности ребенка освоить орфографические навыки, несмотря на знания соответствующих правил. Постоянно повторяя правила, зная их, ребенок не может перенести эти знания на письмо.

Диктант – одно из грамматико-орфографических упражнений аналитико-синтетического характера, состоящее в воспроизведении услышанного; вид орфографического упражнения, сущность которого состоит в записи воспринимаемого на слух предложения, текста.

Диктант «проверяю себя» – вид контрольно-обучающего диктанта. Отличается высоким уровнем самоконтроля учащихся: разрешается спрашивать учителя, пользоваться словарем, справочниками и др.

Зрительный диктант – вид орфографических упражнений, развивающий орфографическую зоркость, зрительную память и внимание. Записанный на доске текст (слова, предложения) прочитывается учащимися, анализируется, затем стирается, а школьники пишут его по памяти, после чего проводится проверка.

Комбинированный диктант – вид слухового диктанта, обладает признаками предупредительного, объяснительного и контрольного диктантов: вначале проводится предварительное объяснение орфограмм, в последующих примерах орфограммы объясняются попутно, одновременно

с письмом, затем несколько предложений записывается без объяснений, по методике контрольного диктанта.

Комментированное письмо – вид орфографического упражнения, в процессе выполнения которого учащийся комментирует написанное.

Компоненты орфографической зоркости:

Мотивационный компонент предполагает осознание учащимися необходимости грамотного письма и постановки орфографической задачи.

Операционный компонент связан с опознаванием орфограмм на основе знания ее признаков. Этот компонент на первоначальном этапе формирования орфографической зоркости предполагает развитие фонематического слуха, проведение звукового анализа в процессе проговаривания, на последующих этапах – целенаправленное зрительное восприятие.

Контролирующий компонент складывается на основе самопроверки написанного в результате сличения воспринимаемых зрительных образов с их следом в памяти.

Контрольный (проверочный) диктант – вид слухового диктанта. Проводится в конце изучения темы, раздела, в конце четверти, полугодия. Размеры связного текста для контрольного диктанта определяются «Нормами оценки ...».

Критерии сформированности понятия:

- 1) осознанность существенных признаков содержания понятия;
- 2) умение ориентироваться именно на них при решении задач;
- 3) сформированность действий над понятиями;
- 4) освоенность отношений между изученными понятиями.

Линии овладения правописанием:

– обучение правописанию на основе правильного соотнесения звука и буквы, с учетом позиции звука и состава слова на основе развития фонематического слуха учащихся:

– обучение орфографии на основе запоминания буквенного состава слов, их морфемного состава, словообразовательных гнезд на основе проговаривания и списывания, использование словарей, активизации словаря, т. е. использование слов в собственных записанных текстах;

– обучение орфографии на основе проверки орфограмм с применением правил, т. е. путем решения грамматико-орфографических задач.

Методика обучения орфографии – раздел методики русского языка. Изучает методы формирования у детей умений в решении орфографических задач (выполнении орфографических действий), развития орфографической зоркости, речевого слуха, навыка письма, а в итоге – формирования у учащихся прочного навыка грамотного письма.

Метод решения грамматико-орфографических задач – один из методов обучения орфографии, предполагающий постановку орфографической задачи и ее решение с опорой на грамматический материал.

Методика изучения грамматики – раздел методики преподавания русского языка в начальных классах, который рассматривает процесс изучения структуры слова, словообразовательной роли морфем, грамматические свойства слов, а также процесс изучения слова в его отношениях с другими словами в речи, правила образования из слов более крупных единиц, обеспечивающих речевое общение, и определяет методы формирования словообразовательных, морфологических и синтаксических понятий.

Методические условия, обеспечивающие усвоение понятия:

1. Обеспечение активной мыслительной деятельности учащихся через использование поисковых методов.

2. Целенаправленная работа над развитием у учащихся лингвистического отношения к слову и предложению.

3. Обеспечение осознания существенных и несущественных признаков понятия. Выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения, выражающегося в том, что учащиеся несущественный признак принимают за существенный и берут его в качестве ориентира для определения понятия.

4. Включение нового понятия в систему ранее изученных.

5. Раскрытие сущности связи языковых категорий в процессе изучения новой категории.

6. Наглядное изучение понятия. Специфика наглядных средств обусловлена тем, что объектом изучения являются слова, словосочетания, предложения и т. п. В качестве средств наглядности наряду с таблицами, схемами, предметами и их изображениями выступает сам языковой материал.

Морфологические упражнения – выявление морфем в составе слова, морфемный анализ слова; морфологический разбор слов, словоформ; определение части речи, рода, числа, падежа, типа склонения для склоняемых слов, времени, лица, числа, спряжения для спрягаемых и т. п.

Наблюдения над языком – вид языкового анализа, состоящий в обнаружении учащимися в тексте тех или иных изучаемых языковых явлений, в их комментировании, обобщении, использовании в собственной речи, в прослеживании изменений средств языка в зависимости от задач высказывания.

Обучение грамматике – составная часть процесса обучения русскому языку; складывается из обогащения речи учащихся грамматическими средствами языка, формирования грамматического строя их речи, а также формирования грамматических понятий, изучения закономерностей, формирования практических умений в области грамматического анализа и

применения грамматических знаний и умений к решению задач орфографии и культуры речи. Грамматический курс в школе имеет самостоятельное, познавательное значение (каждый человек должен знать закономерности своего родного языка) и прикладное: грамматика служит средством развития абстрактного мышления, основой усвоения орфографических умений и навыков, совершенствования культуры речи, ее обогащения.

Объяснительный диктант – вид слухового диктанта, проводится при закреплении темы, состоит в записи текста под диктовку с последующим объяснением орфограмм. Имеет варианты по времени объяснения и по его полноте, а также по характеру диктуемого текста: отдельные слова, предложения, связный текст.

Общие опознавательные признаки орфограмм:

1. Расхождение между звуком и буквой, произношением и написанием: *сад[t]*, *в[a]да*. Выявлению и запоминанию таких несовпадений способствуют звукобуквенный анализ, упражнения аналитического и синтетического характера с буквами и звуками.

2. «Опасные» звуки, звукосочетания, буквы, буквосочетания: гласные *а, о, и – е* в безударном положении; пары звонких и глухих согласных; сочетания *жи, ши, ча, ща, чу, шу*; сочетания *нч, нщ*; буквы *я, е, ё, ю*, обозначающие два звука; мягкие согласные, особенно [л’]; окончание, стык приставки и корня и др.

3. Морфемы в словах, сочетания морфем: корень, приставка, суффикс, окончание.

Объем понятия – это множество (класс) предметов или явлений (элементов), каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия (так, в объем понятия *словосочетание* войдет множество, состоящее из отдельных непредикативных соединений знаменательных слов на основе подчинительной связи, независимо от вида подчинительной связи: *интересный рассказ, любоваться звездами, мыслил оригинально*).

Объяснительный диктант – вид слухового диктанта, предполагает запись текста под диктовку с последующим объяснением орфограмм.

Орфограмма – это та буква, та часть слова, в написании которой возникает опасность ошибки, где возможны варианты в выборе букв.

Определить понятие – установить его границы, позволяющие отличить его от других понятий того же рода.

Орфографическая задача – это задача на выбор графического знака из ряда возможных (или на определение его места в слове) на основе применения правила для передачи соответствующих значений.

Орфографическая зоркость – выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением; умение быстро находить в тексте орфограммы и определять их тип.

Орфографические ошибки – один из видов ошибок по русскому языку. К их числу относят: нарушения правил написания морфем – безударные гласные, звонкие и глухие согласные в корнях слов; безударные падежные окончания склоняемых частей речи, личных окончаний глаголов; слитные, раздельные и дефисные написания; неправильные переносы слов; ошибки в употреблении заглавных букв; ошибки в непроверяемых словах; ошибки, свидетельствующие о непонимании значения слов, сочетаний; «графические» ошибки – замены и искажения букв.

Орфографические умения – составная часть умений по русскому языку, формируются на основе языковых знаний.

Орфографические упражнения – это упражнения, направленные на формирование орфографических умений.

Орфографический навык – автоматизированное умение по владению способами обозначения звучащей речи на письме (навык правописания), которое формируется постепенно на основе теории, правила, подражания (списывания).

Орфографический разбор – вид языкового анализа, состоящий в обнаружении в словах, предложениях, текстах орфограмм, в их объяснении, в указании способов их проверки, в выполнении орфографического действия.

Орфографическое действие – преднамеренное правилосообразное действие, имеющее единую структуру: а) анализ единицы языка (слова, словосочетания) и выделение орфограммы; б) определение способа проверки орфограммы (применение правила, использование аналогий, обращение к словарю и пр.); в) операция проверки орфограммы одним или двумя-тремя способами; г) написание слова, словосочетания.

Орфографическое правило – предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющее способ проверки.

Работа над любым орфографическим правилом проходит в четыре этапа:

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

2. Раскрытие сущности правила. Учитель организует наблюдения над языковым материалом, для того чтобы установить основания для выбора

буквы-орфограммы и определить способ проверки. В результате обобщения наблюдений учащиеся формулируют правило.

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

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

По назначению выделяются следующие группы упражнений:

1) направленные на формирование умения ставить орфографические задачи. Это подчеркивание орфограмм, письмо с пропусками или буквенной дробью, выборочное списывание слов с указанной орфограммой и др.

2) направленные на формирование умения решать орфографические задачи. Материалом для таких упражнений служит текст с уже выделенными тем или иным способом орфограммами (например упражнения на вставку пропущенных букв, объяснение написания выделенных букв или слов, письменное обоснование выбора буквы из приведенных вариантов);

3) направленные на формирование целостного орфографического действия. Это все виды диктантов, списывание с орфографическим разбором, полный орфографический анализ. Материалом для этих упражнений служат слова (тексты) с разными, не только изучаемыми в данный момент орфограммами, орфограммы не выделяются, ученик должен их обнаружить самостоятельно, а затем проверить.

Орфографическое чтение – вид чтения, предполагающий воспроизведение текста в соответствии с тем, как он написан (читай так, как написано).

Основные задачи изучения частей речи:

1. Развитие устной и письменной речи учащихся, включающее обогащение словарного запаса словами разных частей речи, формирование умения точно, правильно их употреблять в собственных высказываниях.

2. Формирование грамматического понятия «части речи», ознакомление с самостоятельными и служебными частями речи (без термина; на практической основе знакомятся с теми признаками, по которым части речи делятся на две группы).

3. Усвоение отдельных грамматических категорий частей речи, форм их словоизменений.

4. Выяснение синтаксической функции частей речи.

5. Формирование навыка правописания частей речи.

Понятие – это мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления через фиксацию общих и специфических признаков, позволяющих отличать эти предметы и явления от смежных с ними; форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки предметов, явлений.

Предупредительный диктант – вид слухового диктанта, предусматривающий объяснение орфограммы до записи слова, предложения, текста. Рекомендуется проводить на ранних стадиях закрепления орфографического материала.

Приемы имитативного метода: установка на зрительное запоминание, параллельно с орфографическим проговариванием; установка на безошибочное письмо; работа со словарями; зрительные диктанты (письмо по памяти); использование средств наглядности, облегчающих запоминание морфемного состава слов.

Проверочные слова – средство выполнения орфографического действия (проверки орфограмм на основе сопоставления). В проверяемом слове гласный звук находится в слабой позиции, в проверочном – в сильной.

Работа с орфографическим правилом: наблюдение над языком, выводы; чтение правила; вопросы по содержанию правил; разбор и анализ примеров; пересказ правила учащимися; подбор учащимися своих примеров.

Роль усвоения фонетических знаний в овладении младшими школьниками устной и письменной речью:

- с опорой на фонетические знания первоклассники овладевают процессом чтения и письма в период обучения грамоте;

- фонетические знания составляют основу правильного произношения слов (правильное произношение звуков, выделение ударного слога, соблюдение орфоэпических норм);

- фонетические знания во взаимодействии с морфологическими и словообразовательными создают базу для формирования у учащихся ряда орфографических навыков, и в частности правописания проверяемых безударных гласных, парных глухих и звонких согласных в корнях слов;

- фонетические знания необходимы для осознанного интонирования предложений, соблюдения логических ударений, пауз в структуре предложений и т. п.;

- знание звукового состава слова важно для осознания его смысла и сознательного употребления в речи.

Самодиктант – вид зрительного диктанта. Текст, предназначенный для письма, воспринимается учащимися зрительно, запоминается, подвергается орфографическому анализу, затем записывается по памяти (иногда диктуется учителем – зрительно-слуховой вариант) и проверяется самими учащимися по книге с выделением орфограмм.

Свободный диктант – вид диктанта, близкий к изложению, «диктовка мыслей, а не слов» (В.А. Флеров). Интересный и доступный учащимся текст прочитывается учителем или самими учащимися, может быть проведена небольшая беседа; затем учитель прочитывает часть текста – абзац,

несколько предложений; учащиеся записывают, что запомнили; затем прочитывается следующий отрывок и т. д.

Синтаксические упражнения: выявление связей между словами в словосочетании и предложении с помощью вопросов, постановка вопроса к члену предложения; синтаксический разбор разных видов: общая характеристика разбираемого предложения, а также его составных частей; указание членов предложения и их характеристика; объяснение пунктуации; выделение словосочетаний и их характеристика; составление различных схем предложений; указание внутренних связей в них.

Словарно-орфографическая работа – изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам по значению: запоминание их буквенного состава, проговаривание, звукобуквенный анализ, запись, составление с ними предложений, включение их в словарики, проверка по орфографическим словарям, составление настенных таблиц трудных слов и др.

Словарный диктант – вид слухового или зрительного диктанта. Его отличительная черта: диктуются слова, а не предложения или текст. Используется в тех случаях, когда орфограмма может быть проверена без опоры на контекст.

Словообразовательные упражнения: обнаружение в тексте слов с произвольными основами, анализ состава этих слов и их значения; подбор родственных слов, выявление способов образования слов; сопоставление значений слов в гнездах родственных слов, выявление постоянных значений, придаваемых словам одними и теми же аффиксами – приставками, суффиксами; пользование словообразовательными словарями, самостоятельное построение словообразовательных рядов (по образцам словообразовательного словаря), образование рядов новых слов.

Слуховой диктант – вид диктанта, грамматико-орфографическое упражнение, опирающееся на слуховое восприятие предназначенного для записи текста, на соотнесение звукового состава слова с графическим составом.

Содержание понятия – это совокупность отраженных в нем признаков предметов или явлений (например, в содержание понятия *словосочетание* входит свойство быть непредикативным соединением двух или более знаменательных слов на основе подчинительной связи и служить для расчлененного обозначения действительности; этим свойством обладает каждое словосочетание).

Списывание – один из видов письменных упражнений, состоящий в воспроизведении графического текста; это передача в письменной форме зрительно воспринимаемого в момент записи слова, предложения, текста.

Используется при обучении технике письма и каллиграфии, а также орфографии и грамматике (как правило, с дополнительными заданиями).

Виды списывания:

– *списывание с готового образца* – для списывания предлагаются слова, предложения или текст без пропуска букв и дополнительных заданий; цель – списать правильно, без ошибок и искажений;

– *списывание с дополнительными заданиями* – списывание чаще всего сочетается с выполнением заданий орфографического, грамматического, лексического или словообразовательного характера: разделить слова на слоги, выделить корень, обозначить части слова, обозначить части речи, указать спряжение, подчеркнуть главные члены предложений, подчеркнуть безударные гласные в корнях; вставить пропущенные буквы и др.;

– *творческое списывание* – восстановление деформированных предложений или текста; изменение грамматической формы записываемых слов;

– *выборочное списывание* – списать только слова определенной части речи, определенного спряжения; выписать словосочетания и т. п.

– *списывание с группировкой* – запись слов в два, три столбика с учетом содержащихся в словах орфограмм; запись слов в определенной последовательности: сначала записываются слова с безударной гласной в корне слова, затем – в приставке, далее – в суффиксе и т. д.

Творческий диктант – вид упражнения в развитии самостоятельной связной речи учащихся; используется также для активизации лексики и для усвоения орфографии. Под творческим диктантом подразумеваются разные упражнения: в соответствии с изучаемой грамматико-орфографической темой подбираются и разбираются слова, с которыми составляются предложения и связный текст на заданную тему (слова могут употребляться как в исходной, так и в заданной форме); текст прочитывается, разбирается, выделяются обязательные для использования слова, затем текст записывается учащимися свободно, творчески с обязательным употреблением указанных слов. Творческий диктант имеет много общего с изложением по опорным словам, со свободным диктантом.

Типы орфографических правил:

– указание или запрещение (не требует рассуждения и сложного действия, опирается на развитый речевой слух учащихся, т. е. на практическое знание фонетики («В сочетаниях *чк, чн* мягкий знак не пишется.»));

– указание для выбора на основе смысла написания из двух или нескольких вариантов («Имена, фамилии, названия рек, городов пишутся с большой буквы.»);

– указание для наблюдения над языком (носит грамматико-орфографический характер, соединяет в себе и грамматические, и

орфографические наблюдения («Общая часть родственных слов, или корень, пишется одинаково.»);

– грамматические (не содержат орфографических указаний, но создают грамматическую основу для орфографии, подводят учащихся к выводу, имеют свои алгоритмы, подчас весьма сложные из 3–5 шагов, например, правила склонения имен существительных);

– предписание к процедуре проверки (правило принимает форму алгоритма, например, проверка безударной гласной в корне слова).

Типы орфографических упражнений:

– имитативные упражнения (списывание): *по учебным задачам* (обучающее списывание; контрольное списывание); *по степени сложности* (неосложненное списывание (простое копирование) и осложненное списывание (с послоговым орфографическим проговариванием; после выделения орфограмм в готовом тексте; с орфографическим объяснением; со вставкой пропущенных букв; с подчеркиванием орфограмм; с поморфемным проговариванием; послоговое письмо; поморфемное письмо; с выделением грамматических единиц; с указанием проверочных слов); *по объему* (сплошное, выборочное, распределительное); *по языковому материалу* (списывание слов, списывание словосочетаний, списывание предложений, списывание текста);

– диктанты.

Типы уроков по грамматике и правописанию:

- урок объяснения нового материала;
- урок закрепления знаний и выработки умений и навыков;
- урок повторения и систематизации изученного материала;
- урок проверки и учета знаний, умений и навыков;
- урок разбора письменных работ

Условия успешного усвоения грамматических понятий младшими школьниками:

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

– последовательное развитие лингвистического отношения к слову и предложению, формирующегося в процессе усвоения теоретических знаний и означающего осознание школьниками взаимодействия семантической и грамматической сторон языка, т. е. осознание зависимостей, существующих между формами и значениями языковых единиц;

– подбор для наблюдения такого языкового материала, который обеспечит осознание существенных и несущественных признаков понятия (например, когда изучается приставка, следует в качестве дидактического материала отбирать слова с одной и с двумя приставками, чтобы в разряд

существенных признаков не попало то, что приставка располагается непосредственно перед корнем);

– включение новых понятий в систему ранее изученных, так как установление связей между понятиями – обязательное условие осознанного владения языком (например, для определения синтаксической функции имени существительного важно уметь определять падеж, так как у ряда существительных формы И. и В. падежей совпадают);

– раскрытие сущности связи определенных языковых категорий в процессе изучения новой категории (например, перед изучением рода имен прилагательных следует актуализировать знания учащихся о роде имен существительных, а затем раскрыть сущность связи этих частей речи; включение этих знаний в речевую практику детей позволит предупредить нарушение норм согласования);

– наглядное изучение понятия; в качестве наглядности выступает и языковой материал, в котором изучаемое явление должно быть представлено в наиболее ярком проявлении своей функции и своих грамматических особенностей.

Условия успешного формирования орфографического навыка:

- развитие речевого (фонематического) слуха;
- развитие орфографической зоркости;
- знание орфографических правил;
- знание схемы применения правила и умения производить орфографический разбор;
- понимание языковых значений;
- выполнение упражнений на отработку умения применить правило;
- систематическая работа над ошибками;
- высокий научный уровень преподавания орфографии.

Этапы изучения морфемного состава слова:

1. Эмпирический (до изучения раздела «Состав слова»): организуются предварительные словообразовательные наблюдения, цель которых подготовить учащихся к пониманию смысловой и структурной соотносимости между словами. Читая по букварю слова в столбиках, выполняя задания прописи, словарно-логические упражнения, учащиеся обращают внимание на то, что с изменением структуры слова меняется значение (смысл), называют ту часть слова, которая «помогла» ему стать другим (озвучивают ее). Обнаруживают слова, у которых есть некоторое сходство в значении, определяют часть, которая это общее значение выражает. Практически знакомятся с некоторыми способами словообразования.

2. Теоретический (изучение раздела «Состав слова»): у учащихся формируются основные понятия морфематики на основе их существенных

признаков: корень слова, однокоренные слова, окончание, основа слова, приставка, суффикс. Они овладевают умениями морфемного анализа – учатся выделять в слове корень, подбирая и сравнивая однокоренные слова, выделять окончание и основу, изменяя слово и сравнивая разные его формы, выделять приставку и суффикс, сравнивая однокоренные или одноструктурные слова.

3. Этап углубления знаний о морфемной структуре слова совпадает с изучением частей речи. Цель его – углубить знания о словообразовательной роли суффиксов и приставок и формообразовательной роли окончания. Учащиеся наблюдают основные способы словообразования существительных, прилагательных, глаголов; учатся подбирать приставки и суффиксы для образования слов с нужным значением; анализируют, какие грамматические значения выражены окончанием в формах основных частей речи. При выполнении упражнений закрепляются и совершенствуются умения морфемного анализа.

Этапы процесса формирования понятия:

– *эмпирический* – наблюдение, анализ объектов, явлений, выделение существенных признаков, т. е. таких признаков, которые повторяются и отличают исследуемый объект от других объектов;

– *теоретический* – определение понятия, которое может быть описательным, функциональным или структурно-логическим, введение термина;

– *углубление понятия* – обогащение его новыми признаками, применение понятия в практических действиях.

Этапы работы над частями речи:

1 этап (подготовительный) охватывает 1–2 классы. В 1 классе на основе практических наблюдений дети учатся классифицировать слова по значению и ведущему морфологическому вопросу. Во 2 классе в процессе изучения раздела «Слово» совершенствуется умение ставить вопросы к словам, распознавать слова по вопросу и значению, выделять группы слов с различным лексическим значением. При изучении тем «Слова, обозначающие предмет и отвечающие на вопросы кто? что?», «Слова, обозначающие признак предмета и отвечающие на вопросы какой? какая; какое? какие?», «Слова, обозначающие действие предмета и отвечающие на вопросы что делать? что сделать? что делал? что сделали?», проводятся элементарные обобщения языковых фактов. Дети учатся употреблять имена существительные в единственном и множественном числе, изменять имена прилагательные по числам на основе практических заданий (без употребления терминов).

В процессе изучения данных тем проводится работа над звукобуквенным анализом слов, наблюдение над словами, близкими и противоположными по значению, над многозначными словами, над значением и

употреблением фразеологизмов. Для этой работы используются связные тексты.

Из раздела «Слово» второклассники получают элементарные сведения о предлогах, союзах. Узнают, что есть слова, к которым не ставятся вопросы, и в предложении они связывают слова или предложения. Наблюдения проводятся на практическом материале без введения какой-либо теории.

2 этап (основной) относится к 3-му классу. Изучается раздел «Части речи».

Вводятся термины-названия частей речи, дается их определение, рассматриваются основные лексико-грамматические категории изучаемых частей речи. Учащиеся знакомятся с совокупностью лексико-грамматических признаков, свойственных каждой части речи: роль в языке, обобщенное лексическое значение, категория рода, числа, времени (у глаголов), функция в предложении.

При изучении частей речи учитываются следующие особенности:

- 1) что обозначает слово (предмет, признак предмета или действие предмета);
- 2) на какие вопросы отвечает;
- 3) как изменяется или какие имеет постоянные категории;
- 4) каким членом предложения является;
- 5) *какие имеет окончания; как образуется.*

3 этап (заключительный) соотносится с 4-м классом. На нем углубляются знания о морфолого-синтаксической стороне частей речи (осваиваются особенности склонения именных частей речи, спряжения глагола). Большое место занимает формирование навыков правописания окончаний.

Продолжается изучение имен существительных, прилагательных, числительных, глаголов, наречия. Знакомятся с местоимением как частью речи. Практически наблюдают над предлогами (при изменении имен существительных, местоимений), союзами (при изучении однородных членов предложения).

Этапы современного урока русского языка:

- мобилизация (предполагает включение учащихся в активную интеллектуальную деятельность);
- целеполагание (учащиеся самостоятельно формулируют цели урока по схеме «вспомнить → узнать → научиться»);
- осознание недостаточности имеющихся знаний (учитель способствует возникновению на уроке проблемной ситуации, в ходе анализа которой учащиеся понимают, что имеющихся знаний для ее решения недостаточно);
- коммуникация (поиск новых знаний в паре, в группе);

- взаимопроверка, взаимоконтроль;
- рефлексия (осознание учеником и воспроизведение в речи того, что нового он узнал и чему научился на уроке).

Этапы формирования орфографического навыка:

- *мотивационный* – возникновение потребности в правильном письме;
- *целевой* – осознание орфографической задачи, нахождение орфограммы, определение ее типа;
- *ориентировочный* – поиск способа орфографического решения;
- *исполнительский этап* – составление алгоритма решения для конкретной задачи; повторное многократное выполнение действия (т. е. по правилу, алгоритму) с постепенным свертыванием алгоритма; появление элементов автоматизма (усложнение материала, ускорение темпа работы); достижение более или менее полного автоматизма (самоконтроль, самопроверка); свободное автоматизированное письмо в различных ситуациях.

Языковое понятие – форма мысли или знания, обобщающая некоторые предметы, характеризующая их сущность, отличающая эти предметы от всех остальных.

МЕТОДИКА КЛАССНОГО И ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

Автор – создатель литературного произведения, налагающий свой первоначальный отпечаток на его художественный мир.

Анализ литературного произведения – исследовательское прочтение художественного текста.

Виды анализа литературного произведения:

Стилистический (языковой) анализ предполагает анализ использования автором языковых средств в художественно организованной речи.

Для языкового анализа необходимо выбирать те слова и выражения, которые помогают детям уяснить образный смысл произведения, мысли и чувства писателя.

После выделения слова или выражения осознается их роль в тексте, т.е. определяются, какие чувства (мысли) заключены в них (Почему поэт так назвал...? Какое чувство испытывает писатель, наблюдая картину...?).

Другим вариантом стилистического анализа в начальных классах можно считать попытку выявления родо-жанровых особенностей произведения на доступном младшим школьникам уровне.

Для такого анализа можно использовать такие задания:

1. Сравнение звучания поэзии и прозы с целью выявления особенностей стихотворной речи.

3. Сравнение произведений разных авторов на одну тему для определения особенностей стиля писателя (Два последних задания рекомендуется использовать в 3–4 классах на обобщающих уроках и уроках внеклассного чтения).

Проблемный анализ. Его элементы входят в практику начального обучения. Предлагая такую работу, учитель должен помнить, что проблемную ситуацию надо создавать, опираясь на событийную основу произведения, на нравственные коллизии. Для проблемных вопросов характерно: 1) наличие противоречия и возможность альтернативных ответов; 2) увлекательность; 3) соответствие природе произведения; 4) емкость, т. е. способность охватить как единичный факт, так и широкий круг материала.

Постановка вопросов проблемного характера целесообразна при чтении тех произведений, где есть ситуации, предполагающие различное понимание героев, их действий и поступков, этических проблем, затронутых писателем.

Анализ развития действия предполагает работу над сюжетом литературного произведения и его элементами (эпизод, глава, часть). Анализ идет от поступка к характеру, от события к смыслу текста.

Умения, связанные с анализом текста:

- умение разбираться в эмоциональном настрое произведения;
- умение представить в своем воображении картины, события, героев;
- умение постигать смысл описанного события, создавать о нем собственные суждения и выразить свое отношение;
- умение определить задачу своего чтения (она тесно связана с пониманием подтекста).

Анализ художественных образов:

1. В первую очередь анализируется характер героя с опорой на сюжет. Необходимо обратить внимание на речь персонажа и ремарки автора (пояснения относительно внешности, особенностей поведения действующих лиц).

2. Необходимо обратить внимание на образ – пейзаж, описание интерьера. Пейзаж способствует созданию общего настроения (когда дан самостоятельно, отдельно от мыслей и переживаний действующих лиц) или уточняет характеристику персонажа (если передан автором в восприятии героя). Описание интерьера также помогает понять характеры действующих лиц, уклад жизни. Работа над ними помогает понять функции названных художественных образов.

3. Осознание идеи произведения должно помочь учащимся понять основную мысль автора. Помочь детям разобраться в «лабиринте сцеплений» персонажей и обстоятельств – значит помочь им показать то главное, о чем хотел сказать писатель. Авторское отношение к героям, их взаимоотношениям к событиям важно раскрывать постепенно. Это помогут сделать вопросы типа «Какие чувства поэта отразились в стихотворении? Как пейзаж, созданный автором, помогает понять настроение героя?».

4. Для развития учащихся важно формировать их личное отношение к прочитанному. Рассуждения учащихся о прочитанном, об их отношении к нему должны пронизывать всю работу над текстом, а не выделяться в специальный этап урока.

Анализ языка художественного произведения – вид языкового анализа, предполагающий работу учащихся под руководством учителя по обнаружению, выделению и объяснению значений и функций изобразительно-выразительных средств языка, а также стилистического использования прямой, косвенной речи, других синтаксических конструкций и морфологических форм.

Антиципация – предвосхищение, догадка при восприятии устной или письменной речи (понимание смысла предложения при одном–двух непонятных словах, а также способность предвидеть результат речи и строить ее сообразно с этим предвидением).

Басня – короткий аллегорический рассказ с нравоучением. В качестве персонажей басни выступают животные, растения, рыбы, птицы, вещи (так называемая аллегория). В начале или конце произведения сформулирован вывод, основная поучительная мысль – мораль. Выделяются такие существенные признаки басни, как наличие морали (нравоучения); аллегии (иносказания), в большинстве басен действуют животные, которые выступают как бы в двойной роли – олицетворяют человеческие пороки и вместе с тем сохраняют свои звериные повадки (лиса – хитрая).

Мораль басни может вытекать из всего содержания басни, а может содержаться в специальной части басни. В этих случаях выделяют повествовательную и нравоучительную части басни. Каждая басня – метко нарисованная сценка из жизни, на примере которой писатель просто и живо рассказывает о людских пороках (лесть, глупость, равнодушие, страх, невежество). Очень важны образные выражения из басни, ставшие пословицами.

Трудности в восприятии басни детьми:

- непонимание иносказательного смысла басни;
- высокая степень обобщенности, заключенная в морали;
- ограниченный запас нравственных представлений и соответствующей лексики;
- отсутствие аналогий из жизни, ложная выразительность.

Работа над басней включает в себя следующие компоненты:

I. Подготовительная работа.

1. Рассказ учителя об авторе басни.
2. Литературная викторина по материалу прочитанных басен.
3. Беседа о повадках животных – действующих героях басни, которую предстоит читать.

II. Выразительное чтение басни учителем (лучше наизусть) или прослушивание в записи (можно использовать просмотр диафильма). Басня читается (рассказывается) просто, естественно и приближенно к разговорной речи. Важна правдивость рассказывания: как будто исполнитель был свидетелем случая или слышал о нем. Не следует навязывать мораль и читать ее слишком серьезно, торжественно и назидательно. Нравоучительную часть надо отделить паузой.

III. Анализ конкретного содержания басни.

1. Уточнение структуры и композиции (На сколько частей можно разделить басню? Какой момент считается началом описанного случая? Когда действие достигло наивысшего момента в своем развитии?).

2. Выяснение мотивов поведения героев, их характерных черт (Как автор передает характер? Что и как говорит он о действиях, какой прием использует автор, чтобы ...).

3. Установление главной мысли конкретного содержания.

IV. Раскрытие аллегии: выяснение иносказательного смысла басни (Кто подразумевается под действующими лицами басни? Кого же изобразил автор в этой басне? Почему героями басни автор сделал именно этих животных?).

V. Анализ морали (Какие человеческие пороки высмеиваются в басне? Кого осуждает (высмеивает) автор? Какова мораль этой басни? В каких словах выражена мораль?).

VI. Приведение аналогии из жизни.

Беглость – это оптимальный темп чтения, приближенный к среднему темпу устной речи, который обеспечивает понимание читаемого. Такой скоростью чтения является 75–90 слов в минуту: это достаточно быстрое чтение целыми словами, удобное для восприятия другими. Значительное увеличение этой скорости приводит к нарушению механизмов восприятия на слух», к расстыковке зрительных и моторных процессов. Информация может полностью не усвоиться, так как не успевает включаться механизм репродуктивного воображения.

Для формирования беглости чтения важно соблюдение следующих методических условий:

1) применение при чтении художественных и информационных текстов принципа продуктивного многочтения;

2) использование специальных тренировочных упражнений на совершенствование зрительного восприятия (поля чтения), оперативного поля чтения, памяти и других процессов;

3) развитие механизма смысловой догадки (текстуального угадывания);

4) создание ситуации успеха для поддержки даже малого продвижения ребенка в скорости чтения.

Беглость чтения зависит от так называемого поля чтения (зрения, узнавания) и длительности остановок (фиксаций) в процессе чтения.

Приемы выработки беглости чтения:

а) упражнения на развитие оперативного поля чтения и памяти, например, игра «Фотоглаз»: показывается слово (группа слов), а дети воспринимают и запоминают их за короткое время; игра «Угадай»: на доске напечатано к.р.д.р. *В нашей квартире узкий к..;*

б) зрительные диктанты по текстам И.Т. Федоренко: тексты составляют 18 наборов, в каждом по 6 предложений. От набора к набору постепенно, по 1–2 буквы, происходит наращивание длины предложений (от 8 букв в первом до 46 букв в последнем предложении);

в) прием многократного чтения: в течение 1 минуты все дети читают один и тот же текст и замечают, до какого слова дочитали, затем следует

повторное чтение этого же отрывка, в результате чего ученики прочитают на несколько слов больше (читать не больше 3-х раз);

г) ежеурочные пятиминутки чтения: урок по любому предмету начинается с того, что дети 5 минут читают свои книги;

д) «жужжащее пение», когда все ученики читают одновременно вполголоса, каждый со своей скоростью;

е) продуктивное многочтение, т. е. чтение текста с разным целевыми установками;

ж) игра «в прятки»: ведущий начинает читать текст с любого места, называя только страницу, остальные должны найти и подстроиться под чтение ведущего;

з) игра «Догонялки»: вверху над текстом кладется лист бумаги, который передвигается вниз по странице. Ученик должен успеть охватить глазом всю строку (пока лист ее не закрыл) и прочитать.

Былины – героические песни эпического характера, жанр русского фольклора. Былина отражает историческую действительность в образах, жизненная основа которых обогащена фантастическим вымыслом.

Виды чтения:

1. *Просмотровое чтение* (чтение-просмотр, обзорное чтение, работа с текстом перед чтением). Его цель – получить общее представление о содержании текста (спрогнозировать тему, жанр, основные проблемы, объем, степень трудности, новизны и т. п.). Иногда такое чтение называют оценочным, так как оно формирует умение оценить тематическую направленность текста и ответить на вопрос «Будет ли этот текст (книга) интересен и полезен для меня?» Результаты применения просмотрового чтения: оформление прогноза: «Будем читать о ...», решение вопроса о выборе книги, ответ на вопрос «Есть ли в тексте нужная информация?». При организации этого вида чтения на уроке необходимо помнить, во-первых, об ограничении времени (иначе учащиеся начнут читать текст), во-вторых, о том, что данный вид чтения эффективен только для новых (незнакомых) текстов (иначе дети не прогнозируют, а воспроизводят уж знакомое им содержание), в-третьих, его эффективными приемами являются так называемые приемы прогнозирования (по иллюстрации, фамилии автора, по обложке книги, по шрифтовым выделениям в информационном тексте).

2. *Ознакомительное чтение* (синтетическое, поверхностное, чтение с общим охватом содержания). Цели: выделение основного содержания, поверхностное знакомство с информацией, ее оценка (новая – известная, интересная – неинтересная, трудная – легкая), проверка ранее высказанных предположений. Такое чтение не предполагает установки на дальнейшее воспроизведение текста, это так называемое чтение для себя, для общего развития, для отдыха. Во-первых, это достаточно быстрое чтение (чтение

про себя), поэтому оно тоже требует ограничений во времени; во-вторых, это поверхностное чтение, когда читатель не делает остановок, не анализирует прочитанное, не застревает на непонятном. В результате применения ознакомительного чтения ученик кратко формулирует его содержание («Этот текст о ...») и решает вопрос о характере последующей работы с данным текстом.

3. *Выборочное чтение* (поисковое, чтение-цитирование) – универсальный вид чтения, который сопровождает любую работу с текстом и нацелен на поиск конкретной информации (факта), ответа на конкретный вопрос. Его применение на уроке сопровождается соответствующими установками учителя: прочитайте ..., найдите ..., отметьте ..., выделите ..., процитируйте Выборочное чтение обязательно сопровождается графическими выделениями (пометами) в тексте, особенно если найденный учеником отрывок (фраза) нужны для выполнения более сложного учебного задания (составление плана текста, характеристики героя, создание диафильма и др.)

4. *Изучающее чтение* (углубленное, аналитическое). Цели: понимание фактического содержания и главной мысли (идеи), выяснение всей полезной информации с возможностью ее дальнейшего воспроизведения и использования. Это чтение медленное, с остановками («равномерно-внимательное», сопровождаемое необходимыми комментариями учителя (комментированное чтение). У читателя включаются такие психологические механизмы, как воображение, антиципация, актуализация личного опыта, интеллектуальные процессы. Читатель в данном случае ведет себя как «перечитыватель», который постоянно возвращается к прочитанному, ищет ответы на вопросы, делает открытия. Способы организации изучающего чтения определяются спецификой текста (вид, жанр, стиль), возрастными особенностями детей. К ним относятся: анализ-перечитывание художественного произведения, структурно-смысловой анализ учебного текста, использование технологии РКМЧП («Зигзаг», «Чтение-суммирование в парах», «Чтение с остановками»).

Внутренний монолог – обращенное к самому себе высказывание героя, отражающее внутренний психологический процесс героя.

Воображение – это продуктивная деятельность психики, при которой новые образы создаются на основе преобразования реалистических представлений, полученных ранее в опыте человека. С помощью воображения осуществляется мысленный отход за пределы непосредственно воспринимаемого.

Виды воображения:

– *воссоздающее воображение* помогает по авторскому словесному описанию представить созданную писателем картину жизни;

– *творческое воображение* состоит в умении детально представить картину, скупо представленную в словесном оформлении.

Восприятие – система процессов приема и преобразования информации, обеспечивающая читателю отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире.

Вымысел художественный – деятельность воображения писателя, которая выступает как формообразующая сила и приводит к созданию сюжетов и образов, не имеющих прямых соответствий в предшествующем искусстве и реальности.

Выразительное чтение – устное чтение наизусть или по книге, правильно передающее содержание произведения, его образы и предполагающее строгое соблюдение орфоэпической нормы. Признаки выразительного чтения: хорошая дикция, ясное, четкое произношение звуков, достаточная громкость, темп, умение их регулировать; умение соблюдать паузы и логические ударения; умение соблюдать интонации вопроса, утверждения, отрицания, а также придавать голосу нужные эмоции.

Выразительность – это одно из качеств полноценного чтения, которое формируется в процессе анализа художественного произведения. Выразительно прочитать текст – это значит найти в устной речи средство, с помощью которого можно правдиво, точно, в соответствии с замыслом автора передать идеи и чувства, заложенные в произведении.

Основные практические умения по выразительности чтения: соблюдение знаков препинания, логических ударений, соблюдение пауз, ритма и темпа чтения, эмоционально-смысловая окраска речи.

Приемы, обеспечивающие овладение выразительностью речи: орфоэпическая работа, образец чтения, составление разметки текста, т. е. графического плана, упражнения в чтении, сравнительный анализ нескольких вариантов чтения с целью выбора правильного варианта.

Условия работы над выразительностью чтения:

1. Целесообразно демонстрировать образец выразительного чтения произведения. Такое чтение становится эталоном для учеников. Учителю надо иногда обсуждать свое чтение с учащимися, чтобы избежать слепого подражания. Такая беседа уместна в ходе анализа произведения. Можно, например, предложить ученикам объяснить выбор темпа чтения или уместность использования психологической паузы. Обязательно обсуждение и сравнение с детьми вариантов прочтения проанализированного произведения.

2. Выбор интонационных средств и определение общей интонации чтения происходит в процессе анализа художественного произведения, на его завершающих этапах.

3. Работа над выразительностью чтения должна опираться на воссоздающее воображение учащихся.

4. Важно объяснить учащимся критерии оценки выразительности чтения: чем точнее передается авторское отношение к изображенным событиям, тем вернее выбор интонации.

5. Важнейшим условием является специальная работа над дыханием и дикцией.

6. Всякое нарушение орфоэпических норм чтением мешает выразительному чтению. Поэтому безусловно важна работа по формированию правильности чтения.

Герой произведения (литературный герой, персонаж) – основное или одно из основных действующих лиц, обладающее отчетливыми чертами характера и поведения, определенным отношением к другим действующим лицам и жизненным явлениям.

Графическое иллюстрирование, цель которого – приблизить к ребенку образы произведения, включить детское воображение, сконструировать возникшие представления. Обсуждая воображаемую картину, учитель должен задать детям три вопроса (по содержанию, композиции и цветовому решению): *Что* будет нарисовано? *Как* мы расположим объекты на картине (что на переднем плане, что вдаль, что справа, что слева, что будет изображено в центре)? *Какие* позы выберем для людей? *Какие* краски используем для картины?

План графического иллюстрирования:

1. Учитель обращает внимание на отрывок текста для иллюстрирования.

2. Учащиеся находят в тексте отдельные образные детали, устанавливают последовательность их расположения, под руководством учителя намечают план описания.

3. Повторно перечитывают описание картины (отрывок) и определяют, из каких деталей она состоит.

4. Учитель раздает каждому ученику листок бумаги и предлагает каждому нарисовать картину так, как он ее себе представил, а затем просит описать ее словами (время на рисование – 4–5 минут.) В процессе рисования учитель советует ученикам обращаться к тексту для уточнения отдельных деталей, отбора необходимого цвета для рисунка.

5. После того как рисунки закончены, дети показывают их и поясняют то, что удалось им нарисовать.

6. В процессе анализа учитель обращает внимание на то, что не все можно изобразить на рисунке (звон ручейков, запахи и т. д.).

7. В процессе анализа дети вносят в свои рисунки недостающие детали в соответствии с данными описаниями.

Действие – поступки персонажей эпических или драматических произведений в их взаимосвязи.

Деталь художественная – выразительная подробность в произведении, несущая значительную смысловую идейно-эмоциональную нагрузку.

Дикция – произношение; умение ясно, отчетливо произносить звуки, слоги, слова в процессе речи, чтения, декламации.

Драматизация – такая деятельность учащихся, в процессе которой они воспроизводят прочитанное в лицах, используя определенные средства выразительности (слово, мимика). Драматизация развивает воссоздающее воображение, так как помогает учащимся зримо увидеть героев и то, что с ними происходит; обостряет восприятие морального опыта, отраженного в произведении.

Виды драматизации: 1) чтение по ролям (чтение диалогов героев разными детьми с использованием интонационных средств); 2) инсценирование (текст не читается, а воспроизводится наизусть; при инсценировании используются не только интонационные средства, но и мимика, жесты, поза, движение; оформляются элементы обстановки, элементы костюма и реквизиты).

Задачи, решаемые в курсе литературного чтения:

– развивать у учащихся способность полноценно воспринимать художественное произведение, сопереживать героям, эмоционально откликаться на прочитанное;

– учить детей чувствовать и понимать художественное произведение, его образный язык, выразительные средства;

– формировать умение воссоздавать художественные образы, развивать творческое и воссоздающее воображение, ассоциативное мышление учащихся,

– развивать поэтический слух, воспитывать художественный вкус;

– формировать потребность в постоянном чтении книг, развивать интерес к литературному творчеству;

– обогащать чувственный опыт учащихся, их представления об окружающем мире и природе;

– обеспечивать развитие речи учащихся и формировать навыки чтения и речевые умения;

– расширять кругозор учащихся через чтение книг различных жанров, разнообразных по содержанию и тематике;

– работать с различными типами текстов;

– создавать условия для формирования потребности в самостоятельном чтении художественных произведений.

Загадка – это иносказательное поэтическое описание какого-либо предмета или явления.

Работа над составлением загадок проводится в несколько этапов:

1. Отгадывание загадок с целью понять, как строится произведение этого жанра, в чем заключается его специфика. Внимание детей привлекается к двум особенностям загадок: где называется не сам предмет, а другой, похожий на него и, где указываются самые яркие отличительные признаки предмета.

2. Наблюдение. Рассмотрение предмета с целью выявить его наиболее существенные признаки, а также найти похожий предмет, который можно было бы использовать для иносказания.

3. Сочинение загадок, сначала коллективное, затем самостоятельное.

Идея – обобщающая, эмоционально-образная мысль, лежащая в основе произведения. Определение идеи предполагает осмысление всего произведения в целом.

Интерпретация – истолкование литературного произведения, постижение его смысла, идеи, концепции

Интонация – совокупность совместно действующих элементов звучащей речи, главнейшими из которых являются следующие:

- 1) сила голоса (определяет динамику речи через ударение);
- 2) направление (мелодика речи через усиление-понижение голоса);
- 3) скорость (темп и ритм через длительность пауз);
- 4) тембр – оттенок (эмоциональная окраска через длительность пауз).

Для формирования общего умения читать выразительно учащиеся должны овладеть: 1) умениями, которые отрабатываются в процессе анализа художественного произведения; 2) умениями пользоваться интонационными средствами выразительности.

Квалифицированный читатель – тот, который а) по отношению к художественным текстам адекватно воспринимает художественное произведение, любит перечитывать и размышлять над прочитанным, реагирует не только на событийную сторону текста, но и на художественную форму, обладает развитым, активным воображением, получает эстетическое наслаждение от общения с искусством; б) по отношению к информационным текстам понимает и извлекает из текста полезную информацию, обобщает прочитанное, передает информацию полно, кратко, выборочно, использует полученную информацию в других целях.

Книга – предмет, который служит для хранения и передачи накопленного человеческого опыта, т. е. не одних только фактов-сведений, а всей совокупности чувственных восприятий, приобретенных и приобретаемых человечеством в процессе взаимодействия с внешней средой.

Композиция – построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие.

Контекст – законченный отрывок письменной или устной речи, общий смысл которого позволяет уточнить значение отдельных входящих в него слов и выражений.

Краткий пересказ – вид пересказа, предполагающий передачу лишь основного, конспективного содержания излагаемого текста, лишённого деталей, подробностей. Степень сжатия требует умения отобрать в исходном тексте лишь существенное, основное содержание, обобщить его, найти обобщающие языковые средства и построить новый, собственный, сжатый текст.

Круг чтения – перечень авторов, произведения которых рекомендуются для детского чтения в начальной школе.

Кульминация – момент наивысшего напряжения в развитии, действия, максимально обостряющий художественный конфликт.

Легенда – народный рассказ о чудесном, воспринимающийся рассказчиком и слушателем как достоверный.

Литература – это род искусства, отражающий типические явления жизни в образах, созданных с помощью слова.

Литературное чтение – основной предмет в системе подготовки младшего школьника, формирующий функциональную грамотность и способствующий общему развитию и воспитанию ребенка.

Литературно-методический анализ художественного текста – такой вид анализа текста, который предполагает выявление литературных особенностей изучаемого на уроке чтения произведения и выбор учителем методов, приемов, форм работы, обеспечивающих полноценное восприятие текста учащимися.

Логическое ударение – это выделение голосом главных по смысловой нагрузке слов.

Мелодика речи – движение голоса по звукам разной высоты. Существует закреплённая мелодика к нормам произнесения вопросительных, восклицательных, повествовательных предложений. Существует также мелодика перечисления, противопоставления, предупреждения и т. д.

Метод чтения-рассматривания книги, книг – «его основой является изначальная аксиома деятельности любого квалифицированного читателя: книгу читают и смотрят, непременно смотрят до того, как приступят к чтению, чтобы не ошибиться в выборе и настроиться на предстоящее чтение, смотрят в процесс чтения, чтобы ... выделить главное ... не пройти мимо нового, непонятного, неизвестного, наконец, смотрят, а точнее – пересматривают, после прочтения, чтобы уточнить и перепроверить объективность, правильность общей оценки прочитанного.

Метод чтения-рассматривания активизирует словарный запас и представления, возбуждает воображение, задает необходимую направленность и сосредоточенность мыслям.

Наиболее благоприятные условия обучения методу чтения-рассматривания создаются в 1-ом полугодии 1 класса, когда дети еще не овладели основами техники чтения и не пользуются механическим схватыванием слов.

Работа на занятиях в *подготовительный период* строится в следующем порядке:

- чтение книги вслух (книга до чтения не показывается);
- рассматривание обложки и иллюстраций (устанавливается связь с текстом);
- сообщение учителем фамилии автора и краткий рассказ о том, какие книги он написал.

На *начальном этапе* рассматривание предшествует первому чтению. Цепочка строится в обратном порядке: автор – название – иллюстрации – содержание. Во 2 классе на каждом уроке организуется рассматривание «коллективов» под руководством учителя. Помимо этого, используются книги для индивидуального рассматривания.

На *основном этапе* рассматривание полностью самостоятельное, с опорой на такие элементы книги, как фамилия автора, название, предисловие, содержание, титульный лист.

Навык чтения – автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому.

Направления процесса обучения чтению:

1) собственно обучение чтению, которое ведется на трех уровнях:

- а) формирование и совершенствование навыка чтения,
- б) обучение чтению и восприятию художественного текста,
- в) формирование читательской самостоятельности;

2) получение ребенком литературного знания.

Объем чтения – необходимое условие формирования читательского кругозора учащихся, позволяющее сформировать определенный круг чтения, развить интерес к самостоятельной читательской деятельности.

Описание – вид повествования, в котором изображается какая-либо статическая картина: портрет, обстановка действия, пейзаж и т. д.

Основные требования к уроку литературного чтения:

1. Жесткой регламентации структуры и содержания урока литературного чтения не может быть, так как он предполагает взаимное творчество учителя и учащихся, свободный обмен мнениями.

Законы восприятия художественной литературы диктуют такую последовательность работы: подготовка к восприятию; первичное восприятие (первичный синтез); проверка качества первичного восприятия; анализ текста с включением заданий синтетического характера; творческие задания к тексту (вторичный синтез).

2. Важно пробудить у младших школьников эмоциональную сферу, желание вести беседу о прочитанном.

3. Учет видо-жанровой специфики литературного произведения определяет подход к планированию урока чтения, выбор средств и способов обучения. Понимание учителем главной мысли произведения поможет правильно сформулировать и расположить вопросы и задания к тексту, которые подведут детей к осознанию идеи, ради которой написано произведение. По ходу работы выявляется своеобразие авторской манеры (для младших школьников это прежде всего особенности использования языковых средств)

4. Обдумывая набор и последовательность разных видов работы с текстом, следует стремиться к разумному сочетанию заданий и упражнений аналитического и синтетического характера, что сделает урок живым и интересным.

Пауза (лат. *pausa* от греч. *pausis* ‘прекращение’) – временная остановка звучания, разрывающая поток речи, вызываемая разными причинами и выполняющая различные функции.

Логические паузы – это паузы, с помощью которых предложение, текст делятся на смысловые отрезки (их наличие и длительность определяются смыслом).

Психологическая пауза – это остановка, которая усиливает психологическое значение высказываемой мысли.

Повествование – в эпическом литературном произведении речь автора, персонифицированного рассказчика, сказителя, весь текст, за исключением прямой речи персонажей.

Подробный пересказ – вид устного пересказа прочитанного текста, в котором не стоит задача сокращения, выборки, творческой перестройки; задача подробного пересказа – не только передать образец по содержанию, но и сохранить, по возможности, композицию, логику текста, синтаксис, лексику образца.

Поле чтения – это такой отрезок текста, который взгляд чтеца охватывает за один прием, после чего следует фиксация, при которой и происходит осознание прочитанного. Опытный чтец делает на одной строке от 3 до 5 фиксаций через равномерные отрезки. У ребенка количество фиксаций больше и отрезки воспринимаемого текста разные.

Пословица – жанр фольклора, афористически сжатое, образное, грамматически и логически законченное с поучительным смыслом.

Правильность чтения – это безошибочность и плавность воспроизведения звуковой формы слов.

Младшие школьники допускают следующие типичные ошибки при чтении:

1. Искажение звуко-буквенного состава слова, пропуски, замена, перестановки звуков (слогов), вставка других букв (слогов). Причинами подобных ошибок является дислексия, несовершенство зрительного восприятия, неразвитость артикуляционного аппарата, чтение по смысловой догадке (случайное угадывание).

2. Повторы единиц чтения или регрессия. Причины регрессии: стремление ребенка удержать в оперативной памяти прочитанный компонент; рассогласованность компонентов чтения (восприятие, произнесение, осмысление).

3. Нарушение норм орфоэпии: замена орфоэпического чтения орфографическим (ребенок читает «как написано», а не «как говорит»); собственно орфоэпические ошибки, связанные с незнанием нормы; интонационные ошибки.

Для выработки правильности чтения используются следующие упражнения:

а) упражнения, направленные на развитие четкости произношения, скороговорки, чистоговорки, чтение сочетаний звуков;

б) упражнения, развивающие внимание к слову: чтение слов с общим корнем; слов, начинающихся с одной буквы (или слога); слов, различающихся только одной буквой; слов с разными корнями, но одинаковыми окончаниями;

в) взаимопроверка правильности чтения: дети друг другу в парах (по очереди) читают какой-нибудь отрывок из знакомого текста, затем указывают друг другу на допущенные ошибки и оценивают;

г) выяснение перед чтением лексического значения незнакомых слов;

д) предварительное прочтение слов, имеющих сложный состав, а также всего текста (шепотом, про себя, дома);

е) чтение с использованием решеток, решетки различаются шириной перегородок, которые могут быть от 4 до 6 мм. При чтении решетки накладываются на страницу, и дети, воспринимая видимые в окошках буквы, мысленно восполняют скрытые перегородками участки строки (текст должен быть знаком детям).

При исправлении ошибки учителем должно действовать правило минимального вмешательства взрослого в процесс чтения ученика. Прервать чтение ученика можно только в двух случаях: если ошибка ведет

к искажению смысла читаемого или если это орфоэпическая ошибка. Все другие ошибки лучше исправлять после завершения чтения.

Приемы организации работы над характеристикой персонажа (М.С. Соловейчик):

- учитель называет качества персонажей и просит учащихся привести примеры, их подтверждающие;

- детям предлагается самостоятельно назвать свойства характера героя (это доступно младшим школьникам, если персонаж имеет не более 2–3 качеств характера и показан в действии);

- сопоставляются герои одного произведения или близких по тематике произведений.

Наиболее простой вид сравнения – противопоставление героев. При сравнении уточняется авторское отношение к героям.

Для выявления авторского отношения к действующим лицам на заключительном этапе применяются следующие приемы (Н.М. Мещерякова):

- учитель сам характеризует отношение автора к герою, а учащиеся подтверждают это с помощью текста;

- учитель привлекает внимание детей к авторским словам, косвенно характеризующим героя, ученики расшифровывают то или иное действие, выражение лица, интонацию героя и на этом основании определяют характер отношения автора к персонажу;

- совместно с учителем дети проводят «эксперимент»: исключают из текста слова, выражения, содержащие авторскую оценку, что помогает лучше осознать роль этой оценки в характеристике персонажа;

- при отсутствии ремарок автора ученики придумывают их совместно с учителем. Организуя работу над определением авторского отношения к персонажу, нужно стремиться не только к выявлению слов и выражений, с помощью которых писатель передает душевное состояние героев, но и к воссозданию в воображении детей этих эмоциональных состояний, так как только тогда может возникнуть сопереживание.

Приемы раскрытия значения слова:

1. *Наблюдение предмета* в естественной обстановке (например на экскурсии) или *показ* его в классе. Показ предмета, макета, муляжа должен сопровождаться пояснениями о его особенностях и назначении.

2. Вместо предмета, макета или муляжа можно использовать *картинки или рисунки*. Возможно использование художественных и сюжетных репродукций, однако надо следить за тем, чтобы их настроение гармонизировало с содержанием текста.

3. С помощью *синонимов*, например, *корысть – выгода, рать – войско, горница – комната*. К такому подбору синонимов можно привлекать

учащихся вопросом «Как сказать иначе?» Этот же прием можно использовать для объяснения значения устойчивых словосочетаний: *куда ни глянь* ‘езде’, *зубы разгорелись* ‘захотелось полакомиться’.

4. Подбор антонимов: *гадкий – прекрасный*.

5. Обращение к составу слова, например, *приволье* – корень *воль-*, однокоренное слово *воля*. Детям можно задать вопрос «Почему степь автор называет привольной?»

6. Называние *родового понятия и отличительных признаков*, например, *ворона – всеядная птица, серая с черным, родственная ворону*.

7. *Кратко описать* предмет, называя некоторые его существенные признаки, например, *обледенение – на большой высоте самолет снаружи покрывается толстым слоем льда, становится очень тяжелым, возникает опасность его падения*.

8. Для объяснения *отвлеченных понятий* (например, героизм, преданность, забота) можно пользоваться *примерами, рассказами о фактах из жизни*.

9. Если не ставится цель усвоения слова детьми, то его можно *вставить в понятный контекст*: Лед поломался, и между льдинами образовались *разводья*.

Процесс формирования читателя осуществляется в три этапа:

- подготовительный (1 класс);
- начальный (2 класс);
- основной: собственно основной (3 класс); завершающий (заключительный) (4 класс).

Каждый из названных этапов отличается целями обучения, требованиями к учебному материалу (т. е. к детским книгам, используемым в качестве учебного материала), методикой работы и организацией учебной деятельности учащихся, видами библиотечно-библиографической помощи, структурой занятия или урока, организацией «Уголка чтения».

На занятиях внеклассным чтением реализуется *принцип наглядности* через непосредственное восприятие детской книги. Поэтому основным видом наглядности является *книжная иллюстрация*.

Помощь учащемуся в подготовке к уроку внеклассного чтения окажут *плакаты-задания*. Они должны содержать тему урока, список книг, рекомендации к работе дома.

Работа над пейзажной лирикой:

1. Проводится подготовка к восприятию образа (экскурсия, картина, беседа, свободные высказывания); ее цель – создать представления, которые помогут правильно и ярко воспринять живописный образ стихотворения.

2. Стихотворение выразительно читается вслух учителем и проводится беглая проверка, правильно ли дети восприняли образ.

3. Стихотворение читается по частям: отдельные детали раскрываются, анализируются: представляются все образы, из которых складывается восприятие при первичном чтении картины. Обращается внимание не только на смысл какого-либо выражения, но и на его эмоциональный характер.

4. Проводится беседа синтетического характера, цель которой – восстановить всю жизненную картину, выявить отношение к ней автора и сопоставить с нашими переживаниями, вызванными аналогичными явлениями.

5. «Рисуются» словесные иллюстрации или проводятся свободные высказывания на ту же тему (после чтения стихотворения они будут оживленнее и полнее, чем на первом этапе урока).

6. Подготавливается и проводится выразительное чтение (чтение фрагментов, отрывков, всего стихотворения).

7. Даются указания, как заучить стихотворение, или проводится работа по его заучиванию в классе.

Рассказ – малая форма эпической прозы, соотносимая с повестью как более развернутой формой повествования. Восходит к фольклорным жанрам.

Самостоятельный читатель – тот, кто знает, какие книги-собеседники существуют на свете и в его близком окружении (семье, библиотеке), как узнать нужную ему книгу среди других; умеет правильно, бегло, сознательно и выразительно прочесть текст, воспринять его содержание и смысл; в ком развита потребность систематически обращаться к книгам.

Сказка – один из основных жанров фольклора, эпическое или прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел.

Скороговорка – это краткое произведение устного народного поэтического творчества, обязательно построенное на аллитерациях. Состоит из подбора слов, трудно произносимых при быстром и многократном повторении всей фразы или поэтически оформленной строфы. Содержание скороговорки, как правило, носит юмористический характер; этот жанр является частью художественного мира ребенка.

Последовательность работы над скороговоркой:

- 1) медленное, размеренное произнесение учителем;
- 2) осмысление содержательной стороны, сопровождаемое при необходимости наглядным материалом;
- 3) повторное, с усиленной артикуляцией, произнесение учителем;
- 4) обнаружение учащимися повторяющегося звука и хоровое размеренное произнесение;
- 5) индивидуальное произнесение учащимися.

Словарная работа на уроках литературного чтения включает в себя:

- обогащение речи учащихся словами на основе развития представлений и понятий;
- уточнение значения известных слов путем непосредственных наблюдений за предметом и рассмотрения слова в контексте, установление основных, существенных признаков понятия, выраженного словом;
- расширение сферы употребления знакомых и новых слов, сопоставление употребления изученных слов в данном и каком-то другом (ранее или позднее изученном) контексте, включение слов в новый контекст;
- изучение путем наблюдения над словом в тексте его стилистической роли и основных лексических категорий;
- работу над образными средствами языка в тексте;
- употребление слов учащимися в связной речи, осознание их смысловых и грамматических связей.

Словесное рисование – обучение словесному рисованию лучше начать с создания жанровых (сюжетных) картинок. При этом необходимо помнить, что словесная картина статична, на ней герои не двигаются, не разговаривают, они как бы застыли, словно на фото, а не действуют, как на экране. В начале работы необходима материальная (зрительная) опора. На первом этапе обучения словесному рисованию целесообразно использование так называемой динамической, постепенно возникающей на глазах у детей картины. При этом после словесного описания каждой детали рисунка, любого элемента интерьера, действующего лица на демонстрационный лист бумаги последовательно прикрепляется только что устно нарисованная сопутствующая картинка. Расположение элементов картины обсуждается с детьми. Постепенно создается законченная картина к эпизоду, которая и служит материальной опорой возникших в воображении учеников представлений.

На следующем этапе обучения словесному рисованию используются такие приемы:

1) выбирается эпизод для иллюстрирования, обсуждается в общих чертах сюжет будущей картины, расположение ее основных элементов, цвет, выполняется карандашный набросок, затем следует словесное описание иллюстрации, дома (по желанию) дети заканчивают ее в красках и карандашах;

2) дети словами рисуют картину, а потом сверяют ее с соответствующей иллюстрацией в детской книге или в учебнике по чтению.

На заключительном этапе обучения устному иллюстрированию предлагается детям самостоятельно, без зрительной опоры сделать словесный рисунок к тексту.

На любом из этапов обучения словесному рисованию порядок работы следующий:

- 1) выделяется эпизод для словесного иллюстрирования;
- 2) рисуется место, где происходит событие;
- 3) изображаются действующие лица;
- 4) добавляются необходимые детали;
- 5) раскрашивается контурный рисунок.

Смысловая сторона чтения – это совокупное понимание читающим:

1) значений большей части слов, употребленных в тексте, как в прямом, так и в переносном смысле; 2) содержания каждого из предложений, входящих в состав текста, уяснение смысловой связи между предложениями; 3) предметного плана содержания отдельных частей текста (абзацев, эпизодов, глав) и смысла этих частей (т. е. не только о чем говорится, но и что этим сказано); 4) основного смысла всего содержания текста, т. е. осознание этого содержания и своего отношения к прочитанному.

Глубина осознанности зависит от ряда обстоятельств: возрастных запросов и возможностей читателя, его общей развитости, круга и уровня притязаний, интересов и потребностей, начитанности и многого другого.

Содержание – круг жизненных явлений, воспроизведенный в произведении и ставший предметом художественного познания/идейного осмысления; идейно-тематическое единство.

Сознательность («осознанность») – во-первых, это понимание значений отдельных слов, предложений, частей текста и общего смысла всего текста; во-вторых, это понимание не только фактического содержания, но и идейной направленности или так называемого подтекста; в-третьих, это осознанность индивидом своих читательских интересов, определение круга чтения с ориентацией на свои возможности (осознание себе как читателя).

Сознательность чтения зависит от многих факторов: от жизненного опыта и кругозора; от понимания лексического значения отдельных слов; от продуктивности способа чтения (побуквенное и послоговое чтение затрудняют понимание прочитанного); от правильности чтения (неправильно прочитывает, поэтому не понимает); от включения в чтение разных психологических процессов (памяти, мышления, воображения). О сознательности чтения учитель судит по правильности ответов на вопросы к тексту, по тому, насколько глубоко младший школьник размышляет о прочитанном, по выразительности чтения, по глубине и точности формулируемых учащимся вопросов к тексту.

Сознательность чтения формируется на всех этапах работы с текстом: до чтения актуальны такие приемы, как вступительная беседа (рассказ), актуализирующая личный и читательский опыт детей, лексическая работа,

прогнозирование, чтение вступительной статьи. Во время чтения важно организовать индуктивный путь познания от целостного восприятия к анализу-перечитыванию, от частного к общему, от фактического содержания к подтексту.

Работа с содержательной стороной текста предполагает ответы на фактуальные вопросы, нахождение (подчеркивание) ключевых слов, работу с иллюстрациями в учебнике, составление характеристик героев, анализ изобразительных средств, работу с заголовком, необходимые комментарии учителя. Все приемы анализа текста являются приемами выработки сознательности чтения. Работа после чтения (обобщение) может включать в себя следующие приемы: самопостановка вопросов к тексту, пересказы, драматизация, формулирование главной мысли, написание отзыва, выполнение творческих заданий, итоговое выразительное чтение.

Стихотворение – это небольшое лирическое или лирико-эпическое произведение, имеющее особую ритмико-звуковую и строфическую структуру.

Сюжет – в эпосе, драме, поэме – ход повествования о событиях; способ развертывания темы или изложение фабулы.

Творческий пересказ – вид устного пересказа, характеризующийся изменениями и дополнениями в тексте.

Техника чтения – техника, определяющая основное содержание формирования процесса чтения (способ, скорость, правильность).

Техническая сторона чтения охватывает способ чтения, правильность, выразительность, скорость чтения. Каждый из этих компонентов, как и их совокупность, подчинен смысловой стороне, пониманию, служит ее более полному выражению.

Тембр – это природная окраска голоса, которая в той или иной степени остается постоянной, независимо от того, что выражает говорящий. Но, несмотря на достаточную устойчивость этого интонационного средства, тембр в определенной степени можно менять. Например, учитель просит детей изобразить, как мяукает котенок и как это делает взрослый кот; сравнить воображаемый тембр голоса гнома и великана.

Типы чтения:

Механическое чтение – это самый простой вид чтения, при котором ребенок правильно воспроизводит слова и фразы, но смысл прочитанного не доходит до сознания ребенка, он остается равнодушен к прочитанному, ему трудно воспроизвести то, что только что прочитал, ответить на вопросы по прочитанному тексту.

Информативное чтение – чтение для получения какой-либо информации, например короткого пояснения и т. д.

Чтение-общение. В процессе этого вида чтения сам «говорящий» всегда отсутствует, хотя именно он-то и выступает как субъект общения. Второй субъект общения – тот, кто, читая, слушает и должен услышать говорящего. Чтение-общение для читателя – это всегда процесс, во-первых, творческий: читатель вступает в общение с книгой и тогда непременно творит. Во-вторых, чтение-общение – процесс для читателя-слушателя спонтанный, т. е. самопроизвольный.

Эстетическое чтение – это глубокое понимание, прочувствование художественных произведений. Оно требует медленного темпа чтения.

Уголок внеклассного чтения – это специальное место, отведенное в классе под книги. Оно оборудуется книжными полками (классная библиотечка), стендом для плаката-задания, местом для рисунков и поделок детей, столом для работы с книгой или картотеками, полкой для книжной выставки. Все материалы в уголке должны располагаться так, чтобы с ними было удобно работать.

Уровни понимания прочитанного:

Репродуктивный уровень. Читатель осознает и легко восстанавливает последовательность событий, запоминает персонажей и их поступки, взаимоотношения, конфликты и т. п., т. е. воспринимает событийное начало произведения.

Аналитический уровень. Читатель восстанавливает причинно-следственные связи в произведении: он может по поступкам персонажа сделать вывод о качествах его характера; объяснить причины поступков персонажей и их последствия, по содержанию и стилистическим особенностям речи персонажа определить качества его характера, по поступкам и речи – отношение к другим персонажам и отношения героя с ними. Читатель понимает и может объяснить причины собственных эмоциональных реакций и изменений в эмоциональном состоянии персонажей и автора.

Концептуальный уровень. Читатель способен к синтезу своих наблюдений над языком произведения, стилем писателя, композицией и содержанием, т. е. воспринимает произведение в единстве художественной формы и содержания. Движение к авторской идее происходит постепенно, при перечитывании текста, при поиске ответов на появляющиеся у читателя вопросы

Урок знакомства с периодической печатью проводится на основном этапе. Структура такого урока не отличается от типовой. Однако привычная беседа-обсуждение прочитанного имеет некоторую специфику. Детям на уроке предлагается рассмотреть и почитать незнакомый (любой) номер выбранного для обсуждения журнала. Только после самостоятельного изучения номера проводится беседа: что узнали о журнале и что узнали из журнала. Затем учитель демонстрирует постоянные рубрики журнала,

обращает внимание на особенности издания, периодичность выхода. В ходе таких уроков дети должны познакомиться с терминами *периодическая печать, журналист, редактор, тираж, номер, экземпляр*.

Форма произведения – это способ выражения, воплощения, проявления содержания, обнаружение сущности произведения.

Формы руководства внеклассным чтением учащихся:

– *уроки внеклассного чтения* (они планируются на четверть или на полгода, выделяются из числа учебных часов, отведенных на чтение, включаются в расписание и фиксируются в журнале);

– *индивидуальная работа с отдельными учащимися* (рекомендации в соответствии с интересами детей, особые задания к уроку, беседы, анализ творческих работ по прочитанным книгам);

– *дифференцированная работа с группами учащихся* (вышеперечисленные приемы применительно к группе детей, интересы которых совпадают);

– *массовая внеурочная деятельность* (мероприятия проводятся 1–2 раза в четверть, материал к ним готовится постепенно, вытекает из самостоятельной работы детей с книгой за определенный отрезок времени);

– *пропаганда чтения в семье* (проводится на родительских собраниях, в индивидуальных беседах с родителями, во время посещения учащихся на дому);

– *составление классной и личных библиотек* (книги описываются в каталожных карточках, расставляются и хранятся по нормам и образцу работы детской библиотеки).

Цель внеклассного чтения – сформировать у учащихся интерес к детским книгам как источнику знаний, желание и привычку читать книги.

Достижение этой цели зависит от решения следующих взаимосвязанных задач:

– систематически знакомить детей с широким кругом доступной для самостоятельного чтения литературы и ее видами;

– формировать у них умение ориентироваться в книге и среди книг;

– учить предугадывать примерное содержание детской книги еще до чтения;

– формировать умение различать книги по существенным признакам (тематике, автору, назначению и т. д.);

– учить выбирать нужную книгу, пользуясь библиотечно-библиографическими средствами;

– воспитывать стремление читать книги, задумываясь и размышляя над прочитанным;

– использовать детскую литературу для воспитания ребенка.

Художественный текст – текст, затрагивающий эмоциональный строй души; связан с личными ощущениями читателя. Характеризуется экспрессивностью, эмотивностью, настроен на сопереживание.

Читатель – практик, читающий художественную литературу для получения конкретных ответов на конкретные вопросы и умеющий применять их на практике.

Читательская самостоятельность – это личное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений и навыков, дающих возможность реализовать возникшие запросы в соответствии личной и общественной необходимостью.

Читательская самостоятельность предполагает овладение учеником правильным типом читательской деятельности, т. е. способностью думать над книгой, видеть в ней собеседника, отличать книги друг от друга; осознанно делать свой выбор, учиться правильно, бегло, сознательно и выразительно прочитывать ее, осознавать, запоминать текст, понимать и представлять прочитанное, воссоздавать и переживать, оценивать как текст, так и себя в роли читателя.

Чтение – вид речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковую и осмысление воспринятой информации.

Этапы процесса овладения чтением (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. Признаки перехода на этот этап – 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.

Элементы книги – обложка, переплет, суперобложка, корешок, форзац, титульный лист, оглавление, выходные сведения, алфавитный указатель, иллюстрации.

Обложка и переплет служат цели отыскания данной книги среди других, имея на себе необходимые надписи, рисунки.

Корешок обеспечивает ориентировку в многотомном издании и в книгах, размещенных на полках.

Оглавление и алфавитный указатель – сведения о содержании книги и о форме изложения, помогающие читателю ориентироваться внутри текста книги.

Форзац – лист, скрепляющий переплет с книжным блоком. Используется для справочных сведений, карт, схем или рекламной информации.

Титульный лист содержит все сведения, необходимые для общего распознавания содержания книги: автор, переводчик, название, где, когда и кем издана, оформлена.

Выходные сведения содержат информацию об авторе, художнике, переводчике, об издании, а также краткую аннотацию и т. д.

Книжная иллюстрация поясняет текст путем демонстрации соответствующего зрительного образа или дополняет текст какими-то наглядными образцами, активно толкует его, давая возможность понять и почувствовать ценность литературного содержания.

Элементы содержания произведения – это тема, проблема, идея, пафос.

Тема – это то, о чем говорится в произведении, те явления деятельности, на которых акцентируется внимание.

Проблема – это вопрос, который ставит автор.

Идея – это ответ, который дает автор в связи с проблемой.

Пафос – это эмоциональная оценка автора идейного содержания, т. е. его отношение к написанному.

Этапы работы над лирическим произведением:

1. Подготовка к восприятию лирического стихотворения.

Восприятию стихотворения о природе по возможности предшествует проведение экскурсии. При подготовке к чтению стихов отбираются

репродукции картин художников, музыкальные произведения, созвучные стихам, слайдовые презентации с видами родной природы, биографический материал о писателе, который должен быть доступен детскому сознанию, так как дети должны понять причины возникновения у автора тех чувств и переживаний, которые изображены в стихотворении.

2. Первичное восприятие.

Цель первичного восприятия – донести содержание стихотворения и вызвать эмоциональный отклик на прочитанное. Наиболее целесообразно выразительное чтение учителем (в 3-4 классах возможно чтение подготовленных учащихся).

3. Проверка впечатлений, возникших у учащихся в процессе восприятия текста.

- Понравилось ли вам произведение?
- Что особенно запомнилось?
- Какие картины представляли, когда слушали стихотворение?
- Как вы думаете, с каким чувством поэт рисует эти картины?

4. Вторичное восприятие текста.

Самостоятельное чтение стихотворения детьми про себя, в ходе которого они отмечают карандашом слова и выражения, которые им непонятны. Это нужно для того, чтобы ученики внимательнее вчитались в стихотворение, подготовились к его анализу.

5. Словарная работа.

Ее цель – обогащение словарного запаса учащихся и усвоение содержания прочитанного. Дети называют слова и выражения, вызвавшие у них затруднения и коллективно пытаются их объяснить. Иногда целесообразно заранее поместить на доску слова и выражения, которые по мнению учителя вызовут у учащихся затруднения в понимании и прочтении. Такие слова можно прочитать коллективно с правильной постановкой ударения.

6. Анализ лирического произведения призван решать следующие задачи: способствовать пониманию учащимися текста литературного произведения; углубить, расширить образные представления, возникшие в воображении учеников при первом знакомстве с текстом; развивать эмоциональную сферу ученика, умение чувствовать и понимать прекрасное.

Приемы, используемые для анализа: выборочное чтение отдельных строф, строчек, слов по заданию учителя; беседа-размышление по поводу прочитанного (Какое настроение у вас возникает при чтении этих строк? Какие слова помогают автору создать такое настроение? Как вы понимаете смысл этого выражения? Какие звуки повторяются в этой строке? Как вы думаете, для чего поэт использует этот прием?); прием стилистического эксперимента, суть которого состоит в искусственной замене авторского слова или сочетания слов другим, близким по смыслу словом или

выражением, и в уяснении на основе сопоставления особой выразительности, точности, прелести поэтического образа. Для развития ярких образных представлений на основе читаемого используется прием иллюстрирования текста. При чтении лирических стихотворений наиболее целесообразно рассматривание готовых иллюстраций, а также словесное и музыкальное иллюстрирование.

Рассматривание готовых иллюстраций проводится по такому плану:

– Посмотрите на иллюстрацию к этому стихотворению. Можем ли мы отнести ее ко всему стихотворению или к какой-то его части? Что изобразил художник на своей картине? Что он нарисовал в центре картины? Вдалеке?

– Опишите картину, используя слова, строки из стихотворения. Какие краски художник выбрал для своей картины? Какое настроение они создают?

Словесное рисование предполагает следующие задания:

– Хотели бы вы нарисовать иллюстрацию?

– Представьте, что вы художники. Расскажите, какую иллюстрацию вы нарисуете к этому стихотворению.

Музыкальное иллюстрирование, т. е. подбор звуковых «картин» к стихотворению, используется на уроке литературного чтения в трех основных методических вариантах:

– Послушайте музыкальное произведение. Можно ли его считать иллюстрацией к данному стихотворению? Почему?

– Из двух музыкальных произведений выберите то, которое более соответствует прочитанному стихотворению.

– Представьте себе, что вы композиторы. Какую музыку вы написали бы к этому стихотворению? Какой она будет по характеру, настроению?

7. Работа над основными компонентами интонации.

8. Вторичный синтез.

Этапы работы над художественным текстом:

Первый этап (первичный синтез). Основные задачи: ознакомление учащихся с конкретным содержанием произведения, его сюжетной линией на основе целостного восприятия текста; выяснение эмоционального воздействия произведения.

Первичный синтез произведения складывается из:

1) подготовительной работы, задачи которой сводятся к расширению представления учащихся о явлениях, событиях, изображенных в произведении; сообщению новых сведений с целью сознательного восприятия текста, созданию условий для того, чтобы учащиеся могли соотнести факты художественного произведения с тем, что им приходилось наблюдать в жизни; ознакомлению с жизнью писателя, подготовке к эмоциональному восприятию произведения, раскрытию лексического значения слов, без

понимания смысла которых усвоение содержания было бы затруднено (*виды работы по подготовке к чтению*: экскурсия, демонстрация фильмов, рассказ учителя, подготовительная беседа, свободные высказывания учащихся при подготовке к чтению);

2) первичного восприятия текста, которое обеспечивается таким приемом, как чтение произведения учителем целиком; на более поздних этапах обучения чтению могут быть использованы и другие *приемы*: чтение текста специально подготовленными учащимися; чтение текста учащимися по цепочке; комбинированное чтение (учитель и вызванные ученики читают текст попеременно), при котором учитель для своего чтения выбирает диалоги, описательные отрывки, начало произведения, заключительные строки произведения (концовку);

3) проверки первичного восприятия (или первичного анализа) – уяснения учителем эмоциональной реакции детей на произведение и их понимания общего смысла произведения (самым удобным приемом для этого является беседа, однако число вопросов, обращенных к детям, должно быть невелико (3–4), и в беседу не должны включаться вопросы, выясняющие подтекст произведения): Понравилось ли вам произведение? Что особенно понравилось? Когда было страшно? Что вызвало ваш смех? Когда героя было жалко? А было ли стыдно вам за главного героя?

Второй этап (анализ). Задачи и содержание работы: установление причинно-следственных связей в развитии сюжета; выяснение мотивов поведения действующих лиц и их ведущих черт (почему так поступил и как это его характеризует), раскрытие композиции произведения (завязка действия, момент наивысшего напряжения, развязка), анализ изобразительных средств в единстве с раскрытием конкретного содержания и оценкой мотивов поведения героев (Что изобразил автор и как изобразил? Почему выбрал те или иные факты?) и т. п.

Третий этап (вторичный синтез) – этап работы, который предполагает обобщение по произведению, его перечитывание и выполнение детьми творческих заданий по следам прочитанного. Содержание работы: обобщение существенных черт действующих лиц, сопоставление героев и их оценка, выяснение идейной направленности произведения, оценка художественного произведения как источника познания окружающей действительности и как произведения искусства (Что узнали нового? Чему учит произведение? Как автору удалось так ярко и увлекательно передать читателю свои мысли и чувства? и т. п.).

Этапы становления навыка чтения у начинающего чтеца:

Аналитический этап характеризуется тем, что все три компонента процесса чтения в деятельности чтеца «разорваны» и требуют от ребенка отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть

гласную букву, соотнести ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо причитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т. е. произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам – это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка – аналитическом.

Синтетический этап предполагает, что все три компонента чтения синтезируются, т. е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ребенок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода к этому этапу является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ученик не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии, если чтец удерживает в сознании общий смысл читаемого. Это обычно происходит на второй год обучения в начальной школе.

Этап автоматизации – это этап, на котором техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтецом. Его интеллектуальные усилия направлены на осознание содержания читаемого и его формы: идеи произведения, его композиции, художественных средств и т. д. Для этапа автоматизации характерно стремление ребенка читать про себя. Главным признаком того, что учащиеся достигли уровня автоматического чтения, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, их желание поделиться первичными читательскими впечатлениями без дополнительных вопросов учителя, стремление обсудить прочитанное.

Этапы уроков внеклассного чтения:

Подготовительный этап (цель обучения – пробудить и поддержать у детей желание обращаться к книгам, листать их, узнавать «знакомые», ввести детей в доступный круг чтения). Для достижения этой цели 1 раз в две недели в течение 15–20 минут проводится занятие с детской книгой (в структуре урока обучения грамоте).

Задача этого этапа – показать детям связь между содержанием книги и ее внешними приметам (т. е. такими элементами книги, как заглавие, фамилия автора, иллюстрация). В этот период дети знакомятся по 4–5 темам детского чтения (сказками, стихами, загадками). Книги вслух читает учитель, но дети в них ориентируются – по иллюстрациям на обложке и внутри книги, пробуют читать фамилию автора.

Основные требования к книгам, используемым на этом этапе:

– в жанровом отношении книги для чтения вслух должны содержать сказки, стихи, загадки, рассказы и охватывать традиционные темы (о Родине, о детях, о животных и растениях, о переключениях и волшебстве);

– книги должны быть относительно новыми, неизвестными первоклассникам;

– они должны быть доступны по содержанию (тема, идея, язык);

– отбирать нужно те книги, которые нравятся самому учителю;

– книги и художественные произведения должны быть невелики по объему (3–7 минут чтения вслух и 8–16 страниц);

– книги для чтения и рассматривания должны быть разными по структуре и содержать одно произведение, несколько произведений одного автора или произведения разных авторов;

– книги должны быть крупного формата, с четко выраженными элементами, яркой понятной обложкой, яркими иллюстрациями и с малообъемными текстами, напечатанными жирным крупным шрифтом.

На *подготовительном этапе* занятие начинается с беседы, которая помогает настроить детей на восприятие произведения. Затем произведение читается вслух учителем. При этом следует добиваться, чтобы дети внимательно слушали, запоминали сюжет и героев, оценивали события, поступки героев. После этого в ходе беседы воссоздается содержание прочитанного, фиксируются чувства, читательские переживания детей. Только после уяснения содержания произведения учитель демонстрирует книгу, в которой оно помещено. Рассматривание книги ведется с целью отыскания прочитанного произведения. На этом этапе вырабатывается цепочка: содержание – иллюстрация – название – автор.

При *рассматривании книги* соблюдается следующий порядок: рассматривание страниц обложки; перелистывание книги; рассматривание иллюстраций; выделение названия и автора.

Структура занятия по внеклассному чтению на подготовительном этапе:

– подготовительная беседа, настраивающая детей на восприятие книги (2–3 мин.);

– выразительное чтение учителем избранного художественного произведения (3–7 мин.);

– воссоздание прослушанного произведения, размышления, коллективное воссоздание прослушанного (4–6 мин.);

– рассматривание детской книги, в которой помещено прослушанное произведение с целью его отыскания (3–4 мин.);

– рекомендации к домашнему чтению (1–2 мин.);

– повторное чтение, которое проводится после небольшой паузы.

Перед вторым чтением необходима целевая установка на слушание, т. е. учитель ставит конкретный вопрос, на который дети должны будут ответить. Если первое чтение включает только эмоции, то повторное предполагает анализ услышанного.

Чтение учителем наизусть используется при повторном чтении, чтобы проиллюстрировать образцы овладения текстом. Сказки следует рассказывать близко к тексту.

На первых занятиях можно предложить детям закрывать глаза и представить картинку: героев, их позы и движения, обстановку или элементы пейзажа и т. д., а затем рассказать об увиденном.

Работа над выразительностью речи предполагает изображение ситуаций с помощью мимики, жестов, движений, интонаций.

На подготовительном этапе обучения внеклассному чтению учет сводится к наблюдениям за каждым ребенком и еженедельным пометкам: присутствовал на уроке; принес нужную книгу; принес книгу, но не по теме.

Оценкой на данном этапе должно служить устное поощрение ребенка, ни в коем случае недопустимы нравоучения и наказание.

Начальный этап совпадает по времени со 2 классом. На этом этапе резко увеличивается количество детских книг (каждую неделю 3–4 новые книги). Обязательным становится самостоятельное чтение детей под наблюдением учителя. Отбор книг для чтения должен быть наиболее тщательным, так как предполагается самостоятельное чтение. На этом этапе можно использовать серии «Мои первые книжки», «Читаем сами», «Для самых маленьких». Тематика и жанры произведений остаются теми же, что и на подготовительном этапе.

Основные критерии при подборе учителем книг: крупный (4,5 мм) шрифт; текст на странице должен занимать не более 50 % площади (остальное – поля, иллюстрации); книга должна быть доступной для понимания, но относительно новой по тематике; книги для рассматривания должны иметь ярко выраженные элементы; книги должны быть разнообразными по структуре.

Целью начального этапа является закрепление потребности ребенка самостоятельно прочитать приглянувшуюся книгу. Поэтому основным видом деятельности является *самостоятельное чтение под руководством и наблюдением учителя*.

Самостоятельное знакомство с книгами предполагает, что они выставляются заранее и учащиеся проводят первичное знакомство до урока.

Определение темы урока предлагается выполнить самим учащимся по ряду книг, которые последовательно рассматриваются и сопоставляются. Выбор книги может делаться учащимися с различной целью: из книг одного автора (или одной тематики) ребенок выбирает ту, которая ему приглянулась в процессе рассматривания; из книг различных авторов (или различной тематики) ребенок выбирает ту, которая отвечает теме урока.

Самостоятельное чтение сопровождается пометками в тексте, заданиями на доске или на индивидуальных карточках. Как проводить эту

работу, объясняет учитель. Сильные и средние ученики, прочитав «обязательный» текст, продолжают чтение других произведений из книги по собственному выбору.

Повторное чтение не проводится. Оно допустимо лишь в том случае, если весь класс выражает желание услышать еще раз этот же текст. Тогда повторное чтение проводится после завершения беседы.

Выборочное чтение используется учащимися в процессе беседы в качестве подтверждения характеристик и оценок. Беседа может носить характер дискуссии или рассуждения. Она строится на основе текста и иллюстраций.

Структура урока начального этапа:

- ориентировка в книгах (рассматривание) (5 мин.);
- чтение учителем вслух произведения из выбранной с выставки книги (7 мин.);
- беседа-рассуждение о прочитанном (5 мин.);
- самостоятельное рассматривание книги, которую предстоит читать (5 мин.);
- самостоятельное чтение «про себя» (10–12 мин.);
- беседа с целью проверки качества самостоятельного чтения и рассматривания (7–10 мин.);
- рекомендации по внеклассному чтению на неделю (1–2 мин.).

На начальном этапе обучения учитывается внимание при рассматривании; внимание при слушании; внимание при самостоятельном чтении; правильность выбора книги.

Оценка за работу на уроках может выставляться за выполнение как комплекса требований, так и одного из них.

Целью обучения на основном этапе является формирование читательских интересов.

Ведущая роль в уроке принадлежит детям. Они самостоятельно осуществляют отбор книг и их чтение по теме предстоящего урока, приносят прочитанные книги в класс и самостоятельно формируют из них выставку, принимают участие в обсуждении и анализе прочитанных книг, выслушивая впечатления друг друга о прочитанных дома книгах, расширяют свой читательский кругозор.

В уроке внеклассного чтения основного периода выделяют *три обучающих центра:*

- самостоятельное составление выставки прочитанных книг, их рассматривание и выделение книг, вызвавших наибольший интерес;
- обсуждение выделенных книг, обмен впечатлениями по поводу прочитанного (к беседе по книгам привлекаются все дети);

– расширение читательского кругозора детей, которое осуществляет учитель.

Завершается такой урок сообщением домашнего задания, вывешиванием в «Уголке чтения» рекомендательного списка книг по теме, разъяснением цели чтения и ориентиров поиска книг по теме.

Структура уроков основного периода:

– составление из самостоятельно прочитанных дома книг выставки по теме урока, коллективное их рассматривание, выделение книг, вызвавших наибольший интерес (3–5 мин.);

– всестороннее обсуждение выделенных книг, в котором принимают участие все дети, совместные переживания по поводу прочитанного, оценка своей читательской деятельности (20–25 мин.);

– расширение читательского кругозора детей, которое осуществляет учитель, выступая перед учениками как квалифицированный читатель и предъявляя им новые произведения, новых авторов, новые жанры, новые темы (10–15 мин.);

– сообщение цели следующего урока, рекомендации к внеурочной работе с книгами (2–3 мин.).

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Абзац – это часть текста, объединенная микротемой. Младшие школьники учатся выделять микротемы, на письме обозначать их специальным отступлением от начала строки, озаглавливать микротемы (составлять план высказывания).

Адаптация текста – его упрощение, облегчение, приспособление для обучения. Состоит в замене или отбрасывании трудных слов, в упрощении синтаксических конструкций, сокращении объема текста, устранении образов, трудных для понимания, фразеологических единиц, диалогов и пр.

Адресат речи (перципиент) – тот, к кому обращена речь, кто ее воспринимает.

Активизация словаря учащегося – работа учителя и учащегося, направленная на расширение активного словаря каждого ребенка.

Активный словарь учащегося – та часть его словаря, которая используется им в самостоятельной устной или письменной речи.

Алгоритм для рассмотрения сюжетной картины: Внимательно рассмотрите картину (начинать с центра, влево вверх, вправо вверх, вправо вниз, влево вниз; центр, передний план, задний план).

1. Расскажите, где и когда происходит действие. Почему вы так думаете?

2. Назовите действующих лиц. Расскажите о них: опишите их лица, жесты, как они одеты, чем заняты, какое у них настроение. Из чего это видно?

3. Как расположены действующие лица, предметы по отношению друг к другу? Кто находится в центре нашего внимания?

4. Какой цвет преобладает в картине? Почему?

5. Понравилась ли вам картина? Что особенно понравилось? Какое настроение она создает?

Алгоритм для рассмотрения пейзажной картины;

1. Внимательно рассмотрите репродукцию с картины художника.

2. Какая местность изображена на картине?

3. Какое время года изображено? По каким признакам вы узнали? Расскажите подробно.

4. Расскажите, что вы видите на первом плане, на втором?

5. Какие краски использует художник?

5. Что понравилось вам в этой картине? Какое настроение она вызывает?

Аудирование – восприятие речи на слух и понимание ее, а также один из четырех видов речевой деятельности наряду с говорением, письмом и чтением.

Вступление – композиционный элемент сочинения, его начало.

Приемы обучения написанию вступления: заблаговременное составление плана, в дальнейшем его корректирование, отработка композиции, изучение опыта писателей, журналистов, ученых.

Выбор слова – одно из речевых умений учащихся, основанное на знании синонимов, лексической нормы. Слово должно быть выбрано точно по значению, в соответствии с задачей высказывания и стилистическим окружением.

Высказывание – акт коммуникации, единица сообщения, которая обладает смысловой цельностью и может быть воспринята слушающим.

Говорение – один из видов речевой деятельности, состоит в переводе внутренней речи в акустическую, в перекодировке мысли в звуковые сигналы. Результаты говорения – это устное высказывание. Механизм построения устного высказывания: ситуация, мотив, потребность, внутренний план высказывания, отбор слов, их расположение и маркировка.

Грамматические ошибки – ошибки, обычно относимые к числу речевых, связанные с нарушением закономерностей и правил грамматики.

Диалог – вид устной речи (реже – письменной), характеризующейся сменой высказываний двух или нескольких (в этом случае иногда употребляют термин *полилог*) говорящих лиц.

Значение слова – отображение в слове как условной знаковой единице того или иного явления действительности: предмета, качества, состояния, действия, отношения.

Изложение – вид письменного упражнения в развитии речи учащихся на основе образца, письменный пересказ прослушанного или прочитанного произведения. Используется для обучения логике и композиции текста; для обогащения словаря, фразеологии, синтаксиса; для обучения жанрам – повествованию, описанию и рассуждению.

Классификация речевых ошибок.

Лексико-стилистические (словарные) ошибки – необоснованное повторение одних и тех же слов; употребление слова в неточном и несвойственном ему значении в результате непонимания значения слова или его оттенков; нарушение общепринятой сочетаемости слов; употребление слов без учета их эмоционально-экспрессивной или оценочной окраски; употребление диалектных слов и просторечий.

Морфолого-стилистические ошибки – ошибки в словообразовании (детское словотворчество); употребление диалектных или просторечных форм; пропуск морфем (суффиксов, постфиксов); образование формы множественного числа тех существительных, которые употребляются только в единственном числе и др.

Синтаксико-стилистические ошибки (ошибки в словосочетаниях и предложениях) – нарушение управления; нарушение согласования; неудачный порядок слов в предложении, приводящий к искажению смысла; нарушение смысловой связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают или заменяют; двойное выражение подлежащего в одном предложении (именем существительным и местоимением); неумение находить границы предложений и др.

Композиция сочинения – построение сочинения, расположение и взаимосвязь его частей в соответствии с замыслом пишущего, с коммуникативной целесообразностью.

Компонент текста – элемент, часть сложного целого: абзац или другой отрезок текста, обладающий единством и относительной самостоятельностью содержания, внутренними грамматическими связями, единством авторской цели.

Лексические (словарные) ошибки учащихся – ошибки в словоупотреблении, в выборе слова: неточность выбираемого слова, употребление диалектных и просторечных слов в литературной речи, немотивированное употребление слов разной стилистической принадлежности и эмоционально-оценочных слов, повторы одного и того же слова или родственных слов, неправильное употребление слов с фразеологически связанным значением, неудачное использование образов, нарушение сочетаемости слов, употребление лишних слов (многословие) и др.

Лексические умения учащихся – составная часть умений по русскому языку. Учащиеся должны уметь давать толкование лексического значения общеупотребительных слов, определять лексическое значение, в котором слово использовано в предложении, подбирать к слову синонимы и антонимы.

Лексические упражнения – упражнения на нахождение в тексте новых слов или новых значений ранее встречавшихся слов, новых их сочетаний, объяснение значений и целесообразности употребления, использование различных учебных словарей, анализ состава слов и способов их образования, составление собственных словариков и работа с учебными словарями, объяснение правописания трудных слов в соответствии с их образованием, активизация усвоенных слов – включение их в предложения, словосочетания и связные тексты.

Логические упражнения – вид упражнений, в основе которых лежат операции группировки, выделения частей целого, подчинения видовых понятий родовым, классификации, сравнения, описания, определения понятий, построения суждений и умозаключений, противопоставления и другие аналитические и синтетические операции.

Материал для сочинения – *сбор* материала (на основе своего жизненного опыта и специально организованных наблюдений; по одной или

нескольким картинам, по другим произведениям искусства; по одной или нескольким книгам); *систематизация* материала (выделение главного, отбрасывание второстепенного, а также того, что не относится к теме и необязательно для раскрытия замысла; *расположение* материала в нужном порядке (план, композиция); *осознание и фиксация* собственных мыслей, возникающих в процессе сбора материала и его обработки; *использование* материала в процессе оформления текста.

Методика обучения написанию сочинений – раздел методики русского языка (развития речи), изучающий методы и приемы обучения устным и письменным рассказам и сочинениям разных жанров, стилей, тематики на материале различных источников.

Методика работы над подробными изложениями во 2 классе:

- чтение текста учителем или учащимися по книге, с доски (2 раза);
- беседа по содержанию;
- лексическая работа (объяснение значения новых и трудных слов);
- устный пересказ по плану, который записан на доске;
- пересказ всего текста;
- орфографическая подготовка: объяснение написания, запись на доске трудных слов и словосочетаний;
- письмо изложения (самостоятельная работа учащихся);
- самопроверка работ.

В 3 и 4 классах текст читается 1 раз, коллективно составляется план, пересказывается текст только целиком.

Методика развития речи учащихся – раздел методики преподавания русского языка, изучающий методы и приемы обогащения и активизации словаря, формирования навыка использования морфологических средств, словосочетаний, предложений в связной речи (монолог и диалог, повествование, описание и рассуждение).

Методика словарной работы предусматривает четыре основные линии (на лексическом уровне определенные М.Р. Львовым).

1. Обогащение словаря (усвоение новых, ранее неизвестных слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе учащихся).

2. Уточнение словаря (наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не совсем точно; усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе и во фразеологических оборотах; усвоение иносказательных значений слов, многозначности; усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, тех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе).

3. Активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный (пассивный словарь

включает слова, которые учащийся понимает, но не употребляет в своей речи): 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 учащиеся усвоили под влиянием речевой среды.

Монолог – речь одного лица.

Направления в работе над предложением в начальных классах:

1. Формирование грамматического понятия «предложение» (изучение существенных признаков данной языковой единицы).

2. Овладение учащимися структурой предложения (работа над пониманием сущности связи слов в словосочетаниях, над осознанием грамматической основы предложения, особенностей главных и второстепенных членов, над прямым и обратным порядком слов).

3. Формирование у учащихся умения пользоваться в своей речи предложениями, разными по цели высказывания и по интонации. Овладение правильным интонированием предложения.

4. Развитие умения точно употреблять слова в предложении.

5. Формирование умения оформлять предложения в письменной речи (употребление прописной буквы в начале предложения, постановка знаков препинания).

Озаглавливание сочинения, рассказа – методический прием, состоящий в выборе учащимися (при направляющей роли учителя) слова, словосочетания или предложения, которое достаточно правильно отражало бы замысел автора, его идею, содержание и тему сочинения.

Описание – тип текста, в котором изображаются отдельные предметы или сравниваются два предмета, дается более или менее развернутое указание признаков предметов и явлений, отобранных в зависимости от задач высказывания, замысла пишущего или рассказывающего.

Описание предполагает перечисление постоянных или однородных признаков и отличается статичностью. Перечислять признаки можно в разной последовательности в зависимости от цели высказывания.

Чаще всего описания начинаются с общего тезиса, общей оценки, выраженной в одном или нескольких предложениях. За первым предложением, открывающим описание, идут другие, уточняющие картину, дополняющие ее.

В текстах-описаниях признаки предмета являются новой информацией, ради которой создается высказывание. Отправным моментом в построении описания является название самого предмета или его части. Развитие мысли происходит за счет того, что каждое следующее предложение добавляет к сказанному новые признаки.

Последовательность в обучении созданию описания:

1. Во всех предложениях, составляющих описание предмета, называется сам предмет и его части. Следовательно, вначале дети учатся рассматривать предмет, выделять с помощью опорных слов в нем те детали, части, из описания которых сложится общая картина.

2. Предваряя работу по отбору слов, необходимо научить детей формулировать цель (основную мысль) высказывания.

3. Затем дети учатся отбирать признаки предмета с учетом требований разновидности речи (точные, объективные характеристики для учебно-научного, делового описания; эмоциональные, конкретные – для художественного).

4. Далее идет отбор из синонимического ряда слов, наиболее точно передающих основную мысль, наиболее уместных, удачных.

5. Заглавие описания указывает на статичность содержания и нередко является названием предмета.

Описание, например, зимы должно быть озаглавлено «Зима», а не «Зимой» (это заглавие относится к повествованию о том, что происходит зимой). После того, как отобран и систематизирован материал к сочинению, необходимо учить детей подбирать заголовки в соответствии с типом речи

Основные признаки текста:

1. *Информативность* – основная категория, присущая только тексту. И.Р. Гальперин выделяет два вида информации: содержательно-фактуальную (она содержит сообщение о факте, процессе, действии) и содержательно-концептуальную (сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, их причинно-следственными связями). Эти виды информации в школе называют темой и основной мыслью.

Тема – это предмет речи, круг вопросов, объединяющих связное высказывание в единую смысловую целостность. Чтобы текст имел четкую тематическую направленность, все его составные части должны нести информацию, отвечающую данной теме. Сравнение в речи частного и общего поможет увидеть темы узкие и широкие («Зима» – тема широкая, а «Зимний день» – узкая). Тема часто находит выражение в заглавии,

Основная мысль – это ответ на вопрос, поставленный темой. В тексте чаще всего сформулирована в самом начале (чтобы настроить слушателя), в конце (чтобы подвести итог) или в заглавии. Основная мысль может быть сформулирована и в другом месте текста, может отсутствовать, но в любом случае весь материал высказывания должен быть подчинен теме и основной мысли.

2. *Наличие заголовка.* Заголовок раскрывает или тему высказывания, или его основную мысль, поэтому после того, как школьники овладеют этим

понятием, лучше отказаться от традиционной формулировки задания: «Подберите заглавие к тексту». Лучше предложить такие задания:

1. Подберите заглавие, которое бы отвечало теме текста.
2. Подберите заглавие так, чтобы оно соответствовало основной мысли текста (если это возможно).

С этими заданиями учащиеся справятся, если будут выполнять дополнительные упражнения:

1. О чем говорится в тексте? (Текст В. Бианки о березке, которая плачет). Можно ли так озаглавить текст: «Березка», «Плач березки», «Берегите березку». Какие из этих заголовков помогают понять, о чем рассказывает автор? А какие раскрывают и основную мысль текста?

2. Какой из двух заголовков раскрывает только тему, а какой – и основную мысль:

Прогулка в лес. – Чудесная прогулка.

Моя любимая телепередача. – Телепередача «В мире животных».

3. Выберите из данных заглавий слова, по которым можно было бы определить основную мысль будущего текста.

3. *Связность текста.* «Коммуникативная последовательность» (О.И. Москальская) предложений составляет основу связности текста. Чтобы обеспечить связность построения собственного текста, учащемуся необходимо расположить предложения в такой последовательности, которая отражает логику развития мысли, а порядок слов в предложении подчиняется коммуникативной цели высказывания.

Роль средств связи предложений в тексте выполняют повторяющиеся слова, личные и указательные местоимения, синонимы, антонимы, родственные слова, частицы и другие языковые средства.

4. *Смысловая целостность текста* – это те связи и зависимости, которые имеют место в действительности (события, явления природы, мир человека и т. д.). Целостность, или тематическое единство, текста выражается в том, что все его элементы прямо или опосредованно связаны с предметом речи. Текст становится целостным только тогда, когда отбор материала подчинен раскрытию основной мысли.

5. *Наличие схемы построения текста.* Минимальный текст – это отрывок, в котором можно выделить три структурно-смысловые части: зачин, основную часть, концовку. В речевой практике часто такая структура нарушается. Иногда отсутствует концовка. Это бывает оправдано в тех случаях, когда мысль, выраженная в предыдущих частях, исчерпана.

Пассивный словарь учащегося – совокупность слов, понимаемых учащимся, но не употребляемых в речевой практике.

Пейзаж – вид сочинения описательного типа, чаще всего малых форм, вводится со II класса в виде зарисовок, включаемых в повествовательный текст.

Пересказ – вид работы учащегося, средство развития речи на основе образца. Проводится во всех классах, начиная с первого, практикуется на всех уроках. Состоит в передаче учащимся содержания прочитанного текста, в усвоении его логики, композиции, средств языка – лексики, синтаксиса, образных средств.

План (сочинения, рассказа, изложения и др.) – намечаемая на этапе подготовки краткая программа, предусматривающая выделение частей текста и их взаимное расположение. Может быть мысленным (внутренним), устным или письменным; простым и сложным; пункты плана могут иметь форму вопросов, повествовательных или назывных предложений, цитат; бывает картинный план. Обучение составлению плана начинается с составления плана готового рассказа.

Повествование – тип текста, в котором сообщается о действиях предмета в определенной последовательности. Основным методическим приемом развития понятия повествования может быть работа по составлению повествовательного текста по заданному плану (по серии сюжетных картинок):

– Вспомним, на что должен настроить читателя заголовок повествовательного текста? (О ком или о чем пойдет речь? Что происходит?).

– Каким обычно бывает начальное предложение в повествовании (в качестве первого предложения часто избирается такое, в котором указывается время и место события, действия, отвечая на вопросы: что? где? когда?): «Однажды, собираясь на охоту...», «В некотором царстве, некотором государстве...».

– Что нужно помнить, подбирая опорные слова? (Необходимы глаголы движения, восприятия: увидел, почувствовал, обнаружил, всмотрелся и т. п. Чаще всего – это глаголы совершенного вида, указывающие результат действия.)

– Какие еще слова необходимы для составления повествования («слова-конструкторы», связывающие части речи в единое целое). И лексика, и синтаксис повествования отличаются временными характеристиками: *однажды, как-то раз, вдруг, в ту пору, потом, когда, как только...*

Основное назначение повествования – передавать ход развития описываемых событий в определенных и временных условиях. Его признаки: а) использование глаголов-сказуемых; б) строгая последовательность глаголов-сказуемых в зависимости от порядка обозначаемых ими действий; в) в заглавие передается действие, движение (например «Встреча с дятлом»).

Для ознакомления с текстом-повествованием можно использовать такую схему его построения:

1. Из каких частей может состоять описание? Какие из них обязательные?

2. Прочитайте текст. В каком предложении дается общая характеристика предмета? Как конкретизируется эта характеристика во второй части?

3. Есть ли вывод в этом тексте? Если нет, почему?

Развитие речи учащихся – процесс овладения речью: средствами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, культурой речи, стилями) и механизмами речи (ее восприятием и выражением своих мыслей).

Рассуждение – тип текста, в котором объясняются какие-либо факты, события с указанием причинно-следственных связей.

Неполное рассуждение состоит из двух частей: из того, что надо доказать (тезис), и доказательства.

В *полном рассуждении* выделяют три части: то, что надо доказать (тезис), обоснование, аргументы (с примерами), что из этого следует.

Заглавием рассуждения часто является вопросительное предложение (но может быть и восклицательное) или название явления.

Начальная фраза в рассуждении побуждает к ответу на вопрос или создает условия для такого ответа.

Обращая внимание на структуру и содержание рассуждения, учитель показывает и пример уважительного отношения к чужому мнению. Всегда в речи должно звучать: «А ты как думаешь?», «А твое мнение?», «Может быть, ты не совсем прав?», «Я думаю», «Мне кажется», что не исключает выражения уверенности в тех случаях, когда суждения бесспорны.

Познакомить младших школьников со структурой элементарных рассуждений целесообразно уже в 1 классе. Начать удобнее с наблюдения за построением ответа на вопрос «Почему?».

Речевая деятельность – активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения.

Речевая интенция – намерение, направленность психики на высказывание, «чувствование задачи» (Л.С. Выготский).

Речевая ситуация – это исходная основа высказывания, обеспечивающая школьникам желание вступить в общение и понимание того, к кому, зачем, при каких обстоятельствах адресуется их высказывание.

Речевые умения – составная часть умений по русскому языку, связанных с овладением школьниками как устной, так и письменной речью.

Реципиент – слушающий и воспринимающий текст.

Речь – деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для

планирования своих действий и др. Речь – не только процесс, но и результат: (речевые тексты, устные или письменные). Речь есть реализация языка.

Связная речь – 1) деятельность говорящего, процесс выражения мысли; 2) высказывание, продукт речевой деятельности; 3) название раздела методики развития речи.

Связный текст – некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора.

Словарная работа в школе – область методики русского языка; охватывает усвоение учащимися новых слов и значений, оттенков значений, эмоционально-экспрессивной окраски слов, сфер их употребления, многозначности и переносных значений, усвоение синонимов, антонимов, паронимов, омонимов; активизацию словаря (использование новых усвоенных слов в собственных высказываниях, включение их в число постоянно используемых учащимся слов); очищение словаря (устранение из активного словаря учащегося диалектных, просторечных, вульгарных слов).

Содержание словарной работы на уроках литературного чтения:

- обогащение речи учащихся словами на основе развития представлений и понятий;

- уточнение значений известных слов путем непосредственных наблюдений за предметом и рассмотрения слова в контексте, установление основных, существенных признаков понятия, выраженного словом;

- расширение сферы употребления знакомых и новых слов, сопоставление употребления изученных слов в данном и каком-то другом (ранее или позднее изученном) контексте, включение слов в новый контекст;

- изучение путем наблюдения над словом в тексте его стилистической роли и основных лексических категорий;

- работа над образными средствами языка в тексте;

- употребление слов учащимися в связной речи, осознание их смысловых и грамматических связей.

Сочинение-миниатюра – небольшого размера сочинение учащегося, которое пишется обычно на уроке грамматики в связи с изучаемой темой. Чаще всего это пейзажная зарисовка, эпизод, юмореска.

Структурные компоненты речевой деятельности (по А.А. Леонтьеву): этап ориентировки в условиях деятельности; этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; этап реализации плана; этап контроля, т. е. проверки соответствия продукта замыслу, достигнутого результата запланированному.

Текст – продукт, результат речевой деятельности, произведение речи – устное или письменное; некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора. Обычно указывается, что текст по объему больше одного

предложения. Текст, как правило, обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, внутренней структурой.

Тема – в произведении литературы и в ученическом сочинении то, что положено в основу содержания, то, о чем повествуется, что описывается, предмет сочинения.

Требования к полноценному навыку речи: 1) содержательность; 2) логика речи; 3) точность речи; 4) богатство языковых средств, их разнообразие; 5) ясность речи; 6) выразительность; 7) правильность речи (грамматическая, орфографическая и пунктуационная – для письменной речи, произносительная, орфоэпическая – для устной речи).

Требования к текстам изложения:

– для каждого класса программой определен объем текста (2 класс – 30–40 слов (изложение под руководством учителя по вопросам или плану из 2–3 пунктов), 3 класс – 60–75 слов (изложение по плану из 3–5 пунктов, составленному коллективно или самостоятельно), 4 класс – 90–100 слов (изложение повествовательного текста с элементами описания и рассуждения по самостоятельно составленному плану));

– тексты должны быть высокохудожественными, отражающими нравственно-этические поступки людей, красоту природы, достижения науки и техники;

– темы изложений должны быть ценными в воспитательном отношении; расширять познавательный опыт учащихся, формировать их мировоззрение;

– тексты должны быть доступны и интересны детям, не перегружены новыми для них словами, оборотами речи, с понятным содержанием, идейным смыслом, образами и языком;

– тексты должны быть несложными по композиции, с небольшим количеством действующих лиц.

Устная и письменная речь – виды речи. Свойства устной речи: быстрота ее порождения, неподготовленность. Письменная речь подготовленная, обдуманная, более сложна синтаксически, соответствует норме, но она лишена интонаций, мимики и т. д.

Характеристика речевой деятельности:

Предмет деятельности – мысль, направленная на выражение собственных представлений или на восприятие чужих.

Средство – язык, с помощью которого осуществляется общение.

Способ – речь (отбор содержания для высказывания, использование языковых средств для выражения этого содержания и для его понимания).

Продукт деятельности – высказывание.

Результат – понимание или непонимание мысли, выраженной автором текста, собеседником

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ, БЕЛОРУССКОМУ ЯЗЫКАМ И ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Алгоритм разбора художественного произведения на уроке чтения.

1. Подготовка к чтению и словарная работа:
 - обращение к прошлому опыту учащихся; беседа или рассказ учителя в сочетании с наглядным материалом или диафильмом;
 - создание проблемной ситуации;
 - использование музыки;
 - предварительное составление рассказа с опорой на тему и иллюстрацию;
 - словарная работа (2–3 слова, разбор новых, непонятных слов).
2. Чтение текста учителем.
3. Проверка первого восприятия (эмоциональный настрой учащихся).
4. Речевая зарядка или словарная работа (трудночитаемые слова).
5. Чтение текста учащимися (возможно с параллельным проведением словарной работы). Слова разбираются в контексте.
6. Анализ произведения. Вопросы по содержанию текста. Чем старше дети, тем меньше информационных вопросов и больше смысловых.
7. Деление текста на части и озаглавливание частей.
8. Пересказ прочитанного (возможные варианты): по цепочке; с эстафетой; от другого лица; по иллюстрации или серии иллюстраций; по картинному плану к абзацам, к каждому предложению; краткий пересказ; выборочный пересказ; пересказ по картинно-символическому плану; пересказ по вопросам; творческий пересказ.
9. Работа над характеристикой действующих лиц.
10. Обобщающая беседа (если работали над большим произведением или темой): сравниваются главы прочитанного произведения или тексты из изученной темы; сравниваются характеры героев; сравнивается и разбирается последовательность развития событий в разных произведениях или в одном; выявляется общая идея; проводится работа с пословицами, загадками.

Виды нарушений речевых функций у детей с ТНР:

Задачи, решаемые на уроках литературного чтения в школе для детей с ТНР:

образовательно-познавательные:

– формирование устойчивого желания читать доступную по возрасту литературу (мотивационная сторона читательской деятельности);

– совершенствование первоначального навыка чтения, его правильности, беглости, осознанности и выразительности (техническая сторона чтения);

– формирование способности к полноценному (адекватному и все-стороннему) восприятию литературного текста (содержательная сторона чтения: непосредственный эмоциональный отклик, обдумывающее восприятие, постижение подтекста, авторского замысла и собственного отношения к тому, что и как написано);

– формирование умений анализировать читаемые тексты (в объеме требований программы каждого класса);

– овладение умением работать с текстами, различными по стилистике и жанровой принадлежности (стихотворения, художественная проза и др.);

– обучение практическим умениям преобразования текста: определению главного и второстепенного, нахождению ключевых (опорных) слов, выделению смысловых частей, озаглавливанию, составлению плана, пересказу (общеучебные умения работы с текстом, позволяющие логически перерабатывать и усваивать познавательную информацию);

– формирование интереса к самостоятельному чтению, умения выбрать книгу по определённой тематике или жанру;

– формирование умений изложить содержание прочитанного, анализировать характеры и поступки героев художественных произведений, выразить вербально свое впечатление о прочитанном;

– уточнение и расширение знаний школьников об объектах окружающего мира, жизни людей, животных, растений, о человеке и его духовном мире; сообщение знаний о писателях, эпохе, отраженной в произведении;

– обогащение обучающихся знаниями о литературе, смежных видах искусства;

воспитательные задачи:

– разностороннее развитие личности школьника через опосредованное воздействие художественной литературы;

– формирование умений сопереживать, раскрывать личностное, отношение к описываемым фактам, критически их осмысливать, выражать собственное понимание событий, характеров, персонажей;

– формирование индивидуального личностного эстетического восприятия текста, интереса к чтению, к творческой читательской деятельности, формирование эстетического вкуса;

– введение детей через литературу в мир человеческих отношений, нравственных ценностей;

коррекционно-развивающие:

– обогащение словарного запаса школьников, уточнение значений слов, преодоление аграмматизмов и недостатков произношения;

– создание условий для речевого общения обучающихся на уроках, расширение их речевой практики;

– развитие познавательной деятельности школьников, совершенствование мыслительных операций, формирование интеллектуальных и организационных умений.

Коррекционные задачи уроков внеклассного чтения обусловлены речевым недоразвитием. Это задачи максимального обогащения словаря, развития их связной устной и письменной речи, закрепления навыка грамотного и внятного произнесения всего речевого материала на уроке.

Коррекционная работа – обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы; освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья программы, их разно-стороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Логоритмика – это система физических упражнений, которая призвана ускорить становление двигательных и речевых функций; технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи.

Методика чтения и анализа литературных произведений в начальных классах школы для детей с ТНР:

1. Первичный синтез произведения (первоначальное знакомство с произведением, чтение).

2. Анализ произведения (работа над образами, композицией, художественными средствами произведения).

3. Вторичный синтез произведения (выяснение идейной направленности произведения, оценка героев и поступков).

Методическая основа обучения произношению учащихся с ТНР:

– построение обучения произношению с учетом частотности звуков и обозначающих их букв, а также с учетом вероятности возникновения фонологических ошибок на письме и при чтении. Поэтому звуки, наиболее часто смешиваемые и заменяемые учениками, изучаются не подряд, а с некоторыми промежутками. Кроме того, обязательным условием успешного формирования звуковой стороны речи является включение специальных уроков по дифференциации оппозиционных фонем;

– обязательное усвоение детьми слогов типа СГ (условно называемых в методической литературе слияниями) как единицы чтения, что позволяет

формировать метапредметные навыки опережающим темпом;

– применение оригинальных схем-моделей разнотипных слогов, слов и предложений, помогающих детям в усвоении реально существующих в языке соотношений между звуковой и графической формами слов и формирующими навык моделирования и конструирования языковых явлений; использование графических схем на основе абстрагирования от языковой оболочки направлен на формирование таких процессов, как обобщение, классификация, сравнение и проч. языковых явлений;

– использование цветовых сигналов и графических знаков при обозначении звуков, слов и предложений, а также символических обозначений разных типов заданий и упражнений позволяет формировать метаязыковые навыки у детей как одно из условий развития словесно-логического мышления;

– изучение главных характеристик, свойств и дифференциальных признаков звуков русского языка как базы для практического усвоения звукового строя речи учащимся с ТНР;

– формирование у учащихся ведущих видов устной речевой деятельности – говорения и слушания, на основе которых строится процесс обучения.

Методические требования к работе над предложением в специальной (коррекционной) школе:

1. Постоянно стимулировать познавательную и эмоциональную активность учащихся. Стимуляторами могут быть наглядные средства, игровые приемы, интересный для младших школьников материал, система поощрений ученика учителем.

2. Работу над предложением не следует ограничивать материалом учебника. Целесообразно использовать тексты из художественных произведений, газет, журналов.

3. В процессе работы над предложением необходимо сочетать языковые упражнения с речевыми. Это ответы на вопросы, их постановка, конструирование предложений на основе реальных ситуаций и имеющегося опыта, составление диалогов, озвучивание фильмов, игровые упражнения.

4. Работа над предложением должна быть всегда в центре внимания учителя на любом уроке русского языка.

Обучение письму учащихся с ТНР включает три аспекта: а) гигиеническая организация письма (положение корпуса, головы, рук); б) графическая организация письма (начертание букв, элементов букв, соединений); в) содержательная организация письма (перенос слышимых образов на письмо, понимание грамматических отношений, смысла написанного).

Основополагающие компоненты системы обучения связной речи детей с ТНР: знакомство с элементарными речеведческими знаниями (речь; виды речевой деятельности; формы речи; типы и функциональные стили речи), а также владение системой речевых умений, связанных с восприятием и созданием текста.

Особенности обучения грамоте детей с ТНР.

1. Обучение грамоте ведется только на правильном произношении звуков и слов для предупреждения затруднений в различении и выделении звуков из речи и в правильном соотношении их с соответствующими буквами, отсюда – в предупреждение специфических дисграфических ошибок.

2. Порядок прохождения звуков и букв на уроках грамоты иной, чем в массовых школах: зависит от доступности различения звуков на слух и усвоения их в порядке.

3. Темп прохождения звуков и букв более медленный. Весь процесс обучения грамоте рассчитан на 1,5 года, причем большое значение уделяется подготовительному периоду (1–4 мес.)

4. Большое внимание уделяется развитию навыка быстро ориентироваться в звуко-буквенном составе слова.

5. Словарный материал должен быть знаком и понятен детям.

6. Должна больше углубляться работа по морфологическому анализу слова.

7. Обучение грамоте должно проходить при систематическом повторении и закреплении.

8. Одновременно с изучением звуков и букв нужно давать связанные с ними правила грамматики и правописания.

9. Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Эта возвратная связь реализуется следующим образом: на уроках чтения и письма изучается один и тот же звук и соответствующая ему печатная и письменная буква.

Особенности обучения чтению детей с ТНР:

Уроки обучения грамоте проводятся с использованием букваря для специальных школ с ТНР, так как последовательность изучения букв в школах этого типа иная, чем в массовых школах.

С самого начала обучения обращается внимание на осознанность чтения. Чтение связывается с раскрытием семантики слов, обращается внимание на связь слов в предложении.

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Дети пишут (или складывают из разборной азбуки) те слова, которые читают, и прочитывают то, что пишут.

Умение разбираться в слоговом и звуковом составе слова является той основой, на которой базируются навыки плавного слогового чтения.

Выполняется большое количество упражнений на определение последовательности звуков, поскольку учащиеся с ТНР часто допускают ошибки на перестановку букв в слове. Даже правильно отобрав нужные буквы, они складывают слова неправильно (*мак, кам, окм*).

Уже при изучении первых букв дети упражняются в анализе слогов и слов с последующим их складыванием из букв или печатанием букв. Используются разнообразные упражнения:

- недостающие буквы добавляются в схему под картинкой (схема вводится на первых уроках);
- недостающие буквы добавляются в слова (без картинки);
- слова складываются из букв, данных в беспорядке;
- слова складываются из слогов;
- слова преобразовываются.

Основной прием овладения чтением слога – чтение с анализом, т. е. слог и слово, составленное из букв или напечатанное после предварительного анализа, тут же прочитываются.

Отрабатывается навык одновременного охвата при чтении двух, а позднее трех букв через использование игровых приемов при чтении слогов, составлении таблиц.

Чтению отводится значительное время на каждом уроке. Читаются слоги в таблицах, вывешиваемых на доске учителем, или слоги, составленные детьми на партах. Последовательность читаемых слов постоянно изменяется.

Особенности организации образовательного процесса с учащимися с тяжелыми нарушениями речи (ТНР):

1. Речь учителя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной. При обращении к детям следует избегать сложных инвертированных конструкций, повторов, вводных слов, усложняющих понимание речи.

2. Помогать контролировать произношение поставленных звуков.

3. Наблюдать за проявлениями речевой активности детей, за правильным использованием в их собственной речи поставленных или исправленных звуков, усвоенных грамматических форм. В случае необходимости в тактичной форме оказывать помощь по исправлению речи ребенка (не повторять неверную форму или слово, а дать речевой образец и предложить произнести слово правильно). Важно под руководством учителя приучать детей слышать свои грамматические и фонетические ошибки и самостоятельно исправлять их. С этой целью необходимо привлекать внимание ребенка к его речи, побуждать к самостоятельному исправлению ошибок.

4. Коррекция нарушений устной речи должна находить отражение в письменной речи учащегося.

5. Расширять и активизировать речевой запас детей на основе углубления представлений об окружающем мире, широко используя лексические возможности слова (слова-синонимы, паронимы, антонимы и др.).

6. Развивать и поощрять у детей способности применять сформированные умения и навыки связной речи в различных ситуациях общения.

7. Предупреждать утомление детей, комбинировать или менять методы и приемы, сменяя виды деятельности детей так, чтобы менялся доминантный анализатор.

8. Обязательно включать в урок физкультурные минутки и упражнения на релаксацию.

9. По возможности адаптировать содержание учебного материала, очищая от сложных подробностей. Выделять в каждой теме материал, подлежащий многократному закреплению, дифференцировать задания в зависимости от поставленных задач. Соблюдать допустимые объемы изучаемого материала по принципу необходимости и достаточности.

10. При обучении грамоте учитывать индивидуальные речевые возможности ребенка. Если в устной речи он заменяет некоторые звуки, например, *ш* на *с* (*сапка*) или *р* на *л* (*лыба*), то учить с ним соответствующие буквы не рекомендуется, пока не будет полностью исправлено звукопроизношение. Иначе может зафиксироваться неправильная связь между звуком и обозначающей его буквой.

11. В основе обучения чтению должна находиться не буква, а звук. Прежде чем показать ребенку новую букву, надо научить его находить место звука в слогах, словах на слух. На первых порах следует называть и звуки, и соответствующие им буквы одинаково: *м*, *б*, а не «эм» или «бэ».

12. Допускать чтение слогами, пока не будет сформировано беглое чтение (пусть сначала долго тянет первую букву слога, пока не распознает следующую). Навык чтения формируется с чтения обратных слогов типа *ап*, *ут*, *ик*, затем – прямых типа *ма*, *но*, *ву*, далее – простых слов типа *мак*, *луна*, *палка* с постепенным наращиванием сложности.

Особенности освоения детьми с ТНР грамматики и правописания:

1. Механическое заучивание грамматических определений или орфографических правил. В результате школьники, запоминая формулировку, совершенно не понимают ее сути. Нередко можно наблюдать, как дети, четко запомнив грамматическое определение или орфографическое правило, оказываются не в состоянии справиться с выполнением практического задания, связанного с данным материалом.

2. Фрагментарное усвоение правила. При определении грамматических категорий или в процессе письма дети используют правило частично, не

учитывая его многоплановости. Например, они относят слово *конь* к существительным 3-го склонения, ориентируясь только на мягкий согласный в конце слова и забывая определить род существительного. Или: проверяя слова с глухим и звонким согласным, дети заботятся только об изменении этих слов, не учитывая второго необходимого при этом условия – постановки гласной после проверяемой согласной.

3. Замена сложного правила более простым на основе случайных, несущественных признаков. Так, выполнение упражнений, где в примерах подлежащее оказывается на первом месте, вырабатывает косный стереотип в определении подлежащего как слова, которое стоит в начале предложения. В результате сложное понятие об одном из главных членов предложения оказывается упрощенным.

4. Смещение грамматических понятий и орфографических правил, которое происходит или на основе неточного знания правила, или в силу свойственной учащимся тенденции к уподоблению сходных понятий. Эта особенность выступает в таких, например, случаях, когда безударную гласную они проверяют путем замены слова другим, в котором после согласной стоит гласная буква. Смещение правил может происходить и при их полном различии на основе случайных сходных признаков. Так, в именах существительных 1-го склонения (типа *Маши*) в предложном падеже учащиеся пишут окончание *-и*, мотивируя это тем, что после *жи*, *ши* пишется *-и*.

5. Быстрое забывание грамматического и орфографического материала. Знания и умения у детей чаще всего очень непрочны и без постоянного повторения или при изменении системы работы утрачиваются.

6. Неумение применять полученные знания из области грамматики и орфографии на практике. Эта особенность связана и с недостаточной сформированностью умения переносить полученные знания из одних условий в другие. В результате правило, применяемое учениками в процессе упражнений, не используется ими в диктантах и тем более в самостоятельных творческих работах.

Особенность проведения уроков по развитию связной речи в специальной школе: использование различных моделей, опорных конструкций вербального и невербального характера.

К *вербальным опорам* относятся развернутые вопросы, тематические предложения, смысловые лексические группы, имена существительные и эпитеты к ним, глаголы и глагольные сочетания.

В качестве *опор невербального характера* используются сюжетные картины, серии сюжетных картин, наглядные модели, графические и предметные схемы.

Наглядные модели позволяют школьнику осознать смысловой план текста, представить логику развития действия, поупражняться в употреблении грамматических форм и синтаксических конструкций.

Особенности работы по формированию у учащихся с ТНР умения воспроизводить текст:

– целенаправленный и подробный анализ источника, проводимый с целью выяснения особенностей содержания и структуры готового связного высказывания;

– проведение языкового анализа текстов, подобранных с учетом возрастных и речевых особенностей младших школьников;

– сочетание устных и письменных упражнений;

– использование большого количества опорных конструкций вербального и невербального характера, позволяющих ученикам представить модель анализируемого или воспроизводимого ими текста.

Ошибки, связанные с недостаточным формированием механизма чтения и недостаточным овладением речедвигательным процессом:

Ошибки зрительного восприятия. Дети не могут схватить глазами слово, так как у них не развито еще периферическое зрение. При чтении дети связывают или повторяют отдельные части слова в целые слова – про-про-прорубь, переставляют слоги в слове.

Ошибки несовершенства речедвигательного процесса. К ним относятся растягивание слов и слогов, прочитывание только частей слова.

Смысловые ошибки: догадки, замена слова сходным по зрительному образу, например «пруд» вместо прорубь, «покатились» вместо «покатались».

Принцип коррекционной направленности обучения детей с ТНР (учет структуры общего проявления речевого дефекта у детей с ТНР) нашел свое отражение в реализации особых подходов, во-первых, к организации обучения в целом и к организации урока в частности; во-вторых, к содержанию обучения; в-третьих, к методам и приемам обучения.

Коррекционная направленность на уровне организации и содержания обучения в целом выражена:

– в содержании программного материала по предметам;

– в концентрическом построении программы по предметам;

– в выделении пропедевтических этапов;

– в наличии коррекционной области обучения, определенной учебными планами специальной общеобразовательной школы для детей с ТНР;

– в растянутости сроков обучения.

На уровне урока принцип коррекционной направленности организации обучения нашел свое отражение в структуре и принципах построения урока.

К структуре урока, возможно, предъявить ряд общепринятых в специальной педагогике требований:

- тщательно планировать подготовительную работу по теме, направленную на систематизацию, обогащение жизненного опыта и расширение кругозора учащихся;

- постоянно повторяя предыдущий материал, дозировано наращивать сведения (т. е. на начальных этапах обучения предпочтения желательны отдавать урокам комбинированного типа);

- соблюдать четкую структуру урока, планировать промежуточные выводы по каждой части урока;

- соблюдать охранительный, здоровьесберегающий режим (смена видов деятельности, физминутки и т. п.).

Коррекционная направленность содержания урока заключается:

- в понимании места урока в системе обучения по предмету (прежде всего, последовательность введения речевого материала в соответствии с закономерностями, которые свойственны речевой деятельности);

- в тщательном отборе речевого материала (объем лексики, степень сложности, доступность используемых лексико-грамматических конструкций, соответствие речевого материала урока этапу формирования речевых умений с учетом имеющихся звуковых, морфологических, лексико-семантических, синтаксических обобщений; используемые на уроке типы упражнений, заданий, вопросов, их последовательность);

- в создании ситуаций практического усвоения языка (от смысла к формальному выражению).

Рассматривая *коррекционную направленность методов, приемов и средств обучения детей с ТНР*, выделяются следующие ключевые позиции:

- активное использование приемов активизации умственной деятельности (особенно при обучении языку – прием сравнения);

- алгоритмизация умственных действий;

- наглядные средства – «каркас, на основе которых будет формироваться языковая и речевая деятельность учащихся»;

- использование различных видов помощи учащимся (часто продвижение учащихся возможно оценить лишь по изменению степени самостоятельности в выполнении заданий);

- особая роль в обучении детей с ТНР, особенно языку, отводится тренировочным упражнениям.

Причины наличия большого количества грамматических ошибок у учащихся с ТНР: несформированность обобщенных звукобуквенных образов; нарушение линейного развертывания; гипергенерализация языковых форм.

Развитие речи в практике обучения учащихся с ТНР – система работы над созданием навыков активного владения языком в целях полноценного общения.

Состав коррекционных занятий для учащихся с ТНР: коррекция нарушений устной речи, коррекция нарушений письменной речи, логоритмика, социальное ориентирование, современные средства коммуникации.

Специфика работы по формированию грамматического строя речи в школе для детей с ТНР заключается в организации системы упражнений по восполнению пробелов в речевом развитии – умении анализировать языковой материал, синтезировать языковые единицы в соответствии с нормами языка, обобщать полученные знания.

Требования, предъявляемые к отбору языкового материала:

– предлагаемый грамматический материал должен соответствовать коммуникативным потребностям учащихся данного возраста;

– на знакомство с новыми грамматическими единицами и их закрепление подбирается хорошо известный материал;

– предъявляемый материал должен укладываться в основные правила грамматики языка, исключения из правил заучиваются как лексические единицы;

– должна соблюдаться последовательность упражнений: упражнения на восприятие всегда предшествуют упражнениям на самостоятельное употребление, языковые упражнения – речевым, причем упражнения первого типа направлены на запоминание грамматических единиц, а вторые – на тренировку в употреблении их в речи, т. е. автоматизацию навыков пользования этими языковыми единицами;

– на уроках развития речи необходимо изучать грамматические конструкции и формы только в практическом плане без грамматической терминологии.

Структура речевого дефекта – совокупность речевых и неречевых симптомов того или иного нарушения речи и характер их связей.

Типичные ошибки детей с нарушениями речи при письме: длительное запоминание буквы; смешение буквенных знаков; неправильное начертание буквы; неверное расположение букв на тетрадном листе; зеркальность письма; затруднения в соотношении звука с соответствующей буквой; неправильное соединение букв в слого.

Требования к организации работы с текстом в специальной школе:

1. Повышение языковой и речевой мотивации.
2. Работа над логикой высказывания (рассматривание предмета в определенной последовательности, высказывания в соответствии с планом).
3. Четкая постановка перед детьми цели высказывания.
4. Организация самого высказывания (с опорой на план).

5. Многократная тренировка в устных связных высказываниях с использованием разнообразной тематики и видов высказываний, с опорой на личный опыт детей.

Требования к проведению словарной работы в специальной школе:

1. Должна быть выдержана дозировка слов на единицу учебного времени и расчлененность подачи материала. Для начальных классов – 2–3 слова в пределах одного этапа.

2. Необходимо стремиться к контекстному объяснению новых слов. Запоминание эффективно, если слова объединены в тематические группы или включены в предложение.

3. Процесс презентации слов должен опираться на работу всех возможных анализаторов, с помощью наглядных схем, записи и т. п.

4. Объяснение значения слова – это только начальный этап работы над лексикой. Для введения слова в речь необходима система упражнений, постоянное повторение слова, включение его в различные контексты.

5. При активизации лексики важно соблюдать естественность условий. Составляемые учениками предложения должны отражать либо содержание прочитанного текста, либо увиденное на экскурсии, из телепередачи, изученное на других уроках.

6. Работа над лексикой должна быть тесно связана с работой над грамматической, фонетической и др. сторонами языка. Без комплексной работы над всеми сторонами языка новая информация быстро забывается.

Требования к рассказу в коррекционной школе: рассказ должен быть четко определен по теме и содержанию; рассказ запоминается и усваивается значительно легче, если все сведения объединены единой задачей; изложение рассказа должно быть последовательным и систематичным; для рассказа важна эмоциональность; рассказ учителя всегда должен быть адекватен конкретной ситуации, недавним событиям и психологическим особенностям учащихся; четкость структуры обязательна для рассказа в коррекционной школе.

Требования к учебникам для детей с ТНР:

1. Доступность текста учебника для учащихся с ТНР.

2. Создание условий для формирования устной и письменной речи детей с ТНР.

3. Вариативность содержания текста учебника.

4. Систематизация информации в учебнике.

5. Учет особенностей познавательной деятельности учащихся с ТНР.

6. Индивидуализация обучения средствами учебника.

7. Дифференциация учебного материала.

8. Ориентация на понимание учащимися с ТНР понятий, представленных в текстах учебника, формирование умений сравнивать, обобщать, анализировать, классифицировать и т. д.

9. Создание условий для исследовательской деятельности, использование системы проблемных заданий, проблемной формы преподавания материала.

10. Использование средств стимулирования учащихся к самостоятельной работе.

11. Создание комфортного режима умственного труда.

Трудности при овладении навыками письма детьми с ТНР связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза; дети с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками.

Несовершенство анализа и синтеза приводит к затруднениям в делении слова на составные части, в выявлении каждого звука, установлении звукового ряда слова, усвоении принципа слияния двух и более фонем в слог, выполнении записи в соответствии с принципами русской графики.

Нарушение произношения усугубляет недостатки фонематического анализа, и как следствие нарушен перевод звука в графему.

Недоразвитие общей моторной координации действий, проявляющейся достаточно четко в движениях мелких мышц руки, – еще одно препятствие в формировании навыка письма. Мышечная напряженность либо, наоборот, расторможенность усиливает или истощает нервные и физические силы детей и приводят к снижению внимания и появлению дополнительных ошибок при письме.

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Факторы, определяющие отбор методов обучения для коррекционной работы с лицами, имеющими отклонения в развитии:

Во-первых, в связи с отклонениями в развитии перцептивной сферы (слух, зрение, опорно-двигательная система и др.) у обучающихся значительно сужены возможности полноценного восприятия слуховой, зрительной, тактильно-вибрационной и иной информации, выступающей в качестве учебной. Отклонения в умственном развитии также не дают возможности полноценного восприятия учебной информации. Предпочтение отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для обучающихся виде, опираясь на сохранные анализаторы, функции,

системы организма, т. е. в соответствии с природой особых образовательных потребностей данного человека.

В подгруппе перцептивных методов на начальных этапах обучения детей с отклонениями в развитии на первом месте находятся практические и наглядные методы, формирующие сенсомоторную основу представлений и понятий о познаваемой действительности, дополнением к этим методам являются методы словесной передачи учебной информации. Позднее словесные методы будут занимать одно из значимых мест в системе применяемых методов.

Во-вторых, при любых отклонениях в развитии, как известно, нарушено развитие речи. Это означает, что особенно на начальных этапах обучения речь учителя, его словесные объяснения, словесные методы в целом не могут использоваться как ведущие.

В-третьих, разные типы нарушений развития приводят к преобладанию наглядных видов мышления, затрудняют формирование словесно-логического мышления, что, в свою очередь, значительно ограничивает возможности использования в образовательном процессе логических и гностических методов, в связи, с чем отдается предпочтение индуктивному методу, а также методам объяснительно-иллюстративным, репродуктивным и частично поисковым.

При отборе и композиции методов обучения учитываются не только отдаленные коррекционно-образовательные задачи, но и ближайшие, конкретные цели обучения, например формирование определенной группы умений, активизация словаря, необходимого для освоения нового материала и др.

Цель коррекционных занятий с учащимися с ТНР – обеспечивать формирование речевой деятельности учащихся с ТНР, развитие их личности и осуществление успешной адаптации и интеграции в социум.

Этапы формирования грамматического навыка:

1. Этап языкового анализа, на котором последовательно проводится работа над вычленением из предложения лексических единиц и определением их морфологического соотношения, установлением связи между лексемами в соответствии с реалиями действительности, нахождением грамматической связи между словами и предложениями.

2. Этап конструирования, когда дети осваивают составление предложений по заданным моделям, составление предложения с последующим моделированием, самостоятельное составление предложения.

3. Этап расчленения грамматических действий на последовательные операции.

4. Этап практической направленности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Азина, Е. Г. Использование детского фольклора в коррекционно-логопедической работе / Е. Г. Азина // Нач. шк. – 2013. – № 9. – С. 91–96.

Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М., 1987.

Алексеева, Л. Л. Нестандартные формы проведения уроков внеклассного чтения / Л. Л. Алексеева // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 4.

Андреева, Н. Г. Формирование связной речи у младших школьников с нарушением чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи / Н. Г. Андреева // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 3. – С. 37–47.

Антонова, Н. У. Пазакласнае чытанне ў 3–4 класах : вучэб.-метад. дапам. / Н. У. Антонова, Г. А. Галяш. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2014.

Архипова, Е. В. Об уроке развития речи / Е. В. Архипова // Нач. шк. – 2000. – № 4.

Баль, Н. Н. Теоретическое обоснование методики формирования языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль, Н. В. Чемоданова // Спецыяльная адукацыя. – 2013. – № 6. – С. 3–7.

Бетенькова, Н. М. Проблема усовершенствования системы обучения грамоте / Н. М. Бетенькова // Нач. шк. – 2005. – № 11. – С. 54.

Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М., 1973.

Борисенко, И. В. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию / И. В. Борисенко // Нач. шк. – 2003. – № 7.

Буторына, I. A. Пазакласнае чытанне ў 1 класе : вучэб.-метад. дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / I. A. Буторына. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2013.

Бочкарева, Т. Д. Предупреждение ошибок / Т. Д. Бочкарев // Нач. шк. – 2001. – № 3.

Брагинский, В. Почему не каждому дается грамота? / В. Брагинский // Нач. шк. – 2005. – № 4. – С. 20.

Булычева, Н. К. Проблемы обучения письму в современной начальной школе / Н. К. Булычева // Нач. шк. – 2008. – № 8. – С. 23.

Вавилкина, Г. М. Взаимосвязь в работе логопеда и учителя начальных классов / Г. М. Вавилкина // Нач. шк. – 2007. – № 1. – С. 43–45.

Вдовина, И. А. Особенности воспроизведения слоговой структуры слова детьми с ОНР / И. А. Вдовина // Логопед. – 2012. – № 2. – С. 11–14.

Виненко, Т. Л. Оптимизация процесса обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи / Т. Л. Виненко, М. В. Салтыкова-Волкович // Специальная адукацыя. – 2015. – № 6. – С. 18–26.

Воинова, Ю. В. Составляем слова из слогов : конспект логопедического занятия с учащимися 2-го класса с НВОНР / Ю. В. Воинова // Логопед. – 2015. – № 7. – С. 88–90.

Воропаева, В. С. Внеклассное чтение : теория и практика / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2008. – № 4.

Воюшина, М. П. Методика обучения литературе в начальной школе / М. П. Воюшина [и др.] ; под ред. М.П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010.

Галкина, Н. П. Ударный слог, ударный слог, он назван так недаром... : игры и упражнения с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (подготовительная к школе группа) / Н. П. Галкина // Логопед. – 2013. – № 6. – С. 114–120.

Голяш, Г. А. Руководство внеклассным чтением младших школьников / Г. А. Голяш // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 4.

Горбушина, Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников / Л. А. Горбушина. – М., 1981.

Горецкий, В. Г. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие / В. Г. Горецкий, М. Р. Львов, О. В. Сосновская. – М., 2008.

Грабчикова, Е. С. Методика работы по развитию речи во 2–4 классах : пособие / Е. С. Грабчикова. – Минск : БГУ, 2010.

Грабчикова, Е. С. Лингводидактическая система формирования коммуникативных умений учащихся 1–4 классов на основе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / Е. С. Грабчикова. – Минск : Мин. гос. обл. ИПК, 2007.

Губарь, Н. А. Приемы работы со скороговорками / Н. А. Губарь, С. В. Матюнина // Специальная адукацыя. – 2015. – № 2. – С. 32–35.

Гулецкая, Е. А. Лингвистические основы обучения орфографии в начальных классах / Е. А. Гулецкая // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 1999. – № 8. – С.4–5.

Денисова, И. А. Предупреждение дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи в процессе анализа слогоритмических моделей слов / И. А. Денисова // Веснік адукацыі. – 2015. – № 3. – С. 55–59.

Джевовская, Н. И. Использование игровых приемов в системе коррекционной работы по формированию слогового анализа и синтеза слов

у младших школьников с нарушением речи / Н. И. Джевовская // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 31–34.

Джевовская, Н. И. Игровые приемы в системе коррекционной работы : формирование умений слогового анализа и синтеза слов у младших школьников с нарушением письменной речи / Н. И. Джевовская // Пачатк. шк. – 2016. – № 2. – С. 56–57.

Джевовская, Н. И. Использование игровых приемов в системе коррекционной работы по формированию слогового анализа и синтеза слов у младших школьников с нарушением речи / Н. И. Джевовская // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 31–34.

Джежелей, О. В. Учим читать книгу : пособие для учителя к урокам внеклас. чтения в 1-х кл. / О. В. Джежелей, Н. Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1983.

Желтовская, Л. Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников : пособие для учителей / Л. Я. Желтовская, Е. Н. Соколова. – М. : Просвещение, 1987. – 225 с.

Евсюкова, Г. А. Работа над морфемным составом слова (суффиксы) / Г. А. Евсюкова // Нач. шк. – 2008. – № 3.

Жедек, П. С. Звуковой и звуко-буквенный анализ на разных этапах обучения правописанию / П. С. Жедек // Нач. шк. – 1991. – № 8.

Жизневская, М. С. Общеучебные умения и навыки как основа усвоения орфографии первоклассниками с общим недоразвитием речи / М. С. Жизневская // Логопедия. – 2009. – № 2. – С. 15–19.

Захарова, И. А. Учимся составлять план текста / И. А. Захарова // Нач. шк. – 2008. – № 2. – С. 25–28.

Зиновьева, Т. И. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие / Т. И. Зиновьева, О. Е. Курлыгина, Л. С. Трегубова. – М. : Академия, 2007. – 307 с.

Змушко, А. М. Беларуская мова ў IV класе спецыяльнай агульнаадукацыйнай школы для дзяцей з цяжкімі парушэннямі маўлення з рускай мовай навучання / А. М. Змушко // Дэфекталогія. Серыя «У дапамогу педагогу». – 2007. – № 1. – С. 16–20.

Золова, Л. К. Формирование лексико-грамматических средств языка у младших школьников с ОНР / Л. К. Золова // Логопед. – 2012. – № 3. – С. 76–82.

Зубкова, Ю. С. О некоторых особенностях слоговой структуры слова у учащихся с ОНР / Ю. С. Зубкова // Логопедия. – 2007. – № 1. – С. 36–40.

Изволенская, Л. Н. Составление плана художественного произведения. Виды плана / Л. Н. Изволенская // Нач. шк. – 1990. – № 12.

Ильясова, Т. А. Эффективные приемы развития логического мышления у детей с ОНР на занятиях по обучению грамоте / Т. А. Ильясова // Логопедия. – 2007. – № 4. – С. 72–73.

Илюхина, В. А. Новые подходы к формированию графических навыков. Письмо с «секретом» / В. А. Илюхина / Нач. шк. – 1999. – № 10. – С. 37–52.

Ионова, С. А. В гости к бабушке в деревню. Истоки русской культуры : занятие по развитию речи для детей 6–7 лет / С. А. Ионова // Логопед. – 2015. – № 4. – С. 45–49.

Казлоўская, Л. М. Правядзенне карэкцыйных заняткаў на роднай мове / Л. М. Казлоўская // Спецыяльная адукацыя. Сер. «У дапамогу педагогу». – 2016. – № 3. – С. 36–44.

Калинина, И. Л. Обучение первоначальному чтению при работе с букварем / И. Л. Калинина / Нач. шк. – 2000. – № 5. – С. 65–67.

Калинина, И. Л. Проблемы формирования навыка грамотного письма у учащихся начальной школы / И. Л. Калинина. // Нач. шк. – 2010. – № 10. – С. 104–106.

Канарейкина, Т. А. Темпоритмическая организация речи у заикающихся детей младшего школьного возраста / Т. А. Канарейкина // Логопед. – 2015. – № 1. – С. 60–66.

Карачевцева, И. Н. Особенности смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи / И. Н. Карачевцева // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 38–47.

Катонова, Е. М. Методика преподавания русского языка в начальной школе: курс лекций / Е. М. Катонова. – Минск : БГПУ, 2005. – 324 с.

Кислицына, Е. В. Упражнения по развитию навыка чтения / Е. В. Кислицына // Нач. шк. – 2003. – № 6 – С. 47–52.

Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учебное пособие для студентов / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1982. – 142 с.

Константинова, О. А. Коммуникативная структура письменных текстов младших школьников с общим недоразвитием речи / О. А. Константинова, О. П. Гостева // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 1. – С. 59–61.

Кривовязова, Н. Д. Обучение в 1 классе : учеб.-метод. пособие / Н. Д. Кривовязова, И. Н. Ясова. – Минск, 1998. – 68 с.

Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 214 с.

Кривовязова, Н. Д. Обучение связной речи : учеб.-метод. пособие / Н. Д. Кривовязова. – Минск, 2000. – 68 с.

Ксенда, Е. И. Использование графических диктантов в системе работы над устранением нарушений письменной речи / Е. И. Ксенда // Специальная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 44–53.

Лазарева, В.А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе / В. А. Лазарева. – М., 2006.

Левин, В. Когда маленький школьник становится большим читателем. Введение в методику начального литературного образования / В. Левин. – М., 1994.

Лукиных, Н. В. Использование задачной системы при формировании морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников / Н. В. Лукиных // Нач. шк. – 2005. – № 9.

Львов, М. Р. Правописание в начальной школе / М. Р. Львов. – М., 1998.

Львов, М. Р. Язык и речь / М. Р. Львов // Нач. шк. – 2000. – № 1.

Львов, М. Р. Виды речи / М. Р. Львов // Нач. шк. – 2000. – № 5.

Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007. – 464 с.

Мережко, Е. Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка / Е. Г. Мережко // Нач. шк. – 1996. – № 5.

Методика обучения литературе в начальной школе: учебник / под ред. М. П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – 288 с.

Методика развития речи учащихся на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1980.

Неборская, Т. А. Организация дифференцированной работы с младшими школьниками на уроках литературного чтения / Т. А. Неборская // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2008. – № 4.

Неборская, Т. А. Работа с научно-познавательной литературой в начальных классах / Т. А. Неборская // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 4.

Неборская, Т. А. Учим читать вслух и молча : пособие для учителей начал. кл. / Т. А. Неборская. – Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2008.

Нелипович, З. И. Методика использования звукового ориентира в обучении чтению / З. И. Нелипович // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2008. – № 4.

Новикова, Л. А. Особенности обучения грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи, детей с трудностями в обучении в букварный и послебукварный периоды / Л. А. Новикова // Специальная адукацыя. – 2016. – № 1. – С. 13–22.

Новикова, Л. А. Особенности учебного комплекта по обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи, детей с трудностями в обучении / Л. А. Новикова // Специальная адукацыя. – 2015. – № 6. – С. 3–10.

Овсюкова, Т. В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР / Т. В. Овсюкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2007. – № 4. – С. 33–40.

Ожерельева, Т. И. Составление рассказа с использованием мнемотехники : занятие для младших школьников с ОНР / Т. И. Ожерельева // Логопед. – 2015. – № 5. – С. 107–110.

Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников : метод. пособие для учителя / М. И. Оморокова. – М. : АРКТИ, 1999.

Пантелеева, Л. А. Основные подходы к оптимизации процесса формирования учебно-терминологической лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. А. Пантелеева // Логопедия сегодня. – 2008. – № 2. – С. 71–73.

Пантелеева, Л. А. Особенности оперирования учебной лексикой младшими школьниками с общим недоразвитием речи / Л. А. Пантелеева // Логопедия. – 2007. – № 1. – С. 33–35.

Первова, Г. М. Литературоведческая пропедевтика в 3–4 классах / Г. М. Первова // Нач. шк. – 2007. – № 4.

Пищагина, Н. А. Формирование связной речи первоклассников с ОНР / Н. А. Пищагина // Логопед. – 2012. – № 2. – С. 82–90.

Плотникова, О. А. Обучение грамоте / О. А. Плотникова // Нач. шк. – 2005. – № 10. – С. 76.

Политова, Н. И. Развитие речи учащихся 1–4 классов на уроках русского языка / Н. И. Политова. – М., 1984.

Положенцева, В. В. Пути становления механизма чтения в начальной школе / В. В. Положенцева / Нач. шк. – 1999. – № 10. – С. 55–61.

Прищепова, И. В. К вопросу о методических аспектах речевого развития первоклассников с общим недоразвитием речи / И. В. Прищепова // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 1. – С. 13–18.

Прищепова, И. В. Особенности мотиваций и когнитивных стратегий усвоения орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи / И. В. Прищепова // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 30–38.

Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 2005. – 132 с.

Проскурня, М. В. Автоматизация звуков у детей 6–7 лет с ОНР с помощью игровых упражнений / М. В. Проскурня // Логопед. – 2016. – № 4. – С. 71–79.

Прохорова, Е. Е. Карточки-помощницы на уроке развития речи / Е. Е. Прохорова // Нач. шк. – 2013. – № 3. – С. 29–30.

Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. – М., 1992.

Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. – М., 1960.

Рыжкова, Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Рыжкова. – М., 2007.

Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности Логопедия / Под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М., 2010. – 374 с.

Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1998.

Рябова, О. В. Особенности усвоения глагольной лексики младшими школьниками с общим недоразвитием речи / О. В. Рябова // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 2. – С. 54–56.

Савельева, Л. В. Орфограмма как объект изучения в школе / Л. В. Савельева // Нач. шк. – 2008. – № 1.

Савина, Е. А. Особенности диалогического общения младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. А. Савина // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 2. – С. 37–41.

Савина, Е. А. Развитие диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР / Е. А. Савина // Логопедия. – 2005. – № 3. – С. 75–79.

Светловская, Н. Н. Методика внеклассного чтения / Н. Н. Светловская. – М., 1991.

Светловская, Н. Н. Методика обучения чтению: что это такое? / Н. Н. Светловская // Нач. шк. – 2005. – № 2.

Светловская, Н. Н. Методика внеклассного чтения : пособие / Н. Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1991.

Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская // Нач. шк. – 2003. – № 1.

Свірыдзенка, В. І. Выкарыстанне эўрыстычнага метаду навучання на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковых класах / В. І. Свірыдзенка // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2008. – № 4.

Смирнова, О. И. Виды творческих письменных работ на уроках русского языка / О. И. Смирнова // Нач. шк. – 2009. – № 4. – С. 42–46.

Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1–4 классы) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

Сторожева, Н. А. Синхронное обучение чтению и письму / Н. А. Сторожева // Нач. школа. – 1990. – № 6.

Стремок, И. М. «Литературное чтение» в начальных классах : особенности изучения учебного предмета / И. М. Стремок // Пачатк. навучанне : сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2008. – № 4.

Стругачева, Т. М. Обучение письму-чтению. История и современная практика / Т. М. Стругачева // Нач. шк. – 2004. – № 5.

Сушко, Э. А. Обучение чтению: новый подход / Э. А. Сушко // Пачатк. школа. – 2007. – № 2. – С. 9–14.

Тиринова, О. И. Внеклассное чтение в 1 классе : учеб.-метод. пособие для учителей учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / О. И. Тиринова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2014.

Тиринова, О. И. Орфографические упражнения в начальных классах / О. И. Тиринова // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – № 3.

Тоцкий, П. С. Орфография без правил / П. С. Тоцкий. – М., 1991.

Федосова, Н. А. Дифференцированное обучение на уроках / Н. А. Федосова // Нач. шк. – 1989. – № 12.

Фонин, Д. С. Слог и обучение слоговому чтению / Д. С. Фонин / Нач. шк. – 1999. – № 10. – С. 52–55.

Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. О. Е. Грибовой. – М., 1992.

Фролова, Л. А. Структура орфографической зоркости и условия ее развития у младших школьников / Л. А. Фролова // Нач. шк. – 2001. – № 5.

Черемисина, Н. А. Как подготовить сжатое изложение текста / Н. А. Черемисина // Нач. шк. – 2009. – № 1. – С. 46–51.

Шинтарь, З. Л. Обучение шестилеток письму / З. Л. Шинтарь // Пачатк. школа. – 2002. – № 4, 6.

Юртаев, С. В. Принципы и методы развития речи / С. В. Юртаев // Нач. шк. – 2004. – № 9.

Ященко, С. М. Формирование языкового анализа и синтеза у младших школьников с ОВЗ / С. М. Ященко // Логопед. – 2015. – № 6. – С. 80–87.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
Основные положения методики преподавания русского, белорусского языков и литературного чтения.....	4
Методика обучения грамоте.....	20
Методика обучения грамматике и правописанию в начальных классах.....	46
Методика классного и внеклассного чтения.....	63
Методика развития речи.....	95
Особенности методики обучения русскому, белорусскому языкам и литературному чтению младших школьников с особенностями психофизического развития.....	106
Список использованной литературы.....	120